

# **Wat de werkplekbegeleider van de Culinary & Hospitality Academy wil leren**

## **What the Culinary & Hospitality Academy internship supervisor wants to learn**

Dave van Antwerpen  
Nijmegen, 21 januari 2018  
Studentnummer: 3000296



Master Leren en Innoveren  
Aeres Hogeschool Wageningen  
Mansholtlaan 18  
6708 PA Wageningen

Begeleider Aeres Hogeschool:  
dr. Niek van den Berg



Rijn IJssel Vakschool Wageningen  
Marijkeweg 20  
6709 PG Wageningen

Oprichtgever:  
Klaas Buter, teamleider horeca Wageningen

## **Samenvatting**

Vanwege een groeiend tekort aan geschoolde medewerkers in de horeca is Vakschool Wageningen in 2010 gestart met de Culinary & Hospitality Academy. Het lesprogramma van deze opleiding is voor leerbedrijven intensiever dan het programma van de reguliere horecaopleiding, omdat een groot gedeelte van het praktische onderwijs niet op de school, maar in de leerbedrijven gegeven wordt. De werkplekbegeleiders van de leerbedrijven geven dan ook aan dat de coaching en begeleiding van studenten intensiveert en vragen de docenten van Vakschool Wageningen om extra ondersteuning hierbij. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen waarin, en in welke vorm, werkplekbegeleiders zich willen professionaliseren en welke kennis en vaardigheden de werkplekbegeleiders van belang vinden. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat is er nodig om de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy te professionaliseren? Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag is een online vragenlijst uitgezet onder de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy en zijn semigestructureerde interviews gehouden. Uit de antwoorden op de vragenlijst en de interviews is gebleken dat de werkplekbegeleiders de meeste professionaliseringsbehoefte hebben aan de beginsituatie vaststellen, gesprekstechnieken en het kunnen hanteren van verschillende coaching- en begeleidingsmethodieken. Zij hebben ook hun voorkeur uitgesproken voor een professionaliseringstraject, namelijk een kortdurend blended-learningtraject.

## **Abstract**

Due to a growing shortage of skilled employees in the catering industry, Vakschool Wageningen started with the Culinary & Hospitality Academy in 2010. The curriculum for this course is more intensive for the internship companies than for other companies in the regular catering industry because a large part of the practical education is no longer given at school but in the companies themselves. Internship supervisors from the companies also experience this intensification of coaching and counseling of students, and ask teachers of the Vakschool Wageningen for additional support in coaching and supervising students. The purpose of this research is to gain insight in which knowledge and skills, and in what form, internship supervisors want to professionalize and what knowledge and skills the internship supervisors find essential. For this, the following research question has been prepared: What is needed to professionalize internship supervisors from the Culinary & Hospitality Academy? In order to answer the research question, an online questionnaire has been published among the Culinary & Hospitality Academy internship supervisors and semi-structured interviews have been held. The answers to the questionnaire and interviews show that the needs for professionalization of internship supervisors concern determining the initial situation, conversation techniques and coaching- and guidance methods. Looking at the preferred form of a professionalization course, most preference is given to a short term, blended learning course.

## **Inleiding**

### *Aanleiding*

Een groeiend probleem binnen de horeca is het tekort aan geschoolde medewerkers. Veel horecabedrijven willen goed opgeleide medewerkers, zoals (leidinggevende) koks en gastheren of gastvrouwen. Echter, de doorstroom van afgestudeerde mbo-studenten naar de horecabranche is beneden het landelijk gemiddelde van mbo-afgestudeerden die aan het werk gaan in de branche waarvoor ze opgeleid zijn. Minder dan vier op de tien mbo-horecastudenten gaat namelijk in de horecabranche aan de slag, terwijl het landelijk gemiddelde van alle mbo-opleidingen zeven op de tien is. Bovendien zegt 25% van de schoolverlaters van een mbo-horecaopleiding spijt te hebben van de gevolgde opleiding en is sprake van een meer dan gemiddelde studie-uitval (Raad voor Werk en Inkomen, 2010). De horeca wordt bij de start van de opleiding als een aantrekkelijke studiekeuze gezien, maar deze studierichting blijkt in de praktijk toch tegen te vallen (Raad voor Werk en Inkomen, 2010).

ROC Rijn IJssel Vakschool Wageningen (VW) is naar aanleiding van bovenstaande kenschetsing in september 2010 gestart met de Culinary & Hospitality Academy (C&HA). Een belangrijke reden om te starten met deze opleiding is de wens van VW om uitdagend en inspirerend onderwijs voor studenten te verzorgen, dat de toekomstige horecamedewerkers een goede kans op de horeca-arbeidsmarkt biedt.

De C&HA richt zich op een nauwe samenwerking met het bedrijfsleven. Het opleidingstraject van de student is dan ook de gezamenlijke verantwoordelijkheid van het bedrijfsleven en VW (Buter, 2009). Een groot deel van het onderwijs wordt niet meer op de schoollocatie gegeven, maar binnen de bedrijven, in de werkelijke beroepscontext. VW kan zich daardoor toeleggen op het onderwijs van theoretische vakken en specifieke vaktechnische vaardigheden in technieklessen en workshops. Vijftien bedrijven uit de regio Arnhem hebben hun

medewerking toegezegd aan de gezamenlijke opzet van deze nieuwe opleiding. Deze bedrijven wilden graag meewerken aan de opzet van de C&HA omdat zij verwachtten dat het gezamenlijk opleiden van studenten een win-winsituatie zou opleveren. Deze win-winsituatie houdt enerzijds in dat zij zelf, samen met VW, veel invloed kunnen uitoefenen op het praktische deel van de opleiding en anderzijds dat studenten die binnen de C&HA opgeleid zijn uiteindelijk ook binnen de bedrijven van de C&HA gaan werken. Voor de start van de C&HA heeft het Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie een Beroepsonderwijs in Bedrijf (BIB)-subsidie verstrekt om de ontwikkelingskosten van het project te bekostigen (Staatscourant, 2007).

Het uitgangspunt voor de C&HA is het kwalificatiedossier (KD) van een zelfstandig werkend gastheer en kok op mbo-niveau drie en de leidinggevendenvariant op niveau vier. De theorielessen ondersteunen de beroepspraktijk van de ondernemers en de praktijklessen en workshops vinden zoveel mogelijk plaats tijdens de beroepspraktijkvorming (BPV) in het bedrijfsleven. De expertise voor de praktijklessen en workshops is afkomstig van de werkplekbegeleiders (WPB'ers) uit de deelnemende leerbedrijven. Het opleiden van studenten voor de C&HA is in deze vorm voor de WPB'ers dan ook intensiever dan in de reguliere BPV. Deze intensivering van het begeleiden en opleiden van studenten tijdens de BPV vormt het onderwerp van deze thesis, die focust op effectieve professionaliseringsactiviteiten, de verschillende rollen van een WPB'er en de kennis en vaardigheden die een WPB'er moet bezitten om een rol adequaat uit te kunnen voeren.

WPB'ers in de horeca combineren het begeleiden en opleiden van studenten met hun functie in het primaire proces. In de praktijk betekent dit dat zij in het primaire proces werkzaam zijn als leidinggevende of medewerker in de keuken of bediening en daarnaast als taak hebben studenten te begeleiden en op te leiden. Horecabedrijven die mbo-studenten op willen leiden, moeten erkend zijn door de Stichting Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB). Een van de eisen die deze instantie stelt voor de erkenning als leerbedrijf is dat de WPB'ers een werkplekbegeleidersdiploma bezitten. Kenwerk, het kenniscentrum voor de horeca dat in augustus 2015 is opgegaan in de SBB, heeft in 2013 een profiel voor WPB'ers ontwikkeld. Aangezien de C&HA binnen de VW een onderscheidende horeca-opleiding is, waarbij de begeleiding tijdens de BPV een grotere rol speelt dan bij de reguliere horeca-opleidingen, heeft VW besloten om naast het profiel van Kenwerk ook een eigen profiel voor WPB'ers te ontwikkelen. Dit profiel is ontworpen op basis van literatuur en profielen voor WPB'ers die negen kenniscentra uit verschillende branches hebben opgesteld. De vereiste kennis en vaardigheden van een WPB'er in alle profielen zijn met elkaar vergeleken en getoetst op relevantie voor het profiel voor WPB'ers van de C&HA (Wien & Van Antwerpen, 2013). Vervolgens zijn de relevante vaardigheden en kennis ondergebracht in een conceptprofiel voor WPB'ers van VW. Een expertisegroep bestaande uit vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en het onderwijs heeft dit profiel tijdens een bijeenkomst geanalyseerd en vastgesteld. Het doel van deze bijeenkomst was de volledigheid van het profiel te controleren, de expertisegroep de gelegenheid te geven de omschrijving van de rollen in het profiel aan te passen en de bijbehorende kennis en vaardigheden eventueel aan te vullen. Na enkele kleine aanpassingen heeft de expertisegroep het profiel vastgesteld.

De C&HA is in september 2010 gestart en alle betrokken partijen zijn tevreden over de eindresultaten van het project, die beschreven zijn in het eindrapport van de BIB-subsidieaanvraag (Akkerman, 2012). Echter, tijdens BPV-bezoeken hebben de docenten en BPV-mentoren van VW geconstateerd dat de WPB'ers nog problemen ondervinden bij het opleiden van studenten. De problemen die BPV-mentoren van VW in de praktijk en tijdens de begeleidingsgesprekken regelmatig hebben gesignaleerd, treden op bij de begeleiding van studenten, het geven van feedback en feed-forward, instructies, workshops en de beoordeling van studenten. Ook heeft een aantal WPB'ers van de C&HA expliciet gevraagd om extra begeleiding van VW bij de coaching en begeleiding van studenten.

Naar aanleiding van deze probleemconstatering en in opdracht van VW is een enquête (bijlage 1) uitgezet onder de WPB'ers met vragen die ingaan op de kennis en vaardigheden op het gebied van coachen, begeleiden, instrueren en beoordelen. De WPB'ers is gevraagd hoe vaak zij een bepaalde kennis of vaardigheid gebruiken als zij studenten coachen, begeleiden, instrueren en beoordelen. De resultaten van dit vooronderzoek laten zien dat de WPB'ers alle kennis en vaardigheden 'vaak' tot 'heel vaak' (M=4.7 op een Likertschaal van 0 tot 6) zeggen uit te voeren. Naar aanleiding van de uitkomsten van de enquête zijn vier WPB'ers geïnterviewd om te achterhalen hoe zij de kennis en vaardigheden interpreteren en of ze deze inhoudelijk kunnen uitleggen. Het is voor de WPB'ers namelijk van belang dat zij dit kunnen om een student te kunnen begeleiden bij zijn kerntaken en de bijbehorende werkprocessen tijdens zijn stage. Echter, hoewel alle geënquêteerde WPB'ers in het bezit zijn van het genoemde werkplekbegeleidersdiploma, is uit de interviews gebleken dat WPB'ers de kennis en vaardigheden waarnaar gevraagd is vaak op een eigen wijze interpreteren of niet weten wat deze inhouden. Zo is naar voren gekomen dat twee van de vier WPB'ers niet precies wisten wat 'beginsituatie vaststellen' inhoudt. Zij dachten dat het er hierbij enkel om gaat het vaktechnische niveau vast te stellen, terwijl onder andere de leef- en belevingswereld van een student hierbij ook een grote rol speelt (Geerts & Van Kralingen, 2011).

Samenvattend: WPB'ers van de C&HA begeleiden studenten, naast hun primaire taak als leidinggevende, kok, gastheer of -vrouw. Aangezien het begeleiden en opleiden van studenten van de C&HA intensiever is dan in de reguliere opleidingen, heeft VW een eigen profiel voor deze WPB'ers ontwikkeld. Tijdens BPV-bezoeken hebben docenten en stagementoren van VW geconstateerd dat WPB'ers van de C&HA moeite hebben om de

studenten te coachen, begeleiden, instrueren en beoordelen. Ook vragen de WPB'ers VW zelf om ondersteuning bij de coaching en begeleiding van studenten. Naar aanleiding van deze probleemconstatering heeft VW een vooronderzoek laten uitvoeren, waaruit is gebleken dat de WPB'ers van de C&HA de kennis en vaardigheden uit de profielen voor WPB'ers (Kenwerk, 2013; Wien & Van Antwerpen, 2013) anders interpreteren dan in de profielen beschreven staat. Daarom bestaat volgens VW een behoefte aan professionalisering van de WPB'ers.

## **Theoretisch kader**

Zoals in de inleiding beschreven is, vindt VW dat de WPB'ers geprofessionaliseerd moeten worden om studenten van de C&HA tijdens de BPV te kunnen coachen, begeleiden, instrueren en beoordelen. Daarom is het van belang te achterhalen welke professionaliseringsactiviteiten het meest effectief zijn voor WPB'ers en in welke kennis en vaardigheden de WPB'ers geprofessionaliseerd moeten worden. Om deze twee punten te verhelderen, besteedt dit hoofdstuk op basis van literatuur ten eerste aandacht aan leermanieren en ten tweede aan effectieve professionaliseringsactiviteiten die goed aansluiten bij WPB'ers. Ten derde komen de verschillende beoogde rollen van WPB'ers aan bod, gevolgd door de kennis en vaardigheden die WPB'ers moeten bezitten om een bepaalde rol uit te kunnen voeren. Deze onderwerpen zijn van belang voor dit onderzoek, omdat niet alleen vastgesteld wordt 'hoe' WPB'ers zo effectief mogelijk kunnen professionaliseren, maar ook 'waarin' een WPB'er geprofessionaliseerd kan worden vanuit zijn beoogde rollen. Als dit onderzoek uitwijst dat professionalisering nodig is, volgt een aanbeveling met betrekking tot het 'hoe' en 'waarin'.

### *Manieren van leren*

Wierdsma en Swieringa (2011) omschrijven leren als volgt: leren is een gedragsverandering teweegbrengen met als doel de kwaliteit van handelen te verbeteren. Leren vindt meestal onbewust plaats. Als iemand begrijpt wat hem tijdens het onbewust leren geleerd wordt, is sprake van bewust leren (Wierdsma & Swieringa, 2011). Volgens Simons en Lodewijks (1999) is leren niets anders dan in het dagelijks leven ervaringen opdoen, deze ervaringen in het brein verwerken, met als gevolg anders gaan denken of ander gedrag vertonen. Mensen leren dus altijd, bewust en onbewust. Dit sluit aan op datgene wat Derksen (2009) zegt over leren, namelijk: "leren levert een verandering op in kennis, kunde, inzichten en/of houding. Dit verloopt bewust en onbewust en leidt tot gewenste en ongewenste resultaten." De Bie en De Kleijn (2001) stellen dat het leren zelf niet is waar te nemen; alleen het resultaat ervan is waarneembaar.

