

Feedback geven in de context van Project-Based Learning

Providing feedback in the context of Project-Based Learning

Marieke Brinkman
Master Leren en Innoveren

Master-examen: 15 juni 2020



Aeres University of Applied Sciences
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen
Begeleider: Joan van den Ende
Begeleider 16.04-15.06.20: Ard Sonneveld



Fontys Venlo University of Applied Sciences
Tegelseweg 255, 5912 BG Venlo

Opdrachtgever: Gerard Sijben

Feedback geven in de context van Project-Based Learning

Providing feedback in the context of Project-Based Learning

Samenvatting

Feedback is potentieel het krachtigste onderdeel als het gaat om het ondersteunen van het leerproces van studenten. De voorliggende masterscriptie geeft de uitkomsten weer van praktijkgericht onderzoek naar het geven van feedback bij de Engelstalige bacheloropleiding International Business aan Fontys Venlo University of Applied Sciences. Na invoering van een nieuw curriculum met Project-Based Learning als didactische onderwijsmethode rezen vragen over het effectief geven van feedback aan studenten, om hen zodoende te ondersteunen in het autonome leerproces. Voor het onderzoek zijn docenten bevraagd over feedback, over feedbackpraktijken en hun eigen gedrag wanneer zij feedback aan studenten geven. Daarnaast zijn de coaches geobserveerd bij online projectbijeenkomsten met studenten. De resultaten van het onderzoek maken inzichtelijk dat coaches niet altijd conform de aanbevelingen uit het theoretisch kader en niet altijd vanuit de eigen visie en opvattingen handelen. Er wordt in de praktijk nog geïnstrueerd, passend bij de oude rol van de docent als kennisoverdrager. De feedbackcultuur bij International Business zou een omslag moeten maken, waardoor duurzame feedback wordt gegeven welke gericht is op leerdoelen op de lange termijn en welke het autonome leerproces van studenten ondersteunt.

Abstract

Feedback is potentially the most powerful tool when it comes to supporting students' learning process. This master's thesis reflects the results of practice-based research into providing feedback at the English International Business bachelor's programme at Fontys Venlo University of Applied Sciences. After the introduction of a new curriculum with Project-Based Learning as a didactic learning method, questions arose about giving feedback to students effectively, in order to support them in their autonomous learning process. For the research, lecturers were questioned about feedback, feedback practices, and their own behaviour when giving feedback to students. In addition, coaches were observed during online project meetings with students. The results of the research made it clear that IB coaches not always act in accordance with the recommendations from the theoretical framework and do not always act according to their own vision and opinions. Instructions are still given in practice, in line with the lecturer's former role as a transferor of knowledge. The feedback culture at International Business should make a change so that sustainable feedback is given that focuses on long-term learning objectives and supports the autonomous learning process of students.

Inleiding

Fontys Venlo University of Applied Sciences (Fontys) is een hogere onderwijsinstelling waar circa 4.200 studenten uit meer dan 50 landen studeren. In Venlo worden twaalf bacheloropleidingen aangeboden, drie masteropleidingen en één Associate Degree (Fontys Hogescholen, 2020). Studenten leren volgens Fontys het beste als ze zich prettig voelen in hun leeromgeving en voldoende worden uitgedaagd. Om dit te realiseren is in het schooljaar 2018-2019 het curriculum voor de Engelstalige bacheloropleiding International Business (IB) herzien. De gekozen didactiek in het nieuwe curriculum is de onderwijsmethode Project-Based Learning (PBL). Dit is een student-gecentreerde onderwijsvorm waarin de student enerzijds op een actieve manier deelneemt aan een door docenten ingericht leerproces en anderzijds hier zelfregulerend invulling aan geeft (Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019). Dit past bij de veranderende vraag naar nieuwe en bredere competenties om studenten zo optimaal mogelijk op het veranderende werkveld te kunnen voorbereiden. Deze noodzaak wordt ook door het Ministerie van Onderwijs gezien, blijkend uit het in 2015 verschenen beleidsdocument waarin wordt beschreven dat “Het hoger onderwijs dient op te leiden voor leven en werken in een in toenemende mate onvoorspelbare, complexe en geglobaliseerde wereld” (Ministerie van Onderwijs, 2015, p. 8). Volgens de theorie van PBL heeft de student een grotere zelfsturing in het eigen ontwikkel- en leerproces, is er sprake van zelfreflectie door studenten en wordt de ontwikkeling van 21^e-eeuwse vaardigheden door coaches gestimuleerd (Bell, 2010). Hierdoor creëren studenten samen kennis en vergroten zij de eigen leeropbrengsten door in een studententeam aan een project te werken en met een persoonlijke reflectie af te sluiten (Sijben et al., 2018). Studenten van IB hebben in het herziene curriculum ieder jaar twee semesters van 16 lesweken per semester. Naast de reguliere lessen werken studenten gedurende drie bijeenkomsten in het eerste, tweede, derde, vierde en zevende semester in een team van maximaal 12 studenten aan een project, onder begeleiding van twee begeleidende docenten: de coaches. Volgens Fontys spelen coaches een cruciale rol in PBL, omdat zij de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de studenten kunnen stimuleren. Coaches reiken handvatten aan bij het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap en een onderzoekende houding van de studenten, dit doen zij onder andere door het geven van feedback. Hierdoor ervaren studenten volgens Fontys meer autonomie en worden zij geprikkeld om het beste uit zichzelf te halen (Fontys Hogescholen, 2019; Sijben et al., 2018).

Aanleiding

Om voor iedere docent een goede invulling te geven aan het coachen heeft Fontys drie uitgangspunten vastgelegd waarvan zij denkt dat het de student in zijn ontwikkeling stimuleert en het autonoom leren van de student bevordert. Coaches kunnen ten eerste hun expertise inzetten om studenten te ondersteunen bij het creëren van betrokkenheid, maar ook om bindingen te leggen in en met de professionele leergemeenschap. Daarnaast dienen coaches spiegels voor te houden aan de studenten, waardoor zij leren hoe ze zichzelf kunnen verwoorden, zien wat ze kunnen en wie ze zijn en hoe zij zich willen ontwikkelen. Tot slot laat de coach de student zien, ervaren en ontdekken wat de persoonlijke mogelijkheden zijn om de volgende stap te kunnen zetten in het eigen leerproces, dit door het geven van feedback en het stellen van vragen (Fontys Hogescholen, 2019). In de praktijk blijkt dat het implementeren van PBL voor de IB docenten om een andere omgang met de studenten vraagt dan wat zij gewend waren¹. Waar de docent volgens Smeijsters, Ophelders en Verharen (2004) voorheen een goed vakman moest zijn die de kennis overdroeg aan de studenten, betekent de nieuwe rol als coach in PBL dat de docent het autonoom leren van de studenten beoogt te bevorderen. Dit doet hij² door het stellen van vragen en het geven van feedback (Vermunt, 2006; Moust et al., 2007). De verschillende rollen waarin de docent een coachende rol aanneemt, hebben gemeenschappelijk dat de student en zijn mogelijkheden als uitgangspunt worden genomen (Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019). Studenten werken met PBL steeds zelfstandiger en autonomer, waardoor aan steeds complexere opdrachten voldaan moet worden (Bulthuis, 2013). Dit vraagt om een goede begeleiding door IB docenten. Het huidige IB-team bestaat uit 41 docenten, waarvan 24 docenten verspreid en in wisselende samenstelling een nieuwe rol als coach voor de projecten toebedeeld hebben gekregen. Voor het verduidelijken van de context is dit in tabel 1 weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat de studiebelastingen, een indicatie voor de complexiteit van het project, gedurende de semesters toenemen terwijl het aantal uren coaching gelijk blijft.

Tabel 1
Overzicht per semester (stand studiejaar 2018-2019)

	Propedeusefase		Hoofdphase		Afstudeerfase
	Eerste Semester	Tweede Semester	Derde Semester	Vierde Semester	Zevende Semester
Maximaal aantal studenten per team	12	8	6	8	3
Aantal coaches	4	6	4	6	4
Aantal uren coaching per week	9	9	9	9	9
Studiebelastingen	280	280	420	420	476

Het veranderen van de rol van kennisoverdrager naar coach vereist kortom een verandering in het professionele gedrag van de docenten (Bergen & Van Veen, 2004). Bij docent-gecentreerd onderwijs heeft de docent immers als kennisoverdrager de regie over het onderwijs, maar als coach ondersteunt de docent studenten op basis van principes over kennisconstructie, samenwerking in teams, het ontwikkelen van vaardigheden en het werken in een authentieke context (Savery, 2006; Dolmans et al., 2002). Daarom is het belangrijk om docenten goed voor te bereiden en te ondersteunen in hun rol als coach. Dit is bevestigd tijdens twee workshops die in April 2019 door de onderzoekster zijn georganiseerd over het AuCom model³ in PBL. Deelnemers maakten opmerkingen over het feit dat zij “niet wisten dat het coachen in iedere studiefase anders hoort te zijn” (persoonlijke communicatie, 2019). Het tweede probleem blijkt betrekking te hebben op het geven van feedback als onderdeel van het coachen. Coaches gaven aan onwetend te zijn over feedbackpraktijken en het geven van feedback in de verschillende studiefases van de student. Daarnaast zijn de afgelopen twee jaar vele docenten aangesteld die direct als coach zijn ingeroosterd. Deze docenten zeggen zich onzeker te voelen en de behoefte te hebben om meer handvatten aangereikt te krijgen in het geven van feedback. Dit vooral, omdat zij de studenten willen ondersteunen in het ontwikkelen van gedrag dat het eigen leren en leerproces ontwikkelt (persoonlijke communicatie, 2019). Samengevat heeft een IB docent (1) een andere rol als coach gekregen waarbij hij studenten middels het geven van feedback ondersteunt bij het oplossen van taken en (2) wordt van de coach verwacht dat hij de projectgroepen kan begeleiden, de samenwerking van de studenten onderling kan bevorderen en meeliftgedrag van studenten kan ondervangen (Vermunt, 2006; Brinkman et al., 2019).

Uit onderzoek blijkt dat afgestudeerden de tekortkomingen in de feedback die ze hebben ontvangen vaker bekritiseren dan andere aspecten in hun studie (Boud & Molloy, 2013). Dit sluit aan, naast de eerder benoemde uitdagingen voor de docent, op de opmerkingen die IB studenten in de semesterevaluaties maken. Studenten benoemen communicatie, coaching en het geven van feedback als verbeterpunten⁴. Ondanks de verschuiving naar een student-gecentreerde onderwijsmethode wordt feedback grotendeels gecontroleerd door en gezien als de verantwoordelijkheid van docenten, waarbij zij feedback “zenden” aan studenten over wat goed en fout is in hun academisch werk en over de sterke en zwakke punten ervan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In dit onderzoek wordt geïnventariseerd wat coachen is en welke feedbackpraktijken bestaan die het autonoom leren van studenten stimuleert. Het doel is kennis te vergaren over feedback en feedbackpraktijken, waarna een “visual” wordt ontwikkeld die de coaches inspireert over het geven van feedback. Deze visual heeft als doel inzicht over feedback en feedbackpraktijken in PBL te geven, met visuele adviezen die de coaches

direct in de beroepspraktijk kunnen inzetten. De probleemstelling voor het onderzoek bestaat uit drie elkaar aanvullende praktijkvragen: (1) Op welke manier ondersteunt coachen het autonome leerproces van studenten in PBL? (2) Wat wordt verstaan onder feedback als middel om het leerproces van de student te stimuleren? (3) Welke feedbackpraktijken kunnen de coaches inzetten om het leerproces van de student te stimuleren? De probleemstelling heeft betrekking op de vraag hoe docenten bekend en vertrouwd raken met het geven van feedback en voorbeelden van goede feedbackpraktijken. De praktijkvragen worden middels een theoretische verkenning beantwoord.

Coachen in PBL

In de literatuur wordt PBL beschreven als een actieve, student-gecentreerde onderwijsvorm die is gekenmerkt door zelfstandigheid van de student, waarbij zij constructief onderzoek verrichten, doelen opstellen, samenwerken, communiceren en reflecteren in realistische projecten (Kokotsaki et al., 2016). Twee kenmerken spelen volgens Smeijsters en Ophelders (2004) een belangrijke rol bij het leerproces van studenten in PBL: (1) zelfbepaling, waarbij de student zelf de leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten en wijze van evaluatie bepaalt en (2) zelfsturing, waarbij de student de verantwoordelijkheid voor de planning en de sturing van het project overneemt, terwijl hij het leerproces evalueert en bewaakt. Zelfbepaling is te relateren aan zelfwaardering, waarbij de student in contact staat met wie ze echt is en wat ze wil, maar ook dat de student de vrijheid ervaart om autonome keuzes te maken die passen bij wie ze zijn (Vonk, 2004). Zelfsturing is “een doorlopend proces waarin men handelingen richt op het bereiken van doelen die men zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herziert” (Luken, 2008, p. 3). Binnen het student-gecentreerde onderwijs ligt de verantwoordelijkheid voor het leerproces voornamelijk bij de student. Dit betekent dat de student meer zelfstandigheid moet tonen en dat hij meer zelfsturend, dan wel zelfregulerend, moet kunnen handelen dan in het docent-gecentreerde onderwijs (English & Kitsantas, 2013). Zelfregulatie verwijst naar de mate waarin studenten aspecten van hun denken, motivatie en gedrag tijdens het leren kunnen reguleren. Zelfbepaling en zelfsturing vinden plaats in een context van medestudenten en coaches (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Hierdoor ontstaat volgens Boomen et al. (2001) ook de behoefte naar het leren coachen. Een veelgemaakte aanname bij student-gecentreerd onderwijs is dat studenten al in staat zijn om volledig zelfsturend en zelfregulerend te werk te gaan. De coach als begeleider van het leertraject is echter essentieel bij het succesvol ondersteunen van het leerproces van de studenten, omdat het tegendeel waar is: studenten zijn nog niet in staat volledig zelfsturend en zelfregulerend te werken aan bijvoorbeeld een project (Visscher-Voerman & van Harmelen, 2019). Dit wordt bevestigd door Jossberger (2011), waarbij zij tevens benoemt dat ook docenten nog onvoldoende zijn voorbereid op het aanleren van zelfsturende vaardigheden aan studenten. Studenten stellen in PBL (leer)doelen op en ontwikkelen strategieën om deze doelen te bereiken, waarbij de coach kan ondersteunen (Luken, 2008; Stefanou et al., 2013). De gehanteerde definitie voor coachen in dit onderzoek is: het begeleiden van leren, middels het geven van feedback, gericht op het verbeteren van prestaties, waarbij de lerenden meer verantwoordelijkheid voor de resultaten overnemen. Daarmee sluit de definitie aan op de definities van Kessel (2002), Hattie en Timperley (2007) en Hattie en Clarke (2019). In plaats van het dicteren van suggesties, observeert de coach en bespreekt zijn observaties en inzichten met de studenten, met als doel het stimuleren van het autonome leerproces (Bolton, 1999). De coach heeft daarmee drie primaire doelstellingen: (1) het opbouwen van het zelfvertrouwen van de student voor het project, (2) het verhogen van het prestatieniveau van het studententeam en (3) het opbouwen van autonomie tegen het einde van een studiefase dan wel project (Bolton, 1999). Voerman en Faber (2016) hanteren specifiek het begrip van “didactisch coachen”. Dit gaat uit van de gedachte dat mensen al veel kwaliteit in huis hebben en dat je hen kunt helpen die kwaliteiten uit te bouwen. Didactisch coachen “is een planmatige en doelgerichte wijze van coachen, met behulp van procesgerichte interventies, die het leren en de motivatie van de lerende bevordert door feedback te geven, vragen te stellen en – zo min mogelijk – aanwijzingen te geven” (Voerman, 2018, p. 24). De coach kan aldus helpen om de competenties van de studenten te ontwikkelen en hen ondersteunen bij het door ontwikkelen van het autonome leerproces (Savery, 2006; Visscher-Voerman & van Harmelen, 2019). Geconcludeerd kan worden dat coachen een essentiële rol is in het stimuleren van het autonome leerproces van studenten in PBL en dat het geven van feedback daarin een belangrijke rol speelt.

