

Evaluatie van de interventie om waarderende feedback te ontdekken en toe te passen in mbo-onderwijs.

Evaluation of the intervention to discover and apply appreciative feedback in vocational education.

Petra Kleijne – van Weegberg

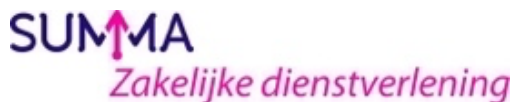
Master-examen, 24 januari 2022

Beoordelaar: Dhr. P. Seuneke
Externe wetenschapper: Mw. K. Woudt-Mittendorff



Master Leren & Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Mansholtlaan 18
6708 PE Wageningen

Onderzoeksbegeleider:
Mw. J. van Beek



Summa Zakelijke dienstverlening
Financieel administratieve beroepen
Sterrenlaan 8
5631 KA Eindhoven

Opdrachtgever:
Mw. C. van den Broek

Evaluatie van de interventie om waarderende feedback te ontdekken en toe te passen in mbo-onderwijs.

Evaluation of the intervention to discover and apply appreciative feedback in vocational education.

Samenvatting

De arbeidsmarkt heeft voortdurend te maken met externe veranderingen en vraagt om flexibele medewerkers die mee kunnen en willen bewegen in deze dynamiek. Deze ontwikkeling heeft ook invloed op het onderwijs waar de docent niet alleen de lesstof bespreekt, maar ook vragen stelt en het proces van leren begeleidt ten behoeve van een leven lang leren. In dit evaluerend praktijkonderzoek is een interventie ingezet gericht op het bieden van handvatten om docenten te ondersteunen de waarderende feedback in te zetten in gesprekken met studenten. Doel van het onderzoek is antwoord te vinden op de vraag 'Op welke manier draagt de interventie bij aan de veranderingsbereidheid en de intenties van de betrokken begeleiders als het gaat om het voeren van waarderende feedbackgesprekken?'. Voorafgaand aan het onderzoek is een waarderende feedbackcyclus ontwikkeld, waarmee docenten door het feedbackgesprek worden geleid. Tezamen met een kaartenset met voorbeeldvragen is deze cyclus, verder ontwikkeld tijdens het onderzoek. Verder hebben de docenten een logboek bijgehouden. Daarnaast zijn zij bevraagd of zij bereid waren te investeren in deze gesprekken en welke weerstand zij nog ervaarden. De cyclus en kaartenset worden als ondersteunend ervaren en dragen bij aan de veranderingsbereidheid van docenten in het toepassen van waarderende feedback in gesprek met studenten.

Abstract

The labour market is constantly facing external changes and requires flexible employees who can and want to move with these dynamics. This development also affects education, in which the teacher not only discusses the subject matter, but also asks questions and supervises the learning process for the purpose of lifelong learning. In this evaluative practice study, an intervention was used that aims to provide tools to support teachers in using appreciative feedback in conversations with students. The aim of the study is to answer the question: "In what way does the intervention contribute to the readiness for change and the intentions of the supervisors involved in conducting appreciative feedback conversations? Prior to the study, an appreciative feedback cycle was developed to guide teachers through the feedback conversation. Together with a set of cards with sample questions, this cycle was further developed during the research. Furthermore, the teachers kept a log. They were also asked whether they were prepared to invest in these conversations and what resistance they still experienced. The feedback cycle and the card set are experienced as supportive and contribute to the willingness of teachers to change in applying appreciative feedback in their conversations with students.

Inleiding

Summa College Eindhoven is een instelling voor middelbare beroepsopleidingen met een aanbod van meer dan 300 opleidingen verdeeld over 26 scholen. Zakelijke dienstverlening is één van deze 26 scholen met verschillende administratieve opleidingen, waaronder de opleiding financieel administratieve beroepen. De opleiding heeft momenteel een niveau 3 opleiding met als uitstroomrichting Financieel administratief medewerker en een niveau 4 opleiding met twee uitstroomrichtingen, namelijk: Bedrijfsadministrateur en Junior assistent-accountant. Beide opleidingen voorzien in een beroepsopleidende leerweg (bol) en een beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Studenten kunnen de niveau 4 opleiding versneld doorlopen. In de huidige opleiding, gebaseerd op het kwalificatiedossier uit 2015, is veel aandacht voor theoretische (vak)kennis (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, 2015). Naast de beroepspraktijkvorming (stage) die gepland staat in leerjaar 2 en 3 doen de eerstejaarsstudenten gedurende een half jaar vier uur per week praktijkervaring op in een oefenfirma. De oefenfirma is een internationaal fictief bedrijf waarbij studenten zakelijke relaties en transacties met elkaar aangaan. De oefenfirma kent alle facetten van een echt bedrijf met als verschil dat er geen geld en goederen uitgewisseld worden. De docent vervult de rol van bedrijfsleider en begeleidt de studenten in de oefenfirma. Hij ondersteunt hen, daagt hen uit hun talenten te ontdekken en die in te zetten. Ondanks dit praktijkgerichte deel is het merendeel van de opleiding resultaatgericht. Er worden veel toetsen en examens afgenomen, om de kennis van studenten te borgen. Dit blijkt uit gesprekken met het onderwijsontwikkelteam (persoonlijke communicatie, juni-juli 2021) waarmee de theoretische kennis bij studenten geborgd wordt. Technologische ontwikkelingen zoals

automatisering en digitalisering zorgen voor veranderingen op de arbeidsmarkt. Deze ontwikkelingen vragen om een leven lang leren en om 21^e eeuwse vaardigheden, zoals kritische denkvaardigheden, digitale vaardigheden, communicatieve vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, probleemoplossend vermogen, creativiteit en innovatie, ondernemingszin en sociaal-cultureel bewustzijn (Onderwijsraad, 2016; Walma van der Molen & Kirschner, 2017). Deze vaardigheden moeten bijdragen aan de duurzame inzetbaarheid van toekomstige werknemers. Doordat de arbeidsmarkt verandert, veranderen ook de werkzaamheden van een bedrijfsadministrateur. Voorheen lag het accent op het correct uitvoeren van de boekhouding. In de toekomst komt het accent meer te liggen op het geven van advies en informatie aan bedrijven over hun financiën.

November 2020 presenteerde Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) de conceptversie van het nieuwe kwalificatiedossier “Zakelijke Dienstverlening”. De niveau 3 opleidingen worden samengevoegd in een brede opleiding “Allround Assistant Business Services”. Toekomstige medewerkers moeten over de volle breedte van de zakelijke dienstverlening inzetbaar zijn. Binnen de nieuwe niveau 4 opleiding, die de naam “Business Administration & Control Specialist” meekrijgt, is naast (vak)kennis veel aandacht voor 21^e eeuwse vaardigheden en een leven lang ontwikkelen. Een breed basisjaar moet er aan bijdragen dat de toekomstige medewerkers mee kunnen bewegen op de arbeidsmarkt. Het nieuwe kwalificatiedossier verlegt daarmee de aandacht van kennis en leerprestaties (resultaatgericht) naar vaardigheden. Deze aanpassingen moeten eraan bijdragen dat beroepsbeoefenaars voldoen aan de eisen van de veranderende arbeidsmarkt en daarmee aan de banen van de toekomst.

De docenten van de opleiding hebben een aantal persoonskenmerken van de student bedrijfsadministratie weergegeven. Dit type student is over het algemeen introvert. Hij is gebaat bij een veilige omgeving, het behalen van successen, gekend worden, duidelijkheid en een concrete aanpak. Door deze leeromgeving wordt hij gemotiveerd. Wanneer een student met deze kenmerken in een andere leeromgeving komt, waarin het belangrijk is je grenzen te verleggen en buiten je comfortzone te treden wordt hij onzeker, mist zelfvertrouwen om dit aan te kunnen. Het management van de opleiding financieel administratieve beroepen vindt het belangrijk de studenten voor te bereiden om hun toekomstige beroep door het zelfvertrouwen en self-efficacy van studenten te stimuleren, aandacht te hebben voor hun talenten en hun te leren deze in te zetten ten behoeve van een duurzame ontwikkeling.

Doordat in het nieuwe kwalificatiedossier de aandacht wordt verlegd naar de ontwikkeling van vaardigheden en competenties moet de student zichzelf doelen gaan stellen, die hij wil bereiken om zichzelf te kunnen ontwikkelen. Dit vraagt van de docent een andere manier van begeleiden, coachend. Niet meer via opdrachten die goed of fout zijn, resultaat behalen, maar door het begeleiden van een proces van vallen en opstaan de student het doel te laten behalen. Het management vraagt zich af op welke manier feedback kan bijdragen aan het zelfvertrouwen en self-efficacy van studenten.

Voorafgaand aan het onderzoek heeft een pre-oriëntatie plaatsgevonden met de potentiële onderzoekseenheden. Uit een evaluatie van deze bijeenkomst blijkt dat de loopbaanbegeleiders en bedrijfsleiders oefenfirma, hierna te noemen begeleiders, vanuit de beste intentie begeleiding en feedback bieden aan studenten. Tijdens deze pre-oriëntatiefase wordt duidelijk dat sommige docenten het doorgeven van een resultaat zien als het geven van feedback. Ook zijn sommige docenten van mening dat studenten gebaat zijn bij een ‘harde’ aanpak. Zij spreken over de ‘benodigde schop onder de kont’. Bij deze docenten lijkt het bieden van feedback vanuit de waarderende benadering weerstand op te roepen. Er wordt gesproken over een ‘softe aanpak’ en er wordt getwijfeld over de effectiviteit van deze benadering. Over de veranderende rol van de docent, waarin begeleiding en het bieden van feedback een belangrijk aspect is, bestaat geen eenduidig beeld. Dit leidt tot twijfel over de persoonlijke capaciteiten als begeleider en de behoefte zich verder te ontwikkelen in het bieden van begeleiding en de verschillende vormen van feedback, waaronder het waarderende feedbackgesprek. Daarnaast hebben de loopbaanbegeleiders en bedrijfsleider oefenfirma behoefte aan concrete handvatten om deze gesprekken te kunnen voeren. De uitkomsten uit de evaluatie van de pre-oriëntatiefase leidde tot het besef dat de begeleiding van de studenten pas effectief is als de docent zich bekwaam acht in deze coachende functie. Daarom is het management geadviseerd aandacht te hebben voor de eerdergenoemde twijfel bij docenten over deze nieuwe rol. Het management van de opleiding vindt het essentieel dat de docenten beschikken over coachende vaardigheden, die zij in kunnen zetten in de begeleiding van studenten. Zij vindt het dan ook belangrijk dat de docenten zich competent voelen in deze nieuwe rol. Dit leidt tot de praktijkvraag: “Welke ondersteuning hebben begeleiders nodig om waarderende feedback te kunnen bieden om bij studenten zelfvertrouwen en self-efficacy te bevorderen?”

Ten behoeve van het onderzoek is een interventie ontwikkeld om de docent te stimuleren waarderende feedback te bieden aan studenten. Deze interventie, welke later nader wordt besproken, is opgebouwd in vier bijeenkomsten waarin verschillende elementen zijn ingezet.

Theoretisch kader

Jarenlang waren docenten vooral gericht op kennisoverdracht en op resultaat, zo ook bij de opleiding financieel administratieve beroepen van Summa College Eindhoven. De studenten van de opleiding financieel administratieve beroepen zijn zoals eerder aangegeven introvert. Ze waarderen lesstof die duidelijke opdrachten biedt, aangeeft of iets goed of fout is gemaakt en welke verbeteringen aangebracht moeten worden. Vaak komt dit voort uit onzekerheid en weinig kritisch vermogen. Omdat het in het huidige tijdsgewricht, maar meer nog in de toekomst, belangrijk is, dat werknemers kritisch zijn tegenover hun eigen producten en tegenover klanten, moet het onderwijs daarin meegaan. Zowel de MBO-raad (2019) als Walma van der Molen en Kirschner (2017) benadrukken dat kritisch vermogen belangrijk is en dat kennis hieraan bijdraagt. De docent is daarbij de (ervaren) professional die de student opleidt tot vakman of vakvrouw. Op dit moment vindt er een verschuiving plaats van inhoudelijk deskundige naar begeleider (coach) waarbij de docent faciliteert, activeert, diagnosticeert, uitdaagt en evalueert (Iredale & Schoch, 2010). Coaching is er op gericht het beste uit de student naar boven te halen om beoogde doelen te realiseren. Tjepkema en Verheijen (2005) stellen dat er goede redenen zijn om te focussen op talenten in plaats van op tekortkomingen. Feedback bieden vanuit deze waarderende benadering bevordert de persoonlijke groei en stimuleert het zelfvertrouwen (Tjepkema & Verheijen, 2005). “Uitgaan van wat iemand goed kan roept zelfvertrouwen op. Dat geeft energie om te leren en te veranderen en positieve emoties versterken de drang om nieuwe acties te ondernemen.” (Tjepkema & Verheijen, 2005, p. 25).

De waarderende benadering vindt net als de oplossingsgerichte benadering zijn oorsprong in de positieve psychologie, waarvan Seligman en Csíkszentmihályi (2000) de grondleggers zijn. Als antwoord op de probleemgerichte benadering is het de oplossingsgerichte benadering die de nadruk legt op wat er fout gaat, wat ontbreekt of wat niet functioneert. Daarnaast wordt het probleem geanalyseerd door te zoeken naar de oorzaak om vervolgens een oplossing te bieden om het probleem of de negatieve gevolgen ervan weg te nemen (Bannink, 2006). Ook bij de oplossingsgerichte benadering is aandacht voor de onderliggende problematiek, maar richt men zich op haalbare doelen voor de toekomst, het vinden en creëren van oplossingen en het stoppen met handelingen die niet werken of belemmeren (Bannink, 2006). Waarderend onderzoek (appreciative inquiry, Cooperrider 2005) is een waarderende benadering waarbij de talenten en successen in het leven uitgangspunt zijn voor het gesprek. Deze benadering vraagt om een ander perspectief om vanuit ‘zelf ontdekken’ een duurzame positieve verandering in gang te zetten die daarmee de basis vormt voor een volgende fase in de ontwikkeling (Barrett et al., 2019; Cooperrider, 2013; Cooperrider et al., 2008a).

De waarderende benadering, ook wel bekend als waarderend onderzoeken, is gebaseerd op vijf principes (zie tabel 1, blz 3-4). Ze vormen een deel van het fundament en verklaren de werking van de waarderende benadering (Bushe, 2011; Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider et al., 2008b; Ludema et al., 2006; Masselink et al., 2020; Tjepkema & Verheijen, 2021). Barrett et al. noemen daarnaast ook nog een zesde principe waarop de waarderende benadering is gebaseerd (Tjepkema et al., 2016).

Tabel 1: Principes waarderende benadering

1. Sociaal constructionistisch principe	Volgens dit principe bestaat er geen objectieve werkelijkheid, maar spelen sociale processen zoals cultuur, karakter en opvoeding een belangrijke rol in hoe we de wereld zien. Hiermee is de perceptie van de werkelijkheid voor iedereen anders. Dit principe streeft naar positieve gedeelde waarden.
2. Poëtische principe	Dit principe gaat ervan uit dat alles voor interpretatie vatbaar is. Interpretaties van de gedeelde verhalen bepalen daarmee het beeld van de realiteit. Dit principe stelt, dat wanneer je de verhalen verandert, je de toekomst kunt veranderen.
3. Simultaniteitsprincipe	Dit principe gaat er vanuit dat onderzoek en verandering een gelijktijdig proces vormen. Het moment van verandering begint daarom al bij de eerste vraag waarmee we de aandacht vestigen op het vraagstuk. Het is daarom belangrijk te beseffen welke impact een vraag heeft en welk proces van verandering deze vraag inzet.
4. Anticipatorische principe	Dit principe houdt in dat we zelf onze toekomst beïnvloeden en staat ook wel bekend als selffulfilling prophecy. Wanneer we ons kunnen voorstellen hoe de toekomst er uit kan zien, zullen we deze bewust of onbewust beïnvloeden. Hiermee vergroot men de kans de ingebeelde toekomstvisie te realiseren. Positieve gedachten leiden daarbij tot positieve acties.