In de beroepspraktijk is leren te typeren als informeel leren (Van den Dungen & Smit, 2010). De beroepspraktijk is volgens Onstenk (2014) een krachtige leeromgeving, omdat het leren in deze omgeving plaatsvindt binnen de authentieke beroepscontext, waarbij het effect van het leren vaak groter is dan in het georganiseerd onderwijs. Naast het informeel leren zijn er nog twee vormen van leren: het formeel en non-formeel leren. Formeel leren gaat uit van datgene wat wettelijk afgesproken is over het leren en de organisatie van het leren. Deze vorm gaat vaak gepaard met een leerplan (Van den Dungen & Smit, 2010). Formeel leren wordt vaak ontwikkeld en uitgevoerd door docenten en kan worden afgesloten met een diploma of certificaat. Ook worden leerresultaten bij deze leervorm vaak tussentijds getoetst (Derksen, 2009; Van den Dungen & Smit, 2010). Non-formeel leren lijkt op formeel leren, maar is niet gebonden aan wettelijke eisen (Hagens & Kraaijvanger, 2013). Voorbeelden van non-formeel leren zijn deelname aan een werkgerelateerde cursus of een timemanagementtraining voor persoonlijke ontwikkeling. Informeel leren verwijst naar elke andere manier van leren. Deze leervorm is niet intentioneel en georganiseerd, zoals formeel leren dat wel is (Hagens & Kraaijvanger, 2013). Het leren in deze vorm vindt vaak onbewust plaats, bijvoorbeeld door werkervaring op te doen in een organisatie. Ook het onbedoelde leren tijdens formeel leren is informeel leren (Derksen, 2009).

In relatie tot werk wordt informeel leren vaak 'leren op de werkplek' genoemd (Van den Dungen & Smit, 2010). Het opleidingsniveau, het geslacht en de psychologische kenmerken van personen hebben geen invloed op de tijd die besteed wordt aan informeel leren. Daarom zijn volgens Borghans, Fourage, De Grip en Van Thor (2014) vooral de kenmerken van het werk van invloed op de hoeveelheid tijd die medewerkers besteden aan informeel leren.

Intentioneel en systematisch leren	Formeel leren	Gebonden aan wettelijke kwalificatiedossiers (mbo)	Georganiseerd door instellingen en organisaties
	Non-formeel leren	Niet gebonden aan wettelijke kwalificatiedossiers (mbo)	
Non-intentioneel en toevallig leren	Informeel leren		Vindt overal plaats

*Figuur 1. Overzicht van de drie soorten van leren (Hagens & Kraaijvanger, 2013)*

Veel van wat wij leren, leren wij informeel en vooral in de beroepspraktijk. Ongeveer 20% van het leren vindt plaats op een formele manier (Cross, 2007), bijvoorbeeld tijdens een cursus, en 80% op een informele manier. Borghans et al. (2014) stellen dat tijdens het werk zelfs 94% op een informele manier geleerd wordt. Het leerrendement van formeel en informeel leren ligt gelijk: in een uur formeel leren wordt evenveel geleerd als in een uur informeel leren. De totale tijd waarbinnen tijdens het werken geleerd wordt, lag in 2013 op 35% (Borghans et al., 2014). De volgende alinea's koppelen formeel en informeel leren aan verschillende werkvormen voor effectieve professionaliseringsactiviteiten.

#### *Effectieve professionaliseringsactiviteiten*

In de literatuur zijn verschillende definities van de term professionaliseren te vinden. De definitie van Guskey (2003) die Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010, p8) in hun studie *Professionele ontwikkeling van leraren* hanteren, wordt vaak aangehaald in de literatuur. Deze definitie luidt:

De processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van leraren te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van studenten te verbeteren. Het gaat dus om doelgerichte interventies die de kwaliteit van leraren en het leren van hun studenten versterken en/of bevorderen.

Teurlings en Uerz (2009) omschrijven professionaliseren als volgt: leren om de uitvoering van het beroep te verbeteren. Dit zorgt voor verandering en uitbreiding van bestaande routines, zodat werknemers voorbereid zijn op toekomstige veranderingen binnen het beroep (Teurlings en Uerz, 2009). Dit onderzoek is echter niet gericht op de verbetering van WPB'ers ten aanzien van hun beroep in de horeca, maar op de professionalisering van hun rol van WPB'er, die moet leiden tot beter opgeleide studenten van VW. Daarom wordt in dit onderzoek de definitie van Guskey gehanteerd. Deze definitie benadrukt namelijk de bevordering van het leren van de student. Er zijn onderzoeken uitgevoerd naar de vaktechnische professionalisering van WPB'ers, maar tijdens het verzamelen van literatuur zijn geen onderzoeken gevonden die ingaan op de onderwijskundige rol van een WPB'er. Daarom focust dit onderdeel van het theoretisch kader op effectieve professionaliseringsactiviteiten voor docenten, waaronder in een ruimer verband ook WPB'ers verstaan kunnen worden.

Om leerprestaties van docenten te kunnen bevorderen, is in 2010 een literatuurstudie uitgevoerd naar effectieve kenmerken van professionalisering van docenten. Deze studie heeft een lijst opgeleverd van elf kenmerken waaraan professionaliseringsactiviteiten van docenten moeten voldoen om effectief te kunnen zijn (zie tabel 1).

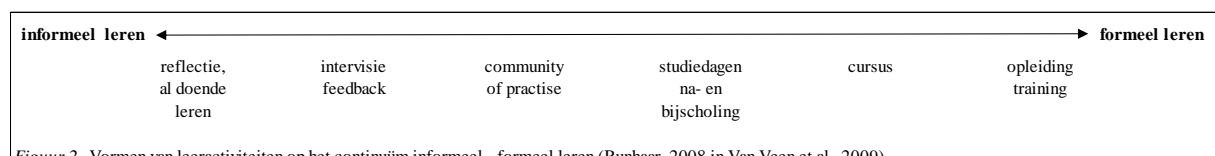
**Tabel 1**

*Kenmerken waaraan professionaliseringsactiviteiten van docenten moeten voldoen om effectief te kunnen zijn (Van Veen et al., 2010)*

1	De inhoud moet gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk
2	De inhoud moet vooral betrekking hebben op vakinhoud en vakdidactiek
3	Stimuleren van actief leren, onder meer via observatie (door experts of collega's), interactieve feedback, discussie, bestudering van studentenwerk, begeleiding van discussies en onderzoeksgerichte activiteiten in plaats van passief leren
4	Leren door collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school, hetzelfde leerjaar of dezelfde vaksectie door middel van interactie, discussie en feedback
5	Substantieel beschikbare tijd, zowel in termen van contacturen als in looptijd (de meningen over de hoeveelheid uren verschillen)
6	De interventie moet permanent en blijvend zijn
7	Een kwalitatief goede interventie, waarbij de inhoud evidence-based en de voorbeelden krachtig, concreet en intellectueel uitdagend moeten zijn
8	Voldoende en permanente toegang tot nieuwe kennis en expertise van collega's in en buiten de school
9	Inhoudelijke samenhang met beleid
10	De doelen, inhoud en opzet van de interventie moeten samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van de leraren
11	Een gevalideerde en expliciete redenering over de samenhang van de interventiekenmerken met de beoogde leerresultaten ('theory of improvement')

Lubberman en Pijpers (2013) hebben de lijst in tabel 1 na hun onderzoek over effectieve professionalisering aangevuld met twee punten waarmee professionaliseringsactiviteiten in onderwijsorganisaties rekening dienen te houden. Volgens hen is ten eerste de vorm waarin de interventie wordt gegoten over het algemeen minder van belang. Ten tweede hoeven de kosten van de interventie (en de vraag wie ze betaalt) niet belemmerend te zijn voor deelname aan en de effectiviteit van de professionalisering. Docenten die zelf specifieke activiteiten willen volgen en daaraan moeten bijdragen in de vorm van tijd of geld, lijken meer gemotiveerd. Een grotere motivatie van docenten heeft een positief effect op de implementatie van de interventie. De docenten moeten zich echter wel door de organisatie gesteund voelen (Lubbermans & Pijpers, 2013).

Lubberman en Pijpers (2013) geven dus aan dat de vorm van de interventie minder relevant is. In een literatuurstudie bevelen Pijpers, Hoogeveen en Hoffius (2011) echter aan gebruik te maken van verschillende werkvormen in een professionaliseringstraject, waarbij niet alleen formele werkvormen aan bod komen, maar vooral ook informele werkvormen. Ook stellen zij dat de bovenstaande kenmerken een sterke correlatie vertonen met de kenmerken van informeel leren. Runhaar (in Van Veen et al., 2009) pleit ervoor dat onderwijsorganisaties in hun professionaliseringsbeleid gebruikmaken van alle aspecten van het leren. De professionaliseringsactiviteiten kunnen dan op een continuüm gezet worden (zie figuur 2), waardoor het verschil tussen formeel en informeel leren vervaagt.



*Figuur 2. Vormen van leeractiviteiten op het continuüm informeel - formeel leren (Runhaar, 2008 in Van Veen et al., 2009)*

Ook de voorkeur van docenten wat betreft professionalisering is onderzocht. Dergelijke onderzoeken laten verschillende resultaten zien. In een onderzoek van Lambriex-Schmitz, Van der Klink en De Grave (2012) komt naar voren dat docenten van Gezondheidszorg de grootste voorkeur hebben voor passieve

professionaliseringsactiviteiten. In dit onderzoek hebben studiedag(en) van een of twee dagen of een cursus van maximaal drie dagen namelijk het hoogst gescoord. De opties waaruit de respondenten in dit onderzoek hebben mogen kiezen, zijn allemaal formele professionaliseringsactiviteiten. Formele professionaliseringsactiviteiten kunnen op drie manieren plaatsvinden. Ten eerste is er klassikaal lesgeven, ook wel face-to-face- of frontaal onderwijs genoemd. Bij deze vorm biedt een docent alle studenten tegelijkertijd lesstof of een instructie aan. Een voorwaarde voor deze vorm van lesgeven is dat er weinig verschillen zijn tussen de deelnemende studenten (Braster, 2011). Ten tweede is er e-learning, een vorm van lesgeven die Clark en Mayer (2008) als volgt definiëren: via digitale apparaten, zoals een computer of smartphone, een instructie geven of lesstof aanbieden. Ten derde is er blended learning, een combinatie van de eerste twee vormen (Steffens & Reiss, 2010; Garrison & Vaughan, 2008). Volgens Watson (2008) bestaat blended learning uit een combinatie van e-learning met de beste kenmerken van klassikale interactie, om zodoende het leren te personaliseren en reflectie mogelijk te maken. Ook maakt deze vorm van lesgeven het mogelijk te differentiëren tussen verschillende studenten binnen een groep (Watson, 2008).

Hoewel de keuze was beperkt tot formele professionaliseringsactiviteiten, is het opvallend dat de respondenten in het onderzoek van Lambriex-Schmitz et al. (2012) de grootste voorkeur vertonen voor korte professionaliseringstrajecten. In een ander onderzoek is gevraagd naar de voorkeur wat betreft zowel informele als formele professionaliseringsactiviteiten. Daaruit komt naar voren dat docenten die lesgeven aan mbo-niveau 1 en 2 de volgende activiteiten het hoogst scoren: zelf kritisch kijken naar het eigen handelen, alledaagse spontane contacten/dialogoog en samenwerking met collega's (Glaudé & Van Eck, 2012). Dit zijn informele professionaliseringsactiviteiten die vooral tijdens het werk plaatsvinden.

#### *De beoogde rollen van een WPB'er*

Op basis van bestudeerde profielen van WPB'ers in de horeca (Kenwerk, 2013; Wien & Van Antwerpen, 2013) kan de rolbeschrijving van een WPB'er in deze branche geconcretiseerd worden tot de volgende rollen: (1) begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek, (2) praktijkinstructeur en begeleider van stagetaken, en (3) assessor van ontwikkelingsgerichte stagetaken en professionele ontwikkeling in de beroepspraktijk. Hieronder volgt een nadere toelichting van deze rollen.

Onder de rol van 'Begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek' (rol 1) wordt verstaan dat de WPB'er de voortgang van de leerontwikkeling van de student bewaakt, onder andere door motiverende begeleidingsgesprekken te voeren. Hiervoor beschikt de WPB'er over (a) emotionele intelligentie en (b) gesprekstechnieken en is hij (c) aardig en (d) toegankelijk voor studenten (Nedermeijer, Groot & Wagenaar, 2010). Deze vier kwaliteiten helpen de WPB'er onder andere om de student tijdens en na de uitvoering van activiteiten continu te voorzien van feedback, feed-up en feed-forward op het proces en de resultaten. Volgens Werdemöler (2012) kunnen de motiverende feedback-, feed-up- en feed-forwardgesprekken leiden tot vooruitgang op zowel sociaal als vakinhoudelijk gebied. Ook kan de WPB'er hiermee de extrinsieke motivatie van de student ombuigen in intrinsieke motivatie. Tijdens het gesprek met de student benoemt de WPB'er eventuele problemen en maakt deze bespreekbaar. Ook zorgt de WPB'er ervoor dat duidelijke conclusies naar voren komen en dat zij op basis daarvan afspraken maken om leerdoelen te behalen, het verdere leerproces vorm te geven en eventuele problemen op te lossen (Wien & Van Antwerpen, 2013).

De profielen voor WPB'ers van Kenwerk (2013) en van Wien en Van Antwerpen (2013) geven aan dat de WPB'er bij de start van 'het begeleiden van leerprocessen en het coachen tijdens de leerontwikkeling' samen met de student de beginsituatie van de student zou moeten vaststellen. De Corte (1986) definieert het begrip beginsituatie als volgt: "het geheel van persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens, die in verband met de te realiseren onderwijsdoelstellingen van invloed kunnen zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen" (De Corte, in Tielemans, 2001, p. 105). Om de beginsituatie vast te stellen, zou een WPB'er de volgende eigenschappen van een student moeten bepalen: (a) de ervaring, kennis en vaardigheden, (b) de leerstijl, (c) de zelfstandigheid, (d) de motivatie, (e) de leef- en belevingswereld en (f) het zelfbeeld (Geerts & Van Kralingen, 2011). Vervolgens zou de WPB'er moeten bepalen aan de hand van welke methodiek hij de student moet coachen en begeleiden en met welke leeractiviteiten de student kan starten. De WPB'er kiest een begeleidings- en coachingmethodiek om de gestelde leerdoelen te behalen en de student de benodigde kennis en vaardigheden uit het KD bij te brengen (Wien & Van Antwerpen, 2013). De WPB'er begeleidt de student hierbij en stuurt het leerproces bij als dat nodig is (Kenwerk, 2013).

