



Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

MASTERPROEF

Academiejaar 2021 – 2022

DUAAL LEREN: DE DONKERE KANT VAN WERKPLEKLEREN

Kim Verhoeven

Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Eva Kyndt

Medebeoordelaar: dr. Jonas Willems

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van
Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Studentnummer 20101655

Dankwoord

Men zegt wel eens dat hulp bieden meer voldoening geeft dan hulp krijgen. Toch moet ik hier in deze context van afwijken. Zonder de hulp en inbreng van een aantal personen, had deze masterproef nooit zwart op wit gestaan. Het besef dat deze personen hun tijd en energie wilden gebruiken om mij te ondersteunen en verder te helpen, is voor mij dan ook heel veel waard.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor, prof. dr. Eva Kyndt, bedanken voor haar uitstekende begeleiding. Ondanks de kleine 15000 kilometer die gedurende het grootste deel van het academiejaar tussen ons zat, mocht ik gedurende het hele proces op haar rekenen voor overvloedige, kwaliteitsvolle feedback en gerichte suggesties die deze thesis absoluut naar een hoger niveau getild hebben. Gezien het nog erg onontgonnen onderzoeksgebied, was dit geen gemakkelijk onderwerp. Desondanks hebben haar inzichten ervoor gezorgd dat ik mijn weg niet kwijtraakte in de complexe wereld van werkplekleren. Door van haar te mogen leren, geloof ik niet enkel als OOW-er, maar ook als persoon gegroeid te zijn. Zo heb ik onder andere geleerd dat 'op zijn Australisch' communiceren voordelen biedt.

Daarnaast wil ik ook mijn oprechte dank uiten aan mijn man, maar ook medestudent, Fabio Severini. Wij zijn vier jaar geleden samen met deze opleiding gestart. Zonder zijn duwtje in de rug, zou ik waarschijnlijk niet eens die stap hebben durven zetten. Vanaf dat eerste duwtje, heeft hij zich vervolgens ontplooid tot volwaardige trekezel. Koppig, in die zin dat hij me nooit liet opgeven en bleef motiveren, hoe zwaar het ook werd. Sterk, in de lasten die hij thuis voor me droeg, zodat alles voor mij net draagbaar bleef. Ook voor deze masterproef kon ik telkens op hem rekenen wanneer ik een sparringpartner nodig had. Zijn vernieuwende ideeën en eerlijke bedenkingen hebben veel bijgedragen aan deze thesis.

Ook mijn mama, Annemie Wellens, wil ik absoluut niet vergeten. Als leerkracht Nederlands weet ik als geen ander dat je gemakkelijk over je eigen fouten leest. In haar heb ik telkens een trouwe proeflezer gevonden die mij hielp om het geheel vlot leesbaar en foutloos af te kunnen leveren. Ik wil haar ook bedanken voor haar flexibiliteit, die ze meer dan eens aan de dag heeft gelegd wanneer ik haar weer eens een veel te strakke deadline voor het nalezen oplegde.

Ten slotte wil ik de secundaire school, het bedrijf en de respondenten bedanken voor de enorme openheid waarmee zij allen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Hoewel ik hen hier niet bij naam kan noemen, wil ik toch absoluut vermelden dat hun bijdrage meer was dan ik ooit had verwacht. Gezien de gevoeligheid van dit onderwerp en de focus op het negatieve, was dit niet vanzelfsprekend. Hun medewerking laat zien dat zowel schooldirecties, leerlingen, leerkrachten als bedrijven allemaal samen willen gaan voor de optimalisatie en het succes van de duale leerweg.

Toelichting aanpak en eigen inbreng

De aanvang van deze masterproef vond plaats in september 2021. Het onderwerp werd aangebracht op de lijst van voorgestelde masterproefonderwerpen door prof. dr. Eva Kyndt onder de meer holistische verwoording van 'de donkere kant van werkplekieren'. Naargelang het onderzoek vorderde, werd de focus scherper gesteld, meer bepaald op de donkere kant van het duaal leren. De eerste onderzoeksvraag, die als doel had de negatieve acties en gevolgen van deze acties in kaart te brengen binnen de context van werkplekieren, werd in samenspraak met de promotor opgesteld. De twee overige onderzoeksvragen werden zelfstandig opgesteld na een verkennend literatuuronderzoek.

Een deel van de literatuur werd als vertrekpunt voorgesteld door de promotor, aanvullend werd verdere literatuur zelfstandig opgezocht. De data werd volledig zelfstandig vergaard binnen de context van duaal leren met behulp van interviews, een focusgroep, een documentenanalyse en een participatieve observatie op de werkvloer. Deze instrumenten, maar ook de respondenten, werden zelfstandig geselecteerd. Ook de data-analyse werd zelfstandig uitgevoerd.

De promotor van deze masterproef, prof. dr. Eva Kyndt, heeft zowel aan het begin, tijdens, als aan het einde van het proces de kwaliteit van het onderzoek en de rapportage bewaakt. Zij voorzag op regelmatige tijdstippen, feedback op zowel proces als product. Daarnaast betekenden de inzichten die ze vanuit haar expertise kon leveren een grote bijdrage aan dit onderzoek.

Samenvatting

Werkplekleren krijgt steeds meer aandacht, zowel van de bedrijven als van de onderzoekswereld. Ook het onderwijs probeert de voordelen ervan te benutten door werkplekleren te gebruiken als aanvulling op institutioneel leren in de duale leerweg. Toch is er nog maar weinig geweten over de negatieve kanten hiervan. Dit onderzoek poogde daarom de donkere kant binnen de werkplekcomponent van duaal leren te verkennen teneinde bij te dragen aan een kwaliteitsverbetering van het onderwijssysteem.

Het eerste doel van dit onderzoek was de negatieve acties die werden uitgevoerd op de werkplek van duale leerlingen en de gevolgen hiervan te omschrijven. Daarnaast werd getracht inzicht te bieden in welke motivaties leiden tot dit wangedrag, maar ook de condities van de werkplek die dit wangedrag faciliteren te beschrijven. Dit kwalitatieve onderzoek gebruikte hiervoor interviews, een focusgroep, een observatie en een documentenanalyse. Een uitgebreide literatuurstudie fungeerde als basis om deze instrumenten uit te werken.

Uit de resultaten blijkt dat diverse negatieve acties en gevolgen van deze acties voorkomen op de werkplek van de duale leerder. Zowel fysieke als mentale schade kunnen het gevolg zijn, maar er zijn ook negatieve gevolgen voor het leerproces zelf vastgesteld. Opvallend is dat dit wangedrag voornamelijk door de leerlingen gesteld wordt vanuit een motivatie om zichzelf te verrijken, door de mentor om de organisatie te verrijken en door de vaste werknemers om schade te berokkenen. Niettegenstaande de bevinding dat controlesystemen en bedrijfsdoelen wangedrag in de hand kunnen werken, blijkt vooral de teamcultuur faciliterend voor wangedrag.

Hoewel de voordelen nog steeds primeren, blijkt de duale leerweg uit dit onderzoek ook een donkere kant te hebben. De inzichten die hieruit kunnen worden meegenomen, betekenen een startpunt om de werkplekcomponent van duaal leren te optimaliseren. Zo kunnen leerlingen op een veilige en kwaliteitsvolle manier alle voordelen van werkplekleren benutten.

Summary

Workplace learning receives more and more attention from companies and research. Moreover, educational institutions benefit from it, as is the case in dual learning, the combination of formal education and workplace learning. Yet, little is known about the downsides. This research therefore attempted to explore this dark side of the workplace component of dual learning in order to contribute to the improvement of the educational system.

A first aim of this study was to describe the negative actions performed in the workplace of dual learners as well as their consequences. In addition, insight into which motivations lead to this misbehavior was to be provided. The last goal was to describe the conditions of the workplace that facilitate these negative actions. This qualitative research used interviews, a focus group, an observation and a document analysis. An extensive literature study served as the basis for developing these instruments.

The results show that various negative actions and consequences occur in the workplace of the dual learner. Both physical and mental damage were reported, but negative consequences for the learning process itself have also been discovered. It is noticeable that this misbehavior is mainly posed by the students from a motivation to enrich themselves, by the mentor to enrich the organization and by the employees to inflict damage. While control systems and business goals may encourage misbehavior, the team culture in particular appears to facilitate misbehavior.

Although the benefits still prevail, this study shows that the dual learning system also has a darker side. These insights can be used as a starting point for optimizing the workplace component of dual learning. This way, students can benefit from workplace learning in a safe and qualitative learning and working environment.

Perstekst

Duaal leren: de donkere kant belicht

Duaal leren, het combineren van het leren op school met het leren op de werkvloer, heeft talloze voordelen. Leerlingen zijn beter voorbereid op de steeds sneller veranderende arbeidsmarkt en zijn gemotiveerder om te leren. Toch blijkt de realiteit minder rooskleurig. Uit de masterscriptie van Kim Verhoeven (Universiteit Antwerpen) wordt duidelijk dat wat een veilige en positieve werk- en leeromgeving moet zijn, vaak een broeihaard is voor wangedrag. Duale leerlingen missen hierdoor niet alleen leeransen, maar kunnen zelfs emotionele of fysieke schade lijden op de werkvloer.

Hilde Crevits (CD&V) schreeuwde deze voordelen, maar ook de stijgende populariteit van duaal leren, van de gepubliceerde daken. Toch klinken er ook andere geluiden. Onder de titel 'Het gefaalt van duaal' minimaliseert De Standaard dit succes en wordt met de vinger gewezen naar de veel te strenge regelgeving en checklists van de overheid naar de bedrijven toe. Toch blijkt uit nieuw onderzoek, dat tot stand kwam door interviews, observaties, documentenanalyses en een focusgroep, dat het versoepelen van deze regelgeving niet meteen aangewezen is. In tegendeel, bedrijven blijken zich vaak niet aan deze afspraken te houden, waardoor duale leerlingen niet genoeg leren, negatieve emoties ondervinden en soms zelfs fysieke schade lijden.

Een van de regels waaraan bedrijven hun voeten regelmatig vegen, is dat een duale leerling een vaste mentor moet hebben. Deze moet een mentoropleiding hebben gevolgd en bovendien ook in het bezit zijn van een Model 2 uittreksel van het strafregister, dat aantoont dat er in het verleden geen feiten jegens minderjarigen zijn gepleegd. Dit is noodzakelijk om een goede en veilige begeleiding van de jongeren te verzekeren. In werkelijkheid blijken maar weinig bedrijven zich te houden aan deze regel, aangezien het de bedrijfsprocessen bemoeilijkt. Leerlingen worden dan op de werkvloer begeleid door andere personen dan deze officiële mentor, die vaak een kantoorfunctie heeft. Dit heeft als resultaat dat leerlingen niet enkel kwalitatieve begeleiding missen, waardoor ze hun doelstellingen niet behalen, maar het zorgt ook voor onveilige situaties die tot fysieke schade kunnen leiden.

Tevens blijkt de werkplaats soms emotioneel een onveilige plaats te zijn door de cultuur die er in het team heerst. Waar op school gedrag als pesterijen en racisme vaak kort wordt opgevolgd, is de leerling hier op de werkplaats onvoldoende tegen beschermd. De studie toonde aan dat duale leerlingen regelmatig slachtoffer worden van bewust kwetsend gedrag, zoals racisme en pesterijen. Ook nemen ze deze slechte gewoontes na een tijd over en leren ze dus naast positieve kennis en vaardigheden ook heel verkeerde dingen aan.

Hoewel leerkrachten, bedrijven en leerlingen in het onderzoek nog steeds erg positief blijven over duaal leren en de voordelen de nadelen blijken te overschaduwen, is het toch cruciaal om deze keerzijde mee te nemen in acties om de reputatie en kwaliteit van deze alternatieve onderwijsvorm te verbeteren. De oplossing ligt alvast niet in het versoepelen van de regelgeving, maar gedeeltelijk net in een betere controle op deze richtlijnen. Verzekeren dat jongeren in een veilige en ondersteunende omgeving kunnen werken en leren, kan licht in de duisternis brengen.

[Meer weten?](#)

Kim Verhoeven: kim.verhoeven@student.uantwerpen.be

Inhoud

Dankwoord	1
Toelichting aanpak en eigen inbreng	2
Samenvatting.....	3
Summary	4
Perstekst.....	5
1. Probleemstelling.....	8
2. Theoretisch kader.....	10
2.1. Werkplekieren	11
2.2. Wangedrag in organisaties	13
2.3. Motivaties achter wangedrag in organisaties	14
2.4. Antecedenten van wangedrag in organisaties die samenhangen met werkplekieren	16
3. Methodologie	17
3.1. Onderzoeksdoelen.....	17
3.2. Onderzoekscontext	18
3.3. Onderzoeksdesign	19
3.4. Respondenten	19
3.5. Instrumenten.....	20
3.6. Data-analyse.....	21
3.7. Validiteit en betrouwbaarheid	23
4. Onderzoeksresultaten	24
4.1. Negatieve acties en gevolgen.....	24
4.2. Motivaties bij wangedrag.....	34
4.3. Antecedenten van wangedrag	37
5. Conclusie en discussie	40
5.1. De donkere kant van duaal leren.....	40
5.2. Beperkingen en vervolgonderzoek	42
5.3. Implicaties voor de praktijk	43

Bibliografie	45
Bijlagen	48
Bijlage 1: Verklaring op eer	48
Bijlage 2: Codeboom analysefase.....	49
Bijlage 3: Interviewleidraad coordinator CLW	51
Bijlage 4: Interviewleidraad coördinator dual leren.....	53
Bijlage 5: Interviewleidraad focusgesprek	55
Bijlage 6: Interviewleidraad diepte-interview	57
Lijst van figuren	
Figuur 1. Intentioneel en niet-intentioneel wangedrag	15
Lijst van tabellen	
Tabel 1. Negatieve acties en gevolgen	33

1. Probleemstelling

De Griekse filosoof Heraclitus wist het rond 500 v.C. al: niets is permanent, behalve verandering. Volgens de wijsgeer kan je geen twee keer in dezelfde rivier stappen. Door de stroming verandert het water namelijk voortdurend. Nooit had hij echter kunnen voorspellen dat de rivier van de wereldmarkt zo snel zou stromen als nu. De toenemende globalisering en snel veranderende technologieën zorgen ervoor dat bedrijven steeds meer druk voelen om te innoveren om de competitie een stap voor te blijven. Hierdoor verkeren veel organisaties in een voortdurende staat van verandering, waardoor werknemers zich aanhoudend moeten aanpassen aan nieuwe verwachtingen en ze dus continu nieuwe kennis en vaardigheden moeten vergaren. Daarnaast impliceert de 'war for talent' de moeilijkheid om de juiste werknemers aan te trekken en het belang van Human Resource Development (HRD) om deze mensen te ontwikkelen en aan te houden (Tannenbaum, 2001). HRD wordt gedefinieerd als het proces van het ontwikkelen en/of naar boven brengen van menselijke expertise door de ontwikkeling van de organisatie en de training van het personeel met als doel de prestaties te verhogen (Swanson, 1995).

Met het oog op deze groeiende relevantie van het leren en ontwikkelen van werknemers, is er steeds meer aandacht voor werkplekleren binnen bedrijven, maar ook steeds meer als aanvulling op het formele onderwijs. Transfer van kennis van formele educatie naar de werkplek is namelijk zeer beperkt (Tynjälä, 2008). Nochtans is een directe toepassing van het geleerde belangrijk voor de motivatie die nodig is om leeractiviteiten aan te gaan (Tannenbaum, 2001). Het schools leren en het werkgerelateerd leren moeten sterk samenhangen om tot een integratie te kunnen komen van theorie, praktijk en zelfregulatie (Tynjälä, 2008). Op deze manier kan werkplekleren de afstand verkleinen tussen het formele onderwijs en de arbeidsmarkt. Informeel leren op de werkplek heeft tevens een groter effect op de kennisontwikkeling (Borghans et al., 2006). Laat nu net deze laatste soort leren typerend zijn voor werkplekleren, gezien leer- en werkprocessen nauw verbonden zijn. Hoewel formeel leren niet wordt uitgesloten bij werkplekleren, denk maar aan georganiseerd mentorschap, kan wel geconstateerd worden dat werkplekleren eerder aan de informele kant van het continuüm ligt (Kyndt et al., 2021).

Het onderscheid tussen formeel en informeel leren zit in het feit dat informeel leren ongeorganiseerd is en een bijproduct van werken, terwijl formeel leren zich bevindt binnen een gestructureerde setting (Malcolm et al., 2003). Om het begrip werkplekleren af te bakenen voor dit onderzoek, wordt de definitie van werkplekleren van Kyndt, Edendijk en Beausaert (2021) gehanteerd, waarin de nadruk ligt op de verwevenheid van leer- en werkprocessen. Dit begrip wordt in dit onderzoek bestudeerd binnen de context van de werkplekcomponent van het onderwijssysteem duaal leren. Binnen deze leerweg worden één tot twee dagen formeel onderwijs op school gecombineerd met drie tot vier

dagen werkplekleren in een bedrijf, met als doel de kloof tussen het formele onderwijs en de arbeidsmarkt te dichten.

In de huidige literatuur wordt werkplekleren, en duaal leren bij extensie, voornamelijk als iets positiefs gezien en werden al veel positieve kanten van de aanvulling van werkplekleren op het formele onderwijs in kaart gebracht. Zo biedt het, gezien het flexibele en doorlopende karakter, een antwoord op de snel evoluerende technologieën, de exponentiële groei van nieuwe kennis en de structurele veranderingen in organisaties (Tynjälä, 2008). Daarnaast geeft werkplekleren ook de mogelijkheid om just-in-time informatie aan te bieden en meer op maat van de lerende te werken (Attwell, 2019). Onderzoek focust zich vooral op het beschrijven van deze positieve effecten, naar hoe men werkplekleren in de hand kan werken, naar de geleerde inhouden en de individuele en sociale processen die zich voordoen tijdens het werkplekleren (Gruber & Harteis, 2011). Door deze focus op het positieve, wordt echter over het hoofd gezien dat er eventueel toch een keerzijde aan de medaille is. Deze donkere kant kwam nog maar zeer beperkt naar voren tijdens onderzoek naar werkplekleren. Wel is er vastgesteld dat beloningen, die gekoppeld worden aan het leren, onderlinge competitie in de hand kunnen werken en zo de kennisdeling kunnen tegengaan (Ashton, 2004). Daarnaast levert informeel werkplekleren soms ook ongewenste (impliciete) kennis op (Slotte et al., 2004). Zo kunnen duale leerlingen foute strategieën aanleren, nadelen van het werkveld ontdekken en manieren om plichtsverzuim te plegen, oppikken (Tynjälä et al., 2005). Er zijn dus al wel enkele negatieve bijwerkingen van duaal leren geconstateerd, maar grotendeels tast men momenteel nog in het duister.