5. Positiviteitsprincipe	Dit principe gaat ervan uit dat we leren van fouten, maar dat positieve emoties leiden tot groei en ontwikkeling. Het principe stelt dat positiviteit een keuze is. Je richt je op kansen, mogelijkheden en wat je waardeert aan de situatie. Cooperrider en Whitney (2005) stellen dat het positief formuleren van vragen positieve energie genereert.
6. Narrativiteitsprincipe	Dit principe gaat ervan uit dat verhalen de katalysator vormen voor verandering. Door het delen van verhalen ontstaat herkenning en verbinding (Barret et al. in Tjepkema et al., 2016; Barrett et al., 2019)

Het tweede deel van het fundament van de waarderende benadering bestaat uit een cyclus van vier stappen (4D-cyclus), (1) ontdekken en waarderen van wat er al is (discover), (2) zich voorstellen hoe de toekomst er uit zou kunnen zien (dream), (3) bedenken hoe men deze droom kan verwezenlijken (design) en (4) het realiseren van deze droom (destiny) (Bushe, 2011; Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider et al., 2008b; Masselink et al., 2020). Deze vier stappen vertalen zich in het Nederlands naar de 4 V's: verwonderen, verbeelden, vormgeven en verwezenlijken (Tjepkema & Verheijen, 2021; Masselink et al., 2020). Voorafgaand aan de 4D-cyclus start men meestal met het formuleren van een positief thema dat men wil onderzoeken (define) (Bushe, 2011). In het Nederlands ook wel vertaalt naar de fase van 'verwoorden' (Masselink et al., 2020; Tjepkema & Verheijen, 2021). Inmiddels zijn er verschillende varianten gebaseerd op de originele 4D-cyclus van Cooperrider en Whitney (2005). Steeneveld (2020) voegde de stap verkennen toe voorafgaand aan de define (verwoorden) fase.

Het is een misverstand dat hierbij enkel aandacht zou moeten zijn voor het 'positieve'. De waarderende benadering vraagt juist om te zien en te waarderen wat er is, waar aandacht mag zijn voor waar men al in uitblinkt, maar ook voor waar men zich nog in kan ontwikkelen en verbeteren. Dit vereist een nieuwsgierige, onderzoekende houding, waarbij men vanuit oprechte interesse de dialoog aan gaat, generatieve vragen stelt om verduidelijking te krijgen en waarbij men het moment van oordelen uitstelt (Barrett et al., 2019; Cooperrider, 2013; Tjepkema et al., 2016). Deze factoren dragen bij aan het 'zelf ontdekken'. De bereidheid om aandachtig te willen en kunnen luisteren naar wat de ander te vertellen heeft, is essentieel in dit verband (Tjepkema et al., 2016). Gesprekken vanuit een waarderende benadering bevatten volgens Masselink et al. (2020) de volgende elementen: (1) een vragende onderzoekende houding (oprechte nieuwsgierigheid), (2) waarderende vragen die richting geven (generatieve vragen), (3) focus op ervaringsgerichte verhalen (story telling), (4) responsieve communicatie (gelijkwaardigheid) en (5) transformatief potentieel (verandering).

Vanuit de waarderende benadering hebben Hattie en Timperley (2007) een feedbackmodel ontwikkeld dat bestaat uit het stellen van drie essentiële vragen: Waar ga ik heen (feed up)? Hoe doe ik het tot nu toe (feedback)? Wat zijn de vervolgstappen (feed forward)? Hierbij richten zij zich op de ontwikkeling van het huidige gedrag (Wat begrijp ik nu?) naar het gewenste gedrag (Wat zou ik moeten begrijpen?) met als doel inzicht te geven in de eigen vaardigheden en kwaliteiten waarmee de student leert zelfstandig de eigen prestaties te verbeteren. Feedback heeft als doel de kloof te dichten tussen de actuele situatie en het beoogde doel (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2014).

Feedback kan men geven op vier niveaus, maar is volgens Hattie en Timperley (2007) het meest effectief op taak-, proces- en zelfregulatie-niveau. Feedback op taakniveau is het krachtigst wanneer het gericht is op het verkrijgen van meer informatie en het uitbreiden van oppervlakkige kennis. Feedback op procesniveau is gericht op het zichtbaar maken van aandachtspunten over de gekozen aanpak of strategie. Feedback op zelfregulatie-niveau is gericht op de manier waarop de student het eigen leerproces stuurt en ondersteunt bij het zoeken naar en accepteren van feedback (Hattie, 2014). Deze niveaus komen overeen met de leerfase waarin de student zich bevindt, van beginnend, via deskundig naar competent (Hattie, 2014), waarbij men zich proximale (haalbare) doelen stelt en de eigen ontwikkeling ervaart (Bandura & Schunk, 1981). Het proces van feedback geven loopt openvolgend van taak-, via proces- naar zelfregulatie-niveau. Feedback draagt bij aan het vertrouwen in het uitvoeren van een taak en meer inspanning (Hattie, 2014; Klein Hulse & Van den Berg, 2017).

Het vierde feedbackniveau is de persoonsgerichte feedback. De persoonsgerichte feedback bevat vaak een compliment waarmee men geruststelling en steun wil bieden aan de ander. Deze vorm van feedback leidt echter zelden tot meer motivatie, betrokkenheid of inspanning. Onterechte positief persoonsgerichte feedback leidt zelfs tot negatieve effecten en stimuleert de afhankelijkheid van de docent (Hattie, 2014). Foutief toegepaste feedback kan leiden tot gewenst of zelfs een negatief effect op het leerproces en de motivatie van studenten (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2014; Visscher-Voerman, 2018). Hattie (2014, p.159) benadrukt het belang van fouten mogen maken: 'Fouten zijn stimulerend, omdat ze een spanningsveld aangeven tussen wat we nu weten en wat we zouden kunnen weten'. Feedback is dan ook het meest effectief als men in staat is te leren van gemaakte fouten (Hattie, 2014). Context gerelateerde feedback, verhoogd volgens Bandura de self-efficacy en beïnvloedt de manier waarop mensen denken, zich voelen, zich motiveren en zich gedragen (Bandura in Ramachaudran, 1994; Bandura, 1997). Motivatie leidt tot meer betrokkenheid bij het leerproces (Conley & French, 2014; Klein Hulse & Van den Berg, 2017). Leren omgaan met feedback waardoor de student leert reflecteren op het eigen leren en handelen en

kritische vragen leert stellen dragen eraan bij om tot dieper leren te komen (Akkerman, 2012; Walma van der Molen & Kirschner, 2017). Om studenten te begeleiden zelfstandig keuzes te maken, te reflecteren en daarmee hun eigen loopbaan vorm te geven zodat zij gedurende de gehele loopbaan inzetbaar blijven, is begeleiding vanuit het onderwijs essentieel (Kuijpers, 2003; Kuijpers, 2018; Kuijpers en Draaisma, 2020).

Het bieden van feedback vanuit de waarderende benadering vraagt van sommige docenten een andere aanpak, wat kan leiden tot een verstoring van de stabiliteit die men ervaart in de huidige situatie. Lunenberg en Ornstein (2008) stellen dat angst en onzekerheid over de verandering kunnen leiden tot weerstand. Maar uitgaan van weerstand werkt echter vaak weerstand in de hand (De Caluwé & Vermaak, 2014; Metselaar et al., 2018). Er kan sprake zijn van weerstand ten aanzien van de beïnvloedingspoging, weerstand ten aanzien van het gedane voorstel of weerstand ten aanzien van de verandering (Knowles & Riner, 2007). De Caluwé en Vermaak (2014) spreken van weerstand vanuit onzekerheid, verlies van controle of positie.

Jaffe et al. (1994) beschrijven de eerste fase als de fase van *ontkenning*. In deze fase acht men verandering niet nodig omdat het onduidelijk is waarom de verandering noodzakelijk is. Fase 2 is de fase waarin, wanneer men niet voldoende aandacht heeft voor de gevoelens en emoties van de betrokkenen, *weerstand* kan ontstaan en men weigert te participeren in het veranderingsproces. Tijdens fase 3, de *exploratiefase*, is de noodzaak van verandering duidelijk en ontstaat veranderingsbereidheid. In deze fase experimenteert men met de nieuwe werkwijzen. De vierde en laatste fase is de fase van de *betrokkenheid*. Tijdens deze fase accepteert men de voorgestelde verandering (Jaffe et al., 1994; Paul et al., 2012; Scott & Jaffe, 1995; Wortelboer & Metselaar, 2021). Armenakis et al. (1999) beschrijven drie fasen van verandering. Tijdens de *bereidheidsfase* bereidt men de betrokkenen voor op de verandering. Wanneer de betrokkenen voldoende zijn voorbereid op de verandering ontstaat tijdens de *adoptiefase* veranderingsbereidheid waardoor de laatste fase, de *institutionaliseringfase* kan starten. In deze laatste fase erkend en realiseert men de verandering. Armenakis et al. (1999) gaan er in hun drie fasen model vanuit dat weerstand ontstaat wanneer de betrokkenen in de *bereidheidsfase* onvoldoende zijn voorbereid op de verandering (Armenakis et al. 1999; Paul et al., 2012). De adoptiefase van Armenakis et al. komt overeen met de exploratiefase van Jaffe et al. In het model van Jaffe et al. is er sprake van weerstand voorafgaand aan de exploratie-/adoptiefase, terwijl in het model van Armenakis et al. weerstand ontstaat tijdens de exploratie-/adoptiefase (Paul et al., 2012). Wanneer we de modellen van Armenakis et al. (1999) en Jaffe et al. (1994) met elkaar vergelijken, lijken Armenakis et al. een neutrale uitgangspositie in te nemen waarbij zij rekening houden met gevoelens van veranderingsbereidheid en weerstand. Jaffe et al. benoemen in de fase van ontkenning enkel weerstand. De Caluwé en Vermaak (2014) beschrijven het doorlopen van verschillende fasen bij een verandertraject, waarbij men voorafgaand aan het verandertraject start met de *aanloop naar de diagnose*. Vervolgens doorloopt men 5 fasen: 1. *diagnose*, 2. *kern van het vraagstuk*, 3. *veranderstrategie*, 4. *interventieplan*, 5. *interventie* (De Caluwé & Vermaak, 2014). Tijdens de fase van de veranderstrategie tracht men helder te krijgen wat de hefboom is om veranderingsbereidheid te genereren.

Weerstand ziet men vaak gezien als een negatieve gedragsintentie, maar weerstand kan ook een teken zijn van betrokkenheid. Weerstand zorgt voor stabiliteit of inzicht in andere veranderopties en biedt kansen om mensen te betrekken bij de verandering (De Caluwé & Vermaak, 2014). Discussies vanuit weerstand voorkomen dat men veranderingen ondoordacht en zonder weerwoord doorvoert (Paul et al., 2012). Wanneer men bereid is om mee te werken aan de beoogde verandering, spreken we van veranderbereidheid. Hierbij kan er sprake zijn van de wil om te veranderen of het moeten veranderen, waarbij er sprake is van een noodzaak of urgentie om te veranderen (Otto & De Leeuw, 1994, in De Caluwé & Vermaak, 2014). Naast *willen* en *moeten* onderscheiden Metselaar et al. (2018) ook de capaciteit om te veranderen (*kunnen*). De gevolgen voor de persoon en/of voor de organisatie (cognitieve reactie) of de emotie (affectieve reactie) bepalen of de persoon wil veranderen. Hoe men de emotie omtrent veranderingsbereidheid of weerstand wordt geuit, wordt de intentionele reactie genoemd (Metselaar, et al. 2018). De invoering van de waarderende benadering kan gevoeld worden als groepsdruk of externe noodzaak. Dit kan leiden tot urgentie, maar ook als pressie en daarmee negatief geïnterpreteerd worden. Het is belangrijk in het onderzoek rekening te houden met deze emoties en dat de betrokkenen in staat moeten zijn om de verandering door te kunnen voeren. Kennis en ervaring ten aanzien van de verandering, het gevoel dat men capabel is om de verandering door te voeren (self-efficacy) maar ook informatie, beheersbaarheid en timing bepalen uiteindelijk of men in staat is de verandering door te voeren (Metselaar et al., 2018). Ook Armenakis et al. (2007) stellen dat wanneer iemand beschikt over een grote mate van self-efficacy, deze persoon over een hoge mate van veranderingsbereidheid beschikt.

Onderzoeksvraag

Om het zelfvertrouwen en self-efficacy bij de studenten te ontwikkelen is in dit onderzoek gekozen voor de waarderende benadering. Het gaat in deze benadering niet zozeer om het oplossen van problemen, uitgaan van wat niet goed functioneert, maar juist om een benadering die uitgaat van talent en succes. Uitgaande van veranderingen in hun toekomstige werk is het, voor het opleiden van studenten, belangrijk dat het onderwijs op een andere manier ingericht gaat worden. Een van de onderdelen van verandering is het begeleiden van studenten door het voeren van waarderende gesprekken.

De begeleiders gaven aan hun manier van gesprekken voeren, gericht op resultaat, te willen veranderen en zich te willen bekwamen in het voeren van waarderende gesprekken. Hun voorwaarde was dat er duidelijke handvatten geboden zouden worden als ondersteuning bij deze gesprekken. Dit werd de praktijkopdracht voor de onderzoeker. Aan de hand van deze opdracht en op basis van de literatuur heeft de onderzoeker een interventie ontworpen en uitgevoerd. Deze interventie is geëvalueerd aan de hand van de onderzoeksvraag: ‘Op welke manier draagt de interventie bij aan het voeren van waarderende feedbackgesprekken?’

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de bijbehorende deelvragen geformuleerd:

1. Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders?
2. Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?
3. Welke (vervolg)acties brengt de interventie teweeg bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken?

Methode

Onderzoeksopzet

De interventie vond plaats in de beroepspraktijk, omdat daar veel gesprekken plaatsvinden tussen begeleider en studenten. Er is gekozen voor een kwalitatief onderzoek omdat de ervaringen en de emoties zijn onderzocht van zowel de interventie als van het voeren van feedbackgesprekken met behulp van de waarderende benadering. Het onderzoek had kenmerken van een evaluerend onderzoek omdat de ervaringen met betrekking tot de interventie besproken en bevraagd zijn. Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van de elementen van waarderend onderzoek zodat ruimte ontstond om experimenteel te leren en de mogelijkheden te verkennen van het bieden van waarderende feedback (Barrett et al., 2019). Daarnaast is tijdens het onderzoek de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) doorontwikkeld en uitgebreid met een bijbehorende kaartenset met voorbeeldvragen (zie bijlage 1 en 2). Omdat de onderzoeker een directe collega is van de betrokken begeleiders en zelf ook studenten coacht als bedrijfsleider bij de oefenfirma zijn alle resultaten en conclusies via memberchecks en een critical friend gecontroleerd om daarmee de betrouwbaarheid van de uitgewerkte verhalen (narratieven) te borgen (Baarda, 2014; Van der Zouwen, 2018) en het risico op vooringenomenheid te beperken. Daarnaast is de kans op interviewbias beperkt door de interviews te transcriberen.

Voor het beantwoorden van de deelvragen is een deductieve en deels een inductieve data-analyse toegepast om met behulp van de resultaten de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. In tabel 2 is een overzicht van de deelvragen en de gebruikte meetinstrumenten opgenomen. De evaluatie van deze interventie is beschreven in het onderzoek.

