

**Het recept van goede feedback: welke balans is er nodig tussen  
bevestigende en verbeterende feedback bij pabostudenten?**

Naam: Marleen Schuiten

Studentnummer: 3650790

Eerste begeleider: prof. dr. J. W. Strijbos

Tweede begeleider: A. Brug

Aantal woorden: 8137

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Pedagogische Wetenschappen

Datum: 12 augustus 2022

### **Abstract**

Binnen het onderwijs is feedback een prominent onderdeel, met name bij pabostages. Hierin ontvangt een student feedback op gedane prestaties en leerprocessen van een professional: de mentor. Door de jaren heen is er veel onderzoek gedaan naar feedback en hoe deze zo doeltreffend mogelijk gebracht kan worden. Onderzoeken lopen uiteen over verbeterende en bevestigende feedback. Dit kwalitatieve onderzoek focust op de balans tussen beide vormen. Voor dit onderzoek zijn acht semigestructureerde interviews afgenomen bij derdejaars pabostudenten studierend aan de Hanzehogeschool en NHL Stenden te Groningen. Uit huidig onderzoek blijkt dat studenten feedback zo effectief mogelijk kunnen benutten indien deze concreet en geloofwaardig geformuleerd is. Dit zorgt voor een positieve houding, motivatie en zet aan tot het experimenteren en verbeteren van prestaties en of leerprocessen. Tijdens een pabostage is het vooral belangrijk dat er wordt ingegaan op vorige feedbackmomenten zodat de bevestigende feedback beklijft en verbeterende feedback kan zorgen voor een bredere ontwikkeling. Voor de praktijk houdt dit in dat mentoren benodigde kennis en competenties over het geven van feedback moeten bezitten om feedback effectief te maken. Het vraagt ook een lerende houding van de student, waarin de student actief naar feedback vraagt en hier ook voor open staat. Daarnaast is het van belang dat zowel mentor als student in continu gesprek met elkaar blijven over de behoeftes omtrent feedback.

*Trefwoorden:* bevestigende feedback, verbeterende feedback, concrete feedback, inter- en intrapersoonlijke relaties, pabostages.

## Introductie

“*Van fouten kun je leren*” of “*je moet fouten maken om te kunnen leren*” zijn uitspraken die alom bekend zijn. Door fouten te maken, komen processen of prestaties aan het licht die niet optimaal zijn. Door fouten te herkennen, ontstaat er een beter begrip van het probleem en kan dit vervolgens beter worden opgelost (Baumeister et al., 2001; Metcalfe, 2017). Het herkennen en begrijpen van fouten is een essentieel onderdeel bij het optimaliseren van het leerproces. Hierbij wordt vaak gebruik gemaakt van feedback door docenten als middel om fouten te herkennen en te begrijpen. Door feedback van docenten worden enerzijds fouten aangestipt en studenten aangezet om hun leerproces of leerprestatie te verbeteren en anderzijds aspecten behandeld die succesvol hebben bijgedragen aan het leerproces (Crossman, 2007; Hattie & Timperley, 2007).

### Soorten feedback

In de literatuur worden verschillende vormen van feedback onderscheiden. De twee meest voorkomende kunnen worden getypeerd als verbeterende en bevestigende feedback. Verbeterende feedback is correctief van aard (Coleman et al., 1987). Een onvolledige prestatie door een student wordt aangestipt door de docent, met als doel het verbeteren van de fout. Verbeterende feedback wordt vaak omschreven in de literatuur als ‘negatieve’ feedback (Baumeister et al., 2001; Hattie & Timperley, 2007; Wubbels & Brekelmans, 2005). Negatieve feedback geeft aan dat een prestatie of leerproces niet goed of niet goed genoeg is, hetgeen inhoudt dat er nog wat te verbeteren valt bij de prestatie of in het leerproces. Negatieve feedback als term brengt echter wel problemen met zich mee. Het woord ‘negatief’ brengt een negatieve lading met zich mee, terwijl negatieve feedback die verbeterend van aard is juist als iets positiefs ervaren kan worden (Aben et al., 2019; Baumeister et al., 2001). Dit komt doordat verbeterende feedback leermomenten, vooruitgang en perspectief biedt (Fong et al., 2018). Om deze redenen is ‘verbeterende feedback’ een meer passende, dekkende term dan ‘negatieve feedback’.

Bevestigende feedback is de andere veel gebruikte vorm van feedback. Indien het leerproces of een prestatie goed is verlopen, kan dit de docent dit bevestigen. Hierdoor worden

juiste cognitieve en emotionele structuren in stand gehouden en versterkt, en kunnen processen worden herhaald. Bevestigende feedback wordt vaak omschreven als ‘positieve feedback’ (Colin et al., 2014; Wubbels & Brekelmans, 2005; Hattie & Timperley, 2007). Positieve feedback duidt op iets positiefs, hetgeen aanduidt dat iets goed zou moeten voelen of prettig is. Positieve feedback kan echter ook als negatief ervaren worden indien deze bijvoorbeeld niet geloofwaardig is (cf., Brophy, 1981). Ook de term ‘positief’ kent daarom een bepaalde, emotionele lading. In navolging van de redenering bij de terminologie van ‘negatieve feedback’, is ‘bevestigende feedback’ een meer passende term dan ‘positieve feedback’.

### **Relatie feedbackontvanger en feedbackgever**

#### ***Mentor-student relatie***

Het proces van het geven en ontvangen van feedback door personen verschilt per situatie. Dit hangt tevens af van de relatie die de personen hebben (Crossman, 2007). Peerfeedback kent bijvoorbeeld een ander proces dan dat van docentfeedback gericht aan de student. In de jaren '90 heeft Gallagher (1992) een literatuuronderzoek uitgevoerd in de medische wereld naar de mentor-studentrelatie en de feedback die hieruit volgt. Uit diens studie bleek dat bij een stage feedback een essentieel onderdeel is van het leerproces. Studenten krijgen hier feedback van een vakspecialist op gedane prestaties, i.e., een mentor-student relatie. Deze relatie kenmerkt zich door het overbrengen van specifieke vakkennis. Hierdoor is de feedback die de student ontvangt, gericht op een bepaald specialisme waarin de mentor als expert wordt beschouwd.

Bij de opleiding tot basisschoolleerkracht (PABO) speelt een mentor-studentrelatie een prominente rol bij het leren in de stage. De mentor is hierin de deskundige op het gebied van onderwijs. Hierin heeft de mentor een bepaald scala aan vaardigheden en kennis (e.g., didactisch gebied, methodisch gebied, pedagogische kennis e.d.) (Arends, 2012). De student leert al doende door het observeren van de mentor en onder begeleiding van de mentor les te geven aan een bepaalde leeftijdsgroep (Teitler, 2013). Vervolgens krijgt de student feedback van de mentor op de gedane prestaties in de praktijksetting. Hoe de relatie tussen student en mentor tot

stand komt en wordt onderhouden, is van groot belang in het ontvangen en geven van feedback (Levy & Williams, 2004).

### ***Inter- en intrapersoonlijke aspecten***

Studenten beschouwen de feedback van hun mentor als van hoge waarde (Gallagher, 1992). Hierdoor nemen zij sneller de feedback aan en verwerken zij deze feedback eerder. Dit proces wordt ondersteund door het theoretisch model van Aben et al. (2019) waarin wordt gesteld dat de interpersoonlijke factoren (i.e., factoren tussen personen) van de feedbackontvanger en de feedbackgever een bepalende rol spelen bij het aannemen en verwerken van feedback. De ontvanger neemt sneller feedback aan, wanneer de ontvanger een hoge mate van beroepsmatige kennis verwacht bij de feedbackgever. Oftewel: indien de student in een mentor-studentrelatie de vakkennis en bijbehorende attitudes van de mentor van hoge waarde acht, zal de student de feedback van de mentor sneller aannemen en verwerken.

Naast de studentperceptie van de mentor speelt de studentperceptie op eigen kennis en attitudes (i.e., intrapersoonlijke factoren) ook een rol in het ontvangen van feedback (Aben et al., 2019; Jussim et al., 1995). Wanneer een student zijn eigen vakkennis laag inschat, zal volgens het onderzoek van Jussim et al. (1995) de student sneller geneigd zijn vakinhoudelijke feedback aan te nemen. Aben et al. (2019) onderschrijven dit en voegen eraan toe dat een hoge inschatting van diens eigen vakkennis en attitudes een student kritischer maakt op het ontvangen van feedback.

Hoewel de onderzoeken van Aben et al. (2019) en Jussim et al. (1995) voornamelijk focussen op verbeterende feedback, is een soortgelijk patroon te onderkennen bij bevestigende feedback voor wat betreft de inter- en intrapersoonlijke aspecten (Brophy, 1981; Gallagher, 1992; Levy, & Williams, 2004). Bij bevestigende feedback staat ook de wisselwerking tussen de intra- en de interpersoonlijke factoren centraal (Williams, 2004). Uit het onderzoek van Brophy (1981) bleek dat complimenten over bepaalde prestaties vaak een onderliggend ander doel hebben dan het complimenteren, met als gevolg dat de geloofwaardigheid van de bevestiging in twijfel wordt getrokken. Deze twijfel ontstaat als er een *mis-match* is tussen de

perceptie van de student over diens eigen kennis en vaardigheden en de bijbehorende feedback (Brockner, 1979). Bijvoorbeeld wanneer er bevestigende feedback wordt gegeven over een bepaald proces of prestatie, maar de student zelf het proces of de prestatie nog onvoldoende vindt. Deze *mis-match* wordt door Narciss (2017) omschreven als een *clash* tussen interne feedback (i.e., de perceptie van diens eigen prestatie) en externe feedback (i.e., de feedback van de mentor). Het effect van deze *mis-match* is volgens Narciss bepalend voor het aannemen of verwerpen van feedback. Indien feedback niet wordt aangenomen, zal deze ook niet worden verwerkt, waardoor het leerproces pauzeert. Narciss geeft daarom aan dat het als feedbackgever belangrijk is om de emoties van studenten in acht te houden en over de feedback in gesprek te blijven om zo een dergelijke *mis-match* te voorkomen dan wel te verhelpen.