Feedback

Feedback heeft in de literatuur verschillende definities en wordt op verschillende manieren geïnterpreteerd. Sol en Stokking (2009) beschrijven in hun studie dat onder feedback in algemene zin elke vorm van terugkoppeling wordt verstaan. Feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) informatie die de docent aan de student geeft met betrekking tot diens begrip en studieprestaties. Voerman en Faber (2018) verstaan onder feedback het geven van informatie over leren, met het doel het leren en de motivatie van de lerende te bevorderen. Het doel van het geven van feedback is de student te laten beseffen hoe het zijn denken en het gedrag kan veranderen, zodat de studieprestaties verbeteren en de motivatie wordt gestimuleerd (Buer, 2004). Goede feedback biedt volgens Jossberger (2011) mogelijkheden de student uit te dagen over het eigen leerproces na te denken om zodoende de zelfregulerende vaardigheden te vergroten. Fredrickson (2002) benoemt naast het geven van feedback dat ook het stellen van vragen een belangrijke pijler is bij het motiveren en het leren van studenten, waarbij de docent een positieve instelling ten aanzien van de kwaliteiten van de student dient te hebben. Dit wordt door Voerman en Faber (2018) beaamt. Feedback wordt in PBL gebruikt voor het reflecteren op leerdoelen en succescriteria (Sijben et al., 2018; Hattie & Clarke, 2019). Het modelleren, confronteren en suggereren van de feedback zijn strategieën die de coach volgens Bolton (1999) kan inzetten. Dit betekent dat er interactie is tussen de student en

docent, waarbij de docent het reflectieproces van de student beoogt te bevorderen (Voerman, 2018). Feedback voor dit onderzoek wordt gedefinieerd als informatie over hoe de huidige situatie van de student (van leren en prestaties) zich verhoudt tot de door de student opgestelde doelen en normen, dit sluit aan op Nicol & Macfarlane-Dick (2006), Bennink & Fransen (2007), Brookhart (2017) en Hattie & Clarke (2019). Feedback kan verbaal of non-verbaal worden gegeven. Non-verbale feedback wordt gegeven in de vorm van mimiek, gebaren, cijfers of andere symbolen, terwijl verbale feedback zowel mondeling alsook schriftelijk kan worden gegeven (Sol & Stokking, 2009). In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen interne en externe feedback. Interne feedback ontvangen studenten door hun betrokkenheid bij de leeractiviteiten en -taken te bewaken en op de voortgang te reflecteren. Zelfregulerende leerlingen interpreteren ook actief externe feedback, dit is afkomstig van bijvoorbeeld docenten en medestudenten (Shute, 2008). Feedback geven is aldus een belangrijke interventie voor het onderwijs en het handelen van de coach kan worden versterkt door het geven van feedback (Dekker, 2013; Hattie & Clarke, 2019). Daarbij dient de coach in gedachten te houden dat feedback variabel is en afgestemd moet worden op de fase waarin de student zich bevindt (Hattie & Timperley, 2007; Bulthuis, 2013; Hattie & Clarke, 2019). Feedback kan volgens Hattie (2012) plaatsvinden op niveaus die corresponderen met de fases van leren: van beginnend, via deskundig naar competent. De vier feedbackniveaus van Hattie (2012) zijn: (1) taak- en productniveau, dit is feedback gericht op het zoeken naar informatie, (2) procesniveau, hierbij is de feedback gericht op het proces dat nodig is om een project tot een goed einde te brengen, (3) zelfregulatie, dit is feedback gericht op zelfbeoordeling door de student over het leerproces en (4) zelfniveau, feedback op de persoon gericht. Bij didactisch coachen wordt feedback gegeven op vier vergelijkbare dimensies: (1) taak of de inhoud, (2) de aanpak of leerstrategie zoals deze door de lerende wordt gehanteerd, (3) de persoonlijke kwaliteiten en tot slot (4) de leerstand van de lerende. Met behulp van didactisch coachen verwerft de student inzicht in zijn eigen leerproces en in zichzelf (Voerman & Faber, 2016; Dekker, 2013). Hattie en Timperley (2007) maken onderscheid in de effectiviteit van de gegeven feedback. Feedback op zelfregulatie heeft het meeste effect, gevolgd door feedback op het leerproces en daarna op de taak/inhoud. Een negatief effect op het leerproces heeft feedback op de persoon zelf. Het is duidelijk geworden welke rol feedback heeft in het leerproces van studenten. Voor het voorliggende onderzoek worden de niveaus voor het geven van feedback als volgt gecategoriseerd: (1) de feedback gegeven op taak/ inhoud, (2) de feedback gegeven op de leerstrategie, (3) de feedback gegeven op het leerproces (4) de feedback gegeven op zelfregulatie en (5) de feedback gegeven op de persoon. Dit is weergegeven in tabel 2.

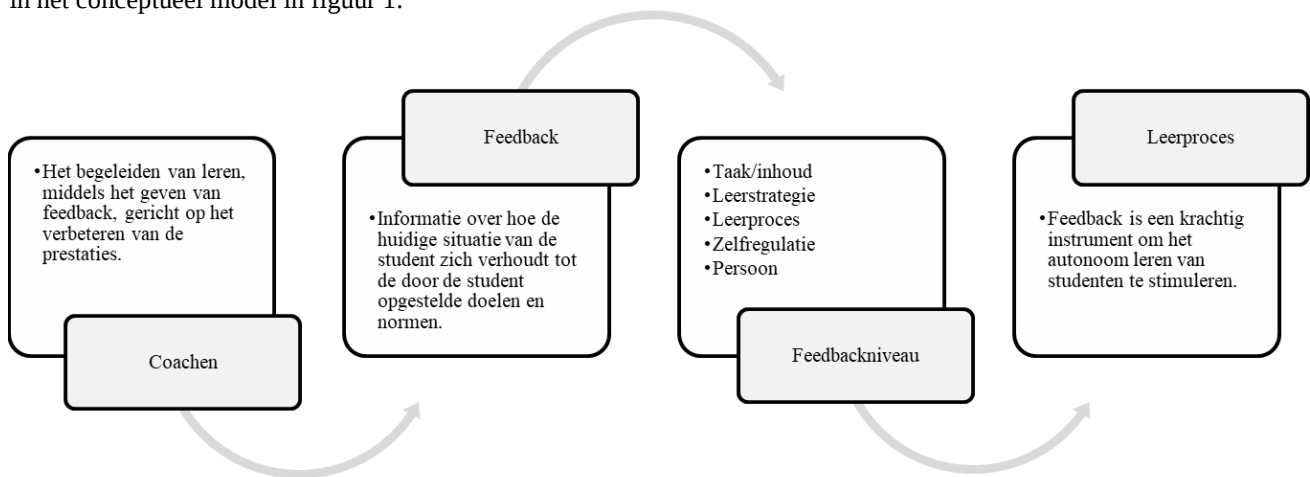
Tabel 2
Feedbackniveaus in het voorliggende onderzoek

Niveaus	Hoofdvraag
1. Taak / Inhoud	Wat doet de student om de taak uit te voeren dan wel het gestelde doel te bereiken?
2. Leerstrategie	Op welke manier heeft de student de taak uitgevoerd / aangepakt om het gestelde doel te bereiken?
3. Leerproces	Wat heeft de student geleerd in het uitvoeren van de taak?
4. Zelfregulatie	Wat dient de student te weten om volgende stappen in uitvoering van de taak te kunnen zetten?
5. Persoon	Welke persoonlijke kwaliteiten heeft de student in het uitvoeren van de taak laten zien?

Feedbackpraktijken

Docenten hebben volgens Flavell (in Ruijters & Simons, 2015) een rol in het leerproces van studenten. Zoals uit de vorige paragraaf is gebleken kan feedback daarvoor een beïnvloedende interventie zijn (Voerman et al., 2015). In het verleden is al onderzoek verricht naar de vraag wat goede feedback is en wat goede feedbackpraktijken zijn. Alhoewel de context bij deze onderzoeken verschilt hebben Kluger en DeNisi (1996) een meta-analyse uitgevoerd waaruit bleek dat 38% van de feedbackinterventies negatief uitpakt. De door Kluger en DeNisi ontwikkelde theorie stelt dat het effect van feedback op de prestaties van de lerenden afhankelijk is van de processen waarop de feedback de aandacht richt. Dit onderzoek is door Hattie en Timperley (2007) opgevolgd, waarbij zij een meta-onderzoek hebben gedaan naar het effect van feedback in klassikale situaties. Hun streven was om vast te stellen hoe feedback het meest effectief ingezet kan worden tijdens een bijeenkomst. Een belangrijke conclusie van hun onderzoek is dat effectieve feedback de brug slaat tussen het begrip en de prestatie van een lerende enerzijds en het doel dat de lerende wil bereiken anderzijds. Dit belang is ook al benadrukt door Kluger en DeNisi (1996). Er is een groeiende hoeveelheid onderzoek dat aantoont dat veel van de feedbackpraktijken niet voldoen aan het potentieel om het toekomstige en op lange termijn leren van studenten te stimuleren, omdat het op verschillende manieren faalt (O'Donovan et al., 2016). Docenten weten hoe ze een curriculum moeten leveren, maar coaching in een student-gecentreerde leeromgeving zoals PBL vereist een andere mix van openheid, zelfbewustzijn, communicatieve vaardigheden en kennis van het menselijke prestatieveld (Markham, 2011). Er zijn desalniettemin ook aanzienlijke onderzoeksresultaten die aantonen dat het geven van (effectieve) feedback tot leerwinst leidt bij de lerenden en het de lerenden ondersteunt in het autonome leerproces (Kluger en DeNisi, 1996; Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Voerman & Faber, 2018). Daarom is het voor het voorliggende onderzoek belangrijk in kaart te brengen wat goede feedbackpraktijken per feedbackniveau zijn, zodat met het oog op de toekomst docenten zich zo goed mogelijk op de (nieuwe) rol als coach kunnen voorbereiden en begrijpen hoe zij daarbij feedback kunnen inzetten om het autonome leerproces van studenten te stimuleren. Bij het geven van feedback is het van belang dat deze specifiek, diagnostisch en relevant is. Daarnaast hoort het suggesties voor verbetering te bevatten en vindt er idealerwijs een dialoog over de gegeven feedback plaats, zodat de lerende geholpen wordt de feedback op de juiste manier te interpreteren

(Dolmans et al., 2006; Sol & Stokking, 2009). Assen et al. (2016) hebben in hun onderzoek naar de discrepantie tussen de geloofsovertuiging en het gedrag van docenten in een PBL-omgeving student-gecentreerde feedbackinterventies geanalyseerd, waarbij zij een onderscheid hebben gemaakt in de functie van feedback gegeven op de inhoud en gegeven op het proces. Voorbeelden van een inhoudsgerichte feedbackpraktijk is dat deze bemoedigt, motiveert en activeert. Een procesgerichte feedbackpraktijk is bijvoorbeeld evaluerend, diagnosticerend en reflecterend. Dit sluit aan op Hattie en Timperley (2007). Feedback kan worden gegeven door middel van een tussentijdse, formele beoordeling of in de vorm van meer informele discussies tussen de coach en de projectgroep (Helle et al., 2006). Feedback als interventie dient kortom positief, specifiek en gerelateerd te zijn aan wat de lerende al eerder liet zien. Daarnaast dient het verbonden te zijn met het doel dat de lerende wil bereiken. Op deze manier, zo stellen Voerman en Faber (2018), wordt de leeropbrengst bij studenten vergroot. Een probleem die echter is opgetreden is dat geen duurzame inspanning is geleverd om docenten op te leiden in manieren en methoden van succesvol coachen en als onderdeel daarvan in het geven van feedback (Arts & Jaspers, 2018). Uit de literatuur blijkt kortom dat feedback potentieel het krachtigste instrument is als het gaat om het verbeteren van het verdere leren van studenten. Hieruit zijn globale principes van feedbackpraktijken geïdentificeerd (zie bijlage 1). Dit zijn feedbackpraktijken wat het vermogen van de studenten tot zelfregulering en het leerproces versterkt, daarbij aandacht hebbend voor de verschillende niveaus waarop feedback kan worden gegeven (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Clarke, 2019). Daarbij dient rekening te worden gehouden met de emoties, gevoelens en gedachten van de studenten, omdat deze het effect van de gegeven feedback kan laten vertroebelen (Dolmans et al., 2006; Assen et al., 2016; Hattie & Clarke, 2019). Uit bovenstaande mag geconstateerd worden dat feedbackpraktijken inzicht kunnen geven in wat docenten doen tijdens projectbijeenkomsten met studenten. Dit inzicht is enerzijds nodig om het beoogde autonome leerproces betekenisvol te kunnen stimuleren en anderzijds om tijdens de projectbijeenkomsten aan te kunnen sluiten bij het leerproces van de student in de context waarvoor hij wordt opgeleid. De bevindingen en conclusies uit de literatuur zijn samengevat in het conceptueel model in figuur 1.



Figuur 1 Conceptueel model

Het PBL zoals Fontys dit voor ogen heeft is het creëren van kennis en het vergroten van de leeropbrengsten door studenten in een team aan een project te laten werken en dat zij het project met een persoonlijke reflectie afsluiten (Sijben et al., 2018). Bij Fontys ontvangen studenten interne feedback doordat zij het project met een zelfreflectie moeten afronden. Externe feedback ontvangen zij van de coaches, maar ook via peerevaluaties, waarin studenten elkaar tijdens het samenwerken aan het project moeten beoordelen en van feedback moeten voorzien op een aantal vooraf vastgelegde punten. IB docenten geven geen antwoorden te geven op vragen van studenten en zeggen zo min mogelijk aanwijzingen te geven (persoonlijke communicatie, 2019). Hierdoor lijkt bij Fontys sprake te zijn van principes van didactisch coachen. Het doel van het onderzoek is om in kaart te brengen wat IB-coaches onder feedback verstaan en welke feedbackpraktijken zij inzetten tijdens de projectbijeenkomsten. Hiervoor worden de begrippen uit de literatuur als referentiekader gebruikt en wordt een antwoord gezocht op de volgende vraag: *“Op welke manier ondersteunen IB-coaches het autonome leerproces van de studenten middels het geven van feedback?”* Voor dit onderzoek staan een aantal hypothesen centraal. Het uitgangspunt is dat de coaches een eigen beeld en idee hebben bij het geven van feedback aan de studenten en hiervoor verschillende feedbackpraktijken inzetten. De coaches zijn niet apart getraind in het geven van feedback, echter wordt dit wel als een belangrijke competentie gezien bij IB met het oog op het vernieuwde curriculum. De verwachting is echter dat er geen eenduidig beeld bestaat bij de coaches onderling over wat feedback eigenlijk is. Daaropvolgend is de hypothese dat eenieder een verschillende visie en verschillende opvattingen heeft over het geven van feedback en feedbackpraktijken. Hieruit volgend is de verwachting dat de ingezette feedbackpraktijken van de coaches verschillend zullen zijn en thans het potentieel van feedback om het autonome leerproces van de student te stimuleren niet volledig wordt benut. De centrale vraag wordt opgedeeld in de volgende deelvragen:

1. Wat verstaan de docenten van International Business (IB) onder feedback?
2. Welke visie en opvattingen hebben docenten van International Business (IB) over het geven van feedback, dan wel over feedbackpraktijken?
3. Welke feedbackpraktijken zetten de coaches tijdens een projectbijeenkomst in om het autonome leerproces van studenten te stimuleren?