Tabel 2: Overzicht deelvragen en meetinstrumenten

Deelvragen:	Meetinstrument:
1. Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders?	- Logboek - Narratieven bijeenkomsten - Vragenlijst - o Groepsinterview
2. Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?	- Narratieven bijeenkomsten - Vragenlijst - o Groepsinterview
3. Welke (vervolg)acties brengt de interventie teweeg bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken?	- Vragenlijst: - o Individuele interviews - o Groepsinterview

De docenten, die betrokken waren bij het onderzoek, werken als ‘bedrijfsleider’ bij een oefenfirma, waar ze studenten begeleiden tijdens hun werkzaamheden. Tijdens de periode in de oefenfirma starten de studenten van één klas drie fictieve bedrijven. Bij ieder fictief bedrijf worden de verschillende afdelingen: inkoop, verkoop, administratie en secretariaat, bemand door zeven à acht studenten. Vanuit het bedrijf onderhouden de studenten zakelijke relaties en transacties met andere oefenfirma’s. Gedurende deze periode wordt iedere klas begeleid door twee bedrijfsleiders en één loopbaanbegeleider. Zowel de bedrijfsleiders als de loopbaanbegeleiders (begeleiders) hebben een coachende taak waarbij zij gesprekken voeren met studenten. Dit zijn momenteel nog geen waarderende feedbackgesprekken en iedere docent voert de gesprekken op zijn eigen manier, zoals hij altijd

gedaan heeft. Om de persoonlijke ontwikkeling en de 21^e eeuwse vaardigheden bij studenten te bevorderen is een andere en meer eenvormige benadering in de gesprekken nodig. De keuze was daarbij gevallen op de waarderende benadering. Om de betrokken begeleiders kennis te laten maken met en hen te ondersteunen in de toepassing van deze benadering heeft een interventie plaatsgevonden. Onderdeel van de interventie was een eerder ontworpen waarderende feedbackcyclus. Deze cyclus werd tijdens deze interventie verder ontwikkeld. Voorafgaand aan het onderzoek vond een pre-oriëntatie plaats. Deze pre-oriëntatie had als doel de begeleiders te informeren over de geplande interventie, om betrokkenheid te stimuleren en eventuele onduidelijkheden weg te nemen. De bijeenkomst leidde tot het inzicht dat er behoefte was aan voorbeelden van goede vragen ten behoeve van het voeren van de waarderende feedbackgesprekken. Hiervoor is de feedbackcyclus (bijlage 1) uitgebreid met een kaartenset (bijlage 2) waarop voorbeeldvragen staan. De kaartenset is tot stand gekomen op basis van literatuurstudie (Cooperrider & Whitney, 2005; Hattie, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Masselink et al., 2020; Tjepkema et al., 2016). Daarnaast zijn, in overleg en met toestemming van de heer Masselink, de voorbeeldvragen uit het boek 'veranderen met Appreciative Inquiry (Masselink et al., 2020)' gebruikt en aangepast aan de oefenfirma en aan loopbaanbegeleiding.

Kort voor de start van het onderzoek werd duidelijk dat door Covid-19 en de daaruit voortvloeiende lockdown de eerste bijeenkomst mogelijk online moest plaatsvinden. Voorafgaand aan iedere bijeenkomst ontvingen de begeleiders een uitnodiging via de mail waarin zij werden ingelicht over de inhoud en het doel van de desbetreffende bijeenkomst. Met behulp van het programma MS Teams konden de eerste twee geplande bijeenkomsten, ondanks Covid-19, alsnog doorgaan. Om tijdens de bijeenkomst visueel te kunnen samenwerken is gekozen voor het digitale whiteboardprogramma Miro. Hierin was een ruimte voorbereid waarop de onderzoeker informatie had geplaatst en de begeleiders informatie konden delen. Tijdens deze bijeenkomsten werd, naast de theorie van de waarderende benadering en feedbackgesprekken, de waarderende feedbackcyclus besproken. De cyclus werd op verzoek van de begeleiders uitgebreid met een kaartenset met waarderende vragen en deze zijn op basis van de feedback verder ontwikkeld. De onderzoeker ontwikkelde één kaartenset voor de oefenfirma en één kaartenset ten behoeve van loopbaanbegeleiding. Bij het ontwerp van de kaartenset werd rekening gehouden dat de link tussen de waarderende feedbackcyclus en de kaartenset zichtbaar was. In de periode tussen de tweede en de derde bijeenkomst bereikte één collega de pensioengerechtigde leeftijd waardoor deze stopte met de deelname aan het onderzoek. Omdat de gesprekken tussen begeleider en student over het algemeen fysiek plaatsvinden is besloten om de derde bijeenkomst, waarbij een trainingsacteur aanwezig was, fysiek op locatie te organiseren. In de periode tussen de eerste en de derde bijeenkomst hielden de begeleiders logboeken bij waarin zij waardevolle momenten noteerden van gesprekken met studenten. Deze logboeken diende als data voor het onderzoek, maar hadden ook als doel dat de begeleiders inzicht te bieden in de eigen gesprekstechnieken. Inzichten kunnen leiden tot bewustzijn van de eigen vaardigheden en dragen daarmee bij aan veranderingsbereidheid (Metselaar et al. (2018). Tussen de derde en de vierde bijeenkomst accepteerde één begeleider een functie bij een andere school. Hierdoor was deze begeleider genoodzaakt te stoppen met de deelname aan het onderzoek.

Als vierde en laatste bijeenkomst stond een focusgroepinterview op locatie gepland, maar omdat tijdens de bijeenkomsten bleek dat twee begeleiders overheersend waren en daardoor niet alle begeleiders de ruimte namen om hun mening en bevindingen te delen besloot de onderzoeker gedurende het onderzoek alsnog individuele interviews in te zetten. Deze individuele interviews vonden plaats tussen de derde en vierde bijeenkomst. Tijdens deze individuele interviews, waarbij de begeleider zelf kon bepalen of hij het gesprek fysiek of online wilde voeren, zijn de begeleiders bevraagd over hun mening ten aanzien van de interventie en hun intentie ten aanzien van de waarderende benadering in de toekomst. Aangezien de meningen van de begeleiders reeds bevraagd waren tijdens de individuele interviews is besloten het focusgroepinterview te wijzigen in een groepsinterview. Met behulp van dit groepsinterview zijn tijdens de vierde bijeenkomst eerdere uitspraken gecheckt en is de definitieve versie van de waarderende feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset besproken en goedgekeurd. Door verschillende omstandigheden, bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd en het accepteren van een andere baan, waren aan het einde van de onderzoeksperiode nog slechts vijf deelnemers betrokken bij het onderzoek. Hierdoor is besloten om bij de groepsbijeenkomst te werken met één groep. Covid-19, het belang van een korte tijdsspanne tussen de individuele en het groepsinterview en het naderende einde schooljaar, zorgde ervoor dat het groepsinterview moest doorgaan op de afgesproken datum. Deze vierde bijeenkomst vond fysiek plaats, maar door ziekte konden slechts drie van de vijf begeleiders deelnemen aan deze groepsbijeenkomst.

Onderzoekseenheden

Het team Financieel administratieve beroepen van Summa zakelijke dienstverlening bestaat uit 24 medewerkers, waarvan 22 docenten, een teamleider (tevens opdrachtgever) en een onderwijsassistent. Van de 22 docenten zijn 14 docenten werkzaam als loopbaanbegeleider en/of bedrijfsleider oefenfirma, hierna te noemen begeleiders, die in hun functie een coachende rol vervullen.

Bij de selectie van de onderzoekseenheden is in overleg met de opdrachtgever besloten om bij het onderzoek de zeven docenten te betrekken die de drie eerstejaarsklassen, niveau 4, begeleiden gedurende de

periode in de oefenfirma. De onderzoeker is medewerker van het team, vervult een coachende rol als bedrijfsleider en kent daarmee de procedures van de oefenfirma, maar is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten als onderzoekseenheid. Vervolgens zijn in augustus 2020 de loopbaanbegeleiders en bedrijfsleiders oefenfirma van de drie eerstejaarsklassen niveau 4 benaderd voor deelname aan het onderzoek. Deelname vond plaats op vrijwillige basis. Eén begeleider was betrokken tijdens de pre-oriëntatiefase, maar moest in verband met ziekte stoppen als bedrijfsleider. De collega die de taken van bedrijfsleider over nam, kon zonder deelname aan de pre-oriëntatiefase aansluiten omdat hij kon terugblikken op eerdere ervaringen met oplossingsgerichte en waarderende gesprekken.

De onderzoeker heeft de keuze gemaakt voor docenten loopbaanbegeleiding en bedrijfsleiders oefenfirma omdat in deze disciplines de docent een coachende rol vervult. Op basis van deze keuze is voorafgaand aan het onderzoek met behulp van het kleurdrukdenken van De Caluwé en Vermaak (2014) een profielschets samengesteld met de kenmerken van de begeleiders die betrokken zijn bij het onderzoek. Het kleurdrukdenken onderscheidt vijf manieren van denken met betrekking tot waarom en hoe mensen veranderen. Tevens geeft het inzicht in hoe de verschillende betrokkenen het beste benaderd kunnen worden in het proces naar de verandering. In de profielschets komt naar voren dat de begeleiders graag werken aan concrete opdrachten, en dat zij behoefte hebben aan duidelijkheid. Duidelijkheid, zakelijkheid en iets concreets tot stand brengen werkt stimuleren en komt overeen met het blauwdrukdenken van De Caluwé en Vermaak (2014).

Het onderzoek richtte zich op de veranderingsbereidheid van docenten ten aanzien van het voeren van waarderende feedbackgesprekken vanuit hun rol van loopbaanbegeleider en/of bedrijfsleider oefenfirma. Van de betrokken begeleiders coachte vier begeleiders studenten die werkzaam waren in één van de negen oefenfirma's. Iedere oefenfirma bestond uit zeven á acht studenten, waarbij de begeleiding plaatsvond door één ervaren en één onervaren bedrijfsleider. Twee begeleiders vervullen de taak van mentor/loopbaanbegeleider. Beiden coachten tijdens loopbaanbegeleiding studenten. Daarnaast coachte één begeleider studenten zowel vanuit de rol van bedrijfsleider oefenfirma als van loopbaanbegeleider. Het totaal aantal deelnemers aan het onderzoek kwam daarmee op zeven begeleiders. Alle bij het onderzoek betrokken begeleiders zijn voorafgaand aan het onderzoek geïnformeerd over het onderzoek waarbij er afspraken zijn gemaakt met betrekking tot het borgen van de anonimiteit en de privacy. Zo zijn bij het maken van de field notes tijdens de interventie geen namen maar afkortingen gebruikt die in de uitwerking van de narratieven zijn omgezet naar codes. Hierdoor was het voor de onderzoeker mogelijk te achterhalen wie welke uitspraak had gedaan zonder de privacy te schaden. Dezelfde codes zijn gebruikt voor de transcripties van de interviews.

Meetinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag: 'Op welke manier draagt de interventie bij aan het voeren van waarderende feedbackgesprekken?' zijn verschillende meetinstrumenten (logboeken, narratieven en individuele en groepsinterviews) ingezet. De logboeken werden gebruikt om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden. De narratieven werden gebruikt voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2. Deelvraag 3 werd beantwoord door middel van individuele interviews. Het groepsinterview werd gebruikt om het definitieve resultaat van de waarderende feedbackcyclus vast te stellen. Tevens werd met het groepsinterview eerdere uitspraken ten aanzien van de veranderingsbereidheid en (vervolg)acties gecheckt. Omdat de onderzoeker tevens begeleider van de interventie was kon er sprake zijn van belangenverstrengeling met het risico op sturende vragen en interviewbias (Saunders et al., 2016). Daarom is ervoor gekozen om gebruik te maken van semigestructureerde interviews met open geformuleerde vragen. Door op verschillende manieren data te verzamelen werd triangulatie bereikt. Dit verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek (Saunders et al., 2016). Alle codebomen zijn opgenomen als bijlage 3 en alle interviewleidraden als bijlage 4.

De verschillende meetinstrumenten worden hieronder per deelvraag nader besproken.

Deelvraag 1: *Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders?*

Om te meten welke elementen binnen de interventie veranderingsbereidheid dan wel weerstand stimuleerden hielden de begeleiders logboeken bij, waarin zij aangaven welke elementen zij als ondersteunend ervaarden. Voorafgaand aan het onderzoek is de codeboom 'logboek' (zie bijlage 3a) samengesteld. Tevens maakte de onderzoeker tijdens de bijeenkomsten aantekeningen (field notes) om de emoties en sfeer vast te leggen. Deze field notes zijn na iedere bijeenkomst door de onderzoeker uitgewerkt in verhalen (narratieven) (Saunders et al., 2016). Voor het samenstellen van de codeboom 'emoties' (zie bijlage 3a) werden voorafgaand aan de bijeenkomst de begrippen veranderingsbereidheid en weerstand nader onderzocht met behulp van de literatuur. Met de combinatie van de logboeken en narratieven werd gepoogd signalen van veranderingsbereidheid dan wel weerstand te staven. Voorafgaand aan het onderzoek gaven de betrokken begeleiders aan naast het drukke werkschema en het bijhouden van de logboeken weinig tijd te hebben voor extra activiteiten. In overleg is besloten dat de onderzoeker zelf field notes maakte tijdens de bijeenkomsten. Omdat de onderzoeker de aandacht moest verdelen tussen het faciliteren van de bijeenkomst en het maken van field notes zijn de gesprekken niet woordelijk genoteerd, maar slechts de strekking ervan. Om te voorkomen dat de onderzoeker de uitspraken en sfeer tijdens

de interventie niet correct had interpreteert en dat er sprake zou zijn van subjectiviteit zijn de narratieven door middel van memberchecks gecontroleerd (Van der Zouwen, 2018). Door gebruik te maken van afkortingen die vervolgens zijn omgezet naar een code was het voor de onderzoeker mogelijk te achterhalen wie welke uitspraak had gedaan zonder de privacy te schaden. De resultaten van de logboeken en narratieven zijn tijdens de groepsbijeenkomst gecheckt met behulp van semigestructureerde vragen.

Deelvraag 2: Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?

Om te onderzoeken welke aanpassingen nodig waren om de waarderende feedbackcyclus in te kunnen zetten ten behoeve van de waarderende feedbackgesprekken is het ontwerp tijdens de eerste en de tweede bijeenkomst besproken, doorontwikkeld en geëvalueerd. De onderzoeker noteerde de feedback die gegeven werd tijdens deze bijeenkomsten in de field notes. Aan de hand van de feedback ten aanzien van de cyclus werd de waarderende feedbackcyclus aangepast. Daarnaast werd vanuit het verzoek om voorbeeldvragen de cyclus uitgebreid met een kaartenset. Tijdens de groepsbijeenkomst werden met behulp van een groepsinterview de aanpassingen nogmaals doorgesproken. Met het groepinterview werd gepoogd een interactieve discussie op gang te brengen om de waarderende feedbackcyclus en bijbehorende kaartenset te bespreken en vervolgens de definitieve versie vast te leggen (Saunders et al., 2016). Bij een (focus)groepinterview bestaat de kans dat, door gebrek aan vertrouwen, statusverschillen of dominantie van deelnemers, niet iedere begeleider een (gelijkwaardige) bijdrage levert aan de bijeenkomst (Saunders et al., 2016). De kans op een ongelijkwaardige bijdrage was beperkt omdat de onderzoeksgroep bestond uit enkel begeleiders oftewel docenten die allen een coachende functie hadden. De codeboom 'ontwerp' (zie bijlage 3b) is achteraf samengesteld op basis van de uitspraken van de begeleiders. Het groepsinterview vond plaats op basis van de semigestructureerde vragen uit de interviewleidraad en -vragen (bijlage 4a).

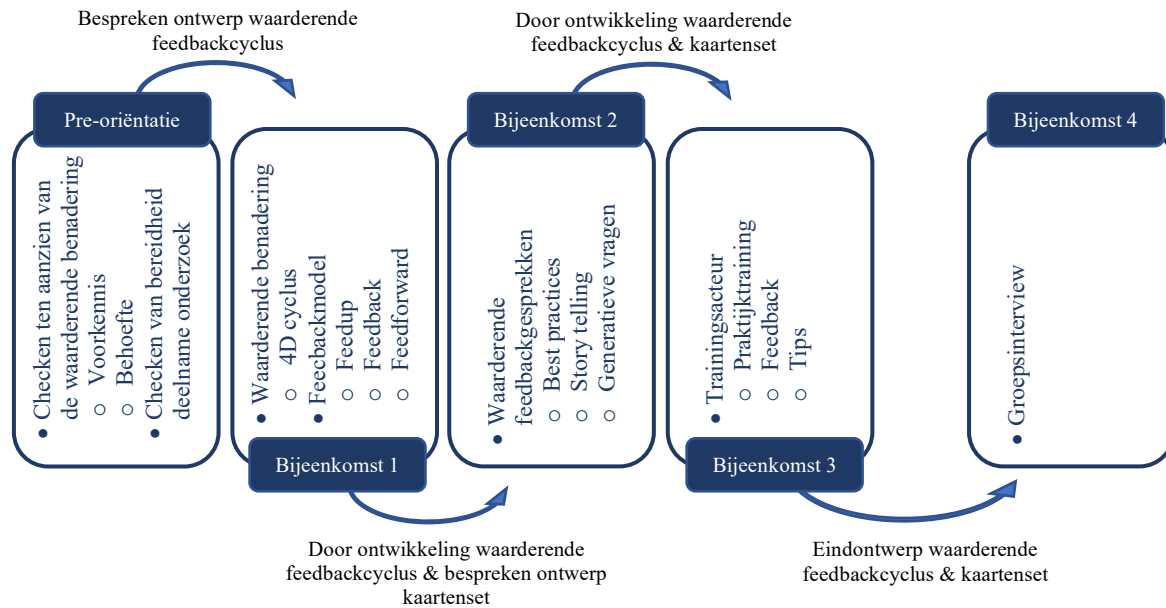
Deelvraag 3: Welke (vervolg)acties brengen de interventies teweeg bij de begeleiders als het gaat om het voeren van de waarderende feedbackgesprekken?

