

Feedback en emoties in loopbaanbegeleidingsgesprekken

Naam: Esther de Haan – de Jong
Studentnummer: 3351521
Opdrachtgever: ROC Midden Nederland, Beauty College
Begeleider: Renske de Kleijn
Tweede beoordelaar: Frans Prins
Datum: 27-06-2012

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Universiteit Utrecht

Juni 2012

Feedback en emoties in loopbaanbegeleidingsgesprekken

ESTHER DE HAAN – DE JONG

SAMENVATTING

Omdat er nog zeer weinig bekend is over de relatie tussen feedback en emoties, was het doel van dit onderzoek het verloop van feedbackdialogen in kaart te brengen en te onderzoeken wat de relatie daarvan is met de ervaren emoties van leerlingen. In dit onderzoek zijn bij zeven loopbaanbegeleiders van een mbo-opleiding Schoonheidsspecialiste 25 loopbaanbegeleidingsgesprekken opgenomen en gecodeerd op inhoud, type feedback en verbale dominantie. Na afloop hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld over hun ervaren emoties voor, tijdens en na het gesprek. Regressieanalyses zijn uitgevoerd voor positieve en negatieve feedback als voorspellers voor positieve en negatieve emoties en voor verbale dominantie, didactische uitleg en suggestieve feedback als voorspellers voor activerende en deactiverende emoties. De gesprekken blijken weinig feedbackuitingen te bevatten, met name positieve en suggestieve feedback en didactische uitleg, en blijken gedomineerd te worden door de docent. Positieve feedback blijkt zoals verwacht positieve emoties te voorspellen. Voor negatieve emoties is dit niet gevonden. Het aandeel en het initiatief van de leerling blijken voorspellers voor activerende emoties. Voor deactiverende emoties kon dit in dit onderzoek niet worden aangetoond.

Inleiding

Emoties zijn van essentieel belang bij de motivatie, het leren, de prestaties, de identiteitsontwikkeling en de gezondheid van leerlingen (Schutz & Pekrun, 2007). Nog maar een klein aantal onderzoeken onderstreept het belang van aandacht besteden aan de emoties van leerlingen in het onderwijs (Värlander, 2008). Het meeste onderzoek naar emoties in onderwijssituaties heeft zich in het verleden gericht op faalangst (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Pekrun en collega's (2002) onderzochten daarom ook andere emoties en vonden een diversiteit van emoties in onderwijssituaties bij leerlingen. Verder veronderstellen Pekrun en collega's (2002) dat er omgevingsbronnen van emoties bestaan (instructioneel en sociaal). Feedback kan ook fungeren als een omgevingsbron en kan volgens Pekrun en collega's (2002) dus invloed hebben op emoties. Anderzijds hebben de emoties van de leerling een verband met hoe de leerling feedback ontvangt en verwerkt. Zelfs de waarde of kwaliteit kan afhankelijk zijn van de reacties van de leerling op de feedback, volgens Värlander (2008). Concluderend hieruit is dus te verwachten dat feedback effect heeft op emoties en de ervaren emoties van invloed zijn op feedbackontvangst.

Volgens verschillende auteurs is de dialoog in het feedbackproces van belang om te zorgen dat de feedback effectief is (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins, Hartley & Skelton, 2001; Nicol, 2010). Het ontvangen van feedback op zich is volgens deze auteurs dus geen garantie voor effectiviteit, daarvoor moet er een dialoog ontstaan. Er wordt aangegeven dat dit belangrijk is, maar er is nog weinig onderzoek gedaan het naar verloop van deze feedbackdialogen (Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan & Schaap, 2011). Dit onderzoek heeft daarom tot doel het verloop van de feedbackdialogen in kaart te brengen en te onderzoeken wat de relatie daarvan is met de emoties die leerlingen ervaren. Deze combinatie maakt dit onderzoek tot een wetenschappelijk relevant onderzoek dat kan bijdragen aan de kennis over welke elementen in een feedbackdialoog bijdragen aan de emoties die leerlingen ervaren met betrekking tot feedbackgesprekken.

Context

De aanleiding voor dit onderzoek was een vraag van een roc naar feedback binnen de loopbaanbegeleidingsgesprekken en wat het effect daarvan is op de leerlingen. Hun verwachting was dat er een grote discrepantie zou bestaan tussen de intentie van de docent en de feedbackontvangst van de leerling. Verschillende signalen wezen er volgens de school op dat in de individuele loopbaanbegeleidingsgesprekken de docent en de leerling vaak niet op één lijn zitten. Zo zijn er al een aantal keer conflicten ontstaan tussen docent en leerling. Ook komen er klachten binnen van ouders over de loopbaanbegeleiding. Een ander probleem op dit roc is het grote aantal spijbelaars en voortijdig schoolverlaters. Aanwezigheid en motivatie voor de opleiding zijn dus punten waar docenten zich veel mee bezig moeten houden. Een van de belangrijkste doelen van de loopbaanbegeleidingsgesprekken is om de loopbaan van de leerling en het portfolio te bespreken en hier feedback op te geven. Daarnaast zijn deze gesprekken bedoeld om te bespreken hoe het in het algemeen gaat met de leerling op school. De loopbaanbegeleider is voor de leerling het eerste aanspreekpunt in de school.

Dit onderzoek heeft de feedbackdialogen bestudeerd in loopbaangesprekken en heeft de emoties van de leerlingen gemeten met als doel te onderzoeken of er een relatie bestaat tussen de kenmerken van de dialoog en de emoties van de leerling. In de context van dit onderzoek kunnen de uitkomsten een bijdrage leveren aan het inzicht in het verloop van feedbackgesprekken en de reacties van de leerlingen hierop in de vorm van emoties. Van dit inzicht kan gebruik worden gemaakt om de feedbackvaardigheden van de docenten te vergroten. De verwachting is dat positieve emoties zouden kunnen leiden tot intrinsieke motivatie en daarmee betere prestaties van de leerlingen (Pekrun et al., 2002). Op langere termijn kan dit het volgende tot gevolg hebben: het verminderen van het voortijdig schoolverlaten en spijbelen, het vergroten van het welzijn en de tevredenheid van leerlingen en daarmee het verminderen van klachten van ouders over de loopbaanbegeleiding.

Theoretisch kader

Emoties in feedback

Emoties in onderwijssituaties, zoals gehanteerd door Pekrun, Goetz, Fenzel, Barchfield en Perry (2011), omvatten zowel ‘retrospectieve uitkomst emoties’, zoals trots en schaamte, wat relateert aan eerder succes of falen als ‘prospectieve uitkomst emoties’, zoals hoop of angst, wat gerelateerd is aan mogelijk succes of falen in de toekomst. Een derde categorie is ‘activiteit emoties’, zoals vreugde tijdens het leren of verveling tijdens de les. Volgens Dirx (2001) kunnen emoties het leren zowel bevorderen als belemmeren. Emoties kunnen de aandacht sturen en de interesse, de betrokkenheid en de prestaties van de leerling beïnvloeden (Pekrun et al., 2002; Värlander, 2008). Dit kan daaropvolgend leren, onthouden en probleemoplossend gedrag sturen (Värlander, 2008). Omdat emoties een centrale plaats nemen in de psychologische gezondheid en het welzijn van leerlingen zijn emoties, ongeacht of het in educatieve zin functionele waarde heeft, een belangrijke output van onderwijs, volgens Pekrun (2006).

Pekrun en collega's (2011) delen emoties in volgens twee onderscheidingen. De eerste is valentie, ofwel de gevoelskleur. Dit is de onderscheiding positief – negatief. Ten tweede wordt er onderscheid gemaakt in activatie. Een emotie kan activerend, bijvoorbeeld hoop, of deactiverend, zoals verveling, zijn. Dit resulteert in de volgende indeling:

- *Positief activerende emoties* (vreugde, hoop en trots). Hiervan wordt gedacht dat zij zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie bevorderen, het gebruik van flexibele, creatieve leerstrategieën faciliteren en zelfregulatie ondersteunen (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2011). Deze emoties zouden dus een positieve uitwerking op het leren kunnen hebben.
- *Negatief deactiverende emoties* (hopeloosheid en verveling). Daarvan wordt gedacht dat het de interne en externe motivatie reduceert en de bewuste verwerking van informatie belemmert (Pekrun et al., 2011). Dit zou dus een negatieve uitwerking op de leerprestaties kunnen hebben door een oppervlakkige manier van leren (Pekrun, 2006).
- *Positieve deactiverende* (opluchting) en *negatief activerende emoties* (boosheid, angst en schaamte). Bij deze emoties is sprake van meer complexe relaties en is het dus moeilijker te voorspellen wat het effect op het leren zou kunnen zijn. Zo kan schaamte bijvoorbeeld de intrinsieke motivatie ondermijnen, maar de extrinsieke motivatie laten groeien om mislukkingen te vermijden (Pekrun, 2006). Daarnaast wordt verwacht dat deze emoties het gebruik van rigide leerstrategieën stimuleren, zoals uit het hoofd leren (Pekrun et al., 2011).

Emoties kunnen beïnvloed worden door verschillende typen bronnen. Zo kunnen emoties afhankelijk zijn van prestatiedoelen. Ook kunnen emoties voorafgegaan worden door persoonlijke bronnen. Volgens de control-value theorie van Pekrun (2006) zijn daarbij twee typen bronnen van belang. De eerste is de ervaring van *controle* door de leerling over leeractiviteiten en hun uitkomsten,

bijvoorbeeld de verwachting dat hard studeren zal leiden tot succes. Dit gaat over de gepercipieerde controleerbaarheid van een bepaalde actie of uitkomst. De tweede is de *waardering* van de leerling van deze leeractiviteiten en hun uitkomsten, zoals hoeveel waarde de leerling hecht aan hoge prestaties. De combinatie van deze ervaringen kan leiden tot bepaalde emoties. Zo is bijvoorbeeld aangetoond dat vreugde voortkomt uit een gevoel van hoge controle en een hoge waarde ervaring, terwijl angst voortkomt uit een gevoel van lage controle met een hoge waarde ervaring (Pekrun et al., 2002).