### **Emoties bij feedback**

Naast de invloed op cognitieve processen (verbeterd leerproces of leerprestatie) heeft feedback ook invloed op emotionele processen (Goetz et al., 2018). Emoties spelen bijvoorbeeld een rol bij de motivatie van de feedbackontvanger (Goetz et al., 2018; Narciss et al., 2021). Zo zou bevestigende feedback een positief effect hebben op de motivatie van een student, omdat bevestigende feedback een gevoel van competentie zou geven (Brockner, 1979; Brophy, 1981; Gallagher, 1992). Daarnaast zou bevestigende feedback een mate van zekerheid bieden in een bepaald leerproces. Dit houdt in dat een student zich competent genoeg voelt om een bepaald proces of prestatie te herhalen (Metcalfe, 2017). Voorts stellen Levy en Williams (2004) dat bevestigende feedback ervoor zorgt dat een student motivatie kan opbrengen om verbeterende feedback aan te pakken. Dit vindt zijn oorzaak in het gevoel van competentie dat de bevestigende feedback biedt.

Verbeterende feedback zou echter het omgekeerde effect hebben op motivatie (Jussim et al., 1995; Wubbels & Brekelmans, 2005). Een overmaat aan verbeterende feedback zou zorgen voor een negatief effect op de motivatie van de student omdat dit een gevoel van onkunde zou kunnen opleveren (Brockner et al., 1987). Hoewel verbeterende feedback in eerste instantie een negatief effect heeft op de motivatie, kan deze juist ook motivatie bieden door

handvaten te bieden voor verbetering (i.e., perspectief) (Fong et al., 2018). Daarnaast wordt in het onderzoek van Baumeister et al. (2001) gesteld dat verbeterende feedback beter beklijft dan bevestigende feedback, waardoor het meer resultaat oplevert voor de gewenste leersituatie.

### **Balans van verbeterende en bevestigende feedback**

Zoals hierboven gesteld heeft zowel verbeterende als bevestigende feedback voor- en nadelen. Slechts een beperkt aantal studies besteedt expliciet aandacht tussen de balans tussen verbeterende en bevestigende feedback. Te veel verbeterende feedback kan zorgen voor een afname in motivatie en gevoel van competentie bij de studenten, maar te weinig verbeterende feedback kan er voor zorgen dat er niet genoeg leermomenten aanwezig zijn (Hattie & Timperley, 2007; Hoobroeckx & Haak 2002; Metcalfe, 2017; Narciss et al., 2021). Daarnaast kan een student bevestigende feedback in twijfel trekken, hetgeen juist een negatief effect heeft op de motivatie van de student (Aben et al., 2019; Brockner, 1987; Narciss, 2017). Het is daarom van belang om een goede balans tussen deze twee vormen van feedback te creëren om studenten zowel gemotiveerd te houden als daadwerkelijk leermomenten te laten ervaren (Fong et al., 2018).

### **Huidig onderzoek**

De huidige literatuur biedt nog weinig soelaas over het geven en ontvangen van feedback in onderwijs, en specifiek over de aard van feedback tijdens de pabostage. Daarnaast is de huidige literatuur verdeeld over welk type feedback (bevestigend of verbeterend), dan wel welke balans daartussen bijdraagt aan effectieve (leer)prestaties en (leer)processen. Dit onderzoek wil op deze twee aspecten een nadere bijdrage leveren. Daarom richt dit empirische onderzoek zich op de feedback die wordt gegeven door de stage-mentor in de pabostage en hoe de studenten deze feedback ervaren. Binnen de pabostage is het wenselijk dat studenten gemotiveerd blijven, maar ook dat zij leren van hun fouten. Indien de feedback aansluit op de behoeften van de pabostudenten zal dit waarschijnlijk leiden tot meer acceptatie van de gegeven feedback. Dit zou er vervolgens voor kunnen zorgen dat studenten gemotiveerd blijven en meer leermomenten uit hun stage kunnen halen. De doelstelling van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in

enerzijds de aard van feedback die wordt gegeven tijdens de pabostage en anderzijds in de mate waarin er sprake is van een behoefte bij pabostudenten aan een balans tussen verbeterende en bevestigende feedback. Om aan deze doelstelling te kunnen voldoen, staat de volgende hoofdvraag centraal: In hoeverre is er een balans nodig tussen bevestigende en verbeterende feedback om te zorgen dat pabostudenten de feedback effectief benutten binnen hun stage? De bijbehorende deelvragen om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn: 1. Wanneer en waarom vinden pabostudenten bevestigende feedback nuttig? 2. Wanneer en waarom vinden pabostudenten verbeterende feedback nuttig?

### **Methode**

Dit hoofdstuk beschrijft de gekozen onderzoeksmethode en beschouwt deze kritisch. Hieronder worden de volgende thema's nader toegelicht: deelnemers, onderzoeksdesign, materialen en instrumenten en de analyse.

#### **Deelnemers**

Derdejaars pabostudenten van de Hanzehogeschool en NHL Stenden te Groningen waren deelnemers binnen dit onderzoek. Er is gekozen voor derdejaarsstudenten van de PABO, omdat deze in totaliteit meer stage lopen dan eerste- en tweedejaarsstudenten. Hierdoor kunnen derdejaarsstudenten meer ervaringen delen over hun stages, en specifiek hun ontvangen feedback. Vierdejaarsstudenten zijn niet benaderd, omdat de mentorrelatie meer als collegiale band wordt gezien dan een mentor-studentrelatie (cf., Arends, 2012). Daarnaast staan deze vierdejaarsstudenten volledig zelfstandig voor een groep, waardoor de feedbackmomenten anders zijn ingericht dan bij een eerste, tweede of derdejaars stage. De studenten zijn op beide hogescholen benaderd via een e-mail (Appendix A) en een persoonlijke voorlichting door de onderzoeker op locatie. Er was sprake van vrijwillige aanmelding, waarbij is gestreefd naar evenredige representatie van beide instanties (zie tabel 1). Voorafgaand aan de interviews zijn de studenten met een brief geïnformeerd (zie Appendix B) Daarnaast is hun om actieve geïnformeerde toestemming gevraagd (zie Appendix C).

#### **Tabel 1**



*Overzicht Deelnemers Onderzoek*

<b>Student</b>	<b>Instantie</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>
1	Hanzehogeschool	Vrouw	23
2	Hanzehogeschool	Man	21
3	NHL Stenden	Vrouw	21
4	Hanzehogeschool	Vrouw	21
5	Hanzehogeschool	Man	22
6	NHL Stenden	Man	22
7	Hanzehogeschool	Vrouw	19
8	NHL Stenden	Vrouw	22

**Instrumenten**

De interviews waren semigestructureerd waarbij vooraf een interviewleidraad is opgesteld (zie Appendix E). Er is voor een semigestructureerde opzet gekozen, omdat hierdoor de ervaring van de deelnemer centraal staat, evenals het interpretatieve karakter van de vraagstelling bij de interviews (Bryman, 2016, p. 468). De interviewleidraad is opgesteld op basis van inzichten vanuit wetenschappelijke literatuur. Deze inzichten zijn gegroepeerd in een vijftal thema's (zie Appendix D voor een expliciete verwijzing per thema naar relevante literatuur).

Aanvullend zijn twee thema's opgenomen om de situatie vanuit het tweede en derde stagejaar met elkaar te vergelijken. In de interviewgide waren daarom verschillende thema's vanuit de literatuur opgesteld, met een variërend aantal vragen: *relatie met de mentor* (4 vragen), *ervaring met verbeterende feedback* (3 vragen), *ervaring met bevestigende feedback* (3 vragen), *verwerking van feedback* (2 vragen), *omgeving* (1 vraag), *situatie jaar 2* (2 vragen) en *situatie jaar 3* (2 vragen) (zie Appendix E). De vragen hadden als doel om de ervaring van de student centraal te laten staan en aandacht te kunnen schenken aan hetgeen de student als belangrijk ervaart. Daardoor verschilden de antwoorden per geïnterviewde qua diepgang per vraag. De interviews werden afgenomen op locaties van de Hanzehogeschool (2 interviews),

de Rijksuniversiteit Groningen (2 interviews) en online (4 interviews).

### **Procedure**

Het interview duurde gemiddeld 43 minuten, variërend van 38 tot 56 minuten. Alle gesprekken zijn – na expliciete toestemming – opgenomen. Drie interviews zijn opgenomen met een voice-recorder en vijf interviews zijn opgenomen middels de opname functie in MS Teams. De geluidsoptnamen zijn opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen, conform de richtlijnen van de Algemene Verordening Gegevensbescherming en het GMW Datamanagement Protocol.

### **Analyse**

De audio-opnamen van het gesprek zijn vervolgens woordelijk getranscribeerd. Aan de hand van een codeerschema zijn (gedeelten van) zinnen in de transcripties in een eerste ronde axiaal gecodeerd in een Excel-bestand. Vanuit relevante wetenschappelijke literatuur zijn hoofd- en subthema's opgesteld. Vervolgens zijn (gedeelten van) zinnen uit transcripties overgezet naar een Excel bestand voor de analyse. De selectie van (gedeelten van) zinnen is een afweging van de onderzoeker geweest per geval in relatie tot de passendheid bij het respectievelijke (sub)thema. Er is bewust niet gekozen voor een nadere duiding van kenmerkende woorden als codes, om een zo open mogelijke blik te behouden in het coderen en analyseren (Bryman, 2016). Indien uitspraken van geïnterviewden niet pasten binnen de geïdentificeerde thema's, zijn deze in de eerste ronde open gecodeerd. Het codeerschema is hier vervolgens op aangepast. De eerste ronde van het codeerproces kende dus een iteratief karakter, waarin theorie en praktijk constant aan elkaar werden getoetst. In een tweede ronde van coderen zijn aanvullende subthema's binnen de hoofdthema's geïdentificeerd, op basis van een inhoudelijke analyse van de reeds gecodeerde citaten. In het definitieve codeerschema is expliciet de verdeling tussen thema's en subthema's aangegeven, alsook of dit (sub)thema deductief afkomstig is uit wetenschappelijke literatuur of inductief uit de data van de deelnemers (zie Appendix D).