Het in kaart brengen van de schaduwkant van werkplekleren binnen duaal leren kan enerzijds zinvol zijn om deze nadelen in de praktijk eventueel te voorkomen, maar deze inzichten kunnen potentieel ook bijdragen aan een doordachte overweging om in bepaalde situaties wel of net niet te kiezen voor een duale leerweg. Daarnaast levert onderzoek naar de negatieve kant vaak ook meer kennis op over de positieve kant. Een bredere, niet enkel rooskleurige kijk op de werkplekcomponent van duaal leren moet een volledig beeld van het begrip werkplekleren geven en zo bijdragen aan het onderzoeksveld.

De schaduwkant van het werkplekleren binnen de duale leerweg heeft verschillende aspecten. Aangezien meer en meer organisaties kennisorganisaties worden, wordt het investeren in het individu steeds belangrijker om de kennisproductiviteit hoog te houden (Kessels & Poell, 2004). Gezien het toenemend belang van het individu voor organisaties, zal deze studie zich toespitsen op negatieve gevolgen voor de individuele werknemer en op individuele negatieve acties die voortvloeien uit de werkplekcomponent van duaal leren. Onder wangedrag binnen deze werkplekcomponent worden acties van individuen verstaan die schadelijke gevolgen hebben voor zichzelf, andere individuen of de

organisatie (Griffin et al., 2004). In lijn met onderzoek naar de donkere kant van de organisatie, worden binnen dit onderzoek, naast deze acties en gevolgen, ook de motivaties die leiden tot deze acties onderzocht en worden antecedenten die bijdragen tot deze acties in kaart gebracht. Kennis over de motivatie achter wangedrag en de antecedenten van wangedrag met betrekking tot werkplekleren binnen duaal leren, kan inzicht bieden in het voorkomen van dit wangedrag.

Dit onderzoek heeft een driedelig doel. Eerst en vooral is het opzet om de negatieve acties die individuen stellen, met betrekking tot de werkplekcomponent van duaal leren, en de gevolgen hiervan te beschrijven. Daarnaast wordt er getracht om deze acties te verklaren door de motivatie erachter te ontdekken. Ten slotte worden antecedenten die dit wangedrag in de hand werken en die een raakvlak hebben met werkplekleren binnen duaal leren, beschreven.

De onderzoeksvragen voor deze sprong in het duister luiden als volgt:

- *Welke negatieve acties op niveau van het individu en welke negatieve gevolgen van deze acties doen zich voor binnen de werkplekcomponent van duaal leren? (OV1)*
- *Welke motivaties leiden tot deze negatieve individuele acties in de context van de werkplekcomponent van duaal leren? (OV2)*
- *Welke condities op het taak- en organisatieniveau faciliteren wangedrag in de context van werkplekleren binnen duaal leren? (OV3)*

2. Theoretisch kader

Om de negatieve acties die individuen stellen binnen de werkplekcomponent van duaal leren en de negatieve gevolgen hiervan kunnen beschrijven, wordt in dit luik eerst scherpgesteld wat in dit onderzoek verstaan wordt onder werkplekleren binnen duaal leren en wat de positieve kanten zijn van werkplekleren. Daarnaast worden enkele criteria beschreven om af te kunnen bakenen wat wordt verstaan onder wangedrag in de context van de werkplekcomponent van duaal leren.

Een volgende doelstelling is het verklaren van deze negatieve acties door de motivatie erachter bloot te leggen. Om deze motivaties te kunnen achterhalen en vervolgens te beschrijven, is een raamwerk nodig waarin deze motivationele krachten worden geclassificeerd. In dit theoretisch kader worden dan ook enkele theorieën samengevat, zodat gericht onderzoek naar de achterliggende motivaties van acties mogelijk wordt.

Daarnaast worden antecedenten die wangedrag in organisaties in de hand werken en die een raakvlak hebben met werkplekleren beschreven.

Ten slotte worden ook enkele belangrijke inzichten uit de literatuur meegenomen die bepalend zijn geweest voor de keuze van het duaal leren als onderzoekscontext.

2.1. Werkplekleren

2.1.1. Werkplekleren: een breed begrip

Werkplekleren is geen eenvoudig definieerbaar begrip. Er bestaan meerdere visies en het bevat erg veel componenten. De term werkplekleren wordt bovendien in verschillende contexten op verschillende manieren gehanteerd. Zo heeft het begrip van werkplekleren binnen het beroepsgericht onderwijs, werkplekleren als onderwijsvorm waarbij een deel van het leerproces in een organisatie plaatsvindt, een heel andere invulling dan binnen een HRD-perspectief, waarbij werkplekleren als proces wordt gezien. Het proces van werkplekleren wordt binnen deze studie afgebakend op basis van de holistische definitie van Kyndt, Edendijk en Beusaert (2021):

‘leren waarbij leer- en werkprocessen met elkaar verweven zijn. Het betreft een proces van duurzame verandering van de bestaande competenties (i.e. geïntegreerde kennis, vaardigheden en attitudes) met als doel de uitvoering en voortgang van het werk te verbeteren. Door middel van werkplekleren verwerven en/of verbeteren werknemers competenties die huidige en toekomstige professionele prestaties en realisaties veranderen. Werkplekleren kan zowel formele als informele leeractiviteiten omvatten die verschillen in de mate van bewustzijn, intentionaliteit ten aanzien van leren, sturing, spontaniteit en systematische ondersteuning van de organisatie’ (p.246).

Binnen werkplekleren kan men een onderscheid maken tussen formeel leren en informeel leren door enkele kenmerken van leren in contrast met elkaar te brengen. Ten eerste is formeel leren voornamelijk intentioneel en informeel leren vooral niet-intentioneel (Hager, 1998; Resnick, 1987). Bij formeel werkplekleren is er nog steeds een formeel curriculum, zijn er nog steeds vaardigheidsnormen en is er een grotere voorspelbaarheid van leerresultaten. Ten slotte is er bij informeel werkplekleren geen traditionele scheiding tussen kennis en praktijk, maar is er meer sprake van praktische kennis (Tynjälä, 2008).

Binnen deze studie wordt werkplekleren onderzocht binnen de context van de werkplekcomponent van duaal leren; een onderwijsvorm waarbij een individu de nodige kennis en vaardigheden om een job uit te oefenen verwerft die niet of moeilijk verworven kunnen worden in een schoolse setting (Tynjälä, 2008). Deze individuele leerprocessen vinden plaats binnen de sociale context van de werkplek (Eraut, 2004). Het werkplekleren binnen de werkplekcomponent van duaal leren bevindt zich eerder aan de formele kant, gezien het bewuster en meer intentioneel karakter ten opzichte van het leren, maar ook gezien het feit dat de organisatie en de school op een meer systematische wijze

ondersteuning bieden. Dit uit zich bijvoorbeeld in de af te werken activiteitenlijst, de regelmatige evaluaties en het aanstellen van een vaste mentor.

2.1.2. De positieve kant van werkplekleren

Sinds de jaren '90 komt werkplekleren steeds meer in het vizier van organisaties. De voornaamste reden hiervoor is dat de verhoogde competitie door de globaliserende markten en technologische innovaties meer flexibele structuren en tijdelijke samenwerkingsverbanden verlangen (Gruber & Harteis, 2011; Tannenbaum, 2001). Dit resulteert in een groeiende vraag naar permanente kennis- en vaardigheidsvergarig om werknemers te laten omgaan met deze veranderende eisen (Billett, 2008). Traditionele opleidingen kunnen deze uitdagingen van het bedrijfsleven niet meer volgen. Werkplekleren daarentegen kan 'just in time' verlopen, werk en leren integreren, het geleerde onmiddellijk toepasbaar maken en het zelfgereguleerd leren bevorderen (Kyndt et al., 2021). Vanuit deze strategische leernoden, begint werkplekleren dus een steeds grotere rol te spelen. Binnen duaal leren wordt werkplekleren zo ingezet om aan de steeds wijzigende verwachtingen van het werkveld te kunnen voldoen (Tannenbaum, 2001).

Ook de inzichten van Nonaka en Takeuchi (1995) rond het competitieve belang van kenniscreatie in een organisatie brachten informeel leren op de werkplek meer op de voorgrond. Volgens de onderzoekers moet impliciete kennis tijdens werkprocessen in de groep worden omgezet in expliciete kennis, wil de organisatie hier optimaal voordeel uit halen. Toch haalt niet enkel de organisatie voordeel uit werkplekleren. Het biedt het de schoolverlaters ook de mogelijkheid om na het duaal leren een vlottere overgang naar de werkplek te maken (Nilsson, 2010).

Een volgende reden waarom niet enkel organisaties, maar ook het onderwijs, steeds vaker naar werkplekleren grijpen, is dat de transfer tussen traditionele opleidingen en de werkplek problematisch is (Tynjälä, 2008). Dat terwijl deze transfer uiteraard essentieel is om te profiteren van het geleerde. Onderwijsinstellingen die beroepsopleidingen of duale richtingen aanbieden, gebruiken werkplekleren dan ook om de transfer van institutioneel leren vast te stellen en dit leren uit te breiden (Billett, 2008).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat meer werken, meer leren betekent door de kracht van informeel leren. Slechts 6% van de tijd waarin werkenden leren, omvat formeel leren, terwijl 94% van deze tijd informeel geleerd wordt. Informeel leren heeft dan ook een grotere impact op de kennisontwikkeling (Borghans et al., 2006). Informeel leren is een bijproduct van werken, terwijl formeel leren zich bevindt binnen een gestructureerde onderwijssetting (Malcolm et al., 2003). Werkplekleren en informeel leren zijn inherent verbonden, gezien de verwevenheid van leer- en werkprocessen. Werkplekleren kan ook formeel leren inhouden, zoals zeker het geval is in de context van duaal leren. Zo wordt er een vaste mentor aangeduid en worden leerdoelstellingen geformuleerd. Toch kan men stellen dat

werkpleklers eerder aan de informele kant van het continuüm ligt (Kyndt et al., 2021). Bijgevolg is werkpleklers de aanpak bij uitstek om in te zetten op informeel leren.

2.2 Wangedrag in organisaties

Om de donkere kant van werkpleklers binnen de duale leerweg te beschrijven, is het onontbeerlijk om even te benoemen welke verschijnselen nu net als 'donker' of, met een ander woord, 'negatief' worden beschouwd in dit onderzoek. Dit kan namelijk een erg subjectief begrip zijn. Wat voor de ene persoon perfect door de beugel kan, of zelfs als positief wordt beschouwd, is dat voor de andere niet. Een louter dichotome indeling in 'positief' en 'negatief' is dan ook niet mogelijk. Allicht zijn er grijze zones. Toch is een definiëring van wat verstaan wordt onder negatieve verschijnselen noodzakelijk om deze te kunnen capteren in dit onderzoek. Om dit te doen, wordt er kort verdiept in het onderzoeksveld van wangedrag binnen organisaties.

In het verleden werden negatieve elementen vaak geweten aan de externe economische omgeving van de organisatie. Onderzoek naar de donkere kern van de organisaties is sinds de jaren '90 van groot belang om de antecedenten en gevolgen voor zowel de mens als de organisatie zelf in kaart te brengen, zodat correcte interventies kunnen worden geïnitieerd (Linstead et al., 2014). Deze duistere kant van organisatiegedrag wordt gedefinieerd als: 'situaties waarin mensen andere mensen kwetsen, onrecht wordt bestendigd en vergroot en waarin het najagen van weelde, macht of wraak mensen leidt tot gedragingen die anderen enkel kunnen zien als onethisch, illegaal, verachtelijk of verwerpelijk' (Griffin et al., 2004).

De recente studies naar deze donkere kant van organisaties kunnen opgedeeld worden in onderzoek op niveau van het individu, de groep en de gehele organisatie. Daarnaast zijn er ook nog nadelige gevolgen van wangedrag in kaart gebracht voor personen buiten de organisatie en zelfs de volledige maatschappij (Linstead et al., 2014). Aangezien meer en meer organisaties kennisorganisaties worden, wordt het investeren in het individu steeds belangrijker om de kennisproductiviteit hoog te houden (Kessels & Poell, 2004). Gezien dit toenemend belang van het individu voor organisaties, zal deze studie zich dan ook toespitsen op negatieve gevolgen voor de individuele werknemer en op individuele negatieve acties die voortvloeien uit het werkpleklers.

In dit licht introduceert Greenberg (2011) de term 'insidious workplace behaviour' en definieert deze als intentioneel schadelijk gedrag op de werkvloer dat legaal, low-level, herhaald in de tijd en gericht is naar individuen en/of organisaties. Voorbeelden die hieronder vallen, zijn onder andere pestgedrag, seksistische humor en leugens (Linstead et al., 2014). Opvallend hierbij is dat Greenberg dit gedrag

uitdrukkelijk benoemt als intentioneel. Griffin en O' Leary-Kelly (2004) daarentegen zien het iets breder en beschrijven het wangedrag als 'gemotiveerd' door het najagen van weelde, macht of wraak. Ze zijn het wel eens met Greenberg (2011) over het schadelijk element van het wangedrag en leggen de focus op het kwetsen van personen en het bestendigen en vergroten van onrecht. Vaughan (1999) ten slotte bekijkt het volledig anders en focust dan weer op onbedoelde schadelijke gevolgen van gedrag. Wel sluit ook zij zich aan bij de beschrijving van wangedrag binnen organisaties als schadelijk, maar zij ziet het eerder als routinematige non-conformiteit. Het schadelijke gedrag is in deze visie een bijproduct van het systeem zelf en dus niet intentioneel. Het gedrag wordt in haar beschrijving verder gecategoriseerd in fouten, wangedrag en rampspoed.

De gemeenschappelijke deler bij deze drie definiëringen is dus duidelijk het schadelijke karakter van het gedrag. Om een breed, verkennend onderzoek over wangedrag binnen de werkcomponent van duaal leren te kunnen realiseren, wordt voor dit onderzoek de volgende definitie van negatieve verschijnselen geformuleerd: *'acties van individuen in organisaties die schadelijke gevolgen hebben voor zichzelf, andere individuen of de organisatie.'* Hierbij wordt de intentionaliteit of motivering van dit gedrag niet als criterium aanzien, maar wel als een extra element dat te onderzoeken valt voor elk van deze acties. Op de motivaties (of het ontbreken hiervan) achter dit gedrag wordt in het volgende tekstdeel verder ingegaan.

2.3 Motivaties achter wangedrag in organisaties

2.3.1 Intentioneel versus niet intentioneel wangedrag

Zoals reeds eerder aangehaald, zijn sommige acties die omschreven worden als wangedrag in organisaties niet intentioneel. Hoewel schadelijk, schuilt er dus geen directe motivatie achter het gedrag, aangezien het onbewust gebeurt (Vaughan, 1999). Moreel bewustzijn is ook niet altijd een intentioneel proces, (niet-) ethische beslissingen nemen, vindt vaak in het onderbewustzijn plaats (Treviño et al., 2006). Deze eerste categorie kan dus wel degelijk worden vastgesteld, ook in de context van werkplekleren, maar motivaties kunnen niet achterhaald worden, gezien deze er simpelweg niet zijn. Wel is het in kaart brengen van deze acties en de gevolgen ervan van belang, gezien de bewustwording een eerste stap kan zijn naar het vermijden van dit gedrag. Ook naar de volledigheid toe van het beschrijven van alle negatieve verschijnselen bij werkplekleren, mogen de onbedoelde negatieve acties en de gevolgen hiervan niet ontbreken. In dit onderzoek wordt dit soort acties beschreven als 'niet intentioneel wangedrag'.

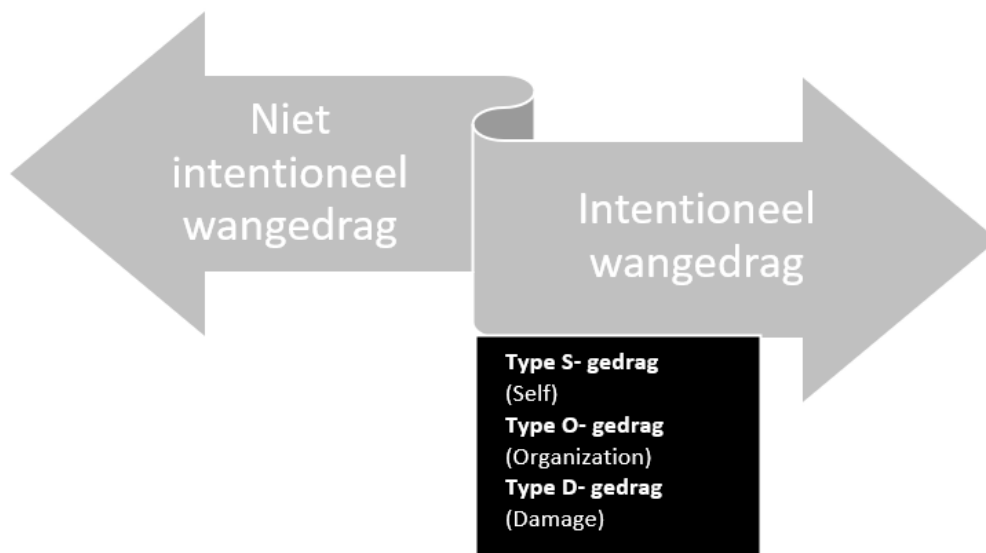
Een tweede soort van wangedrag in organisaties is wel intentioneel en gemotiveerd. Dit gedrag wordt gedefinieerd als *'elke intentionele actie van leden van organisaties die (a) gedeelde organisatienormen*

en verwachtingen of (b) fundamentele maatschappelijke waarden, normen en standaarden voor gepast gedrag tart of schendt (Vardi & Wiener, 1996).’ Voor dit soort wangedrag is het cruciaal om de achterliggende motivaties te ontdekken om de acties te kunnen verklaren. De term die we hiervoor in dit onderzoek gebruiken is dan ook, in contrast met de vorige categorie, intentioneel wangedrag.