Daarnaast zijn er ook omgevingsbronnen van emoties. Pekrun (2006) veronderstelt een relatie tussen verschillende omgevingsfactoren en emoties, voor die factoren die de controle en waarde ervaringen van de leerlingen beïnvloeden. Feedback kan worden gezien als een sociale omgevingsfactor die betrekking heeft op de instructie. Het gevoel van controle zou voor de leerling erg laag kunnen zijn door de verhoudingen in docent-leerling relaties. Een docent heeft namelijk meer macht en status dan de leerling. Dit zou dus de emoties kunnen beïnvloeden. Daarom is het van belang om in een feedbackgesprek te streven naar een gelijkwaardige interactie waarin ook de leerling een actieve rol heeft, zodat het gevoel van controle en de waardering ervan stijgen. Het gevoel van controle kan vergroot worden door de feedback te richten op de acties van de leerling. Waardering is voor een docent wellicht moeilijker te beïnvloeden, omdat dit sterk samenhangt met persoonlijke voorkeur. Toch kan de docent de waarde van een bepaalde actie of prestatie wel duidelijk maken door bijvoorbeeld de consequenties te benadrukken, zoals het wel of niet behalen van het diploma. Hoge controle ervaring en waardering kan daarom leiden tot activerende emoties.

Feedbackdialoog

Feedback blijkt een krachtig middel te zijn om het leren te bevorderen en om de ontwikkeling van zelfbeoordeling in relatie tot de zwakke en sterke punten van de leerlingen te stimuleren (Tang & Chow, 2007). Hattie en Timperley (2007) onderscheiden drie essentiële vragen in feedback. De eerste is: ‘Waar ga ik naartoe?’. Hierbij gaat het om het leer- of prestatiedoel dat de leerling moet behalen. Hattie en Timperley (2007) noemen dit dan ook ‘feed up’. De tweede vraag in feedback is: ‘Hoe gaat het?’. Deze vraag geeft informatie die te maken heeft met de prestatie van de leerling in relatie tot een verwachte standaard, een voorgaande prestatie en/of het succes of falen in een specifiek gedeelte van de taak. Deze vraag voorziet dan ook ‘feed back’. De laatste vraag die beantwoord moet worden in feedback is: ‘Wat komt hierna?’. Bij deze vraag wordt de blik vooruit gericht. Dit kan bijvoorbeeld zijn dat er wordt gezocht naar nieuwe uitdagingen, meer zelfregulatie, meer automatiseren of beter begrijpen. Hattie en Timperley (2007) noemen dit dan ook ‘feed forward’.

Om deze vragen beantwoord te krijgen, en dus effectieve feedback te geven, is een dialoog nodig (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins et al., 2001; Nicol, 2010). “Een feedbackdialoog is een conversatie waarin leerlingen verbale feedback ontvangen van hun docent en informatie uitwisselen over hun leren en prestaties met de docent met als doel het gat te verkleinen tussen hun prestaties en de

geplande leerdoelen” (Van der Schaaf et al., 2011, p. 1). De feedbackdialoog is in essentie een problematische vorm van communicatie, omdat er geen gelijkwaardigheid is tussen de gesprekspartners. Er is sprake van een machtsrelatie, die wordt versterkt doordat de leerling vaak door dezelfde docent wordt begeleid en wordt beoordeeld (Higgins et al., 2001). De negatieve of zwakke punten zal een leerling daardoor minder snel zelf onder de aandacht brengen uit angst voor een negatieve beoordeling.

Voor effectieve feedback is gedeeld begrip erg belangrijk (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins et al., 2001). Docent en leerling moeten dus bijvoorbeeld van elkaar weten welke doelen zij nastreven en wat de ander daar onder verstaat. Discussie, verheldering en onderhandeling tussen leerling en docent kan de leerling helpen beter te begrijpen wat er van hem wordt verwacht (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins et al., 2001). Dit betekent ook dat zij hierdoor voordat ze beginnen aan een taak, beter weten wat er van hen wordt verwacht (Higgins et al., 2001).

De dialoog tussen de leerling en de docent maakt het voor de docent gemakkelijker om de feedback uit te leggen en te expliciteren – zodat het voor de leerling duidelijk is wat er precies met de feedback wordt bedoeld – en mogelijkheden tot verbetering te onderzoeken (Van der Schaaf et al., 2011). Hierdoor kan een docent gemakkelijker aansluiten bij de behoeften van de leerling. Zo kan er ‘scaffolding’ mogelijk worden gemaakt. Scaffolding is het ondersteunen van een leerling om te komen van het huidige niveau wat de leerling zelf bereikt naar het niveau wat de leerling kan bereiken met hulp (Vygotsky, 1978). Feedback is dus een manier om dit te faciliteren.

In dit onderzoek worden twee kenmerken van feedbackdialogen onderzocht. De eerste is het type feedback. Hierbij wordt een verdeling gemaakt in didactische uitleg, suggestieve feedback, positieve feedback, correctieve feedback en negatieve feedback (Blatt, Confessore, Kallenberg & Greenberg, 2008; Chi, Siler, Jeong, Yamauch & Hausman, 2001). De tweede is verbale dominantie. De indicatoren hiervoor zijn de hoeveelheid gesproken woorden in het gesprek en het genomen initiatief tijdens het gesprek (Blatt et al., 2008; Van der Schaaf et al., 2011). Van der Schaaf en collega’s (2011) toonden aan dat er een relatie bestaat tussen de betrokkenheid van de leerling in feedbackdialogen en het gebruik van denkactiviteiten. Dit geeft aan hoe belangrijk de interactie tussen leerling en docent is. Docenten bleken zowel in het onderzoek van Blatt en collega’s (2008) als in het onderzoek van Van der Schaaf en collega’s (2011) de gesprekken te domineren. Een ideale balans in verbale dominantie is nog nooit bepaald. De ideale docent-leerling rato zal afhankelijk zijn van de mate van zelfsturing en onafhankelijkheid van de leerling (Blatt et al., 2008). Toch kan volgens Blatt en collega’s (2008) worden verondersteld dat het leren proportioneel toeneemt met de betrokkenheid van de leerling.

Onderzoeksvragen en hypothesen

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: Hoe verlopen de feedbackdialogen in loopbaangesprekken en wat is de relatie daarvan met de emoties van leerlingen die zij ervaren? Deze vraag wordt onderverdeeld in vier deelvragen:

1. Hoe stabiel zijn de emoties die de leerlingen ervaren voor, tijdens en na het loopbaanbegeleidingsgesprek?
2. Wat is de inhoud van de loopbaanbegeleidingsgesprekken?
3. Welke typen feedback komen voor en hoe is de balans in verbale dominantie tijdens de loopbaanbegeleidingsgesprekken?
4. Hoe relateren de kenmerken van de feedbackdialoog aan de ervaren emoties van de leerlingen?

In dit onderzoek zijn twee hypothesen geformuleerd. Van succes wordt volgens Weiner (1985) verondersteld dat dit vreugde induceert en dat verdriet en frustratie het gevolg kunnen zijn van falen. Pekrun's (2006) control-value theorie relateert daarom succes aan positieve emoties en falen aan negatieve emoties. De eerste hypothese is daarom dat positieve feedback relateert aan positieve emoties en negatieve en correctieve feedback aan negatieve emoties.

De tweede hypothese is dat verbale dominantie, didactische uitleg en suggestieve feedback zullen relateren aan activerende emoties. Als deze kenmerken niet aanwezig zijn is de verwachting dat er meer deactiverende emoties zullen worden ervaren. Zoals al eerder is aangegeven kan een ideale balans in verbale dominantie niet worden bepaald. Omdat volgens Blatt en collega's (2008) kan worden verondersteld dat het leren toeneemt bij meer betrokkenheid van de leerling, wordt in deze hypothese verondersteld dat bij een hogere dominantie van de leerling, deze leerling meer activerende emoties zal ervaren, omdat dit kan zorgen voor een hogere ervaring van controle van de leerling. Volgens de control-value theorie kan deze hogere controle-ervaring leiden tot activerende emoties, omdat de leerling het gevoel heeft zelf iets te kunnen doen aan de situatie (Pekrun, 2006). Een balans in verbale dominantie kan daarnaast duiden op een gelijkwaardige dialoog. Omdat op deze manier gedeeld begrip met betrekking tot de feedback tot stand kan komen, is de verwachting dat deze balans zal leiden tot activerende emoties (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins et al., 2001). Van didactische uitleg en suggestieve feedback wordt verondersteld dat deze bijdragen aan het vermogen tot zelfbeoordeling van de leerling (Tang & Chow, 2007). Deze zelfbeoordeling van eigen sterke en zwakke punten zal leiden tot activerende emoties, omdat de leerling in staat is zelf vervolgstappen te bedenken.

Methode

Onderzoeksgroep

Aan dit onderzoek hebben 26 leerlingen van de opleidingen Schoonheidsspecialist op mbo niveau 3 en Allround Schoonheidsspecialist op mbo niveau 4 van een roc uit Utrecht deelgenomen. Alle deelnemers zijn vrouw en hun leeftijd varieert tussen 16 en 22 jaar. Er hebben zeven docenten deelgenomen aan het onderzoek, waarvan vijf vrouwen en twee mannen. Dit zijn alle loopbaanbegeleiders van de opleidingen. Naast loopbaanbegeleiding geven alle docenten ook andere

vakken. De leerlingen zijn gevraagd deel te nemen aan het onderzoek als zij binnen de drie weken dat de dataverzameling plaatsvond aan de beurt waren voor een individueel loopbaanbegeleidingsgesprek. Deze gesprekken waren dus al ingepland door de loopbaanbegeleiders.

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek zijn loopbaanbegeleidingsgesprekken geanalyseerd, waarna gemeten is welke emoties de leerlingen ervoeren voor, tijdens en na het gesprek middels een vragenlijst. De vragenlijst is na het gesprek ingevuld. Het onderzoek had een mixed-method design waarbij kwalitatieve en kwantitatieve gegevens gecombineerd zijn uit een dialooganalyse en de vragenlijst.