Signalen van veranderingsbereidheid betekenen niet altijd dat men de voorgestelde methode of hulpmiddelen ook daadwerkelijk gaat inzetten. Daarom is besloten de begeleiders te bevragen met behulp van een individueel interview over hun intenties ten aanzien van de waarderende feedbackgesprekken en de geboden hulpmiddelen. Tijdens het individuele interview gaven de begeleiders antwoord op vragen over of én hoe zij de waarderende benadering in de toekomst gingen inzetten tijdens feedbackgesprekken met studenten. De keuze van individuele interviews en het gebruik van open vragen bood de mogelijkheid om door te vragen waardoor er verdieping bereikt kon worden en was er aandacht voor de persoonlijke standpunten van iedere begeleider (Saunders et al., 2016). De onderzoeker had voorafgaand aan het interview bepaald welke topics aan bod moesten komen op basis waarvan het codeerschema '(vervolg)acties' is samengesteld. De codeboom '(vervolg)acties' is opgenomen als bijlage 3c. Tijdens de groepsbijeenkomst werden de aanwezige begeleiders gevraagd of zij reeds acties hadden ondernomen ten aanzien van de intenties en of deze intenties gelijk waren gebleven of gewijzigd waren. De individuele interviews vonden plaats op basis van de semigestructureerde vragen uit de interviewleidraad en -vragen (bijlage 4b).

Interventie

Met behulp van de CIMO-logica (Van Aken & Andriessen, 2011) is een interventiereeks ontwikkeld om vanuit een complexe context met behulp van bepaalde mechanismen tot een gewenste outcome te komen. De interventie en het daarbij ontwikkelde ontwerp, die in dit onderzoek zijn getoetst, hebben als doel de begeleiders te stimuleren feedbackgesprekken te voeren vanuit de waarderende benadering en hen hulpmiddelen te bieden ten behoeve van deze waarderende feedbackgesprekken. De interventie is opgesteld als een opeenvolgende reeks van activiteiten met als doel de effectiviteit van een organisatie te vergroten (Cummings & Worley, 2004; De Caluwé & Vermaak, 2019).

Voorafgaand aan het onderzoek is ten behoeve van de hulpmiddelen een waarderende feedbackcyclus ontwikkeld op basis van de appreciative inquiry van Cooperrider en Whitney (2005) en het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007). De interventie is opgesteld als een opeenvolgende reeks van activiteiten (De Caluwé & Vermaak, 2014). Ten behoeve van de interventie werden verschillende methoden ingezet, zoals de verkenning van de theorie, praktijkoefeningen en een groepsgebesprek in de vorm van een groepsinterview. Daarnaast werden de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) als hulpmiddel ingezet ten behoeve van het oefenen van waarderende feedbackgesprekken met studenten. Deze waarderende feedbackcyclus is tijdens het onderzoek aangepast, doorontwikkeld en op verzoek uitgebreid met een kaartenset. Vanaf bijeenkomst 2 werd de eerste versie van de kaartenset (ontwerp) ingezet bij het oefenen van de waarderende feedbackgesprekken. In afbeelding 1 wordt schematisch weergegeven wat de verschillende activiteiten binnen de interventie zijn.



Afbeelding 1: Systematische weergave van de interventie

Vanuit de fundamentele vooronderstelling van de waarderende benadering dat organisaties handelen vanuit wat ze bestuderen (Cooperrider et al., 2008b) werd de waarderende benadering niet alleen onderzocht, maar werd deze methode ook ingezet als interventiemethode. Hierdoor ontstond ruimte om experimenteel te leren en mogelijkheden te verkennen (Barrett et al., 2019).

Door de verschuiving van de rol van de docent als inhoudelijk deskundige naar coach is er sprake van een veranderproces waarbij de stappen in dit onderzoek zijn gebaseerd op het veranderproces van De Caluwé en Vermaak (2014). Voorafgaand aan het onderzoek is antwoord gegeven op de vragen: wie, wat en waar? Zoals eerder beschreven was de keuze gevallen op de begeleiders die in hun taken feedbackgesprekken voeren met de studenten vanuit een coachende rol (wie). De interventie was gericht op de waarderende benadering als gesprekstechniek tijdens deze gesprekken (wat). De gesprekken worden gevoerd met eerstejaarsstudenten niveau tijdens de periode in de oefenfirmen en tijdens loopbaanbegeleiding (waar).

In de pre-oriëntatiefase is een bijeenkomst georganiseerd om gezamenlijke taal te kunnen geven aan het onderzoeksthema ‘waarderende benadering’ en om de verwachtingen naar elkaar uit te kunnen spreken. Daarnaast zijn vanuit de intentie om het gehele onderzoeksproces samen te doorlopen en om verbondenheid te creëren bij de betrokken begeleiders voorafgaand aan het onderzoek meerdere informele gesprekken gevoerd. Dit alles om de bereidheid van de begeleiders ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering inzichtelijk te maken. Omdat bij eerdere trajecten met interventies uit voorgaande jaren weerstand ontstond bij de leden van het onderwijsteam en omdat uit het theoretisch kader bleek dat weerstand ervoor zorgt dat veranderingen worden besproken en zorgt voor stabiliteit en inzicht in mogelijke veranderopties (De Caluwé & Vermaak, 2014; Paul et al., 2012) was er ook aandacht en ruimte voor deze eventuele weerstand.

Tijdens de eerste bijeenkomst is de theorie over de waarderende benadering behandeld. Hierbij was aandacht voor (1) de verschillen en de functies van een probleemgerichte, een oplossingsgerichte en een waarderende benadering, (2) de elementen van een waarderend gesprek, (3) de kenmerken van een feedbackgesprek, en (4) de elementen van een waarderend (feedback)gesprek. Daarnaast bespraken de begeleiders samen met de onderzoeker de ontwikkelde waarderende feedbackcyclus. Door verkenning van de theorie en door met elkaar in dialoog te gaan over deze theorie, deelde men nieuwe en bestaande kennis. Het bevragen en bespreken van deze kennis leidde tot nieuwe inzichten (Bereiter & Scardamalia, 2016).

Tijdens de tweede bijeenkomst ging men in op het effect van waarderende feedbackgesprekken door het uitwisselen van succesverhalen (story telling) en best practices, (Ruijters, 2017a; Masselink et al., 2020). Het uitwisselen van de succesverhalen en het samen bespreken van de waarderende feedbackcyclus tijdens deze bijeenkomst stimuleerde de onderlinge relatie, het draagvlak en de betrokkenheid waardoor co-creatie ontstond (Rondeel, 2012). Daarnaast droeg een gezamenlijke beeldvorming bij aan de consistentie over de aanpak en de vorm van een waarderend feedbackgesprek. Tevens werd tijdens deze bijeenkomst de kaartenset met voorbeeldvragen, die op verzoek van de betrokken begeleiders was ontwikkeld, besproken.

De eerste twee bijeenkomsten vonden door de lockdown, ten gevolge van Covid-19, online plaats. De onderzoeker hield rekening met de benodigdheden ten aanzien van een online bijeenkomst, maar hierbij was het

niet duidelijk wat de onderzoeker kon verwachten ten aanzien van de uitvoering en ten aanzien van de reacties van de deelnemende begeleiders op deze werkvorm.

Tijdens de derde bijeenkomst, oefenden de begeleiders aan de hand van praktijksituaties met een trainingsacteur het voeren van waarderende feedbackgesprekken. Hierbij pasten de begeleiders de verschillende elementen toe uit (1) de waarderende benadering door oprechte interesse te tonen en het stellen van generatieve vragen waarbij het oordeel wordt uitgesteld tot aan de evaluatie (Cooperrider et al., 2008a; Tjepkema et al., 2016) en uit (2) het feedbackmodel door middel van feedup, feedback en feedforward op taak-, proces- en zelfregulativeniveau (Hattie & Timperley, 2007). Op essentiële momenten in het gesprek gaf de trainingsacteur een time-out zodat besproken kon worden of er sprake was van een waarderende benadering en hoe de gebruikte vragen, waar gewenst, omgezet konden worden naar een waarderende vraag. Na een gesprek was er ruimte voor feedback door de trainingsacteur en door één aan het onderzoek deelnemende begeleider.

Een groepsinterview stond gepland tijdens de vierde bijeenkomst. Dit groepsinterview was onderdeel van de interventie omdat hier ook veranderingsbereidheid ten aanzien van het voeren van waarderende feedbackgesprekken werd beoogd. Tevens was er aandacht voor het ontwerp van de waarderende feedbackcyclus en de kaartenset en werden eerdere uitspraken en bevindingen gecheckt. De derde en vierde bijeenkomst konden fysiek georganiseerd worden.

Procedure

In 2020 is, naar aanleiding van gesprekken met de opdrachtgever over de urgente situatie, gestart met de voorbereidingen van het onderzoek door een interventiereeks te ontwerpen. De interventie vond plaats gedurende vier bijeenkomsten. De begeleiders, die op basis van hun functie zijn geselecteerd, ontvingen voorafgaand aan iedere bijeenkomst een e-mail met een uitnodiging. Deelname was op basis van vrijwilligheid en beschikbaarheid. Voor een overzicht van de bijeenkomsten en aanwezige onderzoekseenheden zie afbeelding 2 op blz. 12.

Bij de eerste bijeenkomst, die online plaats vond, waren alle begeleiders aanwezig. Hoewel de onderzoeker rekening had gehouden met de werkwijze ten gevolge van Covid-19 waren, voorafgaand aan de bijeenkomst, de mogelijke reacties van de betrokken begeleiders niet geheel te voorzien. Voor de onderzoeker was het verzorgen van een interventie voor collega's nieuw, met de online versie van deze bijeenkomst als extra uitdaging. Sommige begeleiders wakte de indruk afgeleid te zijn door andere taken, en het leek het eenvoudig om even 'weg te lopen' voor een onderbreking. Daarnaast bleek een enkele begeleider moeite te hebben met het werken met een digitale omgeving. Voor de onderzoeker speelde onzekerheid, het gevoel van verlies van controle en het gevoel van gemis van verbinding een grote rol tijdens deze eerste bijeenkomst. Om duidelijk te krijgen of de persoonlijke emotie van de onderzoeker van invloed was geweest op de interventie, de interpretatie en de mogelijke resultaten van het onderzoek, maar ook voor de persoonlijke ontwikkeling, zijn op informele momenten twee deelnemende begeleiders gevraagd om feedback te geven op deze eerste bijeenkomst. De feedback werd meegenomen in de voorbereiding en uitvoering van de tweede bijeenkomst. Bij de tweede bijeenkomst waren vijf van de zeven genodigden aanwezig. Eén collega was afwezig in verband met ouderschapsverlof en de andere collega was gevraagd om te surveilleren bij een examen. De tweede bijeenkomst die ook online gepland stond verliep voorspoedig zonder verdere bijzonderheden.

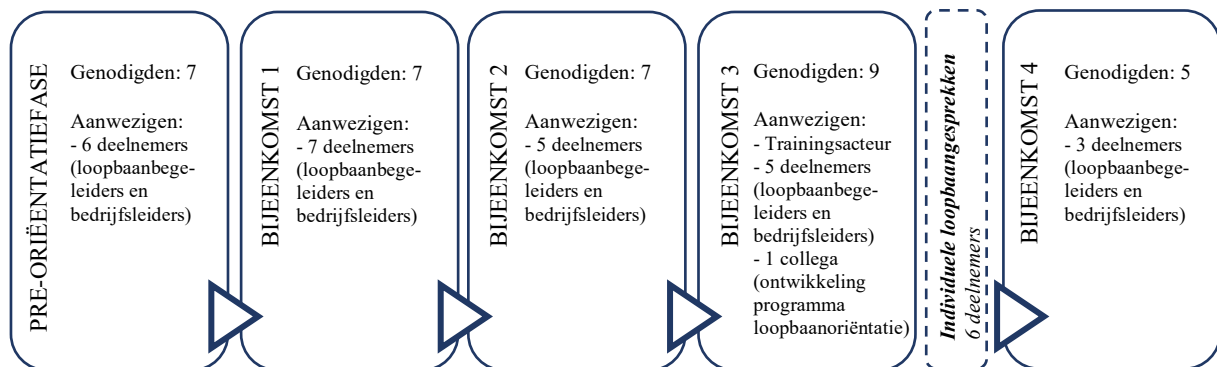
Door Covid-19 was het plannen van de derde bijeenkomst opnieuw een uitdaging. Op de planning stond een interventie met een externe trainingsacteur die bij voorkeur op locatie uitgevoerd zou worden. Uiteindelijk kon de interventie, na enkele verschuivingen, alsnog doorgang vinden op een vrijdag. Door de verschuivingen zat er ruim twee maanden tussen de tweede en derde bijeenkomst. Inmiddels was één begeleider gestopt met deelname aan het onderzoek door het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd. Alle overige begeleiders ontvingen een uitnodiging om deel te nemen aan deze derde bijeenkomst. Eén begeleider moest zich, i.v.m. een privé-afspraken, alsnog afmelden omdat de bijeenkomst gepland stond op een vrije dag.

Na de derde en laatste bijeenkomst hebben vijf van de zeven begeleiders de logboeken ingevuld en teruggestuurd. Eén begeleider had tijdens de eerste bijeenkomst aangegeven slechts mee te willen kijken, was bij de derde bijeenkomst met de trainingsacteur afwezig en heeft de logboeken niet ingeleverd. Om de mogelijk geconstateerde weerstand niet groter te maken dan deze was, zijn deze momenten tijdens een informeel gesprek bij de koffieautomaat gecheckt bij desbetreffende begeleider met behulp van vragen als "wat heb je als prettig ervaren ten aanzien van de interventies?" en "waren er momenten tijdens de interventie die je als lastig of vervelend hebt ervaren?". De begeleider gaf aan de interventie als prettig te ervaren, maar niet te weten hoe de logboeken ingevuld konden worden. Hulp hierbij werd afgewezen. Tijdens de eerste drie bijeenkomsten maakte de onderzoeker field notes, die na iedere bijeenkomst zijn uitgewerkt in narratieven. Om de juistheid in interpretatie van de narratieven te borgen is bij iedere narratief door twee begeleiders een membercheck uitgevoerd (Van der Zouwen, 2018).

De individuele interviews droegen er aan bij dat iedere begeleider meer tot zijn recht kwam en uitgedaagd werd om de eigen mening te geven (Van der Zouwen, 2018). Om belangenverstrengeling en het risico op sturende vragen en daarmee interviewbias te voorkomen is tijdens de interviews gebruik gemaakt van open geformuleerde vragen, zoals: 'Kun je vertellen wat deze bijeenkomsten bij jou teweeg hebben gebracht?'. Voor de individuele

interviews is een interviewleidraad en -vragen samengesteld (zie bijlage 4b). Deze is voorgelegd aan een medestudent van de MLI en een collega om te controleren of de leidraad en vragen duidelijk geformuleerd waren en antwoord gaven op de deelvraag. De begeleiders ontvingen een uitnodiging voor de individuele interviews. Hierbij is rekening gehouden met de mogelijkheden wat betreft de Covid-19 richtlijnen, de locatie en de wens van de individuele begeleider. Van de zeven begeleiders namen vijf begeleiders deel aan deze interviews.