Per subthema zijn de citaten vervolgens inhoudelijk geanalyseerd door de antwoorden

van de deelnemers te vergelijken. Deze inhoudelijke analyse heeft vervolgens ook plaatsgevonden per thema. Naast vergelijkingen binnen subthema's en thema's, zijn ook vergelijkingen tussen subthema's en thema's gemaakt. De uitkomsten van deze vergelijking zijn ten slotte getoetst aan de uitkomsten eerdere wetenschappelijke theoretische en empirische studies.

### **Betrouwbaarheid en validiteit**

Daar het een verkennend empirisch onderzoek betrof, waren ook uitspraken van slechts één of enkele studenten relevant. Om de interne validiteit van het onderzoek desalniettemin te borgen, is in de presentatie van de onderzoeksresultaten nadrukkelijk aangegeven hoeveel deelnemers bepaalde uitspraken hebben gedaan. Het betrof een kleinschalig empirisch onderzoek, waarin acht studenten hebben deelgenomen. Om invulling te geven aan de externe validiteit, heeft dit onderzoek zoveel mogelijk gebruik gemaakt van citaten die passen bij de analyse bij het betreffende (sub)thema.

Tijdens het onderzoek zijn keuzes gemaakt over het codeerschema en bijbehorende analyses. Deze keuzes en daarbij gepaard gaande dilemma's zijn vastgelegd, zodat een audittrail ontstond (Bryman, 2016, pp. 384-386). Na afloop van de analyse is deze audittrail door een medestudent gecontroleerd en die hierover verslag heeft gedaan (zie Appendix F).

### **Resultaten**

Deze onderzoeksresultaten volgen de thema's die door geïnterviewden zijn aangedragen in de interviews, weergegeven in Tabel 2. Tabel 2 toont aan dat *Inhoud van feedback* en *Omgeving* even vaak aan bod kwamen tijdens de interviews (beide 31 keer). Verder besloeg de gespreksstof voor ongeveer een derde *Verbeterende feedback* en *Bevestigende feedback* (39,7%). Vervolgens werd de relatie met de mentor het vaakst benoemd tijdens de interviews (30,5%). *Acties van mentoren* kwamen 29 keer (7,4%) aan bod en de verwerking van feedback 26 keer (6,7%).

**Tabel 2***Thema's over Feedback in Pabostages Benoemd Tijdens Interviews*

<b>Thema's</b>	<b>Frequentie</b>
Inhoud van feedback	31 (7,9%)
Omgeving	31 (7,9%)
Verbeterende feedback	91 (23,3%)
Bevestigende feedback	63 (16,4%)
Relatie mentor	119 (30,5%)
Acties van mentoren	29 (7,4%)
Verwerking	26 (6,7%)
<b>Totaal</b>	<b>390 (100%)</b>

**Inhoud van feedback**

Bij *Inhoud van feedback* geven zes studenten (75%) aan dat zij feedback ontvangen op zaken waarover zij eerder feedback hebben gekregen. Deze *herhaaldelijke situaties* omvatten voornamelijk klassenmanagementvaardigheden of didactische zaken waarop studenten feedback ontvangen. De reacties op deze feedback waren over het algemeen positief over klassenmanagement en didactiek, gezien zij hier concrete voorbeelden kregen van hun mentor. In 62,5% van de herhaaldelijke situaties waren deze leerdoelgericht. Daarnaast kreeg ook een viertal studenten (50%) feedback op persoonlijke kenmerken die als een herhaaldelijke situatie werden beschouwd (e.g., stemvolume). Ze gaven dat deze feedback hen vaak onzeker maakte en dat zij het gevoel kregen dat zij zichzelf moesten aanpassen.

[H]oe druk ik was, was gelijk een afknapper voor haar. Ik verstoorde de les en ik moest rustiger zijn, het was heel erg van: je moet dit doen. (Student 4)

Naast herhaaldelijke situaties kregen zes studenten (75%) ook feedback op incidenten. Studenten ervoeren deze feedback niet als nuttig omdat deze feedback het leerdoel vaak overschaduwde.

Het maakt het voor mij nuttig als het iets is wat je ook in de latere lessen toe kan passen. Als het echt situatie gebonden is, dan snap ik dat dat genoemd wordt, maar dat zijn dan kleine dingetjes dat je denkt: als ik het volgende week weer zou doen zou dat heel anders kunnen zijn. (Student 5)

Tevens gaven drie studenten (37,5%) aan dat feedback op incidenten ook voort kunnen vloeien uit een mindere dag. Dit houdt dat deze studenten feedback krijgen op aspecten in het lesgeven die zij op een mindere dag fout doen, maar normaliter goed doen. Hierin gaven de drie studenten aan dat zij zelfreflectie al voldoende vonden.

### **Omgeving**

De omgeving waarin feedback werd gegeven, werd door drie aspecten bepaald: (1) plaats, (2) feedbackmoment en (3) of er door andere personen dan de mentor feedback werd gegeven binnen de school. Alle studenten ontvingen voornamelijk na schooltijd in het klaslokaal feedback van hun mentor. Vijf studenten (62,5 %) kregen tijdens het lesgeven feedback van hun mentor, en twee studenten (25%) kregen feedback tijdens pauzemomenten op het schoolplein.

Eén student gaf aan binnen de school feedback te hebben ontvangen van een ander persoon binnen de school. Dit werd omschreven als een driegesprek met iemand van de directie en de leerkracht waarin de prestaties van de student werden beoordeeld. Wel gaven alle studenten aan dat zij vanuit de opleiding bezoeken hebben gehad waarin zij feedback ontvingen over hun lesgeven. Daarentegen gaven de studenten aan dat de feedback vanuit de opleiding qua inhoud minder gericht was dan die van hun mentor, gezien deze persoon hen niet kende en ook niet structureel observeerde.

[N]iet heel nuttig dat er dan wildvreemde eigenlijk even een half uurtje komt kijken. Voegt voor mij niet heel veel toe. (Student 7)

### **Verbeterende feedback**

#### ***Concrete feedback***

Alle studenten ontvingen concrete verbeterende feedback binnen hun stageperiodes. Ze omschreven dit als helpend en opbouwend. Wanneer mentoren concrete verbeterende feedback

geven, hebben de studenten hier in 60% van de situaties een positief gevoel bij (zie Tabel 3). Dit komt doordat alle studenten concrete verbeterende feedback zien als iets wat hen gericht aan het leren zet en hen daarmee perspectief biedt op volgende situaties.

**Tabel 3**

*Aantal Coderingen Concrete Feedback Gekoppeld aan Positieve of Negatieve Gevoelens*

	<b>Positief</b>	<b>Negatief</b>	<b>Overig</b>
<b>Concrete verbeterende feedback</b>	21 (60%)	7 (20%)	7 (20%)
<b>Concrete bevestigende feedback</b>	8(88,9%)	1 (11,1%)	-

*Noot:* bij zowel verbeterende als bevestigende concrete feedback werden bij de negatieve gevoelens expliciet benoemd dat concrete feedback afwezig was. Bij verbeterende concrete feedback was dit in vijf van de zeven gevallen. Indien er geen expliciet gevoel gekoppeld kon worden aan uitspraken zijn deze onder overig geschaard.

Hoewel concrete feedback zorgt voor positieve gevoelens onder studenten, zorgt het ontbreken hiervan voor negatieve gevoelens. Zeven studenten (87,5%) geven aan dat indien de verbeterende feedback niet gericht of concreet is dat dit samengaat met een negatief gevoel. Daarnaast geven ze aan dat het ontbreken van concrete feedback of gerichte punten vaak samenhangt met een “waslijst” (Student 3, 6 &8) aan negatieve punten. Wanneer er veel verbeterpunten worden benoemd, zorgt dat ervoor dat studenten minder zelfvertrouwen ervaren in hun lesgeven en zich daardoor minder competent voelen.

Het is toch wel een basisbehoefte van ons, als je je niet competent ergens voelt, dan zit je ook niet echt lekker in je vel en dat is dan vaak ook weer zichtbaar voor de klas. [...] [D]an sta je toch voor je gevoel kwetsbaar voor de klas. (Student 2)

Daarentegen zijn er ook momenten wanneer concrete feedback negatief wordt ervaren door studenten(zie Tabel 3). Bijvoorbeeld, wanneer de concrete feedback is gericht op een bepaalde manier van lesgeven (i.e., doceerstijl

van de student), wordt deze altijd negatief ontvangen. De feedback is namelijk geënt op de eigen visie van de mentor, waardoor de student geen ruimte voelt voor eigen ontwikkeling.

### ***Leerdoelgericht***

Daarnaast geeft 87,5% van de studenten aan dat wanneer de verbeterende feedback leerdoelgericht is, dit positief ontvangen wordt. Hiermee wordt de feedback behapbaar en levert het vaak concretere feedback op, omdat deze feedback doelt op een specifiek aspect. Ook geven zeven studenten (87,5%) aan dat het bevorderlijk is als deze verbeterende feedback opbouwend overkomt. Volgens deze studenten biedt dit hun perspectief, waardoor zij de feedback gerichter kunnen verwerken. Verder ervaren drie studenten (37,5%) dat zij niet veel leren van kleine punten van verbeterende feedback die niet gerelateerd zijn aan een leerdoel.

### **Bevestigende feedback**

#### ***Concrete feedback***

Alle studenten waren gebaat bij concrete, bevestigende feedback. Ze gaven hierin aan dat concrete bevestigende feedback hetzelfde effect heeft als bij verbeterende feedback: het geeft inzicht en biedt bouwstenen voor een volgende situatie. Bij bevestigende feedback houdt dit in dat de feedback aangeeft welke leerprestaties en of processen voortgezet moeten worden. Als deze feedback concreet wordt gegeven, begrijpen de studenten beter welke aspecten waar aan hebben bijgedragen.