In de rol van 'praktijkinstructeur en begeleider van BPV-taken' (rol 2) is de WPB'er allereerst een vakman en roept hij een beeld op van authenticiteit en vertrouwen (Wien & Van Antwerpen, 2013). Volgens Aalsma (2011) verwachten mbo-studenten dat dan ook. Een WPB'er moet veel praktijkkennis bezitten en het vermogen hebben om deze kennis met studenten te delen (Aalsma, 2011). Daarnaast is de WPB'er verantwoordelijk voor de voorbereiding en uitvoering van instructies, stagetaken en de begeleiding hierbij. De WPB'er demonstreert praktische vaktechnische handelingen of instrueert meer theoretische vaktechniek, zoals de uitleg van een menukaart, en hanteert daarbij verschillende didactische werkvormen (Wien & Van Antwerpen, 2013). Ook begeleidt de WPB'er de student bij het opstellen en uitvoeren van stagetaken (Kenwerk,

2013; Wien & Van Antwerpen, 2013). Om demonstraties of instructies te geven zou de WPB'er zijn didactische werkvorm moeten aanpassen aan de beginsituatie en de leerstijl van de student (Wien & Van Antwerpen, 2013). Het begrip leerstijl zou iets zeggen over de voorkeurstijl waarmee de student informatie absorbeert, verwerkt, begrijpt en onthoudt. In het onderwijs wordt dan ook veel gewerkt met leerstijlen, maar recent onderzoek van Rogowsky, Calhoun en Tallal (2014) toont aan dat er statistisch gezien geen relatie bestaat tussen verschillende leerstijlen en de mate waarin studenten informatie verwerken. Deze constatering verzwakt de aanname dat studenten beter leren en meer onthouden als de lesstof aansluit bij de favoriete leerstijl van een student. Kirschner en Van Merriënboer (2013) stellen zelfs dat onderwijs op basis van leerstijlen het leren tot stilstand kan brengen. Studenten die volgens hun voorkeurstijl een bepaalde instructietechniek aangeboden krijgen, blijken namelijk geen baat te hebben bij het gebruik van deze techniek of zelfs negatieve leerresultaten te genereren (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Hier wordt rekening mee gehouden bij de samenstelling van een topiclijst voor de interviews met WPB'ers in dit onderzoek. Bij vragen die betrekking hebben op het 'vaststellen van de beginsituatie' wordt namelijk niet gebruikgemaakt van het aspect leerstijlen. De vragen focussen dan ook op de overige aspecten van de beginsituatie. Tijdens het bepalen van de beginsituatie is het voor de WPB'er in de rol van instructeur van belang dat hij rekening houdt met de voorkennis van de student en op basis daarvan een instructietechniek kiest. Volgens Mooij (2013) moet de WPB'er de voorkennis secuur vaststellen, want instructietechnieken die succesvol zijn bij studenten met weinig voorkennis, leveren juist negatieve resultaten op bij studenten met een grote voorkennis. Dit effect wordt 'expertise reversal' genoemd (Mooij, 2013).

In de rol van 'assessor' (rol 3) zou de WPB'er zicht moeten krijgen op de vakbekwaamheid van de student. Hij moet deze ontwikkelingsgericht tussentijds en aan het einde van de BPV-periode beoordelen (Kenwerk, 2013). De WPB'er dient de ontwikkelingsgerichte beoordeling met de student te bespreken in een feedback-, feed-up- en feed-forwardgesprek (Wien & Van Antwerpen, 2013). Volgens Oudkerk (2013) kan een bekwame assessor studenten goed begeleiden en beoordelen, waarbij het geven van feedback een relevant aspect is. Een bekwame assessor beheerst de verschillende gesprekstechnieken, kan goed luisteren en stelt zich empathisch op, maar gaat een confrontatie niet uit de weg (Oudkerk, 2013). Verder is het van belang dat een WPB'er beschikt over vakkennis, objectief kan blijven tijdens de beoordeling en kennis heeft van het KD van de betreffende opleiding (Wien & Van Antwerpen, 2013). De WPB'er dient de student te beoordelen aan de hand van de procedures en richtlijnen van C&HA om te garanderen dat een student in het ene bedrijf op dezelfde objectieve wijze beoordeeld wordt als in het andere bedrijf (Kenwerk, 2013; Wien & Van Antwerpen 2013). Volgens Nieuwenhuis, Nijman, Kat-De Jong, Ries en Vijfeijken (2011) treedt hierbij in de praktijk weleens spanning op tussen de WPB'ers en de opleiding. De WPB'ers bepalen namelijk vaak zelf wat een student op de werkplek moet leren, terwijl de opleiding verantwoordelijk is voor de kwaliteit van de beoordeling. Studenten moeten in verschillende BPV-bedrijven hetzelfde leren, zodat de prestaties vergelijkbaar zijn. Dat is bijvoorbeeld te bereiken door de beoordeling centraal uit te laten voeren door getrainde, deskundige en onafhankelijke beoordelaars die dezelfde cesuur hanteren (Nieuwenhuis et al., 2011).

De zojuist beschreven beoogde rollen zijn wel van elkaar te onderscheiden, maar door de overlap van taken in verschillende rollen zijn deze niet geheel van elkaar te scheiden. Zo maakt een WPB'er in de rol van praktijkinstructeur ook gebruik van kennis en vaardigheden op het gebied van de begeleiding van leerprocessen, die horen bij de rol van begeleider en coach. Andersom geldt ook dat een WPB'er in de rol van begeleider en coach zijn rol als assessor niet uit het oog mag verliezen, omdat het leerproces en de leerontwikkeling van een student moet leiden tot een einddoel dat een assessor moet beoordelen. Voor alle drie de rollen geldt in ieder geval dat WPB'ers moeten beschikken over kennis en vaardigheden wat betreft coaching- en begeleidingsmethodieken, het vaststellen van een beginsituatie, gesprekstechnieken, kennis van het KD Leidinggevende keuken/bediening niveau 4 en zelfreflectie. Voor de rollen van praktijkinstructeur en begeleider van stagetaken komen daar nog de kennis en vaardigheden bij die nodig zijn voor verschillende didactische werkvormen.

Samenvattend valt wat betreft effectieve professionaliseringsactiviteiten op te maken dat docenten vooral een voorkeur hebben voor informele professionaliseringstrajecten in de beroepspraktijk en een kortdurend traject prefereren boven een langdurend traject. Voor effectieve professionaliseringsactiviteiten is het van belang gebruik te maken van verschillende werkvormen en leeractiviteiten en bij voorkeur een mix van voornamelijk informele, maar ook formele activiteiten. De WPB'er als begeleider van studenten kent tijdens de BPV idealiter drie rollen, te weten: (1) begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek, (2) praktijkinstructeur en begeleider van stagetaken en (3) assessor van ontwikkelingsgerichte stagetaken en professionele ontwikkeling in de beroepspraktijk. Er bestaat aanzienlijke overlap tussen de verschillende taken, kennis en vaardigheden die bij deze rollen passen, maar op detailniveau zijn duidelijke verschillen te zien.



### *Doelstelling*

De doelstelling van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de vorm waarin een effectief professionaliseringstraject plaats zou moeten vinden, de kennis en vaardigheden die WPB'ers van belang vinden en de gebieden waarin zij zich moeten professionaliseren. Deze doelstelling is vastgesteld tegen de achtergrond van de rolomschrijving en de beschreven theorie over leren en effectief professionaliseren. Als de uitkomsten van het onderzoek aangeven dat de WPB'ers moeten professionaliseren, worden aanbevelingen opgesteld met betrekking tot het opleiden van de WPB'ers. Om bovenstaande doelstelling te bereiken, is de volgende hoofdvraag opgesteld:

*Wat is er nodig om de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy te professionaliseren?*

Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Aan welke professionaliseringsactiviteiten geven de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy de voorkeur?
2. Welke kennis en vaardigheden uit de rolomschrijving zijn volgens de werkplekbegeleiders van belang om studenten van de Culinary & Hospitality Academy op te kunnen leiden?
3. Hebben de werkplekbegeleiders een professionaliseringsbehoefte op het gebied van de kennis en vaardigheden die horen bij de verschillende rollen van een werkplekbegeleider?

### **Methode**

#### *Onderzoeksopzet*

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, wordt een beschrijvend en verkennend mixed-methods-onderzoek uitgevoerd. Voor de beantwoording van de eerste deelvraag wordt een enquête onder WPB'ers afgenomen. Het doel hiervan is zoveel mogelijk WPB'ers te bereiken, die hun voorkeur voor verschillende professionaliseringsactiviteiten kunnen aangeven op een Likertschaal van 1 tot 5. De antwoorden op deze voorkeursvragen behoeven verder geen diepgang. Bovendien is voor een enquête gekozen om het aantal onderwerpen te beperken dat in de interviews voor de volgende deelvragen aan bod komt. Om de tweede en derde deelvraag te beantwoorden, worden namelijk WPB'ers geïnterviewd. Er is voor deze kwalitatieve methode gekozen om dieper in te kunnen gaan op de onderwerpen die beschreven zijn in het theoretisch kader. In kwalitatief onderzoek staat de beschrijving en interpretatie van een probleem centraal (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001).

De deelvragen over het belang van kennis en vaardigheden, de professionaliseringsbehoefte en de voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten hebben betrekking op de verschillende rollen van een WPB'er, die beschreven zijn in het theoretisch kader.

#### *Onderzoeksgroep*

De volledige onderzoeksgroep bestaat uit alle WPB'ers die met studenten werken die bij de C&HA een horecaopleiding volgen en in het bezit zijn van het werkplekbegeleidersdiploma. Zoals al beschreven is in de inleiding, combineren WPB'ers het begeleiden en opleiden van studenten met hun functie in het primaire proces. Dit betekent concreet dat WPB'ers in het primaire proces binnen de horeca werkzaam zijn als leidinggevende of medewerker en daarnaast als taak hebben studenten te begeleiden en op te leiden.

Er is een analyse uitgevoerd om aan te tonen dat binnen de gehele groep (n=28) WPB'ers die met studenten van de C&HA werken geen verschillen zijn ten aanzien van de hoogst genoten opleiding, leeftijd en het aantal dienstjaren. Deze analyse is van belang omdat op basis van de resultaten uit de enquête en interviews in de conclusie uitspraken worden gedaan die gelden voor de gehele onderzoeksgroep. De analyse laat zien dat de respondenten van de enquête en de interviews representatief zijn voor de gehele onderzoeksgroep, inclusief de non-responsgroep en respondenten die niet deelgenomen hebben aan de interviews. In onderstaande tabellen 2 en 3 zijn binnen de onderzoeksgroep twee groepen onderscheiden: de onderzoeksgroep voor de enquête en die voor de interviews. Binnen de enquêtegroep is onderscheid gemaakt tussen de gehele onderzoeksgroep, de respondenten die de vragenlijst invullen en non-respondenten (zie tabel 2). Binnen de interviewgroep bestaat de gehele onderzoeksgroep uit respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld, de respondenten die deelnemen aan de interviews en niet-deelnemers (zie tabel 3).

**Tabel 2***Kenmerken beoogde onderzoeksgroep vragenlijst, respondenten vragenlijst en non- responsgroep.*

	gehele onderzoeksgroep	respondenten vragenlijst	non- respons	SD
n	28	22	6	
Opleiding:				
HBO	4	4		
MBO 4	15	11	4	
MBO 3	9	7	2	
Leeftijd:				
M	37	35	38	1.5
SD	11.5	11.4	10.2	
Dienstjaren:				
M	16	17	14	1.5
SD	9.2	9.9	6.2	

*Opmerking.* Opleiding = hoogst genoten opleiding.**Tabel 3***Kenmerken respondenten vragenlijst t.o.v. respondenten interview.*

	respondenten vragenlijst	respondenten interview	niet- geïnterviewde	SD
n	22	13	9	
Opleiding:				
HBO	4	2	2	
MBO 4	11	7	4	
MBO 3	7	4	3	
Leeftijd:				
M	37	35	36	1.0
SD	11.5	11.4	11.3	
Dienstjaren:				
M	17	17	16	0.6
SD	9.9	9.9	9.8	

*Opmerking.* Opleiding = hoogst genoten opleiding.

Er zijn 28 WPB'ers via een e-mail gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Daarvan hebben 22 WPB'ers het eerste onderdeel van het onderzoek, de online vragenlijst, ingevuld. De respons voor dit onderdeel komt hiermee op 79% van de gehele onderzoeksgroep. Aan 5 non-respondenten is telefonisch gevraagd waarom zij de vragenlijst niet hebben ingevuld. Hiervan hebben 3 respondenten aangegeven het te zijn vergeten en 2 aangegeven geen tijd te hebben. Of dit de werkelijke reden is, is moeilijk te bepalen, maar volgens de non-respondenten had het in ieder geval niets met het onderwerp of de inhoud van het onderzoek te maken. De non-responsgroep is niet nader onderzocht, omdat een respons van 79% volgens Stokking (2014) weinig aanleiding geeft voor verder onderzoek. Bovendien lijken de redenen die non-respondenten aangeven voor hun non-respons niet gerelateerd te zijn aan de inhoud van het onderzoek.

In eerste instantie zouden alle respondenten die een vragenlijst hadden ingevuld worden benaderd voor een interview (n=22), maar van deze respondentgroep zijn uiteindelijk dertien respondenten (n=13) geïnterviewd. Na dertien interviews is, in navolging van Adler en Adler (2013), besloten te stoppen met de dataverzameling door middel van interviews, omdat het aannemelijk was dat het empirisch verzadigingspunt was bereikt.

### Meetinstrumenten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn twee meetinstrumenten ontwikkeld: een vragenlijst die WPB'ers via Google Formulieren hebben ingevuld en een topiclijst voor de interviews. Tabel 4 geeft de opbouw van de vragenlijst en de topiclijst met bronvermelding weer.

**Tabel: 4**

*opbouw vragenlijst en topiclijst voor semi-gestructureerd interview*

Deel	Onderwerp	Aantal vragen	Soort vragen	Bron
E	Voorkeur voor professionaliseringvormen en activiteiten (vragenlijst, deelvraag 1)	12	voorkeur	Lambriex-Schmitz, Van der Klink en De Grave (2012) Braster (2011) Clarck en Mayer (2008) Watson (2008) Glaudé en Van Eck (2012)
E	Voorkeur leeractiviteit per rol (vragenlijst, deelvraag 3)	4	voorkeur	Kenwerk (2013) Wien & Van Antwerpen (2013)
B	Competenties per rol (interview, deelvraag 2 & 3)	16	open	Kenwerk (2013) Wien & Van Antwerpen (2013) Vooronderzoek VW (2015)

Het eerste meetinstrument is een vragenlijst (bijlage 2) die meet welke voorkeur voor professionaliseringsvorm en -activiteiten WPB'ers hebben als VW een opleiding start. De vragenlijst is gebaseerd op termen en begrippen over professionaliseringsvormen en -activiteiten die terug te vinden zijn in de literatuur van Lambriex-Schmitz et al. (2012), Braster (2011), Clarck en Mayer (2008), Watson (2008) en Glaudé en Van Eck (2012). Aangezien over de kennis en vaardigheden op het gebied van de onderwijskundige rol van een WPB'er in de literatuur niets gevonden is, is voor de vragenlijst deels gebruikgemaakt van literatuur die focust op effectieve professionaliseringsactiviteiten voor docenten. In de vragenlijst zijn vier vragen opgenomen die onderzoeken voor welke rol de WPB'er de grootste professionaliseringsvoorkeur heeft. Deze vier vragen hebben betrekking op kennis en vaardigheden die een WPB'er nodig heeft om de beoogde rollen adequaat uit te kunnen voeren. De vaardigheid coachen en begeleiden wordt vooral gebruikt in rol 1, pedagogische en didactische bekwaamheid in rol 2 en beoordelen in rol 3.

