

Kwaliteit van Geschreven Feedback in een Lerarenopleiding: de Ervaren Kwaliteit en de Intentie tot
Gebruik van Ontvangers

Lindi M.J. Deeben
Universiteit Utrecht

Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Masterthesis kwaliteit geschreven feedback

Student: Lindi M.J. Deeben

Studentnummer: 4238246

Themagebied: Samenwerkend leren

Begeleidende docent: Bert Slof

Tweede beoordelaar: Marieke van der Schaaf

Juni, 2015

Samenvatting

Geschreven feedback kan een bijdrage leveren aan de leerontwikkeling van studenten (Darling-Hammond, 2006). Dit kan echter alleen wanneer de feedback goed begrepen wordt en er intentie aanwezig is om deze te gebruiken (Kulhavy & Stock, 1989). Om feedback te kunnen geven die van hoge kwaliteit is, moet het allereerst duidelijk zijn waaruit deze bestaat (Darling-Hammond, 2006; Kulhavy & Stock, 1989). In dit explorerende onderzoek werd een overzicht gegeven van verschillende kwaliteitsniveaus van geschreven feedback. Het bleek dat de kwaliteit van geschreven feedback zoals die werd ervaren door de ontvanger een voorspeller was van de intentie om de feedback te gebruiken (Imhof & Picard, 2009). 34 leraren in opleiding aan de Universiteit Utrecht hebben deelgenomen aan dit onderzoek en een vragenlijst ingevuld. 24 beoordelingsformulieren gaven inzicht in de kwaliteit van de geschreven feedback. Het bleek dat de kwaliteit van geschreven feedback een significante voorspeller was van de ervaren kwaliteit door de ontvanger, maar geen significante voorspeller was van de intentie tot gebruik van de ontvanger. Er werd namelijk weinig feedback gegeven bestaande uit oplossingen en adviezen voor de toekomst (Jaehnig & Miller, 2007). Zonder oplossingen en adviezen, is het moeilijk voor de ontvanger om vervolgstappen te zetten. Binnen de lerarenopleiding kan dus nog verbetering worden aangebracht in de kwaliteit van de geschreven feedback zodat ook de ontvanger deze als goed ervaart en daardoor de intentie heeft om de feedback te gebruiken.

Sleutelwoorden: leraar competenties, lerarenopleiding, feedbackvormen, effectieve feedback, kwaliteit van geschreven feedback, ervaren kwaliteit, intentie tot gebruik

1. Introductie

1.1 Rol van feedback

Het geven van feedback is een centrale activiteit in een lerarenopleiding (Ferguson, 2011). Het is namelijk een manier om de leerontwikkeling en de prestaties van studenten te stimuleren, zodat er uiteindelijk kan worden voldaan aan de hoge verwachtingen die er zijn van aankomende leraren (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Scheeler, Ruhl, & McAfee, 2004). Bovendien blijkt feedback te kunnen bijdragen aan het zelfvertrouwen, de inzet en metacognitieve vaardigheden van een student (Elder & Brooks, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Imhof & Picard, 2009; Sadler, 1989). Feedback bestaat uit een oordeel met daarbij een toelichting. Het oordeel geeft inzicht in het huidige niveau van de student. Het is een momentopname en dient niet als eindoordeel. Feedback heeft voornamelijk de functie om de student verder te helpen zodat een prestatie verbeterd kan worden. Ook kan feedback een toelichting bevatten zoals een beargumentering van het oordeel, een uitleg, oplossingen en adviezen voor de toekomst (Hattie & Timperley, 2007; Narciss & Huth, 2004).

1.2 Beperkingen geschreven feedback

Studenten ervaren feedback niet altijd als een hulpmiddel ter verbetering van hun prestaties (Ferguson, 2011). Het is mogelijk dat de ontvanger de feedback niet volledig begrijpt of verkeerd interpreteert. Een oorzaak hiervan kan zijn dat er niet voldoende relevante informatie of uitleg bij de feedback wordt gegeven. Er kan sprake zijn van mondelinge feedback, geschreven feedback of een combinatie hiervan (Jaehnig & Miller, 2007). Geschreven feedback kent naast bovengenoemde beperkingen nog een beperking. Het is voor de ontvanger niet mogelijk om direct vragen te stellen ter verduidelijking omdat mondelinge interactie ontbreekt. Ook kan de begeleider niet meteen controleren of de feedback begrepen is (Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan, & Schaap, 2013). Het is van belang dat de geschreven feedback inzicht geeft in de doelen die behaald moeten worden. Ook moet het inzicht geven in het huidige niveau van de ontvanger en mogelijkheden ter verbetering bevatten (Clarke, Timperley, & Hattie, 2003; Hattie & Timperley, 2007). Feedback kan bovendien alleen effectief zijn als deze daadwerkelijk verwerkt wordt door de ontvanger (Gibbs & Simpson,