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is uitgevoerd in de beroepspraktijk van de onderzoekster, waar door het vernieuwde curriculum een urgente behoefte is ontstaan aan docentprofessionalisering. Praktijkgericht onderzoek wordt door de Vereniging van Hogescholen gedefinieerd als “onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk en bijdraagt aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk” waarbij “het onderzoek een nauwe relatie kent met het onderwijs via de bijdrage aan onderwijsactiviteiten, de professionalisering van docenten en curriculumvernieuwing.” (Vereniging van Hogescholen, 2009, p. 23). Bij praktijkgericht onderzoek gaat het om een vraagstelling die door de praktijk wordt aangedragen of direct relevant is voor de praktijk (De Lange et al., 2016). De urgentie voor het onderzoek naar feedback om het autonoom leren van studenten te stimuleren is nauw verweven met de onderwijsactiviteiten van IB, het herziene curriculum en is direct relevant voor de praktijk. Vanuit de literatuur is een globaal overzicht van feedbackpraktijken gecreëerd (bijlage 1) die deductief, kwantitatief en kwalitatief is geanalyseerd. Een methode die volgens Saunders et al. (2018) gewoonlijk wordt geassocieerd met de deductieve methode is een surveymethode, waarbij voor het voorliggende onderzoek een gestructureerde vragenlijst, bestaande uit vier onderdelen, is opgesteld op basis van de vragenlijst van Sol en Stokking (2009). Twee onderdelen van de vragenlijst zijn kwantitatief geanalyseerd met behulp van een Likertschaal en twee onderdelen zijn gebruikt om verdieping te krijgen. Het kwalitatieve onderzoek bestond daardoor uit een analyse van de antwoorden op de open vragen in de gestructureerde vragenlijst. Naast de deductieve onderzoeksmethode is ook gekozen voor inductief onderzoek. Het doel hiervan was inzicht te krijgen in de manier waarop coaches in de praktijk feedback geven. Het voordeel van de inductieve methode is dat zich deze bezighoudt met de context waarbinnen de docenten werkzaam zijn. Daardoor kan het bestuderen van een kleinere steekproef geschikter zijn dan een grote steekproef, om zodoende mogelijke patronen te ontdekken die vervolgens kunnen leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag (Saunders et al., 2018). Voor het inductieve onderzoek zijn bijeenkomsten tussen docenten en studenten geobserveerd. Door onvoorziene maatregelen van het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM), vanaf midden maart tot het einde van het studiejaar 2019-2020, om het Covid-19 virus te bestrijden is de data tussen 8 en 24 april 2020 verzameld. Voor het voorliggende onderzoek is derhalve gekozen voor een ongestructureerde, niet-participerende observatie, omdat uitgeweken moest worden van fysieke observaties op de campus naar online observaties via MS Teams. Hierdoor was vooraf niet duidelijk wat de onderzoekster kon verwachten en dit is een indicatie voor ongestructureerde observaties (Janssens, 2010).

Onderzoekseenheden

De onderzoekspopulatie bestond uit het docententeam van IB, dit team bestond bij de start van het onderzoek uit 41 personen. Docenten van IB bezitten minimaal een Master, zijn op verschillende manieren als coach actief, bijvoorbeeld als projectcoach, studiecoach, stagecoach en scriptiecoach. Alle docenten spreken vloeiend de Engelse taal. De docenten zijn homogeen in het feit dat zij werkzaam zijn voor IB, echter heterogeen qua sekse, leeftijd, cultuur, nationaliteit en werkervaring. Bijlage 2 geeft een overzicht van de heterogeniteit van de onderzoekspopulatie. Door het vertalen van de bronvragenlijst naar het Engels kon deze aan het hele team worden verspreid, echter is één persoon langdurig ziek, waardoor de onderzoekspopulatie voor de vragenlijst is verkleind naar 40 docenten. Daarnaast is de onderzoekster ook lid van het docententeam, maar is zij buiten beschouwing gelaten als onderzoekseenheid, waardoor de onderzoekspopulatie is verkleind naar 39 docenten. In tabel 3 zijn de kenmerken van de 18 respondenten, negen vrouwen en negen mannen, aan de vragenlijst samengevat.

Tabel 3
Overzicht van de respondenten aan de vragenlijst

	Leeftijd			Algemene coaching ervaring	
	Frequentie	Percentage		Frequentie	Percentage
21 – 30	1	5,6	0 – 2 jaar	2	11,1
31 – 40	3	16,7	3 – 5 jaar	4	22,2
41 – 50	10	55,6	6 – 8 jaar	3	16,7
51 – 60	3	16,7	9 – 11 jaar	3	16,7
61 – 70	1	5,6	Meer dan 11 jaar	6	33,3

De onderzoekster schatte mede door Covid-19 en het daaruit resulterende, online samenwerken via MS Teams in dat het onmogelijk was om alle cases van de volledige onderzoekspopulatie voor de online observaties te benaderen. Daarom is gekozen voor een selecte steekproef, waarbij een aantal cases uit de populatie zijn geselecteerd en benaderd voor de ongestructureerde, niet-participerende observatie (Saunders et al., 2018). Kenmerken waaraan de cases moesten voldoen, ook met het oog op de betrouwbaarheid, waren coaches die regelmatig projectgroepen en projectbijeenkomsten van studenten begeleiden. De onderzoekspopulatie bedroeg hierdoor 24 docenten. In een volgende stap zijn uit deze onderzoekspopulatie, via inzage in het rooster, enkel cases geselecteerd die daadwerkelijk online projectbijeenkomsten met studenten hadden ingeroosterd tussen 8 en 24 april 2020. Hierdoor bestond de steekproef voor de observatie uit 12 personen.

Meetinstrumenten

Het voornaamste doel van de literatuurstudie die het theoretisch kader vorm heeft gegeven was om begrip en inzicht te ontwikkelen in bestaand, relevant onderzoek en de trends die daaruit naar voren zijn gekomen (Saunders et al., 2018). Voor het beantwoorden van de eerste twee deelvragen, zie tabel 4, is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage 3). Het voordeel hiervan is dat deze face-to-face, maar ook telefonisch of online kan worden afgenomen (Saunders et al., 2018). De vragenlijst is gebaseerd op de bestaande vragenlijst van Sol en Stokking (2009), omdat zij onderzoek hebben verricht naar het handelen van docenten met een vernieuwend onderwijsconcept en naar de impact van mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Inhoudelijk past dit bij het onderwerp van het voorliggende onderzoek en de beroepspraktijk van de onderzoekster. De validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst zijn in een eerder onderzoek naar het handelen van docenten op scholen in de regio Utrecht gemeten en het resultaat daarvan was positief (Sol & Stokking, 2008; Sol & Stokking, 2009). De vragenlijst voor het voorliggende onderzoek bestond uit vier onderdelen. Om de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden zijn de participanten in het eerste onderdeel van de vragenlijst verzocht over feedback te brainstormen, docenten konden vrij opschrijven wat zij verstaan onder feedback. In het tweede onderdeel zijn zeven open vragen over feedback aan de participanten voorgelegd. De open vragen waren erop gericht om visies en opvattingen van de participanten te genereren, door hen de gelegenheid te bieden vrij te antwoorden en eventueel nader toe te lichten (Saunders et al., 2018). Hiervoor was het noodzakelijk de open vragen zo precies mogelijk te formuleren (Saunders et al., 2018). Het derde onderdeel van de vragenlijst betrof stellingen over feedbackpraktijken uit de literatuur. Hierdoor is voldaan aan het criteria van de inhoudsvaliditeit (Saunders et al., 2018). De stellingen over de feedbackpraktijken zijn op basis van een vijfpuntschaal geformuleerd. Participanten konden hier aangeven in hoeverre zij het “geheel oneens” tot “geheel eens” met een stelling over een feedbackpraktijk waren. Tot slot zijn voor het beantwoorden van de derde deelvraag de antwoorden van de coaches op stellingen uit het vierde onderdeel van de vragenlijst en de resultaten van de observaties geanalyseerd. Participanten dienden in het laatste onderdeel van de vragenlijst aan te geven in hoeverre ze een feedbackpraktijk “absoluut niet” tot “absoluut wel”, dan wel “weet ik niet” inzetten bij hun werkzaamheden als coach. Daarnaast is voor beantwoording van de derde deelvraag gekozen voor de ongestructureerde, niet-participerende observatie. Hierbij neemt de onderzoekster geen deel aan de activiteiten van de onderzochte groep en kan zij zich daardoor volledig concentreren op de rol als observator. Door de niet-participerende observatie is er minder risico op het *biased-viewpoint effect*, waaronder de selectieve perceptie en interpretatie van de onderzoekster wordt verstaan. Ook bestaat met de niet-participerende observatie minder risico op *control-effect*. Hiervan is sprake als de observator onbedoeld het groepsproces beïnvloedt (Janssens, 2010). Tabel 4 geeft een overzicht van de deelvragen, de meetinstrumenten en de geplande data-analyse.

Tabel 4

Overzicht van deelvragen en meetinstrumenten met de gebruikte data-analyse

Deelvraag	Meetinstrument	Data-Analyse
1. Wat verstaan docenten van International Business (IB) onder feedback?	Brainstormvraag in een gestructureerde vragenlijst, gebaseerd op Sol en Stokking (2009).	Inhoudsanalyse en clusteren van de gegeven antwoorden.
2. Welke visie en opvattingen hebben docenten van International Business (IB) over het geven van feedback, dan wel feedbackpraktijken?	Open vragen en stellingen op basis van een Likertschaal in de gestructureerde vragenlijst en aangevuld met inzichten uit de literatuur.	(1) Codeboom; (2) SPSS (<i>M</i> en <i>SD</i>).
3. Welke feedbackpraktijken zetten de coaches tijdens een projectbijeenkomst in om het autonome leerproces van de student te stimuleren?	(1) Stellingen op basis van een Likertschaal in de gestructureerde vragenlijst; (2) Audio-opnames van ongestructureerde, niet-participerende observaties.	(1) SPSS (<i>M</i> en <i>SD</i>); (2) Fragmentregistratie-schema inclusief topics.

De verzamelde data voor de deelvragen zijn vervolgens door de onderzoekster geanalyseerd en verwerkt tot resultaten.

Procedure

De bestaande vragenlijst van Sol en Stokking (2009) bestaat uit drie onderdelen. Deze is door de onderzoekster aangevuld met één onderdeel, waarbij stellingen over feedbackpraktijken in het derde onderdeel in de vragenlijst zijn opgenomen. Hierdoor is het eerste, tweede en vierde onderdeel van de vragenlijst gebaseerd op Sol en Stokking (2009). De stellingen van het vierde onderdeel zijn eveneens aangepast om recht te doen aan het onderwerp van het voorliggende onderzoek: daar waar Sol en Stokking (2009) bij dit onderdeel interesse hadden in de huidige situatie en de gewenste situatie, is de gewenste situatie niet meegenomen in het voorliggende onderzoek, omdat dit niet van belang was. Op 30 maart is de Nederlandstalige versie van de vragenlijst verstuurd naar zes onderwijskundigen van het team Educational Development van Fontys en naar zes medestudenten van de Master Leren en Innoveren. Zij zijn verzocht feedback op de vragenlijst te geven. Zes van de 12 personen reageerden positief en hebben de vragenlijst van feedback voorzien en teruggestuurd. Naar aanleiding van de ontvangen feedback is één open vraag verwijderd doordat deze onduidelijk was, zijn twee open vragen verwijderd, omdat deze unaniem als overbodig werden gezien en is één gesloten vraag toegevoegd. Ook zijn drie stellingen over feedbackpraktijken taalkundig aangepast om deze te verduidelijken en is tot slot de invulinstructie aangevuld met een tijdsindicatie voor de participanten. De bronvragenlijst is door de onderzoekster rechtstreeks naar een deelvragenlijst in het Engels vertaald. Twee personen hebben, onafhankelijk van elkaar, de vragenlijst taalkundig op het Engels gecontroleerd. De ontvangen feedback is in de vragenlijst verwerkt, waarna de finale versie in MS Forms is geplaatst en voor de pre-test aan een IB-coach is gestuurd. Uit de pre-test kwam enkel een onduidelijkheid bij een Engelse term (“cross out”) naar voren, die vervolgens is aangepast in “indicate” (zie ook de invulinstructie bij de stellingen in de vragenlijst). Vervolgens is de vragenlijst op 16 april digitaal onder de docenten van IB verspreid. Hiervoor is een link met de invulinstructie en de uitnodiging tot deelname op de teamsite van IB in MS Teams geplaatst, het online communicatiemiddel dat door Covid-19 was ingericht, met het verzoek aan de docenten van IB om de vragenlijst uiterlijk 24 april in te vullen. Op 22 april hebben de docenten een herinnering via een bericht op MS Teams en via de mail ontvangen. Op 24 april zijn de docenten via een bericht op MS Teams een laatste keer verzocht de vragenlijst in te vullen. De participanten hebben zodoende de gestructureerde vragenlijst zelfstandig en digitaal via MS Forms ingevuld.

Door de maatregelen van RIVM diende onvoorzien uitgeweken te worden naar ongestructureerde, niet-participerende observaties via MS Teams. De steekproef voor de online observatie is op 2 april via de mail benaderd met het verzoek de onderzoekster tot een online projectbijeenkomst toe te laten. Hierop reageerden vijf docenten positief, waarna de online observaties hebben plaatsgevonden tussen 8 april en 22 april 2020. In totaal zijn vijf bijeenkomsten bijgewoond, waarvan audio-opnames en deels filmopnames via MS Teams zijn gemaakt. Gemiddeld duurde één observatie 30 minuten. Door de bijeenkomsten op te nemen was het mogelijk om achteraf de geluidsfragmenten te beluisteren en de inhoud aan de hand van het fragmentregistratie-schema te analyseren.

Data-analyse

De ruwe data verkregen uit de gestructureerde vragenlijst moet worden verwerkt om deze in informatie om te zetten (Saunders et al., 2018). De vragenlijst bestond, zoals beschreven onder meetinstrumenten, uit vier onderdelen. Voor beantwoording van de eerste deelvraag “Wat verstaan de coaches van International Business (IB) onder feedback?” zijn de antwoorden op het eerste onderdeel, een brainstormvraag, per respondent vertaald naar het Nederlands, gestructureerd en geclusterd in Excel. De antwoorden varieerden sterk in het aantal geschreven woorden. Enkele respondenten hebben deze vraag met drie woorden beantwoord, anderen hebben de vraag met 10 woorden beantwoord. Voor het beantwoorden van deze deelvraag is per docent gekeken welke antwoorden zijn gegeven. Door de antwoorden op deze vraag te clusteren is getracht samenhang te vinden tussen de verschillende antwoorden. Het clusteren geschiedde door kernbegrippen te noteren en alternatieve formuleringen aan de kernbegrippen te koppelen. Als bijvoorbeeld een docent “dialoog” had genoteerd kon “communicatievorm” van een andere docent als alternatieve formulering aan dialoog worden gekoppeld. Hierdoor is het mogelijk een aantal globale bevindingen en overeenkomsten te identificeren en te beschrijven in de resultaten.

