

Verwachtingen van begeleiders in het mbo in het licht van kansengelijkheid: een kwalitatief
onderzoek

Student: B.M. Martowirono (s2717980)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. N. Renting

Tweede beoordelaar: dr. P.R. Schreuder

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juli 2024

Aantal woorden: 7988

Abstract

Inequality of opportunity is still an issue in today's Dutch vocational education system. Because of how this system is arranged, not only teachers, but also workplace supervisors facilitate the learning process of students. Research has shown that teacher expectations influence student performance, referring to *Pygmalion in the classroom*. This finding had not yet been found within the context of vocational education, specifically within workplace learning. Therefore, this study explores the potential connection between workplace supervisor expectations and equality of opportunity, focusing on *affordances* and *agency*. A qualitative study, focusing on guidance experience by using audio diaries from 18 workplace supervisors in the North-East of the Netherlands has been conducted. Audio diaries allow participants to freely reflect on their thoughts and actions resulting in authentic data.

Findings show that workplace supervisors continuously make informal assessments based on their expectations, showing the importance of expectations within workplace learning. Besides, expectations appear to be more important in this context, because of the lack of structure for workplace supervisors. Lastly, high stable expectations are linked to equality of opportunity, while certain unstable expectations can contribute to inequality of opportunity. Concluding, this study suggests that supervisor expectations are linked to equality of opportunity within the context of Dutch workplace learning. Future research should focus on further exploring the role of informal assessment in this context because of its prominent role in expectations and opportunity.

Keywords: expectations, workplace supervisor, vocational education, workplace learning, affordances and agency, equality of opportunity, informal assessment.

Inleiding

In Nederland heerst het ideaal van meritocratisch onderwijs. Meritocratie gaat uit van het principe dat de positie in de maatschappij van een individu, gebaseerd is op talent en inzet en dus op verdienste (Swierstra & Tonkens, 2006). Hieruit volgt dat aspecten waar een individu geen invloed op heeft, zoals afkomst, niet meer relevant zouden zijn voor maatschappelijke positie en de verdeling van schaarse goederen, zoals goede banen, rijkdom of toegang tot hoger onderwijs (Napoletano, 2024). Het meritocratisch ideaal binnen het onderwijs beoogt bij te dragen aan sociale mobiliteit, waarbij een student door het volgen van onderwijs sociaal-economisch kan klimmen, maar ook kan dalen (Castillo et al., 2021). Binnen het onderwijs blijkt de meritocratie vooral een ideaal te zijn, gezien hetgeen een student ontvangt, zoals kansen, een toekomstige goede baan en een hogere maatschappelijke status, doorgaans niet slechts gebaseerd blijkt te zijn op enkel eigen verdiensten. Volgens Samuël (2023) leidt een hogere sociaal-economische status (SES) en meer economisch kapitaal tot meer kansen in het onderwijs, waardoor kansenongelijkheid ontstaat in het onderwijs. Een vooral praktisch voorbeeld is de ongelijke toegang tot technische hulpmiddelen, zoals computers en tablets, die nodig zijn voor afstandsonderwijs, zoals noodzakelijk was tijdens de coronacrisis (Kolemen & Üyesi Cansu, 2023). Studenten met een lage SES en een migratieachtergrond komen vaker terecht in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), waar zij kansenongelijkheid ervaren. Uit onderzoek blijkt dat verwachtingen een rol spelen bij kansen en leerprestaties binnen ander onderwijs. Dit onderzoek richt zich daarom op het verkennen van verwachtingen van begeleiders, gezien begeleiders een belangrijke rol spelen binnen het mbo. Hierbij wordt ingegaan op de rol die verwachtingen spelen bij kansengelijkheid en hoe verwachtingen vorm krijgen.

Het uitgangspunt van kansengelijkheid ligt dus ten grondslag aan het heersend meritocratisch ideaal, maar doet dus in de praktijk verschillende studenten tekort. Gelijke kansen of kansengelijkheid is namelijk niet equivalent aan het bieden van dezelfde kansen aan elke student. Wanneer iedere student dezelfde kansen worden geboden, kan dat namelijk al leiden tot kansenongelijkheid. Om gelijke kansen te creëren zullen sommige studenten meer ondersteuning behoeven dan anderen. Kansenongelijkheid binnen het onderwijs raakt verschillende studenten, zoals studenten uit minderheidsgroepen (Tolsma et al., 2007) en studenten uit gezinnen met een lage SES (DeWiele & Edgerton, 2021). In Nederland gaan deze studenten gemiddeld vaker naar het mbo en ervaren zij kansenongelijkheid (Algemene Rekenkamer, 2024). Kansenongelijkheid uit zich bijvoorbeeld in de frequentere schooluitval (Elffers, 2011). Daarnaast beginnen studenten met een migratieachtergrond naar verhouding vaker op het laagste niveau van het mbo, bijvoorbeeld doordat zij te laag zijn ingestroomd door een taalachterstand of doordat een docent hun niveau te laag in heeft geschat. Bovendien stromen studenten met lager opgeleide ouders minder vaak door naar een hoger opleidingsniveau, doordat hun ouders hen minder goed kunnen ondersteunen bij hun schoolwerk of minder financiële middelen hebben (Algemene Rekenkamer, 2024). Het mbo dient bij te dragen aan kansengelijkheid, zodat deze studenten hun talenten optimaal kunnen benutten. Het streven naar kansengelijkheid moet plaatsvinden binnen verschillende domeinen, omdat het mbo werkt met een concept waarbij leren en werken met elkaar worden verweven. Hierbij ontstaat een werkplek waar de student al werkend leert en al lerend werkt. Deze vorm van onderwijs wordt een hybride leerwerk omgeving genoemd (Bouw et al., 2019). Daarnaast kan deze leerwerk omgeving worden gesimuleerd, door binnen de school een werkomgeving te creëren. Studenten kunnen bijvoorbeeld een restaurant runnen binnen de veilige muren van het mbo, waar zij worden begeleid door een werkplekbegeleider. Binnen het

mbo is daardoor een grote rol voor begeleiders weggelegd. Zij begeleiden immers het leerproces van de student op de werkplek (Khaled & Mazereeuw, 2022). Het streven naar kansengelijkheid breidt zich dus uit van de klas naar de leerwerk omgeving, waar begeleiders de student op de werkplek begeleiden.

De begeleider

Khaled en Mazereeuw (2022) beschrijven verschillende begeleiders, waaronder de docent als werkplekbegeleider en de praktijkbegeleider. De docent als werkplekbegeleider is een docent binnen het mbo die als onderdeel van zijn functie als begeleider op de werkplek fungeert en daarbij voorziet in begeleiding in het leer- of werkproces of vanuit persoonlijke deskundigheid inhoudelijke begeleiding biedt. De praktijkbegeleider is qua functie vergelijkbaar met een werkplekbegeleider, maar is een professional uit het werkveld zelf. In dit onderzoek worden beide typen begeleiders meegenomen en worden 'begeleider' genoemd. Daarnaast geven Nieuwenhuis et al. (2017) en Kroeze et al. (2021) praktische invulling aan de rol van begeleider. Zo geeft de begeleider als leermeester feedback en helpt de student bij het herkennen en benutten van leermogelijkheden. Daarnaast biedt de begeleider just-in-time ondersteuning, waarbij ondersteuning of begeleiding wordt geboden op het exacte moment dat de student het nodig heeft en door die hulp een stap verder kan zetten in zijn ontwikkeling. Deze manier van ondersteuning sluit aan bij Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky & Cole, 1978), waarin door scaffolding de student wordt ondersteund bij het ontwikkelen en leren op een manier waardoor hij met deze ondersteuning een taak toch kan volbrengen, die hij zonder ondersteuning niet zou kunnen. Een voorbeeld binnen de context van werkpleklernen in de woonzorg is het bieden van structuur wanneer de student alle stappen van het ochtendritueel van een bewoner zelfstandig kan uitvoeren, maar enkel moeite heeft met het logisch organiseren van de stappen. Door de

structurering van de begeleider kan de student het ochtendritueel toch zelfstandig volbrengen.

Als laatste omvat de rol van begeleider die van beoordelaar, doordat hij het functioneren van de student op de werkplek beoordeelt.

Werkplekleren als proces

Billet (2008) beschrijft het proces van werkplekleren aan de hand van relationele onderlinge afhankelijkheid. Deze afhankelijkheid wordt vormgegeven door de relatie en interactie tussen de student en de leerwerk omgeving, dus tussen het persoonlijke en het sociale. Dit resulteert in het leren van de student, maar heeft ook effect op de leerwerk omgeving, doordat de leerwerk omgeving is opgebouwd door de relatie en interactie met voorgaande individuen en dus een sociale en historische context heeft (Billet, 2008). De leerwerk omgeving biedt de student *affordances*, die in samenspel met de *agency* van een student leidt tot leeropbrengsten van de student en ontwikkeling van de leerwerk omgeving (Billet, 2004; Billet, 2008). *Affordances* bestaan uit alles wat de leerwerk omgeving de student kan bieden om te leren en is volgens Billet (2008) cultureel en historisch bepaald. Kroeze et al. (2021) concretiseren *affordances* in de zin van door de leeromgeving geboden activiteiten, aanwezigheid van rolmodellen, beschikbare informatie, ruimte om te experimenteren en alle andere mogelijkheden en omgevingsfactoren die de leerwerk omgeving biedt. Op de leerwerk omgeving kunnen *affordances* het mogen samenwerken met ervaren begeleiders in de gehandicaptenzorg om zo de kunst af te kijken zijn of het toegang krijgen tot notulen van een vergadering, waardoor de student op de hoogte is en zo mee kan denken met collega's op de leerwerk omgeving. De andere dimensie, *agency*, betreft de manier waarop studenten omgaan met de mogelijkheden binnen de leerwerk omgeving. Het wordt namelijk beïnvloed door de identiteit, waarden en persoonlijke ervaringen van de student en wordt ook weer beïnvloed door de leerwerk omgeving (Billet, 2004; Billet, 2008). Volgens

Kroeze et al. (2021) gaat *agency* daarnaast over het interne vermogen van studenten om actief mogelijkheden binnen de leerwerkomgeving te construeren of aan te passen. Mbo studenten van niveau 2 kunnen bijvoorbeeld tijdens het werken in een gesimuleerd restaurant ervoor kiezen om een aantal managementtaken behorende bij niveau 4 op zich te nemen. Hierdoor daagt de student zichzelf uit en gaat hij assertief om met de mogelijkheden die de omgeving bieden, waardoor hij meer kan leren.