Als er concrete voorbeelden worden genoemd dan vind ik dat nuttig, zo van hé, dit heb ik gezien. Dit vond ik mooi. Blijf daarmee doorgaan, daar heb je wat meer aan dan als het een heel algemeen positief iets van: leuk. (Student 5)

Daarnaast zorgt deze concrete bevestiging voor een positief gevoel onder alle studenten. Dit positieve gevoel wordt volgens hen voornamelijk veroorzaakt doordat deze feedback daadwerkelijk laat zien wat er goed is, in tegenstelling tot een losse “leuke les!” die door zeven studenten (87,5%) als inhoudsloos en negatief werd ervaren.

Ze gaf me af en toe wel bevestiging, maar was nooit heel concreet. Dan stond er iets als prima taalgebruik, of iets heel algemeen wat je van bijna elke les kan

zeggen. [...] Probeer dan niet alleen je opbouwende kritiek concreet te maken, maar probeer ook je bevestigende kritiek een concreet te maken. Dan weet ik ook echt: oh, dat zijn dingen wat goed gaat. En nu waren de opbouwende dingen eigenlijk altijd heel algemeen. (Student 8)

### ***Geloofwaardigheid***

Deze inhoudsloze feedback kan worden geschaard onder ongeloofwaardige feedback. Indien studenten bevestigende feedback ongeloofwaardig vinden, ervaren zij deze feedback als iets negatiefs. Deze ongeloofwaardigheid zorgt ervoor dat studenten bevestigende feedback als niet nuttig ervaren. Of studenten feedback ongeloofwaardig vinden hangt samen met de perceptie die zij over zichzelf hebben, maar ook welke perceptie zij over hun mentor hebben. Volgens 6 studenten (75%) komt de feedback ongeloofwaardig over wanneer de student zelf verbeterpunten in het leerproces ziet, maar de mentor alleen bevestigende feedback geeft.

[W]ant als alles maar goed gaat, daar geloof ik er [niks] meer van. Dus ik denk dat het moet, die oprechtheid moet je kunnen hebben en daarvoor moet er ook af en toe gezegd worden wat er wél beter moet. (Student 6)

Het bovenstaande citaat illustreert dat de studenten bij louter bevestigende feedback het gevoel hebben dat ze niet tot leren worden aangezet. Het is prettig als iets goed gaat, maar het is ongeloofwaardig wanneer alles goed gaat en er geen ruimte voor verbetering is.

Hoewel ongeloofwaardige bevestigende feedback volgens zes studenten (75%) zorgt voor negatieve gevoelens, zorgt geloofwaardige bevestigende feedback voor positieve gevoelens bij zeven studenten (87,5%). De geloofwaardigheid van de feedback komt voort uit de overeenstemming tussen de ervaring van de student zelf en de perceptie van de mentor. Tevens zorgt concrete bevestigende feedback voor geloofwaardigheid, hetgeen door alle studenten wordt bevestigd. Studenten krijgen bij concrete bevestigende feedback het gevoel dat de mentor de tijd heeft genomen om naar de les te kijken en oprechte feedback geeft met concrete voorbeelden uit de les.



### **Motivatie**

Zeven studenten (87,5%) geven aan zelfvertrouwen te krijgen van bevestigende feedback. Dit zelfvertrouwen verhoogt op zijn beurt volgens vijf van die zeven studenten de motivatie.

En dan vind ik het belangrijk dat een coach je herinnert aan de dingen die je wél goed doet. En positief afsluiten dat niet je zelfvertrouwen daalt, want zelfvertrouwen is denk ik echt een van de belangrijkste dingen die je moet hebben voor de klas. (Student 1)

Wanneer studenten het gevoel hebben dat bepaalde processen bij het lesgeven goed verlopen durven zij meer te experimenteren in het lesgeven, waardoor zij meer leermomenten creëren. Niet alleen het durven experimenteren werd benoemd door studenten (7), maar ook vijf studenten (62,5%) gaven aan dat bevestigende feedback motivatie geeft om de volgende keer een situatie op een zelfde manier aan te pakken. Studenten gaven aan dat zij door te veel verbeterende feedback soms motivatie verliezen, maar door bevestigende feedback wordt deze motivatie gevoed.

[D]an sta je de volgende keer ook in fijner voor de klas. Vorige keer ging het goed, dan gaat het nu vast ook goed. Dan durf je ook steeds wat meer lastigere lessen te geven bijvoorbeeld. Of als je het gevoel hebt dat het goed gaat, dan breid je de lessen ook uit, dan ga je ook meer wat vrijere lessen geven. (Student 7)

### **Relatie met de mentor**

Tabel 4 toont de frequentie van deelonderwerpen tijdens interviews bij het thema *relatie met de mentor*. Hieruit blijkt dat *aansluiten op behoeftes* iets meer dan een derde van de uitspraken omvat (34,5%). Tevens valt op dat de *perceptie van de student op de mentor* meer dan twee keer zo vaak benoemd is dan zowel de *perceptie van de student op de student* als de *perceptie van de mentor op de student*.

**Tabel 4***Deelonderwerpen van Relatie met de Mentor Tijdens Interviews*

<b>Deelonderwerpen relatie met de mentor</b>	<b>Frequentie</b>
Aansluiten op behoeftes	41 (34,5%)
Perceptie mentor op student	10 (8,4%)
Perceptie student op mentor	24 (20,7%)
Perceptie student op student	9 (7,6%)
Visie mentor	16 (13,4%)
Vragen om feedback	19 (16%)

*Aansluiten op behoeftes*

Alle studenten gaven aan dat zij het als prettig ervaren wanneer een mentor aansluit op hun behoeftes in relatie tot het ontvangen en verwerken van feedback. Ook geven alle studenten aan dat het prettig is om met een mentor in gesprek te gaan over de gegeven feedback, om zo behoeftes uit te spreken.

Het is afstemmend, samen iets bedenken, ik kan ook beargumenteren waarom ik het wel zo doe. Heb ik eerder nog nooit echt zo gevoeld bij een andere coach.

(Student 2)

Zij gaf ook aan van goh nou hé, zullen we even bespreken hoe het ging. En dat vond ik wel heel erg fijn, dat je dan in gesprek gaat over wat je die dag daadwerkelijk hebt gedaan. (Student 1)

Daarnaast geven alle studenten aan dat het prettig is als mentoren hun de ruimte geven om te experimenteren. Hierdoor ontwikkelen ze meer hun eigen doceerstijl en ondervinden zij hun eigen behoeftes binnen het lesgeven. Eén student omschrijft dit zelfs als de taak van de mentor:

Bij ons is dat hun bekwaamheid of taak, dat je de ruimte geeft aan leerlingen om fouten te maken. En ik denk dat het voor ons als studenten ook gewoon nodig is om die ruimte te hebben. (Student 3)

***Percepties onder studenten, bij mentor en student, en vice-versa***

Uit de interviews blijkt dat drie studenten (37,5%) vaak het gevoel hebben dat ze hun mentoren tot last zijn als zij om feedback vragen.

[S]oms dacht ik van, dan heeft hij straks nog allemaal dingen, dan wil ik hem nu daar wat minder mee belasten. In dat opzicht voelde me ik daar wat meer als, nou niet per se als een last, maar wel iets wat hij er nog weer bij moest nemen. Dus toch een beetje als een last. (Student 5)

Want je wil ook zo iemands plannen niet in de war schoppen. Dat is ook een beetje, je bent daar om te leren, maar je wil ook niet iemands irritatie worden, dat idee heb je dan een beetje. (Student 3)

Naast dat drie studenten (37,5%) zich soms bezwaard voelen, zien vijf studenten (62,5%) hun mentor als een professional waar zij van kunnen leren. Dit hangt volgens hen ook samen met de geloofwaardigheid van de feedback. In acht van de elf situaties waarin geloofwaardigheid aan bod kwam (73%) wordt de feedback gekoppeld aan een door een student gevonden professional (i.e., een mentor). Zij beschouwen diens kennis en vaardigheden als belangrijk.

[D]ie bevestiging zoek ik dan wel in mijn mentor. Want ik zie dat als een beetje als de professional. Dus ergens vind ik het fijn om te horen van oké, deze doorgewinterde kleuterjuf zegt dat het goed gaat. (Student 6)

Ook de perceptie van de student op diens eigen kennis en vaardigheden speelt mee in het ontvangen en verwerken van feedback. Zo geven zes studenten (75%) aan zij feedback van hun mentor minder snel aannemen indien zij zelf een andere perceptie hadden op een gedane prestatie. Deze *mis-match* tussen percepties gaat bij alle studenten gepaard met een negatief gevoel. Een situatie waarin vaak een *mis-match* is benoemd, is bij de visie van de mentor. Dit gebeurde bij 13 van de 16 situaties (81%) die werden aangedragen door alle studenten. Ook geven zes studenten (75%) aan dat de visie van de mentor soms belemmerend werkt. Zij hebben

namelijk het gevoel dat de visie van de mentor hen weerhoudt van ontwikkeling in hun doceerstijl.

[A]ltijd alles wat anders kon was hoe zij les gaf het was *haar* manier van lesgeven met de kinderen omgaan. Dat was hoe ik het ook zou moeten doen, waardoor er minder een plek was voor mijn manieren. (Student 4)

Soms werd de visie van de mentor juist als iets positiefs ervaren (3 van de 16 situaties (19%)). Dit werd in alle drie de gevallen veroorzaakt door het aandragen van alternatieven die hoorden bij de visie van de mentor, maar dat dit werd aangeboden als een optie, in plaats van een verplichting. Deze alternatieven en in discussie gaan met mentoren is volgens alle studenten positief. Het vragen om feedback is daarbij volgens vijf studenten (62,5%) een belangrijk middel om gerichte feedback te kunnen ontvangen.