Om de validiteit van de vragenlijst te borgen, is tijdens de ontwikkeling ervan een externe deskundige van VW op het gebied van de professionalisering van werknemers geraadpleegd. De expert heeft de vragenlijst geanalyseerd en geen verdere opmerkingen of aanvullingen geplaatst. De vragenlijst bestaat uit zestien vragen die WPB'ers hebben gewaardeerd volgens een vijfpunts-Likertschaal, met een schaalverdeling van 1 helemaal geen voorkeur, 3 neutraal en 5 hoge voorkeur.

De vragen en resultaten uit het vooronderzoek, het ontwikkelde profiel voor WPB'ers en de literatuuranalyse, die in het theoretisch kader beschreven is, vormen de basis voor het tweede meetinstrument: een topiclijst (bijlage 3) voor semigestructureerde interviews met WPB'ers van de C&HA. De topiclijst is gericht op het belang van en de professionaliseringsbehoefte voor de kennis en vaardigheden die WPB'ers nodig hebben om de beoogde rollen adequaat uit te kunnen voeren. Met het belang geeft een WPB'er de mate van belangrijkheid van een topic aan, en met een professionaliseringsbehoefte geeft de WPB'er een gebrek aan of verlangen naar kennis of vaardigheden aan. De topiclijst bestaat uit vier vragen per beoogde rol om het belang van de kennis en vaardigheden en de professionaliseringsbehoefte te achterhalen. De eerste vraag gaat over de specifieke kennis en vaardigheden die een WPB'er nodig heeft om een rol te vervullen. De tweede en derde vraag gaan over het gedrag en resultaat dat zichtbaar is bij een goede beheersing van de kennis en vaardigheden. De vierde vraag is gericht op de professionaliseringsbehoefte van WPB'ers en gaat specifiek over onvoldoende beheersing van de kennis en vaardigheden. Voor de eerste drie vragen zijn in de topiclijst termen en begrippen opgenomen uit de profielen voor WPB'ers van Kenwerk (2013) en Wien en Van Antwerpen (2013) en uit het vooronderzoek van VW (2015). De opgenomen termen en begrippen in de topiclijst dienen als geheugensteun voor de onderzoeker tijdens de interviews en bieden ruimte om bepaalde onderwerpen te verdiepen en erover door te vragen.

### *Procedure*

Op twee momenten tijdens het onderzoek heeft dataverzameling plaatsgevonden. Voorafgaand aan de dataverzameling is de onderzoeksgroep in februari 2015 per e-mail geïnformeerd over de doelstelling van het onderzoek. Daarbij is uitgelegd waarom de WPB'ers van C&HA geselecteerd zijn als onderzoeksgroep.

Vervolgens hebben de respondenten in maart 2015 digitaal een uitnodiging ontvangen om een vragenlijst in te vullen in Google Formulieren. Twee weken na de uitnodiging is een herinneringsmail verstuurd. De tweede dataverzameling heeft in mei en juni 2015 plaatsgevonden. Toen zijn semigestructureerde interviews gehouden met dertien WPB'ers. Alle interviews hebben ongeveer vijftien minuten geduurd en zijn door middel van audioapparatuur digitaal opgenomen. De interviews zijn in een voor de WPB'ers vertrouwde omgeving afgenomen: op hun werkplek. Voor elk interview is binnen de werkplek een rustige plek opgezocht om de WPB'ers alle ruimte te geven vrij te antwoorden. Vervolgens zijn alle dertien geluidsopnamen letterlijk getranscribeerd en zijn vijf transcripten voor een membercheck voorgelegd aan elk van de geïnterviewde WPB'ers om de validiteit van de data te toetsen. In navolging van Scott en Morisson (2006) is de respondenten daarbij gevraagd of de verworven data gebruikt mogen worden voor het onderzoek. Alle respondenten hebben hier bevestigend op geantwoord. Tevens is hen gevraagd of de data een accurate representatie vormen van hun overtuigingen en denkbeelden en dus geen verkeerd beeld geven. Ook deze vraag hebben alle vijf geïnterviewden bevestigend beantwoord, waarna is gestopt met verdere toetsing. Afgaand op Scott en Morisson (2006) zijn de letterlijk getranscribeerde interviews op basis van de positieve antwoorden namelijk als valide te beschouwen.

### *Data-analyse*

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden is in twee fases een data-analyse uitgevoerd. In de eerste fase zijn de kwantitatieve data voor de eerste en de tweede deelvraag geanalyseerd. Daarvoor zijn het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend van de scores per vraag van alle respondenten. Vervolgens is vastgesteld of het gemiddelde en de standaarddeviatie per vraag opvallende scores opleveren. Als het gemiddelde of de standaarddeviatie bij een of meerdere vragen op zou vallen, dan zijn deze vragen opnieuw aan de respondent voorgelegd. Dit bleek niet nodig ondanks de relatief hoge Sd van een aantal vragen. Om de relatieve hoge Sd te verklaren is er gekeken naar de consistentie van gegeven antwoorden en het blijkt dat de respondenten, op twee na, consistent de vragenlijst hebben ingevuld. Dus respondenten die de vragenlijst behoudend ingevuld hebben vertonen in de hele vragenlijst een relatief lage scores en andersom, respondenten die hoge scores geven laten over de hele vragenlijst een relatief hoge score zien. Hierdoor ontstaan er verschillen in de gegeven antwoorden waardoor de Sd hoger uitvalt. In gevallen waarin de scores van een individuele respondent afwijken, is met de desbetreffende respondent een afspraak gemaakt om alle vragen nog eens na te lopen. In dit onderzoek vertonen twee respondenten een opvallend antwoordpatroon omdat de antwoorden op de vragen heel laag scoorde (helemaal geen voorkeur) of juist heel hoog (hoge voorkeur). Met deze respondenten is de vragenlijst doorgenomen om te achterhalen of de respondenten alle vragen begrepen had. Bij deze check zijn de data niet aangepast. De check was namelijk slechts bedoeld als bevestiging voor de onderzoeker of de respondenten alle vragen had begrepen. In dit geval hadden de respondenten alle vragen begrepen en de vragenlijst op juiste wijze ingevuld. Om de verkregen kwalitatieve data voor de tweede en derde deelvraag te analyseren, zijn de transcripties van de interviews in de eerste fase gecodeerd met behulp van het data-analyseprogramma MAXQD 10. Een aantal codeercodes is voortgekomen uit begrippen die beschreven zijn in de inleiding en het theoretisch kader. De overige codes zijn voortgekomen uit een proces van open coderen. De beide coderingen hebben de codeboom opgeleverd die bijlage 4 weergeeft. Vervolgens zijn de transcripten met behulp van de codeboom gecodeerd, waarvan bijlage 5 een voorbeeld toont. Daarna hebben twee medestudenten van de master Leren & Innoveren de transcriptie aan de hand van de codeboom gecodeerd, om de betrouwbaarheid van de coderingen te controleren en te vergroten. Boeije (2005) stelt dat dit voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zorgt, wat tot doel heeft de kwaliteit van data-analyse te vergroten. Op enkele punten na kwamen de coderingen overeen. De punten die niet overeenkwamen zijn besproken en al snel is overeenstemming over de juiste codering bereikt. Na de eerste coderingsfase zijn de data in navolging van Boeije (2005) axiaal gecodeerd. Hierbij is gecontroleerd of (1) de gebruikte codes de gegevens in de fragmenten dekken, (2) de fragmenten bij de juiste codes staan, (3) codes en fragmenten te verdelen zijn in hoofdcodes met daaronder subcodes, en (4) codes samen te voegen zijn en (5) welke codes het best bruikbaar zijn indien synoniemen gebruikt zijn. Vervolgens zijn de gecodeerde fragmenten gestructureerd door ze te ordenen op de deelvraag waar ze bij horen. Volgens Boeije (2005) is het namelijk van belang om relaties te ontdekken tussen de verschillende gecodeerde fragmenten en te controleren of deze relaties juist zijn. In de laatste coderingsfase, het selectief coderen, is de nadruk gelegd op integratie en verbanden tussen de items. Hierbij moet de onderzoeker volgens Boeije (2005) antwoord vinden op de volgende vragen: (a) welke thema's komen terug tijdens de waarnemingen? (b) wat is de belangrijkste boodschap met betrekking tot de onderzoeksvragen? en (c) hoe verhouden alle elementen zich tot elkaar? In deze laatste fase zijn de interviewfragmenten tot slot geordend in drie categorieën van fragmenten waarin WPB'ers antwoorden hebben gegeven op vragen. Uit deze fragmenten blijkt dat zij (1) de kennis en vaardigheden van een item van belang vinden en (2) een professionaliseringsbehoefte hebben. Er zijn ook respondenten die tijdens het interview over bepaalde items geen antwoorden hebben gegeven

over het belang van een item en de professionaliseringsbehoefte. Deze fragmenten leveren voor dit onderzoek geen inhoudelijke informatie op en zijn gecategoriseerd als (3) niet benoemd. Om te bepalen dat uit de antwoorden blijkt dat WPB'ers bepaalde items van belang vinden of dat een professionaliseringsbehoefte aanwezig is, zijn de fragmenten geanalyseerd op bevestigende uitspraken. Voor de categorie 'belang' is bijvoorbeeld gezocht naar uitspraken over de wens dat een item in de toekomst beter uitgevoerd wordt, een bevestiging dat een item van belang is na een directe vraag over het belang en respondenten die zelf aangeven welke item zij van belang vinden. Voor de categorie 'professionaliseringsbehoefte' zijn de fragmenten geanalyseerd op uitspraken die bijvoorbeeld iets aangeven over de behoefte aan een training voor een bepaald item, kennisvergroting over een item en dat een training voor een bepaald item waardevol is.

## Resultaten

In dit hoofdstuk komen de resultaten van de analyse van de enquête en interviews en aan de orde. Om de hoofdvraag te beantwoorden worden de resultaten per deelvraag weergegeven. De hoofdvraag luidt: *wat is er nodig om de WPB'ers van de C&HA te professionaliseren?* Allereerst komen de resultaten van de enquête aan bod.

Deelvraag 1 luidt: *Aan welke professionaliseringsactiviteiten geven de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy de voorkeur?*

De WPB'ers hebben volgens de enquête een voorkeur voor een kortdurend leertraject. De kortdurende klassikale, kortdurende e-learning- en kortdurende blended-learningtrajecten waarden zij het hoogst, met respectievelijke gemiddelden van 3.5, 3.6 en 3.5 op een vijfpunts-Likertschaal met een schaalverdeling van 1 helemaal geen voorkeur, 3 neutraal en 5 hoge voorkeur (zie tabel 5). De vorm van een leertraject is voor de WPB'ers niet relevant, als het maar kortdurende trajecten zijn. De WPB'ers hebben geen voorkeur voor langdurende leertrajecten. Zij waarden deze laag met een 2.3 voor een langdurend klassikaal traject, 2.6 voor een langdurend e-learningtraject en 2.9 voor een langdurend blended-learningtraject. In de enquête is niet gevraagd hoe vaak een leertraject aangeboden dient te worden, maar in de interviews geven de WPB'ers wel aan dat het relevant is een leertraject te herhalen of een follow-up te geven (zie tabel 7).

**Tabel 5**

*Voorkeur voor leertraject (n=22) op een schaal van 1 tot 5*

	Langdurend klassikaal	Kortdurend klassikaal	Langdurend E-learning	Langdurend blended-learning	Kortdurend E-learning	Kortdurend blended-learning
M	2.3	3.5	2.6	2.9	3.6	3.5
SD	1.2	1.1	1.0	1.0	1.0	0.9

De WPB'ers vertonen enige voorkeur voor leeractiviteiten die plaatsvinden op de werkvloer, zoals blijkt uit de gegevens in tabel 6. Zij waarden de activiteiten oefenen in de praktijk, samenwerken met collega's en coaching on the job het hoogst, namelijk respectievelijk met een 3.8, een 4.0 en een 3.7 op een vijfpunts-Likertschaal. Ook hebben de WPB'ers een lichte voorkeur (3.6) voor feedback ontvangen. Zij kennen de laagste waarden van 3.3 en 3.1 toe aan respectievelijk observeren van anderen en gezamenlijk reflecteren. Hoewel de scores niet zeer hoog zijn, vallen alle scores binnen neutraal tot voorkeur.

**Tabel 6**

*Voorkeur voor leeractiviteiten (n=22) op een schaal van 1 tot 5.*

	Oefenen in de praktijk	Observeren van anderen	Gezamenlijk reflecteren	Feedback krijgen	Samenwerken met collega	Coaching on the job
M	3.8	3.3	3.1	3.6	4.0	3.7
SD	1.1	1.2	1.1	1.1	0.8	0.9

Hoewel de professionaliseringsactiviteiten niet als vast onderwerp zijn gebruikt tijdens de interviews, is dit onderwerp toch 8 maal benoemd. Daarbij zijn vooral de vorm van de professionalisering en enkele tips besproken, die tabel 7 samenvat.

**Tabel 7***Parafrazeringen uit interviews over professionaliseringsactiviteiten*

Respondent	
11	Training/cursus niet eenmalig, maar een follow-up elke paar jaar
11	WPB'er - student koppelen aan school. De WPB'er is dan ook verplicht mee naar school te gaan. Zorgt voor een grotere betrokkenheid van de WPB'er
13	Werken met rollenspellen
8	Gebruik jip-en-janneketaal
1	Vooraf veel herhalen
5	WPB'ers een vaste methodiek aanleren, zodat iedere WPB'er van een ander weet waar hij/zij mee bezig is
12	In ieder geval dat we met z'n allen hetzelfde doen en dat we weten (of kunnen herkennen) welke kennis en vaardigheden een student bezit, problemen bij een student kunnen herkennen en dan weet hoe die een student moet begeleiden en coachen
5	Maak niet een losse cursus, maar een cursus die blijft herhalen en waar je opgefrist wordt

*Deelvraag twee en drie*

Hieronder komen de resultaten van de interviews aan bod. Tabel 8 en 9 geven het aantal gecodeerde interviewfragmenten weer, waaruit blijkt dat WPB'ers de kennis en vaardigheden die horen bij de verschillende rollen van een WPB'er van belang vinden en de professionaliseringsbehoefte per item. Hieronder volgt een toelichting van de resultaten per item.