2003; Kulhavy & Stock, 1989). Wanneer de ontvanger de feedback niet begrijpt of niet volledig genoeg vindt, zal dit nadelig zijn voor de ervaring en motivatie van de student. Ook zal dit nadelig zijn voor de intentie tot gebruik van de feedback, voor het aannemen van een reflectieve houding en voor de leereffectiviteit (Imhof & Picard, 2009; Jonsson, 2012). Ook in een stagecontext is het belangrijk dat er feedback gegeven wordt die gedetailleerd genoeg is, zodat er de mogelijkheid is om een handeling of vaardigheid opnieuw uit te voeren en te verbeteren (Darling-Hammond, 2006).

Een feedbackgever kan echter alleen feedback van hoge kwaliteit geven als hij weet hoe dit eruit ziet (Scheeler, Ruhl & McAfee, 2004). In de wetenschappelijke literatuur is weinig aandacht voor de kwaliteit van geschreven feedback en waar deze uit bestaat. Ook is de literatuur over geschreven feedback voornamelijk gericht op situaties waarbij er sprake is van een vraag met een antwoord. Er is weinig aandacht voor situaties waarbij er sprake is van het tonen van vaardigheden, gedrag of handelingen (Struyven & De Meyst, 2010). Het doel van dit onderzoek is om duidelijkheid te krijgen in wat geschreven feedback zou moeten bevatten zodat de ontvanger de feedback als goed ervaart en de intentie heeft om de feedback te gebruiken.