Mikkonen et al. (2017) beschrijven de invloed van begeleiders op de leerwerkomgeving. Zij bepalen grotendeels de uit te voeren werkzaamheden, de hoeveelheid en kwaliteit van de begeleiding. Onderzoek van Smith (2000) toont hoe begeleiders vormgeven aan de hybride leerwerkomgeving, doordat zij zeggenschap hebben over de werkzaamheden van studenten. Sommige studenten van de kappersopleiding mogen bijvoorbeeld experimenteren, terwijl anderen deze mogelijkheid niet krijgen, omdat hun leerwerkomgeving deze mogelijkheid niet biedt. Dit voorbeeld laat zien hoe *affordances* de mogelijkheden van studenten vormen en dat dit kan leiden tot kansenongelijkheid. Daarnaast beschrijft Smith (2000) dat initiatief van studenten wordt verwacht in het experimenteren en dat zij zelf moeten vragen om begeleiding. De *agency* van een student bepaalt in dat geval hoe zij omgaan met mogelijkheden binnen de leerwerkomgeving. Een verlegen student durft bijvoorbeeld minder snel initiatief te nemen en zal daardoor van minder oefenmogelijkheden en begeleiding gebruik kunnen maken dan een student die met zijn *agency* actief zoekt naar mogelijkheden die *affordances* bieden of deze zelf creëren. Een begeleider kan met behulp van *scaffolding* de *agency* van een student ondersteunen, bijvoorbeeld door met een kleine aanmoediging een verlegen student succesvol initiatief te laten nemen.

Hieruit volgt dat handelingen van begeleiders zowel *affordances* als *agency* kunnen beïnvloeden. Handelingen van begeleiders kunnen op verschillende manieren ontstaan. Uit verscheidene onderzoeken blijkt dat handelingen van docenten op hun plaats worden beïnvloed door verwachtingen.

Verwachtingen

Bestaande literatuur over kansenongelijkheid beperkt zich voornamelijk tot het voortgezet en hoger onderwijs, waarbij weinig aandacht is voor het mbo. Het blijkt dat kansenongelijkheid binnen de onderzochte context een grote rol speelt, terwijl verschillende factoren, zoals frequent gestandaardiseerd toetsen beogen bias tegen te gaan (Au, 2016). In het mbo, waar leerlingen met een migratieachtergrond en een lage SES vaker terechtkomen, wordt veelal beoordeeld aan de hand van observatie en prestatie in de praktijk. In het mbo, met name binnen de leerwerk omgeving, zijn weinig factoren die kansenongelijkheid beogen tegen te gaan, terwijl hier meer kwetsbare studenten zijn. Dit vraagt om meer gericht wetenschappelijk onderzoek. In literatuur over de relatie tussen verwachtingen, leerprestaties en onderwijskansen, worden voornamelijk verwachtingen van docenten in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs belicht. Gezien het mbo gebruikmaakt van leerwerk omgevingen, waarbij naast docenten ook begeleiders verantwoordelijk zijn voor het onderwijs, sluit veel bestaande literatuur niet goed aan op deze context. Literatuur over werkplekbegeleiding geeft aanleiding om deze mogelijke samenhang nader te onderzoeken, omdat beide contexten op verschillende vlakken vergelijkbaar zijn. Deze kennis laat bemoeilijkt het streven naar kansengelijkheid in het mbo.

Zoals reeds beschreven, belicht Smith (2000) hoe sommige studenten van de kappersopleiding de kans krijgen te experimenteren en daarbij door begeleiders wordt vertrouwd op de verantwoordelijkheid van de student. Daarentegen kiezen sommige begeleiders ervoor

deze mogelijkheid niet te bieden met het oog op de veiligheid en geldende regels binnen de leerwerkomgeving. Dit impliceert dat niet alle begeleiders dezelfde verwachtingen hebben van studenten, waardoor niet alle studenten gelijke kansen krijgen. Dit is te herkennen in een verschil in *affordances*. Hieruit valt af te leiden dat verwachtingen van begeleiders invloed uitoefenen op kansen van studenten. Verwachtingen zijn doorgaans impliciet, zoals op te merken in het voorbeeld van Smith (2000). In het voorbeeld van de kappersopleiding komt deze verwachting tot uiting in het wel of niet aanbieden van de mogelijkheid tot experimenteren.

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen lage en hoge verwachtingen. Het blijkt dat docenten met een lage verwachting van studenten hen anders behandelen dan studenten waarvan zij een hoge verwachting hebben (De Boer et al., 2018). Rubie-Davies (2007) benoemt enkele verschillen tussen het handelen van docenten richting studenten. Zo geven docenten met hoge verwachtingen meer feedback, stellen moeilijkere vragen, geven meer ruimte om te antwoorden door vragen te herformuleren en reageren positiever op correcte antwoorden. Daarentegen geven docenten met lage verwachtingen meer kritiek op incorrecte antwoorden, accepteren slechter werk dan dat zij accepteren van studenten waarvan zij hoge verwachtingen hebben en geven hen minder gelegenheid om vragen te beantwoorden (Rubie-Davies, 2007). Docenten met hoge verwachtingen lijken studenten dus meer kansen te bieden. Dit kan leiden tot kansenongelijkheid, doordat niet alle docenten hoge verwachtingen hebben van iedere student.

Deze uiteenlopende verwachtingen komen op verschillende momenten tot stand. Ze worden soms gevormd zonder dat docenten leerprestaties kennen en zijn gebaseerd op vooroordelen (Florian, 2015) Vervolgens kan dit bij de student leiden tot internalisatie van negatieve verwachtingen (Muijs et al. 2014), wat *agency* kan belemmeren. Daarnaast ontstaan

verwachtingen van docenten op het moment dat zij leerprestaties kennen en hun verwachtingen daarop aanpassen (Timmermans et al., 2021).

Verskillende onderzoekers beschrijven dus de relatie tussen verwachtingen van docenten en leerprestaties (e.g., Rubie-Davies, 2007; De Boer et al. 2018; Tsiplakides & Keramida, 2010). Florian (2015) gebruikt de term kansen en beschrijft de relatie tussen verwachtingen en gelijke kansen in het onderwijs. Zij beschrijft dat docenten hun verwachting verlagen op het moment dat een student blijkt te behoren tot een bepaalde groep, waar reeds bestaande lage verwachtingen gelden, zoals studenten met Autisme Spectrum Stoornis. Vervolgens worden deze lage verwachtingen door de docent omgezet in ongelijke kansen. Dit gebeurt doordat de categorisatie een denkbeeldig plafond boven hen plaatst (Florian, 2015). Voor deze studenten gelden dan andere verwachtingen, omdat vast wordt gehouden aan generalisaties en vooroordelen. Hierdoor kunnen deze leerlingen hun leerpotentieel moeilijker benutten. Deze bevindingen omtrent verwachtingen refereren aan *Pygmalion in the classroom*; een fenomeen dat licht schijnt op het effect van verwachtingen van docenten op studenten (Rosenthal & Jacobson, 1968). Zij ontdekten dat verwachting van een docent positief of negatief terug te zien waren in het gemeten IQ van een student.

Gezien werkplekleren voor mbo studenten een groot deel uitmaakt van hun opleiding, is het zowel theoretisch als praktisch van belang om onderzoek te doen naar begeleiders, omdat hun handelingen kunnen bijdragen aan *affordances* en *agency*. Ogenscheinlijk worden deze handelingen beïnvloed door verwachtingen, maar dat is in de context van werkplekbegeleiding nog niet uitvoerig onderzocht. Dit onderzoek beoogt daarom bij te dragen aan kansengelijkheid door de verwachtingen van begeleiders van mbo studenten te verkennen aan de hand van de vraag:

Hoe verhouden verwachtingen van begeleiders zich tot kanselijkheid in het mbo?

Methode

Design

Voor dit onderzoek is een exploratief kwalitatief onderzoek uitgevoerd om verwachtingen van begeleiders van mbo studenten te verkennen. Door wekelijks opgenomen audiodagboeken over de dagelijkse opleidingspraktijk worden actuele verwachtingen van begeleiders binnen de context van de leerwerk omgeving verkend.

Het onderzoek is opgezet vanuit een constructivistisch onderzoeksparadigma, waarin kennis en betekenis wordt geconstrueerd door begeleiders in de interactie met hun omgeving. Dit onderzoek richt zich op de subjectieve ervaring, kennis en perceptie van begeleiders, waarbij verwachtingen worden geconstrueerd door de begeleider (Flick, 2018).