Intentioneel wangedrag kan in drie grote categorieën worden opgedeeld, met als criterium het soort motivatie achter het gedrag. Een eerste type is wat Vardi en Wiener (1996) ‘Type S-gedrag (Self)’ noemen: acties met de intentie zichzelf te verrijken. Dit soort gedrag kan invloed hebben op drie verschillende doelwitten: het werk zelf, hulpbronnen van de organisatie en andere individuen. Een tweede soort wangedrag wordt ‘Type O-gedrag (Organization)’ genoemd en houdt acties in met de intentie om de organisatie te verrijken. Schade wordt hierbij voornamelijk berokkend aan entiteiten buiten de organisatie, zoals bijvoorbeeld een andere organisatie. Een laatste categorie is het ‘Type D-gedrag (Damage)’. In tegenstelling tot de twee voorgaande types, is er hierbij geen intentie om zichzelf of de organisatie te verrijken. De enige motivatie is om schade te berokkenen. Doelwitten kunnen zowel binnen als buiten de organisatie liggen en de intentie kan zowel vanuit het individu zelf komen (bijvoorbeeld als wraak) als van een externe persoon die dichtbij de werknemer staat.

Figuur 1

Intentioneel versus niet intentioneel wangedrag binnen organisaties, gebaseerd op inzichten van Vaughan (1999) en Vardi en Wiener (1996)



2.4 Antecedenten van wangedrag in organisaties die samenhangen met werkplekieren

Uit onderzoek blijkt dat organisaties verschillen in condities op zowel het taak- als het organisatieniveau en dat deze condities werkgerelateerd wangedrag in de hand kunnen werken (Vardi & Wiener, 1996). Enkele van deze antecedenten van wangedrag hebben een relatie met werkplekieren in die zin dat werkplekieren veranderingen aanbrengt in deze condities.

Een eerste voorbeeld hiervan is een *controlesysteem*. Beloningssystemen die het structureel belonen van gewenst gedrag mogelijk maken, systemen die het bestraffen van ongewenst gedrag structureren, maar ook monitorsystemen die bijvoorbeeld vooruitgang bijhouden, hebben allemaal als doel gedrag te sturen. Deze systemen kunnen individuen motiveren om aan wangedrag te doen (Vardi & Wiener, 1996). Ashton (2004) beschrijft reeds zo'n effect in de context van werkplekieren. Volgens zijn onderzoek werken beloningssystemen, die gekoppeld worden aan het leren, competitie tussen werknemers onderling in de hand. Dit resulteert in het achterhouden van kennis om aan zelfbehoud te doen. Dit is dus een voorbeeld van Type S-gedrag dat in de hand wordt gewerkt door een controlesysteem gekoppeld aan werkplekieren.

Ook de *organisatiecultuur* kan een impact hebben op wangedrag binnen organisaties. Onderzoek toonde aan dat dominante figuren binnen een organisatie de waarden en normen van andere individuen beïnvloeden via de organisatiecultuur. Dit kan een positief effect hebben, maar hierdoor wordt het wangedrag door onethische beslissingen soms ook in de hand gewerkt (Vardi & Wiener, 1996). Erout (2000) stelt dat veel impliciete culturele kennis op een informele manier wordt vergaard op de werkplek door participatie aan sociale activiteiten en dat dit vaak onbewust een invloed heeft op het gedrag van de werknemers. Deze soort van werkplekieren zou dus mogelijk, via beïnvloede waarden en normen, wangedrag in de hand kunnen werken. Wanneer het in een organisatie bijvoorbeeld de gewoonte is om racistische mopjes te maken, is het mogelijk dat een nieuwe werknemer dit na verloop van tijd als sociaal aanvaardbaar zal zien en in de toekomst ook dergelijke mopjes zal maken. Ook wanneer aan onboarding wordt gedaan en de werknemers bijvoorbeeld via een meer formele manier de waarden of normen van het bedrijf worden bijgebracht, zou ditzelfde proces kunnen optreden wanneer het om ongewenste attitudes gaat.

Een laatste onderdeel van de organisatie dat een invloed kan hebben op wangedrag, is het aspect van de *organisatiedoelen*. De organisatiedoelen hebben een invloed op de leeractiviteiten waaraan werknemers deelnemen (Tynjälä, 2008). Ook het werkplekieren zelf is vaak afgestemd op de organisatiedoelen en HRD-strategieën, zoals werkplekieren, kunnen zelf een invloed hebben op de organisatiedoelen (Mitsakis, 2019). Deze organisatiedoelen kunnen werknemers motiveren tot

wangedrag, vooral wanneer de doelen veeleisend of onrealistisch zijn (Vardi & Wiener, 1996). Een voorbeeld hiervan is de ramp met de spaceshuttle 'Challenger'. Hier droegen de organisationele cultuur en hoge prestatiedruk door de organisatiedoelen binnen NASA bij aan deze tragedie.

Gezien de samenhang van werkplekieren en deze drie elementen (controlesystemen, organisatiecultuur en organisatiedoelen) en de gerapporteerde mogelijke invloed van deze elementen op negatieve acties op de werkvloer door individuen, bestaat dus zeker de mogelijkheid dat deze elementen een invloed hebben op wangedrag binnen de werkcomponent van duaal leren. Dit zou op een onbewuste manier tot niet intentioneel wangedrag bij werkplekieren kunnen leiden, indien bijvoorbeeld via de organisatiecultuur, bij het overbrengen van normen en waarden naast positieve, ook ongewenste attitudes worden overgenomen. Daarnaast zouden deze elementen via de motivatie, naast de gewenste positieve effecten, ook intentioneel wangedrag in de hand kunnen werken. Een bewezen indicatie hiervoor is de vaststelling van Ashton (2004) dat beloningssystemen bij werkplekieren in Type S-gedrag resulteerden. Mogelijk kunnen organisatiedoelen een motivatie vormen bij of via werkplekieren om Type O-gedrag te vertonen.

In dit onderzoek wordt er dan ook getracht de negatieve verschijnselen die zich voordoen bij werkplekieren binnen de duale leerweg en de gevolgen ervan in kaart te brengen. Ook het begrijpen van de motivaties en redeneringen achter deze acties is een doel. De inzichten en concepten die deze literatuurstudie heeft opgeleverd, vormen in dit onderzoek een kapstok om de juiste vragen te kunnen stellen die leiden tot een verkenning van deze donkere kant van werkplekieren binnen het systeem van duaal leren.

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksdoelen

Om de donkere kant van werkplekieren in organisaties te kunnen beschrijven, werden voor dit onderzoek drie onderzoeksvragen vooropgesteld:

- *Welke negatieve acties op niveau van het individu en welke negatieve gevolgen van deze acties doen zich voor binnen de werkplekcomponent van duaal leren? (OV1)*
- *Welke motivaties leiden tot deze negatieve individuele acties in de context van de werkplekcomponent van duaal leren? (OV2)*
- *Welke condities op het taak- en organisatieniveau faciliteren wangedrag in de context van werkplekieren binnen duaal leren? (OV3)*

3.2 Onderzoekscontext

De duale onderwijsvorm is aan een opmars bezig in meerdere landen en kent ook in Vlaanderen een renaissance als volwaardige leerweg (Verhaest et al., 2018). Bij duaal leren worden één tot twee dagen formeel onderwijs op school gecombineerd met drie tot vier dagen werkplekleren. Gezien dit alternatief voor de conventionele onderwijsvormen steeds meer gekozen wordt en de toekomst van meer en meer jongeren afhankelijk is van de kwaliteit van het werkplekleren, is deze context uitermate geschikt om deze negatieve verschijnselen te onderzoeken. Zeker aangezien duaal leren nog in de kinderschoenen staat, kan dit onderzoek bijdragen aan het optimaliseren van de leeransen en van de begeleiding binnen de leerweg.

Leerlingen kunnen in principe al kiezen voor duaal leren vanaf de leeftijd van 15 jaar, maar in de realiteit wordt duaal leren vooral aangeboden in de derde graad van het secundair onderwijs. De jongeren moeten namelijk gescreend worden op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid om te verzekeren dat ze qua vaardigheden, attitudes en motivatie klaar zijn om in een bedrijf te functioneren. Verschillende richtingen, zowel in het beroepssecundair onderwijs als in het technisch secundair onderwijs, worden aangeboden als duale richting. Dit houdt in dat leerlingen exact dezelfde doelstellingen moeten behalen via de duale leerweg als ze zouden moeten behalen in de voltijdse setting. De coördinator op school en de mentor op het bedrijf bepalen samen welke doelstellingen behaald worden op school en welke op het bedrijf kunnen gerealiseerd worden. Per leerling wordt er een mentor op het bedrijf aangeduid die verantwoordelijk is voor de begeleiding en evaluatie van de desbetreffende doelstellingen. Duale leerlingen krijgen een vergoeding voor hun werk.

Naast de maatschappelijke relevantie, heeft de keuze van duaal leren als context voor het onderzoeken van de negatieve kanten van werkplekleren, nog enkele bijkomende voordelen. Een eerste voordeel is dat de onderwijsinstellingen die de leerweg organiseren een grotere bereidheid tot medewerking hebben aan wetenschappelijk onderzoek vergeleken met professionele organisaties. Dit is een erg belangrijke implicatie, gezien de gevoeligheid van de focus van het onderzoek. Lee (1993) vermeldt namelijk dat onderzoek naar gevoelige onderwerpen een bedreiging kan vormen voor de personen die betrokken worden in het onderzoek. Hierdoor komen er volgens hem vaak problemen voor met toegang tot, het verzamelen van en het verspreiden van dergelijke onderzoeksdata. In competitieve organisaties is deze terughoudendheid groot. In deze context geven Ram en Williams (2008) aan dat het toegang verkrijgen tot een rijkheid aan data en tot de juiste personen, maar ook het hebben van het vertrouwen van de organisatie en de onderzoekssubjecten essentieel zijn in onderzoek naar negatieve gedragingen binnen organisaties. De openheid van de onderwijsinstelling tegenover onderzoek betekent in deze verkennende studie dan ook een meerwaarde.

Een laatste methodologisch, maar ook pragmatisch voordeel van de keuze van duaal leren als context voor dit verkennend onderzoek, is dat op deze manier informatie kan verworven worden vanuit meerdere bedrijven, zonder een onderzoek te moeten opzetten in al deze bedrijven. Door stagiairs en duale leerders te interviewen die in verschillende bedrijven werkzaam zijn, kan een breder beeld verkregen worden dan bij een case-study.

3.3 Onderzoeksdesign

Er is nog maar weinig geweten over de negatieve kant van werkplekleren en daarom werd gekozen voor een exploratief onderzoek dat gebruikmaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Kwalitatief onderzoek is uitermate geschikt om aan explorerend onderzoek te doen, vermits deze onderzoeksmethoden flexibel toegepast kunnen worden op het terrein, waardoor snel ingespeeld kan worden op nieuwe elementen die zich voordoen in de loop van het onderzoek (Mortelmans, 2007).

Goodall (2016) vergelijkt het onderzoek naar de donkere kant van organisaties met detectivewerk waarbij de context van het gedrag moet gescand worden op aanwijzingen die leiden tot wat verborgen of niet voor de hand liggend is. Dit impliceert dat meerdere technieken gehanteerd moeten worden om een rijkdom aan data te vergaren en voldoende aanwijzingen te kunnen vinden. Voor de datavergaring in dit onderzoek werd dan ook gekozen voor een brede waaier aan technieken. Een documentenanalyse en een participatieve observatie hadden beide het tweeledig doel negatieve acties en gevolgen in kaart te brengen, maar ook de door respondenten aangegeven verschijnselen te bevestigen om de betrouwbaarheid van het onderzoek te staven. Meerdere semigestructureerde interviews en een focusgroep hadden daarnaast een verkennende functie met als doel om data op te leveren over de negatieve aspecten van de werkplekcomponent van duaal leren.

3.4 Respondenten

Binnen dit onderzoek werden verschillende groepen respondenten geselecteerd. Eerst werden twee respondenten geselecteerd voor een verkennend interview. Daarnaast werden ook enkele respondenten gekozen voor een focusgesprek. Uit de respondenten van dit focusgesprek werd een respondent geselecteerd voor een observatie op de werkplek en een diepte-interview. Er werd gewerkt via een pragmatische steekproef oftewel een 'convenience sampling', aangezien op die manier gemakkelijk toegang werd verkregen tot personen die voldoende vertrouwen hadden in het onderzoek en die een relevant profiel hadden voor de focus.

De keuze voor de **verkennende interviews** viel op twee respondenten: de coördinator van duaal leren op school en de coördinator van enkele centra leren en werken. Deze eerste respondent, een man,

was nog vrij nieuw in het werkveld, met twee jaar ervaring. Wel had hij al een tiental jaar ervaring als elektricien in een private onderneming. De coördinator van de centra leren en werken was slechts één jaar van haar pensioen verwijderd en deze vrouw was al gedurende haar hele carrière werkzaam in het onderwijs, waarvan het merendeel in de context van leren en werken. Deze interviews stonden in het teken van een eerste, verkennende ronde van datavergaring. Deze respondenten werden geselecteerd aan de hand van een doelgerichte steekproef, waarbij twee belangrijke criteria in acht werden genomen: expertise en ervaring in het organiseren van werkplekieren als aanvulling op formeel onderwijs en vertrouwen in de onderzoeker.

Voor het **focusgesprek** werd geopteerd om alle leerlingen uit het zevende jaar te selecteren. Deze groep bestond uit zeven leerlingen, waarvan vier leerlingen duaal leerden en drie leerlingen een dag per week aan werkplekieren deden in het kader van een stage. Uit onderzoek blijkt dat het optimaal aantal mensen voor een focusgroep schommelt tussen zes en tien personen (Mortelmans, 2007). Dit aantal was dus adequaat. Alle leerlingen waren meerderjarig, hadden een leeftijd tussen 18 en 20 jaar, werden geïnformeerd over het onderzoek, de verwerking van hun inbreng en gegevens en ze wensten allen deel te nemen aan het onderzoek.

Voor een **observatie** en **diepte-interview** werd ten slotte doelgericht een leerling uit de focusgroep geselecteerd. Deze leerling werd gekozen op basis van de meerdere negatieve aspecten die hij rapporteerde in het focusgesprek met betrekking tot zijn ervaring met werkplekieren, maar ook op basis van het interview met de coördinator duaal leren, die aangaf dat deze leerling zowel negatief gedrag vertoont als ervaren had. Deze mannelijke leerling volgde het derde leerjaar van de derde graad in de richting Elektrotechnicus duaal BSO en had een leeftijd van 20 jaar op het moment van het onderzoek.

3.5 Instrumenten

De eerste dataverzamelingstechniek was een **documentenanalyse**, met als doel om enerzijds al verkennend negatieve verschijnselen in kaart te brengen, maar ook om in het analyseproces de betrouwbaarheid van de antwoorden en observaties te kunnen beoordelen. De documenten die werden geanalyseerd, waren de logboeken van de leerlingen. Deze documenten werden voor de opleiding opgesteld en niet voor dit onderzoek en werden ingevuld voordat de leerlingen op de hoogte waren van het onderzoek. Wel gaven de leerlingen achteraf toestemming om deze documenten anoniem te verwerken voor dit onderzoek. In deze logboeken werd per dag beschreven welke activiteiten ze hadden uitgevoerd op de werkvloer.

De **semigestructureerde interviews** die afgenomen zijn tijdens dit onderzoek hebben als voordeel dat er een duidelijke interviewleidraad kan worden gevolgd, zodat belangrijke thema's en concepten zeker

aan bod komen (Mortelmans, 2007). Dit sluit aan bij het gedeeltelijk deductieve karakter van dit onderzoek. Toch werd in de interviewleidraad telkens voldoende ruimte gelaten om de exploratieve aard van het onderzoek niet in het gedrang te brengen. Voor elk interview werd een aparte leidraad (zie bijlagen) opgesteld aan de hand van de kernconcepten en inzichten die in het theoretisch kader werden aangehaald. Zo werd er telkens achtergrondinformatie gevraagd over de opleiding en de respondent. Daarnaast hadden een aantal vragen het doel negatieve verschijnselen bij werkpleklers aan de oppervlakte te brengen. Bij het interview van William, dat na de observatie plaatsvond, werd dieper ingegaan op bepaalde geobserveerde negatieve acties en gevolgen, maar ook op de motivaties achter deze acties. Kernconcepten waren het al dan niet aanleren van gewenst gedrag, het aanleren van kennis en vaardigheden en de evaluatie ervan.

Een **focusgroep** leverde een volgende dataverzamelingstechniek die wordt omschreven door Merton (1987) als onderzoekstechniek waarbij een groep respondenten gezamenlijk iets heeft meegemaakt en daarover geïnterviewd wordt. Tijdens focusgroepen kan achtergrondinformatie over een bepaald thema worden verzameld, kunnen problemen worden gediagnostiseerd bij het invoeren van vernieuwingen en kan inzicht verworven worden over denkwijzen van mensen over een bepaald thema (Stewart & Shamdasani, 2014). Voor deze focusgroep werd een interviewleidraad (zie bijlagen) opgesteld aan de hand van kernconcepten uit het theoretisch kader, maar ook aan de hand van inzichten die reeds verworven waren bij de verkennende interviews. De vragen werden ingedeeld in volgende onderwerpen: openingsvragen, vragen rond leerdoelen, vragen naar algemene negatieve verschijnselen, vragen over de mentor en ten slotte vragen over wangedrag.

Een vierde manier om data te vergaren in dit onderzoek was een **observatie** op de werkplek, welke participatief van aard was. De onderzoeker fungeerde als 'observator als participant', wat door Gold (2017) beschreven wordt als een onderzoeker die niet echt participeert in de setting, maar door informanten of contactpersonen wordt geïntroduceerd. Meteen na de observatie werden alle observaties ingesproken, aangezien onderzoek uitwijst dat het geheugen redelijk accuraat is in de eerste uren, maar dat naarmate de tijd verstrijkt, het vergeten snel toeneemt (Lofland & Lofland, 1999). Deze opname werd later uitgeschreven in veldnota's. Er werd gekozen voor uitgesteld registreren, omdat in een setting nota nemen bedreigend kan overkomen en vertrouwen in dit onderzoek cruciaal was (Mortelmans, 2007).

3.6 Data-analyse

De opnames van de interviews en het focusgesprek werden letterlijk getranscribeerd en vervolgens met behulp van NVivo, een softwareprogramma voor sociaalwetenschappelijk onderzoek, geanalyseerd. Er werd gekozen voor letterlijk transcriberen, omdat het in dit onderzoek ook belangrijk

was op welke manier iemand iets zei en niet alleen wat iemand zei van belang was. In een aarzeling of intonatie kan namelijk een gevoel of implicatie verborgen liggen, welke eventuele aanwijzingen kunnen zijn voor verborgen, negatieve zaken. Deze zaken werden dan ook meegenomen in de transcriptie.

In alle transcripties, maar ook in de logboeken en de veldnota's, werden de respondenten ,omwille van privacy-redenen, geanonimiseerd en werd een codenaam gegeven aan deze personen voor de rapportering. Ook de logboeken en veldnota's werden met behulp van NVivo geanalyseerd.