Hoewel het mogelijk zou zijn geweest de kwalitatieve data op de open vragen in het tweede onderdeel van de vragenlijst met behulp van een statistische methode te analyseren, is de data voor beantwoording van de tweede deelvraag “Welke visie en opvattingen hebben docenten van International Business (IB) over het geven van feedback, dan wel feedbackpraktijken?” van zes open vragen met behulp van een codeboom in Excel (zie bijlage 4) geanalyseerd (Saunders et al., 2018; Doorewaard et al., 2016; Pallant, 2016). De variatie in de antwoorden op de vragen was zeer groot, evenals de variatie in het aantal geschreven woorden en het aantal benoemde begrippen per open vraag. Enkele docenten hebben vijf woorden geschreven, andere respondenten juist hele zinnen met voorbeelden. Om desondanks op een systematische wijze de informatie in het kwalitatieve deel van de vragenlijst te kunnen analyseren zijn de kernbegrippen (de feedbackniveaus) geoperationaliseerd en in de codeboom verwerkt. Met de operationalisatie is bepaald welke topics en indicatoren vanuit de literatuur bij de kernbegrippen horen (Doorewaard et al., 2016). De ruwe data op de zes open vragen is daardoor deductief gecodeerd. Vrijwel alle antwoord fragmenten zijn belangrijk en daardoor zijn alle antwoorden, met uitzondering van drie, gecodeerd in de codeboom. In totaal zijn daardoor 181 antwoord fragmenten gecodeerd en geanalyseerd. Wanneer een

fragment niet bij een topic of een indicator paste is een nieuw topic of een nieuwe indicator aan de codeboom toegevoegd. Dit geschiedde bijvoorbeeld bij de derde open vraag, op welke aspecten de feedback zich richt. Het was noodzakelijk een nieuw topic (leerdoelen) aan de codeboom toe te voegen. Ook zijn hiervoor drie extra indicatoren toegevoegd om het coderen te completeren voor deze vraag. Voor het coderen van de vierde open vraag is de topic context, met bijbehorende indicator, aan de codeboom toegevoegd. Voor vraag zes moest eveneens een indicator worden toegevoegd aan het topic scaffolding onder het niveau zelfregulatie. Tot slot is vraag vijf en zes door één docent met “see above” ingevuld en heeft een andere docent een opmerking over de vraag gemaakt, waardoor deze antwoorden niet gecodeerd zijn. De codering middels de codeboom resulteerde in niet-gestandaardiseerde data, waardoor meer inzicht werd verkregen en diepgang is gerealiseerd. In de analyse is middels het coderen gezocht naar overeenkomsten tussen de docenten, waarna de fragmenten en de resultaten zijn gekoppeld aan de feedbackniveaus uit het theoretisch kader. Door in de verwerking van de data en de analyse ervoor te kiezen om de codes te beschrijven en te koppelen aan de literatuurinzichten, heeft volgens Reichertz (2007) verrijking van de gevonden data plaatsgevonden en kan de onderzoekster vaststellen wat de visie en opvattingen van de respondenten ten aanzien van feedback is. De antwoorden op de laatste open vraag varieerden deze keer niet in het aantal geschreven woorden, echter was de codeboom niet de geschikte methode om de resultaten te beschrijven. Voor het beschrijven van de resultaten is per respondent gekeken welke antwoorden zijn gegeven, zijn de antwoorden vertaald naar het Nederlands, gestructureerd en geclusterd in Excel. Het clusteren geschiedde net als voorheen door kernbegrippen te noteren en alternatieve formuleringen aan de kernbegrippen te koppelen. Als bijvoorbeeld een docent “online” had genoteerd kon “MS Teams” van een andere docent als alternatieve formulering aan online worden gekoppeld. Hierdoor is het mogelijk een aantal globale bevindingen en overeenkomsten te identificeren en te beschrijven in de resultaten. De resultaten van de stellingen in het derde onderdeel van de vragenlijst zijn middels SPSS geanalyseerd. De mogelijke antwoordcategorieën zijn ten eerste in SPSS gecodeerd, omdat dit een invloed heeft op de analyse (Saunders et al., 2018). In SPSS is de laagste score (1) toegekend aan het antwoord “geheel oneens” en de hoogste score (5) is toegekend aan het antwoord “geheel eens”. De verwachting was vooraf dat de docenten het eens dan wel geheel eens zouden zijn met de stellingen over feedbackpraktijken. Om dit te toetsen zijn de stellingen middels het gemiddelde (*M*) en de standaarddeviatie (*SD*) nader geanalyseerd en de resultaten beschreven.

Voor beantwoording van de derde deelvraag “Welke feedbackpraktijken zetten de coaches tijdens een projectbijeenkomst in om het autonome leerproces van de student te stimuleren?” is gebruikgemaakt van het vierde onderdeel van de vragenlijst, alsook van de data resulterend uit de observaties. In het vierde onderdeel van de vragenlijst is participanten verzocht hun eigen gedrag ten aanzien van feedbackpraktijken in te schatten. In SPSS is de laagste score (1) aan het antwoord “helemaal niet” toegekend en de hoogste score (5) is toegekend aan het antwoord “helemaal wel”. Wanneer een respondent “weet ik niet” had ingevuld is dit niet in SPSS ingevoerd en het betreffende antwoordveld leeggelaten. Om te controleren of er een scheve verdeling is, is vervolgens een grafische uitdraai gemaakt van deze stellingen met het gemiddelde (*M*) en de standaarddeviatie (*SD*). Deze zijn in de resultaten beschreven.

Voor de online observaties is door de onderzoekster van tevoren een topic vastgelegd, namelijk: de wijze waarop feedback wordt gegeven door de docent. Er zijn vier observaties doorgevoerd waar twee coaches bij betrokken waren en één observatie waarbij één coach betrokken was. Door inductief en ongestructureerd te observeren was de onderzoekster flexibeler. De online observaties zijn deels via MS Teams opgenomen en deels met de telefoon. Doordat er vrijwel geen gebruik werd gemaakt van de camera, wat vooraf wel de verwachting was, is tijdens het observeren geluisterd en zijn notities gemaakt. Het coderen direct aan de hand van de online geluidsfragmenten bleek een grote uitdaging en dat past bij hetgeen uit onderzoek is gebleken, namelijk dat het analyseren van geluidsfragmenten om ruime onderzoekservaring en goede luistervaardigheden vraagt (Evers, 2011). Hierdoor zijn in tweede instantie de observaties nogmaals beluisterd. Met de vraag 'wat zeggen ze' als sturende factor is iedere observatie teruggeluisterd, waarna op een formulier de begintijd en eindtijd is genoteerd zodra de geobserveerde feedback gaf, vragen stelde of de feedback met de studenten besprak. Vervolgens zijn de gesproken zinnen van deze geluidsfragmenten getranscribeerd en zijn topics vergeven aan de geluidsfragmenten. Hierdoor is een fragmentregistratie-schema ontstaan met een overzicht van alle fragmenten per topic, zie voor een voorbeeld bijlage 5. Vervolgens heeft het coderen van de observaties in twee rondes plaatsgevonden. Allereerst is op basis van de getranscribeerde data bepaald welke geluidsfragmenten betekenisvol waren en zijn daaruit kenmerken gehaald die gecodeerd zijn. De betrouwbaarheid van de observatie is getest met de intra-observatorbetrouwbaarheid, waarvoor audio-opnames twee keer zijn beluisterd en gescoord (Baarda et al., 2012). Tot slot zijn de resultaten beschreven aan de hand van de topics die volgden uit het fragmentregistratie-schema (Doorewaard et al., 2016).

Resultaten

De resultaten, gebaseerd op de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten uit de vragenlijst alsook de kwalitatieve analyse van de online observaties, worden gepresenteerd per deelvraag in logische volgorde en zijn conform de data-analyse beschreven. Gezien het deels kwalitatieve karakter van dit onderzoek zijn illustratieve voorbeelden van antwoorden en uitspraken van de respondenten toegevoegd om de resultaten te verrijken.

Deelvraag 1: “Wat verstaan docenten van International Business (IB) onder feedback?”

De hypothese dat de docenten verschillende ideeën hebben bij feedback is grotendeels bevestigd. Uit het eerste onderdeel van de vragenlijst blijkt dat verschillende, deels zeer uiteenlopende, termen worden benoemd wanneer de

docenten denken aan feedback. Uit tabel 5 blijkt dat bij feedback vijf associaties het vaakst worden benoemd. Dit zijn (1) ontwikkeling/ groei, (2) positief, (3) ondersteunen, (4) eerlijk en (5) uitdagen.

Tabel 5
Associaties bij feedback

Associatie	Feedback	
	Alternatieve formulering	Frequentie
Ontwikkeling/Groei	Professioneel groeien; Persoonlijk groeien; Persoonlijke ontwikkeling; Ontwikkeling	7
Positief	Negatief; Neutraal; Feitelijk	7
Ondersteunen	Adviseren; Onderwijzen; Bemoedigen; Tips	7
Eerlijk	Eerlijkheid	7
Uitdagen	Geen antwoorden geven; Nadenken; Activeren	4
Empathie	Respect	4
Verrijken	Mindfulness; Kennis toevoegen	3
Verbinden	Begrip; Inzicht	3
Emotie	Emoties	3
Leerproces	Proces-design; Procesoptimalisatie	3
Vragen		3
Dialogoog	Communicatievorm; Luisteren	3
Geduld	Herformuleren	2
Nieuwsgierig	Ontdekken	2
Comfortzone	Oncomfortabel	2
Open		2
Direct		2
Student neemt de leiding	Verantwoordelijkheid nemen	2
Controle	Stok achter de deur	2
Logisch	Duidelijkheid	2
Nuttig; Plezier; Voorbeelden; FBI/SBI methode; Socratisch; Zelfreflectie; Instrument en Flexibel		1

Door de onderzoekster werd vooraf verwacht dat de respondenten feedback associëren met persoonlijke en professionele ontwikkeling en dit is bevestigd. Het is echter opvallend hoe vaak eerlijk en eerlijkheid met feedback wordt geassocieerd. Vanuit de tabel wordt duidelijk dat docenten feedback ook met positief, negatief en neutraliteit verbinden. Tevens associëren docenten het ondersteunen, onderwijzen, bemoedigen en het geven van tips met feedback. Daarnaast relateren docenten aan feedback uitdagen, bijvoorbeeld dor studenten te laten nadenken of te activeren. Een ander opvallend aspect zijn twee opmerkingen die respondenten hebben gemaakt ten aanzien van socratisch en de FBI/SBI-methode. In een socratisch gesprek wordt niets besloten of opgelost en niemand geadviseerd of geholpen, dit door niet te oordelen, goed te luisteren en vragen te stellen (Bolten & Van Rossem, 2014). Na het bekijken van een YouTube filmpje blijkt de FBI/SBI-methode betrekking te hebben op de “Situation – Behavior – Impact Feedback Tool”. Dit wordt gebruikt om constructieve en positieve feedback te geven over bepaalde fases (de situatie, het gedrag en de impact) in bijvoorbeeld een project (Umrigar, 2018).

Deelvraag 2: “Welke visie en opvattingen hebben docenten van International Business (IB) over het geven van feedback, dan wel feedbackpraktijken?”

De hypothese bij deze deelvraag is dat eenieder een verschillende visie en verschillende opvattingen heeft over het geven van feedback en feedbackpraktijken. Vanuit de antwoorden op de open vragen is allereerst in tabel 6 op de volgende pagina een overzicht gegeven van de feedbackniveaus die docenten zeggen te praktiseren. Uit tabel 6 blijkt dat in het algemeen de feedbackniveaus in de volgende volgorde van belangrijkheid kunnen worden geplaatst, op basis van het aantal docenten dat antwoorden gaf passend bij het betreffende feedbackniveau: (1) leerproces, (2) taak inhoud, (3) zelfregulatie, (4) persoon en (5) leerstrategie. Zo blijkt dat zeventien van de achttien respondenten feedback geven passend bij het niveau leerproces, zestien respondenten passend bij het niveau taak/inhoud, vijftien respondenten op het niveau van zelfregulatie, veertien op het niveau van persoon en slechts vier van de achttien respondenten beschrijven een visie passend bij het niveau leerstrategie.

Tabel 6

Algemeen overzicht feedbackniveaus

	Taak/Inhoud	Feedbackniveaus			
		Leerstrategie	Leerproces	Zelfregulatie	Persoon
Aantal docenten	16	4	17	15	14

Voor een verdere verdieping zijn in tabel 7 de feedbackniveaus van de docenten aan de vragen gekoppeld, om te kunnen duiden bij welke vragen de betreffende feedbackniveaus worden genoemd in de visie en opvattingen.

Tabel 7

Overzicht feedbackniveau per docent en open vraag

	Feedbackniveau per open vraag					
	Vraag 1 Functie van feedback	Vraag 2 Effect van feedback	Vraag 3 Aspecten van feedback	Vraag 4 Rekening houden met	Vraag 5 Bewoording van feedback	Vraag 6 Na het geven van feedback
Docent 1	Taak/inhoud Leerproces Zelfregulatie	Taak/inhoud Leerproces Persoon	Taak/inhoud Leerproces Persoon	Taak/inhoud Persoon	Leerproces Persoon	Leerproces Zelfregulatie Persoon
Docent 2	Leerproces	Leerproces	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Zelfregulatie
Docent 3	Taak/inhoud Leerproces Zelfregulatie	Zelfregulatie Persoon	Taak/inhoud Leerproces	Taak/inhoud Persoon	Leerproces Persoon	Zelfregulatie Persoon
Docent 4	Taak/inhoud Leerproces	Leerproces	Taak/inhoud Leerstrategie Persoon	Taak/inhoud Persoon	Leerproces	Leerproces Zelfregulatie
Docent 5	Leerproces	Leerproces	Leerproces Persoon	Taak/inhoud Persoon	Leerproces	Leerproces Zelfregulatie
Docent 6	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Taak/inhoud Leerstrategie	Leerproces Persoon	Taak/inhoud	Zelfregulatie
Docent 7	Zelfregulatie	Taak/inhoud Leerproces	Leerproces Persoon	Persoon	Leerproces	Taak/inhoud
Docent 8	Taak/inhoud Zelfregulatie	Taak/inhoud	Taak/inhoud Leerproces	Taak/inhoud Persoon	Persoon	Leerproces
Docent 9	Taak/inhoud Persoon	Persoon	Leerproces Persoon	Persoon	Leerproces	Leerproces
Docent 10	Leerproces Zelfregulatie	Taak/inhoud	Taak/inhoud Leerproces	Zelfregulatie		
Docent 11	Zelfregulatie	Leerproces	Taak/inhoud Leerproces	Persoon	Leerproces Persoon	Persoon
Docent 12	Zelfregulatie	Taak/inhoud Leerproces	Leerproces	Leerproces	Leerproces	Zelfregulatie
Docent 13	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Leerproces	Leerproces	Zelfregulatie
Docent 14	Leerproces	Leerproces Persoon	Leerproces	Leerproces	Persoon	Leerproces
Docent 15	Taak/inhoud Leerproces	Taak/inhoud Leerproces	Taak/inhoud	Taak/inhoud	Persoon	Taak/inhoud Leerproces
Docent 16	Leerproces Zelfregulatie	Persoon	Taak/inhoud Leerstrategie	Taak/inhoud Persoon	Taak/inhoud Leerproces	Zelfregulatie
Docent 17	Zelfregulatie	Leerproces	Taak/inhoud Leerstrategie Persoon	Leerstrategie Persoon	Persoon	Leerproces Zelfregulatie
Docent 18	Leerproces Zelfregulatie	Taak/inhoud Leerproces Persoon	Leerproces Persoon	Persoon	Leerproces Persoon	Leerproces

Uit tabel 7 blijkt dat uit de antwoorden gegeven op de eerste vraag, over de functie van feedback, tien van de achttien docenten de visie delen dat de functie van feedback betrekking heeft op het feedbackniveau van zelfregulatie en het leerproces. Acht docenten hebben daarnaast antwoorden gegeven op het feedbackniveau taak/inhoud. Bij vraag 2, waarin is gevraagd naar de opvatting over het effect van feedback, hebben elf van de achttien docenten leerproces als feedbackniveau benoemd. Opvallend is dat slechts zeven van de achttien docenten één feedbackniveau benoemen bij deze

vraag. Vraag 3 is vrij unaniem door de respondenten beantwoord. De meesten hebben de opvatting dat aspecten van feedback waar ze rekening mee houden betrekking heeft op de taak/inhoud en het leerproces. Het is in één oogopslag duidelijk dat enkel bij vraag 4 alle feedbackniveaus in de visies van de docenten werden benoemd, waarvan twaalf docenten denken dat het belangrijk is rekening te houden met de persoon. De vijfde open vraag had betrekking op het formuleren, de bewoording, van de feedback. Tien docenten hebben hierbij opvattingen genoteerd die behoren bij het feedbackniveau van het leerproces. Bij vraag 6 is de docenten gevraagd wat zij belangrijk vinden als zij feedback aan studenten hebben gegeven. Uit tabel 7 blijkt dat tien docenten het feedbackniveau van zelfregulatie belangrijk vinden en dit dus als visie delen. Dit is opvallend, omdat zelfregulatie ook onder vraag 1 naar voren kwam als een gedeelde visie. Het blijkt kortom dat slechts drie van de achttien docenten antwoorden hebben gegeven die bij alle feedbackniveaus passen. Ook opvallend is dat twee docenten louter antwoorden hebben gegeven die bij slechts twee feedbackniveaus geplaatst konden worden, dit waren respectievelijk het niveau van leerproces en persoon, alsook op het niveau van taak/inhoud en leerproces.