Populatie en steekproef

De steekproef bestaat uit achttien begeleiders (N=18), met een gemiddelde leeftijd van 45 jaar. Twee begeleiders zijn twintigers en daardoor nog aan het begin van hun carrière. Dit kan hun verwachtingen beïnvloeden, doordat zij relatief weinig ervaring hebben. De begeleiders bestaan uit zestien vrouwen en drie mannen. Een participant werkt in de administratieve dienstverlening, waarbij de student meewerkt op kantoor en betrokken wordt bij reguliere taken zoals notuleren. Een participant is werkzaam binnen de audiovisuele dienstverlening, waarbij de student wordt gekozen door de begeleider en zelfstandig werkt aan opdrachten en daarbij veel verantwoordelijkheid krijgt. Zes participanten werken in het basisonderwijs, waar studenten fungeren als assistent en ondersteunende taken uitvoeren. Twee participanten werken in de

gehandicaptenzorg waarbij de student opdrachten vanuit de opleiding volbrengt en meewerkt binnen het team. Twee participanten werken in de maatschappelijke dienstverlening, waarvan één een student begeleidt die cliënten begeleidt, maar ook vakspecifiek wordt onderwezen. Binnen de andere context begeleidt de participant een groep studenten die activiteiten organiseren voor jongeren. Drie participanten werken in een leerwerkbedrijf, waar meerdere studenten werken aan projecten waarbij zij veel verantwoordelijkheid krijgen. Een participant werkt in het onderwijs, waarbij groepen studenten zelfstandig werkzaam zijn in een gesimuleerd restaurant. Een participant werkt bij een onderwijsopleiding, waarbij soms al werkende studenten worden begeleid in het geven van onderwijs. De laatste participant is werkzaam in de zorg, waarover weinig bekend is.

Als selectiecriteria gold dat beoogde participanten ofwel werkplekbegeleider of praktijkbegeleider moeten zijn en dat zij op dit moment één of meer mbo studenten begeleiden binnen een leerwerkomgeving. Daarnaast heeft iedere begeleider enige vorm van training ontvangen gericht op het begeleiden van studenten tijdens werkplekleren.

De data is verzameld aan de hand van een *gemakssteekproef* met een *sneeuwbaaleffect*. De geselecteerde participanten waren eenvoudig te bereiken, doordat de scriptiebegeleider contacten in het werkveld heeft aangewend of doordat de onderzoekers contacten in hun omgeving hebben geraadpleegd. Hierdoor hadden enkele onderzoekers een persoonlijke relatie met de deelnemende begeleiders. Sommige participanten brachten onderzoekers in contact met begeleiders die geïnteresseerd waren in het onderzoek en vervolgens wilden deelnemen.

Procedure

Het onderzoek startte op 25 januari 2024 met de eerste kennismaking van de onderzoekers en eindigde op 7 juni 2024 op het eerste inlevermoment van het onderzoek. Het

onderzoek is onderdeel van vijf verschillende onderzoeken naar werkplekbegeleiding en is uitgevoerd door vijf onderzoekers die gezamenlijk de dataverzameling hebben verzorgd. Vervolgens heeft iedere onderzoeker de data zelfstandig gecodeerd en geanalyseerd.

De participanten zijn door de onderzoekers per mail uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek en ontvingen daarbij een informatiebrief (zie Appendix A) en toestemmingsformulier (zie Appendix B). In de informatiebrief zijn het doel en de rechten van de participant beschreven. De rechten van de participanten zijn door de onderzoekers bewaakt, doordat gebruik is gemaakt van geïnformeerde toestemming en toestemming van de ethische commissie van de RUG. Nadat participanten instemden met deelname aan het onderzoek, vond een individueel intakegesprek plaats en is het toestemmingsformulier door de participant en onderzoeker ondertekend. Dit gesprek is met toestemming van de begeleider opgenomen door de onderzoeker. In het intakegesprek introduceerden de begeleider en de onderzoeker zichzelf, werd het onderzoek nader toegelicht en werden de rechten van de begeleider besproken. Na het intakegesprek hield de begeleider zelfstandig een audiodagboek bij op hun eigen telefoon en stuurde het wekelijks op naar de onderzoeker. De verzamelde data werd opgeslagen op UniShare of Google Drive, waar de onderzoekers en de scriptiebegeleider toegang tot hadden. Na voltooiing van het onderzoek en met toestemming van de scriptiebegeleider wordt de data verwijderd van UniShare en Google Drive en verplaatst naar de beveiligde server van de RUG. De audiodagboeken zijn gedurende één tot zes weken, één of tweemaal per week opgenomen in de periode van maart tot en met 7 juni 2024. Voor één participant is een uitzondering gemaakt en heeft tweemaal per week een audiodagboek middels een online meeting plaatsgevonden en werd deze met toestemming opgenomen door de onderzoeker en op Google Drive geplaatst. Doordat de audiodagboeken door participanten zelfstandig zijn opgenomen, verschilt per participant de omgeving en condities

waarin de data is verzameld. Drie onderzoekers hebben de Workshop: Interview-/inhoudsanalyse gevolgd, waarin is geoefend met het coderen en analyseren van kwalitatieve data.

Instrument

De data is verzameld aan de hand van zeventig audiodagboeken, waarin door de participanten actuele begeleidingservaringen werden besproken aan de hand van de startvraag:

Vertel ons wat er is gebeurd sinds je laatste audio-dagboek 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.

Audiodagboeken zijn een adequaat instrument in onderzoek op het gebied van onderwijs. Deze methode werd gebruikt in onderzoek van Hennessy et al. (2015) en daarin wordt opgemerkt dat docenten vrijer kunnen reflecteren, omdat er geen collega's of onderzoekers betrokken zijn bij het opnemen van audiodagboeken. Daarnaast is dit instrument geschikt, omdat audiodagboeken de actuele begeleidingservaring van de participant kunnen weergeven, waarin de participant vertelt over zijn gevoelens, gedachten en handelingen (O'Reilly et al., 2022). In de audiodagboeken wordt gevraagd naar een specifieke en recente begeleidingservaring, waardoor de participant wordt aangezet nader op de gebeurtenis in te gaan. Doordat de participant zelfstandig de begeleidingservaring kiest waarover hij vertelt, wordt meer inzicht verkregen in diens verwachtingen. Daarnaast geeft deze methode ruimte om op een zelfgekozen moment het audiodagboek op te nemen, wat deze methode gebruiksvriendelijk maakt (Gupta & Howden, 2021).

Analyse

Voorafgaand aan de analyse is de data door de onderzoekers getranscribeerd in tekstverwerkingsprogramma Word en daarna individueel gecodeerd en geanalyseerd met behulp van het programma ATLAS.ti, wat geschikt is voor het verwerken van kwalitatieve data.

De data werd geanalyseerd aan de hand van een kwalitatieve inhoudsanalyse, met toepassing van enkele onderdelen van de Constant Comparative Method (CCM) (Boeije, 2002). Door constante vergelijking kunnen patronen, overeenkomsten en verschillen uit de data worden gefilterd. Boeije (2002) benadrukt dat deze stappen niet vaststaan en aangepast dienen te worden aan de data. Bij iedere genomen stap zijn codes toegevoegd, samengevoegd of verwijderd. De analyse begint met de eerste stap van de CCM, zoals door Boeije (2002) omschreven. Ieder audiodagboek is intern vergeleken, waaruit codes zijn ontstaan. De interne vergelijking wordt gedaan door het open coderen, waarbij codes voortkomen uit de data (Flick, 2018), van een audiodagboek van dezelfde participant en wordt voor ieder dagboek van elke begeleider herhaald. Als tweede stap worden audiodagboeken per begeleider met elkaar vergeleken en wordt gezocht naar patronen die kenmerkend zijn voor de begeleider. Als laatste stap wordt deductief gecodeerd en worden audiodagboeken vergeleken met bestaande codes *compliment geven* en *feedback met aanwijzingen* uit Rubie-Davies (2007) en *experimenteren* uit Smith (2000). Deze theoretische toevoeging geeft de mogelijkheid om te kijken of verwijzingen naar impliciete verwachtingen uit de data ook voorkomen in theorie uit de context van docenten en onderwijs of aanvullend zijn, waardoor nieuwe invalshoeken kunnen worden belicht of bestaande theorie kan worden bevestigd. Tot slot zijn thema's en een codeboom ontstaan met hoofd- en subcategorieën (zie Appendix C).

Positionaliteit

Als student Pedagogische Wetenschappen heb ik veel studiemateriaal omtrent kansen(on)gelijkheid bestudeerd. Mede daardoor ben ik het grote belang van kansengelijkheid gaan inzien en vind ik het actief streven naar kansengelijkheid in het onderwijs en de maatschappij belangrijk. Hierdoor interpreteer ik de data binnen de context van kansen en met de nadruk op het streven naar kansengelijkheid. Wellicht kleurt dit de data en wordt overige interessante data daardoor niet benadrukt. Daarnaast benader ik het constructivistisch onderzoeksparadigma door kennis en betekenis niet dusdanig te betwijfelen, omdat mijn focus ligt bij de belevingswereld van de begeleider. Dit kan betekenen dat de begeleidingservaring van de begeleider niet overeenkomt met die van de student.

Resultaten

Uit de analyse volgen drie thema's met daarbij elf hoofdcategorieën en 31 subcategorieën, waarvan een selectie is behandeld in dit onderzoek. In verband met de omvang zijn alle subcategorieën enkel weergegeven in Appendix C. De thema's zijn beoordelingen, leermogelijkheden en stabiliteit. Uit de data komen nauwelijks expliciete verwachtingen voort. Wel zijn verschillende impliciete verwachtingen te herkennen in handelingen en uitspraken van begeleiders. De signalen van impliciete verwachtingen zijn nauw met elkaar verweven en komen soms op verschillende manieren en in meerdere situaties voor. Dit benadrukt het ingewikkelde karakter van verwachtingen.