De data in tekstvorm uit de logboeken, de veldnota's en de transcripties, werden zowel deductief als inductief gecodeerd met behulp van NVivo. Aangezien op basis van het literatuuronderzoek reeds enkele categorieën van negatieve verschijnselen, maar ook enkele achterliggende concepten rond motivatie beschreven werden, werden deze aangewend voor een richtinggevende codeboom. Met behulp van deze codes werd aan selectief coderen gedaan, waarbij tekstfragmenten gekoppeld werden aan de categorieën. Verder werd ook open gecodeerd door tekst te koppelen aan nieuwe codes en thema's. Vervolgens werden deze codes axiaal gecodeerd door codes die samen hoorden in een overkoepelende code te plaatsen. De geselecteerde tekstfragmenten konden dan weer selectief gecodeerd worden bij een of meer van deze categorieën. De meeste axiaal gecodeerde codes vielen onder een overkoepelende code 'negatieve gevolgen'. Enkele voorbeelden hiervan zijn 'racisme', 'eenzijdig werk' en 'fysieke schade aan een persoon'. Het doel van deze data-analyse was om een antwoord te vinden op de drie onderzoeksvragen en beschrijvend te werk te gaan om uiteindelijk de negatieve kant van werkpleklers in kaart te brengen. De codes boden hier inzicht over de belangrijke concepten die hiervoor nodig waren. Voor de volledige codeboom, kan de bijlage geraadpleegd worden aan het einde van deze thesis.

De meeste codes werden verkregen uit de transcripties van de verkennende, semigestructureerde interviews en van de focusgroep. Deze analyses leverden voldoende informatie om de negatieve acties en gevolgen die zich voordoen bij de werkplekcomponent van duaal leren in kaart te brengen. Ook uit de veldnota's van de observatie werden nog enkele nieuwe inzichten verworven, welke werden verdiept en gecontroleerd met het semigestructureerde interview met de duale leerling, William. Hieruit kwam veel informatie over de motivaties achter het gedrag, maar ook over de condities die dit gedrag faciliteren. De logboeken werden aanvankelijk geanalyseerd uit een verkennend perspectief, maar hier kwam vrij weinig data uit voort. Wel bleken de logboeken waardevol om uitspraken van respondenten in de focusgroep te verifiëren.

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Er werd getracht om de **interne betrouwbaarheid** te verhogen door met de promotor van deze masterproef te overleggen over het onderzoeksproces en het codeerwerk.

Daarnaast werd gestreefd naar een zo hoog mogelijke **externe betrouwbaarheid**. Twee strategieën worden hiervoor aangewend: *zelfreflectie* en de *audit trail* (Mortelmans, 2007). Door transparant te zijn over de positie van de onderzoeker zelf, als ex-leerkracht, maar ook soms collega van bepaalde respondenten, wordt duidelijk gemaakt wat de persoonlijke en professionele positie is van de onderzoeker tegenover het bestudeerde onderwerp. Door aan zelfreflectie te doen, wordt getracht om de eigen verhouding van de onderzoeker tot het onderzoek duidelijk te maken. In dit onderzoek werd zo bijvoorbeeld voor het focusgesprek, maar ook voor de observatie, genoteerd wat verwacht werd in termen van antwoorden en observaties. Na de dataverzameling werden de bevindingen vergeleken om te bekijken of de eigen opvattingen eventueel een rol hadden gespeeld. Ook door voor een gedetailleerde beschrijving van het verloop voor het onderzoek te zorgen en alle beslissingen en moeilijkheden te rapporteren, wordt de externe betrouwbaarheid verhoogd. Op deze manier kan de lezer namelijk het onderzoeksproces mee volgen en eenvoudiger een oordeel vellen over de betrouwbaarheid (Mortelmans, 2007).

Een eerste manier waarop de **interne validiteit** of de geloofwaardigheid werd verhoogd, is *triangulatie*. In dit onderzoek werd aan data-triangulatie gedaan door verschillende databronnen te gebruiken. Door naast interviews ook een focusgesprek te organiseren, een observatie uit te voeren en documenten te bestuderen, konden inconsistenties sneller ontdekt worden en kon een bredere kijk op het onderwerp verkregen worden (Mortelmans, 2007). Naast triangulatie werd ook *member-checking* toegepast, waarbij de onderzoeker na de analyse terugkeert naar de setting of de bevraagde respondenten om na te gaan of de resultaten door de ogen van de betrokkenen zelf als geloofwaardig beoordeeld worden (Mortelmans, 2007). Zo werden de bevindingen van de observatie besproken met de geobserveerde duale leerling in een extra interview, maar werden deze ook overlopen met de coördinator duaal leren. Aan de coördinator van de centra leren en werken werd ook gevraagd om de informatie rond leren en werken nogmaals te controleren in de transcriptie en eventuele aanvullingen of fouten door te geven.

Om **externe validiteit** of overdraagbaarheid te realiseren, wordt aan *thick description* gedaan. Door heel diep in het thema te kruipen en erg rijke beschrijvingen te maken van de gegevens, wordt de overdracht naar andere casussen mogelijk, wat men inferentiële generaliseerbaarheid noemt (Mortelmans, 2007). De intentie van dit onderzoek is niet om generaliseerbaar te zijn, maar toch kan door de uitvoerige beschrijving mogelijk gemaakt worden dat onderzoeken naar de negatieve kanten

van werkplekleren in andere contexten, overeenkomsten en verschillen kunnen trachten te ontdekken met de context van dit onderzoek. Daarnaast is er ook enige vorm van theoretische generaliseerbaarheid. De theorie die uit dit onderzoek voortkomt, staat namelijk niet los van bestaande theorieën. Integendeel, een deel van de data werd deductief geanalyseerd op basis van reeds bestaande theorieën. Door nieuwe resultaten in te passen in bestaande kennis, worden de resultaten van dit onderzoek op theoretische wijze gegeneraliseerd (Mortelmans, 2007).

4. Onderzoeksresultaten

4.1 Negatieve acties en gevolgen

Vanuit de data konden meerdere negatieve acties en gevolgen gerapporteerd worden die zich voordoen bij de werkplekcomponent van duaal leren (OV1). Deze verschijnselen worden in dit resultatenluik vanuit de analyse gerapporteerd volgens de entiteit die de schadelijke gevolgen van de acties ondervindt. Daarnaast wordt er nog een opdeling gemaakt in wie de actie uitvoert: de lerende, de vaste werknemer of de mentor.

Eerst worden de negatieve acties gerapporteerd die schadelijke gevolgen hebben voor de persoon die de actie uitvoert, vervolgens de acties die een negatieve impact hebben op andere individuen en ten slotte wordt wangedrag in kaart gebracht met negatieve gevolgen voor de organisatie waarin aan werkplekleren wordt gedaan. In de rapportering worden de gevolgen telkens vetgedrukt om deze duidelijk weer te geven. Bij de citaten worden codenamen gebruikt voor de leerlingen duaal om ze gemakkelijk te kunnen onderscheiden.

4.1.1 Acties met negatieve gevolgen voor zichzelf

De leerder als actor

Niet volgen veiligheidsvoorschriften

Een negatief gevolg dat kan beschreven worden, is het zichzelf berokkenen van **fysieke schade** op de werkplek door het niet volgen van de veiligheidsvoorschriften. In dit onderzoek werden hiervan twee gevallen gerapporteerd die schade berokkenden aan de persoon zelf. In een eerste geval ging het om een stagiair die zich niet hield aan de veiligheidsvoorschriften en hierdoor geëlectrocuteerd werd met het gevolg dat hij in het ziekenhuis belandde. Daarnaast gaf een van de respondenten duaal leren, William, aan dat hij zijn vingers heeft gekneusd tijdens het werkplekleren. Zelf vertelde hij dat dit het gevolg was van het niet toepassen van de veiligheidsvoorschriften doordat hij onvoldoende begeleiding en instructie kreeg om de juiste techniek te kennen en toe te kunnen passen. Beide

incidenten vonden plaats in hetzelfde bedrijf en werden gerapporteerd tijdens gesprekken met de mentor en met de duale leerling tijdens de observatie.

4.1.2 Acties met negatieve gevolgen voor anderen

De categorie waarin de meeste negatieve acties met betrekking tot werkplekklaren konden worden gesignaleerd, is die van de acties met negatieve gevolgen voor een ander individu. We maken een onderscheid in acties die worden ondernomen door de leerder, door de vaste werknemers en door de officiële mentoren op de werkplek.

De leerder als actor

Niet volgen veiligheidsvoorschriften

Het niet volgen van veiligheidsvoorschriften blijkt niet enkel gevolgen te hebben voor de personen zelf, maar kan ook zorgen voor **fysieke schade** aan derden. Zo meldde de begeleider op de geobserveerde werkplek een geval van een stagiair die zijn collega's voor de grap electrocuteerde. Dit was dan ook een reden om het stagecontract met deze persoon te verbreken.

De vaste werknemer als actor

Plichtsverzuim

Een stagiair gaf aan dat overuren soms het gevolg waren van een collega die steeds te vroeg het werk verliet. De respondent gaf aan **stress** te voelen door de negatieve werksfeer tijdens de overuren.

“Ja, direct overuren he. Normaal gezien zijn wij klaar rond 4u half 5. Als eentje gewoon weggaat of het aftrapt, al is dat in de helft van de dag. Dan kunnen wij gemakkelijk tot 7 u werken. 1 man is gewoon zo'n groot verschil in de praktijk. Dat is niet per se nadelig voor hem, maar wel voor ons. Dat maakt zo'n verschil.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

Roddelen

Een respondent gaf aan dat er op zijn werkplek geroddeld werd door zijn collega's, ook over hem. Hij had te horen gekregen dat een bepaalde collega over hem had geroddeld. Dit zorgde ervoor dat William de **leerkansen minder aangreep** wanneer hij samenwerkte met deze collega.

“Bij hem doe ik dan ook minder mijn best sinds die collega dat is komen zeggen. Want nu sta ik bij hem.” (William, leerling duaal)

Daarnaast gaf hij ook aan dat dit voor **negatieve gevoelens** zorgde. Hij vertelde namelijk dat hij zich niet meer op zijn gemak voelde.

Racisme

Twee respondenten gaven aan regelmatig racistische opmerkingen te horen over zichzelf of over anderen. Ook dit gaf aanleiding tot **negatieve gevoelens**.

“Ze maken soms zo grapkes tegen mij, maar dat zijn zo racistische grapkes. En ze zeggen van ik lach daar mee, maar ik weet dat dat niet om te lachen is.” (William, leerling dual)

*“Bij ons op het werk, wij hebben een kantine en restaurant, daar werkt een donkere persoon en die schelden ze allemaal uit. Van daar is een *scheldwoord voor zwarte persoon* in de keuken ... Je voelt je niet op je gemak, maar je moet gewoon werken he.”* (Elias, leerling dual)

Seksisme

Tijdens de observatie werd opgemerkt dat in de werkomgeving meerdere posters van naakte vrouwen hingen. Wanneer de respondent werd gevraagd hoe hij zich hierbij voelde, gaf hij aan dat dit zorgde voor **negatieve gevoelens** bij hem en dat hij zich hierdoor niet op zijn gemak voelde op de werkplek. Hij vond dit namelijk respectloos naar de vrouwelijke werknemers toe en hij voelde zich geforceerd om zich naar de heersende normen te buigen.

“Alle collega’s buiten ik, letterlijk iedereen, gaan daar mee om, lachen daarover en bestellen iedere maand een nieuwe kalender en dit en dat. En ik vind dit eigenlijk niet kunnen. Ik heb dat ook gezegd tegen hun van ik moet geen poster op mijn bureau hangen, ik wil dat niet. Nee, ik voel me daar niet goed bij.” (William, leerling dual)

De mentor als actor

Liegen/achterhouden informatie

Dit gedrag werd onder andere gesteld door de mentor van een duale leerling. Tijdens de observatie werd door de mentor aangegeven dat hij liegt over het geven van formele waarschuwingen. Wanneer hij de studenten dual leren of de stagiairs een waarschuwing wil geven, maakt hij zelf een documentje aan dat de studenten moeten ondertekenen. Vervolgens vertelt hij hen dat deze waarschuwing officieel is en in het systeem van het bedrijf komt en dus zal meetellen ingeval ze later vast in het bedrijf zouden werken. Hij geeft echter aan dat dit in realiteit niet het geval is en dat er verder niets met deze waarschuwingen wordt gedaan. Hij liegt hierover, zodat de studenten de waarschuwing meer ter harte zouden nemen. Aangezien de duale leerling die werd bevraagd in dit onderzoek nog geen waarschuwing had gekregen, was het ook niet mogelijk om de eventuele negatieve gevolgen hiervan voor het individu in kaart te brengen. Eventueel zouden deze leugens **negatieve gevoelens** kunnen veroorzaken bij het belogen individu.

Afspraken niet volgen

Een volgende soort van wangedrag dat werd gerapporteerd, is het niet opvolgen van afspraken door de mentor. De coördinator van de duale richting gaf aan dat bedrijven verklaren dat de leerlingen ook theorieles zullen krijgen in het bedrijf tijdens de werkuren. In realiteit blijkt dat bedrijven zich niet aan deze afspraak houden.

“Dat was de eerste ballon die ik kon doorprikken. Maar ik dacht wel van weet je, misschien zijn er andere bedrijven die dat wel op die manier doen. Maar dat is niet. Het is de bedoeling dat ze wel theorie op de werkplek krijgen, maar dat is niet.” (Coördinator duaal leren)

“Echt theoretische les heb ik nog niet gekregen, nee. Dat was altijd tijdens het werk, als ik bezig ben geeft hij mij kort een uitleg hoe dat in elkaar steekt. De meeste collega’s weten zelfs niet waar dat voor dient. Die zetten dat in elkaar en sturen dat proper op.” (William, leerling duaal)

Een andere afspraak die volgens de coördinator duaal leren soms niet wordt gevolgd, heeft betrekking op de activiteitenlijst. Voor het duaal leren aanvangt, worden afspraken gemaakt over welke activiteiten binnen de werkcontext kunnen uitgevoerd worden om bepaalde leerdoelstellingen te behalen. In realiteit volgen de begeleiders van de bedrijven deze afspraken niet altijd op, met als gevolg dat de leerlingen sommige **doelstellingen niet bereiken**.

*“Bijvoorbeeld de William zit bij *naam bedrijf* en daar ga ik op het einde van het jaar misschien een probleem hebben. Het probleem is, die mannen zien niet alles. In het begin zeggen ze van we hebben iemand in dienst, die pakt die mee, zodat we zo veel mogelijk van die activiteitenlijst kunnen behalen. Ik heb nu ook gestuurd van, mannen het is nog maar 3 maanden en ik heb die mens nog niet gezien.”*
(Coördinator duaal leren)

“Bij mij en Elias zijn er bijvoorbeeld heel veel dingen dat we niet gaan zien. De dingen die wij willen zien, dat is nu ook al van we hebben al twee, drie keer een beoordeling gekregen. En wij zien heel veel minder dan onze klasgenoten die ergens anders zijn, waar ze wel echt elektriciteit doen. Ze zien daar veel meer dan ons.” (William, leerling duaal)

Dit uit zich ook in zeer eenzijdig werk. De mentor in het bedrijf gaf tijdens de observatie aan dat de werkplaats van William telkens bepaald werd door de plaats waar er werknemers afwezig waren en werknemers dus vervangen moesten worden. Hij werd dus niet bewust op werkplekken geplaatst om bepaalde doelstellingen te behalen. Wanneer werd gevraagd aan William waar hij allemaal heeft gestaan dit schooljaar, blijken dit maar twee verschillende werkplekken te zijn. Uit de logboeken van de leerlingen duaal bleek het bedrijf van William hier niet alleen in te zijn. In de logboeken van alle leerlingen kwamen maandenlang steeds dezelfde activiteiten terug. Bedrijven benutten dus soms niet

het volledige spectrum van mogelijkheden, wat niet enkel resulteert in het niet bereiken van doelstellingen, maar ook in **demotivatie**.

“Dat is precies of je doet bandwerk, je doet altijd hetzelfde. Ik heb twee maand hetzelfde gedaan. Dat is niet leuk.” (William, leerling dual)

Een ander gevolg van het niet volgen van de afspraken door de begeleiders op de werkvloer, is dat de duale leerlingen in realiteit niet door de juiste persoon gecoacht worden op de werkvloer.

“Dat is nog zoiets, normaal moet die mentor meegaan. Moet die constant bij die leerling zijn. Dat gebeurt meestal niet. Meestal is dat iemand op den bureau die dan een of twee leerlingen onder de vleugel neemt. Dan vragen die aan de werkmannen van hoe is het gegaan en dan zeggen die goed of niet goed. Maar dat is niet hoe het omschreven is.” (Coördinator dual leren)

Dit resulteert in **niet valide evaluaties** doordat de beoordelaar het gedrag niet zelf heeft kunnen observeren.

*“Dat wordt uitgelegd, ja, maar dit is niet altijd correct in mijn ogen. *Naam mentor* staat niet op de werkplaats. Hij weet hoe het verloopt, maar hij is er niet bij.”* (William, leerling dual)

Daarnaast wordt ook aangegeven dat dit zorgt voor **minder leerkansen** doordat de effectieve begeleiders op de werkvloer de leerlingen verkeerd begeleiden door een gebrek aan coachingscapaciteiten. Dit resulteert soms ook in een gebrek aan deliberate practice, doelgerichte oefenmomenten, wat resulteert in **fouten**. De mentor op het bedrijf gaf tijdens de observatie aan dat het testen van een bepaalde component na een bepaald aantal keren een automatisme werd bij de leerlingen. Ook vertelde hij dat William vaak steken liet vallen bij zo'n repetitief werk. Er wordt veel geoefend, de praktische kant, maar er is geen bewustwording van waarom iets wordt gedaan, de theorie erachter, wat wil ik beter doen, waar ga ik naartoe, dat ontbreekt. Kortom, de 'deliberate' kant van de oefening ontbreekt. Daarnaast geeft een respondent ook aan dat de niet kwalitatieve coaching voor hem leidt tot **demotivatie**.

“Die mensen hebben zodanig een automatisme dat die dat niet kunnen uitleggen. Die kennen dat praktisch, maar ze willen en ze kunnen dat niet uitleggen.” (Elias, leerling dual)

Tevens kan het zich niet houden aan de afspraken zelfs leiden tot pestgedrag met **emotionele schade** voor het individu tot gevolg. Zo vertelde de coördinator dual leren over een geval waarbij een leerling dual in realiteit werd begeleid door iemand die niet geschikt was om jongeren te begeleiden. De leerling werd door zijn begeleider gepest en voelde zich daardoor gekwetst.