Voordat de dataverzameling is gestart, is er eerst een pilot uitgevoerd onder twee docenten met in totaal vier gesprekken. In deze pilot werd uitgetest hoe docenten en leerlingen reageren op de aanwezigheid van een observator waarbij er een geluidsopname wordt gemaakt of op een videocamera zonder de aanwezigheid van een observator. Ook is de vergelijkbaarheid van de gesprekken meegenomen in de pilot. Hierbij is gelet op de onderwerpen die in het gesprek aan bod zijn gekomen en de duur van de gesprekken. Daarnaast is de vragenlijst getest op afnameduur, niveau en duidelijkheid van de stellingen. Tijdens de pilot bleek dat zowel de docenten als de leerlingen weinig last hadden van de videocamera. Met name de eerste paar minuten zijn voor de docenten en leerlingen ongemakkelijk, maar zodra de docent gewend is aan de camera verloopt het gesprek zoals altijd, volgens de docenten en de leerlingen. Leerlingen gaven ook aan dat ze zich niet geremd voelden in het gesprek. De vragenlijst bleek duidelijk en goed op niveau voor de leerlingen. De afnameduur was ongeveer 5 minuten. De vragenlijst is op basis hiervan niet gewijzigd.

Instrumenten

Om de feedbackdialogen te analyseren is een codeerschema opgesteld aan de hand van literatuur. Het codeerprotocol is te vinden in bijlage 1. Ten eerste zijn de fragmenten beoordeeld op inhoud. De vooraf bepaalde codes voor inhoud waren: loopbaan, portfolio, gedrag, aanwezigheid, persoonlijke omstandigheden en anders. Tijdens de analyse zijn er twee codes toegevoegd, te weten stage en voortgang. De code loopbaan is verwijderd uit het codeerschema, omdat deze code geen enkele keer is toegekend.

Ten tweede zijn de typen feedback van Blatt en collega's (2008) onderscheiden: positieve feedback (bevestigende opmerkingen), negatieve feedback (opmerkingen die aangeven dat iets fout of incorrect is, zonder verdere toelichting), correctieve feedback (opmerkingen die aangeeft dat iets fout is, met een verbetering) en neutrale opmerkingen. Omdat de meeste van de neutrale opmerkingen in het onderzoek van Blatt en collega's (2008) uitleg of suggesties voor verbetering waren, zijn de volgende categorieën toegevoegd aan de typen feedback: didactische uitleg (opmerkingen die een uitleg geven) en suggestieve feedback (opmerkingen die een suggestie geven om dingen anders te doen of vragen die de leerling aansporen om zelf te ontdekken hoe dingen anders kunnen), zoals

gebruikt door Chi en collega's (2001). De neutrale opmerkingen zijn alle opmerkingen die niet binnen een van de bovengenoemde categorieën vallen en zijn daarmee in dit onderzoek niet als feedback meegenomen in dit onderzoek.

Ten derde zijn de fragmenten gecodeerd op verbale dominantie door te bepalen wie initiatief neemt in het gesprek (Blatt et al., 2008). Hiervoor zijn de volgende codes opgesteld: de docent opent een nieuw onderwerp; de docent sluit een onderwerp; de leerling opent een nieuw onderwerp; de leerling sluit een onderwerp; de docent stelt een vraag; de leerling stelt een vraag; docent overig; leerling overig. Initiatief wordt dus gemeten met: 'opent een nieuw onderwerp', 'sluit een onderwerp' en 'stelt een vraag'. Daarnaast is het aandeel van de docent en de leerling bepaald door te tellen hoeveel woorden de docent heeft gesproken en hoeveel woorden de leerling heeft gesproken.

Het meten van de emoties van de leerlingen is gedaan aan de hand van een vertaling van de Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun, Goetz & Perry, 2005). De originele AEQ bestaat uit drie grote onderdelen, namelijk emoties bij het leren in de klas, emoties bij het studeren en emoties bij het maken van testen. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het gedeelte dat ingaat op test emoties, omdat een testsituatie het meest lijkt op een feedbackgesprek in vergelijking met de andere twee onderdelen. In dit gedeelte komt echter de emotie 'verveling' niet aan de orde. Omdat een feedbackgesprek ook raakvlakken heeft met instructie, is ervoor gekozen deze emotie ook mee te nemen in dit onderzoek. Daarom zijn de items over verveling overgenomen uit de AEQ over emoties in de klas. De vragen zijn vertaald van het Engels naar het Nederlands. Om de betrouwbaarheid van de vertaling te bepalen zijn 21 items door een medestudent vertaald en de twee vertalingen zijn met elkaar vergeleken. Er bleken geen grote verschillen te zijn tussen de vertalingen. Zie bijlage 2 voor de complete vragenlijst. Waar nodig zijn de vragen aangepast aan het niveau van de leerlingen. De originele AEQ is namelijk ontwikkeld voor studenten in het hoger onderwijs, terwijl de participanten in dit onderzoek onderwijs op niveau 3 en 4 van het mbo volgen. Ook zijn sommige items aangepast zodat ze pasten in de context van de loopbaanbegeleidingsgesprekken.

De totale vragenlijst betrof 54 items. Voor de negen emoties zijn de 6 items geselecteerd die in de originele AEQ de hoogste item total correlatie hadden. De vragenlijst is op deze manier ingekort om te voorkomen dat de vragenlijst te lang zou zijn voor de leerlingen. Op een vijfpuntsschaal kon de leerling een score geven van helemaal oneens tot helemaal eens op elke stelling. Voor iedere emotie is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de schaal. De verkregen Cronbachs alpha's zijn voor vreugde .72, voor hoop .76, voor trots .83, voor hopeloosheid .87, voor verveling .79, voor opluchting .84, voor boosheid .90, voor angst .85 en voor schaamte .88. Uitgaande van een criterium van .60 tot .80 voor redelijke betrouwbaarheid en $> .80$ voor een goede betrouwbaarheid, zijn alle schalen acceptabel. Tabel 1 geeft een overzicht van welke emoties voor, tijdens en na het gesprek zijn gemeten.

Tabel 1

Gemeten variabelen in de vragenlijst

Emoties	Meetmoment		
	Voor	Tijdens	Na
Positief activerend			
Vreugde	x	x	
Hoop	x	x	
Trots		x	x
Positief deactiverend			
Opluchting			x
Negatief activerend			
Boosheid		x	x
Angst	x	x	
Schaamte		x	x
Negatief deactiverend			
Hopeloosheid	x	x	
Verveling		x	

Procedure

De pilot is uitgevoerd bij twee docenten. Bij iedere docent is één keer een video-opname gemaakt en is ook één keer geobserveerd met een geluidsopname. Na afloop heeft de leerling de vragenlijst ingevuld en is met de docent en de leerling besproken hoe ze het vonden om te worden gefilmd of geobserveerd en is als check ook gevraagd of dit gesprek anders verliep dan normaal.

De individuele loopbaangesprekken vinden het gehele jaar door plaats. Op de school is elke week 45 minuten per klas ingeroosterd voor individuele gesprekken. Dit betekent dat leerlingen ongeveer eens in de 8 weken aan de beurt zijn. Met de leerlingen die problemen hebben worden vaker gesprekken gehouden. De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de eerste drie weken van februari 2012 bij zeven loopbaanbegeleiders. Elke leerling heeft één keer deelgenomen. Bij zes docenten zijn vier gesprekken opgenomen en bij één docent zijn twee gesprekken opgenomen. Eén leerling is niet meegenomen in het onderzoek, omdat de vragenlijst niet was ingeleverd bij de onderzoeker. Hierdoor zijn er uiteindelijk 25 gesprekken in het onderzoek meegenomen.

De gesprekken zijn opgenomen met behulp van een videocamera. De docent en de leerling waren hiervan vooraf op de hoogte gesteld en hebben toestemming gegeven het materiaal geanonimiseerd te gebruiken voor dit onderzoek. De gesprekken duurden gemiddeld ongeveer 20 minuten, met een range van 5 tot 45 minuten. Na afloop van het gesprek heeft de leerling direct de vragenlijst ingevuld.

Analyse

Alle opnames zijn getranscribeerd en gecodeerd. Hiervoor is het programma MEPA (Multiple Episode Protocol Analysis) gebruikt (Erkens, 2001). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen heeft een medestudent drie gesprekken gecodeerd. Het overeenstemmingspercentage van de

segmentatie was 72%, een redelijke overeenstemming. Dit kan worden verklaard aan de hand van de gebruikte codeermethode. Voor de codes ‘type’ en ‘dominantie’ was een segmentatie per beurtwisseling nodig. De code ‘inhoud’ ging echter over grotere gehelen tekst. De codeur moest dus zelf een segmentatie aanbrenge voor de codes ‘inhoud’. Om de overeenstemming te bepalen is onderzocht of de beide codeurs op hetzelfde moment segmenteren. Wanneer de tweede codeur dezelfde code gaf aan een segment, maar de code één of twee uitspraken voor of na de uitspraak waar de eerste codeur had gecodeerd segmenteerde, werd deze segmentatie toch als overeenstemming gerekend. Bij vergelijking van de gecodeerde protocollen bleek het zeer lastig om zonder voorkennis van de opleiding, de school en de leerlingen de uitspraken de juiste code te geven. Zo werd een uitspraak over ‘de salon’ door de medecodeur gecodeerd als ‘stage’, terwijl deze uitspraken gingen over het onderwijsleerbedrijf wat aan de school is verbonden: “E: Maar gebruik daar ook de salon voor he. Want jullie hebben in de salon Anke. Anke kan jullie hartstikke goed helpen. In de salon kun je op klanten oefenen, kun je op eerstejaars oefenen, kun je op klasgenoten oefenen. Harsen, epilieren.” Voor de leerling is ‘de salon’ dus een les en daarom past de code ‘stage’ hier niet.

Van alle gesprekken zijn de percentages overeenstemming en de Cohen’s Kappa’s berekend. Op basis hiervan is een gewogen gemiddelde berekend op basis van het aantal segmenten, omdat het verwerkingsprogramma MEPA alleen een mogelijkheid bood om interbeoordelaarsbetrouwbaarheden te berekenen per protocol. Uit deze berekening bleek dat voor de codes type (overeenstemmingspercentage 85.1% en Cohen’s Kappa .76) en dominantie (overeenstemmingspercentage 88.6% en Cohen’s Kappa .83) de interbeoordelaarsbetrouwbaarheden voldoende zijn. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheden voor de codes inhoud bleken minder betrouwbaar. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheden zijn weergegeven in tabel 2.