Informele beoordelingen

Uit de data blijkt dat begeleiders in nagenoeg ieder audiodagboek een informele, ofwel impliciete of regelloze beoordeling geven. De informele beoordelingen ontstaan doordat begeleiders hun verwachtingen van studenten alsmaar blijken te toetsen in het proces van werkplekleren. Begeleiders worden weinig gestuurd in hun begeleiding, waardoor hun

verwachtingen en informele beoordelingen een prominente rol spelen in de leerwerkomgeving. De beoordelingen zijn doorgaans subjectief en informeel, doordat ze buiten officiële feedbackmomenten ontstaan. Dit laat ruimte voor interpretatie en persoonlijke overtuigingen van de begeleider. In de meeste gevallen houdt de begeleider het bij een positieve informele beoordeling en wordt daarmee minimaal voldaan aan de verwachting die een begeleider hanteerde.

‘Als ik kijk hoe ze in de uitvoering is naar cliënten, hoe ze haar werk doet, hoe ze aansluit, hoe ze het aanvoelt, hoe ze observeert, perfect.’ (Wendy)

Positieve, maar ook andere informele beoordelingen, leiden tot verschillende handelingen, waarin verwachtingen kenbaar worden. Bijvoorbeeld het complimenteren van de student, wat kan bijdragen aan het zelfvertrouwen en zo *agency* kan stimuleren.

Daarnaast geven begeleiders negatieve informele beoordelingen, maar deze zijn minder frequent dan positieve informele beoordelingen. Hanna maakt een negatieve beoordeling kenbaar bij haar student, maar beschrijft niet hoe de situatie wordt opgelost of verbeterd. Deze negatieve beoordeling lijkt een niet waargemaakte verwachting te weerspiegelen, waarbij gevoelens van teleurstelling bij de begeleider kunnen voorkomen en waarbij verwachtingen kunnen worden bijgesteld. Op basis van haar beoordeling besluit Hanna het gesprek aan te gaan.

‘kwam naar voren dat we bij [de student] toch eigenlijk wel echt (...) proactiviteit missen. (...) ze heeft (...) bij verschillende teams zeg maar geprobeerd om het projectleiderschap op zich te nemen. Nou heeft dat al twee keer weer teruggegeven, waardoor iemand anders

het nu is gaan doen. Nou het kan, dat het leiderschap, het leiden van zo'n projectgroep niet echt bij je past, maar bij haar zien we eigenlijk uuh de laatste weken dat ze daardoor ook ja, in een soort beetje minder actieve, actieve stand (...) terecht komt, dus (...) weinig proactief, zien haar niet heel veel bezig, ze uuh, nou ja dat heb ik haar teruggegeven net in een gesprek.' (Hanna)

Verwachtingen en leermogelijkheden

Begeleiders doen verscheidene uitspraken en handelingen die voort lijken te komen uit verwachtingen. Deze zijn gericht op zowel *affordances* als *agency*, waarbij een handeling niet uitsluitend het een of het ander stimuleert. Desondanks volgen nu verschillende handelingen en uitspraken gericht op *affordances*, waarin verwachtingen van begeleiders zichtbaar zijn.

Affordances

Begeleiders verrichten verschillende handelingen gericht op *affordances*, die voortkomen uit verwachtingen. Een daarvan is het geven van feedback met aanwijzingen. Doorgaans worden hoge verwachtingen in de literatuur gekoppeld aan het geven van meer feedback. Studenten ontvangen daarmee aanvullende begeleiding, waardoor zij meer mogelijkheden krijgen om te kunnen leren. Hester lijkt een hoge verwachting van haar student te hebben, doordat zij inschat dat haar student met wat feedback een taak beter uit kan voeren.

Een andere manier waarop verwachtingen kunnen bijdragen aan *affordances*, betreft de mogelijkheid tot experimenteren. Hierdoor krijgt de student ruimte om zelfstandig in de praktijk te oefenen. In dit citaat is te zien dat Gea haar student als gevolg van een positieve informele beoordeling meer mogelijkheden wil bieden die passen bij het niveau van de student. Door haar student te laten experimenteren met het boeken van een hotelkamer, omdat zij vooraf goed

presteerde, biedt Gea mogelijkheden op het gebied van *affordances*. Gea toont daarnaast vertrouwen in haar student en heeft een positieve houding, wat bij lijkt te dragen aan haar aanbod van experimenteren. Deze hoge verwachting lijkt gericht op zelfstandigheid en initiatief vanuit de student, wat bij het volbrengen van de taak past. Met wat aanwijzingen verwachtte zij dat het de student moest lukken.

‘Eigenlijk een beetje met het idee euh dat ik nou ja vond dat zij alles heel goed doet en goed oppakt dus ik denk nah is ook wel leuk dat ze een keer een andere taak heeft euh met de instructies erbij van euh wat de wensen zijn, die stonden in de mail van de betreffende collega, met haar doorgenomen en ze zei dat komt goed.’ (Gea)

Soms wordt niet aan de verwachting voldaan en speelt de student met zijn of haar *agency* niet goed in op de mogelijkheid tot experimenteren, waardoor deze niet optimaal wordt benut. Gea dacht dat haar student haar taak succesvol had afgerond, maar achteraf bleek dat zij niet voldeed aan de verwachting van een derde. De begeleider hield hier geen rekening mee en vertrouwde op het kunnen van de student. Gea reageerde op deze situatie door feedback te geven en in het vervolg haar student te controleren en soortgelijke taken samen te doen, waardoor de mogelijkheid tot experimenteren wordt beperkt en dus *affordances* afnemen. Daarentegen blijkt dat een succesvolle ervaring met experimenteren kan bijdragen aan het zelfvertrouwen van de student, wat bij kan dragen aan *agency*. Begeleider Silke biedt haar student de mogelijkheid om te experimenteren met het zelfstandig draaien van een groep leerlingen. Dit bleek uitdagend voor de student, maar is toch met goed gevolg afgerond. Deze succeservaring gaf de student een fijn gevoel volgens Silke. Het mogen experimenteren lijkt samen te gaan met verschillende factoren, zoals het vertrouwen van de begeleider in de student, positieve informele beoordelingen,

verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de student. Deze lijken voort te komen uit voornamelijk positieve verwachtingen.

Een andere manier waarop de begeleider *affordances* biedt, komt voort uit proactief gedrag van de begeleider, waarbij de begeleider zelf initiatief toont in het begeleiden van de student. Het nodigt de student uit om contact te hebben met de begeleider en vragen te stellen of om hulp te vragen. Hierbij is het aan de student om met zijn *agency* hierop in te gaan, om zo tot leren te komen. De begeleider neemt het initiatief in de begeleiding, maar lijkt daarbij ook initiatief, inzet en eigen verantwoordelijkheid van de student te verwachten. Dit lijkt op een hoge verwachting van de begeleider, omdat verschillende vaardigheden van de student worden verwacht. Daarnaast kan het initiatief van een begeleider ook duiden op een lage verwachting, bijvoorbeeld doordat de begeleider verwacht dat de student extra ondersteuning nodig heeft bij de eerdergenoemde vaardigheden.

‘Vorige week vrijdag moest ik invallen, toen ben ik naast hem gaan zitten toen heb ik hem dan gevraagd komt het uit, eh komt het goed met je opdrachten, snap je wat er gedaan moet worden, heb je nog hulp nodig?’ (Wendy)

Het initiatief vanuit de begeleider lijkt in eerste instantie gericht op *affordances*, maar kan ook *agency* beïnvloeden. Het kan studenten aanzetten om zelfstandig op zoek te gaan naar leermogelijkheden en daarbij is zelfstandigheid een verwachte vaardigheid. Dit benadrukt nogmaals het samenspel tussen *affordances* en *agency*, waarbij niet alleen de omgeving, maar ook de student betrokken is bij het creëren van leermogelijkheden.

Agency

Verwachtingen van begeleiders zijn dus niet alleen te herkennen in handelingen gericht op *affordances*, maar zijn ook te herkennen in de begeleiding die gericht is op de student zelf en daarmee op *agency*. De begeleider probeert bijvoorbeeld met het oog op *agency* de student te motiveren indien het de student niet zelfstandig lukt om actief te leren of werken. De begeleider lijkt met het motiveren van de student extra mogelijkheden te bieden, omdat het de student in eerste instantie niet geheel gelukt is om aan de verwachtingen van de begeleider te voldoen. Nicole's student gaf aan liever met een andere doelgroep te willen werken en was niet gemotiveerd, waardoor hij zijn werk niet conform de verwachting van de begeleider volbracht. Nicole probeert door uitleg te geven over de doelgroep haar student te motiveren en handelt daarmee gericht op *agency*.

'(...) mijn collega en ik zijn ehm het gesprek ook met hem aangegaan en hebben ook aangegeven dat hij juist bij ons ook heel erg de verdieping in kan gaan en dat wij he mocht hij in de toekomst gaan werken bij een eh, nou ja in de ouderenzorg. Dat hij deze doelgroep waar wij nu mee werken, dat hij die ook tegen kan gaan komen in de ouderenzorg.' (Nicole)

Om een student te ondersteunen bieden enkele begeleiders niet alleen begeleiding gericht op de leerwerk omgeving, maar ook specifiek bij de opleiding van de student. Wendy neemt niet zomaar genoegen met het schoolwerk van de student en lijkt een hoge verwachting te hanteren. Door de ondersteuning van Wendy kan de student nu zelfstandig het verslag verbeteren en zichzelf zo verder ontwikkelen.