“Vorig jaar heb ik dat meegemaakt met een. Dat was ook zo’n bedrijf. De secretaresse is dan mentor, nooit gezien, nooit gezien. En daar was een collega bij, en in het begin deden ze normaal, maar op de duur was hij zijn middelvinger omhoog aan het steken en aan het pesten.” (Coördinator duaal leren)

Daarenboven kan dit resulteren in **demotivatie** bij de werknemer, in dit geval, de student duaal leren.

“Ja en hij wou niet meer met die mens samenwerken. Hij heeft het dan wel gedaan, maar dat was dik tegen zijn goesting. Dat is niet leuk als je zo uw opleiding moet gaan volgen.” (Coördinator duaal leren)

Ook de mentor op het bedrijf zelf gaf aan dat hij merkte dat William meer gemotiveerd was bij bepaalde coaches en begreep dat dit kwam door de coachingsvaardigheden die ze al dan niet hadden. Toch was hier geen begrip voor, want William moest bij elke collega even goed presteren.

Nog een gevolg van het zich niet houden aan de afspraken met betrekking tot coaching, is dat leerlingen niet adequaat begeleid worden op de werkvloer en niet de juiste instructies krijgen, wat **fysieke schade** tot gevolg kan hebben. Het eerder beschreven voorval waarbij William zichzelf bezeerde, was volgens hem namelijk te wijten aan een gebrek aan instructie. Pas achteraf werd hem uitgelegd hoe hij het zou moeten gedaan hebben.

Een laatste nadelig gevolg van het ingaan tegen de gemaakte afspraken is **stress** ten gevolge van het laten maken van overuren door de leerders. Meerdere respondenten gaven aan regelmatig onbetaalde overuren te moeten maken en hierdoor gevoelens van stress te ervaren.

Uitbuiting

Uitbuiting is een begrip met een zeer zware connotatie. Toch heeft dit onderzoek een, weliswaar lichte, vorm van uitbuiting naar boven gebracht bij een leerling uit het zevende specialisatiejaar tijdens zijn stage. Twee factoren die bepalen of er van uitbuiting kan worden gesproken zijn 1) de afhankelijkheid van de tewerkgestelde en de mate van onvrijheid waarmee de tewerkstelling gepaard gaat en 2) de (slechte) arbeidsvoorwaarden en het (economisch) gewin dat als gevolg daarvan door de werkgever wordt behaald (Lestrade & Rijken, 2014). Door de afhankelijkheid van de leerling in kwestie van de beoordeling van de mentor voor zijn toekomst, maar ook door de verplichting tot het werk, wordt voldaan aan de eerste voorwaarde. Daarnaast krijgt de stagiair in dit geval geen verloning en is hetgeen hij leert tijdens het doen van deze taak niet in verhouding tot het zeer zware werk in slechte omstandigheden. Het gevolg van de uitbuiting dat in dit geval werd gerapporteerd, was **fysieke schade**.

“Die dag was het echt afgrijselijk, het was 30 graden, ik zat op een dak in de blakende zon. Het was duindoorn. Als je dat vastpakt, dan gaat dat direct door uw handschoenen. En handschoenen met 30

graden is ook niet plezant, en lange mouwen omdat je anders gestoken wordt. Dat was gewoon niet te doen.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

Ook de coördinator van de centra leren en werken gaf in het interview aan dat ze, weliswaar uitzonderlijk, gevallen had van leerlingen die fysieke schade hadden ondervonden tijdens het werkplekleren door misbruik door een mentor op de werkplek. Dit was voor haar een belangrijke drijfveer om in het verleden te ijveren voor een Model 2 uittreksel uit het strafregister voor alle mentoren, dat garandeert dat mentoren in het verleden geen feiten hebben gepleegd tegen minderjarigen.

Zwartwerk

Twee respondenten gaven aan dat er op regelmatige basis zwartwerk verricht wordt door duale leerlingen en stagiairs, wanneer er voor overuren betaald wordt zonder dat hiervoor belastingen of sociale zekerheidsbijdragen worden betaald. Dit heeft, zolang het niet wordt ontdekt, niet meteen een nadelig gevolg voor de directe betrokkenen, maar wel indirect een **materieel verlies** voor de maatschappij en bijgevolg voor alle individuen in de maatschappij.

Niet communiceren veiligheidsvoorschriften

Een duale leerling gaf aan dat hij zo goed als geen veiligheidsvoorschriften had gekregen bij aankomst in het bedrijf. Enkel bij aanvang moest de leerling een korte PowerPoint van een zestal slides zelfstandig lezen, waarna hij één vraag kreeg. Indien die vraag juist werd beantwoord, werd hij voldoende geïnformeerd geacht. Elke bezoeker die het bedrijf betreedt, moet deze korte test doen, zoals ook geobserveerd. De respondent gaf echter aan dat hij dit niet voldoende vond en dat er erg veel gevaarlijke situaties en materialen zijn op de werkplaats. De enige reden waarom hij weet dat hij moet oppassen met bepaalde zaken, is dat hij dit heeft geleerd op school. Toch heeft ook hij al **fysieke schade** opgelopen doordat zijn collega's hem niet hadden geïnformeerd over de juiste techniek om een taak veilig te volbrengen. Hierdoor heeft hij zijn vingers bezeerd.

“Ik heb geen begeleiding gekregen voor veilig werk, niets, ook geen reglement... Ja, dat was zo op het begin de eerste keer voor een gesprek voor hier te gaan werken ... maar eens ik daar binnen was en begon te werken, heb ik nooit een reglement gekregen of ... Geen uitleg, ik weet dat ik gewoon die kleren moet aandoen met veiligheidsschoen en dat is het.” (William, leerling duaal)

4.1.3 Acties met negatieve gevolgen voor de organisatie

Er werden ook drie categorieën van acties gerapporteerd die negatieve gevolgen hadden voor de organisatie. Bij alle acties was de student die aan werkplekleren deed binnen het bedrijf de actor.

De leerder als actor

Liegen/achterhouden informatie

Een eerste actie die meerdere respondenten rapporteren, is het liegen of het achterhouden van informatie. Dit heeft soms negatieve gevolgen voor de organisatie. Zo kan dit leiden tot een **mindere kwaliteit** van hun product, wanneer respondenten fouten niet melden. Zo gaf de mentor van William in het evaluatiegesprek aan dat zijn achtergehouden fout grote gevolgen had kunnen hebben. Het eindproduct zou hierdoor bijvoorbeeld uiteindelijk niet naar behoren kunnen werken of er zou zelfs **fysieke schade** kunnen optreden aan andere materialen in het bedrijf. Tevens werd aangehaald dat het verzwijgen van fouten tot **efficiëntieverlies** leidt, wanneer verder in het proces de fouten worden ontdekt en alles weer van nul moet worden opgebouwd.

Plichtsverzuim

Twee respondenten gaven aan dat ze een of meerdere malen vroeger zijn gestopt met werken dan eigenlijk was toegestaan. Dit heeft als resultaat voor het bedrijf dat er een **efficiëntieverlies** optreedt.

*“Ik, mevrouw, ben vorige week vrijdag ... iedereen vertrok en ik moest eigenlijk naar een andere plek gaan, naar een collega. Ik moest naar de planning gaan. Maar ik heb dat niet gedaan.” (Elias, leerling
duaal)*

“En ik zie gewoon vaak bij collega’s van mij en de baas en ik ook, en dat hij ons enorm, ons enorm, ja, dat dat enorm veel schade brengt aan het schema.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

Diefstal/oneigenlijk gebruik van materialen

De coördinator van de centra leren en werken gaf aan dat ze meermaals had ervaren dat een organisatie **materiële schade** ondervond ten gevolge van diefstal door leerlingen die aan werkplekleren deden in het bedrijf.

“Spijtig genoeg wel. Diefstal, ook oneigenlijk gebruik van materialen. Dus bijvoorbeeld, de afspraak is gemaakt, je mag niet op de heftruck. En toch de heftruck gebruiken ... Maar diefstal, en dan mogen de jongeren soms heel blij zijn dat de bedrijfsleider, de werkgever, beslist om het niet bij de politie aan te geven. Maar hij wordt wel verplaatst. Hij mag niet op het bedrijf blijven. Dat heb ik toch wel zo een aantal keren meegemaakt.” (Coördinator leren en werken)

4.1.4 Negatieve bijproducten werkplekcomponent duaal leren

Bij het onderzoek zijn ook enkele nadelen gerapporteerd die niet het directe gevolg zijn van een actie van een individu of een instantie, maar die gewoon een negatief bijproduct zijn van de karakteristieken van de werkplekcomponent van duaal leren.

Een eerste voorbeeld hiervan is **demotivatie voor de reguliere leerweg**. De coördinator duaal leren gaf aan dat het werkpleklernen vaak als zeer motiverend wordt aanzien, waardoor de leerlingen formeel onderwijs niet meer weten te waarderen. Vergeleken met werkpleklernen is dit namelijk minder functioneel en minder leuk.

“Dan willen ze niet meer naar school komen, willen ze constant gaan werken, want op school zijn stomme regels. Ik moet een paske laten zien om naar buiten te gaan. Ik ga wel werken he. Nu willen die gasten gewoon elke dag gaan werken. Die zijn echt klaar, klaar weet ik niet, die voelen zich klaar voor de arbeidsmarkt. Maar dat vind ik goed. Maar die moeten nog altijd twee dagen naar school gaan.” (Coördinator duaal leren)

Daarnaast wordt door de coördinator van het duaal leren ook aangegeven dat het duaal leren pijnpunten blootlegt van het formeel onderwijs bij hem op school. Dit kan uiteraard positief bekeken worden, als een groeikans. De respondent geeft echter aan dat het toch ook voor een **hoge werkdruk bij de leerkrachten van het formeel onderwijs** zorgt.

“Een negatief punt naar de school toe dan, euhm, alle pijnpunten worden echt wel blootgelegd. En ik krijg al die bagger op mij van die bedrijven, hé. ... En dan is het denken van hoe gaan we dat aanpakken. Dat ik niet opnieuw moet uitleggen en dan ben je weer tijd kwijt, en je hebt al zo weinig tijd, want uw activiteitenlijst, je moet het wel zien. Op het einde is het altijd hout vasthouden van ... shit.” (Coördinator duaal leren)

Tevens wordt aangehaald dat er minder werk verzet wordt in het bedrijf door de vaste werknemer die ondersteuning moeten bieden aan de duale leerlingen. De werkplekbegeleider van William gaf aan dat een stagiair vaak voor meer werk zorgt dan dat hij uit handen neemt. Hierbij resulteert werkpleklernen in **efficiëntieverlies**.

Een laatste nadeel is dat door het werkpleklernen de duale leerlingen soms de plaats innemen van een vaste werknemer. Zo bleek uit het interview met de coördinator duaal leren dat een van de duale leerlingen niet vast zal aangenomen worden omdat het aannemen van een nieuwe duale leerling goedkoper is voor het bedrijf. Op deze manier zorgt de duale leerweg voor **werkloosheid** bij reguliere werknemers.

4.1.5 Negatieve gevolgen door niet op punt staan systeem duaal leren

Door de respondenten in dit onderzoek werd meermaals aangegeven dat het feit dat duaal leren nog in de kinderschoenen staat, ook negatieve gevolgen heeft voor verschillende individuen. Doordat er nog geen uniform evaluatiesysteem bestaat, ervaren zowel de mentoren op de bedrijven als de leerlingen problemen met het interpreteren van de criteria. Dit heeft **niet valide evaluaties** tot gevolg, maar ook **gemiste leerkansen** doordat feedback niet juist kan worden geïnterpreteerd.

Daarnaast wordt ook aangegeven dat leerkrachten, ouders en leerlingen vaak nog niet weten wat de duale leerweg inhoudt. Hierdoor heeft de duale leerweg vaak een **slechte reputatie**, waardoor leerlingen omwille van de foute redenen al dan niet worden ingeschreven. Een **verkeerde oriëntatie** van leerlingen is dus een bijkomend gevolg.

*“Maar ik kan u toch, dan moet ik toch even uit de biecht klappen, bijvoorbeeld, het zit nog helemaal niet goed. Want welke jongeren sturen ze bijvoorbeeld in de *naam school*, dat zijn de jongeren die worden verwijderd uit de school ... Ja, duaal leren is geen tweedekansonderwijs. Dat moet er echt uit, dat moet er echt, echt uit.”* (Coördinator centra leren en werken)

Tabel 1

Negatieve Acties en Gevolgen bij de Werkplekcomponent van Duaal Leren

Acties met negatieve gevolgen voor zichzelf	
Acties	Negatieve gevolgen
<i>De leerder als actor</i>	
Niet volgen veiligheidsvoorschriften	Fysieke schade
Acties met negatieve gevolgen voor een ander individu	
Acties	Negatieve gevolgen
<i>De leerder als actor</i>	
Liegen/achterhouden informatie	<i>Negatieve gevoelens (niet vastgesteld)</i> <i>Fysieke schade (niet vastgesteld)</i>
Niet volgen veiligheidsvoorschriften	Fysieke schade
<i>De mentor als actor</i>	
Niet volgen afspraken	Niet behalen doelstellingen Niet valide evaluaties Demotivatie Minder leerkansen Fouten Emotionele schade Fysieke schade Stress
Liegen/achterhouden informatie	Negatieve gevoelens
Uitbuiting	Fysieke schade
Zwartwerk	Materieel verlies
Niet communiceren veiligheidsvoorschriften	Fysieke schade
<i>De vaste werknemer als actor</i>	
Roddelen	Minder leerkansen Negatieve gevoelens
Plichtsverzuim	Stress

Racisme	Negatieve gevoelens
Seksisme	Negatieve gevoelens
Acties met negatieve gevolgen voor de organisatie	
Acties	Negatieve gevolgen
<i>De leerder als actor</i>	
Liegen/achterhouden informatie	Lagere kwaliteit product Efficiëntieverlies <i>Materiële schade (niet vastgesteld)</i>
Plichtsverzuim	Efficiëntieverlies
Diefstal/oneigenlijk gebruik van materialen	Materiële schade
Negatieve bijproducten werkplekcomponent duaal leren	
Demotivatie voor de formele leerweg	
Hogere werkdruk voor de leerkrachten formeel onderwijs	
Efficiëntieverlies bij vaste werknemers	
Werkloosheid	
Niet op punt staan systeem duaal leren	
Niet valide evaluaties	
Minder leerkansen	
Negatieve reputatie	
Verkeerde oriëntatie	

4.2 Motivaties bij wangedrag

Naast het beschrijven van de negatieve acties en de gevolgen van deze acties die naar voren zijn gekomen in dit onderzoek, is het volgende doel de motivaties voor dit wangedrag te beschrijven (OV3). In de rapportering wordt een onderscheid gemaakt tussen niet-intentioneel wangedrag, waar niet meteen een motivatie achter schuilt, en intentioneel, gemotiveerd wangedrag. Binnen dit intentioneel wangedrag wordt nogmaals een opdeling gemaakt in Type S-gedrag (Self), Type O-gedrag (Organization) en Type D-gedrag (Damage). Bij Type-S gedrag is de motivatie zichzelf te verrijken, bij Type O-gedrag is de motivatie de organisatie te verrijken en bij Type D-gedrag is het enige doel schade berokkenen (Vardi & Wiener, 1996). Ook hier wordt een indeling gemaakt volgens de actor van het wangedrag.

4.2.1 Niet-intentioneel wangedrag

Er werden twee soorten acties gerapporteerd waarbij er geen bewuste motivatie was voor het gedrag. Het gedrag werd onbewust gesteld. In beide gevallen is de mentor de initiator van het gedrag.

De mentor als actor

Niet volgen afspraken

Een eerste soort wangedrag dat werd geobserveerd, hoort onder de noemer van het niet volgen van de afspraken. In dit geval gaf de werkplekbegeleider William een taak waarbij hij vertelde dat de duale leerling de laatste persoon zou zijn die deze taak aangeleerd zou krijgen, aangezien wegens technologische vernieuwing deze machine in de toekomst niet meer zou gebruikt worden. Op deze

manier heeft hij er dus, niet moedwillig, voor gezorgd dat William verouderde kennis en vaardigheden verwerft. Dit is net het tegenovergestelde van een eigenlijk doel van werkplekleren: de nieuwste technieken aanleren die nodig zijn in de toekomstige loopbaan.

Daarnaast werd ook gerapporteerd dat veel coaches op de werkplek de duale leerling overstelpten met informatie, waardoor hij gedemotiveerd werd. Ook dit is een indirect gevolg van het niet volgen van de afspraken, want deze coaches waren niet officieel aangesteld als mentor en hadden ook geen mentoropleiding gevolgd. Doordat ze de coachingsvaardigheden misten, hanteerden ze onbewust de verkeerde aanpak om de duale leerling te motiveren.

“Nee, dat is niet goed. Oké, je moet mij uitleggen hoe dat werkt en hoe dat in elkaar zit. Maar dan geeft hij ook nog de uitleg over die bout, de uitleg over de geschiedenis, hoe dat heet, dat heet ... Ik moet dat allemaal niet weten. Dat is te veel!” (William, leerling dual)

Niet volgen of communiceren veiligheidsvoorschriften

Zowel het niet-intentioneel ingaan tegen de veiligheidsvoorschriften door een duale leerling, omdat deze niet gekend waren, als het onbewust nalaten van het communiceren van de veiligheidsvoorschriften naar een duale leerling werden gerapporteerd in dit onderzoek.

4.2.2 Intentioneel wangedrag

Uit de analyse is zowel Type S-, Type O-, als Type D-gedrag naar voren gekomen. Daarnaast werd ook een actie gerapporteerd die zowel vanuit de motivatie van het zichzelf verrijken als vanuit de motivatie van het verrijken van de organisatie kan verklaard worden. Alle Type S-gedrag uit de analyse werd gesteld door de leerders. Alle Type O-gedrag werd dan weer gesteld door de mentoren. Alle gerapporteerde Type D-gedrag werd gesteld door de vaste werknemers met als uitzondering een stagiair die mee in pestgedrag verviel wanneer zijn collega's dit uitten naar een medewerker.

De leerder als actor

Type S-gedrag

Bij Type S-gedrag is de motivatie om het gedrag te vertonen zichzelf te verrijken. Toch kan Type S-gedrag contradictorisch ook als gevolg hebben dat de persoon zelf hier nadelen van ondervindt. Een voorbeeld hiervan, dat in dit onderzoek is gerapporteerd, is een *diefstal* die vervolgens ontdekt werd, waardoor de negatieve gevolgen voor de persoon zelf (verbreking stagecontract) groter waren dan de potentiële voordelen.