Omdat alle schalen in de vragenlijst betrouwbaar zijn gebleken, zijn samengestelde variabelen per emotie gemaakt waarin de gemiddelde score op een emotie wordt aangegeven. Ook bleken de emotieclusters positief activerende, positief deactiverende, negatief activerende en negatief deactiverende emoties betrouwbare schalen. De Crohnbach’s alphas van deze schalen zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 2

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheden van het codeerprotocol

	<i>Aantal segmenten</i>	<i>Inhoud</i>		<i>Type</i>		<i>Dominantie</i>	
		%	Cohen’s Kappa	%	Cohen’s Kappa	%	Cohen’s Kappa
Gesprek 3	67	64.2	.56	88.1	.80	86.6	.81
Gesprek 10	101	75.2	.66	82.2	.71	87.1	.81
Gesprek 22	94	68.1	.53	86.2	.78	91.5	.86
Gewogen gemiddelde		69.8	.59	85.1	.76	88.6	.83

Tabel 3

Betrouwbaarheden en voorbeelditems van de emotieschalen

Schaal	Crohnbach's alpha	Aantal items per schaal	Voorbeelditem
Positief activerend	.89	18	
Vreugde	.72	6	Ik kijk uit naar het gesprek.
Hoop	.76	6	Ik heb goede hoop dat ik het kan.
Trots	.83	6	Ik voel me twee koppen groter, omdat ik zo trots ben op mezelf.
Positief deactiverend	.84	6	
Opluchting	.84	6	Ik kan eindelijk weer ademen.
Negatief activerend	.95	18	
Boosheid	.90	6	Ik word boos om de manier waarop mijn docent me beoordeelt.
Angst	.85	6	Ik ben zo angstig, dat ik liever ergens anders wil zijn.
Schaamte	.88	6	Door dit gesprek schaam ik me.
Negatief deactiverend	.86	12	
Hopeloosheid	.87	6	Ik begin te denken dat hoe hard ik ook probeer, het me niet zal lukken om het goed te doen.
Verveling	.79	6	Mijn gedachten dwalen af, omdat ik me verveel.

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de gemiddelde scores op de emoties voor, tijdens en na het gesprek berekend. Om de stabiliteit van de emoties te bepalen zijn correlaties berekend van de emotieclusters tussen de meetmomenten vooraf en tijdens en tussen de meetmomenten tijdens en na het gesprek. Daarna zijn de meetmomenten tijdens en na samengevoegd bij elke emotie. Vervolgens zijn correlaties berekend tussen deze emoties. Deze correlaties zijn gebruikt om te bepalen of het mogelijk was combinatievariabelen te maken van alle positieve en alle negatieve emoties. Hetzelfde is gedaan voor de activerende en deactiverende emoties.

Daarna zijn voor de verschillende codes 'inhoud' de percentages berekend ten opzichte van het totaal aantal uitspraken. Op basis van de code 'type' is het percentage feedbackuitingen berekend van het totaal aantal uitspraken. Hiervoor zijn de codes 'didactische uitleg', 'suggestieve feedback', 'correctieve feedback', 'positieve feedback' en 'negatieve feedback' samen genomen. Vervolgens zijn de percentages van het type feedbackuiting berekend. Om de verbale dominantie te bepalen is ten eerste de mate van initiatief berekend, gemeten aan het aantal keren dat de docent of leerling een nieuw onderwerp opent, een vraag stelt of een onderwerp sluit. Aan de hand van het totaal aantal uitspraken zijn de percentages initiatief van de docent en van de leerling berekend. Er is gekozen voor het werken met percentages, omdat de duur van de gesprekken erg uiteen liep. Ook is de verbale dominantie gemeten aan de hand van het aantal woorden gezegd door de docent en het aantal woorden gezegd door de leerling. Een dependent *t*-test is gebruikt om te toetsen of er verschil is tussen het aantal woorden door de docent en het aantal woorden door de leerling. Het aandeel van de leerling in het gesprek is bepaald door het percentage woorden van de leerling te berekenen.

Tot slot zijn er regressieanalyses uitgevoerd voor de emoties op de dimensie gevoelskleur en voor de emoties op de dimensie activatie. De eerste regressieanalyses zijn uitgevoerd om te verkennen of positieve feedback, negatieve feedback en correctieve feedback voorspellers waren van positieve, dan wel negatieve emoties. Correctieve feedback wordt in het kader van de hypothesen geschaard onder negatieve feedback. De correlatie tussen deze twee feedbacktypes was hoog, $r = .67$, $p < .01$. Daarbij is het een opmerking die aangeeft dat iets fout is, waarbij het verschil met negatieve feedback is dat het een opmerking is die ook een verbetering geeft. Daarna zijn regressieanalyses uitgevoerd om te verkennen of de verbale dominantie (het aandeel van de leerling, het initiatief van de docent en het initiatief van de leerling), didactische uitleg en suggestieve feedback voorspellers waren van de emotieclusters positief activerend, negatief activerend en negatief deactiverend. Het cluster positief deactiverend is niet meegenomen, omdat de emotie opluchting niet kon worden opgenomen in het onderzoek. In de volgende paragraaf zal dit worden toegelicht.

Resultaten

Ervaren emoties voor, tijdens en na het gesprek

In tabel 4 zijn de gemiddelde scores per emoties en per emotiecluster voor, tijdens en na het gesprek weergegeven. Tabel 5 bevat de correlatiecoëfficiënten van de emotieclusters tussen voor en tijdens het gesprek en tussen tijdens en na het gesprek. Alle correlaties zijn hoger dan .53, wat vrij hoge correlaties zijn. Deze correlaties suggereren een relatieve stabiliteit in de ervaren emoties voor, tijdens en na het gesprek. Dit blijkt ook uit de gemiddelde verschillscore op de clusters emoties vooraf en tijdens het gesprek, $M = 0.45$, $SD = 0.49$ en uit de gemiddelde verschillscore op de clusters emoties tijdens en na het gesprek, $M = 0.36$, $SD = 0.29$. Omdat niet alle emoties op ieder moment gemeten zijn en omdat de emoties vrij stabiel blijken te zijn, worden de emoties tijdens en na het gesprek samengevoegd.

De correlaties tussen de emoties onderling zijn weergegeven in tabel 6. Het gaat hierbij om de emoties tijdens en na het gesprek samen. Uit deze tabel blijkt een duidelijk verschil tussen positieve en negatieve emoties. De positieve emoties vreugde, hoop en trots correleren positief met elkaar en negatief met de negatieve emoties. De correlatie tussen hoop en vreugde is niet significant, $r_s = .21$, $p = .32$. De verwachting is dat bij een grotere steekproef ook deze correlatie significant zal zijn. Ook alle negatieve emoties (boosheid, angst, schaamte, hopeloosheid en verveling) correleren positief significant met elkaar en negatief met de positieve emoties. De positieve emotie opluchting laat echter een tegenovergesteld patroon zien. Deze emotie correleert negatief met de andere positieve emoties en positief met de negatieve emoties. Om deze reden is ervoor gekozen opluchting niet verder in dit onderzoek mee te nemen. Omdat het emotiecluster positief deactiverende emoties alleen bestond uit opluchting, is ook dit cluster niet verder meegenomen in dit onderzoek.

Tabel 4

Gemiddelde score, standaardafwijking en steekproefgrootte per emotie en per emotiecluster

Emotie	Voor			Tijdens			Na		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Positief activerend	3.69	0.64	24	3.31	0.72	25	3.42	0.75	25
Vreugde	3.63	0.72	25	3.24	0.97	25			
Hoop	3.74	0.73	24	3.08	0.81	25			
Trots				3.68	0.95	25	3.42	0.75	25
Positief deactiverend							2.55	0.94	23
Opluchting							2.55	0.94	23
Negatief activerend	1.52	0.93	25	1.46	0.64	25	1.57	0.79	25
Boosheid				1.56	0.97	25	1.61	0.81	25
Angst	1.52	0.93	25	1.52	0.75	25			
Schaamte				1.35	0.53	25	1.50	0.88	25
Negatief deactiverend	1.54	0.75	25	1.51	0.57	25			
Hopeloosheid	1.54	0.75	25	1.54	0.83	25			
Verveling				1.49	0.59	25			

Tabel 5

Spearman's correlatie coëfficiënten van de emotieclusters vooraf en tijdens en de emotieclusters tijdens en na het gesprek.

	Vooraf - tijdens	Tijdens - na
Positief activerend	.66*	.62*
Negatief activerend	.53*	.79*
Negatief deactiverend	.57*	

Noot. * $p < .01$.

Het onderscheid in activerende en deactiverende emoties is niet gevonden in de correlatieberekening. De correlaties bleken niet in dezelfde richting en ook niet significant te zijn. Daarom kunnen activerende emoties en deactiverende emoties niet als variabele worden opgenomen in de verdere analyses.

Kenmerken van de gesprekken

In totaal zijn er 1400 uitspraken door docenten gedaan en 1389 uitspraken door de leerlingen. Gemiddeld ging 27.6% ($SD = 17.6$) van de uitspraken over voor het loopbaanbegeleidingsgesprek niet relevante onderwerpen. Het portfolio was daarna gemiddeld over alle uitspraken in alle gesprekken het meest besproken onderwerp ($M = 18.1\%$, $SD = 23.1$), gevolgd door de voortgang ($M = 17.2\%$, $SD = 16.7$). 15.6% van de uitspraken ging over de stage ($SD = 14.7$). De gemiddelde percentages voor

Tabel 6

Spearman's correlatie coëfficiënten van de emoties tijdens en na het gesprek.