‘Ik heb daar een aantal aantekeningen bij gemaakt en gezegd nou als je dit nou zo aanpakt. Misschien hè is het dan wat meer niveau 4 waardig verslag.’ (Wendy)

Ook Hester lijkt een hoge verwachting te hebben van haar student. Ze verwacht dat de student niet alleen theoretische kennis kan inzetten, maar ook sociale vaardigheden toont in het contact met studenten en collega’s. Sociale vaardigheden, voortkomend uit *agency*, kunnen door de student ingezet worden om in samenwerking met *affordances*, bijvoorbeeld het contact met collega’s, tot leren te komen. Als begeleider toont ze in deze situatie, waarin zij een duidelijke verwachting lijkt te hebben, geen initiatief en biedt ze geen begeleiding. Daarnaast lijkt Hester te vertrouwen op de eigen verantwoordelijkheid van de student en dat zij zelfstandig initiatief toont. Aan haar verwachting wordt niet voldaan en dat lijkt Hester te frustreren. De student lijkt het niet te lukken om zelfstandig initiatief te tonen en te voldoen aan de verwachting. Vervolgens speelt Hester hier niet op in, waardoor de student niet de mogelijkheid krijgt om haar sociale vaardigheden te ontwikkelen.

‘(...) dan zie je ook dat ze, dat ze, ja heel erg blijft hangen in het stukje theorie, echt de didactiek, dat vertellen. En (...) weinig vertellen over interactie met studenten. En ook met collega's, dat is eigenlijk het punt. Zij (...) ze blijft het alleen doen. En daardoor heb ik ook het gevoel van, ja (...), wat ben je aan het doen? Want ik heb geen idee, want je vertelt niks. Ook niet waar je tegen aanloopt, ook niet wat er goed gaat, waar je trots op bent. Ik, ik heb gewoon geen idee.’ (Hester)

Uit de data volgt dat verwachtingen van begeleiders een rol spelen bij hun handelingen en uitspraken, die vervolgens van invloed zijn op zowel *agency* als *affordances*. Het samenspel tussen de leerwerkgeving en de student, waarbij mogelijkheden vanuit de leerwerkgeving door de student worden benut, lijkt tot het leren van de student te leiden. Om deze bevinding extra kracht bij te zetten toont het citaat van Wendy hoe de student de mogelijkheden vanuit de leerwerkgeving niet goed heeft aangewend, waardoor leermogelijkheden niet optimaal zijn benut.

‘Nou ik heb hem eerlijk toegeven dat ik in de tussenevaluatie soms een voldoende heb gegeven om hem extra te prikkelen en te motiveren en dat in mijn beleving dat dat eindresultaat heeft gehad dat hij het erbij heeft laten zitten. Zo van goh ik heb toch voldoende, dus ik zing mijn tijd wel uit hier. Dat het ook zo over is gekomen op collega's.’ (Wendy)

Tot slot komt het voor dat hoge verwachting niet automatisch leiden tot meer *affordances* en/of *agency*. Nicole en haar student kwamen in een situatie waarin de zorginstelling verwachtte dat haar student zelfstandig een dienst kon draaien. Nicole heeft vertrouwen in het kunnen van haar student en lijkt een hoge verwachting te hebben, maar erkent dat zelfstandig verantwoordelijk zijn voor een dienst haar student en waarschijnlijk de bewoners tekortdoet, omdat de student nog geen kwalificatie heeft. De student wordt hierin beschermd door Nicole. Tegelijkertijd krijgt de student dus niet de kans om te experimenteren, maar dit lijkt Nicole dus zorgvuldig afgewogen te hebben.

Stabiliteit

Voorafgaand is belicht dat verwachtingen herkenbaar zijn in handelingen en uitspraken die vervolgens invloed hebben op de mogelijkheden aangaande *affordances* en *agency*.

Verskillende handelingen en uitspraken dragen bij aan de stabiliteit van verwachtingen. Hierbij draagt vooral een hoge stabiele verwachting bij aan meer mogelijkheden. Bij tegenslag zullen begeleiders deze hoge verwachting vast moeten houden om consistent meer mogelijkheden te kunnen bieden. Daarnaast ontstaan stabiele lage verwachtingen op het moment dat aannames worden gedaan over de capaciteiten van een student en worden zij toebedeeld aan een bepaalde groep, omdat ze daar kenmerken van hebben. De begeleider heeft reeds lage verwachtingen van deze groep. Deze lage verwachtingen lijken stabiel en worden gegeneraliseerd naar de student, in plaats van dat de begeleider kijkt naar het individu. Wendy benadert haar student positief, maar lijkt wel lage verwachtingen te hebben.

‘Hij is lerende, hij heeft nog nooit geen contact gehad met deze doelgroep. En ehm hij heeft ons daar ook echt bij nodig en dat mag ook en zeker als het een eerstejaars is niveau 3 IG.’ (Wendy)

De data toont daarnaast instabiliteit van verwachtingen. Een verwachting die naar boven wordt bijgesteld, kan leiden tot meer mogelijkheden op het gebied van *affordances* en *agency*. Deze hoge verwachtingen kunnen tijdelijk zijn, omdat begeleiders hun verwachtingen ook omlaag bijstellen. Verschillende handelingen en gedachten kunnen bijdragen aan de instabiliteit van verwachtingen, wat zowel negatieve als positieve gevolgen kan hebben voor de mogelijkheden van studenten. Het behoren tot een bepaalde groep ook kan leiden tot extra bewustwording en

inzet van de begeleider op een positieve manier. Hanna probeert bewust bestaande lage verwachtingen te doorbreken, om de mogelijkheden van de student te verbeteren. Ze beoogt juist in te spelen op het niveau van de student, in plaats van vast te houden aan lage verwachtingen die horen bij de groep waaraan haar student is toegeschreven.

‘(...) We willen graag kijken van naar nu, willen graag kijken wat [de student] kan, wat ze leuk vindt, wat is haar talent, wat is haar wens, want ze wil heel graag en ja toch dat stickertje van dat ja, dat dat van het stempel dat ze heeft misschien een klein beetje nou ja om zo maar te zeggen, een beetje, een beetje los krabben om gewoon naar het nu te kunnen kijken zonder te veel beperkingen van dit kan ze niet of dat uuhm nou ja.’

(Hanna)

Ook informele beoordelingen spelen een rol bij stabiliteit. Na een goede prestatie en een positieve informele beoordeling verhoogt Gea haar verwachtingen en speelt ze in op het niveau van haar student. Ze geeft haar taken die bij haar ontwikkeling passen en haar wellicht zelfs uitdagen.

‘Eigenlijk een beetje met het idee (...) dat ik, nou ja vond dat zij alles heel goed doet en goed oppakt, dus ik denk nah is ook wel leuk dat ze een keer een andere taak heeft euh met de instructies erbij van (...) wat de wensen zijn, die stonden in de mail van de betreffende collega, met haar doorgenomen en ze zei dat komt goed.’ (Gea)

Verwachtingen worden tevens naar beneden bijgesteld. Gea had aanvankelijk een hoge verwachting en besloot haar student zelfstandig formulieren te laten versturen, wat bijdraagt aan *affordances*. Gea's verwachting werd niet waargemaakt, doordat het versturen niet goed ging. Hierna volgde een negatieve informele beoordeling en stelde Gea haar verwachting naar beneden bij. Ze besluit haar student in het vervolg meer te controleren en minder ruimte te geven om zelfstandig taken uit te voeren. Dit leidt tot minder *affordances*, waarbij ook het zelfvertrouwen en daarmee *agency* van de student kan worden aangetast.

Discussie

Dit kwalitatieve onderzoek beoogde bij te dragen aan kansengelijkheid in het mbo, door verwachtingen van begeleiders te verkennen. Verwachtingen zijn onderzocht aan de hand van de vraag: *Hoe verhouden verwachtingen van begeleiders zich tot kansengelijkheid in het mbo?* Hierbij is gebruikgemaakt van audiodagboeken van achttien begeleiders uit Noord-Oost Nederland, waarin is gevraagd naar hun begeleidingservaring. Uit de resultaten volgt dat begeleiders hun studenten alsmaar informeel beoordelen, waaruit blijkt dat begeleiders hun verwachtingen voortdurend toetsen. Daarnaast blijkt dat verwachtingen worden weerspiegeld in de handelingen en uitspraken van begeleiders. Deze handelingen beïnvloeden vervolgens *affordances* en *agency* van studenten, die in samenspel met elkaar leiden tot leerprestaties (Billet, 2004; Billet, 2008). Dit is in lijn met eerder onderzoek, waaruit bleek dat verwachtingen van docent invloed hebben op leerprestaties (e.g., Rubie-Davies, 2007; De Boer et al., 2018; Tsiplakides & Keramida, 2010). Als laatste volgt dat hoge verwachtingen leiden tot meer mogelijkheden op het gebied van *affordances* en *agency*, waarbij stabiele hoge verwachtingen continu kunnen bijdragen aan meer mogelijkheden. Hier komt bij dat verwachtingen veelal

instabiel zijn, omdat zij bijgesteld worden op basis van de prestaties van een student, wat aansluit bij Timmermans et al. (2021).

Informele beoordelingen

Dit onderzoek biedt een nieuw inzicht in de prominente rol van informele beoordelingen in het proces van werkplekleren. Uit dit onderzoek blijkt dat handelingen en uitspraken veelvuldig volgen na informele beoordelingen die voortkomen uit de toetsing van verwachtingen, omdat begeleiders weinig sturing en kaders ontvangen in hun begeleiding. De informele beoordeling fungeert als een eerste stap in het proces waarbij verwachtingen zichtbaar worden in kansen, omdat begeleiders handelen op basis van deze beoordelingen. De mogelijkheden die horen bij samenspel van *affordances* en *agency* kunnen namelijk opgevat worden als kansen. Daarnaast spelen informele beoordelingen een cruciale rol bij de stabiliteit van verwachtingen. Zij starten namelijk het proces van stabiliteit of het bijstellen van verwachtingen, wat het dynamische karakter benadrukt en waarbij duidelijk wordt dat leerlingprestaties bijdragen aan verwachtingen, aansluitend bij Timmermans et al. (2021).