### **Acties van mentoren**

#### ***Leermomenten creëren***

Onder acties van de mentor kunnen alle acties worden geschaard die betrekking hebben op het creëren van leermomenten in bepaalde situaties. Uit de interviews bleek dat individueel geïnterviewden niet altijd dezelfde acties op dezelfde manier waardeerden, maar ook dat verschillende geïnterviewden gelijke acties anders waardeerden. Dit vloeit voort uit de beweegredenen van de mentoren, en daarmee hun acties. Zo geven drie studenten (37,5%) aan dat ze het prettig vinden als de leerkracht de klas uitloopt, omdat de leerlingen dan anders reageren en daarmee een leermoment wordt gecreëerd. Daarentegen geven twee andere studenten (25%) aan dat ze het niet prettig vinden als hun mentor de klas verlaat.

Aan het einde van een stage vond ik het wel vaak fijn dat hij af en toe uit de les liep, want dan heb je toch kinderen, die reageren dan direct anders. “D'r is geen coach kunnen misschien wel proberen...”, dus dat zorgt er wel weer voor dat je iets steviger in je schoenen staat. Maar dat is dan weer het positieve ervan, dat hij weggaat is minder, maar je haalt er wel wat uit, je krijgt alleen niet gericht feedback. (Student 2)

Het creëren van leermomenten kan ook gedaan worden door als mentor vragen te stellen aan de student. Zes studenten (75%) geven aan dat ze het prettig vinden als mentoren vragen stellen over bepaalde lessen of acties van de student. Ze geven aan dat zij hierdoor aan het denken worden gezet (i.e., directe reflectie). Daarnaast geven zeven studenten (87,5%) aan dat het prettig is als een mentor de ruimte geeft om verschillende aanpakken te mogen uittesten.

Dat ze me ook de kans gaf om allerlei lessen uit te proberen. [...] zij schoof in haar programma dat ik die lessen kon geven, terwijl zij dat eigenlijk niet van plan was, maar dat was zodat ik dat kan oefenen. (Student 7)

### **Verwerking van feedback**

#### ***Alternatieven***

Bij de verwerking van de feedback werd door alle studenten genoemd dat het prettig is als er samen met de mentor naar alternatieven kan worden gekeken. Dit biedt concrete punten waarmee kan worden gewerkt en geeft de student duidelijkheid over wat er nodig is om die alternatieven in te zetten.

En dan gewoon bespreken, bijvoorbeeld hoe wij het volgende keer dan aan kunnen pakken. En dat is gewoon een hele fijne manier van aanpakken.

(Student 3)

#### ***Vervolg op feedback***

Indien deze alternatieven worden uitgetest geeft een viertal studenten (50%) aan dat zij het als nuttig ervaren wanneer de feedback de eerst volgende keer gekoppeld wordt aan de voorgaande feedbackpunten. Het koppelen van de feedback aan voorgaande feedbackmomenten zorgt ervoor dat studenten ergens naar toe werken en voor hen progressie inzichtelijk wordt.

Het voelde heel fijn, want je rond het af. Dan was het niet de volgende keer dat ze met een ander soort feedback kwam over heel iets anders. Ze rondde de volledige cyclus af. Dat was erg prettig. [...] Je krijgt iets meer gestructureerd en dat is heel prettig, want dan kun je het ook een beetje afvinken voor jezelf, in plaats van alles door elkaar heen. (Student 4)

## **Samenvatting**

Vanuit deze resultaten blijken bepaalde relaties, zoals in figuur 1. Deze figuur illustreert een cyclus voor nuttige feedback: 1. Geloofwaardige en concrete feedback, 2. Positief gevoel en motivatie, 3. Experimenteren en verbeteren, 4. Leermomenten. Deze worden in onderstaand achtereenvolgens beargumenteerd.

### ***Geloofwaardige en concrete feedback***

Uit het onderzoek blijkt dat concrete en geloofwaardige feedback de hoeksteen vormt van nuttige feedback. De component ‘geloofwaardigheid’ omvat dat de externe feedback (i.e., gegeven door de mentor) aansluit bij de interne feedback (i.e., eigen perceptie van de student). Als dat niet het geval is, kan deze *mismatch* tussen interne en externe feedback verholpen worden door het concretiseren van feedback. Oftewel: door inzicht te bieden met directe voorbeelden uit de praktijk kunnen studenten oorzaak-gevolgrelaties inzien en kunnen ze feedback plaatsen en verwerken. Onverlet blijft dat concrete feedback ook zonder een mogelijke *mismatch* als centrale component wordt gezien voor nuttige feedback.

### ***Positief gevoel en motivatie***

Bij concrete en geloofwaardige feedback krijgen studenten een positief gevoel, hetgeen zorgt voor motivatie om de feedback te verwerken. Bij bevestigende feedback heeft dit relatie met een gevoel van competentie, met een bevestiging dat een student een prestatie goed heeft uitgevoerd. Bij verbeterende feedback heeft dit relatie met het geboden perspectief op wat moet worden verbeterd. Als nuancering geldt dat studenten aangeven dat zij concrete verbeterpunten van hun mentor negatief ervaren wanneer deze louter de visie van de mentor omvatten. Er is dan weinig ruimte voor het ontwikkelen van hun eigen docerstijl, omdat de feedback gericht is op de docerstijl van de mentor.

### ***Experimenteren en verbeteren***

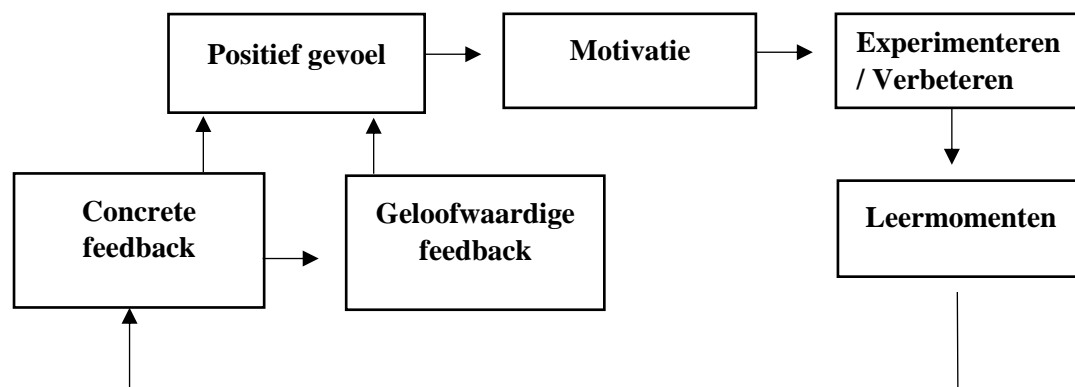
Bij bevestigende feedback is een bepaalde prestatie of proces in orde. Studenten geven aan hierdoor te willen voortbouwen op die successen en te gaan experimenteren. Daarbij nemen ze de factoren die hebben geleid tot die bevestiging mee in hun experiment. Bij verbeterende

feedback gaan studenten hun processen of prestaties verbeteren. Ze maken gebruik van de concrete focuspunten uit de concrete feedback waardoor zij hun eerstvolgende leerproces of prestatie anders vorm kunnen geven.

### ***Leermomenten***

Door te experimenteren en verbeteren worden er leermomenten gecreëerd. Uit deze situaties zullen weer feedback punten komen, waardoor er een cyclus ontstaat. Bij deze nieuwe leermomenten is het volgens studenten van belang dat de mentor ingaat op voorgaande feedbackpunten zodat er een doorlopende leerlijn ontstaat.

**Figuur 1:** *Samenvatting van Nuttige Feedback Ervaren door Pabostudenten*



### **Discussie en conclusie**

Dit exploratieve onderzoek heeft zich gericht op de feedback die pabostudenten ontvangen ten tijde van hun derdejaarsstage. Specifiek is onderzocht in hoeverre een balans nodig is tussen bevestigende en verbeterende feedback om ervoor te zorgen dat pabostudenten de feedback effectief benutten binnen hun stage. Om deze hoofdvraag te beantwoorden, is gefocust op wanneer en waarom pabostudenten bevestigende en verbeterende feedback als nuttig ervaren.

### **Componenten van nuttige feedback zoals ervaren door studenten**

Hoewel eerder empirische en theoretische studies de nut en noodzaak van verschillende componenten van nuttige feedback – zoals ervaren door studenten – hebben beargumenteerd, is de combinatie – zoals blijkt uit de onderzoeksresultaten – niet eerder als cyclus gepresenteerd. Wel vinden de huidige onderzoeksresultaten resonantie bij de uitkomsten van deze eerdere studies. Onderstaand wordt deze resonantie per component gepresenteerd.

### ***Geloofwaardige en concrete feedback***

In navolging van eerdere studies (Brophy, 1981; Hattie & Timperley, 2007) blijkt uit deze verkenning eveneens dat feedback als nuttig wordt ervaren wanneer deze concreet en geloofwaardig is (zie figuur 1). Daarmee kan – zoals ook Hattie & Timperley (2007) hebben gesteld – de feedback van concrete situaties studenten helpen om verbetering te stimuleren door hun fouten inzichtelijk te maken (cf., Brophy, 1981). Hij geeft hierin aan dat de feedback daarom specifiek en samenhangend moet zijn.

In de cyclus, zoals uiteengezet vanuit de resultaten, speelt het geloofwaardigheidselement eveneens een fundamentele rol. Zoals ook Brophy (1981) stelt: dit maakt de feedback aannemelijker. Deze aannemelijkheid komt eveneens ten tonele bij de aansluiting van interne en externe feedback. Hier zien we de stellingname van Narciss (2017) bevestigd: indien een student een bepaalde perceptie (i.e., interne feedback) heeft op een gedane prestatie en vervolgens feedback krijgt die in lijn staat met diens eigen perceptie, zal de student sneller de gegeven feedback (i.e., externe feedback) aannemen. Dit geldt niet alleen bij bevestigende, maar ook bij verbeterende feedback (cf., Aben et al., 2019; Jussim et al., 1995). Hieraan gaan gelijke processen te werk, waarin interne en externe feedback met elkaar worden vergeleken (cf., Narciss, 2017; Narciss et al., 2021).