	Vreugde	Hoop	Trots	Opluchting	Boosheid	Angst	Schaamte	Hopeloosheid	Verveling
Positief activerend									
Vreugde		.21	.43*	-.44*	-.38	-.35	-.43*	-.29	-.36
Hoop			.69**	-.02	-.06	-.38	-.46*	-.30	-.03
Trots				-.12	-.20	-.39	-.46*	-.45*	-.08
Positief deactiverend									
Opluchting					.48*	.36	.39	.53**	.35
Negatief activerend									
Boosheid						.63**	.62**	.73**	.66**
Angst							.83**	.69**	.55**
Schaamte								.70**	.58**
Negatief deactiverend									
Hopeloosheid									.43*
Verveling									

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$.

aanwezigheid, persoonlijke omstandigheden en gedrag waren respectievelijk 9.4% ($SD = 14.2$), 9.3% ($SD = 14.0$) en 2.8% ($SD = 13.9$).

Van de in totaal 1400 uitspraken door de docenten, was 12% een uiting van feedback. De overige 88% was een neutrale opmerking. Van alle feedbackuitingen was 40.3% positieve feedback, 31.5% suggestieve feedback, 11.3% didactische uitleg, 8.6% negatieve feedback en 8.3% correctieve feedback.

De verbale dominantie in de gesprekken is gemeten aan de hand van twee indicatoren. De eerste is de mate van initiatief, gemeten aan het aantal keren dat de docent of leerling een nieuw onderwerp opent, een vraag stelt of een onderwerp sluit. Het gemiddelde percentage initiatief van docenten is 21.1% ($SD = 7.40$), voor de leerlingen is dit 3.6% ($SD = 2.79$). Dit geeft het percentage uitspraken van de docent, dan wel de leerling aan waarin initiatief wordt genomen. De docenten namen significant meer initiatief dan de leerlingen, $t(24) = 10.07$, $p < .01$, $r = .90$. De effectgrootte is groter dan .5, dus er is sprake van een zeer groot effect (Field, 2009). De tweede indicator van verbale dominantie is het aandeel van de docent of leerling in het gesprek gemeten aan het aantal woorden dat de gespreksdeelnemer heeft gezegd. Het gemiddeld aantal woorden van de docenten was 970 ($SD = 468.17$), voor leerlingen was dit 705 ($SD = 414.50$). Er blijkt een significant verschil te zijn tussen het gemiddelde aantal woorden van de leerling en het gemiddelde aantal woorden van de docent, $t(24) = -2.96$, $p < .01$, $r = .52$. Docenten waren in de gesprekken dus meer aan het woord dan de leerlingen. Omdat de effectgrootte groter is dan .5 kan worden gesproken van een groot effect (Field, 2009). Het aandeel van de leerling in het gesprek was gemiddeld 41% ($SD = 10.58$).

Tabel 7

Samenvatting van de regressieanalyses van positieve en negatieve feedback als voorspeller voor de gevoelskleur van de emoties tijdens en na het gesprek (N=25)

Variabele	B	SE B	β	p
Positieve emoties				
Constante	60.40	3.40		.00**
Positieve feedback	1.09	0.47	.44	.03*
Negatieve feedback	-0.64	1.42	-.11	.66
Correctieve feedback	-1.39	1.42	-.24	.34
Negatieve emoties				
Constante	49.67	6.84		.00**
Positieve feedback	-1.10	0.95	-.26	.26
Negatieve feedback	0.68	2.86	.07	.81
Correctieve feedback	0.08	2.85	.01	.98

Noot. Positieve emoties: $R^2 = .39$, $p = .02$. Negatieve emoties: $R^2 = .09$, $p = .58$.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Voorspellers van de emoties op de dimensie gevoelskleur

Om te verkennen of positieve feedback, negatieve feedback en correctieve feedback de ervaren positieve en negatieve emoties tijdens en na het gesprek voorspellen zijn regressieanalyses uitgevoerd. Het eerste model kan de variantie in positieve emoties voor 39% voorspellen, $R^2 = .39$, $p = .02$. Positieve feedback blijkt hierin een significante voorspeller te zijn ($p = .03$). De variantie in negatieve emoties kan niet worden voorspeld door het tweede model, $R^2 = .09$, $p = .58$. Een samenvatting van de regressieanalyses is beschreven in tabel 7. Uit deze analyses blijkt dus dat positieve feedback een voorspeller is van positieve emoties, terwijl negatieve emoties niet kunnen worden voorspeld door negatieve en correctieve feedback.

Voorspellers van de emoties op de dimensie activatie

Daarnaast zijn regressieanalyses uitgevoerd om te verkennen of verbale dominantie, didactische uitleg en suggestieve feedback voorspellers zijn voor de emoties tijdens en na het gesprek. De hypothese over deze variabelen was gericht op de dimensie activatie, maar zoals hierboven is gebleken is het niet mogelijk voor activatie twee variabelen te vormen (activerende en deactiverende emoties), daarom zijn in deze analyse de emotieclusters als afhankelijke variabele genomen. Het eerste model kan voor 62% de variantie in positief activerende emoties voorspellen, $R^2 = .62$, $p < .01$. Het aandeel van de leerling ($p < .01$) en het initiatief van de leerling ($p < .01$) blijken hierin significante voorspellers te zijn. Het tweede model voorspelt de variantie in negatief activerende emoties niet, $R^2 = .36$, $p = .11$. Dit resultaat benadert significantie en wordt gezien de steekproef toch inhoudelijk geïnterpreteerd. Ook hier blijken het aandeel van de leerling ($p = .08$) en het initiatief van de leerling ($p = .03$) voorspellers te zijn. Het laatste model voorspelt de variantie in negatief deactiverende emoties niet, $R^2 = .12$, $p =$

.76. Wel zijn de significantieniveaus van het aandeel van de leerling en het initiatief van de leerling duidelijk lager dan de andere variabelen. Een samenvatting van deze regressieanalyses is weergegeven in tabel 8. Uit deze regressieanalyses blijkt dus dat het aandeel van de leerling in het gesprek en het initiatief van de leerling in het gesprek voorspellers zijn voor de activerende emoties tijdens en na het gesprek. Het aandeel van de leerling in het gesprek blijkt een positieve voorspeller voor positief activerende emoties en een negatieve voorspeller voor negatief activerende emoties. Het initiatief van de leerling blijkt een negatieve voorspeller te zijn voor positief activerende emoties en een positieve voorspeller voor negatief activerende emoties. Hoewel de resultaten voor de negatief deactiverende emoties niet significant waren, zijn de richtingen van de regressiecoëfficiënten gelijk aan die van de negatief activerende emoties.

Tabel 8

Samenvatting van de regressieanalyses van verbale dominantie, didactische uitleg en suggestieve feedback als voorspellers voor activerende en deactiverende emoties tijdens en na het gesprek (N=25)

Variabele	B	SE B	β	p
Positief activerende emoties				
Constante	54.58	11.15		.00**
Aandeel leerling	0.47	0.16	.47	.01**
Initiatief docent	0.03	0.30	.02	.91
Initiatief leerling	-2.87	0.63	-.74	.00**
Didactische uitleg	1.53	0.90	.35	.11
Suggestieve feedback	-0.83	0.47	-.35	.09
Negatief activerende emoties				
Constante	43.32	15.78		.01*
Aandeel leerling	-0.43	0.22	-.38	.08
Initiatief docent	-0.27	0.42	-.16	.53
Initiatief leerling	2.13	0.89	.49	.03*
Didactische uitleg	-0.06	1.28	-.01	.96
Suggestieve feedback	-0.09	0.66	-.03	.90
Negatief deactiverende emoties				
Constante	21.85	10.46		.05*
Aandeel leerling	-0.17	0.15	-.26	.27
Initiatief docent	0.00	0.28	.00	.99
Initiatief leerling	0.66	0.59	.27	.28
Didactische uitleg	-0.47	0.85	-.17	.58
Suggestieve feedback	0.37	0.44	.26	.41

Noot. Positief activerende emoties: $R^2 = .62$, $p < .01$. Negatief activerende emoties: $R^2 = .36$, $p = .11$. Negatief deactiverende emoties: $R^2 = .12$, $p = .76$.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Discussie en conclusie

Over de relatie tussen feedback en emoties is nog zeer weinig bekend, zoals bleek uit de literatuursectie. Daarom was het doel van dit onderzoek het verloop van de feedbackdialogen in kaart te brengen en te onderzoeken wat de relatie daarvan is met de emoties die leerlingen ervaren. In deze paragraaf worden de deelvragen uit dit onderzoek beantwoord.

De eerste deelvraag was: *Hoe stabiel zijn de emoties die de leerlingen ervaren voor, tijdens en na het loopbaanbegeleidingsgesprek?* Uit de resultaten blijkt dat de ervaren emoties tijdens het loopbaanbegeleidingsgesprek relatief stabiel blijven. Dit bleek uit de hoge correlaties tussen de clusters op de verschillende momenten en uit de kleine verschillen in de gemiddelde scores. Er bleek een duidelijke positieve samenhang in de positieve emoties en ook een positieve samenhang in de negatieve emoties. De emotie opluchting bleek echter niet positief samen te hangen met positieve emoties. Deze emotie is daarom verder niet meegenomen in het onderzoek. Een suggestie voor een verklaring van het onverwachte patroon van de emotie opluchting zou gegeven kunnen worden aan de hand van de positieve samenhang met de negatieve emoties. Opluchting zou een gevolg kunnen zijn van het ervaren van negatieve emoties tijdens en na het gesprek. De leerlingen zouden bij het voelen van negatieve emoties opgelucht kunnen zijn dat het gesprek voorbij is. Hoe meer negatieve gevoelens een leerling ervaart, des te meer de leerling opgelucht zal zijn aan het einde van het gesprek. Pekrun en collega's (2011) vonden voor opluchting geen eenduidig patroon in correlaties met andere emoties uit de AEQ. In dat onderzoek bleek opluchting zowel met positieve als negatieve emoties positief te correleren. Een verklaring hiervoor wordt door Pekrun en collega's (2011) niet gegeven. Vervolgonderzoek hiernaar zou dus aan te bevelen zijn, zodat de emotie opluchting verder onderzocht kan worden.