Een volgende gerapporteerde vorm van Type S-gedrag is *plichtsverzuim*. Hierbij verlaten de duale werknemers of stagiairs de werkplaats vroegtijdig om zelf meer vrije tijd te bekomen of om een activiteit te vermijden waarin ze geen zin hebben.

“Omdat ik daar geen zin in had. En omdat die mij gingen zetten bij een collega die geen elektriciteit doet.” (Elias, leerling dual)

Ten derde werd het bewust *niet volgen van de veiligheidsvoorschriften* gerapporteerd met als doel ‘grappig te willen zijn’ en dus betere interpersoonlijke relaties te verkrijgen.

De mentor als actor

Type O-gedrag

Binnen dit onderzoek werd geconstateerd dat een werkplekbegeleider overging tot *liegen* over een strafsysteem met als doel de duale leerlingen en stagiairs efficiënter te doen werken, dit ten voordele van de organisatie.

De meest geobserveerde en gerapporteerde vorm van intentioneel wangedrag is het zich *niet houden aan afspraken* door werknemers, ten voordele van de organisatie. Zo wordt door het merendeel van de respondenten aangegeven dat hun officiële mentor niet hun werkelijke mentor is op de werkplaats.

Een derde gerapporteerde vorm van intentioneel wangedrag is het *uitbuiten* van een stagiair ten voordele van de organisatie door deze persoon fysiek zwaar werk in slechte omstandigheden te laten uitvoeren zonder hem daarvoor te belonen.

De vaste werknemer als actor

Type D-gedrag

In dit onderzoek werden ook enkele voorbeelden van Type D-gedrag vastgesteld. Zowel het *roddelen, de pesterijen* als het *racisme* zijn hier illustraties van. De enige motivatie die hiervoor werd aangegeven was om de andere persoon te kwetsen.

De leerder en mentor als actoren

Combinatie Type S- en Type O-gedrag

Zwartwerk is een wangedrag dat vanuit verschillende motivaties wordt vertoond. Vanuit het perspectief van de organisatie gaan leidinggevenden over tot het betalen van werknemers zonder hiervoor sociale bijdragen te betalen. Vanuit het perspectief van de werknemer wordt deze opdracht aanvaard om belastingen te ontduiken en hier zo financieel voordeel uit te halen.

4.3 Antecedenten van wangedrag

Conditie op het taak- en organisatieniveau waarin organisaties verschillen kunnen werkgerelateerd wangedrag in de hand werken (Vardi & Wiener, 1996). Sommige condities kunnen een antecedent betekenen voor wangedrag met betrekking tot werkplekklaren in de context van duaal leren, aangezien werkplekklaren verandering aanbrengt in deze condities. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat controlesystemen, de organisatiecultuur en de organisatiedoelen een impact kunnen hebben op wangedrag in een context van werkplekklaren (Ashton, 2004; Eraut, 2000; Mitsakis, 2019; Tynjälä, 2008; Vardi & Wiener, 1996). In dit luik worden dan ook de condities beschreven die wangedrag in de context van de werkplekcomponent van duaal leren, in de hand werken (OV3).

4.3.1 Controlesystemen

In dit onderzoek zijn twee vormen van wangedrag gerapporteerd waarbij een controlesysteem als antecedent fungeerde voor het gedrag: *liegen* en *informatie achterhouden*.

Een eerste soort wangedrag dat werd geconstateerd in dit onderzoek met betrekking tot een controlesysteem, is *liegen*. De mentor loog in dit geval over de gevolgen van een formele opmerking in de hoop dat stagiairs in de toekomst een bepaald negatief gedrag niet meer zouden vertonen.

Daarnaast werd er ook *informatie achtergehouden* door een duale leerling, omdat hij een negatief gevolg van een controlesysteem wou vermijden na het maken van een fout.

“Nee, ik heb dat gewoon doorgestuurd. En ik heb daar ook nooit een klacht over gekregen, dat was op het begin van mijn stage. Die klacht is nooit gekomen dus dat marcheert, dat is goed, maar ja ...”

(William, leerling duaal)

4.3.2 Organisatiecultuur

Uit de interviews, het focusgesprek, maar ook uit de observatie kwamen meerdere vormen van wangedrag naar voren die gefaciliteerd werden door de organisatiecultuur: *racisme*, *seksisme*, *pesterijen* en *plichtsverzuim*.

Twee leerlingen duaal en de coördinator duaal leren gaven aan dat ze al te maken hebben gehad met *racisme* op de werkvloer tijdens het werkplekklaren of tijdens het begeleiden van het werkplekklaren. Een leerling duaal was zelf het slachtoffer van het racisme. De andere leerling voelde zich daarentegen niet op zijn gemak aangezien hij racistische uitspraken hoorde aangaande andere werknemers. De coördinator werkplekklaren gaf aan persoonlijk racistische uitlatingen te observeren tegenover een duale leerling tijdens zijn bezoek aan een werkplek. De twee duale leerlingen zijn werkzaam in hetzelfde bedrijf. Ze geven aan dat racisme normaal is op het bedrijf. Er heerst dus een cultuur waarin

racisme aanvaard wordt, wat bijdraagt tot het stellen van racistisch gedrag door vaste werknemers naar de duale leerling toe.

*“Bij *naam bedrijf* zijn er veel racisten.”* (Elias, leerling dual)

“Ja dat interesseert die niet, die laten dat gewoon zien. Die zeggen dat ook van ‘ik ben racist’.”

(William, leerling dual)

De duale leerling geeft ook aan dat hij zich bijna gedwongen voelt om mee te lachen met racistische mopjes, omdat hij als stagiair in een ondergeschikte positie zit en bang is om zijn werkplek te verliezen.

“Ja, dat zijn echt wel racisten he, ik weet dat wel. Maar ja, ik doe, ik lach gewoon mee met hen want wat kan ik doen? Dat is mijn stage. Als ik iets ga doen dan gaan ze zeggen van William je kan buiten.”

(William, leerling dual)

Binnen datzelfde bedrijf werd ook geobserveerd dat er op de werkplek een tiental posters hingen van naakte vrouwen. Wanneer hier verder op in werd gegaan in het interview, gaf de leerling dual aan dat *seksisme* normaal was binnen het bedrijf. Wel gaf hij aan dat hij dit persoonlijk respectloos vond tegenover de twee vrouwen die er werkten en dat hij heeft geweigerd een dergelijke poster op zijn werkplek op te hangen. De duale leerling heeft in dit geval de organisatiecultuur dus niet overgenomen. Wel heeft hij hier schade van ondervonden, aangezien hij negatieve gevoelens rapporteerde.

“Racistische gedachten, ook seksistische, hoe je het ziet op de posters enzo. En ik vind dat eigenlijk niet kunnen. Nee, dat is echt respectloos vind ik.” (William, leerling dual)

Een respondent gaf aan dat hij deelnam aan *pesterijen* omdat zijn collega's het ook deden. Hij merkte dat zijn collega's een werknemer uitscholden omdat deze werknemer met een excuus vroeger wilde stoppen met werken. Aangezien hij het ermee eens was dat dit geen geldig excuus was en de andere werknemers ook aan het pesten waren, is hij zelf ook overgegaan tot pestgedrag.

“Ja, maar ik was eigenlijk ook mee aan het doen omdat dat effectief zo was. Dus euhm, dat was een persoon, een collega, ik ga zijn naam niet noemen, hij trapte het altijd af. Hij verzon altijd de domste excuses waarvan hij wist dat ze nep waren, zodat hij vroeger naar huis kon gaan of niet moest komen. Een keer, we waren met vieren bezig en hij wil het dan weeral aftrappen, juist wanneer we hem het meest nodig hebben. Dan begonnen we echt, echt stekende, zware commentaren te geven, ook over zijn gewicht en dat hij het altijd aftrapt enzo.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

Een laatste vorm van wangedrag, geïnitieerd door de organisatiecultuur tijdens werkplekklaren, is *plichtsverzuim*. Vier respondenten gaven aan dat ze wel eens vroeger stopten met werken dan

toegestaan of dat ze hun taken soms minder nauwkeurig uitvoerden doordat ze merkten dat hun collega's dat ook deden of zelfs aangaven dat dit oké was.

“Ik heb bijvoorbeeld vrijdag. Het was vrijdagmiddag. Iedereen was vertrokken dus ik was gewoon aan het rondlopen, 4 uur.” (Elias, leerling dual)

“Ik volg gewoon mijn collega's, snapt ge. Als die hun gsm pakken en ze nemen een pauze, dan pak ik ook mijn gsm. Maar die zeggen dat ook zelf van hé voor vandaag is het genoeg, ik neem pauze dit of dat. Of pauze langer nemen dit of dat, tien minuutjes. Of de pauze begint om vijf over negen en hij zegt dan al stop tegen mij om vijf voor negen, dus. Ik volg gewoon mijn collega's, snapt ge. Het is niet dat ik dat expres doe ofzo.” (William, leerling dual)

“Een van mijn collega's begon te zeggen van ja dat is eigenlijk niet klaar, dat moet nog in zakken naar beneden, maar een andere collega heeft dan gevraagd van kan je dat zien van binnen en buiten. Dus wij keken rond en zagen en dan zeiden ze van ja het is oké je ziet niets, we laten het zo, dat composteert wel.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

4.3.3 Organisatiedoelen

Enkele vormen van wangedrag, gerelateerd aan werkplekieren binnen dual leren, worden in de hand gewerkt door de organisatiedoelen: het niet naleven van afspraken, uitbuiten en zwartwerk.

Het niet nakomen van afspraken, om zo de organisatiedoelen te kunnen bereiken, zien we bijvoorbeeld in het laten overwerken van duale leerlingen en stagiairs. Soms worden ze hier niet voor betaald, soms echter wel, wat resulteert in zwartwerk. Ook werd er een geval van *uitbuiting* gerapporteerd om zo het werk klaar te krijgen en de organisatiedoelen te halen.

“De dag ervoor. Er was een groot onderhoud, maar was niet afgeraakt. Dus wij moesten verder doen, maar dan nog was het niet afgeraakt. De baas had de planning ook niet goed gemaakt.” (Jan, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

“Nee dat telt als een werkplek. Dan heb ik in het totaal veel overuren. Te veel overuren, maar ik weet niet of die betaald worden of dit als vakantie gepakt worden. Dat weet ik nog niet.” (Youssef, leerling dual)

“Ja, ik ben stagiair, dus ik word sowieso niet betaald. Natuurlijk, voor mij is dat niet al te nadelig, want ik krijg meestal toch altijd fooi. Als ik dan langer moet werken dan normaal gezien, krijg ik een hogere fooi.” (Jules, leerling 7^{de} specialisatiejaar)

5. Conclusie en discussie

De voordelen van werkplekleren zijn legio: het kan 'just in time' verlopen, werk en leren integreren, het geleerde onmiddellijk toepasbaar maken en het zelfgereguleerd leren bevorderen (Kyndt et al., 2021). Werkplekleren is hierdoor een welkom antwoord op de steeds sneller veranderende wereld en om aan de toenemende nood aan leren en ontwikkeling bij werknemers te voldoen (Tannenbaum, 2001). Daarnaast heeft het ook een grote meerwaarde als aanvulling op formeel onderwijs door de transfer van institutioneel leren naar de werkplek mogelijk te maken (Billett, 2008). De focus van dit onderzoek lag op deze tweede toepassing, op het werkplekleren als onderwijssysteem. Meer bepaald op het duaal leren, waarbij één of twee dagen formeel onderwijs op school gecombineerd worden met drie of vier dagen werkplekleren. Deze onderwijsvorm krijgt steeds meer een plek als volwaardige leerweg, aangezien de voordelen van zowel institutioneel leren als werkplekleren gecombineerd worden (Verhaest et al., 2018).

Hoewel onderzoek naar deze positieve kant van werkplekleren als aanvulling op formeel onderwijs al in een hogere versnelling zit, staat het onderzoek naar de negatieve kant ervan nog in de startblokken. Deze studie wil een bijdrage leveren door op verkenning te gaan naar deze donkere kant. Inzicht in de negatieve verschijnselen die zich voordoen binnen de werkplekcomponent van duaal leren, kan hopelijk ook inzicht bieden in hoe deze negatieve facetten vermeden of opgelost kunnen worden. Zo kan het volle potentieel van deze opkomende onderwijsvorm, van wiens kwaliteit steeds meer jongeren afhangen, benut worden.

5.1 De donkere kant van duaal leren

Dit onderzoek naar de negatieve aspecten van de werkplekcomponent van duaal leren bracht enkele belangrijke inzichten naar voren. Opvallend was dat veel verschijnselen die reeds beschreven werden in onderzoek naar de donkere kant van organisaties, buiten een context van werkplekleren, ook vastgesteld konden worden binnen de context van duaal leren. Racisme, seksisme, pestgedrag en liegen zijn voorbeelden van negatieve acties die in beide contexten blijken voor te komen. Ook de gevolgen van deze acties komen overeen met voorgaande onderzoeken. Negatieve emoties, fysieke schade, stress, maar ook andere gevolgen komen zowel binnen als buiten de werkplekcomponent van duaal leren in bedrijven voor (Linstead et al., 2014). Deze vaststelling lijkt heel aannemelijk en te verwachten, maar is dat allerm minst. Het duaal leren is namelijk nog steeds een onderwijssysteem waarin het vergaren van kennis en vaardigheden in een veilige leeromgeving voor kwetsbare en soms nog minderjarige leerlingen vooropstaat. Hierin verschilt de context van de reguliere werkvloer. Negatieve acties en gevolgen zouden dus in een context van werkplekleren ter aanvulling van het formeel onderwijs net niet of minder moeten voorkomen. Initiatieven vanuit de sectororganisaties,

zoals het verplichten van een Model 2 uittreksel uit het strafregister voor mentoren, dat verzekert dat de mentoren in het verleden geen feiten hebben gepleegd tegenover minderjarigen, hebben als doel hieraan bij te dragen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit in realiteit niet altijd het geval is, mede door het zich niet houden aan de afspraken rond het organiseren van duaal leren in de bedrijven.

Ook op vlak van motivaties voor dit wangedrag blijkt de context van werkplekleren binnen duaal leren niet veel te verschillen van de context beschreven in voorgaand onderzoek naar wangedrag binnen organisaties. Zowel zichzelf verrijken als de organisatie verrijken, werden vastgesteld als motivaties voor wangedrag, maar ook enkel de wil om schade te berokkenen bleek een drijfveer te zijn. Wel opvallend was, dat deze bepaalde types van gedragingen in dit onderzoek, met maar een uitzondering, vastgesteld werden bij telkens een bepaald type van werknemers, terwijl in het onderzoek naar wangedrag binnen organisaties, de verschillende types van gedrag bij verschillende soorten werknemers werden vastgesteld (Vardi & Wiener, 1996). Zo werd wangedrag vanuit de motivatie zichzelf te verrijken, in dit onderzoek, uitsluitend vastgesteld bij de duale leerlingen en wangedrag om de organisatie te verrijken, uitsluitend bij de mentoren. Wangedrag enkel en alleen om schade te berokkenen, werd voornamelijk bij de vaste werknemers gerapporteerd.

Mogelijk heeft dit te maken met de karakteristieken van het systeem van duaal leren. De duale leerling is namelijk nog niet zo gebonden aan het bedrijf als een mentor of een vaste werknemer, zijn voornaamste doel is om de leerdoelen van de opleiding te bereiken via werkplekleren. Dat deze leerlingen dus vanuit een motivatie handelen om zichzelf te verrijken en dus niet handelen uit een motivatie om de organisatie te verrijken, lijkt een logisch gevolg hiervan. Omgekeerd, is het doel van de mentor, binnen het systeem van duaal leren, om de organisatie te verrijken door goedkope werkkrachten te verkrijgen en potentiële toekomstige werknemers te verwerven en te trainen. Deze doelen werden ook aangegeven door de mentor in het geobserveerde bedrijf. Deze organisatiegerichte doelen, met betrekking tot het duaal leren, dragen waarschijnlijk bij aan het wangedrag. Dat het wangedrag met als drijfveer anderen bewust schade te berokkenen enkel werd beschreven bij vaste werknemers, met een uitzondering van een leerder die zich conformeerde aan de groepsnormen en mee in pestgedrag verviel, valt moeilijker te verklaren. Wat eventueel wel een bepalende factor kan zijn, is dat de vaste werknemers het meest onder invloed staan van de teamcultuur. De duale leerders zijn nog maar een beperkte tijd in het bedrijf aanwezig en de mentor is vaak een leidinggevende die niet dagelijks met de werknemers op de werkvloer staat en dus ook minder onderhevig is aan de invloeden van de teamcultuur. In vergelijking kan de teamcultuur bij reguliere werknemers een grotere invloed hebben en onethisch gedrag in de hand werken (Vardi & Wiener, 1996).

De invloed van de teamcultuur is een voorbeeld van een antecedent van wangedrag op de werkvloer, dat uitvoerig werd beschreven in de resultaten van dit onderzoek, maar ook de invloed van controlesystemen en de organisatiedoelen konden worden geconstateerd. Dit sluit dus aan bij de bevinding van Ashton (2004), die een vorm van wangedrag beschreef naar aanleiding van een controlesysteem in de context van werkplekleren. Dat ook de bedrijven die duaal leren organiseren, verschillen in condities die wangedrag op de werkvloer kunnen faciliteren, kon dus ook worden bevestigd in dit onderzoek. Treffend was toch het duidelijke overwicht van de faciliterende rol van de organisatiecultuur voor wangedrag, wat aansluit bij de inzichten van Eraut (2000), die stelt dat onbewust (negatieve) waarden en normen uit de geldende organisatiecultuur kunnen overgenomen worden door de werkplekleerder. Duale leerders hebben onder invloed van de organisatiecultuur geparticipeerd aan wangedrag, maar ze hebben ook negatieve gevolgen ondervonden van wangedrag waaraan ze niet participeerden, zoals racisme en pesterijen. Mogelijk valt deze uitvergrootte invloed van de teamcultuur in de context van de werkplekcomponent van duaal leren te wijten aan de jonge leeftijd, maar ook aan de zwakke positie van de duale leerders. Zij zijn hierdoor mogelijk extra kwetsbaar en beïnvloedbaar, aangezien zij willen conformeren aan de groepsnormen om zeker te kunnen slagen in hun studie. Daarnaast zijn ze bang om in te gaan tegen de groep uit schrik voor gevolgen die zouden kunnen leiden tot een negatieve evaluatie. Deze redenen werden ook door enkele respondenten uit de duale leerweg aangehaald als verklaring waarom ze in wangedrag vervielen of waarom ze niet ingingen tegen het wangedrag van vaste werknemers.