Tot slot is voor de resultaten van de laatste open vraag tabel 8 gecreëerd, waarin een overzicht wordt gegeven van de termen benoemd op de vraag op welke manier docenten feedback geven. Hieruit blijkt dat zij met name mondelinge feedback geven, dit wordt elf keer genoemd. Dit doen zij middels het voeren van een gesprek of een dialoog, maar ook tijdens en na bijvoorbeeld een interimpresentatie, les of projectbijeenkomst. Docenten benoemen daarnaast dat zij schriftelijk feedback geven, dit wordt tien keer genoemd. Dit doen zij door commentaren in Word, digitaal via bijvoorbeeld MS Teams en via de mail. Docenten geven daarnaast aan dat zij graag een-op-een feedback geven, waarbij zij de student individueel en persoonlijk benaderen. Tot slot geven vier docenten aan dat zij hun feedback aan de groep richten, ideeën en tips geven en persoonlijke verhalen vertellen om de feedback te verrijken.

Tabel 8
Manieren van feedback geven

Kenmerk	Feedbackvorm	
	Alternatieve formulering	Frequentie
Mondeling	Meestal mondelijk; Gesprek; Mondelinge feedback na de les; Dialoog; Offline; Tijdens de presentatie; Feedback op presentaties; Feedback tijdens de les	11
Schriftelijk	Digitaal; via Email; af en toe schriftelijk; Schriftelijke feedback; Online; MS Teams	10
Individueel	één op één (1-2-1); Persoonlijk; 1 op 1	8
Gewenste uitkomst	Ideeën voor verbetering; Tips; Docent verrassen	4
Groep	In de klas; Feedback tijdens het groepsproces	4
Ervaring	Persoonlijke verhalen; Persoonlijke ervaring; Eigen ervaring	4
Compliment	FBI/SBI Methode; Sandwich-model; Positief einde	4
Voorbeelden	Voorbeelden uit andere industrieën	3
Verduidelijken	Overeenkomsten met andere taken; Benadrukken	3
Non-verbale communicatie	Gedrag; soms non-verbaal	3
Open Vragen	Vragen; Open vragen stellen	3
Adviseren op het proces	Advies opvolgen;	2
Online	MS Teams	2
Telefoon		2
Whiteboard; Taken		1

Het derde onderdeel van de gestructureerde vragenlijst betrof 29 stellingen over feedbackpraktijken. Docenten konden hier op een vijfpuntsschaal aangeven of zij het geheel eens of geheel oneens waren met een stelling, waarbij de minimale score 1,00 (geheel oneens) is en de maximale score 5,00 (geheel eens). De gemiddelde scores en de bijbehorende standaarddeviaties van de stellingen zijn weergegeven in tabel 9.

Tabel 9
Opvattingen van de docenten over feedbackpraktijken

Feedbackpraktijk...	Resultaat	
	M	SD
...benoemt goede prestaties	4,06	,725
...ontwikkelt van zelfregulatie	4,50	,618
...levert kwalitatieve informatie	4,17	,857
...stimuleert de dialoog	4,44	,705
...stimuleert motiverende overtuigingen	4,50	,618
...biedt handvatten	4,50	,618
...maakt functie van feedback duidelijk	3,61	1,092
...verbetert de prestaties	4,17	,924

...blijkt terug	3,94	,802
...gebruikt zelfevaluatie als beoordelingsvorm	3,83	1,150
...relevant en doelgericht	4,39	,778
...gegeven tijdens het leerproces	4,22	,878
...dialoog tijdens het leerproces	4,33	,767
...is beperkt	3,00	1,283
...waardeert de prestaties	3,50	1,200
...eerder mondeling dan schriftelijk gegeven	2,83	1,200
...zorgt voor een goede relatie	3,28	,826
...is specifiek	3,89	1,023
... is diagnostisch	3,67	,970
...doet suggesties voor verbetering	4,22	,647
...bouwt zelfvertrouwen op	4,06	,639
...verhoogt het prestatieniveau	4,33	,686
...bouwt autonomie op	4,22	,732
...is zo precies mogelijk	4,00	1,029
...is niet te lang	3,56	1,042
...is positief	3,50	,786
...is gerelateerd aan het verleden en benoemt het heden	3,33	,907
...leidt tot wederzijdse vertrouwen en openheid	4,00	,840
...docent controleert hoe de feedback is ontvangen	3,83	1,200

Uit de tabel blijkt dat de stelling dat feedback eerder mondeling dan schriftelijk wordt gegeven de laagste gemiddelde score ($M=2,83$) heeft met een relatief hoge standaardafwijking ($SD=1,200$). Dit sluit aan op het resultaat op de laatste open vraag, waarin docenten aangeven feedback zowel mondeling als schriftelijk te geven. Daarop volgt de stelling dat feedback beperkt is en naar goede voorbeelden verwijst met $M=3,00$ en $SD=1,283$. Docenten zien dit gemiddeld genomen neutraal, maar de standaarddeviatie is relatief hoog. Opvallend is het resultaat $M=3,28$ voor de stelling dat goede feedback zorgt voor een goede relatie met de student, omdat $SD=,826$ relatief klein is. Dit is opvallend, omdat dit resultaat vergeleken met de resultaten op de open vragen afwijkend is. Een ander noemenswaardig resultaat is dat niet alle docenten feedback lijken te gebruiken als een middel waarmee ze refereren naar resultaten uit het verleden en het heden ($M=3,33$ en $SD=,907$), terwijl dit volgens de literatuur een nadrukkelijk aspect is voor het stimuleren van het autonome leerproces van studenten. Twee andere opvallende resultaten hebben betrekking op de stelling dat feedback altijd door de docent wordt gecontroleerd met $M=3,83$ en een afwijking van $SD=1,200$, omdat uit de open vragen juist is gebleken dat docenten de visie hebben te controleren hoe de feedback is ontvangen en begrepen. Tot slot blijkt uit de tabel dat respondenten een hoge gemiddelde score hebben bij de stelling dat feedbackpraktijken zelfregulatie stimuleert ($M=4,50$), motiverende overtuigingen stimuleert ($M=4,50$) en handvatten biedt ($M=4,50$). De kleine standaarddeviatie laat bij deze stellingen zien dat de respondenten hier redelijk unaniem op hebben geantwoord.

Deelvraag 3: "Welke feedbackpraktijken zetten de coaches tijdens een projectbijeenkomst in om het leerproces van de student te stimuleren?"

De hypothese bij deze deelvraag is dat coaches verschillende feedbackpraktijken inzetten en thans het potentieel van feedback om het autonome leerproces van de student te stimuleren niet volledig wordt benut. Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn ten eerste de resultaten uit het laatste onderdeel van de vragenlijst geanalyseerd en ten tweede de resultaten van de observaties. Docenten konden in het laatste onderdeel van de vragenlijst middels een vijf puntsschaal aangeven of zij een stelling helemaal niet of juist wel als feedbackpraktijk inzetten. Hiervoor was de minimale score 1,00 (helemaal niet) en de maximale score 5,00 (helemaal wel). De gemiddelde scores en de bijbehorende standaarddeviaties zijn weergegeven in tabel 10.

Tabel 10
Gemiddelde en standaarddeviatie feedbackpraktijken

Stelling	Resultaten	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ik geef feedback op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten.	4,33	,686
Ik geef feedback op de werkprocessen en taken.	4,47	,717
Ik geef feedback op de persoonlijke inbreng van de student(en).	4,06	,966
Door mijn feedback leren studenten hoe ze opdrachten kunnen aanpakken.	4,38	,719
Door mijn feedback leren studenten hoe ze hun werk zelf kunnen beoordelen.	4,00	,926
Door mijn feedback leren studenten wat ze moeten doen om een voldoende te halen.	3,88	1,364
Ik vraag studenten waarop ze zelf graag feedback willen hebben.	3,44	1,365

Ik leg uit waarom de student iets goed of niet goed doet.	4,38	,719
Ik zeg tegen de studenten wat al duidelijk beter gaat dan eerder.	4,12	,857
Mijn feedback bestaat uit voorbeelden van hoe het beter kan.	4,13	,806
Ik ga na of studenten de feedback begrijpen.	4,26	,719
Ik laat studenten met elkaar discussiëren over feedback.	3,73	1,100
Ik ga na of studenten de feedback gebruiken.	4,12	1,054
Ik voer een dialoog over de gegeven feedback.	4,29	,686

Het hoogste gemiddelde ($M=4,47$) is geconstateerd bij de stelling dat docenten zeggen feedback te geven op werkprocessen en taken. Gemiddeld genomen zeggen de meeste docenten deze feedbackpraktijk in te zetten als coach. Hoge gemiddelde scores zijn in de tabel ook weergegeven voor de stellingen dat coaches zeggen feedback te geven zodat studenten weten hoe ze opdrachten kunnen aanpakken ($M=4,38$), alsook voor de stelling dat de coach met de feedback aan de student uitlegt waarom de student iets goed of niet goed doet ($M=4,38$). Tot slot is een hoge gemiddelde score te vinden bij de stelling dat de coach feedback geeft op de resultaten, gemaakte opdrachten, producten ($M=4,33$). Twee opvallende resultaten zijn te vinden bij de stellingen over de feedbackpraktijk dat de respondenten de studenten vragen waarop ze feedback willen hebben met $M=3,44$ en $SD=1,365$ en de stelling over de feedbackpraktijk dat docenten de studenten met elkaar laten discussiëren over de feedback ($M=3,73$ en $SD=1,100$). Hieruit blijkt dat deze twee aspecten eerder niet dan wel als feedbackpraktijk worden omgezet in de projectbijeenkomsten met de studenten. Ten tweede worden voor het beantwoorden van de deelvraag navolgend de resultaten van de observaties beschreven. In tabel 11 is een overzicht weergegeven van de topics zoals deze na de observaties en met behulp van het fragmentregistratie-schema zijn bepaald.

Tabel 11
Topiclijst observaties

Taak/Inhoud	Leerstrategie	Algemene topics		
		Leerproces	Zelfregulatie	Persoon
Vragen	Aanpak	Verduidelijken	Autonomie	Relatie
Complimenteren	Terugblikken	Controleren	Ondersteunen	Vertrouwen
Activeren	Planning	Reflecteren	Motiveren	Comfortabel
Leerdoel	Uitvoering	Diagnosticeren		Waarderen
Behoeden		Vooruitblikken		Betrekken
Uitdagen		Terugkoppelen		
Adviseren		Bevestigen		
Instrueren		Uitleggen		
Herinneren		Bekritisieren		
Geruststellen				
Retoriek				
Verbeteren				
Onderzoeken				

In één oogopslag is in tabel 11 duidelijk dat in de praktijk verschillende en gevarieerde feedbackpraktijken worden ingezet. Opvallend zijn de drie topics onder het niveau taak/inhoud: (1) behoeden, (2) herinneren en (3) geruststellen. De topics onder leerstrategie en zelfregulatie komen overeen met de inzichten vanuit de literatuur. Onder het niveau leerproces is het opvallend dat hier “bekritisieren” als topic toegevoegd moest worden, terwijl onder het niveau persoon nog “betrekken” als topic is opgenomen. Om deze resultaten beter te kunnen duiden en te verrijken worden per observatie de resultaten in tabellen gepresenteerd, is weergegeven hoe vaak een feedbackpraktijk tijdens een observatie is ingezet en worden illustratieve voorbeelden van geluidsfragmenten gegeven.

Tabel 12
Illustratieve feedbackpraktijken observatie 1

Feedbackniveau	Topic	Frequentie en voorbeelden per topic	
		Frequentie	Voorbeeld
Taak/Inhoud	Complimenteren	2	Your example is a good one [...]
	Activeren	4	I would like to see that it makes you think.
	Leerdoel	3	Why? For what?
	Behoeden	2	With what you are doing I am afraid [...]
Leerstrategie	Aanpak	2	That leads me to my question about the process.
	Terugblikken	2	Last week we discussed [...]
	Uitvoering	2	Based on what you have done before [...]
Leerproces	Controleren	3	Is that clear?
	Verduidelijken	4	You say [...] based on what?

Zelfregulatie	Uitleggen	1	[...] and then it becomes to fact checking [...]
	Reflecteren	5	Are you critical enough?
	Autonomie	4	You have the freedom to choose.
	Ondersteunen	1	I will support that massively
Persoon	Motiveren	1	Looking forward to [...]
	Vertrouwen	3	I trust your choices completely.
	Comfortabel	1	Don't do anything that does not feel comfortable.
	Relatie	3	Be honest with me.

Uit tabel 12 blijkt dat de coaches alle feedbackniveaus hebben ingezet bij de projectbijeenkomst. Feedbackpraktijken ten aanzien van het leerproces zijn het vaakst ingezet, gevolgd door taak/inhoud en zelfregulatie. Uit de tabel blijkt dat de coaches doorgaans reflecteren op de door de studenten vertelde informatie, dit door een vraag te stellen. Onder het niveau leerproces hebben de coaches informatie verduidelijkt en gecontroleerd of de feedback door de is begrepen. Ten aanzien van taak/inhoud hebben ze vooral feedbackpraktijken ingezet om de studenten te activeren, maar gaven ze ook twee keer een compliment aan de studenten. Tot slot hebben de docenten feedbackpraktijken ingezet om de studenten eigen keuzes te laten maken, passend bij autonomie onder het niveau zelfregulatie.

Tabel 13

Illustratieve feedbackpraktijken observatie 2

Feedbackniveau	Topic	Frequentie en voorbeelden per topic	
		Frequentie	Voorbeeld
Taak/Inhoud	Complimenteren	5	I love it, I love it.
	Activeren	1	Please explain strategy?
	Uitdagen	2	The stronger you are, the more questions we will ask.
	Leerdoel	2	I know what your ambitions are in this project [...]
	Instrueren	2	This is your task for this week [...]
	Geruststellen	1	Don't worry, if I see this progress [...]
	Verbeteren	1	We will talk about potential improvement points.
Leerstrategie	Aanpak	1	[...] in your projectdesign [...]
	Uitvoering	3	How did you solve the [...]
Leerproces	Controleren	1	Everything was clear enough?
	Verduidelijken	1	I will tell you why.
	Diagnosticeren	1	It is nuanced, it is balanced [...]
	Bevestigen	1	That makes a lot of sense
	Reflecteren	1	Why did you not do it before?
Zelfregulatie	Autonomie	2	Great. If you want that, it would be great.
	Motiveren	1	Looking forward to [...]
Persoon	Vertrouwen	1	I trust in that.
	Relatie	2	How are you doing?

Uit tabel 13 blijkt dat de betrokken coaches alle feedbackniveaus inzetten bij de projectbijeenkomst, waarvan feedbackpraktijken ten aanzien van het taak/inhoud het vaakst zijn ingezet, gevolgd door leerstrategie. In verhouding tot de andere feedbackpraktijken gaven de coaches opvallend vaak complimenten. Daarnaast gaven de coaches vaker feedback op de uitvoering van de taak.