**Tabel: 8**

*Aantal interviewfragmenten waaruit het belang van de kennis en vaardigheden blijkt die horen bij de verschillende rollen van een WPB'er.*

n=13	Coach- en begeleidingsmethodieken	Beginsituatie vaststellen	Gespreks-technieken	Zelfreflectie	Vakkennis	Kennis van het KD	Didactische werkvormen
aantal respondenten	11	10	9	6	8	6	9
aantal fragmenten	17	15	10	6	8	6	8
niet benoemd	2	3	4	7	4	7	4

*Toelichting:* aantal respondenten = het aantal respondenten die fragmenten benoemd hebben waaruit blijkt dat een item van belang wordt gevonden. aantal fragmenten = totaal aantal fragmenten per item waaruit blijkt dat een item van belang wordt gevonden. niet benoemd: aantal respondenten die in de fragmenten geen uitspraak hebben gedaan over het belang van een bepaald item.

**Tabel: 9**

*Aantal interviewfragmenten waaruit blijkt dat WPB'ers een professionaliseringsbehoefte hebben voor de kennis en vaardigheden die horen bij de verschillende rollen van een WPB'er.*

n=13	Coach- en begeleidingsmethodieken	Beginsituatie vaststellen	Gespreks-technieken	Zelfreflectie	Vakkennis	Kennis van het KD	Didactische werkvormen
aantal respondenten	11	10	9	3	0	5	5
aantal fragmenten	16	12	9	3	0	5	5
niet benoemd	2	3	4	10	13	8	8

*Toelichting:* aantal respondenten = het aantal respondenten die fragmenten benoemd hebben waaruit blijkt dat er een professionaliseringsbehoefte is. aantal fragmenten = totaal aantal fragmenten per item waaruit blijkt dat er een professionaliseringsbehoefte is. niet benoemd: aantal respondenten die in fragmenten geen uitspraak hebben gedaan over de professionaliseringsbehoefte van een bepaald item.

Deelvraag 2 (tabel 8) luidt: *Welke kennis en vaardigheden uit de rolomschrijving zijn volgens de werkplekbegeleiders van belang om studenten van de Culinary & Hospitality Academy op te kunnen leiden?*

### *Coaching- en begeleidingsmethodieken*

Elf van de dertien respondenten vinden het van belang hun studenten goed te coachen en begeleiden en geven aan daar veel tijd in te willen steken. De focus wat betreft coachen en begeleiden ligt volgens acht respondenten vooral op het 'leren kennen van je student', wat ook terugkomt in het vaststellen van de beginsituatie. Respondent 4 zegt over 'je student leren kennen' het volgende:

Nou, in hoe de student denkt. Ik heb zelf ook op school gezeten en dacht toen ook: nou, dat komt allemaal wel. Maar je moet zo proberen te coachen dat ze zo al helemaal niet gaan denken. Hoe je dat doet, is voor mij ook nog een beetje de vraag, maar daar moet je wel naartoe.

Respondent 9 zegt het volgende over het 'kennen van je student': "het coachen zou meer gericht moeten worden naar welk type leerling je hebt en hoe hij daarop gecoacht moet worden." Andere veelvuldig genoemde onderwerpen die WPB'ers van belang vinden voor de coaching en begeleiding van studenten zijn feedback en feed-forward geven, verschillende begeleidings- en coachingmethodieken inzetten en de kennis over de stageprocedure vergroten.

### *Beginsituatie vaststellen*

Tien van de dertien respondenten stellen dat het vaststellen van de beginsituatie van belang is bij het begeleiden en opleiden van studenten. Zij beschouwen de beginsituatie als het vertrekpunt van de stage, waarbij het duidelijk moet zijn met welke student zij te maken hebben op het gebied van de privésituatie, het type student en de voortgang op school en in de praktijk. Respondent 5 zegt het volgende over het belang van het vaststellen van de beginsituatie:

Wat heel belangrijk is bij de beginsituatie, is dat we heel duidelijk hebben dat als er een student voor de eerste dag komt, we gaan kijken wat die student kan, wat is zijn kennis en wat is zijn niveau is. Daarbij kijken we ook naar de praktijk..., of die student met een dienblad kan lopen en weet die student bijvoorbeeld wat een appelstrudel of carpaccio is.

Respondent 7 stelt hierover: "de beginsituatie herkennen is zeker iets wat je ook moet beheersen, maar dat wordt steeds moeilijker natuurlijk. Heel veel leerlingen hebben echt een gedragsprobleem en dat moet je als WPB'er herkennen, maar daar is niet iedereen even handig in." Respondent 12 geeft ook aan het van belang te vinden de beginsituatie vast te stellen en kijkt daarbij vooral naar: "de houding, manier van praten en welke kennis hij of zij al bezit. Wat zijn zijn ervaring vanuit school, stages of bijbaantjes." Voor drie respondenten is het niet geheel duidelijk wat het begrip beginsituatie inhoudt.

### *Gesprekstechnieken*

Op de vraag of gesprekstechnieken een vaardigheid vormen waarover een WPB'er moet beschikken, antwoorden negen van de dertien respondenten bevestigend. Respondent 4 zegt over het belang van gesprekstechnieken: "ja, absoluut belangrijk. Is niet alleen belangrijk voor jezelf als WPB'er, maar voor je hele verdere leven natuurlijk." Respondent 9 geeft aan het non-verbale aspect van gesprekstechnieken van belang te vinden.

Zes van de dertien respondenten geven aan dat coaching- en begeleidingsgesprekken vooral plaatsvinden tijdens het werk. Tegelijk is er weinig ruimte om tijd vrij te maken voor geplande coaching- en begeleidingsgesprekken. Respondent 10 zegt hierover het volgende:

Ja, maar dat is dan niet specifiek 'zitten'. Dat is hier op de werkvloer op veel momenten lastig. Het is meer als de stagementor van school langskomt voor een gesprek. Dat is het enige moment dat ik echt ga zitten met de student.

### *Zelfreflectie*

Zes van de dertien respondenten vinden zelfreflectie een relevant onderdeel van de (eigen) uitvoerende werkzaamheden en de begeleiding en coaching van studenten. Respondent 2 zegt over het belang van zelfreflectie: "ja ja, vind ik heel erg belangrijk. Ik vind dat heel belangrijk" en respondent 1 stelt hierover: "de WPB'er moet ook continu kritisch met zichzelf bezig zijn." Drie respondenten geven aan dat zelfreflectie van belang is, maar in de praktijk te weinig plaatsvindt. Respondent 6 zegt hierover: "nee, maar dat is gewoon de werkelijkheid. Ik denk dat dat echt wel een dingetje is". Respondent 13 zegt over zelfreflectie: "klopt, en dat zou dan natuurlijk ook mooi zijn..., maar dat gebeurt nu niet."

### *Vakkennis*

Acht van de dertien respondenten geven aan vakkennis van groot belang te vinden voor een WPB'er. Zij beschouwen deze kennis als voorwaarde om studenten goed te kunnen instrueren en het vak aan te leren. De

respondenten geven niet één keer aan dat vakkennis bij hunzelf of hun collega's te weinig of niet aanwezig is. Respondent 2 zegt over het belang van vakkennis: "als je WPB'er bent, moet je te allen tijde boven je materie staan." Respondent 3 stelt verder: "dat je de basiskennis moet weten, want het kan niet zo zijn dat een leerling meer weet dan dat jij weet." Respondent 13 gaat daarnaast in op de vraag wat een WPB'er in ieder geval moet beheersen: "in eerste plaats vakkennis. Als je geen kennis hebt valt er weinig uit te leggen."

#### *Kennis van het kwalificatiedossier*

Elf van de dertien respondenten die een antwoord hebben gegeven op de vraag of WPB'ers kennis hebben van het KD, geven aan zelf over weinig tot geen kennis over het KD te beschikken. Zes van die elf respondenten geven wel aan 'kennis over het KD' van belang te vinden. Op de vraag of kennis over het KD van belang is voor de begeleiding van een student bij zijn leertraject, antwoordt respondent 9 het volgende: "ja, want als je een keer een student hebt met bijvoorbeeld een lager niveau dan verwacht, kun je in het KD wel zien hoe zijn opleiding in elkaar steekt." Respondent 5 zegt hierover: "ja dat lijkt mij wel. Het is handig als je de basis van een opleiding kent. Anders kun je een leerling ook niet opleiden of beoordelen, lijkt mij." Tot slot meent respondent 1: "ja zeker wel, maar wat ik al eerder aangaf over de informatie met betrekking tot de mappen die ze van school meekrijgen..., het is soms voor mij een hoop abracadabra."

#### *Didactische werkvormen*

Negen respondenten geven aan het van belang te vinden dat WPB'ers kennis hebben van verschillende didactische werkvormen. Respondent 7 legt uit dat hij een student eens tot vijf maal toe een instructie gegeven heeft en dat de student de opdracht daarna nog steeds niet adequaat kon uitvoeren. Vervolgens zegt hij: "ze weten het gewoon niet. Dat is toch een ernstig probleem, bij hoe informatie binnenkomt. Dus die verschillende werkvormen zouden inderdaad oké zijn." Op de vraag of kennis van verschillende didactische werkvormen waardevol is voor WPB'ers, antwoordt respondent 8: "ja, ik denk het wel. Zeker wel." Verder antwoordt respondent 13: "ja, want het ligt er natuurlijk aan wat voor een type leerling het is. Daarop pas je dan de werkvorm op aan."

Op de vraag welke didactische werkvormen de WPB'ers hanteren, geven zeven van de dertien respondenten aan werkzaamheden 'voor te doen en na te laten doen', zonder hierbij rekening te houden met de beginsituatie van de student. De respondenten is vervolgens gevraagd of zij tijdens een instructie gebruikmaken van verschillende didactische werkvormen. Hierop antwoordt respondent 10: "Nee, ja, zoals vroeger al bij mij zelf gedaan werd, is dat het voorgedaan werd en dan doen we het een keer samen en dan doe je het na terwijl je ernaast staat en zo heb ik het altijd gedaan." Respondent 2 zegt over dit onderwerp: "de 'oude' manier van instructie geven blijft voor mij de beste manier." Tot slot geeft respondent 5 het volgende hierover aan: "ja, maar niet bewust."

Deelvraag 3 (tabel 9): *Hebben de werkplekbegeleiders een professionaliseringsbehoefte op het gebied van de kennis en vaardigheden die horen bij de verschillende rollen van een werkplekbegeleider?*

#### *Coaching- en begeleidingsmethodieken*

Elf respondenten geven aan in coaching- en begeleidingsmethodieken geschoold te willen worden. Respondent 4 geeft aan bij scholing vooral het volgende van belang te vinden: "ik denk wat heel belangrijk kan zijn in een training is het benaderen van stagiaires of leerlingen. Hoe benader je ze als het gaat om begeleiden bijvoorbeeld?" Respondent 11 zegt over dit onderwerp: "nou, dat is belangrijk, die training coaching- en begeleidingstechnieken, want je kan niet iedere leerling op dezelfde manier benaderen en daar valt of staat je jaar bij, denk ik."

#### *Beginsituatie vaststellen*

Tien van de dertien respondenten vinden de beginsituatie van groot belang. Als er een cursus of training start, dan zouden de WPB'ers vooral op dit punt ondersteund en getraind willen worden, zoals blijkt uit het volgende fragment van respondent 12:

Ik denk dat wij met zijn allen een cursus zouden moeten krijgen over hoe we verschillende typen studenten kunnen herkennen en hoe we er dan mee om moeten gaan. Ook meer over mensenkennis: hoe behandel je studenten en hoe moet je ze begeleiden als er iets aan de hand is bijvoorbeeld? Het is heel erg moeilijk om de beginsituatie vast te stellen. Soms lijken studenten heel gemotiveerd omdat ze goed kunnen babbelen, maar in de praktijk is de student dan helemaal niet gemotiveerd.

Vooraf over het onderdeel 'type student en hoe daar mee om te gaan' zijn de WPB'ers duidelijk. Zij geven aan het relevant te vinden meer over dit onderwerp te leren, zodat ze deze kennis in de praktijk in kunnen zetten ten behoeve van de coaching en begeleiding van de student.



### *Gesprekstechnieken*

Op het gebied van gesprekstechnieken geven negen van de dertien respondenten aan dat er nog veel te leren valt. Gesprekstechnieken zijn een onderdeel van de opleiding voor WPB'ers, maar toch vinden de zeven WPB'ers dat er tijdens deze opleiding te weinig aandacht geschonken wordt aan dit onderdeel. Dit komt terug in het volgende antwoord van respondent 12 op de vraag of de opleiding voor WPB'ers aandacht besteedt aan verschillende gesprekstechnieken: "jawel, maar niet zo uitgebreid. Het beperkte zich eigenlijk tot de gesprekken tijdens het geven van een instructie en het voeren van een selectiegesprek." Respondent 4 stelt hierover: "er kwamen helemaal geen gesprekstechnieken in voor. Dat vond ik wel jammer, want ik vind dat een heel belangrijk aspect als WPB'er."

### *Zelfreflectie*

Drie van de dertien respondenten geven aan geschoold te willen worden op het gebied van zelfreflectie. Respondent 2 zegt daarover: "maar zelfreflectie, terugkijken op wat jezelf hebt gedaan, dat werkt wel zo goed. Dat zou een hele goede zijn om mee te nemen in een training." Op de vraag of zelfreflectie een onderdeel zou moeten zijn in een training voor WPB'ers, antwoordt respondent 4: "ja, want ik vind het belangrijk om op mijzelf te kunnen reflecteren, anders zie ik nooit mijn slechte punten. En slechte punten heeft iedereen, alleen ziet niet iedereen dat van zichzelf."

### *Vakkennis*

De respondenten vinden het van belang dat WPB'ers over veel vakkennis beschikken, maar geven niet aan dat verdere scholing voor WPB'ers nodig is.

### *Kennis van het kwalificatiedossier*

Vijf van de dertien respondenten geven aan meer kennis te willen bezitten over het KD om studenten te kunnen opleiden. Respondent 1 stelt hierover:

Ja, want als je een keer een leerling hebt met een laag niveau, kan je dat wel koppelen met hoe zijn opleiding in elkaar steekt en waar die in welke periode zou moeten zitten met zijn niveau en opdrachten. Dat kun je dan ook weer koppelen aan lesmateriaal en de praktijk.

Respondent 2 zou een uitbreiding van de kennis over het KD een verrijking vinden voor WPB'ers die studenten op de werkvloer op moeten leiden.