Het onderscheid in activerende en deactiverende emoties is niet gevonden op basis van de correlatieberekeningen. Pekrun (2006) wijst al op de complexe relaties voor positief deactiverende emoties en negatief activerende emoties. Een mogelijke verklaring hiervoor zou het correlatiepatroon van de emoties op de dimensie gevoelskleur kunnen zijn. De samenhang in positieve en negatieve emoties werd ook duidelijk zichtbaar tussen de emotieclusters positief activerend, negatief activerend en negatief deactiverend, waardoor de dimensie activatie mogelijk niet naar voren kwam.

De tweede deelvraag luidde: *Wat is de inhoud van de loopbaanbegeleidingsgesprekken?* Met betrekking tot de inhoud van de gesprekken was een opvallend resultaat dat de gesprekken niet over de loopbaan van de leerlingen gingen, terwijl het loopbaanbegeleidingsgesprekken zijn. Het grootste gedeelte van de tijd werd besteed aan voor de loopbaanbegeleiding niet relevante onderwerpen. Wanneer in het gesprek wel relevante zaken werden besproken ging dit het meest over het portfolio en de voortgang van de leerling. Ook de stage was een onderwerp dat vaak besproken werd. Delen van de gesprekken die niet over voor loopbaanbegeleiding relevante zaken gingen, lijken met name 'social talk' te zijn. De vraag is nu hoe effectief de tijd van de gesprekken wordt gebruikt en wat de invloed

van het bespreken van niet relevante onderwerpen op de feedback en/of op de emoties van de leerling heeft. Daarnaast is een interessante vraag om te onderzoeken waarom in geen van de loopbaanbegeleidingsgesprekken het onderwerp loopbaan aan bod is gekomen. Het is niet mogelijk deze gevonden onderwerpen te vergelijken met wat andere literatuur vond, omdat onderzoeken meestal het onderwerp niet beschrijven of omdat de inhoud op een andere manier wordt gemeten. Een voorbeeld daarvan is het meten van de inhoud door te richten op de kenmerken van een besproken kwestie in plaats van de inhoudelijke kwestie zelf, zoals 'het formuleren van verklaringen aan de hand van bewijs' of 'het verbinden van verklaringen aan wetenschappelijke kennis', zoals gebruikt door Van der Schaaf en collega's (2011).

De derde deelvraag was: *Welke typen feedback komen voor en hoe is de balans in verbale dominantie tijdens de loopbaanbegeleidingsgesprekken?* De dialogen kenmerkten zich door een weinig feedbackuitingen. Er werd het meest positieve feedback gegeven, gevolgd door suggestieve feedback en didactische uitleg. De docenten bleken zeer dominant te zijn in de gesprekken. Zij namen meer initiatief in het gesprek en waren ook meer aan het woord.

De vierde deelvraag luidde: *Hoe relateren de kenmerken van de feedbackdialoog aan de ervaren emoties van de leerlingen?* Over de relatie tussen de kenmerken van de feedbackdialoog en de ervaren emoties waren twee hypothesen opgesteld. De eerste was dat positieve feedback aan positieve emoties zou relateren en negatieve feedback aan negatieve emoties. Uit de resultaten blijkt dat de ervaren positieve emoties kunnen worden voorspeld door positieve feedback. Negatieve emoties kunnen echter niet worden voorspeld door negatieve en correctieve feedback. De hypothese kan dus maar deels worden aangenomen op basis van de resultaten uit dit onderzoek. Sargeant, Mann, Sinclair, Van der Vleuten en Metsemakers (2008) vonden dat negatieve feedback negatieve emoties tot gevolg kan hebben, maar dat ook de acceptatie van die feedback daarin interfereert. Hierbij gaat het ook om de mate waarin de zelfperceptie overeenkomt met de feedback. Wanneer de feedbackontvanger het eens is met de negatieve feedback en deze accepteert, zal de negatieve emotionele reactie minder zijn dan wanneer de feedbackontvanger deze feedback niet accepteert. In het huidige onderzoek zou het mogelijk kunnen zijn dat de leerlingen de feedback van de docent accepteerden. Veel van de negatieve feedback ging bijvoorbeeld over het missen van handtekeningen in het portfolio. De verwachting is de overeenkomst tussen de feedback en de zelfperceptie hoog is, omdat de leerling weet dat ze de opdrachten had moeten laten aftekenen. Het zijn observeerbare feiten met weinig emotionele lading. Door deze acceptatie zouden de leerlingen minder negatieve emoties hebben kunnen voelen, wat het aantonen van een relatie tussen negatieve feedback en negatieve emoties mogelijk belemmerd zou kunnen hebben.

De tweede hypothese was dat verbale dominantie, didactische uitleg en suggestieve feedback zouden relateren aan activerende emoties. De resultaten suggereren dat activerende emoties kunnen worden voorspeld door het aandeel van de leerling en het initiatief van de leerling in het gesprek. Het aandeel van de leerling en het initiatief van de leerling bleken de positief activerende emoties te

kunnen voorspellen. Voor negatief activerende emoties wordt dit ook aangenomen, omdat er in dit onderzoek sprake is van een kleine steekproef en het significantieniveau dusdanig laag is dat te verwachten is dat bij een grotere steekproef ook deze emoties significant door het aandeel en het initiatief van de leerling kunnen worden voorspeld. De deactiverende emoties bleken niet te kunnen worden voorspeld door de hierboven genoemde variabelen, maar ook hierbij waren de significantieniveaus van het aandeel en het initiatief van de leerling lager dan het initiatief van de docent en de feedbacktypen didactische uitleg en suggestieve feedback. Dit suggereert dat bij een grotere steekproef ook de deactiverende emoties mogelijk kunnen worden voorspeld door het aandeel en het initiatief van de leerling.

Hoewel een ideale balans in verbale dominantie er niet is, zoals Blatt en collega's (2008) aangeven, geven deze resultaten wel inzicht in de werking van deze balans. Het aandeel en het initiatief van de leerling blijken beiden een ander type emotie tot gevolg te hebben. De richtingen van de regressiecoëfficiënten suggereren namelijk dat het aandeel van de leerling positieve emoties induceert en het initiatief van de leerling negatieve emoties. Voor een verklaring hiervoor is verder onderzoek nodig, maar een mogelijke factor zou de afhankelijkheid van de leerling kunnen zijn. De mate van zelfsturing en onafhankelijkheid zijn bepalend voor de ideale balans in verbale dominantie van een bepaalde leerling (Blatt et al., 2008). In dit onderzoek zou het mogelijk zo kunnen zijn dat zodra er meer initiatief genomen moest worden door de leerling, zij negatieve emoties ervoer, omdat de leerling zich zelfsturender en onafhankelijker moest gedragen dan dat zij gewend was.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek was: *Hoe verlopen de feedbackdialogen in loopbaangesprekken en wat is de relatie daarvan met de emoties van leerlingen die zij ervaren?* Concluderend uit de hierboven beantwoorde deelvragen kan gesteld worden dat de feedbackdialogen in de loopbaangesprekken gekenmerkt worden door weinig feedbackuitingen, met name positieve feedback, didactische uitleg en suggestieve feedback, en een dominante rol van de docent. Het geven van positieve feedback heeft positieve emoties bij de leerlingen tot gevolg en dominantie van de leerlingen in het gesprek zal resulteren in activerende emoties: een groter aandeel van de leerling zal positief activerende emoties induceren en meer initiatief van de leerling zal negatief activerende emoties induceren. Zowel de docent als de leerling heeft een rol in de balans in verbale dominantie. Het kan zo zijn dat de leerling de ruimte niet krijgt om initiatief te nemen in het gesprek. De docent zou in dat geval verantwoordelijk zijn om de leerling deze ruimte te bieden. Anderzijds wijzen Van der Schaaf en collega's (2011) er op dat de leerling zelf ook weinig initiatief kan nemen, bijvoorbeeld doordat de leerling het gesprek niet belangrijk vindt of omdat de persoonlijkheid van de leerling introvert is. In dit onderzoek zijn deze factoren niet meegenomen, maar te verwachten valt dat dit een belangrijke rol kan spelen.

Voor de wetenschappelijke theorieën over emoties in feedback zijn dit belangrijke uitkomsten, omdat blijkt dat met betrekking tot de dimensie activatie niet het type feedback, maar de dialoog zelf het meest belangrijk is. De resultaten uit dit onderzoek bevestigen dat bij feedback de dialoog van

belang is (Bloxham & Campbell, 2010; Higgins et al., 2001; Nicol, 2010). Het gaat hierbij om het kenmerk verbale dominantie van de dialoog, welke een voorspeller kan zijn van emoties op de dimensie activatie. Omdat dit onderzoek daarnaast ook vond dat het type feedback (positief of negatief) bepalend kan zijn voor de ervaring van negatieve, dan wel positieve emoties, draagt dit onderzoek dus aan de literatuur bij doordat het voorspellers heeft gevonden voor emoties op de dimensies gevoelskleur en activatie. Niet eerder was de verbale dominantie in feedbackgesprekken onderzocht in relatie tot emoties en met dit onderzoek is duidelijk gemaakt dat dit een factor is in de emoties van leerlingen. Zelfs met een kleine steekproef zijn hiervoor duidelijke aanwijzingen gevonden.

Voor de praktijk zijn er een aantal implicaties naar aanleiding van dit onderzoek. Docenten kunnen aan de hand van de resultaten van dit onderzoek de feedbackdialoog bewust sturen of op een bepaalde manier inzetten. Zo kunnen docenten hun feedback aanpassen aan wat de leerling nodig heeft, bijvoorbeeld voor een leerling met veel persoonlijke problemen kunnen docenten bewust positieve feedback inzetten. Het stimuleren van de intrinsieke motivatie kan ook een reden zijn om positieve feedback in te zetten. Positieve emoties kunnen namelijk een gunstige invloed hebben op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Pekrun et al., 2002). Daarnaast is het belangrijk dat docenten zich bewust zijn van hun dominante rol in de gesprekken. Meer dominantie van de leerling blijkt meer activerende emoties tot gevolg te hebben. Om positief activerende emoties te bewerkstelligen is het met name van belang om de leerling zoveel mogelijk aan het woord te laten. Dit zou kunnen betekenen dat de docent op een coachende manier wel veel initiatief neemt, door nieuwe onderwerpen aan te snijden en door het doorvragen op uitspraken, maar in verhouding minder praat dan de leerling. Daar staat tegenover dat er van de leerlingen betrokkenheid wordt verwacht, zodat zij de ruimte in het gesprek ook nemen en benutten.