Het groepsinterview bood de kans om, met behulp van discussie, ideeën en wensen ten aanzien van het ontwerp (waarderende feedbackcyclus en bijbehorende kaartenset) en het thema waarderende feedbackgesprekken nader te onderzoeken. Met het groepsinterview konden eerdere beweringen en uitspraken gecheckt worden en werd alsnog triangulatie bereikt (Doorewaard et al., 2016). Het groepsinterview bood ook de mogelijkheid om de emoties die men als groep had ervaren uit te wisselen. Het groepsinterview vond plaats op locatie. Ten tijde van het groepsinterview waren meerdere begeleiders uit de onderzoeksgroep gestopt. Naast de begeleider die gestopt was in verband met het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd, had een andere begeleider een nieuwe baan geaccepteerd bij een andere school. Daarnaast waren twee begeleiders ziek waardoor zij niet deel konden nemen aan deze laatste bijeenkomst waarbij het groepsinterview stond gepland. Van de vijf genodigden konden door de omstandigheden uiteindelijk slechts drie begeleiders aanwezig zijn. Hierdoor was het niet mogelijk om de groep te scheiden op basis van eerdere kenmerken en was het alsnog een heterogene groep. Omdat ook bij een groepsinterview sprake kon zijn van sociaal wenselijke antwoorden is opnieuw gekozen om gebruik te maken van open geformuleerde vragen, zoals: “Welke aanpassingen zijn nog nodig om de waarderende feedbackcyclus en kaartenset in te kunnen zetten als hulpmiddel bij waarderende feedbackgesprekken?”. Het groepsinterview werd tweemaal verstoord. Bij de opstart van de bijeenkomst kwam een collega onverwachts binnenlopen. Deze collega was de sleutels van de lokalen en de eigen auto kwijtgeraakt. Hierdoor ontstond enige onrust en werd er kort meegezocht. Na een half uur kwam een andere collega binnen lopen om te vragen waar de teamvergadering gepland stond. Na deze korte onderbreking kon de bijeenkomst vervolgd worden. Om interviewersbias te voorkomen zijn zowel de individuele als het groepinterview getranscribeerd.



Afbeelding 2: Overzicht interventie en onderzoekseenheden

Om het ethisch werken zo veel mogelijk te garanderen is gebruik gemaakt van de checklist van Saunders et al. (2015, p.118). Deelname aan de bijeenkomsten en onderzoek vond plaats op basis van vrijwilligheid, er was geen sprake van beloning of compensatie. Voorafgaand aan het onderzoek zijn mogelijke risico's besproken en de begeleiders waren ervan op de hoogte dat zij zich op elk moment konden terugtrekken uit het onderzoek. Ook is besproken hoe de persoonsgegevens zouden worden geanonimiseerd om anonimiteit en vertrouwelijkheid te borgen (Saunders et al., 2016).

Data-analyse

Voor alle deelvragen is gebruik gemaakt van een kwalitatieve analyse. Deelvraag 1 werd beantwoord met een deductieve data-analyse. Voor deelvraag 2 is gekozen voor een inductieve data-analyse. Deelvraag 3 is deels deductief en deels inductief geanalyseerd.

Om te onderzoeken welke elementen binnen de interventie veranderingsbereidheid dan wel weerstand stimuleren bij de begeleiders hielden de begeleiders logboeken bij en zijn door de onderzoeker field notes gemaakt tijdens de bijeenkomsten. De codeboom 'logboek' is voorafgaand aan het onderzoek is samengesteld, waardoor er sprake van een deductieve data-analyse (Doorewaard et al., 2016). Op basis van de codeboom zijn betekenisvolle tekstfragmenten (quotations) geselecteerd. Om de betrouwbaarheid van de interpretatie te garanderen heeft een tweede beoordelaar met behulp van het codeerschema 'interventie' de logboeken gecodeerd en zijn de resultaten besproken. Vervolgens zijn de resultaten vergeleken en de afwijkingen besproken. Daar waar geen consistentie kon worden bereikt werd de geselecteerde "quotation" verwijderd. Met behulp van de logboeken werd gepoogd te

achterhalen waarom de begeleiders een hulpmiddel uit de interventie als ondersteunend hadden ervaren. De narratieven van de bijeenkomsten werden geanalyseerd met behulp van de codeboom 'emotie' (zie bijlage 3b). Voor het samenstellen van deze codeboom werden voorafgaand aan de bijeenkomst de begrippen veranderingsbereidheid en weerstand nader onderzocht met behulp van de literatuur. Hierbij werd weerstand onderverdeeld in *niet durven*, *niet willen* en *niet kunnen*. Veranderingsbereidheid werd daarbij onderscheiden in *willen*, *moeten* en *kunnen*. Vervolgens zijn de begrippen uitgewerkt naar indicatoren. Omdat beide codebomen voorafgaand aan de data-analyse zijn samengesteld is sprake van deductieve data-analyse (Doorewaard et al., 2016). Om de betrouwbaarheid van de interpretatie te garanderen heeft een tweede beoordelaar de logboeken en narratieven gecodeerd en vervolgens zijn de resultaten besproken. In de data-analyse wordt uitgegaan van de hoofdbegrippen veranderingsbereidheid en weerstand

Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?

Tijdens de interventie is, op basis van de feedback van de betrokken begeleiders, de waarderende feedbackcyclus doorontwikkeld en uitgebreid met een kaartenset met voorbeeldvragen. Om niet gebonden te zijn aan vooraf geformuleerde indicatoren, ruimte te kunnen creëren voor creativiteit en in te kunnen spelen op de situatie is de codeboom 'ontwerp' achteraf samengesteld. Hierdoor is er sprake van inductieve data-analyse. Om de betrouwbaarheid van de interpretatie te garanderen heeft een tweede beoordelaar de narratieven gefragmenteerd en gecodeerd en vervolgens zijn de resultaten besproken. Ook hier werden de afwijkingen waarover geen consistentie werd bereikt verwijderd. De resultaten van de eerste data-analyse zijn vervolgens tijdens de groepsbijeenkomst besproken met de betrokken begeleiders. Op basis van de codeboom 'ontwerp' werden opnieuw betekenisvolle tekstfragmenten geselecteerd.

De individuele interviews leidde tot het inzicht *welke (vervolg)acties de interventie teweeg brengen bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken*. Omdat er sprake kon zijn van het geven van sociaal wenselijke antwoorden door de geïnterviewde is de werkelijke intentie gecheckt met de controlevraag 'Wat is volgens jou het nut van waarderende feedbackgesprekken voor de ontwikkeling van de student?'. De interviews zijn letterlijk getranscribeerd, maar om de leesbaarheid te vergroten zijn herhalingen, stotterwoorden en tussenwerpsels achteraf verwijderd. Voorafgaand aan de interviews is de codeboom 'vervolgacties' samengesteld, waarbij is uitgegaan van reeds ondernomen acties en mogelijke vervolgacties. Tijdens het selecteren van betekenisvolle tekstfragmenten "quotations" over de toekomstige acties bleek dat er onderscheid gemaakt kon worden tussen de *intentie* en het *besluit* om de waarderende benadering in te zetten tijdens feedbackgesprekken. Dit onderscheid is later toegevoegd aan de codeboom 'vervolgacties' (zie bijlage 3c). Hierdoor was er sprake van gedeeltelijke deductieve en inductieve data-analyse. Om de betrouwbaarheid van de interpretatie te garanderen en interviewersbias verder te verkleinen heeft een tweede beoordelaar de interviews gecodeerd op basis van de codeboom 'vervolgacties' en zijn de resultaten besproken (Saunders et al., 2016). Wanneer er geen consistentie kon worden bereikt is het geselecteerde tekstfragment verwijderd.

Resultaten

De resultaten zijn gebaseerd op de kwalitatieve data-analyse en worden per deelvraag gepresenteerd. Bij iedere deelvraag zijn tekstfragmenten (karakteristieke uitspraken en teksten) toegevoegd om de betreffende resultaten te onderbouwen.

De resultaten van deelvraag 1: *Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders?*

Uitgangspunt van het onderzoek was onderzoeken welke elementen binnen de interventie handvatten bieden ten behoeve van de waarderende feedbackgesprekken. Er werd rekening gehouden met het feit dat de geplande interventie emoties, zoals veranderingsbereidheid of weerstand ten aanzien van het voeren van waarderende feedbackgesprekken, kon stimuleren of belemmeren. Tijdens de pre-oriëntatiefase werd de bereidwilligheid en de kennis over de waarderende benadering gecheckt bij de begeleiders. Alle begeleiders spraken unaniem hun bereidheid tot deelname aan het onderzoek uit en gaven unaniem aan geïnteresseerd te zijn in de uitkomsten van het onderzoek. Gedurende het onderzoek werd uitgegaan van bereidwilligheid, maar er was ook ruimte voor feedback en weerstand. Uit het onderzoek bleek dat er zowel sprake was van veranderingsbereidheid als weerstand onder de begeleiders. Ter illustratie van signalen die veranderingsbereidheid dan wel weerstand weergeven zijn enkele betekenisvolle tekstfragmenten opgenomen in tabel 3.

Tabel 3: Betekenisvolle tekstfragmenten deelvraag 1

Emotie	Element	Tekstfragmenten
Veranderingsbereidheid	Cyclus	Visualiseert wat mogelijk is om gesprekken op te bouwen. Onthoudt makkelijker dan theorie
	Kaartenset	Die kaarten die met die vragen. Daar kun je leuk mee spelen, die kun je misschien nog wel uitbreiden ...
	Praktijk	Meest waardevolle interventie, vooral ook omdat daar alles bij elkaar kwam. Je hebt de theorie gehad, je hebt het een keer geoefend en nu ga je het doen met een acteur en krijg je gelijk feedback
	Theorie	Door de theorie te kennen snap je dat met name je houding richting de student/situatie anders moet. Die andere houding zorgt ervoor dat je daadwerkelijk gericht kan zijn op ontwikkeling
Weerstand	Praktijk	Ik kan dat niet
	Theorie	Echter vind ik het absoluut niet altijd nodig om altijd maar waarderend feedback te geven. Sommigen hebben af en toe gewoon een schop onder zijn kont nodig en die moet dan aankomen. ... Wanneer is het nog waarderende feedback, en wanneer wordt het politiek?

Eén begeleider vertoonde bij een bijeenkomst zowel kenmerken van weerstand als veranderingsbereidheid. Tekstfragmenten die mogelijke weerstand weergaven waren: “Ik heb graag over alles een oordeel en dat laat ik ook graag weten. En wat mij betreft mag het ook een plaats hebben.”, “Ik ben ook niet voor niets geen loopbaanbegeleider dit jaar.”. Tekenend van veranderingsbereidheid werden zichtbaar door tekstfragmenten als: “Ik denk wel dat het iets kan zijn, maar dan moet je het zo in je systeem gaan vormgeven. En misschien past het wel helemaal bij het nieuwe KD waar we ons voornamelijk gaan richten op vaardigheden” en “Als je dit vanaf de start van de opleiding goed regelt, dat het duidelijk is wat jouw rol is als begeleider en dat dit niet is om te beoordelen maar om eens in de zoveel tijd te checken hoe loopt het, zonder dat er een beoordelende factor in zit... dan krijg je dat er wel uit.”. Tijdens het groepsinterview werden eerder gedane uitspraken over veranderingsbereidheid en weerstand gecheckt. Hieruit bleek dat sommige momenten, die zowel door de onderzoeker als de tweede codeur als weerstand waren gecodeerd, door de betrokken begeleiders niet altijd als weerstand werden ervaren. Dit bleek uit tekstfragmenten als “Nou die trainingsacteur, dat was gewoon heel erg lastig omdat je het na moest spelen. Dat kwam niet zo geloofwaardig over, zou ik zeggen. Het was voor mij meer, niet zo echt.” en “Nou voor mij was dat die acteur... Niet zozeer weerstand. Ja, ja ik weet het niet, ik weet dat het voor mij niet werkt”.

De resultaten van deelvraag 2: *Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?*

Tijdens het onderzoek werd het ontwerp van de waarderende feedbackcyclus en de kaartenset met de voorbeeldvragen geëvalueerd en doorontwikkeld. Ter illustratie van de feedback ten aanzien van het ontwerp zijn enkele betekenisvolle tekstfragmenten opgenomen in tabel 4.

Tabel 4: Betekenisvolle tekstfragmenten deelvraag 2

Hulpmiddelen	Kaartenset met waarderende vragen
Waarderende feedbackcyclus	De verschillende onderdelen van de 4d-cyclus en feedback wisselen elkaar af [in de waarderende feedbackcyclus]. Hierdoor lijkt het alsof deze elkaar opvolgen, maar uit jouw verhaal begrijp ik dat dit niet zo is?
	Mooi model, maar de verschillende kleuren kunnen problemen opleveren voor docenten of studenten die kleurenblind zijn.
Kaartenset met voorbeeldvragen	Gewoon kaarten waar vragen op staan die we kunnen gebruiken tijdens gesprekken.

Na aanleiding van de feedback uit de bijeenkomsten is de feedbackcyclus en kaartenset aangepast. De aanpassingen werden opnieuw besproken tijdens de groepsbijeenkomst. De kaartenset werd goedgekeurd wat bevestigd werd door het verzoek om naast een digitaal exemplaar ook een nieuwe geprinte versie te ontvangen. Dit bleek uit tekstfragmenten als: “Docent-T: Als die [spelkaarten] dan nog een keer, als we die digitaal, nog een

keer zouden kunnen ontvangen, dan zou dat fijn zijn? “. Ten aanzien van de waarderende feedbackcyclus bestond nog twijfel over de kleurcombinatie. Dit blijkt uit tekstfragmenten als: “Docent-A: En dat blauw/witte dat kan ik nog wel lezen, dat ligt aan het witte. Dus dan weet ik alleen niet als ik kijk naar deze teksten, dan is dat misschien voor iemand anders weer een probleem.” Daarna werden de ontwerpen goedgekeurd, wat blijkt uit tekstfragmenten als: “Docent-Z: Nee, het is wel heel overzichtelijk dit [waarderende feedbackcyclus]. Een handig ding, maar die kaartjes zijn ook top!” en “Docent-A: Dan zou je eigenlijk een nieuwe set kaarten moeten maken, laten printen bij de repro.”

De resultaten van deelvraag 3: *Welke (vervolg)acties brengt de interventie teweeg bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken?*

Van de zeven begeleiders hebben er zes deelgenomen aan de individuele interviews. Uit het onderzoek bleek dat de begeleiders gedurende de onderzoeksperiode elementen uit de waarderende benadering hadden ingezet ten behoeve van de gesprekken. Dit inzetten van elementen uit de waarderende benadering vond plaats tijdens de loopbaanbegeleiding, de begeleiding bij de oefenfirma, maar ook buiten deze context zoals in een privésituatie en de begeleiding tijdens de beroepspraktijkvorming (bpv). In het onderzoek werden ook de (voorgenomen) vervolgacties bevraagd. Doel was te achterhalen wat de intentie was met betrekking tot het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken in de toekomst. Alle begeleiders waren van mening dat waarderende feedback bruikbaar was tijdens loopbaangesprekken en de planningsgesprekken in de oefenfirma. Op de vraag of de begeleiders ook in de toekomst gebruik zullen maken van waarderende feedbackgesprekken bleek dat er onderscheid gemaakt kon worden tussen een ‘intentie’ en het ‘besluit’ om de waarderende feedbackbenadering in te gaan zetten. Ter illustratie van voorgenomen vervolgacties ten aanzien van inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken met studenten zijn enkele betekenisvolle tekstfragmenten opgenomen in tabel 5

Tabel 5: Betekenisvolle tekstfragmenten deelvraag 3

Voorgenomen actie	Gebruik van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken
Ondernomen Actie	Docent-X: Wat ik ook bij de oefenfirma's heb gedaan, is gewoon dat ik met het setje kaarten in mijn handen heb gezeten, er doorheen heb gebladerd eigenlijk tijdens het gesprek en ... en ja ... dan komt er zo veel aan ideeën eigenlijk binnen, waarop je een vraag kan stellen.
	Docent-T: Ja, ja, ik heb het [waarderende benadering] op meerdere vlakken gebruikt, niet alleen op school, maar ook buiten school heb ik het gebruikt.”, “Maar ook buiten school, want ik ben ook werkzaam als jongerenwerker en daar heb ik dit ook gebruikt
Intentie	Docent-Q: En ik wil hem ook bij de stagegesprekken in gaan zetten, want ook daar is natuurlijk een bepaalde ontwikkeling, bepaalde dingen die minder gaan en dingen die heel goed gaan.
Besluit	Docent-O: Ik ga er sowieso mee aan de slag” en “Ja! Zeker, en bij loba [loopbaanbegeleiding] ga ik hem zeker in zetten. Bij oefenfirma's ga ik komend jaar ook weer draaien. Ga ik hem [waarderende feedbackgesprekken] zeker inzetten.