### *Didactische werkvormen*

Vijf respondenten beschouwen een training of cursus over verschillende didactische werkvormen als waardevol. Respondent 2 stelt: "dat zouden dan erg dankbare cadeautjes zijn, die ik meeneem in het doosje van ervaring." Respondent 12 geeft aan: "ja, misschien zou ik dan bewust voor een werkvorm kunnen kiezen. Dan begrijp ik ook meer over het benaderen van een leerling." Ook respondent 6 en 13 zijn hier positief over. Zij zeggen respectievelijk: "dat is handig, dat zou erg mooi zijn" en "ja, want het ligt er natuurlijk aan wat voor een type leerling het is. Daarop pas je dan de werkvorm op aan."

In de enquête is de respondenten gevraagd aan te geven voor welke rol de WPB'er de grootste professionaliseringsbehoefte heeft: coachen en begeleiden voor rol 1, pedagogische en didactische bekwaamheid voor rol 2 of beoordelen voor rol 3. Uit tabel 10 valt op te maken dat de voorkeur wat betreft alle vier de onderwerpen dicht bij elkaar ligt. Er is een voorkeur (4.0) voor het onderwerp 'coachen en begeleiden'. De andere onderwerpen neigen naar 'voorkeur' met respectievelijk een score van 3.7 voor pedagogische bekwaamheid, 3.8 voor didactische bekwaamheid en 3.9 voor het onderwerp beoordelen.

**Tabel 10**

*Professionaliseringsbehoefte per rol vanuit de vragenlijst (n=22)  
op een schaal van 1 tot 5*

	Coachen en begeleiden	Pedagogische bekwaamheid	Didactische bekwaamheid	Beoordelen
M	4.0	3.7	3.8	3.9
SD	0.7	1.1	1.0	0.8

## Conclusie en discussie

De centrale onderzoeksvraag luidt: *wat is er nodig om de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy te professionaliseren?* Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende drie deelvragen opgesteld:

1. Aan welke professionaliseringsactiviteiten geven de werkplekbegeleiders van de Culinary & Hospitality Academy de voorkeur?
2. Welke kennis en vaardigheden uit de rolomschrijving zijn volgens de werkplekbegeleiders van belang om studenten van de Culinary & Hospitality Academy op te kunnen leiden?
3. Hebben de werkplekbegeleiders een professionaliseringsbehoefte op het gebied van de kennis en vaardigheden die horen bij de verschillende rollen van een werkplekbegeleider?

In dit hoofdstuk volgen de conclusies per deelvraag en komt tot slot het antwoord op de hoofdvraag aan de orde. De WPB'ers is gevraagd welke voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten zij hebben. Allereerst valt uit de resultaten met betrekking tot verschillende leertrajecten op te maken dat de WPB'ers graag een kortdurend leertraject willen doorlopen. Dit resultaat komt overeen met het onderzoek van Lambriex-Schmitz, Van der Klink en De Grave (2012) naar de voorkeur voor professionaliseringsactiviteiten onder docenten van Gezondheidszorg, dat in het theoretisch kader beschreven is. Het is voor de WPB'ers niet relevant of een kortdurend leertraject klassikaal, als e-learning of als een blended-learningtraject aangeboden wordt. De resultaten laten namelijk zeer kleine verschillen in de voorkeur zien, al hebben de WPB'ers een minieme voorkeur voor e-learning. Toch passen de kenmerken van blended learning het best bij de doelgroep van WPB'ers, omdat daarbij in tegenstelling tot een e-learningtraject persoonlijke face-to-face-interactie mogelijk is en een docent of instructeur binnen een groep WPB'ers kan differentiëren (Watson, 2008). Het voordeel ten opzichte van enkel een klassikaal leertraject is de vrijheid waarmee een WPB'er de training kan doorlopen. Hij kan de training namelijk deels naar eigen inzicht indelen in het e-learninggedeelte. Daarnaast is de training deels vastgesteld in het klassikale gedeelte, waardoor de docent of instructeur een vinger aan de pols kan houden wat betreft de prestaties in het vrijere e-learninggedeelte. De WPB'ers geven dus de voorkeur aan een kortdurend leertraject. Een aantal WPB'ers heeft in de interviews nadrukkelijk aangegeven dat het leertraject niet eenmalig aangeboden moet worden, maar vaker, bijvoorbeeld eenmaal per jaar.

Wat betreft de leeractiviteiten geven de WPB'ers de grootste voorkeur aan praktijkoefeningen, samenwerking met collega's en 'coaching on the job'. Al deze leeractiviteiten hebben kenmerken van werkplekleren en kunnen getypeerd worden als informele professionaliseringsactiviteiten. Deze resultaten komen overeen met de resultaten van Claudé en Van Eck (2012), die een onderzoek hebben uitgevoerd naar de professionaliseringsvoorkeur van mbo-docenten. De WPB'ers hebben op het gebied van professionalisering dus vooral een voorkeur voor een kortdurend leertraject met informele leeractiviteiten. Daarbij is blended learning als leertraject het best geschikt voor WPB'ers. Bovendien is er een voorkeur voor informele leeractiviteiten die vooral op de werkplek plaats moeten vinden. De conclusie hieruit is dat een leertraject voor WPB'ers kenmerken van formeel en informeel leren moet bezitten. Deze conclusie stemt overeen met de aanbeveling van Pijpers, Hoogeveen en Hoffius (2011) om bij een leertraject gebruik te maken van zowel formele als informele professionaliseringsactiviteiten. Volgens Runhaar (in Van Veen et al., 2009) vervaagt dan het verschil tussen formeel en informeel leren.

De resultaten met betrekking tot het belang van kennis en vaardigheden vertonen een overeenkomst met eerder beschreven literatuur. In het theoretisch kader zijn namelijk de kennis en vaardigheden beschreven die een WPB'er nodig heeft om een bepaalde rol te vervullen, die overeenkomen met de kennis en vaardigheden die de WPB'ers zelf van belang vinden voor die rol. Ondanks de overeenkomsten is echter een onderscheid te maken in de mate van het belang van de verschillende kennis en vaardigheden. Zo is gebleken dat de WPB'ers het in hoge mate van belang vinden over kennis en vaardigheden te beschikken op de gebieden van coaching- en begeleidingsmethodieken, het vaststellen van de beginsituatie en gesprekstechnieken. Zij vinden dit echter in mindere mate van belang op de gebieden van zelfreflectie, kennis van het KD en didactische werkvormen. Het lijkt erop dat de WPB'ers het vooral van belang vinden hun studenten te leren kennen, wat in het theoretisch kader beschreven is als 'de beginsituatie vaststellen', om vervolgens de coaching- en begeleidingsmethodieken te bepalen en toe te passen. Het geven van feedback en feed-forward speelt daarnaast een belangrijke rol bij de coaching en begeleiding van studenten. De kennis van en de vaardigheid in gesprekstechnieken vinden de WPB'ers dan ook van belang. Zij vinden de kennis en vaardigheden met betrekking tot het KD en didactische werkvormen ook relevant, maar de WPB'ers beschouwen deze onderdelen vooral als gereedschap voor de coaching en begeleiding van studenten. Vakkennis vinden de WPB'ers ook van belang, maar zij beschouwen deze kennis als een gegeven dat vanzelfsprekend bij WPB'ers aanwezig moet zijn. Alle WPB'ers zijn namelijk in het bezit van een werkplekbegeleidersdiploma en hebben daarom in ieder geval een aantal jaren horecaervaring. Zelfreflectie benoemen zij het minst. In de dagelijkse praktijk lijken de WPB'ers hier niet veel aandacht aan te besteden,

waardoor zij dit als minder relevant beschouwen. Het is echter opvallend dat de WPB'ers die zelfreflectie wel van belang vinden, enthousiast zijn over dit onderwerp.

Wat betreft de professionaliseringsbehoefte van de WPB'ers is hetzelfde beeld ontstaan als bij het belang dat zij hechten aan de verschillende kennis en vaardigheden. De WPB'ers willen vooral meer weten over de student zelf. Daarmee bedoelen zij niet de manier waarop een student leert, maar vooral wat voor een type de student is. Zo willen zij weten of een student verlegen, gemotiveerd en emotioneel is of juist niet. Ook over de achtergrond van een student willen de WPB'ers meer te weten komen, zowel wat betreft zijn privésituatie als op school. De WPB'ers willen weten of er privé- of schoolproblemen zijn. Als dit het geval is, willen zij weten welke problemen dit zijn en hoe zij daarmee om moeten gaan. Een WPB'er wil een student leren kennen door met de juiste gesprekstechnieken de beginsituatie vast te stellen. Op basis daarvan wil hij de coaching- en begeleidingstechniek voor het BPV-traject bepalen. Ook voor de coaching- en begeleidingsgesprekken met studenten vinden de WPB'ers professionalisering in gesprekstechnieken relevant, zeker omdat zij deze vaardigheden niet hebben ontwikkeld tijdens de training voor het werkplekbegeleidersdiploma. Aangezien de WPB'ers vinden dat zijzelf en collega-WPB'ers voldoende vakkennis bezitten om studenten op te kunnen leiden, vinden zij professionalisering op dit gebied niet nodig. Daarentegen vindt een minderheid van de WPB'ers professionalisering wat betreft de kennis van het KD en didactische werkvormen nodig. De WPB'ers die professionalisering op die onderdelen nodig vinden, beschouwen deze kennis vooral als een verlengde van de basis. Zij willen eerst de beginsituatie vaststellen, daarna de coaching- en begeleidingsmethodieken bepalen, om vervolgens met verschillende didactische werkvormen aan de slag te gaan, waarbij zij gebruik kunnen maken van hun kennis over het KD. Professionalisering in zelfreflectie vinden de WPB'ers niet nodig; slechts twee van de dertien WPB'ers geven aan hier behoefte aan te hebben. De vragenlijst bevatte vier vragen over de grootste professionaliseringsbehoefte op basis van de drie beoogde rollen voor een WPB'er. Uit de antwoorden op deze vragen is geconstateerd dat professionalisering op het gebied van coachen en begeleiden de grootste voorkeur heeft. Wel moet daarbij opgemerkt worden dat de onderlinge verschillen zeer klein zijn.

Het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek is nu als volgt te formuleren: de WPB'ers hebben een voorkeur voor een kortdurend blended-learningtraject met zowel formele als informele professionaliseringsactiviteiten om hun kennis en vaardigheden te trainen. Dit traject moet niet eenmalig, maar herhaaldelijk aangeboden worden. De WPB'ers hebben op het gebied van professionalisering van kennis en vaardigheden vooral behoefte aan coaching- en begeleidingsmethodieken, een methode om de beginsituatie vast te stellen en gesprekstechnieken. Ook hebben zij in mindere mate behoefte aan kennis van het KD en didactische werkvormen. Vakkennis behoort een WPB'er (volgens de WPB'ers zelf) standaard te hebben. Hiervoor bestaat dan ook geen professionaliseringsbehoefte. Het onderdeel zelfreflectie vindt een aantal WPB'ers wel van belang, maar er bestaat geen behoefte aan professionalisering op dit gebied.

De bevindingen van dit onderzoek laten zien op welke gebieden de WPB'ers van C&HA willen professionaliseren en hoe die professionalisering volgens de WPB'ers plaats zou moeten vinden. Het is niet nieuw dat er een behoefte bestaat aan professionalisering van WPB'ers. Onstenk en Janmaat hebben deze behoefte al beschreven in de publicatie *Samen werken aan leren op de werkplek* uit 2006. Daarbij hebben zij reeds de noodzaak aangeduid om te investeren in professionalisering van WPB'ers, gericht op de coaching en begeleiding van studenten. Het onderzoek naar WPB'ers van de C&HA toont ook een professionaliseringsbehoefte aan, maar laat daarbij ook gedetailleerd zien op welke gebieden en op welke wijze WPB'ers willen professionaliseren.

### *Discussie*

Ondanks de zorgvuldigheid waarmee dit onderzoek uitgevoerd is, kent dit onderzoek een aantal beperkingen. Ten eerste is achteraf gezien de volgorde van de deelvraagstelling niet logisch. De WPB'ers is namelijk eerst gevraagd in welke vorm en met welke activiteiten zij geprofessionaliseerd willen worden, om vervolgens met een kleinere groep respondenten in interviews de inhoud van een professionaliseringstraject vast te stellen. Mocht dit onderzoek nogmaals uitgevoerd worden, dan verdient het aanbeveling om de volgorde van dit onderzoek te veranderen. De respondenten van de enquête hebben nu namelijk de vragen beantwoord zonder de inhoud te kennen van die professionalisering. Het was voor het voorstellingsvermogen beter geweest als de respondenten bij het invullen van de vragenlijst voor ogen hadden gehad hoe een professionaliseringstraject er inhoudelijk uitziet. In een vervolgonderzoek is het dus aan te raden eerst de interviews af te nemen om te bepalen wat de professionaliseringsbehoefte van de WPB'ers is, en vervolgens de gehele respondentgroep uit te nodigen voor de enquête over professionaliseringsvormen en -activiteiten. Wellicht hadden de respondenten dan wat langer en dieper nagedacht over de antwoorden die zij hebben gegeven.

Ten tweede zijn semigestructureerde interviews afgenomen, waarvoor een topiclijst is ontworpen. Daardoor zouden alle onderwerpen tijdens de interviews aan bod moeten zijn gekomen. Na analyse van de interviewdata is echter naar voren gekomen dat een aantal topics toch onderbelicht is gebleven. Topics als zelfreflectie, kennis van het KD en de rol van beoordelaar zijn dan ook minder naar voren gekomen dan de andere topics. Dit zal enerzijds te maken hebben met de ervaring van de interviewer, die misschien niet altijd ver genoeg heeft doorgevraagd. Anderzijds hebben de WPB'ers tijdens de interviews veel vrijheid gekregen om te benoemen

welke aspecten zij relevant vinden en is een aantal topics door tijdsgebrek niet aan bod gekomen. Om alle topics wel aan bod te laten komen, zou de interviewer in een eventueel vervolgonderzoek de interviews meer kunnen structureren. Het is goed om een respondent vrij en open te laten spreken, want daarmee komt aan het licht wat hij of zij van belang vindt, maar onderzoeksdata worden rijker als ook de onbelichte topics aan bod komen. Ook kan hierbij afgevraagd worden of de WPB'ers inhoudelijk wel weten wat de onbelichte topics inhouden en of ze bekwaam zijn op deze gebieden. Deze vraag is in dit onderzoek niet meer te beantwoorden. Aangezien een aantal topics (die voor de beoogde rollen van een WPB'er toch relevant zijn) onbelicht zijn gebleven, is het voor een eventueel vervolgonderzoek dan ook aan te raden hierop dieper in te gaan.