Er zijn echter wel een aantal beperkingen aan dit onderzoek. Ten eerste is dat de generaliseerbaarheid, te beginnen met het aantal participanten. Voor de kwalitatieve data is deze steekproef ruim voldoende, want er zijn bijna 2800 uitspraken meegenomen in dit onderzoek. Voor de kwantitatieve data is het aantal participanten echter erg klein. Deze beperking is het gevolg van het behapbaar houden van de kwalitatieve data. Voor betrouwbare en generaliseerbare resultaten is voor regressieanalyses een veel grotere steekproef nodig. Daarnaast zijn in dit onderzoek alleen vrouwelijke leerlingen meegenomen. Volgens de control-value theorie van Pekrun (2006) zouden relaties tussen controle en waarde ervaringen en emoties voor jongens en meisjes structureel gelijk moeten zijn. Dit geldt ook voor de ervaren emoties door jongens en meisjes: emoties zijn afhankelijk van de controle en waarde ervaringen en niet van sekse, volgens de control-value theorie. De controle en waarde ervaringen kunnen echter wel verschillen tussen jongens en meisjes, resulterend in verschillen in ervaren emoties. Zo vonden Frenzel, Pekrun, Goetz en Vom Hofe (2006) dat voor jongens en meisjes de relaties tussen de controle en waarde ervaringen en de emoties gelijk zijn, maar dat voor meisjes de gemiddelde score voor controle substantieel lager is dan voor jongens bij het vak wiskunde. Voor de

opleiding waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd is dit echter een representatieve steekproef, want alle loopbaanbegeleiders hebben deelgenomen en bijna alle leerlingen op deze opleiding zijn ook vrouw. In een volgend onderzoek zou wellicht de vragenlijst ten behoeve van de betrouwbaarheid onder een groter aantal leerlingen, zowel mannelijk als vrouwelijk, afgenomen kunnen worden, waarvan een random steekproef wordt getrokken voor het maken van opnames tijdens de gesprekken. Hiermee kan de betrouwbaarheid van de kwantitatieve data worden vergroot en kan de kwalitatieve data behapbaar gehouden worden.

Een tweede beperking van dit onderzoek betreft het emotiecluster positief deactiverende emoties. De vragenlijst heeft binnen dit cluster alleen de emotie opluchting gemeten. Doordat deze emotie uit het onderzoek is weggevallen, is dit ook gebeurd voor het cluster positief deactiverende emoties. In een volgend onderzoek zou dit cluster uitgebreid kunnen worden met meerdere positief deactiverende emoties, bijvoorbeeld voldoening. Dit betekent echter wel dat de AEQ zal moeten worden aangevuld, omdat deze vragenlijst die emoties niet bevat. Daarnaast kan het toevoegen van andere positief deactiverende emoties bijdragen aan het onderzoeken of de afwijkende patronen in opluchting ook kenmerkend zijn voor positief deactiverende emoties in het algemeen. Nog een beperking van het meetinstrument is dat niet alle emotieclusters op ieder moment gemeten zijn. Dit is een gevolg van de selectie van zes items per emotie. Volgend onderzoek zou een uitgebreidere lijst kunnen gebruiken die ieder emotiecluster zowel voor, tijdens en na het gesprek kan meten.

Een derde beperking was het design. Er was voor de context van het onderzoek een multilevel design nodig geweest, omdat hier sprake is van een situatie waarin leerlingen binnen klassen vallen (Hox, 2010). De docent kan dus een belangrijke factor zijn, waarvoor gecorrigeerd zou moeten worden. In dit onderzoek is de docent niet meegenomen als variabele, omdat de dataset hiervoor te klein was. De verschillen tussen de docenten waren op geen van de variabelen zo groot dat kan worden aangenomen dat dit een geringe beperking vormt voor dit onderzoek.

Ook is de manier van coderen van de inhoud van de gesprekken een beperking. In een volgend onderzoek moet worden gezocht naar een oplossing om de betrouwbaarheid van de codering van de inhoud omhoog te krijgen. Een oplossing hiervoor zou kunnen zijn om een codeur met voldoende achtergrondkennis van de context in te schakelen. In dit onderzoek was dit echter niet mogelijk, omdat binnen de school niemand geschikt hiervoor was, in verband met de anonimiteit en de privacy van de participanten en het feit dat er niemand werkzaam is op de school met een sociaalwetenschappelijke achtergrond.

Tot slot zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de relatie tussen emoties en de feedbackontvangst. Hierbij zou kunnen worden ingegaan op de activerende en deactiverende emoties, waarbij onderzocht kan worden of de ervaren activerende emoties ook daadwerkelijk leiden tot een actieve feedbackontvangst, ofwel of de leerling daadwerkelijk in actie komt door de feedback na het ervaren van activerende emoties.

Referenties

- Blatt, B., Confessore, S., Kallenberg, G., & Greenberg, L. (2008). Verbal interaction analysis: Viewing feedback through a different lens. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(4), 329-333. doi: 10.1080/10401330802384789
- Bloxham, S., & Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291-300. doi: 10.1080/02602931003650045
- Chi, M. T. H., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauch, T., & Hausman, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72.
- Erkens, G. (2001). *MEPA: Multiple Episode Protocol Analysis*. (Version 4.10). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. doi: 10.1080/13562510120045230
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New York: Routledge.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Fenzel, A. C., Barchfield, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich: University of Munich.
- Sargeant, J., Mann, K., Sinclair, D., Van der Vleuten, C., & Metsemakers, J. (2008). Understanding the influence of emotions en reflection upon multi-source feedback acceptance and use. *Advances in Health Sciences Education, 13*, 275-288. doi: 10.1007/s10459-006-9039-x
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching & Teacher Education 23*, 1066-1085. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.013
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. doi: 10.1080/00313831.2011.628693
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education, 13*(2), 145-156. doi: 10.1080/13562510801923195.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation en emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

Bijlage 1. Codeerprotocol

Algemene aanwijzingen

- De docenten hebben een letter, de leerlingen hebben een nummer.
- De codes ‘type’ zijn alleen bedoeld voor de uitspraken van de docent.
- Soms is er overlap in inhoud, bijvoorbeeld wanneer het portfolio niet af is (portfolio) vanwege teveel afwezigheid (aanwezigheid) in verband met ziekte (persoonlijke omstandigheden). In zo’n geval gaat het om de hoofdintentie, in dit voorbeeld dus portfolio, want dat wordt besproken.
- Overlap kan ook voorkomen bij verbale dominantie, bijvoorbeeld door het openen van een nieuw onderwerp in de vorm van een vraag. Het openen en sluiten van een onderwerp gaat altijd voor de code ‘stelt een vraag’. Kies in dit voorbeeld dus voor ‘opent nieuw onderwerp’.
- Kijk bij het coderen van ‘inhoud’ zoveel mogelijk naar het grote geheel in de tekst, maar codeer wel elk segment met een code ‘inhoud’. Kies een nieuwe inhoud als de uitspraak aanleiding is om een nieuwe inhoud te bespreken.

Kenmerken	Codes	Beschrijving	Voorbeelden
Inhoud	Portfolio	Bespreking van het opstellen van een portfolio, het bespreken van portfolio opdrachten, reflectie op het portfolio.	A: Goed, heb je je portfolio bij je? 2: Ja. A: Daar heb je over nagedacht. 2: Ja, anders raak ik in de war. A: En je hebt de opdracht ook al bij, prima. Heb je de afspraken, nee de aftekenkaart, ook hier tussen zitten? 2: Nee, die zit hier achter. A: O die zit hier achterin.
	Aanwezigheid	Bespreking van de aanwezigheid en afwezigheid op school van de leerling.	A: Ja, ja. Ik moet wel zeggen, dat is ook vorige week besproken met de voortgangvergadering... 3: Ja. A: Dat je wel heel veel lessen hebt gemist. Dus dat is ook nog wel een punt dat ik wel even met je door wil nemen om te kijken van hoe zie je de toekomst met betrekking tot de opleiding. Wat heb je ervoor over, wat ga je er aan doen om dat wat je hebt gemist om dat in ieder geval in te halen. Maar daar maken we vanmiddag dan even de afspraak voor.
	Gedrag	Bespreking van gedrag in de klas, op stage/werk of tijdens het gesprek.	D: Ehm, nou, omdat je vorige week, omdat je kortgeleden was je bij Cora ging het mis. 18: Maar ik heb nou toch helemaal geen contract of dan moet ik toch nog niet meteen naar Irma? D: Ehm, toch wel. 18: Oke. D: Want we hebben nu, we hebben al een contract van begin januari. En jij gaat... 18: Maar dat was van Hanny. D: Nee, dat contract heb ik met jou gemaakt over een gebeurtenis bij Hanny. En dat gaat