Vanuit de controlevraag ‘Wat is volgens jou het nut van waarderende feedbackgesprekken ten aanzien van de ontwikkeling van de student?’ werd getracht sociaal wenselijke antwoorden uit te sluiten. Hierbij gaven alle begeleiders aan dat zij de waarderende feedbackgesprekken nuttig achten als het gaat om de begeleiding van de student. Dit werd zichtbaar door uitspraken als “Nou ja, dat je het eigenaarschap eigenlijk bij de student zelf houdt. Omdat je met die waarderende benadering trigger je ze eigenlijk om uit zichzelf met dingen te komen. Dus dan is het echt, dan komt het vanuit hun zelf en voor hun gevoel is het dan ook van zichzelf” en “Nou één ... één is: die student is zich uiteindelijk meer bewust van zijn eigen kwaliteiten de, ik denk dat het daarover moet beginnen en ja goed, valkuilen moet hij natuurlijk ook... leert hij ook wel van zichzelf zien, maar in ieder geval zijn eigen kwaliteiten en wat mindere kwaliteiten, zeg maar. Daar is hij zich bewust van. En vervolgens is hij zich ook bewust van het uiteindelijke doel. En als laatste is hij ... levert het hem op dat die eigenlijk zijn eigen groei kan gaan, ja kan gaan vormgeven en die stappen daar in gaan zetten”. Op de vraag wat nodig is om op de waarderende feedbackgesprekken te voeren reageren de begeleiders met “Tijd, heel veel tijd” “En training”. Daarnaast gaven de begeleiders aan dat zij behoefte hebben aan de waarderende feedbackcyclus en kaartenset als hulpmiddel voor toekomstige gesprekken. Dit blijkt uit tekstfragmenten als: “krijg ik de kaarten met vragen om te gebruiken?”.

Tijdens een groepsinterview zijn de resultaten van deelvraag 2 gecheckt. Ook hier werden de verschillende momenten, loopbaanbegeleiding en de oefenfirma, nogmaals bevestigd. Daarnaast werd opnieuw de beroepspraktijkvorming genoemd als situatie waarbij de waarderende feedbackgesprek een positieve bijdragen kan leveren in de evaluatie. Dit bleek uit tekstfragmenten als “Docent-Z: ... op de terugkomdag van de stage”.

Conclusie en discussie

Met behulp van de resultaten volgt nu een conclusie met betrekking tot wat veranderingsbereidheid dan wel weerstand stimuleert, welke aanpassingen nodig zijn aan het ontwerp en wat de vervolgacties zijn van de begeleiders ten aanzien van de waarderende feedbackgesprekken.

Uit de resultaten van deelvraag 1 *Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders??* kan geconcludeerd worden dat er sprake was van veranderingsbereidheid ten aanzien van de interventie en het bieden van waarderende feedback. Voorafgaand aan het onderzoek werd uitgegaan van veranderingsbereidheid dan wel weerstand. Tijdens het onderzoek bleek dat de begeleiders op hetzelfde moment zowel veranderingsbereidheid als weerstand konden ervaren. Door de weerstand als positief kritisch te beschouwen en daarmee als een waardevol onderdeel van het verandertraject, leidt dit tot een effectieve verandering bij de betrokken begeleiders. Het werken met de trainingsacteur vond men lastig, omdat het werken met de acteur volgens de begeleiders te ver weg stond van de werkelijkheid. De onvoorspelbaarheid met betrekking tot de mogelijke reactie van de acteur belemmerde de begeleiders in dit proces. Dit kwam overeen met de vooraf opgemaakte profielschets en komt overeen met het blauwdrukdenken van De Caluwé en Vermaak (2014). Door te kijken hoe anderen het gesprek met de acteur uitvoerden waren de begeleiders in staat van elkaar te leren en nieuwe inzichten op te doen.

Uit de resultaten van deelvraag 2 *Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?* kan geconcludeerd worden dat op verzoek van de begeleiders de waarderende feedbackcyclus is uitgebreid met een kaartenset met voorbeeldvragen. Verder kan geconcludeerd worden dat de waarderende feedbackcyclus na een kleine kleuraanpassing op basis van de feedback samen met de kaartenset kan worden uitgeprint en uitgedeeld aan de bedrijfsleiders van de oefenfirma en aan de loopbaanbegeleiders. Verder kan voorzichtig geconcludeerd worden dat er behoefte bestaat aan een kaartenset met voorbeeldvragen ten behoeve van de beroepspraktijkvorming.

Uit de resultaten van deelvraag 3 *Welke (vervolg)acties brengt de interventie teweeg bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken?* kan geconcludeerd worden dat alle betrokken docenten de intentie hebben om de waarderende benadering in te gaan zetten. De oriëntatiefase en de onderzoeksfase brachten aan het licht dat veel begeleiders al verschillende elementen uit de waarderende benadering in zetten tijdens feedbackgesprekken met studenten, maar dit gebeurde veelal onbewust. Doordat men zich dit niet bewust was, werd de waarderende benadering niet effectief ingezet en werd er weinig tot geen aandacht besteed aan studenten waar het goed mee gaat. Na de interventiereeks hebben meerdere begeleiders niet alleen een intentie uitgesproken, maar zij hebben zich voorgenomen de waarderende benadering bewust in te gaan zetten tijdens feedbackgesprekken. Met name loopbaangesprekken en planningsgesprekken in de oefenfirma worden genoemd als momenten waarin waarderende feedback bruikbaar is. Volgens de begeleiders leent ook de beroepspraktijkvorming zich uitstekend voor feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering.

Met betrekking tot de onderzoeksvraag 'Op welke manier draagt de interventie bij aan het voeren van waarderende feedbackgesprekken?' kan geconcludeerd worden dat de interventie heeft bijgedragen aan het bewust bekwaam worden van de betrokken begeleiders. Zij geven aan de waarderende feedback bewust te gaan inzetten tijdens gesprekken in de toekomst. Doordat de begeleiders de gevolgen van de verandering als positief beoordelen door het effect op de student nam de veranderingsbereidheid toe (Armenakis et al., 2007; De Caluwé & Vermaak, 2014; Metselaar et al., 2018). Zo gaf één van de begeleiders aan het begin van de onderzoeksfase aan niet positief te zijn over de waarderende benadering. Deze benadering stond te ver weg van de persoonlijke voorkeur. Gesprekken met studenten, waarbij de waarderende feedbackcyclus en kaartenset met voorbeeldvragen werden gebruikt en de training met de trainingsacteur, brachten nieuwe inzichten in zowel het positieve effect op de student als de eigen kwaliteiten. Vanuit deze inzichten heeft de hierboven genoemde begeleider besloten om vanaf de start van schooljaar 2021 de waarderende benadering in te zetten bij gesprekken met studenten. Zijn positieve bevindingen blijken ook een positief hefboomeffect te hebben op de andere begeleiders. Dit werd bevestigd tijdens het groepsinterview waarbij de aanwezige begeleiders bevestigden de waarderende feedbackcyclus en de kaartenset met waarderende vragen in te gaan zetten bij toekomstige feedbackgesprekken.

Discussie

Doel van het onderzoek was de veranderingsbereidheid bij de begeleiders (bedrijfsleiders oefenfirma en loopbaanbegeleiders) te stimuleren ten aanzien van de waarderende benadering en hen hulpmiddelen te bieden ten behoeve van het voeren van waarderende feedbackgesprekken met studenten. Voorafgaand aan het onderzoek werd duidelijk dat de begeleiders reeds gesprekken voeren ten behoeve van het bespreken van resultaten en houding/gedrag. Hierbij ging het echter in veel gevallen niet om waarderende feedbackgesprekken en iedere docent voerde de gesprekken op zijn eigen manier. Het belang van het bevorderen van vaardigheden waarbij studenten leren te reflecteren op de eigen ontwikkeling en producten vroeg om een gesprekstechniek waarbij vanuit zelf ontdekken een duurzame positieve verandering in gang gezet wordt. Daarbij is de keuze gemaakt om in de toekomst feedbackgesprekken te voeren vanuit de waarderende benadering.

Veranderingsbereidheid

Met dit onderzoek wordt getracht antwoord te geven op de vraag of de begeleiders veranderingsbereidheid dan wel weerstand ervaren ten aanzien van elementen uit de interventie. Omdat de onderzoeker een directe collega is, was zij bekend met de algemene karakterisering van de begeleiders die vooral overeenkwamen met de voorkeurstijl: blauwdrukdenken (De Caluwé en Vermaak, 2014). Bij de voorbereiding van de interventie is rekening gehouden met deze voorkeurstijl. Tijdens het onderzoek is rekening gehouden met de algemene voorkeurstijl van de docent financieel administratieve beroepen, maar de invloed hiervan is verder niet meegenomen in het onderzoek of in de meting van de ervaren veranderingsbereidheid dan wel weerstand.

Verschillen in persoonskenmerken die invloed kunnen hebben op het verloop en de uitkomst van het onderzoek berusten dan ook op toeval. Tijdens het onderzoek werden zowel signalen van veranderingsbereidheid dan wel weerstand waargenomen. Desondanks kan niet onomstotelijk worden aangetoond dat er sprake was van veranderingsbereidheid dan wel weerstand. Hiervoor bleek de combinatie van uitspraken en daadwerkelijk waargenomen gedrag niet voldoende om een eenduidige uitspraak te kunnen geven. Ten eerste lieten sommige begeleiders tekenen van weerstand zien “die trainingsacteur, dat was gewoon heel erg lastig Dat kwam niet zo geloofwaardig over” en “ik kan dat niet”, maar gaven tijdens de groepsbijeenkomst en in persoonlijk gesprekken aan dit zelf niet zo te ervaren. In de aanvullende onderbouwingen werden echter opnieuw signalen gegeven die geplaatst zouden kunnen worden onder weerstand “niet zozeer weerstand ... ik weet dat het voor mij niet werkt”. Voor een diepere duiding van de termen: (niet) willen, (niet) kunnen, moeten en durven en de zelf ervaren veranderingsbereidheid dan wel weerstand is mogelijk specifieke kennis van een gedragsdeskundige vereist. Eén begeleider vertelde niet in staat te zijn de logboeken in te vullen. De exacte reden hiervan bleef onduidelijk en hulp werd afgewezen. Mogelijk was ook hier sprake van weerstand die tijdens de onderzoeksperiode niet weggenomen kon worden.

Gedurende het onderzoek werd uitgegaan van veranderingsbereidheid óf weerstand. Tijdens één bijeenkomst vertoonde één begeleider zowel kenmerken van veranderingsbereidheid als van weerstand: “Ik ben ook niet voor niets geen loopbaanbegeleider dit jaar (weerstand)” en “Ik denk wel dat het iets kan zijn, maar dan moet je het zo in je systeem gaan vormgeven (veranderingsbereidheid)”. Naar aanleiding van dit resultaat werd de literatuur opnieuw onderzocht. Hieruit bleek dat men op hetzelfde moment zowel weerstand als veranderingsbereidheid kan ervaren. Metselaar et al. (2018) en Piderit (2000) omschrijven deze ervaring als ambivalentie. Men ervaart dan zowel veranderingsbereidheid als weerstand ten aanzien van de verandering (Piderit, 2000).

Ontwerp

Om de begeleiders te ondersteunen in het voeren van waarderende feedbackgesprekken is tijdens de interventie met behulp van de theorie vanuit de waarderende benadering (Masselink et al., 2018) en het feedbackmodel (Hattie & Timperley, 2007) de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) doorontwikkeld, geëvalueerd en is de definitieve versie vastgesteld. Daarnaast is op verzoek van de begeleiders de waarderende feedbackcyclus uitgebreid met een kaartenset met voorbeeld vragen. De huidige versie van de feedbackcyclus is bewust gebaseerd op de taak-, proces- en zelfregulatie-niveau van het feedback van Hattie & Timperley (2007). Het feedbackniveau gericht op de persoon is bewust niet meegenomen in deze versie omdat dit niveau weinig tot geen informatie biedt ten behoeve van de ontwikkeling. Bij het ontwerp is uitgegaan van de doorlopende cyclus van de verschillende elementen uit de waarderende benadering en feedback en bevat lemniscaatsymbolen. Hiermee wordt gepoogd de oneindigheid van ontwikkeling aan te geven in de waarderende benadering en in feedback. De feedback en de wensen van de deelnemende docenten was uitgangspunt bij de (door)ontwikkeling van het ontwerp. Ter goedkeuring van het gebruik van de vragen uit het boek ‘Veranderen met appreciative inquiry is contact opgenomen met de heer Masselink (Masselink et al., 2018).

Het onderzoek toont aan dat de waarderende feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset door alle begeleiders als waardevol werden ervaren. De begeleiders vroegen unaniem om een exemplaar van de waarderende feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset te ontvangen. Of de huidige versie van de feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset de definitieve versie is of verder doorontwikkeld moet worden zal blijken uit verdere testfasen. Het is dan ook belangrijk het ontwerp in te zetten tijdens gesprekken en de ervaringen vast te leggen ten behoeve van verder ontwikkeling.

Vervolgacties

Veranderingsbereidheid garandeert niet dat men een voorstelde methode of hulpmiddel daadwerkelijk zal inzetten. Daarom zijn de voorgenomen (vervolg)acties in dit onderzoek bevraagd en onderzocht. Alle begeleiders gaven aan gebruik te willen maken van de waarderende benadering ten behoeve van de feedbackgesprekken met studenten. Verschillende begeleiders gaven daarnaast ook aan dat zij ook na de interventie geloofde in de harde aanpak ten behoeve van de ontwikkeling van studenten. Tevens waren de begeleiders dat het wenselijk is docenten te trainen in het voeren van waarderende feedbackgesprekken zodat zij zich bekwaam voelen in het voeren van waarderende feedbackgesprekken. Als kanttekening kan worden aangemerkt dat het inzetten van waarderende

feedbackgesprekken volgens de betrokken begeleiders kan leiden tot het inzicht dat een docent ongeschiktheid is als loopbaanbegeleider of bedrijfsleider oefenfirma.

Aanbevelingen voor de praktijk

Het uitvoeren en evalueren van de interventie en de evaluatie ten aanzien van het ontwerp leiden tot enkele aanbevelingen voor de praktijk:

Veranderingsbereidheid

In het onderzoek is aandacht besteed aan de veranderingsbereidheid en de weerstand van de betrokken begeleiders. Wanneer gestreefd wordt naar volledige bereidheid om de waarderende benadering in te zetten bij feedbackgesprekken is het essentieel het verandertraject positief te beïnvloeden. De aanbeveling is te streven naar positieve emoties die de verandering oproept. Dit kan bereikt worden door met elkaar, vanuit open gesprekken, positieve ervaringen (good practices) te delen. Ondanks dat niet met zekerheid gezegd kan worden dat veranderingsbereidheid dan wel weerstand is aangetoond, heeft het vanuit onderzoek wel de aanbeveling om bij interventies aandacht te hebben voor en onderzoek te doen naar de karakteristieken van de betrokkenen. Door rekening te houden met de leervoorkeuren van de deelnemers kan weerstand voorkomen en veranderingsbereidheid gestimuleerd worden (De Caluwé en Vermaak, 2014).

Ontwerp

De tijdens het onderzoek doorontwikkelde waarderende feedbackcyclus en bijbehorende kaartenset met vragen zijn tijdens de interventie op basis van de theorie en de feedback van de begeleiders geëvalueerd. De huidige kaartenset bevat een versie ten behoeve van de oefenfirma en een versie ten behoeve van loopbaanbegeleiding.

- Vanuit deze evaluatie wordt aanbevolen om de waarderende feedbackcyclus en de kaartenset beschikbaar te stellen voor het onderwijsteam ten behoeve van individuele gesprekken oefenfirma en loopbaanbegeleiding.
- Naar aanleiding van de wens de kaarten ook in te kunnen zetten ten behoeve van feedbackgesprekken bij de beroepspraktijkvorming is een versie gericht op de beroepspraktijkvorming wenselijk.
- Verder geniet het de aanbeveling om deze hulpmiddelen te testen in de praktijk en de ervaringen vast te leggen ten behoeve van verdere ontwikkeling.

Vervolgacties

Tijdens het onderzoek zijn de betrokken begeleiders bevraagd over hun voorgenomen vervolgacties ten aanzien van inzetten van de waarderende benadering ten behoeve van feedbackgesprekken en het gebruik van de waarderende feedbackcyclus en bijbehorende kaartenset. De voorgenomen acties werden onderverdeeld in: 1. *Besluit*, de begeleider gaat de waarderende benadering, feedbackcyclus en/of kaartenset inzetten, 2. *Intentie*, de begeleider is van plan de waarderende benadering, de feedbackcyclus en/of de kaartenset in te gaan zetten.