Ten derde heeft de onderzoeker een langdurige en goede professionele relatie met de respondentengroep. Er kan daardoor sprake zijn geweest van 'interviewer bias', waarbij de respondenten sociaal gewenste antwoorden hebben gegeven omdat zij de visie op het onderwijs en de BPV van de onderzoeker kennen. Daarentegen is wel het voordeel van de goede relatie met de respondenten opgevallen, aangezien de respondenten ontspannen en openhartig waren tijdens de interviews.

Ten vierde en tot slot is in het theoretisch kader literatuur gebruikt om de voorkeur voor professionaliseringsvorm en -activiteit te beschrijven, die focust op mbo-docenten. Hier is bewust voor gekozen, omdat geen literatuur voorhanden was op het gebied van het onderwijskundige gedeelte van de taak van een WPB'er. Er is genoeg literatuur te vinden op het vaktechnische onderdeel van de taak van een WPB'er, maar niet over het onderwijskundige gedeelte: het begeleiden en opleiden van studenten. Dit is en blijft een moeilijk gedeelte, omdat docenten nu eenmaal niet een-op-een met WPB'ers te vergelijken zijn. Zo is er alleen al een verschil tussen het gemiddelde opleidingsniveau van een docent en een WPB'er en is een docent tijdens zijn werk voor een groot deel bezig met het begeleiden opleiden van studenten terwijl dit voor een WPB'er maar een onderdeel van zijn taak is. Ondanks het verschil in opleiding en werkcontext is er wel een overeenkomst tussen docenten en WPB'ers te vinden op het gebied van leren. Verschillende onderzoeken stellen dat mensen rond de 80 procent informeel, dus 'al doende' leren (Cross, 2007, Borghans et al., 2014 en De Laat, 2012). De conclusie van dit onderzoek laat zien dat WPB'ers de grootste voorkeur geven aan informele professionaliseringsactiviteiten, zoals praktijkoefeningen, samenwerking met collega's en 'coaching on the job'. Deze bevinding komt bovendien overeen met de bevindingen van Glaudé en Van Eck (2012), die de professionaliseringsvoorkeur van mbo-docenten hebben onderzocht. Samen met het feit dat zowel mbo-docenten als WPB'ers zich inzetten om studenten te begeleiden en op te leiden, maakt deze overeenkomst het verschil tussen de twee doelgroepen kleiner. Hiermee is nog steeds niet gezegd dat beide groepen een-op-een met elkaar te vergelijken zijn, maar op het gebied van leren zijn zij deels wel vergelijkbaarder. Het bovenstaande geeft al aan hoe moeilijk het is om bepaalde doelgroepen met elkaar te vergelijken. Dit heeft dan ook gevolgen voor de generaliseerbaarheid van de resultaten van dit onderzoek. Aangezien het onderzoek heeft plaatsgevonden onder een kleine, selectieve groep respondenten van de C&HA, kunnen de resultaten namelijk niet als representatief gezien worden voor alle WPB'ers die in verschillende branches werkzaam zijn. Ondanks de beperkingen voorziet dit onderzoek, voortbouwend op het vooronderzoek, in de behoefte aan verdere theorieontwikkeling over de professionalisering van WPB'ers. Dit onderzoek heeft aangetoond welke voorkeur WPB'ers hebben wat betreft professionaliseringsvormen en -activiteiten. Tevens heeft dit onderzoek de professionaliseringsbehoefte van WPB'ers op het gebied van het begeleiden en opleiden van studenten aan het licht gebracht.

Hieronder volgen een aantal aanbevelingen aan VW en Rijn IJssel om de bevindingen van dit onderzoek te vertalen naar de praktijk. Allereerst is het VW aanbevolen te starten met de ontwikkeling van een blended-learningtraject voor de WPB'ers van de C&HA, waarbij dit onderzoek als leidraad kan dienen. Deze eerste groep zou dan kunnen dienen als pilotgroep, die input kan geven voor de ontwikkeling van dit leertraject. Het verdient aanbeveling om het leertraject samen met de WPB'ers van de C&HA te ontwikkelen, omdat zij al bekend zijn met het idee voor een leertraject voor WPB'ers en omdat zij dan het gevoel krijgen dat VW hen betreft bij de ontwikkeling van het onderwijs.

De tweede aanbeveling heeft betrekking op de eerste aanbeveling en het eerste meetinstrument van dit onderzoek, de vragenlijst. Met deze vragenlijst is de voorkeur wat betreft professionaliseringsvormen en leeractiviteiten gemeten vanuit het perspectief van de WPB'er. In dit onderzoek is echter niet onderzocht of een kortdurend blended-learningtraject met zowel formele als informele professionaliseringsactiviteiten in de praktijk werkt en de meest effectieve vorm van leren is. De tweede aanbeveling is dan ook een vervolgonderzoek te laten verrichten tijdens het pilotproject van de eerste aanbeveling, gericht op de effectiviteit van de gekozen professionaliseringsvormen en leeractiviteiten. Mochten de resultaten van dit vervolgonderzoek laten zien dat de professionaliseringsvormen of leeractiviteiten die de WPB'ers hebben gekozen niet of in mindere mate effectief zijn, dan moet het blended-learningtraject daarop aangepast worden. Het kortdurende blended-learningtraject met zowel formele als informele professionaliseringsactiviteiten dat de WPB'ers gekozen hebben, blijft dus als basis bestaan, om de WPB'ers het gevoel van eigenaarschap en betrokkenheid te geven.

De derde aanbeveling is opgesteld voor andere onderwijsteams binnen VW en Rijn IJssel. Mochten het pilotproject en het vervolgonderzoek een effectief blended-learningtraject opleveren, dan is het voor deze andere

teams aan te raden ook een onderzoek uit te voeren naar de voorkeur voor professionaliseringsvormen, leeractiviteiten en de professionaliseringsbehoefte van de WPB'ers waarmee zij samenwerken. In een dergelijk onderzoek kunnen mogelijk (bewerkingen van) de meetinstrumenten uit dit onderzoek gebruikt worden. Indien een team concludeert dat een professionaliseringsbehoefte bij WPB'ers aanwezig is, dan kan het team besluiten ook te starten met een pilotproject voor WPB'ers. Als uit het onderzoek blijkt dat de voorkeur voor leeractiviteiten overeenkomt met de resultaten uit dit onderzoek, dan kunnen de teams gebruikmaken van de ervaringen en expertise die VW opgedaan heeft in het blended-learningtraject. Mochten de resultaten niet overeenkomen met de resultaten van VW, dan is ook voor dit onderzoek een vervolgonderzoek aanbevolen, zoals de tweede aanbeveling beschrijft.

## Referenties

- Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Adler, P.A., & Adler, P. (2012). The Epistemology of Numbers. In Baker, S., & Edwards, R. (Ed.), *How many qualitative interviews is enough?* (pp. 8). Southampton: National Centre for Research Methods.
- Akkerman, R. (2012). *Rapportage werkbezoek in het kader van de subsidieregeling BIB*. Den Haag: Agentschap NL.
- Baarda, D., Goede, M. de., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bie, D. de., & Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen?* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Groningen: Boom Onderwijs.
- Borghans, L., Fouarge, D., Grip, A. de, & Thor, J. van (2014). *Werken en leren in Nederland*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Braster, S., (2011). *Passie en pragmatisme. De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Buter, K. (2009). *Opzet BIB subsidie Culinary & Hospitality Academy*. Arnhem: Rijn IJssel.
- Clark, R.C., & Mayer, R.E. (2008). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Perform*. San Francisco: Pfeiffer.
- Derksen, K. (2009). *De eerste stap van 1.000 mijl. Een eerste verkenning van informeel leren*. Bilthoven: EMC.
- Dungen, M. van den., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Garrison, D., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Geerts, W., & Kralingen, R. van. (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Glaudé, M., & Eck, E. van (2012). *Lesgeven aan studenten op mbo-niveau 1 en 2*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Hagens, K., & Kraaijvanger, H. (2013). *Hoe leren medewerkers*. Wehl: Rijnland advies.
- Kenwerk. (2013). *Profiel Praktijkopleider*. Zoetermeer: Kenwerk.
- Kirschner, P., & Merriënboer, J van. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169 – 183.
- Laat, M. de. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Heerlen: Open Universiteit.
- Lambriex-Schmitz, P., Klink, M van der., & Grave, W de. (2012). *Zin in professionalisering?* Paper ORD 2012.
- Lubberman, J., & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties*. Den Haag: CAOP Research.
- Mooij, T. (2013). Onderwijs en cognitief hoogbegaafde studenten: tussenbalans van interventie in Leonardoscholen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 52, 426 – 441.
- Nedermeijer, J., Groot, C., & Wagenaar, S. (2010). *Versterken partnerschap beroepsonderwijs en bedrijfsleven via begeleiding op de werkplek*. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Nieuwenhuis, A., Nijman, D., Kat – de Jong, M., Ries, K de., & Vijfeijken, M. (2011). *De doorbraak in zicht: Landelijke tussenrapportage Doorbraakproject Werkpleklers 2009-2011*. Tilburg: IVA.
- Onstenk, j. (2014). *Het werkplekcurriculum in de school: leren op de werkplek*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Onstenk, J., & Janmaat, H. (2006). *Samen werken en leren op de werkplek. Op weg naar co-design en co-makership van scholen en bedrijven*. 's-Hertogenbosch: CINOP
- Oudkerk, I. (2013). *Expertiseontwikkeling en Professionalisering van de Assessor*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Pijpers, J., Hoogeveen, Y., & Hoffius, R. (2011). *Professionalisering in de praktijk*. Den Haag: CAOP.
- Raad voor Werk en Inkomen. (2010, december 20). *Sectorale arbeidsmarktinformatie*. Opgeroepen op september 2015, van Raad voor Werk en Inkomen: <http://www.rwi.nl/CmsData/2011/Horecaen cateringverblijfsrecreatie.pdf>.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M., & Tallal, P. (2014). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 64–78.
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). *Key Ideas in educational research*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Staatscourant, *Subsidieregeling Beroepsonderwijs in Bedrijf*, 26 april 2007, opgeroepen op 24 april 2017, op <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2007-81-p10-SC80230.html>.

- Steffens, D., & Reiss, M. (2010). *Performance of blended learning in university teaching: Determinants and challenges*. *E-learning and Education*, 6. Opgeroepen op 13 april 2017, via <http://eleed.campussource.de/archive/6/2627/>
- Stokking, K.M. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Teurlings, C., & Uerz, D. (2009). *Professionalisering van ROC docenten: zoeken naar verbinding*. Tilburg: IVA.
- Tielemans, J. (2001). *Psychodidactiek*. Apeldoorn: Garant.
- Veen, K van., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Watson, J., (2008). *Blending Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education*. Vienna, NACOL
- Werdemölder, H. (2012). *De werkmeester*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhof Uitgevers.
- Wien, A., & van Antwerpen, D. (2013). *Profiel Werkplekbegeleider Rijn IJssel Vakschool Wageningen*. Arnhem: Rijn IJssel.

## Bijlage 1: vragenlijst vooronderzoek

	C1: Ik geef studenten tijdens en na de leeractiviteit feedback en feedforward op het leerproces en het resultaat daarvan.	C2: Voor de start van de stage stel ik de beginsituatie van de student vast.	C3: Op basis van de beginsituatie worden de leerdoelen van de stage vastgesteld.	C4: De leerdoelen worden tijdens de stage geëvalueerd en (indien nodig) bijgesteld.	C5: Ik stel de leerstijl van de student vast.	C6: Mijn manier van begeleiden en instructie geven tijdens het leerproces pas ik aan op de leerstijl van de student.	C8: Ik reflecteer met de student, tijdens begeleidings- of voortgangsgesprekken en op de werkdoer, zijn leerproces.	C13: Ik creëer bewust een veilige leeromgeving voor studenten.	C14: ik reflecteer op mijn eigen functioneren als begeleider van studenten	C15: Ik creëer een leerklimaat waarbij het leren gevormd wordt door zin- en betekenisgeving. Hierdoor motiveert ik de student tot leren, wordt nieuwsgierigheid gewekt en durft de student eigen initiatieven te nemen	C16: Ik hanteer verschillende didactische werkvormen die passen bij de leerdoelen van de student, zijn nieuwsgierigheid vergroot, zelfstandigheid bevordert en de student motiveert om aan de slag te gaan met zijn (praktijk)taak/opdracht	C17: Tijdens de praktijkinstructie zeg ik steeds wat ik doe en waarom	C18: Ik ondersteun het leerproces in het begin van de stage meer, maar laat de student uiteindelijk steeds meer zelfstandiger werken	C19: Tijdens het ontwikkelingsgericht beoordelen hou ik rekening met de wijze van evalueren. Deze moet afgestemd zijn op de inhoud van de lesstof en moet voldoen aan de beoordelingscriteria die beschreven staan in de beoordelingsinstrumenten van de onderwijsinstelling.
	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	6	4
	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6	5	5	5	5
	5	3	3	3	4	4	4	6	5	4	2	3	5	4
	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	5	6	6	4
	4	4	5	4	5	6	4	4	5	5	4	5	6	4
	5	4	3	5	4	3	5	3	5	4	4	4	5	4
	6	6	4	5	4	3	4	6	5	4	4	4	5	4
	5	5	4	4	5	5	6	5	5	5	4	6	6	4
	6	5	4	5	4	5	5	5	5	6	6	6	5	5
	5	4	5	6	3	5	4	3	5	5	5	5	5	5
	5	5	4	5	5	4	5	6	4	4	4	5	5	4
	5	5	5	4	5	4	6	5	5	5	4	4	6	4
	6	6	5	5	4	5	5	6	5	4	4	4	5	5
	5	4	4	4	4	3	6	6	6	5	6	6	5	4
	6	6	5	6	4	4	4	3	4	3	2	2	6	4
	3	6	1	1	6	3	3	6	6	4	3	5	6	3
	6	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3
	6	3	5	5	5	5	6	6	6	5	6	6	6	5
	6	5	4	6	4	5	6	6	4	4	5	5	6	3
	4	4	4	4	3	3	3	6	5	5	5	5	5	5
<b>Mean</b>	5,2	4,8	4,1	4,5	4,4	4,8	5,0	5,2	4,9	4,5	4,4	4,8	5,5	4,3
<b>SD</b>	0,8	1,0	1,2	1,2	0,8	1,0	1,0	1,1	0,6	0,9	1,1	1,1	0,6	0,8
														M totaal= 4,7