Tabel 14

Illustratieve feedbackpraktijken observatie 3

Feedbackniveau	Topic	Frequentie en voorbeelden per topic	
		Frequentie	Voorbeeld
Taak/Inhoud	Bekritisieren	1	Hopefully means you did not really think about that.
	Leerdoel	3	What I am missing is [...]
	Adviseren	2	Maybe it is possible for you [...]
	Activeren	2	Just think about this [...]
	Instrueren	2	You need to figure out [...]
Leerstrategie	Planning	1	I think you are on a good track with what you are doing.
Leerproces	Terugkoppelen	2	I think what you are talking about is [...]
	Bevestigen	3	Yes, that is the impression we get..
	Verduidelijken	1	The comments help to make you understand [...]
Persoon	Waarderen	1	[...] appreciate it [...]

Uit tabel 14 blijkt dat de betreffende coaches geen feedbackpraktijken hebben ingezet die passen bij het feedbackniveau van zelfregulatie. In verhouding tot de eerdere observaties bevestigden de docenten dat wat studenten vertelden en hebben ze de informatie van de studenten samengevat en teruggekoppeld. Feedbackpraktijken met de hoogste frequentie werden ingezet op het niveau taak/inhoud, waar met name feedback werd gegeven op aspecten die de coaches nog missen.

Tabel 15
Illustratieve feedbackpraktijken observatie 4

Feedbackniveau	Topic	Frequentie en voorbeelden per topic	
		Frequentie	Voorbeeld
Taak/Inhoud	Bekritiseren	3	I heard one criteria clearly, but the rest is rather fuzzy.
	Leerdoel	2	I don't know what you are really looking for [...]
	Herinneren	1	I would like to remind you [...]
	Geruststellen	2	It is not our expectation at all, that all you have is right.
	Rhetoriek	1	Should the manager not [...]
	Instrueren	4	Please do research towards [...]
	Complimenteren	1	Thanks in the first place, I think it is a good idea.
	Behoeden	1	Don't assume [...]
	Adviseren	1	You have to remember, from our experiences as well [...]
Leerstrategie	Onderzoek	1	There are so many other things to consider.
	Uitvoering	1	Just go back to step 1 and 2.
	Leerproces	3	So if I understand you correct, you have [...]
Zelfregulatie	Terugkoppelen	1	How can you say [...]
	Reflecteren	1	That will become important for you in filter 2, because [...]
	Uitleggen	1	I hope that helps you, because [...]
Persoon	Ondersteunen	1	I hope that helps you, because [...]
	Betrekken	2	I would like to receive some feedback from you as well.

In tabel 15 is inzichtelijk dat de coaches de feedback grotendeels op het niveau van taak/inhoud gaven. De coaches instrueren daarbij de studenten. Ook werd drie keer feedback gegeven waarbij de studenten werden bekritiseerd op het geleverde werk wat door studenten werd gepresenteerd tijdens de projectbijeenkomst. Opvallend is dat studenten die stil waren tijdens de projectbijeenkomst actief door de coaches bij de feedback en de dialoog werden betrokken. Dit deden de coaches door deze studenten rechtstreeks aan te spreken.

Tabel 16
Illustratieve feedbackpraktijken observatie 5

Feedbackniveau	Topic	Frequentie en voorbeelden per topic	
		Frequentie	Voorbeeld
Taak/Inhoud	Complimenteren	3	I see a logical build-up [...]
	Leerdoel	2	I feel I am a bit in the dark [...]
Leerproces	Bevestigen	5	I understand [...]
	Terugkoppelen	1	You received the feedback in writing [...]
	Controleren	4	You see?
	Uitleggen	6	If you do this, you have to consider [...]

Een opvallend resultaat in tabel 16 is de hoge frequentie van de ingezette feedbackpraktijken op het niveau leerproces, waarbij opvalt dat de coach met de feedback veel uitlegde en regelmatig controleerde hoe de feedback door de studenten werd begrepen. Daarnaast bevestigde de coach datgene wat de studenten vertelde met zijn feedback, waarbij hij deels ook complimenteerde.

Conclusie

Het onderzoek heeft inzicht gegeven in de visie en opvattingen van coaches op feedback en de feedbackpraktijken die zij denken in de praktijk in te zetten. Vanuit het theoretisch kader zijn vijf niveaus van feedback in PBL bepaald, die samen met de resultaten van het onderzoek hebben geleid tot de creatie van een visueel die de docenten informeert over het geven van feedback en hopelijk het professionele gedrag beïnvloedt, zie bijlage 6. De algemene conclusie van het onderzoek is dat IB-coaches veel tijd investeren aan het geven van feedback, maar de vraag is of deze feedback ervoor zorgt dat de studenten die vaardigheden verwerven waar het werkveld om vraagt en of door de gegeven feedback daadwerkelijk het autonome leerproces van de student wordt gestimuleerd. Op de vraag op welke manier IB-coaches het autonome leerproces van de studenten middels het geven van feedback stimuleren, is door het onderzoek inzichtelijk gemaakt dat coaches niet altijd conform de aanbevelingen uit het theoretisch kader en niet altijd vanuit de eigen visie en opvattingen handelen. Uit het onderzoek is namelijk gebleken dat de impact van feedback het grootst is wanneer de

feedback betrekking heeft op de leerfase en het leerdoel van de student, waarbij de kloof wordt gedicht tussen het huidige en gewenste leren. Een conclusie is dat door IB-coaches vrijwel geen rekening wordt gehouden met de leerfase van de student (wel met de context en de gevoelens van de student) en lijken leerdoelen geen onderdeel zijn in de visie en het gedrag van docenten in het geven van feedback. Er worden weliswaar door coaches vragen gesteld over het leerdoel van de studenten, maar deze lijken gericht op de leerdoelen ten aanzien van het project en het valt te betwijfelen of de coach kennis heeft van de leerdoelen van de student. Dit kan worden verklaard door het feit dat de leerdoelen voor het project door de coördinator van het project worden vormgegeven en voorgegeven. De manier waarop nu feedback wordt gegeven is vooral gericht op de korte termijn, namelijk gericht op het afronden van taken en het afronden van het project, waarbij de coaches sterk op de feedbackniveaus van taak/inhoud en het leerproces focuseren. Hierdoor wordt het autonome leerproces niet gestimuleerd (Hattie, 2007). De feedbackcultuur bij IB zou een omslag moeten maken, waardoor duurzame feedback wordt gegeven welke gericht is op de leerdoelen van de student op de lange termijn (Geitz & De Geus, 2018). De coaches kunnen de studenten in de ontwikkeling van het autonome leerproces ondersteunen door hen zelf deze leerdoelen, de leerstrategie en activiteiten te laten bepalen, waardoor de student eigenaarschap en verantwoordelijkheid voor het leerproces in het project over kan nemen. Het is daarbij echter wel belangrijk dat de student geleidelijk leert om zelfsturend en autonoom te worden in het eigen leren (Korthagen & Nuijten, 2016).

De observaties hebben plaatsgevonden bij projectbijeenvakkomsten in het vijfde en zevende semester. Ondanks dat de student in het zevende semester verder is in het leerproces, het project complexer is geworden en dus de feedback volgens Hattie (2012) kan plaatsvinden op het competentieniveau, zijn geen grote verschillen tussen de feedbackpraktijken waargenomen. Dit bevestigt hetgeen in de inleiding is beschreven, namelijk dat docenten niet beseffen dat coachen en het geven van feedback in iedere studiefase anders hoort te zijn. Een andere verklaring hiervoor is dat de veranderende rol van kennisoverdrager naar coach lijkt te leiden tot gedrag wat nog steeds bij de rol van kennisoverdrager past. De docenten moesten zich door het nieuwe curriculum openstellen voor verandering, bestaande referentiekaders aanpassen en konden niet langer blindvaren op bekende ervaringen en routines (Mezirow, 1997). De docent kan daardoor weliswaar hebben gemerkt dat de kennis niet langer toereikend was voor de invulling van de veranderende rol, maar dat betekent niet automatisch dat de docent zijn referentiekaders heeft aangepast en de nieuwe rol heeft aangenomen. Zo is bijvoorbeeld geconcludeerd dat coaches studenten regelmatig instrueren. PBL definieert leren echter als een actief proces waarbij de lerenden zelf feiten, informatie en bijvoorbeeld concepten ontdekken. Samenwerking met anderen is hierbij van groot belang en de coach dient juist niet te instrueren en als kennisoverdrager op te treden, maar als ondersteuner van het leerproces van de student (Korthagen, 2008). Volgens Korthagen en Nuijten (2016) kan de coach wel sturen op de inhoud en sturen op het leerproces. Sturen en feedback geven op het leerproces, zo is uit het onderzoek gebleken, wordt door IB-coaches in de dagelijkse praktijk uitgevoerd en dit lijkt in PBL correct te zijn.

IB docenten zullen zich moeten afvragen of zij als team een eenduidige definitie hebben over wat zij onder feedback verstaan, omdat uit het onderzoek is geconcludeerd dat de IB docenten weliswaar een beeld hebben bij wat feedback is, echter is ook gebleken dat de associaties sterk verschillen en uiteenlopen. De respondenten zien feedback als een middel om de student professioneel en persoonlijk te laten groeien, dan wel te ontwikkelen. Hierbij wordt niet duidelijk in welke vorm de respondent de student met de feedback wil laten ontwikkelen. Uit de literatuur blijkt immers dat studenten ondersteund kunnen worden bij het ontwikkelen van gedrag dat het eigen leren en leerproces ontwikkeld, maar ook wordt feedback gezien als een mogelijkheid om vaardigheden en competenties te ontwikkelen (Savery, 2006; Stefanou et al., 2013; Visscher-Voerman & van Harmelen, 2019). Fontys daarentegen benoemt feedback als een middel om persoonlijk leiderschap en een onderzoekende houding van de studenten te ontwikkelen (Fontys Hogescholen, 2019). Ook associëren docenten uitdagen met feedback, vergelijkbare termen die hierbij werden genoemd zijn dat er geen antwoorden worden gegeven, ze de studenten over de feedback willen laten nadenken en daardoor activeren. Deze genoemde aspecten passen bij de theorie van didactisch coachen (Voerman & Faber, 2018). Vooraf bestond de hypothese dat docenten een verschillende visie en verschillende opvattingen over feedback en feedbackpraktijken hadden. Geconcludeerd is dat dit niet bevestigd is. Alhoewel docenten op verschillende feedbackniveaus feedback geven, blijkt uit de antwoorden op de open vragen dat de visie over feedback en de –praktijken redelijk unaniem is. Met de feedback willen de docenten de studenten ondersteunen, dit zeggen de respondenten te doen door te adviseren, te onderwijzen, te bemoedigen en door de studenten van tips te voorzien. Dit past bij hetgeen uit de literatuur is gebleken, want de coach is essentieel bij het succesvol ondersteunen van het leerproces van de studenten (Visscher-Voerman & van Harmelen, 2019; Jossberger, 2011). Hoewel de respondenten het belang van eerlijke feedback en eerlijkheid benoemen is dit niet te verklaren met theoretische inzichten. Een alternatieve formulering voor eerlijkheid en eerlijke feedback kan zijn dat de docenten authentiek willen zijn met de feedback (Korthagen & Nuijten, 2016). Dit is een vorm van non-directief coachen, waarbij de docent zich volledig op de ontplooiing van de student focuseert. Daarnaast is geconcludeerd dat de visie van docenten is dat zij de feedback positief willen benaderen en zaken ter verbetering willen benoemen. Dit sluit aan op de theoretische inzichten, zo benoemt onder andere Fredrickson (2002) het belang van positief geformuleerde feedback om het leerproces van de student te ondersteunen. Geconcludeerd is dat de docenten in antwoord op de open vragen vooral op het niveau van leerproces feedback geven, gevolgd door taak/inhoud, zelfregulatie, persoon en leerstrategie. Een verklaring voor het feit dat de leerstrategie geen grote rol speelt in de opvatting van de docent is het eerdergenoemde, instruerende karakter van feedback. Daarnaast zijn de IB docenten niet getraind voor hun nieuwe rol als coach en kan hierdoor kennis ontbreken bij de docenten over het begrip leerstrategie. De feedbackniveaus die de docenten in de visies benoemen ondersteunen niet het autonome

leerproces van studenten (Hattie, 2007). De visie van de docenten over het feedbackniveau van persoon had vooral betrekking op de context van de student. Docenten zeggen het belangrijk te vinden een goede relatie op te bouwen met de student door rekening te houden met de leeftijd, de cultuur van de student en de leerfase. De visie van de docenten is dat het belangrijk is dat de student zich bij het ontvangen van de feedback comfortabel en veilig voelt. Dit past bij de theoretische inzichten van Dolmans et. Al (2006), Hattie en Timperley (2007) en Assen et al. (2016), zij zeggen immers dat emoties en gevoelens de feedback kunnen vertroebelen.

Ten aanzien van de feedbackpraktijken die de coaches inzetten tijdens een projectbijeenkomst om het autonome leerproces van de student te stimuleren zijn een aantal conclusies te trekken. Allereerst zetten de coaches onvoldoende feedbackpraktijken in die het autonome leerproces van studenten stimuleert. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de dialoog over feedback een elementair onderdeel van het stimuleren van het leerproces is (Dale, 2007). In een dialoog speelt zowel non-verbale alsook verbale communicatie een rol en dit is ook door docenten benoemd in hun visie en opvattingen. Uit de observaties via MS Teams bleek vrijwel geen dialoog tot stand te komen, doordat er geen sprake was van verdiepende en/of kritische vragen die studenten aan de docent over de feedback stelden, maar ook kan men via MS Teams minder spontaan op elkaar reageren. Docenten stelden vragen aan de studenten en gaven feedback gericht op de taak/ inhoud, maar vrijwel geen vragen waarover de studenten kritisch en reflectief konden nadenken. Daarnaast kozen de meeste docenten en studenten ervoor om geen camera te gebruiken bij de online projectbijeenkomsten. Dit lijkt de kwaliteit van de coaching bijeenkomst negatief te beïnvloeden, omdat docenten in de vragenlijst aangaven de non-verbale communicatie belangrijk te vinden. Zonder zicht te hebben op het gedrag van de student is het vrijwel onmogelijk een indruk te krijgen van de gemoedstoestand van de student. Anderzijds zijn de verschillen tussen de coaches erg groot met betrekking tot de ingezette feedbackpraktijken. Waar bij de eerste twee observaties veel gecompimenteerd werd en nadrukkelijk werd gezegd dat de studenten zelf keuzes kunnen en moeten maken, was bij de andere twee observaties sprake van instrueren en bekritisieren. Met de ingezette feedbackpraktijk “complimenteren” lijken de coaches de studenten te hebben willen bekrachtigen in het afronden van taken en aan de studenten te willen signaleren dat ze het goed doen. De coach heeft daarbij een oplossingsgerichte feedbackpraktijk ingezet waarmee hij zijn betrokkenheid toont (Berg, 2006). Deels lijken de complimenten echter wel van algemene aard te zijn geweest en dit is niet effectief. Het is namelijk belangrijk dat ook met complimenten nauwkeurig wordt aangegeven waar het compliment betrekking heeft, dit kan de coach doen door vanuit zijn eigen gevoel de positieve zaken te benoemen en precies te beschrijven (Korthagen & Nuijten, 2016). Dit wordt beaamd door Muller-Schoof (2017), waarbij zij zelfs stelt dat rondom negatieve of opbouwende feedback minimaal drie complimenten gegeven moeten worden. Daarnaast bleek met de kritiek een oordeel te worden gegeven over het geleverde werk door de student. Kritiek kan leiden tot defensief gedrag van de student, waarbij de energie van de student wordt gestoken in het beschermen van het gevoel van eigenwaarde (Ranzijn, 2005). Een andere conclusie is dat er discrepanties zijn tussen de beschreven visie en opvattingen van de docenten enerzijds en het gedrag van de coach in een projectbijeenkomst anderzijds. Een verklaring kan zijn dat een visie hebben niet betekent dat dit in de praktijk eenvoudig om te zetten is. Een andere verklaring is het feit dat projectbijeenkomsten door twee coaches worden geleid, waardoor de docenten de feedback (misschien onbewust) op elkaar hebben afgestemd en aangepast. Tot slot zijn de coaches zoals in de inleiding beschreven niet getraind in het geven van feedback en kan dit ook hebben geleid tot de discrepanties.