### ***Positief gevoel en motivatie***

Verder geven studenten uit het huidige onderzoek aan dat zij zich competent voelen door de bevestigende feedback die wordt gegeven. Het onderzoek van Colin et al. (2014) onderschrijft hetzelfde effect: bevestigende feedback heeft een positief effect op het gevoel van competentie. Ook het onderzoek van Goetz et al. (2018) stelde dat het gevoel van competentie wordt gevoed door bevestiging van anderen. Hierin haakt het artikel van Gallagher (1992) in op dat studenten bevestiging van een professional (i.e., de mentor) van hoge waarde beschouwen, hetgeen ook aanwezig is binnen een pabostage. Hoewel de sterke stellingname van Brockner et al. (1987) ten aanzien van een verminderd zelfvertrouwen door een gebrek aan bevestigende



feedback niet naar voren is gekomen in dit verkennend onderzoek, hebben studenten wel aangegeven zich competent te voelen bij het ontvangen van bevestigende feedback.

Bij verbeterende feedback geven studenten aan dat het hen perspectief biedt om volgende situaties te verbeteren. Dit sluit aan op het onderzoek van Metcalfe (2017) waarin verbeterende feedback wordt omschreven als bouwstenen voor studenten om leerprocessen en prestaties te verbeteren. Volgens Brockner (1979) hangt de motivatie ook samen met het zelfvertrouwen van de student, wanneer deze hoger is zal deze sneller tot verwerking van verbeterende feedback komen, hetgeen weer in lijn staat met het gevoel van competentie wat het huidige onderzoek stelt. Brockner stelt in zijn onderzoek dat het vooruitzicht van slagen (i.e., perspectief) bevorderlijk werkt voor de motivatie. Studenten uit huidig onderzoek omschreven dit op dezelfde manier.

### ***Experimenteren, verbeteren en leermomenten***

Uit huidig onderzoek blijkt dat studenten motivatie hebben om te gaan experimenteren indien zij zich competent voelen, en daardoor kunnen voortbouwen op succeservaringen. Het onderzoek van Levy en Williams (2004) omschrijft een soortgelijk effect. Zij stellen dat studenten succeservaringen benodigen om gemotiveerd te raken en vervolgens hierop voortbouwen in soortgelijke situaties. Dit verschilt deels met het huidige onderzoek omdat studenten expliciet hebben aangegeven juist door succeservaringen zich willen storten op nieuwe situaties. Arends (2012) beschrijft in zijn boek hoe succeservaringen aanzetten tot experimenteren met nieuwe methodes van lesgeven (e.g., *outside the box thinking* (Arends, 2012)).

Bij bevestigende feedback worden studenten aangezet tot experimenteren, maar bij verbeterende feedback worden studenten aangezet tot verbetering. Concrete feedbackpunten zorgen voor perspectief doordat het opties biedt voor alternatieven die ontworpen worden door de student (eventueel met behulp van de mentor). Het ontwikkelen van alternatieven wordt als een hoeksteen gezien bij verbeterende feedback (Coleman et al., 1987; Hattie & Timperley, 2007; Metcalfe, 2017).

Uit deze experimenten en verbeteringen ontstaan op hun beurt volgens huidig onderzoek nieuwe leermomenten. Volgens studenten is het fijn als er een terugkoppeling wordt gemaakt naar vorige feedbackpunten die zijn geleverd op een soortgelijke situatie. Het onderzoek van Brophy (1981) en het onderzoek van Hattie en Timperley (2007) geven aan dat deze terugkoppeling een essentieel onderdeel is bij efficiënte feedback omdat de student op deze manier inzicht heeft in diens eigen leerproces.

### **Benodigde balans voor nuttige feedback**

Uit het onderzoek is gebleken dat pabostudenten behoefte hebben aan zowel bevestigende als verbeterende feedback. Slechts weinig eerdere studies bevestigen dat beide vormen van feedback nuttig zijn en dat een balans tussen beide noodzakelijk is (cf., Fong et al., 2018; Hattie en Timperley, 2007; Metcalfe, 2017; Wubbels en Brekelmans, 2005). Dat wil echter niet zeggen dat de resultaten van dit verkennende onderzoek de conclusies van onderzoeken die het primaat van ofwel bevestigende ofwel verbeterende feedback stellen, tegenspreken. Zo stellen Fong et al. (2018) dat het van belang is dat feedback zowel bevestigend als verbeterend van aard moet zijn om zo motivatie te behouden en verbetering te stimuleren binnen leerprocessen. Dit sluit aan bij de uitkomsten van het huidige onderzoek. Ondanks dat verbeterende feedback vaker positief ervaren wordt dan bevestigende feedback door pabostudenten, blijkt uit het onderzoek dat studenten bevestigende feedback even belangrijk vinden als verbeterende feedback. Dit staat haaks op het onderzoek van Baumeister et al. (2001) waarin wordt gesteld dat verbeterende feedback meer effect heeft dan bevestigende feedback. Huidig onderzoek geeft echter weer dat studenten negatieve gevoelens ontwikkelen indien zij alleen verbeterende feedback ontvangen. Hoewel Baumeister et al. (2001) negatieve emoties als een drijfveer zien, laat huidig onderzoek zien dat dit belemmerend werkt voor de motivatie. Dit sluit aan op het onderzoek van Brockner et al. (1987) waarin verbeterende feedback en negatieve emoties worden vergeleken.

Met de centrale onderzoeksvraag als leidraad is getracht te achterhalen welke balans tussen bevestigende en verbeterende feedback aanwezig moet zijn. Een exacte, precieze duiding

van de balans is niet naar voren gekomen uit de resultaten van dit onderzoek. Dat wil zeggen: deze balans valt niet eenduidig te kwantificeren. Wel kan deze balans gekwalificeerd c.q. beschreven worden. Het is wenselijk dat verbeterende feedback op een prestatie of proces wordt geleverd, totdat deze van voldoende kwaliteit is. Vanaf dat moment is het van belang dat bevestigende feedback wordt gegeven. Indien de prestatie of het proces bij aanvang al van voldoende kwaliteit is, kan direct tot bevestigende feedback worden overgegaan. Wat tevens uit de resultaten blijkt – en een hoeksteen vormt van de conclusie van dit exploratieve onderzoek – is dat feedback bovenal concreet en geloofwaardig moet zijn. In feite kan dit worden beschouwd als het fundament voor het geven van nuttige feedback.

### **Methodologische beperkingen en vervolgonderzoek**

Bovengenoemde conclusies dienen wel in de context te worden geplaatst van de methodologische beperkingen van dit onderzoek. Allereerst omvat dit onderzoek een kleine steekproefgrootte, hetgeen gevolgen heeft voor de algehele generaliseerbaarheid van de conclusies van dit onderzoek. Dit onderzoek had een exploratief karakter, waarmee meer inzicht is geboden in een specifieke situatie en een “local theory” (cf., Schibeci & Grundy, 1987) is geconstrueerd. Een vervolgstudie zou de conclusies van onderhavig onderzoek als startpunt kunnen nemen voor – bijvoorbeeld – een longitudinaal onderzoek, of een onderzoek gebaseerd op meerdere *case studies*. Een dergelijk onderzoek zou wél uitspraken kunnen doen over de generaliseerbaarheid van de resultaten (Menard, 2002).

Doordat er semigestructureerd is geïnterviewd, zijn niet alle deelonderwerpen bij iedere student evenveel aan bod gekomen. Dit komt doordat de ervaring van de student centraal stond en daardoor soms dieper in werd gegaan op een situatie. Het effect hiervan is echter wel dat hierdoor een minder representatief beeld is van alle onderwerpen die vooraf waren opgesteld in de interviewgids. Door middel van een vragenlijst of een gestructureerd interview kan dit euvel worden verholpen omdat hierdoor geen vragen worden overgeslagen. Daarentegen biedt semigestructureerd wel meer opties voor het doorvragen bij situaties die leven onder studenten. Het geeft dus een weergave van wat voor hen belangrijk is en speelt. Semigestructureerde

interviews zijn bij uitstek een goed instrument enerzijds om de van tevoren bepaalde thematiek te behandelen en anderzijds om deze relatieve verschillen in studentenervaringen te onderzoeken (Bryman, 2016). Vervolgonderzoek zou gebruik kunnen maken van een andere (samenstelling van) methode(n). Een surveyonderzoek, gebaseerd op de cyclische weergave van nuttige feedback vanuit dit onderzoek, zou onder een grote populatie van studenten kunnen toetsen of deze uitkomsten standhouden.

Tijdens de interviews is vaak de uitleg van een student geparafraseerd. Deze parafrasen zijn niet consistent gecodeerd waardoor coderingen soms bevestigingen en conclusies uit situaties missen. Door parafrasen ook consistent te coderen – en deze anders aan te geven in het codeerbestand – gaat er minder data verloren. Wel zijn soms verhelderingsvragen met antwoord genoteerd om zo een compleet beeld weer te geven van de situatie.

In dit onderzoek is gewerkt met een audittrail (Bryman, 2016, pp. 384-386). Hierin werden alle coderingen genoteerd, opgeslagen en veranderingen in coderingen aangeduid. De audittrail is vervolgens door een medestudent gecontroleerd en deze heeft hier een kort verslag over geschreven. Hoewel dit de betrouwbaarheid bevordert, was de medestudent in kwestie geen expert of bedreven op het gebied van ‘feedback’. Deze audittrail kan het beste door een persoon gecontroleerd worden die zelf de materie beheerst en tevens inhoudelijk de audittrail kan beoordelen.

Tot slot zijn de pabostudenten per mentor bevraagd naar ervaringen omtrent feedback. De verschillende mentoren zijn daarentegen niet meegenomen in de coderingen en daarmee niet verwerkt in de resultaten. Vervolgonderzoek kan zich richten op het verschil tussen de ervaring van feedback in verschillende studie jaren en mentoren bij de pabo. Ook blijkt uit het huidige onderzoek dat de pabostudenten in verschillende jaren van hun stages andere feedback ervaren qua inhoud, omdat de leerstof door de jaren heen verschilt. Vervolgonderzoek zou daarom ook kunnen onderzoeken in welke mate de inhoud van feedback verschilt over de studie jaren heen tijdens de stages. Daarnaast zijn alleen studenten gevraagd over hun ervaring bij de feedback tijdens de stage, hetgeen een minder compleet beeld geeft van de feedbackgever (i.e., de

mentor). Vervolgonderzoek zou kunnen onderzoeken hoe mentoren het ervaren om bevestigende dan wel verbeterende feedback te geven. Dit zou kunnen bijdragen aan hoe er feedback wordt gegeven, maar ook meer inzicht geeft in waarom welke feedback wordt gegeven. Aan de hand van diepte-interviews met mentoren – waarin hun ervaringen over het geven van feedback centraal staat – kan vervolgonderzoek zich richten op deze zeedende kant van nuttige feedback.