5.2 Beperkingen en vervolgonderzoek

De bijdrage van deze studie is dat de donkere kant van organisaties voor een eerste keer binnen een context van werkplekleren werd onderzocht, meer bepaald binnen de werkplekcomponent van duaal leren. Hierdoor konden reeds een aantal negatieve individuele acties worden beschreven en konden deze gekoppeld worden aan negatieve gevolgen voor zowel het individu zelf, als voor andere personen en voor de organisaties waarin ze aan werkplekleren doen. Ook werd alvast blootgelegd dat wangedrag in de context van werkplekleren vanuit verschillende motivaties kan voortkomen en dat verschillen in de condities van het werkplekleren wangedrag in de hand kunnen werken. Door deze motivaties te beschrijven en door te bevestigen dat deze condities ook van toepassing zijn op wangedrag bij werkplekleren, kunnen beleidsmatige beslissingen genomen worden om deze motivaties te beperken en deze condities goed af te stemmen, zodat wangedrag kan voorkomen worden. Ten slotte staat de context van het onderzoek, het duaal leren, nog in zijn kinderschoenen in Vlaanderen. Door meer inzicht te bieden in wat er fout kan lopen tijdens dit werkplekleren en hoe dit in zijn werk gaat, biedt dit mogelijkheden voor optimalisatie van deze enorm waardevolle leerweg. Zo kan hopelijk aan kwaliteitsbevordering en reputatieverbetering worden gedaan, zodat meer leerlingen

hun weg kunnen vinden naar het duaal leren en ze van de positieve kanten van werkpleklers kunnen profiteren.

Hoewel de donkere kant van werkpleklers als onderwijsvorm zich dus al heel even heeft vertoond in dit onderzoek, is verder onderzoek cruciaal om haar ware, volledige gelaat te ontsluiëren. Gezien de gevoeligheid van de informatie, blijven de nadelen namelijk nog diep verborgen. Ondanks dat deze context een kijk bood op de donkere kant van meerdere bedrijven, was dit onderzoek nog te beperkt om te kunnen spreken van een verzadiging op het vlak van het onderzoek naar de negatieve kanten van de organisatie in een context van werkpleklers. Door het beperkt aantal respondenten en de zeer specifieke context, is het zeer waarschijnlijk dat er in andere contexten nog andere en diepgaandere informatie kan verworven worden. Het zou waardevol zijn moest verder onderzoek zich dan ook toespitsen op andere contexten, zodat kan gekeken worden of dezelfde negatieve acties, gevolgen, motivaties en antecedenten kunnen worden beschreven. De vergelijking van de bevindingen in de werkplekcomponent van het duaal leren met wangedrag in een context van werkpleklers bij vaste werknemers in een organisatie, kan zo bijvoorbeeld een vollediger beeld geven van de donkere kanten van organisaties. Toch kan ook een vergelijking met een nabijere context, zoals die van stagiairs die onbetaald en slechts één dag aan werkpleklers doen ter aanvulling van hun formeel onderwijs, of net stagiairs die in de context van het hoger onderwijs blokstages verrichten, een meerwaarde betekenen.

Naast het bestuderen van de negatieve kant van werkpleklers in een andere context dan die van werkpleklers als aanvulling op het formeel onderwijs, zijn er ook een aantal verschijnselen in kaart gebracht die opportuniteiten bieden om diepgaander en gericht onderzoek uit te voeren. Zo is bijvoorbeeld seksisme geobserveerd in een bedrijf waar aan werkpleklers werd gedaan. Hiervan zijn de gevolgen voor de leerder, de organisatie en andere individuen, maar ook de motivaties erachter slechts zeer summier in kaart gebracht door de beperkingen van dit onderzoek. Enkele negatieve acties zouden baat hebben bij verder, gericht onderzoek, om dit wangedrag in de toekomst meer doelmatig te kunnen voorkomen of aanpakken. Belangrijk hierbij is om de methodologische knelpunten van onderzoek naar de donkere kant van organisaties mee in ogenschouw te nemen. Ook uit dit onderzoek bleek dat het hebben van vertrouwen van de organisatie en respondenten, maar ook het hebben van een volledige toegang tot authentieke informatie cruciaal is om de donkere kant aan het licht te brengen.

5.3 Implicaties voor de praktijk

Het in kaart brengen van de individuele negatieve acties en de gevolgen hiervan, maar ook de motivaties voor dit wangedrag en de antecedenten ervan in de organisatie, gebeurde ook met het oogmerk een eerste stap te zetten in de richting van het voorkomen van dit wangedrag en het

optimaliseren van het duaal leren als leerweg. Uit dit onderzoek blijkt dat een groot deel van het wangedrag, maar ook van de gevolgen, kadert in het niet volgen van de afspraken door de mentoren op de werkplek. Dit zou voorkomen kunnen worden door meer controle uit te oefenen op het handhaven van deze afspraken. Hoewel het nu, wanneer bijvoorbeeld geobserveerd door de coördinator duaal leren op school, oogluikend werd toegestaan dat leerlingen niet begeleid werden door de officiële mentor, blijkt dit toch meerdere ernstige negatieve gevolgen te kunnen hebben die verder gaan dan het missen van leeransen. Binnen dit onderzoek werden ook gevallen van fysieke schade beschreven en potentieel erg gevaarlijke situaties gemeld door het gebrek aan begeleiding.

Een eerste mogelijkheid om deze gevolgen te voorkomen, is het strenger toezien op het in acht nemen van de afspraken door de begeleiders vanop school. Mogelijk kan dit bij niet-naleving ook worden doorgegeven aan de sectororganisatie, zodat het bedrijf een waarschuwing of later schorsing kan krijgen uit het duale systeem, net zoals nu bij zwartwerk gebeurt. Dit lijken misschien zware gevolgen, zeker omdat het sommige, hoognodige bedrijven kan afschrikken om in het duale systeem te stappen. Uit dit onderzoek blijkt dat goede begeleiding en het opvolgen van de afspraken rond veiligheidsvoorschriften primordiaal zijn. Dit wordt overduidelijk na een recente gebeurtenis waarbij een stagiair stierf aan de gevolgen van elektrocutie tijdens het werkpleklernen (Houwen & Huyghebaert, 2021).

Naast aandacht voor het volgen van de afspraken en het communiceren en naleven van de veiligheidsvoorschriften, blijkt een aanzienlijk deel van het beschreven wangedrag in de context van werkpleklernen gefaciliteerd te worden door de organisatiecultuur. Dit heeft niet enkel het overbrengen van ongewenste attitudes tot gevolg, maar het kan ook tot fysieke en emotionele schade leiden bij de duale leerlingen. Ook hier lijkt een screening en opvolging van de stagebedrijven op vlak van het aanbieden van een positieve, groeigerichte organisatiecultuur aangewezen.

In de context van duaal leren geldt dan ook de uitspraak: 'There is more than meets the eye.' Hoewel de roze bril zeker mag blijven bestaan om de ettelijke voordelen en toepassingen van werkpleklernen als aanvulling op het formeel onderwijs te beschrijven, mogen we zeker niet blind zijn voor de reeds beschreven, maar ook nog onontdekte negatieve aspecten ervan. Enkel door met een nachtkijker bewust naar de donkere kant te kijken, kunnen we deze keerzijde in kaart brengen en het volle potentieel van duaal leren benutten.

Bibliografie

- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 43-53.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00195.x>
- Attwell, G. (2019). E-Learning at the Workplace. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Suart (Eds.), *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer.
- Billett, S. (2008). Emerging perspectives on workplace learning. In *Emerging perspectives of workplace learning* (pp. 1-15). Brill Sense.
- Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., & de Grip, A. (2006). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisonwikkeling* (ROA External Reports, Issue. I. Macro, E. Labour, E. Research Centre for, M. Labour, T. Rs: Gsbe Meteor, & D. Rs: Gsbe).
<https://cris.maastrichtuniversity.nl/en/publications/506b6956-818f-4e9d-b8f3-45dcc25ce223>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Gold, R. L. (2017). Roles in sociological field observations. In *Sociological Methods* (pp. 363-380). Routledge.
- Goodall Jr, H. L. (2016). *A need to know: The clandestine history of a CIA family*. Routledge.
- Greenberg, J. (2011). *Insidious workplace behavior*. Routledge.
- Griffin, R. W., O'Leary-Kelly, A., & Pritchard, R. D. (2004). *The dark side of organizational behavior*. Jossey-Bass.
- Gruber, H., & Harteis, C. (2011). Researching workplace learning in Europe. *The SAGE handbook of workplace learning*, 224-235.
- Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: General perspectives. *Current issues and new agendas in workplace learning*, 30-42.
- Houwen, J., & Huyghebaert, P. (2021). *Stagiair overleden na elektrocutie in chocoladebedrijf in Veurne*. vrtNWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/05/10/stagiair-18-overleden-na-elektrocutie-in-chocoladebedrijf-in-v/>
- Kessels, J. W. M., & Poell, R. F. (2004). Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 146-157.
- Kyndt, E., Endedijk, M., & Beusaert, S. (2021). Werkplekleren faciliteren: De rol van de organisatie. In J. W. M. Kessels, Poell R.F. (Ed.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Bohn Stafleu van Loghum.

- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Sage.
- Lestrade, S., & Rijken, C. (2014). Mensenhandel en uitbuiting nader bepaald.
- Linstead, S., Marechal, G., & Griffin, R. W. (2014). Theorizing and Researching the Dark Side of Organization. *ORGANIZATION STUDIES*, 35(2), 165-188.
<https://doi.org/10.1177/0170840613515402>
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1999). Data logging in observation: Fieldnotes. *Qualitative research*, 3(Part 1).
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Merton, R. K. (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *The Public opinion quarterly*, 51(4), 550-566.
- Mitsakis, F. (2019). Modify the Redefined: Strategic Human Resource Development Maturity at a Crossroads. *Human Resource Development Review*, 18(4), 470-506.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco Leuven.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training—an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, 14(4), 251-272.
- Nonaka, I., o Nonaka, I., Ikujiro, N., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation* (Vol. 105). OUP USA.
- Ram, M., & Williams, C. C. (2008). Making visible the hidden: researching off-the-books work. *Handbook of Organizational Research Methods, London: Sage*, 141-160.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13-54.
- Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? [Article]. *Human Resource Development International*, 7(4), 481-499.
<https://doi.org/10.1080/1367886042000245978>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). Sage publications.
- Swanson, R. A. (1995). Human Resource Development: Performance Is the Key [Article]. *Human Resource Development Quarterly*, 6(2), 207-213. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060208>
- Tannenbaum, S. (2001). A strategic view of organizational training and learning. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice*. Jossey-Bass.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral Ethics in Organizations: A Review. *Journal of Management*, 32(6), 951-990. <https://doi.org/10.1177/0149206306294258>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace [Review Article]. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

- Tynjälä, P., Virtanen, A., & Valkonen, S. (2005). Taitava Keski-Suomi-tutkimus Osa 1, Työssäoppiminen Keski-Suomessa. *Tutkimuslauseita/Koulutuksen tutkimuslaitos*(23).
- Vardi, Y., & Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organization science*, 7(2), 151-165.
- Vaughan, D. (1999). The Dark Side of Organizations: Mistake, Misconduct, and Disaster [research-article]. *Annual Review of Sociology*, 25, 271-305.
- Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen, I., Smet, M., & Tobback, I. (2018). De invoering van duaal leren in Vlaanderen: Een wetenschappelijke reflectie. *Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek*.

Bijlagen

Bijlage 1: Verklaring op eer

Verklaring op Eer

Ik, ondergetekende, aanvaard de volgende voorwaarden en bepalingen van deze verklaring:

In het kader van het uitvoeren van mijn masterproef aan de Universiteit Antwerpen (UAntwerpen) binnen de faculteit Sociale Wetenschappen, zal ik toegang krijgen tot (technische en andere) informatie van UAntwerpen en/of derde partijen, in geschreven, elektronische, mondelinge, visuele of eender welke andere vorm, met inbegrip van (maar niet beperkt tot) documenten, kennis, data, tekeningen, foto's, filmmateriaal, modellen en materialen. Deze informatie wordt gezamenlijk met informatie voortkomend uit het door mij uitgevoerde onderzoek beschouwd als 'Vertrouwelijke Informatie'.

Ik zal de Vertrouwelijke Informatie uitsluitend aanwenden voor het uitvoeren van het onderzoek in kader van mijn studies binnen UAntwerpen. Ik zal:

- a) de Vertrouwelijke Informatie voor geen enkele andere doelstelling gebruiken;
 - b) de Vertrouwelijke Informatie niet zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van UAntwerpen op directe of indirecte wijze publiek maken of aan derden bekendmaken.
 - c) De Vertrouwelijke Informatie noch geheel noch gedeeltelijk reproduceren.
- Aangezien ik bij de creatie van de onderzoeksresultaten in het kader van mijn studies bij UAntwerpen, beroep doe op universitaire middelen en faciliteiten, draag ik hierbij de vermogensrechten van mijn onderzoek over aan Universiteit Antwerpen.

Voor de uitvoering van mijn werk verbind ik mij ertoe om alle onderzoeksdata en ideeën niet vrij te geven tenzij met uitdrukkelijke toestemming van mijn promotor(en).

Na de beëindiging van mijn masterproef zal ik alle verkregen Vertrouwelijke Informatie en kopieën daarvan, die nog in mijn bezit zouden zijn, aan UAntwerpen terugbezorgen.

Bijlage 2: Codeboom analysefase

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	Antecedenten wangedrag	5	38
	<input type="radio"/>	Controlesystemen	3	8
	<input type="radio"/>	Organisatiecultuur	4	22
	<input type="radio"/>	Organisatiedoelen	3	8
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	Intentioneel wangedrag	5	45
	<input type="radio"/>	Type D-gedrag	4	11
	<input type="radio"/>	Type O-gedrag	4	16
	<input type="radio"/>	Type S-gedrag	5	18
<input type="radio"/>		Negatieve verschijnselen	25	293
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	Gevolgen ander individu	25	251
	<input type="radio"/>	Achterhouden informatie-li	2	6
	<input type="radio"/>	Bedrijven houden zich niet	3	13
	<input type="radio"/>	Conflict	4	5
	<input type="radio"/>	Demotivatie	3	10
	<input type="radio"/>	Doelstellingen niet behale	5	17
	<input type="radio"/>	Eenzijdig werk	21	28
	<input type="radio"/>	Fysieke schade aan persoo	4	5
	<input type="radio"/>	Gecontroleerde motivatie	2	2
	<input type="radio"/>	Geen coachingsvaardighed	4	10
	<input type="radio"/>	Mismatch school en werkpl	4	13
	<input type="radio"/>	Missen infrastructuur-midd	3	4
	<input type="radio"/>	Negatieve emoties	3	8
	<input type="radio"/>	Niet accepteren fouten	3	4
	<input type="radio"/>	Onderbetaald	2	4
	<input type="radio"/>	Onduidelijkheid	5	15
	<input type="radio"/>	Onrealistische verwachting	3	9

<input type="radio"/> Onveiligheid	4	7
<input type="radio"/> Overbelasting	1	9
<input type="radio"/> Overuren	2	11
<input type="radio"/> Pesten	3	5
<input type="radio"/> Racisme	4	8
<input type="radio"/> Regelgeving niet volgen	5	14
<input type="radio"/> Seksisme	2	2
<input type="radio"/> Slechte werkomstandigheden	2	2
<input type="radio"/> Stress	2	10
<input type="radio"/> Tijdverspilling	6	10
<input type="radio"/> Verkeerde evaluatie	2	3
<input type="radio"/> Verkeerde oriëntatie	3	13
<input type="radio"/> Werkloosheid	1	1
<input type="radio"/> Zwartwerk	3	3
<input type="radio"/> Gevolgen organisatie	5	39
<input type="radio"/> Achterhouden informatie-li	2	6
<input type="radio"/> Bedrijfsdoelen niet halen	3	7
<input type="radio"/> Diefstal	1	1
<input type="radio"/> Nadelen door wetgeving	2	7
<input type="radio"/> Negatieve reputatie	2	13
<input type="radio"/> Vroeger stoppen met werk	3	5
<input type="radio"/> Gevolgen zelf	2	3
<input type="radio"/> Fysieke schade aan persoo	2	3
Niet intentioneel wangedrag	5	17

Bijlage 3: Interviewleidraad coordinator CLW

Leidraad interview coördinator CLW

Soort interview: semi-gestructureerd interview

Datum: 16/03/2022

Duur: +- 45 minuten

Respondent: Coördinator Centrum Leren en Werken

Onderwerp: verkennend interview leren en werken algemeen – negatieve kant werkpleklers perspectief organisator

Verwelkoming, toelichting werkwijze en verwerking 5'

Dag *naam*, eerst en vooral wil ik jou bedanken dat ik jou mag interviewen vandaag om wat informatie te krijgen als vertrekpunt voor mijn masterproef. Mijn onderzoek is een verkennend onderzoek dat als doel heeft om de negatieve kant van werkpleklers bloot te leggen. Zoals we weten en zoals ook al bewezen is, heeft werkpleklers erg veel voordelen en is het, bijvoorbeeld als aanvulling op formeel onderwijs, een grote meerwaarde. Toch is niets helemaal rooskleurig en is er naar deze negatieve verschijnselen nog geen onderzoek gebeurd. Door de keerzijde van de medaille aan het licht te brengen, kan hopelijk het werkpleklers geoptimaliseerd en nog beter ingezet worden in de toekomst. Vandaag ga ik jou enkele algemene vragen stellen over de manier werkpleklers wordt ingezet in de CLW's, als achtergrondinformatie voor mijn masterproef. Jij bent op dit vlak expert. Jouw inbreng is dus zeer waardevol. Daarnaast zou ik ook al enkele vragen willen stellen over eventuele negatieve kanttekeningen die jij hebt door je jarenlange ervaring als organisator van werkpleklers. Het interview zal worden opgenomen, maar achteraf enkel en alleen door mij worden beluisterd. Alle informatie die je geeft vandaag wordt geanonimiseerd, alsook jouw naam en organisatie. Voor we beginnen, zijn er nog vragen van jou uit?

Openingsvragen 5'

1. Kan je kort je achtergrond en huidige functie omschrijven?
2. Werkpleklers is een heel breed begrip. Van onbewust en informeel leren door werknemers in bedrijven naar heel bewust als aanvulling op formeel onderwijs in scholen. Op welke manier wordt er in de CLW's die jij coördineert aan werkpleklers gedaan?
3. De opleidingen leren en werken in CLW's verschillen van de opleidingen Duaal. Ik heb hier informatie over opgezocht, maar zou deze graag nog even bij jou willen afoetsen. Klopt het dat het grote verschil tussen de twee ligt in de toelatingsvoorwaarden, de inhoudelijke doelstellingen en het uiteindelijke diploma? Dat bij duaal leren er geen verschil is op deze vlakken met de voltijdse TSO en BSO richtingen, maar dat bij leren en werken wel?
4. Wat zie jij zoals als de belangrijkste voordelen van de combinatie van formeel leren en werkpleklers?