Inhoud en richting van verwachtingen

Verwachtingen zijn voornamelijk gericht op vaardigheden, gedrag en attitude van de student. Daarnaast kunnen verwachtingen grofweg worden ingedeeld in hoge en lage verwachtingen, waarbij hoge verwachtingen bijdragen aan kansen op het gebied van *affordances* en *agency*. In overeenstemming met Billet (2008) is gevonden dat het samenspel tussen *affordances* en *agency* essentieel is voor het tot stand komen van leerprestaties. Hieruit volgt dat studenten met hun *agency* participeren in het creëren van kansen, waardoor blijkt dat niet alleen begeleiders invloed hebben op kansengelijkheid.

Handelingen behorende bij hoge verwachtingen zijn overeenkomstig Rubie-Davies (2007) en Smith (2000) gevonden, zoals het geven van feedback en het complimenteren van studenten en de mogelijkheid tot experimenteren. Aanvullend zijn verscheidene handelingen herkend die duiden op hoge verwachtingen, zoals het actief motiveren van een student, het ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling en het nemen van initiatief in de begeleiding door een begeleider. Daarnaast lijken deze handelingen gericht te zijn op veel verschillende verwachtingen, zoals verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, initiatief en inzet. Het impliciete karakter compliceert het verkennen van verwachtingen, gezien onzeker is of handelingen en uitspraken deze verwachtingen accuraat weerspiegelen.

Bovendien zijn verwachtingen dynamisch en worden veelvuldig bijgesteld, namelijk zowel voorafgaand als na het kennen van de student en zijn prestaties. Aanvullend op Florian (2015) blijkt dat studenten die toegeschreven worden aan een bepaalde groep die gekenmerkt wordt door lage verwachtingen, zoals studenten met ASS, juist een signaal kunnen zijn voor begeleiders om lage verwachtingen te doorbreken, wat kan bijdragen aan kansengelijkheid. Hieruit volgt dat persoonlijke overwegingen van begeleiders dus ook een rol spelen bij hun verwachtingen.

Daarnaast blijkt dat niet alleen constante hoge verwachtingen, maar ook verwachtingen die omhoog worden bijgesteld, kunnen leiden tot handelingen die positief bijdragen aan *affordances* en *agency* en dus aan kansen. Het dynamische karakter van verwachtingen leidt er ook toe dat verwachtingen naar beneden worden bijgesteld, wat kan leiden tot minder kansen. Uit de resultaten bleek dat begeleiders na een niet waargemaakte verwachting gemakkelijk hun verwachtingen naar beneden bijstellen en hun hoge verwachting dus niet aanhouden. Het is opvallend dat begeleiders nauwelijks kiezen voor het bieden van extra ondersteuning in de zone

van naaste ontwikkeling (Vygotsky et al., 1978) waardoor de student toch een taak kan volbrengen en verwachtingen hoog kunnen blijven om zo bij te dragen aan meer kansen.

Tot slot worden verwachtingen nauwelijks uitgesproken, waardoor zij impliciet blijven en pas tot uiting komen op het moment dat begeleiders ernaar handelen. Dit maakt het moeilijker voor studenten om eraan te voldoen en vergt van hun kant veel interpretatie, wat kan leiden tot misverstanden. Deze onduidelijkheid creëert een belemmering voor een succesvol samenspel tussen *affordances* en *agency*, wat zichtbaar kan zijn in kansengelijkheid.

Kansengelijkheid

Dit onderzoek biedt inzicht in verwachtingen van begeleiders en hoe deze zich verhouden tot kansengelijkheid. Verwachtingen kunnen op verschillende manieren een rol spelen bij kansengelijkheid, doordat verwachtingen van begeleiders veelal zichtbaar worden in hun handelingen en uitspraken. Deze handelingen en uitspraken beïnvloeden vervolgens de *affordances* en *agency*, ofwel kansen, van studenten wat leidt tot leerlingprestaties, wat in lijn ligt met eerder onderzoek dat de relatie beschrijft tussen verwachtingen van docenten en leerlingprestaties (e.g., Rubie-Davies, 2007; De Boer et al., 2018; Tsiplakides & Keramida, 2010). De routes van verwachtingen naar kansen verlopen op verschillende manieren en kunnen daarbij verschillende effecten op kansengelijkheid hebben. De resultaten impliceren bijvoorbeeld dat hoge verwachtingen kunnen bijdragen aan kansengelijkheid op het moment dat deze stabiel zijn, omdat deze een student doorlopend meer kansen kan bieden. Hierbij kunnen positieve informele beoordelingen helpen verwachtingen hoog te houden, omdat hoge verwachtingen dan telkens bekrachtigd worden. Opvallend is dat niet iedere begeleider even hoge verwachtingen heeft van studenten. Generalisaties kunnen ertoe leiden dat lage verwachtingen worden doorgetrokken naar de student, zoals Wendy die een positieve houding toont, maar toch lage

verwachtingen heeft, wat mogelijk bijdraagt aan kansenongelijkheid. Daarnaast kunnen ook instabiele verwachtingen bijdragen aan kansenongelijkheid, doordat verwachtingen niet alsmaar hoog zijn, waardoor kansen verschillen. Ook kan instabiliteit, bijvoorbeeld in combinatie met een positieve informele beoordeling, leiden tot het verhogen van verwachtingen, wat minimaal tijdelijk kan leiden tot meer kansen. Om ook deze route bij te laten dragen aan kansengelijkheid, is het belangrijk dat hoge verwachtingen stabiel worden. Concluderend kan worden gesteld dat hoge, bij voorkeur stabiele, verwachtingen van begeleiders bij kunnen dragen aan kansengelijkheid. Daarnaast kunnen instabiele en voornamelijk lage verwachtingen een rol spelen in kansenongelijkheid. Hierbij blijken informele beoordelingen een belangrijke rol te spelen.

Beperkingen en theoretische overwegingen

De data uit dit explorerende onderzoek komt voort uit audiodagboeken van 18 participanten. Vanwege tijdsdruk zijn niet alle opgenomen audiodagboeken verwerkt. Door het veelvoud aan mogelijke verwachtingen en hun impliciete karakter, waardoor verwachtingen moeilijk te duiden zijn, is het onwaarschijnlijk dat theoretische saturatie is bereikt (Flick, 2018). Dit maakt dat niet alle verwachtingen in deze context zijn verkend, waardoor de bevindingen uit dit onderzoek beperkt toepasbaar zijn op vergelijkbare begeleiders in Noord-Oost Nederland. Het doel was echter om in kaart te brengen hoe verwachtingen een rol spelen in de begeleiding in het licht van kansengelijkheid, wat met de verkregen data haalbaar is. Op basis van een *gemakssteekproef* met *sneeuwbal* effect zijn participanten geselecteerd, waardoor meerdere begeleiders uit dezelfde sector of organisatie hebben deelgenomen. Hierdoor kan een gezamenlijke visie of beleid invloed hebben gehad op de verwachtingen van begeleiders, wat kan leiden tot een vertekend beeld en generaliseerbaarheid beperkt. Daarnaast bleken sommige

begeleiders naast mbo studenten ook hbo studenten te begeleiden. Een enkele begeleider begeleidde enkel hbo studenten, waaruit volgt dat de selectiecriteria niet volledig zijn nageleefd, wat de data enigszins kan vertekenen.

De kans op overige bias gedurende de dataverzameling is beperkt, doordat audiodagboeken niet in bijzijn van de onderzoeker of andere participanten en zelfstandig zijn opgenomen (Rohn & Conway, 2022). Dit benadrukt ook een nadeel van dit instrument. Door het gebrek aan direct contact konden vervolgvragen of vragen ter verduidelijking moeilijk worden gesteld. Echter zou deze mogelijkheid ten goede komen aan het verkennen van verwachtingen, door hun impliciete karakter. Audiodagboeken zijn geschikt om gedachten en handelingen te verkennen (O'Reilly et al., 2022), maar doordat verwachtingen doorgaans impliciet zijn, zijn door de onderzoeker de handelingen en uitspraken geïnterpreteerd. Confirmatie bias kan daardoor niet worden uitgesloten. Om hiermee om te gaan is de positie van de onderzoeker beschreven en is de data door de onderzoeker zo transparant en consistent mogelijk verwerkt, doordat een codeboom is opgesteld en naast inductieve codering ook deductieve codering heeft plaatsgevonden. Tevens bleek dat sommige participanten moeite hadden met het reflecteren op een begeleidingservaring, waardoor zij vooral vertelden wat er feitelijk gebeurde, waarbij eigenlijk geen verwachtingen konden worden opgemaakt.