### **Praktische implicaties**

Het huidige onderzoek geeft aan dat pabostudenten gebaat zijn bij concrete feedback. Het is daarom van belang dat de mentor zowel de bevestigende als de verbeterende feedback concreet maakt voor de student. Bij bevestigende feedback is concretiseren wenselijk omdat dit bijdraagt aan de geloofwaardigheid van de feedback, zodat een student deze processen in stand kan houden. Daarnaast is het ook bij verbeterende feedback van belang dat deze concreet is, maar ruimte overlaat voor de ontwikkeling van de docerestijl van de student. Dit vereist specifieke kennis en competenties over open communicatie en feedback bij mentoren (cf., Lemov, 2010). Dit zou d.m.v. trainingen en cursussen kunnen worden bewerkstelligd. Het zou echter niet volledig zijn om louter deze kant van de medaille te belichten. Het vraagt ook een lerende houding van de student, waarin de student actief naar feedback vraagt en hier ook voor open staat (Winstone et al., 2017). Dit kan door middel van training binnen de pabo-opleiding worden gestimuleerd, alsook met behulp van intervisie gericht op concrete praktijksituaties. Daarnaast is het van belang dat zowel mentor als student in continu gesprek met elkaar blijven over elkaars verwachtingen. Daarmee worden bijvoorbeeld de behoeftes rondom feedback bij de mentor beter inzichtelijk gemaakt. Dit zorgt voor afstemming en duidelijkheid in de praktijk.

Het recept van goede feedback zit daarom niet in het precies afmeten van juiste hoeveelheden van bevestigende en verbeterende feedback, maar dat deze concreet en geloofwaardig zijn om zo de feedback effectief te benutten.

### Referenties

- Aben, J. E. J., Dingyloudi, F., Timmermans, A. C., & Strijbos, J. W. (2019). Embracing errors for learning: Intrapersonal and interpersonal factors in feedback provision and processing in dyadic interactions. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners* (pp. 107-125). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_7)
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed., international student). McGraw-Hill.  
<https://rug.on.worldcat.org/oclc/298545536>
- Baumeister, R. F., E. Bratslavsky, C. Finkenauer, & K. D. Vohs. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Brockner, J. (1979). The effects of self-esteem, success-failure, and self-consciousness on task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1732-1741.  
<https://doi-org./10.1037/0022-3514.37.10.1732>
- Brockner, J., Derr, W. R., & Laing, W. N. (1987). Self-esteem and reactions to negative feedback: Towards greater generalizability. *Journal of Research in Personality*, 21(3), 318-334. [https://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(87\)90014-6](https://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(87)90014-6)
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. <https://dx.doi.org/10.3102/00346543051001005>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth). Oxford University Press.
- Coleman, L. M., Jussim, L., & Abraham, J. (1987). Students' reactions to teacher evaluations: The unique impact of negative feedback. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(12), 1051-1070. <https://doi-org./10.1111/j.1559-1816.1987.tb02347>
- Colin, B., Barbara, H., & Ben, C. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 630–643.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901950>
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning

- and assessment. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 313–327.  
<https://doi.org/10.1080/07294360701494328>
- Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., & Kim, Y. W. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42–53.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014>
- Gallagher, L. M. (1992). Positive reinforcement in clinical teaching. *Nurse Educator*, 17(4), 35–36. <http://dx.doi.org/10.1097/00006223-199207000-00015>
- Goetz, T., Lipnevich, A. A., Krannich, M., & Gogol, K. (2018). Performance feedback and emotions. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 554-574). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781316832134.027>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoobroeckx, F., & Haak, E. M. (2002). *Onderwijskundig ontwerpen: het ontwerp als basis voor leermiddelenontwikkeling* (Ser. Boekenreeks leermiddelenontwikkeling, 3). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Jussim, L., Yen, H. J., & Aiello, J. R. (1995). Self-consistency, self-enhancement, and accuracy in reactions to feedback. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(4), 322–356.  
<https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1015>
- Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. <https://dx.doi.org/10.5860/CHOICE.48-2815>
- Levy, P., & Williams, J. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of Management*, 30(6), 881–905.  
<https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.005>
- Menard, S. W. (2002). Longitudinal research (2nd ed., Ser. Quantitative applications in the social sciences, no. 07-76). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984867>

Metcalf, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*, 68, 465–489.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>

Narciss, S. (2017). Conditions and effects of feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 173–189). Springer.

<https://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1>

Narciss, S., Hammer, E., Damnik, G., Kisielski, K., & Körndle, H. (2021). Promoting prospective teacher competencies for designing, implementing, evaluating, and adapting interactive formative feedback strategies. *Psychology Learning and Teaching*, 20(2),

261–278. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177%2F1475725720971887>

Schibeci, R. A., & Grundy, S. (1987). Local theories. *The Journal of Educational*

*Research*, 81(2), 91–96. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1987.10885803>

Teitler, P., & Brussel, A. van. (2020). *Lessen in orde op de basisschool: handboek voor de onderwijspraktijk* (Tweede, herziene druk). Uitgeverij Coutinho.

Winstone, N. E., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes, *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>



## Appendix A

### Wervingsmail

Beste studenten van jaar 3,

Mijn naam is Marleen Schuiten en ik ben een vierdejaars academische pabo student. Momenteel ben ik bezig met het schrijven van mijn scriptie en daar heb ik jullie voor nodig!

Binnen je stages krijg je vaak te maken met feedback. Alleen hoe deze feedback effectief te verwerken is soms een hele uitdaging. Je kunt *gesandwiched* worden (bv. "Goed lesformulier, je hele aanpak met deze leerling was niet goed, maar leuke afsluiter"), je kunt een constante stroom van negativiteit krijgen, of juist alleen maar positieve geluiden krijgen zonder verbeterpunten. Al deze situaties en nog veel meer doen zich voor in onze stages, maar wanneer is feedback nu nuttig?

Waar ik onderzoek naar doe is in hoeverre er een balans nodig is tussen verbeterende en bevestigende feedback om ervoor te zorgen dat pabostudenten de feedback zo effectief mogelijk kunnen benutten binnen hun stage. Door middel van interviews probeer ik hier een inzichtelijk beeld van te krijgen.

#### Waar ben ik naar opzoek?

- derdejaars pabostudenten van de Hanzehogeschool en NHL Stenden
- studenten met ervaring in minimaal in twee verschillende groepen

#### Wat levert het je op?

- handvaten hoe om te gaan met feedback in je (LIO-)stage
- ervaring hoe interviews verlopen bij een onderzoek
- paaseitjes

Ben jij in de week van 4 april t/m 17 april ergens beschikbaar om een interview te doen? Mail mij gerust, het zou me enorm helpen! [m.schuiten@student.rug.nl](mailto:m.schuiten@student.rug.nl)

*Ben je buiten deze twee week beschikbaar? Mail gerust, wellicht kunnen we samen een moment vinden.*



## Appendix B

### Informatiebrief

Groningen, 31-03-2022

Beste student,

Tijdens de stages speelt zogenaamde “feedback” een grote rol. Dit is commentaar dat een mentor geeft op het werk of de prestaties van een student tijdens de pabostage. De mentor zegt bijvoorbeeld wat er goed is gedaan en wat nog verbeterd zou kunnen worden. In hoeverre er een balans moet plaatsvinden tussen verbeterende en bevestigende feedback om de feedback effectief te benutten is nog onduidelijk.

Om meer te weten te komen over hoe pabostudenten feedback van mentoren ervaren en verwerken, worden in dit onderzoek studenten aan de Hanzehogeschool en NHL Stenden bevraagd. Dit betreft een bevraging onder derdejaars pabostudenten.

*Wat betekent deelname aan het onderzoek voor jou?*

Via een interview wordt nagegaan hoe pabostudenten van jaar 3 feedback tijdens verschillende stages hebben ervaren. Tijdens het interview zullen er een aantal specifieke vragen worden gesteld over hoe de studenten feedback hebben ervaren tijdens hun verschillende stages en van verschillende mentoren. De ervaring van de student zal centraal staan. Het interview duurt maximaal 40 minuten.

*Toestemming*

Voorafgaand aan het onderzoek vragen we jou om aan te geven dat jij mee wil doen aan het onderzoek. Meedoen aan het onderzoek is helemaal vrijwillig en je kunt op ieder moment stoppen. Dus als je tijdens het interview niet meer verder wilt, dan mag je stoppen. Dit kun je aangeven bij de gespreksleider. We hopen natuurlijk dat je mee wilt doen.

*Gebruik en bewaren gegevens*

Alle antwoorden die je geeft tijdens het interview, worden vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat de uitgeschreven gesprekken beveiligd worden bewaard en dat alleen de onderzoekers de uitgeschreven gesprekken in kunnen zien.

Wij willen graag geluidsopnames maken van het interview, zodat we de gegevens achteraf goed kunnen verwerken. De geluidsopnames worden eveneens opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen waar alleen de leden van het onderzoeksteam toegang tot hebben. Bij het verzamelen en verwerken van de gegevens gebruiken we geen echte namen van

studenten. Dit betekent dat de onderzoeksresultaten nooit naar jou te herleiden zijn. Als er geschreven wordt over het onderzoek, zal jouw naam dus nooit genoemd worden.

#### *Jouw rechten*

Als je niet langer wilt meedoen met het onderzoek, kun je dit aangeven bij de onderzoeker. Jouw gegevens worden dan verwijderd uit de databestanden. Dit is mogelijk tot aan het moment dat de gegevens geanalyseerd worden (*18 april 2022*). Als je vragen hebt over privacy, kun je ook contact opnemen met de onderzoeker. Mocht de onderzoeker je vraag niet kunnen beantwoorden dan kan je deze voorleggen aan de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (via [privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl)).