			gewoon over jou binnen de opleiding. Dat staat los van Hanny.
	Stage	Bespreking van onderwerpen met betrekking tot de stage.	<p>B: Dus, oke. Nou, stage daar hebben we het de vorige keer over gehad. Je zat toen bij Aywoon, daar zit je nog steeds?</p> <p>13: Ja.</p> <p>B: Goed teken. Je mag nog steeds hetzelfde doen?</p> <p>13: Ja.</p> <p>B: Oke, leuk. Dus daar heb je eigenlijk geen...</p> <p>13: Nee, nee.</p> <p>B: Bij Joset is dat.</p> <p>13: Ja.</p>
	Voortgang	Bespreking van onderwerpen met betrekking tot voortgang en functioneren op school en in de lessen, cijfers en examens.	<p>F: Ik lees dat je een herkansing had, klopt dat?</p> <p>17: Gelaat ja.</p> <p>F: Gehaald nu?</p> <p>17: Ja, alles gehaald.</p> <p>F: Praktijk gelaat is nu gehaald.</p> <p>17: Ja. Ja, het model was toen afgekeurd, dus.</p> <p>F: Ja. Balen is dat dan altijd he.</p>
	Persoonlijke omstandigheden	Bespreking van privé omstandigheden van de leerling.	<p>G: Ja. Maar je moet nog wel veel doen he?</p> <p>25: Maar ik moet nog heel veel doen. En ik weet helemaal niet waar ik de tijd vandaan moet halen. De tijd is eigenlijk nog niet eens het ergste, maar het is gewoon het geld.</p> <p>G: Je moet er gewoon hard voor werken om gewoon rond te komen?</p> <p>25: Ja. Nou zeker omdat ik nou zo meteen dat huisje uit moet.</p>
	Anders	Bespreking van overige zaken anders dan hierboven genoemd.	<p>17: Dus ik weet het niet. Ik weet het echt niet.</p> <p>F: Ja.</p> <p>17: Ja, en net hoorden we het van Marjolein natuurlijk. Balen.</p> <p>F: Ja, ja. Dat het niet tegelijk mag bedoel je?</p> <p>17: Ja, dat we het in de avonduren doen. Maar ja.</p> <p>F: Ja, dat is nog even een lastige keus.</p> <p>17: Ja, ik weet het echt niet namelijk.</p> <p>F: Nou hebben we binnenkort, ik heb het al een paar keer gevraagd, hebben we natuurlijk zo'n voorlichtings, even zo'n voorlichtingsmoment over de opleidingen pedicure, schoonheidsverzorging niveau 4 en deze week zou ik jullie antwoord moeten geven over cidesco, maar ik ben vanochtend weer bij de afdelingsmanager geweest. Einde van de dag zouden we dat vandaag doen, en anders morgen. Dus daar hoop ik inderdaad wel weer uitspraak over te kunnen doen en dat kan ik dan in die voorlichtingsronde meenemen.</p>
Type	Didactische uitleg	Opmerkingen die een uitleg geven.	<p>Dus dan kun je een lip net zo goed harsen als erboven. Ik heb liever, ik heb het toevallig vanochtend weer bij een klas aangeleerd. Echt, wat je heel vaak ziet, als dit het spateltje is dat hij dan neergelegd wordt en dat hij dan naar beneden getrokken wordt. Neerzetten, hars eraf laten druipen en dan strak wegschrappen. Want op het moment dat je hem er gewoon weer langs glijd, heb je zo'n heel dun randje hars, terwijl als je goed schraapt, dan krijg je een heel mooi dun lijntje langs de liplijn. En ik heb hem liever iets over de lippen heen, kan geen kwaad. Als je daar gewoon een keer over heen gaat. Echt niet. Daar hoeft je niet bang voor te zijn.</p>
	Suggestieve feedback	Opmerkingen die een suggestie geven om dingen anders te doen of vragen die de leerling aansporen om zelf te ontdekken hoe dingen anders kunnen.	<p>Even kijken. Je krijgt van mij vanmiddag een portfolio, van periode 1, 2 en 3. Kan ik dan de afspraak met je maken dat je dan probeert zo gauw mogelijk probeert de handtekeningen te verzamelen. Dus dan na vandaag zo snel mogelijk. Je weet ook dat er docenten kunnen zijn</p>

			die dan zeggen Het is te laat, ik zet geen handtekening. Want dat mag. Mijn advies daarbij is wel: Pak zelf even een briefje en schrijf daar even op op die datum ben ik bij die docent geweest om die handtekening. Heb ik niet gekregen, want ik heb het te laat ingeleverd. Maar stop hem er voor jezelf even achter, want dan heb ik ook het overzicht van welke actie heb je ondernomen om wel de handtekeningen te krijgen. Ja?
	Correctieve feedback	Opmerkingen die aangeeft dat iets fout is, met een verbetering.	Maar op het moment dat je niet aanwezig bent in de lessen is het wel belangrijk om alles wat je mist, dat is jouw eigen verantwoordelijkheid. Dus op het moment dat je er niet bent, daarom heb ik ook die maatjes voor opgesteld aan het begin van het jaar, dat je altijd weet wat je gemist hebt. Ik kan wel heel even jouw afwezigheid erbij pakken. Dan kunnen we even kijken hoeveel uur het is.
	Positieve feedback	Opmerkingen waarin dingen worden bevestigd.	Want ik heb de vorige keer denk ik gezegd dat het niet slechter moest gaan, en het gaat nu gewoon redelijk. En ik heb je gezien wanneer je er moet zijn, dus hou dat zo vol, ja?
	Negatieve feedback	Opmerkingen die aangeven dat iets fout is, zonder een toelichting of verbetering.	Ja, maar op die manier maak je geen afspraken in de grotemensenwereld.
	Neutrale opmerking	Opmerkingen van de docent die niet onder feedback worden gerekend – ze vullen de conversatie.	O ja, ik weet het alweer. Toen kreeg je formulieren thuisgestuurd en toen klopte het niet en toen moest het weer terug. Ja, dat verhaal heb ik gehoord, ja ik weet het alweer.
Verbale dominantie	Docent opent nieuw onderwerp	De docent start in het gesprek een nieuw onderwerp, door een vraag te stellen of door een opmerking te maken.	En hoe is het op je stage?
	Docent sluit onderwerp	De docent sluit in het gesprek een onderwerp af.	Ja. Het is een niveau 3 opleiding he. Daar doe je weinig aan.
	Docent stelt vraag	De docent stelt een vraag aan de leerling, bijvoorbeeld om aan te zetten tot nadenken, om meer toelichting en verduidelijking, of om te controleren of hij de leerling goed heeft begrepen.	Afgetekend worden... Maar die van Nederlands, kan dat niet bij de nieuwe docent?
	Docent overig	Overige opmerkingen van de docent die niet vallen onder een van de hierboven genoemde codes.	Nee. Ik denk dat dat je angst niet hoeft te zijn, maar hou hem wel in de gaten, want vooral bij het lesje gezondheidskunde. Op zich pak jij dingen snel op, heb jij niet zo heel veel moeite met de theorie.
	Leerling opent nieuw onderwerp	De leerling start in het gesprek een nieuw onderwerp, door een vraag te stellen of door een opmerking te maken.	Ik heb wel nog even een vraag van, zijn er al inschrijfformulieren voor pedicure?
	Leerling sluit onderwerp	De leerling sluit in het gesprek een onderwerp af.	Ja, precies. Dat is wel de bedoeling inderdaad.
	Leerling stelt vraag	De leerling stelt een vraag aan de docent, bijvoorbeeld om meer uitleg of verduidelijking of om te controleren of hij de docent goed heeft begrepen.	Is het goed zo?
	Leerling overig	Overige opmerkingen van de leerling die niet vallen onder een van de hierboven genoemde codes.	Maar ik maak gewoon lange dagen, met die stage enzo. Vandaag ben ik, als ik om zes uur klaar ben, ben ik om half 8 thuis uit school. En dan moet ik weer om tien voor zeven de bus, of tien voor half acht. En dat is gewoon vroeg.

Bijlage 2. Vragenlijst

Deze vragen gaan over de gevoelens die je had VOORAFGAAND aan het gesprek.	Helemaal oneens		Helemaal eens	
1 Ik kijk uit naar het gesprek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Omdat ik het leuk vind om het portfolio te maken, ben ik gemotiveerd om meer te doen dan nodig is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ik ben alle hoop verloren dat ik het goed zal doen in dit gesprek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ik weet zeker dat alles goed komt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ik voel me nerveus en ongemakkelijk voordat het gesprek begint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ik heb goede hoop dat ik het kan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ik zou dit gesprek liever niet hebben, want ik heb alle hoop verloren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Ik kijk er naar uit om te laten zien wat ik kan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ik word zo nerveus voor het gesprek dat ik deze het liefst oversla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ik ben er vrij zeker van dat mijn voorbereiding voldoende is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ik denk optimistisch over dit gesprek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Omdat ik er naar uitkijk om het goed te doen, doe ik hard mijn best.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Mijn zelfvertrouwen motiveert me om me goed voor te bereiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deze vragen gaan over je gevoelens die je had TIJDENS het gesprek	Helemaal oneens		Helemaal eens	
14 Ik vind het gesprek leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Ik word onrustig, omdat ik niet kan wachten totdat dit gesprek voorbij is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Ik begin te denken dat hoe hard ik ook probeer, het me niet zal lukken om het goed te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Ik word kwaad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Ik denk dat ik trots kan zijn op mijn kennis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Ik ben erg zenuwachtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Ik heb het gevoel dat ik liever opgeef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Ik schaam me voor mijn slechte voorbereiding.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ik verveel me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Ik word zo nerveus dat ik niet kan wachten tot het gesprek voorbij is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Ik ben erg zelfverzekerd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Ik vind het gesprek oneerlijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Ik heb moeite om op te letten, omdat ik me verveel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Ik voel paniek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Ik voel me zo machteloos dat ik geen energie meer heb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Ik begin te gapen tijdens het gesprek, omdat ik het zo saai vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Ik voel me vernederd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Ik ben zo angstig, dat ik liever ergens anders wil zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Ik vind het gesprek saai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Ik schaam me zo erg, dat ik zou willen weglopen en me verstoppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 34 Dit gesprek is een leuke uitdaging voor mij. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 Ik voel me hopeloos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 Mijn hart bonst, omdat ik me schaam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 Mijn gedachten dwalen af, omdat ik me verveel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Deze vragen gaan over je gevoelens die je had NA het gesprek.	Helemaal oneens		Helemaal eens		
38 Ik word boos om de manier waarop mijn docent me beoordeelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 De spanning in mijn buik is verdwenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Ik schaam me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Ik ben trots op hoe goed ik het gesprek heb gedaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Als ik denk aan mijn succes, voel ik me trots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Ik kan eindelijk weer ademhalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Door dit gesprek schaam ik me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Ik voel me opgelucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Ik zou willen dat ik mijn docent kritiek kon geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Ik voel me twee koppen groter, omdat ik zo trots ben op mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Ik voel opluchting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Door mijn woede stijgt het bloed naar mijn hoofd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Ik ben erg tevreden met mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 Ik kan eindelijk weer lachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 Ik voel me bevrijd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 Ik word zo boos dat ik het warm krijg en rood word.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 Ik ben trots op mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>