## Bijlage 2: vragenlijst onderzoek

Respondent	E1: een langdurige (10 weken, 60 uur) klassieke training met tussentijds feedback op het huiswerk	E2: korte (twee tot driedaagse aaneengesloten) klassieke training	E3: langdurige (60 uren) e-learning training met ondersteuning van een coach	E4: langdurige (60 uren) Blended learning training met ondersteuning van een coach	E5: korte (20 uren) e-learning training met ondersteuning van een coach	E6: korte (20 uren) Blended learning training met ondersteuning van een coach	E7: activiteiten die mijn kennis over het coachen en begeleiden van studenten vergroot	E8: activiteiten die mijn pedagogische bekwaamheid vergroten	E9: activiteiten die mijn didactische bekwaamheid vergroten	E10: activiteiten die mijn kennis over verschillende methodes van het beoordelen van studenten vergroot	E11: activiteiten waarbij tijd voor oefenen in de praktijk is ingebouwd	E12: aan activiteiten waarbij ik anderen aan het werk kan zien	E13: activiteiten waarbij gezamenlijk gereflecteerd wordt	E14: activiteiten waarbij ik feedback krijg van een expert of collega	E15: activiteiten waarbij ik kan samenwerken met een collega	E16: 'coaching on the job' onder begeleiding van een studietoestel	
3		2	3	2	2	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	2
11		4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4
1		4	1	3	3	4	3	4	2	4	1	1	1	4	4	4	4
16		1	4	4	4	1	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5
14		4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4
2		1	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	3	4	4	4	3
9		3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3
20		3	5	1	2	3	4	5	4	5	4	5	5	3	5	4	4
13		2	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	3	5	4
7		1	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2	2	4	4	5
18		3	4	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4
10		4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
21		1	2	2	2	5	4	2	5	4	4	3	2	4	3	5	4
22		1	2	2	2	4	4	4	3	3	3	5	2	3	5	5	3
15		1	3	3	2	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
6		1	5	1	1	2	1	3	1	1	3	5	1	5	5	1	1
19		2	4	2	2	4	2	4	4	4	2	2	2	2	2	4	4
17		1	4	1	1	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4
4		3	3	2	2	2	2	4	3	3	3	5	3	2	1	2	4
8		3	5	3	3	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4
5		3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4
12		3	4	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
<b>Mean</b>		2,3	3,5	2,6	2,9	3,6	3,5	4,0	3,7	3,8	3,9	3,8	3,3	3,1	3,6	4,0	3,7
<b>SD</b>		1,2	1,1	1,0	1,0	1,0	0,9	0,7	1,1	1,0	0,8	1,1	1,2	1,1	1,1	0,8	0,9

### Bijlage 3: topiclijst interviews

#### Deel B: kennis en vaardigheden die een WPB moeten bezitten

(vanuit het perspectief van de WPB zelf) om de verschillende rollen goed uit te kunnen voeren

Vorm: Open vragen

<p>In een leerbedrijf zijn er voor de WPB die studenten begeleidt drie beoogde rollen te onderscheiden, namelijk: (1) Begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek. (2) Praktijkinstructeur en begeleider van stagetaken en (3) Assessor van ontwikkelingsgerichte stagetaken en professionele ontwikkeling in de beroepspraktijk.</p>		
B1	<p><b>Begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek.</b></p>	
B1a	<p>Welke specifieke kennis en vaardigheden heb je nodig om je rol te vervullen als begeleider van leerprocessen? <i>(geven van feedback en feed-forward, kan leerdoelen formuleren, de beginsituatie vaststellen, kennis van het KD, kennis van verschillende coachingstechnieken, reflectie toepassen, beheerst verschillende gesprekstechnieken, reflecteren op het eigen functioneren, creëren van een veilige leeromgeving)</i></p>	
B1b	<p>Welk gedrag is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(afspraken nakomen, geven van instructies, aansturen, volgt voortgang doelen, indien nodig het leerproces bijsturen, knelpunten signaleren, actief en aandachtig luisteren, staat open voor vragen, stelt studenten op hun gemak, toont aandacht en begrip, geeft feedback, stimuleert zelfsturing dmv reflecteren)</i></p>	
B1c	<p>Welk resultaat is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(vorderingen zijn waargenomen, knelpunten bijsturen, studenten zijn bewust van eigen functioneren, regelmatig begeleiding- of voortgangsgesprekken gevoerd, op basis van feedback en reflectie is er een planning voor stagevervolg gemaakt)</i></p>	
B1d	<p>Zijn er vaardigheden waarvan je zegt: die beheers ik onvoldoende?</p>	

B2	<b>De rol van instructeur voor het geven van praktijkinstructie</b>	
B2a	Welke specifieke kennis vaardigheden heb je nodig om je rol te vervullen als instructeur voor het geven van praktijkinstructie ? <i>(verschillende didactische werkvormen kunnen toepassen, kan specifiek vak en vakdidactisch handelen, kan de beginsituatie vaststellen, geven van feedback en Feed-forward, kennis van het KD, is een 'vakman')</i>	
B2b	Welk gedrag is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(controleert het handelen van de student, indien nodig het leerproces bijsturen, creëert een veilige leeromgeving, creëert formele en informele leersituaties, geeft feedback en feed-forward op functioneren, vervult een voorbeeldrol, past vakdeskundigheid toe, vorderingen zijn waargenomen)</i>	
B2c	Welk resultaat is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(het opleiden is afgestemd op taakvolwassenheid van de student, er is feedback gegeven op het proces en het resultaat van de instructie)</i>	
B2d	Zijn er vaardigheden waarvan je zegt: die beheers ik onvoldoende?	

B3	<b>Assessor van ontwikkelingsgerichte stagetaken en professionele ontwikkeling in de beroepspraktijk</b>	
B3a	Welke specifieke kennis en vaardigheden heb je nodig om je rol te vervullen als beoordelaar van leerresultaten ? <i>(voortgangs- en beoordelingsgesprekken houden met de student, slecht-nieuwsgesprekken kunnen voeren, geven van feedback en feed-forward, vaardig in het ontwikkelingsbericht toetsen en beoordelen van de student)</i>	
B3b	Welk gedrag is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(voortgangs- en beoordelingsgesprekken houden met de student, geeft de student feedback en feed-forward, stimuleert de student kritisch naar zichzelf te kijken, beoordeelt de student aan de hand van de beoordelingscriteria/procedures en richtlijnen van de organisatie en onderwijsinstelling)</i>	
B3c	Welk resultaat is zichtbaar bij een goede beheersing van deze vaardigheden? <i>(de student is geobserveerd aan de hand van de beoordelingscriteria in het beoordelingsinstrument, de voortgang is besproken, de ontwikkelpunten zijn besproken)</i>	
B3d	Zijn er vaardigheden waarvan je zegt: die beheers ik onvoldoende?	

## **Bijlage 4: codeboom**

### **B1 Begeleider van leerprocessen en coach van studenten tijdens de leerontwikkeling op de werkplek.**

#### **specifieke vaardigheden**

begeleidingsmethodieken  
coachen  
coachings-technieken toepassen  
feedback en feed-forward  
formuleren van leerdoelen  
gesprekstechnieken  
kennis van KD  
reflectie

#### **Gedrag**

aansturen  
actief en aandachtig luisteren  
afspraken nakomen  
bijsturen  
geven van instructies  
knelpunten signaleren  
reflecteren op het eigen functioneren  
stelt studenten op hun gemak  
toont aandacht en begrip  
volgt voortgang doelen

#### **Resultaat**

knelpunten bijsturen  
op basis van feedback en reflectie is er een planning voor stagevervolg gemaakt  
studenten zijn bewust van eigen functioneren  
vorderingen waarnemen

### **B2 De rol van instructeur voor het geven van praktijkinstructie**

#### **Specifieke vaardigheden**

kan specifiek vak en vakdidactisch handelen  
kennis van verschillende leerstijlen, geven van feedback  
verschillende werkvormen kunnen hanteren

#### **Gedrag**

controleert het handelen van de student  
creëert een veilige leeromgeving  
creëert formele en informele leersituaties  
geeft feedback op het functioneren  
heldere en duidelijke instructie geven  
past vakdeskundigheid toe  
stuurt de student bij  
vervult een voorbeeldrol

#### **Resultaat**

feedback en feed-forward op het proces en het resultaat  
het opleiden is afgestemd op de type student en taakvolwassenheid van de student

## **B4 Assessor van ontwikkelingsgerichte stagetaken en professionele ontwikkeling in de beroepspraktijk**

### **Vaardigheden**

beoordelingsgesprekken  
feedback en feed-forward geven  
slechtnieuws gesprekken  
vaardig in het ontwikkelingsbericht toetsen en beoordelen van de student

### **Gedrag**

beoordeelt aan de hand van de beoordelingscriteria/procedures en richtlijnen van de onderwijsinstelling  
raadpleegt anderen om informatie te krijgen over het functioneren en het leerproces van de student  
stemt de beoordeling af met andere binnen het bedrijf en van onderwijsinstelling  
stimuleert de student kritisch naar zichzelf te kijken  
voortgangs- en beoordelingsgesprekken

### **Resultaat**

de student is geobserveerd aan de hand van de beoordelingscriteria in het beoordelingsinstrument  
ontwikkelpunten zijn besproken  
voortgang is besproken

## Bijlage 5: voorbeeld codering

### Rol: instructeur *didactische werkvormen*

Document group	Code	Segment
Respondent 1	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	Je laat hem een opdracht doen en dat is ook het proces van de leermeester begeleiding. Ik doe het niet zo uitgebreid als dat ze daar doen want ik doe het één keer voor en dan doen we het samen anders duurt het te lang.
Respondent 2	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	de 'oude' manier van instructie geven blijft voor mij de beste manier.
Respondent 2	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	ik denk dat wij daar heel weinig kennis van hebben, dat durf ik best wel te zeggen
Respondent 2	Instructeur\Didactische werkvormen	het eerste jaar van de lerarenopleiding waarbij je verschillende methoden aangeleerd krijgt om instructies te geven. R: dat zouden dan erg dankbare cadeautjes zijn, wij hebben de tips van zijn psychologie gekregen van een leerling die nogal heel erg moeilijk is, maar wow het werkt wel en niet dat daarmee alle problemen opgelost waren maar wel een tips die ik meeneem in het doosje van ervaring.
Respondent 3	Instructeur\Didactische werkvormen	I: Je zei net van hoe je een bepaalde instructie geeft en als het nou blijkt dat een leerling het niet goed oppakt (dat kan hè dat een leerling de manier waarop jij instructie geeft niet goed oppakt) heb jij dan vanuit jezelf een aantal andere methodes? R: Ja je past je wel een beetje aan op de leerling. Dat heeft ook een beetje met het gedrag van de leerling te maken, iedereen is verschillen
Respondent 4	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	I: De rol van het geven van praktijkinstructie en het beoordelen. Hhmm hoe zal ik dit eens heel direct vragen: hoeveel didactische werkvormen ken jij? R: even, nu moet ik....eh...wat zijn didactische?
Respondent 5	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	R: Ja, maar niet bewust.
Respondent 5	Instructeur\Didactische werkvormen	I: Even kort samengevat, bij die rol van instructeur (als je kijkt naar scholing of verder ontwikkeling) zit je wel echt op verschillende didactische werkvormen.  R: Ja, waar we onbewust wel wat mee doen maar bewust totaal niet eigenlijk.
Respondent 6 & 7	Instructeur\Didactische werkvormen	Want jij zegt ze zitten in de klas en Jos zegt het ook nog en die zitten met lui in de klas nog ietsjes jonger als 20- 21 en dan zegt de leraar ik ga nu examenstof doornemen en dan is iedereen aan het praten. En dan is hij klaar en dan zeggen ze van : Ik begrijp er niks van. Ik heb er niks van begrepen. Ze weten het gewoon niet. Dat is toch een ernstig probleem. Bij hoe informatie binnenkomt. Dus die verschillende werkvormen zouden inderdaad oké zijn.
Respondent 6 & 7	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	R: herhaling. Dat is de kracht. Alleen het verbaast me gewoon dat mensen dan acht keer iets goed doen en dan de negende en tiende keer gewoon een fout maken. Hoe kun je nu acht keer iets goed doen en de negende en tiende keer fout?
Respondent 8	Instructeur\Didactische werkvormen	Zouden jouw leermeesters dat ook hebben als ze verschillende didactische werkvormen leren kennen? Dus niet dat ze zelf iets hoeven te verzinnen, maar van 'o, we zouden dat ook nog kunnen doen of we zouden het in een spelvorm kunnen doen'. Dat is natuurlijk ook een vorm en kijken of dat dan waardevol voor hem is. R: Ja ik denk het wel. Zeker wel.
Respondent 8	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	Op zich, de basisbegeleiding zou eigenlijk hetzelfde moeten zijn, maar bij de ene heb je een filmpje nodig (visueel aspect om door te dringen) en de ander leg je het bijvoorbeeld één keer uit en ze voeren het gelijk geweldig uit ! Alleen dan ga je daar een volgende keer niet op in maar laat je hem/haar eens wat uitdagenders/moeilijkers doen of dat je meerdere dingen achter elkaar vertelt.
Respondent 10	Instructeur\Didactische werkvormen\Variatie\Soms	Het overbrengen hè, hanteer je daar ook verschillende stijlen/werkvormen in? R: Nee, ja..., zoals vroeger al wat bij mij zelf gedaan werd is dat het voorgedaan werd en dan doen we het een keer samen en dan doe je het na terwijl je er naast staat en zo heb ik het altijd gedaan
Respondent 10	Instructeur\Didactische werkvormen	R: Aan de hand alles voordoen en daarna ga je van heel zacht naar goed streng want dan verwacht je na 1,5 (nadat je alles 20 keer voor hebt gedaan) ik merk dan altijd dat het heel soepel gaat.
Respondent 11	Instructeur\Didactische werkvormen	I: Ja en heeft dat dan ook voor jou, want er zijn ook verschillende didactische werkvormen. Heb jij het idee dat leermeesters of leermeesters die jij hebt gezien of die daar gebruik van maken dus dat ze zeggen van 'o, wacht'. Ik heb eigenlijk zo'n soort leerling hier voor me en laat ik die methode van instructie geven eens proberen. R: Ja ik kan natuurlijk slecht in andere keukens kijken, maar ik kan automatisch wel dingen moet doen ook. Kijk de een kijkt er één keer na en die weet het en de ander moet het eerst zes keer doen en het geluk hebben dat het dan goed gaat. Je komt al automatisch in die andere leermethodes terecht.
Respondent 13	Instructeur\Didactische werkvormen	R: de manier waarop hij iets duidelijk kan maken aan de leerling. De een doet dat met een hele korte instructie de ander lang en de manier waarop. Bij de ene leerling heel vriendelijk en bij de andere wat dringender
Respondent 13	Instructeur\Didactische werkvormen	I: ok, je noemt nu al 2 verschillende vormen van kennis: de vaktechnische kennis en kennis van verschillende didactische werkvormen. Vind jij het belangrijk dat een leermeester dat laatste beheerst, dat ie niet 1 standaard manier heeft om instructie geven, maar dat hij kan switchen tussen werkvormen als dat nodig is? R: ja, want het ligt er natuurlijk wat voor een type leerling het is...., daarop pas je dan de werkvorm op aan.