Implicaties en vervolgonderzoek

De gevonden rol van verwachtingen binnen kansengelijkheid in het mbo, is in lijn met eerder onderzoek binnen de context van docenten in overig onderwijs (e.g., Rubie-Davies, 2007; De Boer et al. 2018; Tsiplakides & Keramida, 2010). De rol van verwachtingen in de context van het mbo lijkt echter groter, omdat begeleiders weinig houvast wordt geboden, waardoor handelingen en uitspraken meer worden beïnvloed door verwachtingen. Deze theoretische

aanvulling geeft nieuwe inzichten die bij kunnen dragen aan kansengelijkheid en het ontwikkelen van beleid dat kansenongelijkheid tegengaat. Dit beleid kan zich richten op houvast voor begeleiders, waardoor handelingen en uitspraken minder gebaseerd zijn op subjectieve verwachtingen. Ook geven de bevindingen aanleiding om in de praktijk meer aandacht te schenken aan het bewustzijn van verwachtingen, waarbij begeleiders bewust worden gemaakt van de gevolgen van hoge en lage verwachtingen. Bovendien volgt dat begeleiders in de praktijk de focus kunnen leggen op het bieden van begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky & Cole, 1978) om verwachtingen hoog te houden, om zo betrekkelijk eenvoudig kansengelijkheid te stimuleren. Daarnaast biedt het nieuwe inzicht in de rol van informele beoordelingen een aanvulling op bestaande literatuur over verwachtingen, welke in vervolgonderzoek nader moet worden onderzocht om hun precieze werking vast te stellen. Gezien studenten met een migratieachtergrond of een lage SES vaker kansenongelijkheid ervaren, is het interessant om met een selecte steekproef, die kansarme studenten includeert, te achterhalen hoe verwachtingen een rol spelen bij kansen van deze groep, omdat stigmatisering en vooroordelen gepaard kunnen gaan met lage verwachtingen. Tot slot vergroot een aselechte steekproef de generaliseerbaarheid van de bevindingen, waarnaast aanvullend interviews kunnen worden afgenomen waarin expliciet wordt gevraagd naar verwachtingen die zijn omschreven in de audiodagboeken om confirmatie bias te beperken en stabiliteit expliciet te bevragen. Ook zou longitudinaal onderzoek de mogelijkheid kunnen bieden om de stabiliteit van verwachtingen te onderzoeken, om meer inzicht te krijgen in het duurzame effect van verwachtingen op kansengelijkheid in het mbo.

Conclusie

Ondanks verschillende beperkingen, biedt dit onderzoek een nieuw inzicht in de literatuur over verwachtingen en kansengelijkheid, namelijk de rol van informele beoordelingen. Daarnaast blijkt dat verwachtingen binnen de leerwerkgeving kunnen bijdragen aan zowel kansengelijkheid als kansenongelijkheid, wat een theoretische uitbreiding geeft op bestaand onderzoek binnen de context van overig onderwijs. Tot slot bieden deze nieuwe inzichten de mogelijkheid in combinatie met verder onderzoek kansengelijkheid in het mbo te bevorderen.

Literatuurlijst

- Algemene Rekenkamer. (2024). Op weg naar gelijke kansen in het middelbare beroepsonderwijs. In *www.rekenkamer.nl*. Retrieved May 17, 2024, from <https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2024/02/14/op-weg-naar-gelijke-kansen-in-het-middelbare-beroepsonderwijs>
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39–62. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0895904815614916>
- Billett, S. (2004). Workplace Participatory Practices: Conceptualising Workplaces as Learning Environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1108/13665620410550295>
- Billett, S. (2008). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 232–240. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.006>
- 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://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- 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>
- Castillo, E., Makris, M. V., & Debs, M. (2021). Integration Versus Meritocracy? Competing Educational Goals During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 7, 233285842110657. <https://doi.org/10.1177/23328584211065716>
- De Boer, H., Timmermans, A., & Van Der Werf, G. (2018). The effects of teacher expectation

- interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research And Evaluation*, 24(3–5), 180–200.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- DeWiele, C. E. B., & Edgerton, J. D. (2021). Opportunity or inequality? The paradox of French immersion education in Canada. *Journal Of Multilingual And Multicultural Development*, 45(2), 114–128. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1865988>
- Elffers, L. (2011). The transition to post-secondary vocational education: students' entrance, experiences, and attainment . [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam].
 Ipskamp Drukkers.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
<https://doi.org/10.1163/27730840-04701003>
- Gupta, S., & Howden, S. (2021). Insights into post-longitudinal integrated clerkship experience: medical students' perceptions of transition and learning. *Education For Primary Care*, 32(4), 211–218. <https://doi.org/10.1080/14739879.2020.1865204>
- Hennessy, S., Haßler, B., & Hofmann, R. (2015). Pedagogic change by Zambian primary school teachers participating in the OER4Schools professional development programme for one year. *Research Papers in Education*, 31(4), 399–427. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1073343>
- Khaled, A., & Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo: Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap* (RAAK.PRO .02.009). <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/wp-content/uploads/sites/33>

2/2022/06/Eindrapport-Begeleiden-van-wendbaar-vakmanschap-in-hybride-leerwerkcom-
evingen-in-het-mbo.pdf

- Kroeze, C., Hoeve, A., & Visser, P. (2021). Werkplekleren als onderdeel van een curriculum. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer (Red.), *Handboek beroepsgerichte didactiek: Effectief opleiden in het mbo en hbo* (1ste editie, pp. 117-133). Uitgeverij Pica.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education And Training*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Napoleitano, T. (2024). Meritocracy, meritocratic education, and equality of opportunity. *Theory And Research in Education*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/14778785241226662>
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D.-J., & van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: Een internationale reviewstudie*. [https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkplek-
ren_405-15-710.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkplek-
ren_405-15-710.pdf)
- O'Reilly, K., Ramanaik, S., Story, W. T., Gnanaselvam, N. A., Baker, K. K., Cunningham, L. T., Mukherjee, A., & Pujar, A. (2022). Audio Diaries: A Novel Method for Water, Sanitation, and Hygiene-Related Maternal Stress Research. *International Journal Of Qualitative Methods*, 21, 160940692110732. <https://doi.org/10.1177/16094069211073222>
- Rohn, K. & Conway, P. (2022). Thru-Hiking and Thriving: exploring college student experiences on the Appalachian trail. *Journal of Experiential Education*, 46(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177/10538259221115825>

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906x101601>
- Smith, P. (2000). Flexible delivery and apprentice training: preferences, problems and challenges. *Journal Of Vocational Education And Training*, 52(3), 483–503. <https://doi.org/10.1080/13636820000200132>
- Sahin Kolemen, Ö. Ü. C. (2023). The Impacts of Distance Education on Equality and Inequality of Opportunity in Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 22(2), 110–120.
- Samuell, C. (2023). Shadow education, Bourdieu, & meritocracy: towards an understanding of Juku and inequality in Japan. *Current Issues in Language Planning*, 25(1), 45–66. <https://doi.org/10.1080/14664208.2023.2209467>
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2006). Meritocratie en de erosie van zelfrespect. *Krisis*, 7(3), 3–23. <https://doi.org/10.1347/kris.7.3.3>
- Tolsma, J., Coenders, M., & Lubbers, M. (2007). Trends in Ethnic Educational Inequalities in the Netherlands: A Cohort Design. *European Sociological Review*, 23(3), 325–339. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm007>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning And Instruction*, 75, 101483. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101483>
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and

Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p22>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Appendix A

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 toegestemd aan 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 audio reflecties kunnen je bewuster maken van je eigen professionele ontwikkeling en mogelijk tot ongemakkelijke gevoelens leiden. 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 groepsgenoten van deze student. Daarnaast zullen deze gegevens ook inzichtelijk zijn voor begeleider 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 audioreflecties niet beluisterd kunnen worden door uw begeleiders of studenten, en dat het inspreken van de audiodagboeken geen invloed 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 één van de betrokken onderzoekers te e-mailen (b.m.martowirono@student.rug.nl) of te bellen (06-22115437), 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.

Appendix B**GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING****“WERKPLEKLEREN”**

PED-2324-S-0013

- 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 31-08-2024

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

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

Ja, ik geef toestemming voor het gebruiken van de door mij opgenomen audioreflecties.

Nee, ik geef geen toestemming voor het gebruiken van de door mij opgenomen audioreflecties.

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 31-05-2024 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 C - Codeboom

Thema's	Hoofdcodes	Subcodes	Aantal	Voorbeeldcitaat
Beoordelingen	Formeel	Formele beoordeling	8	“Daar heb ik vandaag een tussenevaluatie mee gehad. Dat hield in dat hij zijn BPV-wijzer en ik de BPV-wijzer moest invullen.”
	Informeel	Negatieve informele beoordeling	32	“Ja en in die zin hebben we dus vooral gehad over van ja, wat ik de laatste weken ja echt wel een beetje bij hem zie, dat hij wat uit contact gaat juist dus ik vind hem in meetings ook niet altijd zo betrokken zoals ik ja denk dat hij misschien zou moeten zijn.”
		Positieve informele beoordeling	50	“Als ik kijk hoe ze in de uitvoering is naar cliënten, hoe ze haar werk doet, hoe ze aansluit, hoe ze het aanvoelt, hoe ze observeert, perfect”
	Teleurstelling		8	“Vind ik ook wel weer jammer, want ik denk ja als jij echt leert om beter te delen met anderen waar je aan denkt, waar je ook niet blij mee bent, dan uhm ja dan ben je uhm ook ja een

wat meer een professional naar je collega's omdat ze weten ze hoe ze jou moeten behandelen. Maar goed goed, dat is voor haar op dit moment dus nog een uhm te grote stap."

Leermogelijkheden	Omgeving	Feedback met aanwijzingen	23	"Dus ik heb tegen haar gezegd van goh, ga eens proberen om er naast te gaan staan en dan eens te kijken van hee, dit gedrag van een student doet iets met jou. Laat dat eens even zien, en probeer het eens te spiegelen in plaats van: ja maar, jij moet nu dit. (...) ik zie dat je dit gedrag laat zien, en ik verwacht iets anders van je."
		Experimenteren	21	"Uh even uitgaande van onze vorige opname, he waarin ik zelf te veel aangaf, of voorstelde, liet ik de opdracht nu open en uh, liet ik de uitvoering totaal bij uh de stagiair liggen"
		Initiatief vanuit begeleider	13	"Vorige week vrijdag moest ik invallen, toen ben ik naast hem gaan zitten toen heb ik hem dan gevraagd komt het uit, eh komt het goed met je opdrachten, snap je wat er gedaan moet worden, heb je nog hulp nodig?"