Hoewel de begeleiders aangeven dat verdere scholing nodig is om zich het hanteren van de waarderende benadering tijdens feedbackgesprekken eigen te maken, blijkt uit het onderzoek dat de begeleiders als leervoorkeur 'de kunst afkijken' hanteren (Ruijters, 2017b). Bij deze leervoorkeur wordt het organiseren van leren juist afgeraden. De betrokken begeleiders blijken baat te hebben bij het leren van de dagelijkse praktijk. Om de waarderende benadering meer onder de aandacht te brengen en verdere ontwikkeling bij de docent te stimuleren is het daarom aan te bevelen de waarderende feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset (zie punt 1) in te zetten tijdens planningsgesprekken tussen teamleider en docent. De opdrachtgever (teamleider) heeft aangegeven de waarderende feedbackcyclus en bijbehorende kaartenset in te willen zetten bij gesprekken met docenten zodat zij nader kennis kunnen maken met waarderende feedbackgesprekken.

Vervolgonderzoek

De urgentie om begeleiders te helpen zich te verder ontwikkelen in hun coachende rol en in het voeren van waarderende feedbackgesprekken ontstond vanuit de behoefte om zelfvertrouwen en self-efficacy bij studenten te bevorderen. Een vervolgonderzoek om de effecten van waarderende feedbackgesprekken op het zelfvertrouwen en de self-efficacy van studenten te meten verdient dan ook de aanbeveling.

Referenties

- Akkerman, S. (2012). Activity Theory. In M.C.P. Ruijters, & R.J. Simons, (Red.). *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 51-64). Kluwer.
- Armenakis, A., S. Harris & H. Field (1999). Making change permanent: a model for institutionalizing change interventions. *Research in Organizational Change and Development*, 12, pp. 97-128.
- Armenakis, A. A., Bernerth, J. B., Pitts, J. P., & Walker, H. J. (2007). Organizational Change Recipients' Beliefs Scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(4), 481–505.
<https://doi.org/10.1177/0021886307303654>
- Baarda, B. (2014). *Dit is Onderzoek. Handleiding voor kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. (2 ed). Noordhoff Uitgevers.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 586–598.
- Barrett, F., Fry, R. & Wittockx, H. (2019). Appreciative Inquiry: het basiswerk. Lannoo Campus.
- Bereiter, C and Scardamalia, M. (2016). “Good Moves” in knowledge-creating dialogue. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 11(2): pp. 12–26.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (Eds.) *The Routledge companion to organizational change* (pp. 87-102). <http://www.gervasebushe.ca/AITC.pdf>
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2004). *Organizational Development and Change*. Thomson South-Western
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034. Geraadpleegd op 3 oktober 2019 van <http://dx.doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Cooperrider, D. L. (2013). A contemporary commentary on appreciative inquiry in organizational life. Geraadpleegd op 3 oktober 2019 van <https://doi.org/10.1108/S1475-9152%282013%290000004001>
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2008a). *The Appreciative Inquiry Approach to Change Management*. Crown Publishing Group.
- Cooperrider, D., Whitney, D. D., & Stavros, J. (2008b). *The Appreciative Inquiry Handbook*. Macmillan Publishers.
- De Caluwé, L. & Vermaak, H. (2014). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Vakmedianet.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek, een praktische handleiding*. Boom.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), pp. 81-112.
- Jaffe, D. T., Scott, C. D. & Tobe, G. R. (1994). *Rekindling commitment: How to revitalize yourself, your work, and your organizations*. Jossey Bass Publishers.
- Klein Hulse, A., & Van den Berg, N. (2017). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* Geraadpleegd op 17 januari 2020 van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf>
- Knowles, E. S., Riner, D. D. (2007). Omega approaches to persuasion: Overcoming resistance. In Pratkanis, A. R. (Ed.), *Science of Social Influence*. Psychology Press.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* [Thesis], Twente University Press].
- Kuijpers, M. (2018). Marinka Kuijpers over LOB: #1: “Je ontwikkelt je loopbaan niet via een methode”. In Huigen, S. (2018). *Tumult*. Geraadpleegd op 5 oktober 2020 van <https://www.tumult.nl/marinka-kuijpers-over-lob-1-je-ontwikkelt-je-loopbaan-niet-via-een-methode/>
- Kuijpers, M. A. C. T., & Draaisma, A. J. (2020). *Loopbaangericht Leven Lang Ontwikkelen. Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst. Onderzoeksrapport*. Bijzondere Leerstoel Leeromgeving & -Loopbanen. Geraadpleegd op 2 februari 2021 van <https://levenlangontwikkelen.nl/app/uploads/2020-Rapport-LLO-Kuijpers-Draaisma.pdf>
- Ludema, J., Cooperrider, D., & Barrett, F. (2006). Appreciative Inquiry: the power of the unconditional positive question. In P. Reason, & H. Bradbury. *Handbook of Action Research*. Sage
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008) *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth

- Masselink, R., Haan, J., Hugenholtz, N., Van Rossum, M. & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry* (1e editie). Boom Lemma.
- MBO-Raad (2019). *Beroepsbeeld mbo-docent. Ontwikkeling van starter tot expert*. Geraadpleegd op 13 februari 2021 van https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/maart_2019_beroepsbeeld_mbo-docent_002_0.pdf
- Metselaar, E. E., Cozijnsen, A. J. & Delft, P. (2018). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid: Over willen, moeten en kunnen veranderen*. Holland Business Publications.
- Paul, J. C. L., van Peet H. P. & Reezigt, C. (2012). Denken over weerstand en bereidheid in veranderingsprocessen: op het snijvlak van wetenschap en praktijk. Hoofdstuk 5 in J. van Muijen et al. (2012), *Spanning in en rond organisaties: productief maken van variëteit en complexiteit*. Kluwer., pp. 93-112.
- Onderwijsraad (2016). Vakmanschap voortdurend in beweging. Geraadpleegd op 7 maart 2021 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/10/13/vakmanschap-voortdurend-in-beweging>
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence; a multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, Vol.25, No.4, 783-794.
- Rondeel, M. (Ed.). (2012). *Het ontwerpboek. leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Kessels, & Smit Publishers.
- Ruijters, M. C. P. (2017a). *Leren in verandering: Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk* [Oratie]. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Ruijters, M. C. P. (2017b). *Liefde voor leren* (2de druk). Amsterdam University Press.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (2015). Dossier Financieel administratieve beroepen. Geraadpleegd op 13 januari 2021 van <https://kwalificatie-mijn.s-bb.nl/dossier/financieel-administratieve-beroepen/cmVzdWx0YWF0VHlwZT0zO2Rvc3NpZXJJZD0yNTY2O2t3YWxpZmljYXRpZUlkPTA=>
- Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (2020). *Kwalificatiedossier Business Administration & Control Specialist*. Geraadpleegd op 13 januari 2021 van <https://kwalificatie-mijn.s-bb.nl/kwalificatie/business-administration-control-specialist/cmVzdWx0YWF0VHlwZT0lO2Rvc3NpZXJJZD0lNTM4O2t3YWxpZmljYXRpZUlkPTEzNjQ0MTY=>
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Methoden en technieken van onderzoek* (7de editie). Pearson.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Scott, M. H. P. & Jaffe, D. T. (1995). *Managing change at work*. Crisp Publications.
- Steenefeld, M. (2020). *Appreciative Inquiry* (1ste editie). Boom Lemma.
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2005). Ontwikkelen van(uit) talent. Een krachtig perspectief voor persoonlijke groei. *Gids voor Personeelsmanagement*, 84, (5), 24-27. Kessels, & Smit Publishers
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2021). Appreciative Inquiry. In M.C.P. Ruijters, & R.J. Simons, (Red.). *Canon van leren & ontwikkelen: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 47-57). Boom.
- Tjepkema, S., Verheijen, L. & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Boom.
- Van Aken, J. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Boom Lemma.
- Van der Zouwen, T. (2018). *Actieonderzoek doen. Een routewijzer voor studenten en professionals*. Boom.
- Visscher-Voerman, J. I. A. (2018). *Perspectieven op onderwijsinnovatie*. Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken op 12 december 2018, Saxion Hogeschool.
- Walma van der Molen, J. & Kirschner, P. A. (2017). *Met de juiste vaardigheden de arbeidsmarkt op*. Nederlandse Stichting voor Psychotechniek. Geraadpleegd op 2 maart 2021 van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/50318473/WalmavanderMolen2017met.pdf>
- Wortelboer, F. & Metselaar, E. (2021). *De DINAMO: het meten van weerstand tegen organisatieverandering*. Management Impact. Geraadpleegd op 15 oktober 2021 van <https://www.managementimpact.nl/artikel/de-dinamo-het-meten-van-weerstand-tegen-organisatieverandering/>

Dankwoord

En dan is het zo ver. Zo meteen typ ik de laatste letters van dit dankwoord en plaats ik de laatste punt van deze thesis. De master leren en innoveren had af en toe iets weg van een achtbaan. Een innoverende reis met vele hoogte- en enkele dieptepunten, maar vooral een reis waarin ik mezelf mocht ontdekken en ontwikkelen. De reis leverde niet alleen inzicht op ten aanzien van de elementen uit mijn onderzoek, inzicht en begrip ten aanzien van mijn collega's, maar vooral ook ten aanzien van mijzelf. Ik ben gestart met de master Leren en Innoveren omdat ik samen met anderen vanuit onderzoek wilde werken aan het innoveren van ons onderwijs, maar ook omdat ik mijzelf opnieuw wilde uitdagen en ontwikkelen. Aeres Wageningen bleek daarvoor de ideale partner. Het samen met anderen kwam ook duidelijk naar voren in deze opleiding en hoewel het onderzoek mijn proces was, was ik zonder anderen niet zo ver gekomen. Een dankwoord voor de docenten van de opleiding is dan ook op zijn plaats, in het bijzonder Jantine van Beek die mij met advies en af en toe een kritische vraag scherp hield tot op het einde.

Mijn studiegenoten Annemieke, Astrid S. en Dennis waarmee ik een groot deel van de opleiding mocht optrekken. Astrid L. mijn sparringpartner van de laatste uren. Oud-collega Rian en studiegenoot Hedwig die op verschillende punten mijn thesis voorzagen van een kritische noot, ik heb jullie feedback enorm gewaardeerd. En dan een bijzonder dankjewel voor Emmy. Emmy, wat was je niet in mijn onderzoeksfase? Studietoestant, coach, trainingsacteur, critical friend en interbeoordelaar. Naast de vele uren van coderen was je ook nog bereid om alle bevindingen uitvoerig te bespreken. Ik gun iedereen een Emmy tijdens hun onderzoeksfase.

Ook wil ik de mensen bedanken die mij in mijn werk en privé situatie hebben bijgestaan. Chris (opdrachtgever) en Pieter (directeur), bedankt voor deze geweldige kans. Mijn oud-collega Frank van den Ende. Jij was degene die mij inspireerde en mij uitdaagde de master Leren en Innoveren te gaan doen. Binnenkort stuur ik je een exemplaar van mijn thesis en daarmee is de cirkel rond. Judith en haar man Bart mijn beste vrienden. Door mijn studie, maar ook door Covid-19 hebben we elkaar maar weinig gezien, maar daar komt binnenkort verandering in.

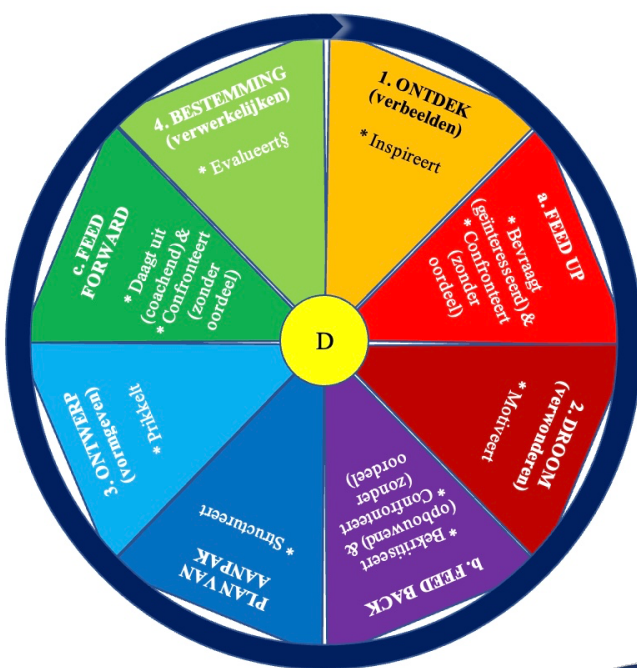
En dan als laatste en zeker de belangrijkste persoon, zowel voor als tijdens mijn studie. George, jouw vertrouwen in mij is onbeschrijfelijk. En hoewel het niet altijd makkelijk was heb je mij tijdens mijn studie gesteund. Soms met een traan, soms met een kritische toon als ik weer eens tot de late uurtjes door ging in mijn studie, maar toch ook vaak met een lach. Jouw vertrouwen en steun hebben er aan bijgedragen dat ik mij kon ontwikkelen en mijn droom waar kon maken. Dank voor jouw onvoorwaardelijke steun.

En dan is het zover, de laatste zin, de laatste punt. Mijn thesis is een feit. Dank voor deze mooie reis.

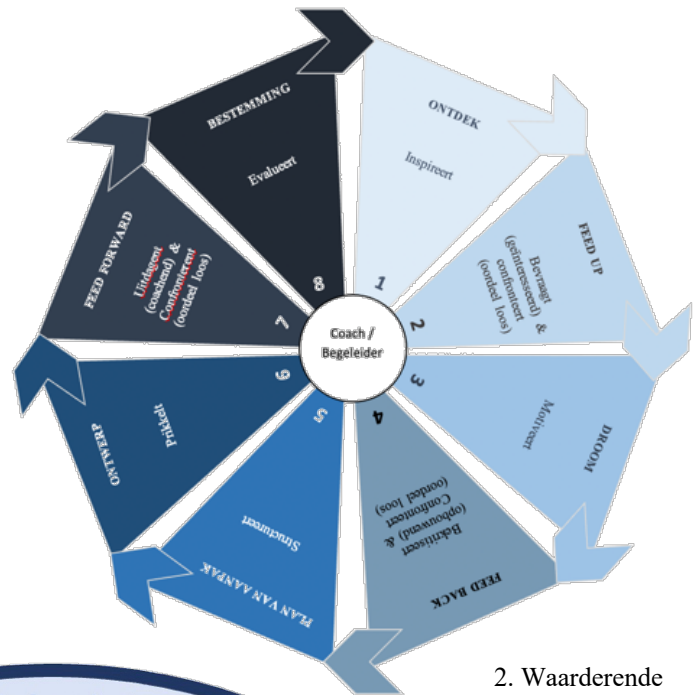
Petra Kleijne – Van Weegberg

Bijlage 1: Waarderende feedbackcyclus

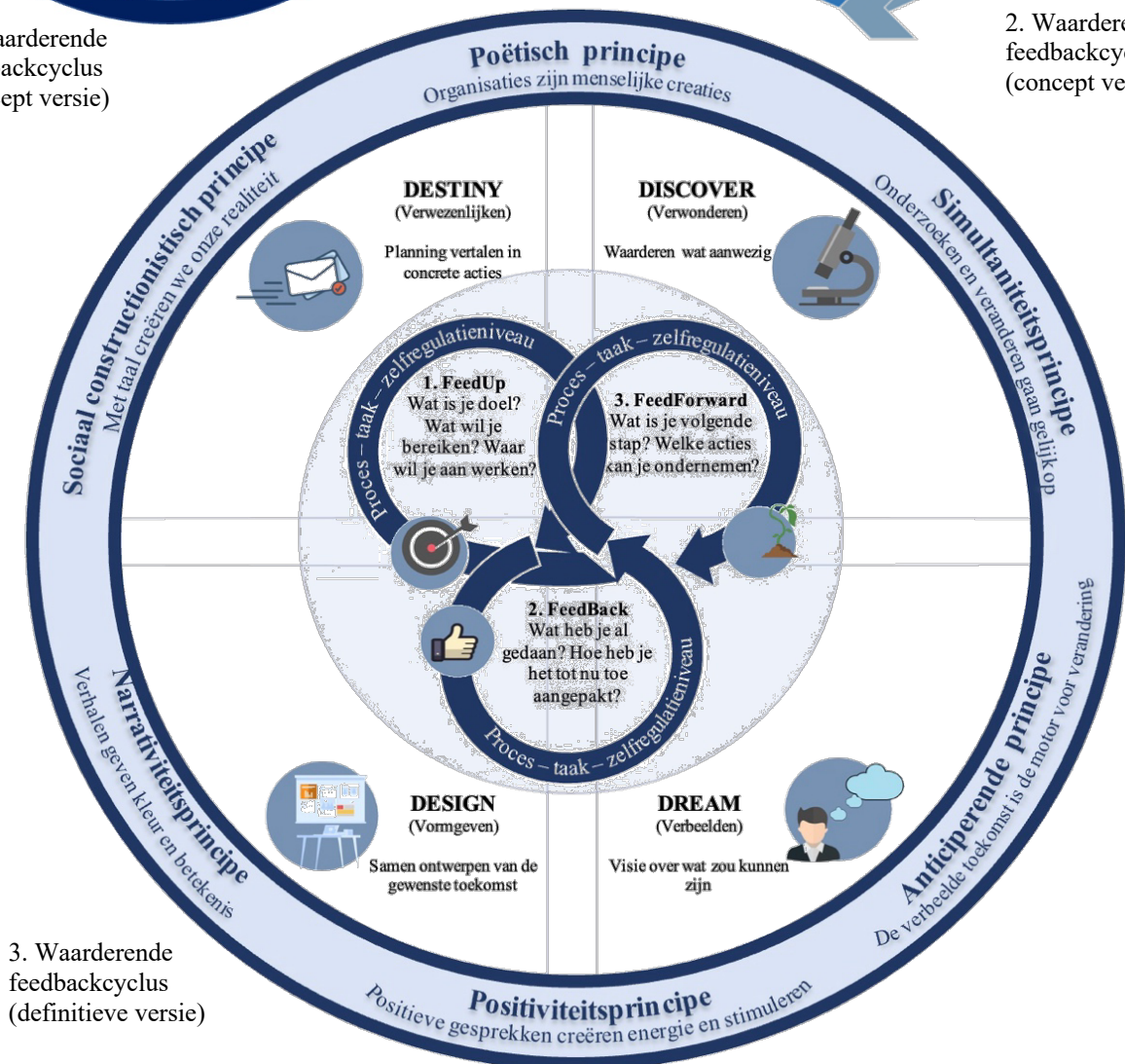
De cyclus is gebaseerd op het feedbackmodel van Hattie & Timperley (2007) en Appreciative inquiry theorie van Cooperrider en Whitney (2005).