Discussie

Navolgend worden een aantal kanttekeningen en opmerkingen ten aanzien van het uitgevoerde onderzoek in het algemeen en per meetinstrument beschreven.

Algemeen

In het voorliggende onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen de docenten in de onderzoekspopulatie. Enkele IB-coaches zijn bijvoorbeeld werkzaam in het eerste en tweede semester, waar de complexiteit van een project veel lager is en er meer op het groepsproces geacht en feedback gegeven moet worden (Sijben et al., 2018). Andere docenten daarentegen zijn werkzaam in het zevende semester, waar de studenten automatisch meer autonomie ervaren in het oplossen van de taken. Men kan bediscussiëren of het onderzoek tot een ander resultaat zou hebben geleid indien docenten zouden zijn bevraagd over feedback en feedbackpraktijken in de context van het semester waarin zij werkzaam zijn. Achteraf gezien kunnen de verschillende studiefases waarin de respondenten als coach werkzaam zijn hebben geleid tot uiteenlopende opvattingen en visies in de antwoorden op de open vragen in de vragenlijst en tot een ander gedrag in de observatie.

Er is in dit onderzoek gekozen voor deductief en inductief onderzoek. Een groot voordeel van de inductieve analyse is de onbevangenheid en de flexibiliteit van het onderzoek, iets wat door Covid-19 noodzakelijk was geworden ten aanzien van de online observaties en de onzekerheid die daarbij een rol speelden (en deels realiteit werden). Een inductieve analyse zorgt ervoor dat er geen topics of kernbegrippen uitgesloten worden. Het nadeel kan echter zijn dat de validiteit van de ontwikkelde topics moeilijk te testen is (Boeije, 2005). Het voordeel van de deductieve analyse is het theoretisch kader waar vandaan het onderzoek wordt gestart, maar bovenal waarop men kan terugvallen. Hierdoor is de validiteit groter. Het nadeel van de deductieve analyse is de vasthoudendheid aan het theoretisch kader (van Lanen, 2016). Er bestaat het risico dat de onderzoekster de data creatief heeft geïnterpreteerd om te voldoen aan de validiteit van de feedbackniveaus uit het theoretisch kader (Saunders et al., 2018). Deductieve analyse is aldus zinvol om onderzoeksresultaten aan het

theoretisch kader te toetsen, maar kan ook leiden tot een verkeerde interpretatie van de onderzoekster aan de eigen data (van Lanen, 2016).

Gestructureerde vragenlijst

Allereerst is het van belang te beseffen dat de dataset voor de vragenlijst redelijk klein was en het daardoor niet mogelijk is de resultaten te generaliseren over het gehele team van IB. Desalniettemin zijn er overeenkomsten gevonden in de antwoorden die hebben geleid tot conclusies. Er wordt vanuit gegaan dat enkel docenten de vragenlijst hebben ingevuld die het nieuwe curriculum ondersteunen, er zijn namelijk geen antwoorden gedetecteerd die een negatieve klank hadden ten aanzien van PBL of het geven van feedback. De vragenlijst is ingevuld toen de docenten door Covid-19 maatregelen ongeveer twee weken thuis werkten en via MS Teams de studenten moesten coachen en van feedback voorzien. Hierdoor zijn antwoorden gegeven die hoogstwaarschijnlijk en normaliter niet zouden zijn gegeven, bijvoorbeeld dat MS Teams werd benoemd voor de manier waarop feedback wordt gegeven, terwijl dit vóór Covid-19 geen rol speelde in de dagelijkse werkzaamheden van docenten. Ten tweede kan men de stellingen uit het derde onderdeel van de vragenlijst achteraf gezien bekritisieren. De stellingen zijn tot stand gekomen door de voorbeelden van goede feedbackpraktijken uit de literatuur te herformuleren naar stellingen, waardoor uitsluitend positieve stellingen zijn geformuleerd. Volgens Saunders et al. (2018) is het echter belangrijk zowel positieve alsook negatieve uitspraken te doen, zodat men kan garanderen dat de respondent elke vraag zorgvuldig leest en nadenkt over het antwoord. Dit is voor het derde onderdeel niet gedaan, waardoor het resultaat een vertekend beeld kan geven.

Observatie

Het risico van de niet-participerende observatie was in het voorliggende onderzoek dat de onderzoekster ondervinding heeft, zelf lid is van de onderzoekspopulatie en hierdoor de bijeenkomsten met een zekere vooringenomenheid kan hebben geobserveerd (Janssens, 2010). Aan de andere kant kon de onderzoekster door de niet-participerende observatie zich volledig concentreren op haar rol als observator.

De maatregelen die zijn genomen om het Covid-19 virus te bestrijden hebben een grote impact gehad op het uitvoeren van de observaties in het onderzoek. Het mogelijke effect van de maatregelen op de uitvoering van de observaties was vooraf zeer moeilijk in te schatten. Door de observaties online uit te voeren wordt er geen recht gedaan aan de praktijksituaties en bijeenkomsten op de campus. Het resultaat van de observaties was wellicht inhoudelijk niet anders uitgevallen, echter wordt op de campus meer tijd genomen voor de projectbijeenkomsten. Waar, zoals in de inleiding beschreven, de twee coaches gemiddeld negen coaching uren per week gedurende 16 lesweken op de campus voor coaching en het geven van feedback inroosteren, namen zij voor de online projectbijeenkomsten gemiddeld 30 minuten per projectgroep de tijd. De uiteindelijke tijd gebruikt voor de projectbijeenkomst was sterk afhankelijk van de vragen die studenten hadden. Indien de studenten geen vragen hadden werd de online coaching bijeenkomst door de docent afgerond, terwijl de betreffende coach op de campus een andere benadering zou hebben kunnen hanteren. Ten tweede was het niet mogelijk de non-verbale communicatie te observeren. De resultaten zoals deze zijn beschreven voor de online observaties dienen dus met een kritische noot gelezen en geïnterpreteerd te worden. Het vermoeden bestaat dat de resultaten anders waren uitgevallen indien de observaties, zoals oorspronkelijk gepland, op de campus hadden kunnen plaatsvinden.

Aanbevelingen

Voor de beroepspraktijk IB is het op basis van het onderzoek relevant een feedbackstructuur te creëren waar feedback wordt gegeven op de niveaus die corresponderen met de studiefase van de student en waar de student zelf de leerdoelen voor de lange termijn opstelt. Om een eenduidige definitie voor feedback vast te leggen is het raadzaam een sessie in de vorm van een interactieve workshop of training te organiseren, zodat de coaches hetzelfde verstaan onder feedback. Het is daardoor aan te bevelen feedbacktrainingen te verzorgen waarin de docenten worden geïnformeerd over de verschillende feedbackniveaus en feedbackpraktijken die het autonome leerproces van studenten stimuleert, maar ook de visueel zal hiervoor een stap in de goede richting zijn. Coaches lijken te complimenteren en te bekritisieren. Men wordt aanbevolen om een vraag te stellen over de procedures en processen die hebben geleid tot bepaald gedrag of een resultaat in het project, waardoor de student de kans krijgt uitleg te geven en het gedrag te veranderen mocht hij bekritiseerd worden (Muller-Schoof, 2017). Kritiek geven en samen problemen oplossen gaan doorgaans niet samen, het is beter om als docent de bereidheid te tonen mee te willen denken over de processen en procedures die hebben geleid tot hetgeen waar kritiek op is (Ranzijn, 2005). De coaches wordt derhalve geadviseerd opbouwende feedback te geven, waarbij negatieve aspecten worden benoemd, maar meer complimenten worden gegeven.

In een vervolgonderzoek is het interessant en zinvol de studenten bij het onderzoek naar de kwaliteit van de ontvangen feedback te bevragen, om zodoende discrepanties tussen de gegeven en ontvangen feedback op te sporen. Dit wederom kan leiden tot aanbevelingen om de discrepanties te reduceren, waardoor de studenttevredenheid stijgt en de docent zich verder kan professionaliseren in het geven van feedback en de inzet van feedbackpraktijken. Daarnaast is het raadzaam vervolgonderzoek te doen naar de feedback gegeven door coaches in de context waarin ze werkzaam zijn. Tot slot is door Covid-19 duidelijk geworden dat de onderwijspraktijk in de toekomst wordt geconfronteerd met een mix van online en offline onderwijs (Pronk, 2017). Het is daardoor aan te bevelen verder onderzoek te doen naar coachen en het geven van feedback in een online PBL-omgeving.

Eindnotities

- (1) Bron afkomstig van het intranet (niet publiek toegankelijk) van Fontys Venlo University of Applied Sciences
- (2) Omwille van de leesbaarheid is steeds 'hij' gebruikt in het onderzoek. Waar 'hij' staat kan uiteraard ook 'zij' worden gelezen.
- (3) Het AuCom model, een variant van het ZelCom Model van Bulthuis (2013), gaat ervan uit dat de autonomie van de student groter en het project complexer wordt naarmate de student vordert in zijn studie. Volgens leden van het Curriculum Guidance Committee (CGC) betekent dit theoretisch dat het coachen en de feedback aangepast moet worden aan de studiefase van de student (CGC, persoonlijke communicatie, 2019). Dit was het onderwerp van de workshop in april 2019.
- (4) Bron afkomstig van het intranet (niet publiek toegankelijk) van Fontys Venlo University of Applied Sciences

Referenties

- Arts, J. & Jaspers, M. (2018). *Feedback als integraal onderdeel van leren en opleiden*. In Sluijsmans, D., & Segers, M. (Eds.). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*.
- Assen, J. H. E., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and teacher education*, 60, 12-23.
- Baarda, B., Bakker, E., van der Hulst, M., Julsing, M. Fischer, T. & van Vianen, R. (2012). *Basisboek methoden en technieken: kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Noordhoff Uitgevers.
- Bell, S. (2010): Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (2), pp. 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Bennink, H., & Fransen, J. (2007). Leren op basis van feedback en confrontatie. *Supervisie en coaching*, 24(1), 15-26. <https://doi.org/10.1007/BF03079816>.
- Berg, I. K. (2006). *Oplossingsgericht coachen*. Uitgeverij Thema.
- Bergen, T. C. M., & Veen, K. V. (2004). Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwing: waarom is het zo moeilijk? *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Boom Lemma uitgevers.
- Boomen, F., Hoonhout, M., & Merckies, R. (2001). Over coaching en leren coachen. In *Supervisie en coaching*, 1(18), 115-124. <https://doi.org/10.1007/BF03079617>.
- Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A "just-in-time" approach to learning. *Journal of Management Education*, 23(3), 233-250. <https://doi.org/10.1177/105256299902300302>.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Brinkman, M., van Eck, E., van Geenen, N., Mastenbroek, W. & van Miegheem, M. (2019). *Transformatief leren van docenten*. Aeres University of Applied Sciences.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Buer, F. (2014). Morenos Beitrag zu Organisationsberatung, Supervision und Coaching. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 13(1), 241-255. <https://doi.org/10.1007/s11620-014-0226-0>.
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, 10(2), 5-10.
- Costley, C., Elliott, G. & Gibbs, P. (2010). *Doing work based research. Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- Dale, L. (2007). I. De bijdrage van feedback aan het leren van studenten. M. Snoek (red.), *Eigenaar van Kwaliteit; Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hogeschool van Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.
- Dekker, M. (2013). *VOL LOF! over het versterken van handelingsgericht werken door de combinatie Didactisch Coachen en Beeldcoaching*. https://www.poraad.nl/files/themas/onderwijsinhoud-_en_opbrengsten/1-amsterdam_asko_-_eindrapportage_vol_lof_0.pdf
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Maklu.
- Dolmans, D. H. J. M. (2012). *Innoveren om beter te leren*. Maastricht University.
- Dolmans, D. H., Gijssels, W. H., Moust, J. H., Grave, W. S. D., Wolfhagen, I. H., & Vleuten, C. P. V. D. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. *Medical teacher*, 24(2), 173-180.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). *Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies*. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp.87-98). AISHE/HEA
- Doorewaard, H., Kil A. & van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Boom Lemma uitgevers.
- Evers, J. C. (2011). *From the Past into the Future. How technological developments change our ways of data collection, transcription and analysis*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1636/3161>

- Fontys International Business School (2019). *Study programme section of the Students' Charter with the 2019-2020 Teaching and Examination Regulations of the Bachelor's programme*. Fontys Hogescholen
- Fontys Hogescholen (2019). *Fontys uitgangspunten voor studentcoaching en studentenwelzijn*. Fontys Hogescholen, Dienst Marketing & Communicatie.
- Fontys Hogescholen (2020). *Opleidingen bij Fontys Venlo*. <https://fontys.nl/Fontys-Venlo/Opleidingen.html>
- Fredrickson, B.L. (2002). *Positive emotions*. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology*, 120-134: Oxford University Press.
- Geitz, G., & de Geus, J. (2018). *Duurzame feedback: de student en het leerproces centraal*. In Sluijsmans, D., & Segers, M. (Eds.). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback om leren zichtbaar te maken*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling shots. *Higher education*, 51(2), pp. 287-314.
- Iredale, A., & Schoch, J. (2010). Coaching. In: J. Avis, R. Fisher & R. Thompson (Eds.), *Teaching in lifelong learning* (pp. 206-212). Open University Press.
- Janssens, J.M.A.M. (2010). *Ogen doen onderzoek. Een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Pearson Assessment and Information B.V.
- Jossberger, H. (2011). *Toward self-regulated learning in vocational education: Difficulties and opportunities*. Open Universiteit in the Netherlands.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), pp. 254.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: a review of the literature. *Improving Schools* Vol.19(3), pp. 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Korthagen, F. A. J. (2008). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. *Stevens, L.(Red.)(2008). Leraar wie ben je*, 25-33.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2016). *Krachtgericht coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Boom Lemma uitgevers.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, pp. 127-151.
- Markham, T. (2011). Project based learning a bridge just far enough. *Teacher librarian*, 39(2), pp. 38-42.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Ministerie van Onderwijs (2015). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek 2015-2025*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025>
- Moust, J., Bouhuijs, P. & Schmidt, H. (2007). *Introduction to Problem-based Learning. A guide for students*. Wolters-Noordhoff.
- Muller-schoof, I. (2017). De do's-and-don'ts van feedback geven. *TvV Tijdschrift voor Verzorgenden*, 49(3), 32-33.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), pp. 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), pp. 938-949.
- Pronk, M. (2017). Blended coaching: the best of both worlds. *Loopbaanvisie*, 18-22.
- Ranzijn, E. (2005). Het functioneringsgesprek: de gespreksvaardigheden. *Tandartspraktijk*, 26(10), 853-856.
- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Uitgeverij Coutinho
- Ruijters, M., & Simons, P. R. J. (Eds.) (2015). *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P.L. & Thornhill, A. (2018). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Benelux B.V.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), pp. 153-189.
- Siegers, F. (2003). Supervisie en coaching met elkaar vergeleken. *Supervisie en Coaching* 20, pp. 126-134. <https://doi.org/10.1007/BF03079688>.
- Sijben, G., Stoelinga, B., Molenaar, A. & Ubachs, M., (2018). *Framework International Business. Profile, Programme*