	Onderwijzen van student	9	“Wij zijn hiervoor gaan zitten samen en ik heb uitgelegd dat wij, ehm nou ja wat symbiotische hechting precies inhoudt.”
	Begeleider persoonlijk betrokken	11	“Dus ik hou wat in de gaten of uhhh 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.”
	Vooruit denken	3	“Ehm zoals ik al zei, mijn collega start in mei met haar opleiding en ehm ik neem haar nu al zoveel mogelijk mee in het leerproces en hoop dat dat ehm dat ze hier baat bij heeft als ze inmiddels of als ze straks met de opleiding gaat beginnen”
Student	Actief motiveren	15	“Nou ik heb hem eerlijk toegegeven dat ik in de tussenevaluatie heb soms een voldoende heb gegeven om hem extra te prikkelen en te motiveren en dat in mijn beleving dat

dat eindresultaat heeft gehad dat hij het erbij heeft laten zitten.

Zo van goh ik heb toch voldoende, dus ik zing mijn tijd wel uit hier.”

Ondersteunen in persoonlijke ontwikkeling	9	“(…) we willen graag kijken van naar nu, willen graag kijken wat [de student] kan, wat ze leuk vindt, wat is haar talent, wat is haar wens, want ze wil heel graag en ja toch dat stickertje van dat ja, dat dat van het stempel dat ze heeft misschien een klein beetje nou ja om zomaar te zeggen, een beetje, een beetje los krabben om gewoon naar het nu te kunnen kijken zonder te veel beperkingen van dit kan ze niet of dat ehm nou ja.”
Ondersteuning bij studie	7	“Ik heb daar een aantal aantekeningen bij gemaakt en gezegd nou als je dit nou zo aanpakt. Misschien he is het dan wat meer niveau 4 waardig verslag. ”
Sociale vaardigheden	2	“En [Uuhm...], dan [Uuhm...] , dan zie je ook dat ze, dat ze ja heel erg blijft hangen in het stukje theorie, echt de didactiek, dat vertellen. En [Uuhm...], weinig vertellen over interactie

met studenten. En ook met collega's, dat is eigenlijk het punt. Zij [Uuhm...], ze blijft het alleen doen. En daardoor heb ik ook het gevoel van, ja euh, wat ben je aan het doen? Want ik heb geen idee, want je vertelt niks. Ook niet waar je tegen aanloopt, ook niet wat er goed gaat, waar je trots op bent. Ik, ik heb gewoon geen idee.”

Inzet	5	“Hem verteld dat ik dit van collega's had gehoord, dat ik dat heel jammer vind en dat hij zelf keus mag maken of we maken er leuke 20 weken van met een positieve indruk, eh houding ehm of je moet dan toch wat anders gaan zoeken, want onze bewoners verdienen mensen die gemotiveerd zijn en zeker positief in het leven staat ten aanzien van de begeleiding en de begeleidingsstijl van onze bewoners.”
Ondersteunen bij moeilijkheden	11	“Plannen is voor hem een uuuuh in zijn hele leven al een dingetje. Hij heeft veel last van nou ja zijn ADHD-brein, hoe die dat zelf noemt, dus we zijn even gaan zitten. Toen hebben

wij met zijn tweeën gekeken naar de taken die hij moet gaan doen en uiteindelijk heb ik een stukje theorie erbij gepakt en dat was de eisenhower-matrix.”

Initiatief tonen	35	<p>“Nou heb ik met ze afgesproken nou op het moment dat jullie denken van hé wij wij willen best wel eigenlijk wat eh wat achtergrond hebben, nou dan kunnen ze dat bij me melden en eh dan gaan we afspreken van ja op welke datum gaan wij meeste week sta je altijd op woensdag. Op welke woensdag willen jullie daarmee aan de slag? En dan moeten zij ervoor zorgen dat er ergens een ruimte in het hotel is waar we naartoe gaan, waar we daadwerkelijk een wijnproeverij kunnen doen.”</p>
Verantwoordelijkheid van student	36	<p>“Voor nu heb ik verder geen gesprek met hem. Ehm ik heb mij ook voorgenomen om eh op mijn vrije dag vandaag daar niet eh naartoe te gaan om met hem in in gesprek te gaan.</p> <p>Verantwoordelijkheid ligt bij hem. Die lag ook bij hem, maar</p>

daar heb ik hem vaak mee geholpen om hem inzicht te geven hoe je verantwoordelijkheid neemt.”

Verdiepen in theorie uit werkveld	3	“Daarachter zit natuurlijk wel wat drankenkennis toestand, dus ze moeten heel veel weten wel of heel veel eigenlijk gaan specialiseren in drankenkennis”
Zelfstandigheid	33	“Ik heb het een beetje nou toch aan hem gelaten omdat ik dacht, misschien pakt hij het wel weer uit zichzelf op dus even kijken of hij wat met met adviezen uit het verleden wat doet. Maar dat gebeurde niet en toen heb ik hem er toch op gewezen, toen gebeurde het eigenlijk daarna nog niet.”
Zelfvertrouwen van student	8	“Uh, 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.”

Inspraak	4	“Dus we zijn eigenlijk in gesprek gegaan en samen op zoek naar wat past bij elkaar. Euh met elkaar zijn we ook tot een examenopdracht gekomen. Euh wat mooi is euh is dat je er samen over nadenkt en de ideeën van de stagiaire daarin meeneemt. Zo samen tot een examenopdracht kan komen.”
Compliment geven aan student	7	“Uh, en ik heb hem een tijd terug een compliment gegeven omdat ik vond dat hij een hele ontwikkeling had doorgemaakt uh, vergeleken met uh, nou een periode daarvoor.”
Anticiperen op begeleiding	22	“Tijdens deze stagedag merkte ik dat het bespreken van het stageplan gisteren er vandaag bij [de student] voor zorgde dat ze volop allerlei taken op zich nam.”
Aanpasbaarheid	9	“Dat heeft een stukje flexibiliteit in jouw eigen gedrag. Het snel schakelen van de ene de ander. Je praat tegen Jan niet zoals tegen Piet en tegen Karel weer anders dan tegen Hendrik, bij wijze van spreken. Ehm daar gaan we mee aan het werk.”

Stabiliteit	Differentiëren	11	<p>“Ja en dan heb je dus het gevaar dat ze als je begint te vervelen enzo ja ja en daar moet je mee omgaan hè terwijl ik ook mensen in een klas hebben nou die moeten echt poot aan, omdat bij te houden. Nou dat dat zie je dus in alle verschijningen en gedrag weer terugkomen.”</p>
Hoge prestatie	6	<p>“Ze stuurt héle goede mails naar opdrachtgevers, ze heeft zelfs een lid van het college van bestuur van NHL Standen via de mail bij ons uitgenodigd, allemaal via zijn secretaresse maar ze mailt met met collega's, intern, extern en zij weet altijd een soort heel de juiste toon te, te raken en is grammaticaal ook sterk. Nou en daarin blinkt ze eigenlijk uit bij alle andere studenten die wij, of heel veel andere studenten die wij hebben.”</p>	
Inspelen op niveau student	44	<p>“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. Uuhm volgens mij kan ze dat prima en ik</p>	

denk ook dat het voor haar heel goed en heel belangrijk is om die stage straks af te ronden met het gevoel dat ze uuh trots is op wat ze heeft bereikt.”

Toeschrijven aan groep		19	“Hij is lerende, hij heeft nog nooit geen contact gehad met deze doelgroep. En ehm hij heeft ons daar ook echt bij nodig en dat mag ook en zeker als het een eerstejaars is niveau 3 IG.”
Inschatting		6	“Om even een voorbeeld te noemen: vorig week was er een bijeenkomst over een mini-festival dat we gaan organiseren. Dan dan geven we stagiaires ook gerichte taken van dit is wat jullie mogen gaan doen, en dan kom ik er toch achter dat het veel te groot is. Ik vind het soms een beetje lastig wat je wel of niet van ze mag verwachten. ”
Negatieve benadering	Negatieve houding begeleider	12	“Maar dan nog vinden ze het allemaal vrij zwaar ofzo. 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.”

Weinig vertrouwen in student	8	“En toen kreeg ik woensdag voor de vier achtereenzelfde keer een appje. Ik ben er vrijdag niet. Twee keer was hij ziek. De andere vrijdag had hij iets van school. Nu gaf hij aan dat hij weer iets van school had en toen begon ik te twijfelen. Ik heb school gebeld met de vraag klopt het dat hij vrijdagmiddag stagemarkt heeft? Nou dat moest echt uitgezocht worden. School het niet helemaal helder.”	
Negatieve houding van student	4	“Heb ik hem ook op aangesproken. Zeg goh hoe is het met je opdracht? Oh dat komt wel goed. De laatste week heeft hij heel vaak gezegd, ehm ja ik wil graag meer werken, meer uren maken. Des te eerder ben ik ervan af.”	
Positieve benadering	Inleven in student	22	“Als het gaat om het werken met deze eh bewoner, want nou ja dat hè wij hebben, er zijn heel veel collegas die hebben al

jarenlange ervaring. Vinden het ook heel lastig, dus ik kan me heel goed voorstellen dat als jij geen ervaring hebt met de doelgroep, jij geen opleiding nog hebt gehad dat het dan extra lastig is. Dus waar we samen naar hebben gekeken, is van goh hoe staan de diensten op papier?”

Vertrouwen in student	13	“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,”
Positieve houding begeleider	35	“en ehm nou wij gaan deze jongen eh verder begeleiden en we hopen dat hij uiteindelijk gewoon, nou ja heel erg enthousiast gaat zijn over zijn stageplek bij ons en dat die uiteindelijk gewoon heel veel geleerd heeft.”