1. Waarderende feedbackcyclus (concept versie)



2. Waarderende feedbackcyclus (concept versie)



3. Waarderende feedbackcyclus (definitieve versie)

Bijlage 2: Kaartenset met waarderende vragen en opdrachten

 VRAAG: Zonder bescheiden te zijn, wat zie jij als je grootste kwaliteiten en talenten? Waarin komen die het beste tot uiting? Welke mogelijkheden zie je om ze nog beter tot hun recht te laten komen?	 VRAAG: Wat is je doel/Wat zijn je doelen als het gaat om je huidige studie/je loopbaan/je toekomstige baan?	 VRAAG: Als je dagdroomt over jouw ideale toekomst... Waar ben je dan het meeste trots op? Wat is er nodig om dat succes te bereiken?
 VRAAG: Hoe vind je dat je het tot nu toe doet? Kun je voorbeelden noemen waar dit uit blijkt?	 OPDRACHT: Teken of beschrijf jouw ideale toekomst. Hoe belangrijk is dit beeld voor jou? Waar zie je kansen of mogelijkheden om dit doel te bereiken? Wat denk je dat daar voor nodig is?	 VRAAG: Zijn er dingen die je de volgende keer anders zou doen? Kun je uitleggen waarom? Hoe zou je het de volgende keer aanpakken?
 VRAAG: Welke eerste kleine acties kunnen al resultaten opleveren op de korte termijn?	 TIP: Formuleer de vragen zo dat deze achterhalen waar men “voor wil vechten” in plaats van “waartegen”.	BRONNEN KAARTENSET • Veranderen met appreciative inquiry (Masselink et al., 2020) • The power of feedback (Hattie & Timperley, 2007) • Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005) • Leren zichtbaar maken (Hattie, 2014) • Waarderend veranderen (Tjepkema et al., 2016)

Bijlage 3: Codebomen

3a. Codeboom 'logboek'

Welke elementen binnen de interventie stimuleren veranderingsbereidheid dan wel weerstand bij de begeleiders?

Bij het invullen van het logboek werden onderstaande vragen beantwoord:

1. Welke elementen uit de interventie waren volgens jou ondersteunend/niet ondersteunend?
2. Wat waren voor jou waardevolle momenten waaruit bleek dat je waarderende feedback bood?
3. Waarom waren dit voor jou waardevolle momenten? Kan je voorbeelden geven?
4. Welke elementen uit de interventie speelde een rol tijdens dit moment?

Categorie	Kleurcode	Indicatoren
Ontwerp		Tekstdeel is gecodeerd wanneer beschreven is waarom de interventie of een element uit de interventie als ondersteunend is ervaren.
- Waarderende feedbackcyclus	Blauw	
- Kaartenset met vragen	Paars	
Theorie	Groen	Hulpwoorden zijn: ondersteunend / helpen / waardevol / bruikbaar (eigen inzicht: denk aan teksten waarbij de begeleider beschrijft of voorbeelden geeft waarom het element uit de interventie als ondersteunend wordt ervaren)
- Waarderende benadering		
- Feedbackmodel		
Praktijk	Rood	
- Rollenspel trainingsacteur		
- Gesprekken met studenten		

3a. Codeboom 'emotie'

Categorie	Kleurcode	Subcategorie	Indicatoren
Weerstand	Rood	Niet durven (Angst, schroom, schaamte)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van niet durven. Hulpwoorden zijn: angst / schroom / schaamte
		Niet willen (twijfel, verzet, boosheid)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van niet willen. Hulpwoorden zijn: twijfel / verzet / boosheid
		Niet kunnen (onvermogen, verlamming)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van niet kunnen. Hulpwoorden zijn: onvermogen / verlamming / woede / cynisme / afkeer / afhaken
Veranderbereidheid	Groen	Willen (gevolgen werk, emoties, meerwaarde, betrokkenheid)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van "willen". Hulpteksten zijn: verwachte gevolgen voor het werk / emoties die het voeren van waarderende feedbackgesprekken oproept / meerwaarde van de waarderende feedbackgesprekken / betrokkenheid bij het voeren van de waarderende feedbackgesprekken
		Moeten (Interne druk, externe noodzaak)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van "moeten". Hulpteksten zijn: interne druk vanuit organisatie / externe druk of noodzaak om maatschappelijke ontwikkelingen bij te houden
		Kunnen (kennis en ervaring, aansturing, informatie, verandervermogen, beheersbaarheid, timing, complexiteit)	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van "kunnen". Hulpteksten zijn: kennis en ervaring die nodig zijn om de verandering te implementeren / aansturing door ondersteuning, goedkeuring vanuit management / kwaliteit van de informatievoorziening / timing, zowel in ruimte om deel te nemen aan de bijeenkomsten als het kunnen voeren van de waarderende feedbackgesprekken / complexiteit, de mate van verandering voor de betrokkenen
		Vertrouwen	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van "vertrouwen". Hulpteksten zijn: vertrouwen dat de waarderende feedbackgesprekken een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de student / vertrouwen dat de waarderende benadering positief bijdraagt aan de gesprekken / vertrouwen in de uitkomsten (tevredenheid, ontwikkeling student) / vertrouwen in de onderzoeker/innovator (capaciteiten, goedheid, integriteit, persoonlijkheid)

3b. Codeboom 'ontwerp'

Welke aanpassingen aan de waarderende feedbackcyclus (ontwerp) zijn nodig om dit als hulpmiddel in te kunnen zetten bij waarderende feedbackgesprekken?

De begeleiders zijn tijdens de interentie gevraagd hun mening te delen ten aanzien van de:

- Waarderende feedbackcyclus
- Kaartenset met vragen

Categorie	Subcategorie	Indicatoren	Kleurcode
Waarderende feedbackcyclus	Lay-out	Tekstfragment is gecodeerd wanneer wordt beschreven op welke wijze de lay-out van de waarderende feedbackcyclus aangepast dient te worden. Hierbij valt te denken aan: - Vorm - Kleur/kleurcombinatie - (eigen inzicht)	Rood
	Inhoud	Tekstfragment is gecodeerd wanneer feedback wordt gegeven op basis van inhoud van de waarderende feedbackcyclus. Hierbij valt te denken aan: - Tekstuele fouten - Fouten op basis van theorie - (eigen inzicht)	Blauw
Kaartenset met voorbeeldvragen	Lay-out	Tekstfragment is gecodeerd wanneer wordt beschreven op welke wijze de lay-out van de kaartenset met vragen aangepast dient te worden. Hierbij valt te denken aan: - Vorm - Kleur/kleurcombinatie - (eigen inzicht)	Groen
	Inhoud	Tekstfragment is gecodeerd wanneer feedback wordt gegeven op basis van inhoud van de waarderende feedbackcyclus Hierbij valt te denken aan: - Fouten op basis van theorie - Tekstuele fouten - Aanpassingen ten aanzien doelgroep - Aanvullingen, nieuwe vragen ten behoeve van de set - (eigen inzicht)	Paars

3c. Codeboom ‘vervolgacties’

Welke (vervolg)acties brengt de interventie teweeg bij de begeleiders als het gaat om het inzetten van de waarderende benadering bij feedbackgesprekken?

Categorie	Subcategorie	Indicatoren	Kleurcode
Acties (heden)	‘Huidige acties’ onderzoekseenheid	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van ondernomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - ik heb ... - (eigen inzicht)	Rood
Vervolgacties (toekomst)	‘Besluit’ onderzoekseenheid	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van voorgenomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - ik ga ... - (eigen inzicht)	Oranje
	‘Intentie’ onderzoekseenheid	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van voorgenomen ondernomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - ik heb de intentie om - ik verwacht dat ik ... - ik wil ... - (eigen inzicht)	Geel
	‘Besluit’ onderzoeksteam	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van ondernomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - we gaan ... - (eigen inzicht)	Blauw
	‘Intentie’ onderzoeksteam	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van ondernomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - we hebben de intentie om ... - we verwachten dat we ... - we willen ... - (eigen inzicht)	Paars
	‘Advies’ onderwijsteam	Tekstdeel is gecodeerd wanneer er sprake is van ondernomen acties ten aanzien van het voeren van feedbackgesprekken vanuit de waarderende benadering. Hulpwoorden zijn: - het is belangrijk dat ... - we raden aan - (eigen inzicht)	Groen

Bijlage 4: Interviewleidraden en vragen

4a: Groepsinterview leidraad en vragen

Datum: _____

Aanwezigen: _____

Codes aanwezig: _____

Beste collega's,

Welkom allemaal. Allereerst bedankt dat jullie ondanks deze drukke week tijd hebben vrijgemaakt om deel te nemen aan dit groepsinterview. Gedurende de onderzoeksperiode stonden er drie bijeenkomsten gepland met als thema 'het voeren van waarderende feedbackgesprekken'. Het doel van dit groepsinterview is met elkaar te bespreken wat door jullie als ondersteunend is ervaren en tot welke intenties de interventie heeft geleid. Ook ben ik geïnteresseerd in jullie gevoelens ten aanzien van de bijeenkomsten en interventie.

Het groepsinterview is vertrouwelijk, ik neem het op om het te kunnen gebruiken voor mijn onderzoek maar daarna wordt de opname vernietigd. Wat jullie zeggen wordt niet gedeeld met anderen binnen Summa College en gegevens worden geanonimiseerd.

Interview vragen

In de periode van februari tot juni 2021 hebben jullie deelgenomen aan twee of drie bijeenkomsten die in het teken stonden van het voeren van feedbackgesprekken met behulp van de waarderende benadering. Doel van deze bijeenkomsten was kennis, vaardigheden en hulpmiddelen te bieden om de waarderende benadering in te kunnen zetten als methode bij feedbackgesprekken. Daarnaast hebben jullie deelgenomen aan de individuele interviews in juli 2021.

1. Weerstand
 - a. Hebben jullie tijdens de interventie een gevoel van weerstand ervaren?
 - b. Waar werd dit gevoel door veroorzaakt?
 - c. Welke elementen binnen de interventie hebben bijgedragen aan het gevoel van bereidheid?
2. (Vervolg)actie
 - a. Op welke manier willen jullie de waarderende benadering inzetten tijdens feedbackgesprekken?
 - b. Wat hebben jullie nodig om de waarderende benadering als methode in te kunnen zetten tijdens feedbackgesprekken in de toekomst?
3. Ontwerp
 - a. Waarom vonden jullie de waarderende feedbackcyclus en de bijbehorende kaartenset met voorbeeldvragen ondersteunend of waarom juist niet?
 - b. Welke aanpassingen zijn nog nodig om de waarderende feedbackcyclus en kaartenset in te kunnen zetten als hulpmiddel bij waarderende feedbackgesprekken?

Hiermee zijn we aan het einde gekomen van het interview. Hebben jullie nog iets gemist of willen jullie nog iets toevoegen? (...) Dankjewel voor jullie medewerking. Op basis van de opbrengsten volgt er een algemene aanbeveling voor het management. Verder komen naast het verslag, de conclusies en aanbevelingen in mijn thesis. Degene die hebben aangegeven geïnteresseerd zijn in de uitkomsten van het onderzoek ontvangen een kopie van mijn thesis. Ik zet de opnameknop nu uit. X (nagesprek)

4b: Individueel interview leidraad en vragen

Datum: _____

Interview met: _____

Code begeleider: _____

Beste collega,

Hoe gaat het met je in deze afsluitende fase van het schooljaar? Allereerst bedankt dat je tijd hebt willen maken om een aantal vragen te beantwoorden. Het doel van dit interview is te ontdekken wat de bijeenkomsten die in het teken stonden van 'waarderende feedbackgesprekken' jou hebben opgeleverd en tot welke intenties deze bijeenkomsten hebben geleid. Het interview is vertrouwelijk, ik neem het op om het te kunnen gebruiken voor mijn onderzoek maar daarna wordt de opname vernietigd. Wat jij zegt wordt niet gedeeld met anderen binnen Summa College en gegevens worden geanonimiseerd.

Interview vragen

Vanaf februari heb je deelgenomen aan twee of drie bijeenkomsten over het voeren van feedbackgesprekken met behulp van de waarderende benadering. Doel van deze bijeenkomsten was je kennis, vaardigheden en hulpmiddelen te bieden om de waarderende benadering in te kunnen zetten als methode bij feedbackgesprekken.

1. Tijdens de bijeenkomsten heb je kennis gemaakt met de waarderende benadering. Kun je vertellen wat deze bijeenkomsten bij jou teweeg hebben gebracht?
2. Op welke manier heb je de afgelopen periode de waarderende benadering toegepast in de (feedback)-gesprekken tijdens jouw lessen of tijdens de begeleiding van studenten?
3. Wat is volgens jou het nut van waarderende feedbackgesprekken ten aanzien van de ontwikkeling van de student?
4. Wat is volgens jou nodig om het inzetten van waarderende feedbackgesprekken goed vorm te geven binnen ons onderwijs?
5. Heb je het vertrouwen dat je de waarderende benadering kunt inzetten als methode bij feedbackgesprekken?
 - a. Indien nee, wat zou helpend zijn om deze methode goed in te kunnen zetten in ons onderwijs?
 - b. Indien ja, hoe zou jij de kennis en ervaring die je hebt opgedaan tijdens de bijeenkomsten gaan inzetten voor jouw onderwijs, loopbaanbegeleiding of als bedrijfsleider oefenfirma?
6. Heb je de intentie om de waarderende benadering in te zetten bij toekomstige feedbackgesprekken? Waarom wel/niet?
7. Wat vertel je je collega's als het gaat om het voeren van feedbackgesprekken met behulp van de waarderende benadering?

Hiermee zijn we aan het einde gekomen van het interview. Heb je nog iets gemist of iets dat je wilt toevoegen? (...) Dankjewel voor je medewerking. Nadat ik iedereen heb geïnterviewd ga ik de opbrengsten analyseren en volgt er begin september nog één groepsinterview. Hierbij zullen we in twee groepen de opbrengsten van de bijeenkomsten bespreken. Op basis van de narratieven, de logboeken en de individuele en de groepsinterviews komt er een algemene aanbeveling voor het management. Verder komen naast het verslag, de conclusies en aanbevelingen in mijn thesis. Ik zet de opnameknop nu uit. X (nagesprek)