#### *Behoeftte aan meer informatie?*

Mocht je meer willen weten over het onderzoek, dan kun je contact opnemen met ondergetekende.

Met vriendelijke groet,

Marleen Schuiten

[m.schuiten@student.rug.nl](mailto:m.schuiten@student.rug.nl)

## Appendix C

### Toestemmingsformulier



rijksuniversiteit  
 groningen

#### Toestemmingsformulier

Geachte student,

Via dit formulier kun je aangeven of je deel wilt nemen aan een interview in het kader van het onderzoek naar verbeterende en bevestigende feedback binnen de pabostages.

- Ik heb de uitleg over het onderzoek goed doorgelezen. Ik begrijp wat deelname aan het onderzoek inhoudt.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om deel te nemen. Ik kan op elk moment stoppen met deelname. Als ik besluit om te stoppen met deelname, hoef ik hiervoor geen reden op te geven.

Ik, .....,  
student aan de Hanzehogeschool / NHL Stenden,

geef toestemming voor de deelname aan het interview over verbeterende en bevestigende feedback binnen pabostages, waaronder het gebruik van geluidsopnames van het interview.

Ja, ik geef **wel toestemming** voor deelname aan het interview; deze toestemming loopt tot december 2022.

Nee, ik geef **geen toestemming** om deel te nemen aan het onderzoek.

Handtekening

Plaats

Datum

*N.B. Als deelnemer aan het onderzoek heeft u recht op een kopie van deze geïnformeerde toestemming*

## Appendix D

## Codeboek en audittrail

Thema	Subthema	Attribuut	Referentie
<b>Relatie mentor</b>	Behoeftes aansluiten	Wel/Niet	Wubbels en Brekelmans (2005)
	Vragen om feedback	Wel/Niet	Crossman (2007)
	Visie van mentor*		Aben et al. (2019); Fong et al. (2018); Narciss (2017)
	Perceptie van student op mentor		Aben et al. (2019); Narciss (2017)
	Perceptie van mentor op student		Aben et al. (2019); Narciss (2017)
<b>Verbeterende feedback</b>	Perceptie van student op student		Aben et al. (2019); Narciss (2021)
	Concrete feedback		Hattie & Timperley (2007), Fong et al. (2018)
	Leerdoel gericht		Hattie & Timperley (2007); Hoobroeckx & Haak (2002)
	Negatief gevoel		Coleman et al. (1987)
	Positief gevoel		Baumeister et al. (2001); Colin et al. (2014); Crossman (2007)
<b>Bevestigende feedback</b>	Concrete feedback		Brophy (1981); Hattie & Timperley (2007)
	Leerdoel gericht	Wel/Niet	Hattie & Timperley (2007); Hoobroeckx & Haak (2002)
	Negatief gevoel		Goetz (2018)
	Positief gevoel		Gallagher (1992); Brophy (1981); Brockner (1979)
	Motivatie		Goetz (2018); Levy & Williams (2004); (Metcalf (2017)
<b>Inhoud van feedback</b>	Geloofwaardig	Wel/Niet	Jussim et al. (1995); Narciss (2017)
	Leerdoelen		Hoobroeckx & Haak (2002)
	Persoonlijke kenmerken*		Jussim et al. (1995)
	Herhaalde situaties		Baumeister et al. (2001)
	Incidenten*		Jussim et al. (1995)
<b>Omgeving</b>	Feedback moment		Teitler (2020)
	Plek		Arends (2012)
	Andere personen		Aben et al. (2019), Gallagher (1992)
	Alternatieven		Hattie & Timperley (2007)
<b>Verwerking</b>	Direct toepasbaar*		
	Feedback vervolg		Hattie & Timperley
<b>Acties mentor*</b>	Leermomenten creëren		

Een \* duidt aan welke onderwerpen vanuit de data zijn toegevoegd. Allereerst zijn al deze coderingen open gecodeerd zodat niet alle codes herzien hoefde te worden. Vervolgens is in Excel gefilterd op alle open coderingen is er gekeken naar een verband tussen bepaalde open coderingen. Waaruit bepaalde thema's en subthema's voortvloeiden. Later is hier ondersteunende literatuur bij gezocht.

Bij de hoofdthema's is *Acties mentor* naderhand toegevoegd. Studenten beschreven acties van mentoren die niet geschaard konden worden onder eerder opgestelde thema's dan wel sub onderwerpen. Bij *Relatie mentor* is *visie van mentor* toegevoegd als subthema. Ook hier is later ondersteunende literatuur bij gevonden. Bij *Inhoud van feedback* zijn de subthema's *persoonlijke kenmerken* en *incidenten* naderhand toegevoegd. Studenten benoemden deze zaken dusdanig vaak dat dit een aparte code behoefte. Later is hier ondersteunende literatuur bij gezocht. Tot slot is er bij het thema *Verwerking* het subthema *Direct toepasbaar* bijgevoegd. Dit kwam doordat studenten meerdere malen aangaven dat bepaalde feedback direct toepasbaar was hetgeen de verwerking van feedback betrof. Hier is geen ondersteunende literatuur bij gezocht.

## Appendix E

### Interviewgids

#### Interview gids

Mijn naam is Marleen Schuiten, ik ben een vierdejaars Academische Pabo student aan de Rijksuniversiteit in Groningen en ik doe onderzoek naar de balans tussen verbeterende en bevestigende feedback in de pabostage.

Allereerst wil ik je bedanken voor je deelname aan het onderzoek en het vrijmaken van tijd voor dit interview. In dit gesprek zullen jouw ervaringen met betrekking tot feedback tijdens je stages van de pabo centraal staan.

Het gesprek zal ongeveer 40 tot 50 minuten duren. Het gesprek zal alleen met jouw toestemming worden opgenomen. De geluidsopnamen zullen worden opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen, conform de richtlijnen van de Algemene verordening Gegevensbescherming (AVG) en het GMW-datamanagement protocol. De resultaten van het onderzoek zullen vertrouwelijk en gepseudonimiseerd worden behandeld. Er zullen geen namen van studenten in de these worden behandeld. Je mag tijdens het interview altijd stoppen, geef dit dan bij mij aan.

#### Beginvragen

- Naam
- Leeftijd
- NHL Stenden/Hanzehogeschool
- Hoeveel verschillende mentoren heb je gehad?
- Wat versta je onder verbeterende feedback?
- Wat versta je onder bevestigende feedback?

Tijdens het interview zal over bevestigende feedback worden gesproken als een proces of prestatie wordt bevestigd. Het wordt vaak als positieve feedback omschreven, maar tijdens het interview zal ik deze term vermijden en vraag jou om hetzelfde te doen.

Dit zelfde geldt voor verbeterende feedback, die corrigerend van aard is. Dit wordt vaak omschreven als negatieve feedback.

<b>Situatie (jaar 2 mentor 1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer en waarop kreeg je feedback in je stage van jaar twee?</li> <li>• In welke omgeving krijg je feedback in je stage van jaar twee?</li> </ul>
<b>Situatie (jaar 2 mentor 2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer en waarop kreeg je feedback in je stage van jaar twee?</li> <li>• In welke omgeving krijg je feedback in je stage van jaar twee?</li> </ul>
<b>Situatie (jaar 3 mentor 1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer en waarop kreeg je feedback in je stage van jaar drie?</li> <li>• In welke omgeving krijg je feedback in je stage van jaar drie?</li> </ul>

<b>Situatie (jaar 3 mentor 2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer en waarop kreeg je feedback in je stage van jaar drie?</li> <li>• In welke omgeving krijg je feedback in je stage van jaar drie?</li> </ul>
<b>Verbeterende feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer krijg je verbeterende feedback?</li> <li>• Hoe voel je je wanneer je verbeterende feedback ontvangt?</li> <li>• Wat maakt verbeterende feedback nuttig?</li> </ul>
<b>Bevestigende feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer krijg je bevestigende feedback?</li> <li>• Hoe voel je je wanneer je bevestigende feedback ontvangt?</li> <li>• Wat maakt bevestigende feedback nuttig?</li> </ul>
<b>Relatie met mentor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sluit jouw mentor(en) aan op jouw behoeftes omtrent feedback?</li> <li>• Vraagt de mentor naar jouw behoeftes omtrent feedback?</li> <li>• Vraag je om feedback van je mentor(en)?</li> <li>• Wanneer neem je feedback aan van je mentor(en)?</li> </ul>
<b>Verwerking van feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wanneer en in welke situatie kun je je feedback toepassen in je stage?</li> <li>• Draagt de feedback die je krijgt ook alternatieven aan?</li> </ul>
<b>Omgeving</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreeg je ook van andere personen dan je mentor binnen de school feedback?</li> </ul>



## **Appendix F**

### **Verslag medestudent**

In de audittrail is beschreven welke thema's en subthema's naderhand zijn toegevoegd. Daarnaast staat ook duidelijk beschreven hoe deze coderingen tot stand zijn gekomen. Eerst wordt omschreven hoe er werd omgegaan met quotes die niet pasten onder bepaalde thema's of subthema's. Deze werden open gecodeerd en vervolgens onderverdeeld in een overkoepelend nieuw (sub)thema. Hoewel werd aangegeven dat naderhand literatuur is gezocht, is het niet duidelijk in welk stadium van coderen dit gebeurde. Dit zou een volgende keer duidelijker omschreven kunnen worden. Ook hebben sommige toegevoegde (sub)thema's geen literatuur verwijzing. Uit het lezen van de audittrail werd duidelijk dat deze thema's zijn opgezet vanuit de interviews, wel had dit nog explicieter benoemd kunnen worden en waarom er geen literatuur bij gezocht is.

Concluderend kan er gezegd worden dat de keuzes die zijn gemaakt tijdens het coderen vastgelegd zijn met de beweegredenen van bepaalde keuzes. Wel zouden sommige keuzes meer uitleg behoeven.