Learning Outcomes and Process Background of the Bachelor of Business Administration Programme International Business. Fontys Hogescholen

- Smeijsters, H. & Ophelders, G. (2004). Taakgestuurd leren. In Smeijsters, H., Sporken, S. & Kok, B. (Eds.). Van taak tot competentie. 'leren leren' voor het hoger beroepsonderwijs. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Smeijsters, H., Ophelders, G., & Verharen, M. (2004). Docentrollen binnen leren leren en competentiegericht onderwijs. In Smeijsters, H., Sporken, S. & Kok, B. (Eds.). Van taak tot competentie. 'leren leren' voor het hoger beroepsonderwijs. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Sol, Y. B., & Stokking, K. M. (2008). *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept: ontwikkeling, gebruik en opbrengsten van een instrument*. IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Sol, Y. B., & Stokking, K. M. (2009). Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. *Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO [Verbal Feedback, Interaction between Teachers and Students in Secondary Education]*(ISOR No. 09.01). Ivlos, Universiteit Utrecht.
- Stefanou, C., Stolk, J.D., Prince, M., Chen, J.C. & Lord, S.M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education* 14(2), pp. 109-122. <https://doi.org/10.1177/146978741348132>.
- Van den Brink, D., Windmuller, I.M.H., & Rohaan, E.J. (2010). *Feedback geven in de context van opbrengstgericht werken*. <https://docplayer.nl/14926763-Feedback-geven-in-de-context-van-opbrengstgericht-werken-d-van-den-brink-i-m-h-windmuller-e-j-rohaan.html>
- van Kessel, L. (2002). Coaching in variaties II. *Supervisie en Coaching*, 19(3), pp. 47-56. <https://doi.org/10.1007/BF03079637>.
- van Lanen, M. (2016). Inductief én deductief analyseren bij kwalitatief onderzoek: het geheel is meer dan de delen. *Tijdschrift Kwalon*, 15(1).
- Vereniging van Hogescholen (2009). *Jaarverslag 2008 – Form voor praktijkgericht onderzoek*. <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/praktijk-en-onderzoek/artikelen/forum-voor-praktijkgericht-onderzoek-2007-2011>.
- Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Universiteit Utrecht.
- Visscher-Voerman, I., & van Harmelen, E. (2019). *De rol van tutor bij interdisciplinair student-georiënteerd projectonderwijs*. https://www.techyourfuture.nl/files/downloads/Projecten/Eindrapport_De_rol_van_tutor_DEF.pdf
- Voerman, L. (2018). Effectief coachen is vragen stellen én feedback geven. *LBBO beter begeleiden*, pp. 24-29.
- Voerman, L. & Faber, F. (2018). Didactisch coachen. *Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Design.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., & Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), pp. 990-1009.
- Vonk, R. (2004). *Zelfwaardering, zelfbepaling en authenticiteit: visies vanuit de sociale psychologie*. Radboud Universiteit Nijmegen. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/64386/64386.pdf>
- Woudt-Mittendorff, K., & Visscher-Voerman, I. (2019). *Docent als coach van het leerproces*. https://www.researchgate.net/profile/Kariene_Woudt-Mittendorff/publication/337276648_Docent_als_coach_van_het_leerproces_-_Onderwijsinnovatie_juni_2019/links/5dce8fa792851c382f3e7ddb/Docent-als-coach-van-het-leerproces-Onderwijsinnovatie-juni-2019.pdf

Dankwoord

Met het schrijven van dit dankwoord leg ik de laatste hand aan mijn scriptie. Bij deze wil ik een aantal personen bedanken voor hun inbreng en steun in de afgelopen twee studie jaren. In het bijzonder wil ik stilstaan bij Joan van den Ende van Aeres University of Applied Sciences. Met haar deskundige kijk op onderzoek, haar rust en kalmte in de begeleiding en de kritische vragen die zij regelmatig stelde denk ik in het onderzoek stappen te hebben kunnen zetten die ik anders niet had kunnen zetten. Ard Sonneveld van Aeres University of Applied Sciences voor de begeleiding en ondersteuning in de laatste twee maanden van mijn onderzoek. Zijn frisse blik heeft tot nieuwe inzichten geleid en dat heeft geholpen de laatste puntjes op de i te zetten. Gerard Sijben wil ik bedanken voor de opdracht, de geboden kansen, het samenwerken, het sparren en het ontwikkelen van mijn onderzoek. Mijn collega's van Fontys bedank ik voor hun medewerking aan mijn onderzoek, aan de ontwerpssessie voor de visual (waarvoor ook dank aan Bureau voor Beeldzaken) en de interessante discussies die daaruit voortkwamen. Alle docenten en medestudenten van Aeres University of Applied Sciences bedank ik voor hun inbreng die hebben geleid tot het finale resultaat en de fijne dagen die wij samen hadden op locatie. Tot slot wil ik Janine Brinkman bedanken voor haar morele steun in het onderzoeksproces. En niet enkel alleen daarvoor.

Bijlage 1 Feedbackpraktijken

Bron	Goede feedbackpraktijken
	Feedbackpaktijk
Nicol & Macfarlane-Dick (2006)	helpt duidelijk te maken wat goede prestaties zijn vergemakkelijkt de ontwikkeling van zelfregulatie levert kwalitatieve informatie aan de student stimuleert de dialoog tussen docent en student stimuleert motiverende overtuigingen en waarden biedt handvatten om de kloof tussen huidige en gewenste prestaties te dichten levert informatie aan de docent door terugkoppeling van de student die kan worden gebruikt om het onderwijs vorm te geven
O'Donovan, Rust & Price (2016)	maakt duidelijk wat de functie van feedback is maakt bekend wanneer de feedback wordt gegeven wordt door de docent gemodelleerd om tot een verbetering van de studentenprestaties te komen blijkt met de student terug op de momenten dat de feedback is gebruikt gebruikt zelfevaluatie als beoordelingsvorm is relevant en doelgericht wordt gegeven tijdens het leerproces van de studenten zorgt voor een dialoog in het leerproces van de studenten en voor een goede relatie met de student houdt de feedback beperkt en verwijst naar goede voorbeelden waardeert de prestaties van de student in plaats van waardering met cijfers wordt eerder mondeling dan schriftelijk gegeven
Dolmans et al. (2006)	is specifiek is diagnostisch is relevant doet suggesties voor verbetering zorgt voor een dialoog
Bolton (1999)	 bouwt zelfvertrouwen op bij de student verhoogt het prestatieniveau van de studenten bouwt autonomie bij de studenten op
Voerman en Faber (2018)	is zo precies mogelijk, maar niet te lang is positieve feedback, gericht op wat de student al goed heeft laten zien is gerelateerd aan resultaten uit het verleden, benoemt hoe het in het heden gebruikt kan worden en een verbinding legt met het doel van de student is feedback waarbij tevens wordt gebouwd aan een relatie van wederzijds vertrouwen en openheid is feedback waarbij de docent altijd controleert hoe dit door de student is ontvangen en begrepen

Bijlage 2 Overzicht onderzoekspopulatie

Nationaliteit	Onderzoekspopulatie		
	Aantal	Vrouw	Man
België	1	1	
Canada	2		2
China	1		1
Duitsland	9	6	3
Ierland	1	1	
Mexico	1	1	
Nederland	18	10	8
Nigeria	1		1
Portugal	1	1	
Roemenië	2	1	1
Spanje	1	1	
Tanzania	1		1
Turkije	1	1	
Zuid-Afrika	1	1	
Totaal	41	24	17

Bijlage 3 Vragenlijst (naar het Engels vertaald)

Survey

The aim of this survey is to gather valuable information about providing feedback and feedback practices in the Project-Based-Learning (PBL) learning environment. In combination with other data, the results of the survey will provide insight into how feedback is given and used during PBL meetings with the students. The questionnaire has been developed based on the Sol and Stokking questionnaire (2009) and scientific literature. The questionnaire takes about 15 minutes to complete.

General questions

Your age is:

- ☐ 21 – 30
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 – 50
- ☐ 51 – 60
- ☐ 61 – 70

Your gender is:

- ☐ Male
- ☐ Female
- ☐ Neutral

How many years of experience do you have in coaching students in a PBL learning environment?

- ☐ 0 – 2
- ☐ 3 – 5
- ☐ 6 – 8
- ☐ 9 – 11
- ☐ > 11 years

Question I. Brainstorming on the meaning of giving feedback

Write down all the words and terms that come to mind when you think about giving feedback to students.

Question II. Questionnaire on the vision and views on giving feedback

The following questions relate to your vision and views on giving feedback. Answer the following questions in a maximum of three sentences.

In my opinion, the function of giving feedback to student(s) is:

When I give feedback I want to ensure that the student(s):

When giving feedback I focus on the following aspects:

When I give feedback I take into account:

When giving feedback I pay attention to my wording by:

If I have given feedback to a student, I think it is important that:

I give feedback in the following ways (please give examples):

Question III. Feedback practices

In this question you see a table with different statements about feedback practices. Please indicate whether you "completely disagree" with a statement to "completely agree" with a statement.

	C. disagree	Disagree	Neutral	Agree	C. agree
Good feedback...					
...helps making clear what a good performance is.					
...facilitates the development of students' self-regulation.					
...provides qualitative information to the students.					
...stimulates the dialogue between the lecturer and students.					
...stimulates the students' motivational beliefs and values.					
...provides tools to bridge the gap between current and desired performance.					
...clarifies the function of feedback.					
...is formulated by the lecturer to improve student performance.					
...is used by the lecturer to look back with the student at when the feedback was used.					
...uses self-evaluation as a form of assessment.					
...is relevant and goal-oriented.					
...is given during the students' learning process.					
...provides a dialogue in the students' learning process.					
...is limited and refers to good examples.					
...appreciates the students' performance instead of valuing it with grades.					
...is given orally rather than in writing.					
...ensures a good relationship with the student.					
...is specific.					
...is diagnostic.					

	C. disagree	Disagree	Neutral	Agree	C. agree
Good feedback...					
...makes suggestions for improvement.					
...builds student self-confidence.					
...increases the students' performance.					
...builds up student autonomy.					
...is as specific as possible.					
...is not too long.					
...is positive feedback, focused on what the student has already shown.					
...is related to past results and identifies how it can be used in the present.					
...builds a relationship of mutual trust and openness.					
...is always checked by the lecturer in how it has been received and understood by the student.					

Question IV. Giving feedback to students

In this last question you will see a table about giving feedback. Give an indication to what extent the statement relates to your actions in a feedback meeting with students. Please indicate whether the statement "absolutely not" relates to your action or the statement "absolutely" relates to your action. Please cross "I don't know" in case you do not know whether or not the statement relates to your action.

	Absolutely not	Usually not	Sometimes	Usually	Absolutely	I don't know
I give feedback on the results, finished assignments, products.						
I give feedback on the work processes and tasks.						
I give feedback on the personal input of the student(s).						
Through my feedback students learn how to deal with assignments.						
Through my feedback students learn how to assess their work themselves.						
Through my feedback students learn what they need to do to get a pass.						
I ask students what they would like feedback on.						
I explain why the student does something right or wrong.						
I tell the students which parts have already improved.						
My feedback consists of examples of how things can be improved.						
I check if students understand the feedback.						
I let students discuss the feedback with each other.						
I check if students use the feedback.						
I am in dialogue with the student about the feedback given.						

Thank you for filling in the questionnaire!

Bijlage 4 Codeboom

Kernbegrip	Topics	Indicatoren	Docent 1	[...]	Docent 18
Taak/Inhoud	Uitdagen	1a. De feedback daagt de student uit over de taak of de inhoud;			
	Bevragen	1b. De docent bevraagt de student over de taak of de inhoud;			
		1c. De docent geeft met de feedback geen antwoord op de vragen van de studenten.			
	Activeren	1d. De feedback activeert de student;			
	Onderzoeken	1e. De feedback stimuleert een onderzoekende houding van de student;			
	Verbinden	1f. De feedback is gerelateerd aan het verleden;			
		1g. De feedback is gericht op het doel in de toekomst;			
	Uitwerken	1h. De feedback verduidelijkt de goede prestaties van de student.			
		1i. De feedback neemt de formele eisen aan de taak/inhoud in acht.			
	Leerdoelen	1j. De feedback koppelt de leeropbrengsten aan de leerdoelen.			
Leerstrategie	Uitvoering	2a. De feedback levert kwalitatieve informatie aan de student over de manier waarop de taak of het project is uitgevoerd.			
Leerproces	Observeren	3a. De docent observeert het groeps- en leerproces en geeft daarop feedback;			
	Evalueren	3b. De feedback benoemt zaken die goed zijn gaan en zaken voor verbetering;			
	Diagnosticeren	3c. De gegeven feedback is diagnostisch (waarom / hoe);			
	Controleren	3d. De docent controleert hoe de feedback door de student is ontvangen en begrepen;			
	Modelleren	3e. De feedback wordt door de docent gemodelleerd om tot een verbetering van de prestaties te komen;			
	Reflecteren	3f. Door de feedback wordt met de student gereflecteerd op het groeps- en leerproces.			
	Functie	3g. De feedback wordt door de docent als een essentieel, verrijkend onderdeel van het leerproces gezien.			
		3h. De feedback wordt door de docent zo duidelijk en accuraat mogelijk gegeven.			

Zelfregulatie	Ontwikkelen	4a. De feedback vergemakkelijkt de ontwikkeling van zelfregulatie door het aanbieden van handvatten om de kloof tussen de huidige en gewenste prestaties te dichten;			
		4b. De feedback ondersteunt de ontwikkeling van 21-eeuwse vaardigheden.			
	Motiveren	4c. De feedback motiveert de student;			
	Scaffolding	4d. De docent stimuleert de student om zelfstandig stappen te maken in het leren.			
		4e. De docent verwacht van de student dat hij/zij de ontvangen feedback zelfstandig verwerkt.			
Persoon	Dialogoog	5a. De feedback stimuleert de dialoog over de gegeven feedback tussen de docent en de student;			
	Relatieontwikkeling	5b. De feedback zorgt voor een goede relatie met de student;			
	Vertrouwen	5c. Met de feedback wordt gebouwd aan wederzijds vertrouwen;			
	Kwaliteit	5d. Met de feedback worden de persoonlijke kwaliteiten benoemd.			
	Context	5e. De docent houdt met de feedback rekening met de context van de student, zoals de cultuur en leeftijd.			

Bijlage 5 Voorbeeld fragmentregistratie-schema

Observatie	Fragment	Topic	Transcriptie
Wat zeggen ze/ zegt hij als sturende factor?	23:00 - 23:10	Relatie	How are you doing?
	23:11 - 23:14	Autonomie	Great. If you want that it would be great.
	23:15 - 23:31	Leerstrategie	How did you solve the benchmarking issues in the first two phases? Is that completely clarified now?
		Complimenteren	Sounds good
	24:24 - 24:29	Motiveren	Looking forward to read the next results.
	29:51 - 31:28	Complimenteren	I love it, I love it.
		Verduidelijken	I will tell you why.
		Diagnosticeren	It is nuanced, it is balanced , you really show connection between step 1 and 2.
		Leerstrategie	It is an amazing process design , good job.
		Leerstrategie	This is where we want to go, step back , and this is how we get there.
		Uitdagen	The stronger you are, the more questions I will ask.
		Uitdagen	Try to increase the level of your work even more.
	32:10 - 32:16	Leerstrategie	...your future planning ...
		Taak	From there you come back to what needs to be done in the meantime.
		Bevestigen	That makes a lot of sense.
		Leerstrategie	I love how you did that in your projectdesign .
	32:55 - 33:08	Persoon	How are you going to show your skills in the long term planning?
	36:00 36:20	Planning	That is the nice thing of looking ahead .
		Reflecteren	Why did you not do it before? I would love...
		Complimenteren	Nice
	37:19 - 37:23	Taak	This is your task for this week then, the trend analysis

Bijlage 6 Visual