Vragen leren en werken 15'

1. Wat is het doelpubliek van jullie opleidingen?
 - a. Wat is hun vooropleiding?
 - b. Hoe komen ze bij jullie terecht?
 - c. Welke leeftijd hebben deze leerlingen?
2. Welke vakken krijgen de leerlingen op school?
3. Hoe worden de doelstellingen tijdens het werkpleklers bepaald?

4. Hoe worden de leerlingen geëvalueerd?
5. Hoe worden de bedrijven geselecteerd/gerekruteerd?
6. Hoe lang werken leerlingen binnen een bepaald bedrijf?
7. Door wie worden de leerlingen op het bedrijf begeleid?
 - a. Hoe worden deze personen geselecteerd?
 - b. Hebben deze personen een bepaalde opleiding genoten om deze begeleiding te doen?
8. Krijgen de leerlingen een verloning voor de uren dat ze in het bedrijf werken?
9. Waar komen de leerlingen vaak terecht nadat ze de opleiding succesvol afronden?

Vragen negatieve verschijnselen werkpleklers 20'

1. Heb je een ruw idee hoeveel procent van de leerlingen hun opleiding afrondt?
 - a. Wat zijn zoal de redenen waarom deze leerlingen stoppen?
 - b. Wat gaan deze 'drop-outs' vaak doen nadat ze de opleiding verlaten?
2. Heeft het CLW doorgaans een langdurige samenwerking met de bedrijven?
 - a. Met welke redenen stoppen de bedrijven soms de samenwerking?
 - b. Met welke redenen stopt u als organisatie soms de samenwerking?
3. Wisselen leerlingen soms van bedrijf?
 - a. Omwille van welke redenen gebeurt deze wissel zoal?
4. Heb jij kennis van wangedrag op de werkvloer, door leerlingen of medewerkers?
 - a. Doen leerlingen/medewerkers soms iets anderen/het bedrijf schaadt om zichzelf te verrijken?
 - b. Doen leerlingen/medewerkers soms iets wat anderen schaadt in het voordeel van het bedrijf?
 - c. Doen leerlingen/medewerkers soms iets wat anderen schaadt, gewoon uit drang om schade aan te brengen?
5. Wat ervaar jij zoal als nadelen van werkpleklers als aanvulling op formeel onderwijs?
 - a. Wat zijn negatieve ervaringen die studenten soms aangeven?
 - b. Wat zijn negatieve ervaringen die begeleiders op de werkvloer soms aangeven?
 - c. Wat zijn nadelen die bedrijven soms ervaren?
 - d. Wat zijn nadelen die de leerkrachten van de algemene vakken soms ervaren?
 - e. Wat zijn de nadelen die ouders/familieleden van de studenten soms aangeven?
 - f. Wat zijn nadelen die jij als organisator soms ervaart?
 - g. Denk jij zelf nog aan andere personen die negatieve ervaringen hebben, direct of indirect, door het werkpleklers?
6. Zijn er nog andere negatieve aspecten of bijwerkingen van werkpleklers waaraan je nog denkt?
7. Zie je zelf een oplossing of alternatief voor deze negatieve kanten van werkpleklers?
8. Heb jij, persoonlijk, het gevoel dat de positieve aspecten van werkpleklers de negatieve overschaduwden?

Afsluiten en bedanken respondent 5'

Bijlage 4: Interviewleidraad coördinator duaal leren

Leidraad interview coördinator/begeleider duaal

Soort interview: semi-gestructureerd interview

Datum: 17/03/2022

Duur: +- 45 minuten

Respondent: Coördinator Duaal Leren

Onderwerp: verkennend interview leren en werken algemeen – negatieve kant werkpleklers perspectief coördinator/begeleider

Verwelcoming, toelichting werkwijze en verwerking 5'

Dag *naam*, eerst en vooral wil ik jou bedanken dat ik jou mag interviewen vandaag om wat informatie te krijgen als vertrekpunt voor mijn masterproef. Mijn onderzoek is een verkennend onderzoek dat als doel heeft om de negatieve kant van werkpleklers bloot te leggen. Zoals we weten en zoals ook al bewezen is, heeft werkpleklers erg veel voordelen en is het, bijvoorbeeld als aanvulling op formeel onderwijs, een grote meerwaarde. Toch is niets helemaal rooskleurig en is er naar deze negatieve verschijnselen nog geen onderzoek gebeurd. Door de keerzijde van de medaille aan het licht te brengen, kan hopelijk het werkpleklers geoptimaliseerd en nog beter ingezet worden in de toekomst. Vandaag ga ik jou enkele algemene vragen stellen over de manier werkpleklers wordt ingezet in de richting Duaal, als achtergrondinformatie voor mijn masterproef. Jij bent op dit vlak expert. Jouw inbreng is dus zeer waardevol. Daarnaast zou ik ook al enkele vragen willen stellen over eventuele negatieve kanttekeningen die jij hebt door je ervaring als organisator van werkpleklers. Het interview zal worden opgenomen, maar achteraf enkel en alleen door mij worden beluisterd. Alle informatie die je geeft vandaag wordt geanonimiseerd, alsook jouw naam en organisatie. Voor we beginnen, zijn er nog vragen van jou uit?

Openingsvragen 5'

5. Kan je kort je achtergrond en huidige functie omschrijven?
6. Werkpleklers is een heel breed begrip. Van onbewust en informeel leren door werknemers in bedrijven naar heel bewust als aanvulling op formeel onderwijs in scholen. Op welke manier wordt er in de richting Duaal die jij coördineert aan werkpleklers gedaan?
7. De opleidingen leren en werken in CLW's verschillen van de opleidingen Duaal. Ik heb hier informatie over opgezocht, maar zou deze graag nog even bij jou willen afdalen. Klopt het dat het grote verschil tussen de twee ligt in de toelatingsvoorwaarden, de inhoudelijke doelstellingen en het uiteindelijke diploma? Dat bij duaal leren er geen verschil is op deze vlakken met de voltijdse TSO en BSO richtingen, maar dat bij leren en werken wel?
8. Wat zie jij zoals als de belangrijkste voordelen van de combinatie van formeel leren en werkpleklers?

Vragen leren en werken 15'

10. Wat is het doelpubliek van jullie opleidingen?
 - a. Wat is hun vooropleiding?
 - b. Hoe komen ze bij jullie terecht?
 - c. Welke leeftijd hebben deze leerlingen?
11. Welke vakken krijgen de leerlingen op school?
12. Hoe worden de doelstellingen tijdens het werkpleklers bepaald?

13. Hoe worden de leerlingen geëvalueerd?
14. Hoe worden de bedrijven geselecteerd/gerekruteerd?
15. Hoe lang werken leerlingen binnen een bepaald bedrijf?
16. Door wie worden de leerlingen op het bedrijf begeleid?
 - a. Hoe worden deze personen geselecteerd?
 - b. Hebben deze personen een bepaalde opleiding genoten om deze begeleiding te doen?
17. Krijgen de leerlingen een verloning voor de uren dat ze in het bedrijf werken?
18. Waar komen de leerlingen vaak terecht nadat ze de opleiding succesvol afronden?

Vragen negatieve verschijnselen werkpleklers 20'

9. Heb je een ruw idee hoeveel procent van de leerlingen hun opleiding afrondt?
 - a. Wat zijn zoal de redenen waarom deze leerlingen stoppen?
 - b. Wat gaan deze 'drop-outs' vaak doen nadat ze de opleiding verlaten?
10. Heeft de school doorgaans een langdurige samenwerking met de bedrijven?
 - a. Met welke redenen stoppen de bedrijven soms de samenwerking?
 - b. Met welke redenen stopt u als organisatie soms de samenwerking?
11. Wisselen leerlingen soms van bedrijf?
 - a. Omwille van welke redenen gebeurt deze wissel zoal?
12. Heb jij kennis van wangedrag op de werkvloer, door leerlingen of medewerkers?
 - a. Doen leerlingen/medewerkers soms iets anderen/het bedrijf schaadt om zichzelf te verrijken?
 - b. Doen leerlingen/medewerkers soms iets wat anderen schaadt in het voordeel van het bedrijf?
 - c. Doen leerlingen/medewerkers soms iets wat anderen schaadt, gewoon uit drang om schade aan te brengen?
13. Wat ervaar jij zoal als nadelen van werkpleklers als aanvulling op formeel onderwijs?
 - a. Wat zijn negatieve ervaringen die studenten soms aangeven?
 - b. Wat zijn negatieve ervaringen die begeleiders op de werkvloer soms aangeven?
 - c. Wat zijn nadelen die bedrijven soms ervaren?
 - d. Wat zijn nadelen die de leerkrachten van de algemene vakken soms ervaren?
 - e. Wat zijn de nadelen die ouders/familieleden van de studenten soms aangeven?
 - f. Wat zijn nadelen die jij als organisator soms ervaart?
 - g. Denk jij zelf nog aan andere personen die negatieve ervaringen hebben, direct of indirect, door het werkpleklers?
14. Zijn er nog andere negatieve aspecten of bijwerkingen van werkpleklers waaraan je nog denkt?
15. Zie je zelf een oplossing of alternatief voor deze negatieve kanten van werkpleklers?
16. Heb jij, persoonlijk, het gevoel dat de positieve aspecten van werkpleklers de negatieve overschaduwden?

Afsluiten en bedanken respondent 5'

Bijlage 5: Interviewleidraad focusgesprek

Leidraad focusgesprek negatieve ervaringen werkpleklers

Soort interview: semi-gestructureerd focusgroep-interview

Datum: 14 maart 2022

Duur: +- 50 minuten

Respondenten: William, Elias, Youssef, Juliette, Jan, Jeroen

Onderwerp: negatieve ervaringen met werkpleklers (in kader masterthesis)

Verwelkoming, toelichting werkwijze en verwerking 5'

Eerst en vooral wil ik jullie allemaal bedanken om deel te willen nemen aan deze focusgroep. Het onderwerp van vandaag zal **werkpleklers** zijn. Hieronder verstaan we alle soorten leren dat gebeurt terwijl je werkt of op de werkvloer bent. Bij jullie houdt dit dus in wat je leert op jullie stages of op jullie werkplekken. Dit gesprek doe ik in het kader van mijn **masterproef** waarin ik op zoek ga naar de negatieve kant van werkpleklers. Werkpleklers wordt altijd enkel als iets positief gezien, maar ik ga op zoek of er ook nadelen aan verbonden zijn. Zo kunnen deze in de toekomst hopelijk voorkomen of vermeden worden. Hopelijk kunnen jullie mij dus helpen met al enkele negatieve zaken naar voren te brengen.

Ik ga vandaag dus **een aantal vragen** stellen en de bedoeling is dan dat jullie hierop antwoorden. Daarnaast mogen jullie zeker en vast ook **reageren** op wat anderen zeggen en aangeven waarom jullie het hier wel of net niet mee eens zijn. Ik zou wel willen vragen dat je elkaar altijd laat **uitpraten**, zodat iedereen zijn zegje kan doen. Het is ook belangrijk om te zeggen dat alles wat hier wordt gezegd, **vertrouwelijk** blijft. Ik zal jullie namen niet gebruiken, noch de namen van jullie bedrijven. Het zal dus op geen enkele manier terug te traceren zijn naar jullie als persoon of jullie stagebedrijf. Ik zou dan ook graag vragen dat jullie wat hier vandaag gezegd wordt ook voor jullie houden. Zo kan iedereen vrijuit spreken. Het gesprek wordt **opgenomen**, maar zal enkel en alleen door mij beluisterd worden.

Zijn er voor we beginnen van jullie uit nog vragen?

Openingsvragen 5'

1. We gaan eerst eens de cirkel rond. Kan je even je naam vertellen, opnieuw, deze wordt bij de verwerking en in het onderzoeksrapport veranderd naar een volledig andere naam en ook in welk stagebedrijf je werkt. Vertel daarnaast kort even wat voor bedrijf het is, wat het bedrijf doet.
2. Hoe is jullie algemene ervaring tot nu toe? Werken jullie daar graag?

Vragen leerdoelen 7.5'

3. Welke zaken heb je zoal geleerd tijdens je stage/werkdagen?
4. Wat zou je graag leren of geleerd hebben, maar blijkt erg moeilijk op je bedrijf?
5. Welke zaken worden eventueel achtergehouden voor jullie, zodat jullie niet tot leren komen?

Vragen negatieve verschijnselen algemeen 7.5'

6. Welke negatieve ervaringen heb je eventueel al gehad op de werkvloer?
7. Welke negatieve gevoelens hebben jullie eventueel al gehad door het werkplekleren?

Vragen begeleider 10'

8. Wie begeleidt jullie op de werkvloer en hoe is dit contact?
9. Wat heeft het bedrijf of je begeleider gedaan om je wegwijs te maken in het bedrijf?
10. Welke negatieve opmerkingen hebben jullie eventueel al gekregen van deze persoon?
11. Hoe voelde je je hierbij?

Vragen misbehaviour 10'

12. Welke zaken heb je misschien wel eens niet gedaan zoals gevraagd?
13. Waarom heb je deze dingen gedaan?
14. Hoe voelde je je hierbij?

Afsluiten en bedanken deelnemers 5'

Bijlage 6: Interviewleidraad diepte-interview

Leidraad interview leerling dual/werknemer

Soort interview: semi-gestructureerd interview

Datum: 28/02/2022

Duur: +- 50 minuten

Respondent: William

Onderwerp: toelichting en bijkomende informatie observatie

Verwelkoming, toelichting werkwijze en verwerking 5'

Dag William, eerst en vooral wil ik jou bedanken dat ik jou nogmaals mag interviewen vandaag om wat informatie te krijgen voor mijn masterproef. Mijn onderzoek is zoals je weet een verkennend onderzoek dat als doel heeft om de negatieve kant van werkpleklers bloot te leggen. Zoals we weten en zoals ook al bewezen is, heeft werkpleklers erg veel voordelen en is het, bijvoorbeeld als aanvulling op formeel onderwijs, een grote meerwaarde. Toch is niets helemaal rooskleurig en is er naar deze negatieve verschijnselen nog geen onderzoek gebeurd. Door de keerzijde van de medaille aan het licht te brengen, kan hopelijk het werkpleklers geoptimaliseerd en nog beter ingezet worden in de toekomst. Vandaag ga ik jou wat meer diepgaande vragen stellen over enkele zaken die ik heb geobserveerd op jouw werkplek. Jouw inbreng is zeer waardevol om hier wat meer context aan te geven. Alle informatie die je geeft vandaag wordt geanonimiseerd, alsook jouw naam en organisatie. Voor we beginnen, zijn er nog vragen van jou uit?

Vragen evaluatie 10'

9. Tijdens je evaluatiegesprek, maar ook erna werd er gesproken over het evaluatiesysteem. Zowel je leerkracht als je werkplekbegeleider gaven aan dat dit nog niet op punt stond. Wat vind je zelf over dit scoresysteem?
10. Vind je dat je eerlijk beoordeeld wordt? Waarom wel/niet?
11. Vind jij het een transparant systeem? Begrijp jij waarom elke score op die manier gegeven wordt?
12. Jouw werkplekbegeleider heeft de scores uiteindelijk verhoogd. Waarom denk je dat hij dit heeft gedaan?
13. Staat degene die jou de score geeft ook daadwerkelijk meermaals per dag bij jou op de werkvloer?
14. Overlegt de persoon die jou de score geeft met de daadwerkelijke coach? Hoe weet je dit?
15. Heb je het gevoel dat je veel inbreng had in het evaluatiegesprek? Waarom wel/niet?
16. Vond je dat je evaluator zich anders gedroeg dan anders tijdens het evaluatiegesprek, of was deze houding heel representatief voor andere gesprekken?

Vragen aanleren gewenst gedrag 10'

19. Heb je het gevoel dat je jezelf kan zijn op de werkplek?
20. Heb je het gevoel dat de collega's jou op je plek hebben gezet in het begin van je traject?
21. Heb je ooit negatieve gevoelens gehad door zaken die ze tegen jou hebben gezegd?
22. Hoe word je beloond of gestraft op de werkplek?

Vragen aangeleerde kennis en vaardigheden 20'

17. In het focusgesprek gaf je aan dat je vond dat je steeds hetzelfde moest doen. Tijdens de observatie haalde je werkplekbegeleider echter heel veel zaken aan die je allemaal had gedaan. Is dit werkelijkheid, of heeft jouw werkplekbegeleider dit in jouw ogen wat positiever voorgesteld dan de realiteit?
18. Tijdens jouw evaluatiegesprek gaf jouw werkplekbegeleider aan dat je soms beter presteerde als je bij iemand stond die goed konden coachen. Wat doen deze personen dan beter dan andere?
19. Hij gaf dit ook aan als een werkpunt, dat je eigenlijk bij iedereen even veel moest leren. Wat is jouw mening hierover?
20. Jouw werkplekbegeleider stelde jou enkele theoretische vragen toen je bij de hoogspanningskast stond. Je antwoordde hier erg praktisch op, maar je werkplekbegeleider verwachtte een theoretisch antwoord. Had voor dit moment iemand op de werkplek jou deze vragen al eens gesteld of jou deze zaken theoretisch uitgelegd?
21. Ik zag meerdere schema's en theoretische posters hangen op de werkplek. Je gaf aan dat deze nog niet uitgelegd waren aan jou. Wat vind je hiervan?
22. Werken er ook vrouwen op jouw werkplek?
23. Heb je het gevoel dat je fouten mag/kan maken op je werkplek?
24. Hoe wordt er gereageerd als je een fout maakt?
25. Hoe hebben je begeleiders je voorbereid op het veilig werken op de werkplek?
26. Heb je het gevoel dat je voldoende kennis hebt van de veiligheidsvoorschriften om veilig te kunnen werken?
27. Tijdens je evaluatiegesprek werd aangegeven dat je je gsm te vaak gebruikte. Waarom doe je dit?
28. Tijdens je evaluatiegesprek werd aangegeven dat je je werkplek vaak niet schoonmaakte. Waarom doe je dit niet?
29. Tijdens je evaluatiegesprek werd je vaak vergeleken met je medestudent. Meestal werd je dan als minder goed bevonden dan hij. Hoe voel je je hierbij?

Afsluiten en bedanken respondent 5'