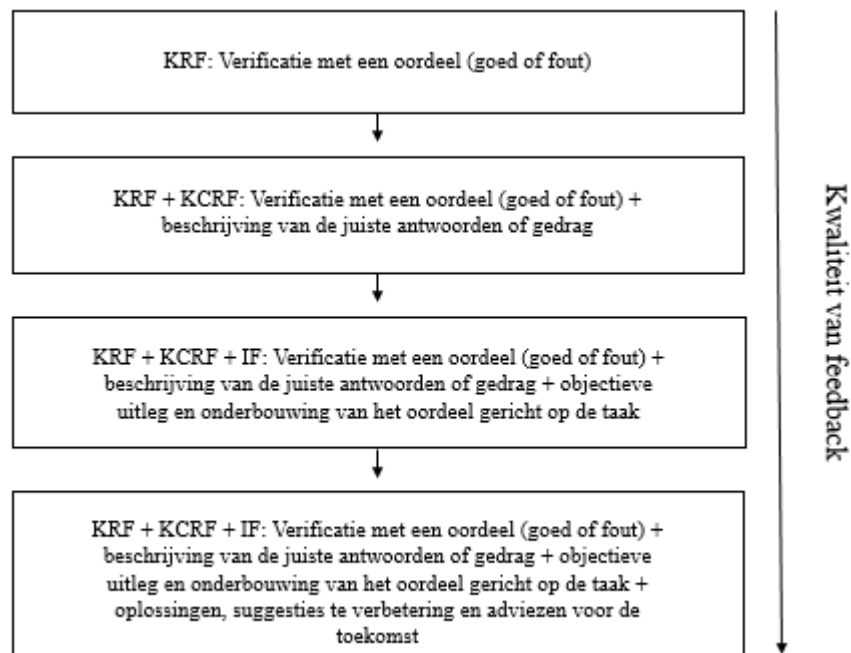
2. Kwaliteit van geschreven feedback

De meest beperkte feedback is verificatiefeedback (VF). Dit bestaat uit een oordeel, zodat het duidelijk is voor de ontvanger hoe competent hij op dat moment is (Kulhavy & Stock, 1989). Dit wordt ook wel Knowledge of Response Feedback (KRF) genoemd (Jaehnic & Miller, 2007). Doordat er verder geen toelichting wordt gegeven bij het oordeel is het niet duidelijk voor de ontvanger waarin hij zich nog kan verbeteren en hoe hij dit zou kunnen aanpakken. Het is daarom beter om het oordeel aan te vullen met een beschrijving van de juiste antwoorden of gedrag. Dit wordt Knowledge of Correct Response Feedback (KCRF) genoemd en hierbij wordt het voor ontvanger duidelijk in welk gedrag verbetering aangebracht kan worden (Dempsey, Driscoll, & Swindell, 1993; Jaehnic & Miller, 2007). Om de feedback verder te verduidelijken kan de verificatiefeedback worden aangevuld met informatieve feedback (IF). De feedback bestaat dan uit zowel een oordeel (KRF) als een beschrijving van de juiste antwoorden of gedrag (KCRF). Dit wordt vervolgens aangevuld met informatieve

feedback bestaande uit een heldere uitleg en onderbouwing van het oordeel (Narciss & Huth, 2004; Shute, 2008). Belangrijk is dat de uitleg en onderbouwing objectief zijn en deze niet gebaseerd zijn op persoonlijke ervaringen met de student of persoonlijke eigenschappen van de student (Hattie & Timperley, 2007; Van der Schaaf, Baartman, & Prins, 2012). Feedback van hoge kwaliteit wordt verder gekenmerkt door relevante uitleg die specifiek gericht is op de taak, het juiste construct en beoordelingscriteria (Clark & Sampson, 2007; Heller, Scheingold, & Myford, 1998; Kane, 2004; Messick, 1995; Mory, 2003; Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens, & Stijnen, 2012). Het is dan voor de ontvanger duidelijk waarom een oordeel gegeven is, waarom gedrag goed of minder goed was en waar nog verbetering in aangebracht kan worden. De feedback is het meest effectief voor de leerontwikkeling wanneer het oordeel, de beschrijving van het juiste antwoord of gedrag en de uitleg/onderbouwing worden uitgebreid met oplossingen, suggesties ter verbetering en adviezen voor de toekomst (Elder & Brooks, 2008; Narciss & Huth, 2004). Feedback is van betere kwaliteit naarmate het meer van bovengenoemde onderdelen bevat. Het gewenste niveau, het huidige niveau en de manier waarop dit bereikt kan worden zijn dan duidelijk voor de ontvanger. De opbouw van kwaliteitsniveaus staat uiteengezet in Figuur 1.

3. Ervaren kwaliteit door ontvanger en zijn intentie tot gebruik

Het wordt pas duidelijk of de geschreven feedback een bijdrage gaat leveren aan de leerontwikkeling van de student als er aandacht is voor de volgende twee factoren: de ervaring van de ontvanger en zijn intentie tot gebruik (Gibbs & Simpson, 2003). De ontvanger is degene die actie kan ondernemen na het verkrijgen van de feedback, maar heeft ook de mogelijkheid om de feedback af te wijzen of niet alle adviezen aan te nemen (Hattie & Timperley, 2007). Voordat een leerontwikkeling kan plaatsvinden moet de ontvanger de feedback voldoende begrijpen en waarderen. Pas als de ontvanger de feedback accepteert kunnen vervolgstappen genomen worden (Gibbs & Simpson, 2003). Uit onderzoek van Lea en Street (2000) en Weaver (2006) blijkt dat zowel de waardering als het goed interpreteren van de feedback door studenten afhankelijk kan zijn van de hoeveelheid informatie die de geschreven feedback bevat.



Figuur 1. Opbouw van kwaliteitsniveaus geschreven feedback (gebaseerd op literatuur van Dempsey, Driscoll, & Swindell, 1993; Elder & Brooks, 2008; Jaehnig & Miller, 2007; Narciss & Huth, 2004). Verkregen via "Feedback types in programmed instruction: A systematic review," door W. Jaehnig, M. L. Miller, 2007, *The Psychological Record*, 57, p. 4.

3.1 Ervaren kwaliteit door ontvanger

Uit onderzoek van Gibbs en Simpson (2003) blijkt dat de ervaring van de ontvanger afhankelijk is van in hoeverre de feedback goed begrepen en geïnterpreteerd wordt. Studenten waarderen feedback die inhoudelijk gericht is op de taak, duidelijk omschreven is en helpt bij het aanbrengen van verbetering (Gibbs & Simpson, 2003; Weaver, 2006). Lea en Street (2000) beschrijven in hun studie dat het regelmatig voorkomt dat studenten niet weten wat het leerdoel is, de geschreven feedback verkeerd interpreteren en niet weten wat ze ermee kunnen doen. Dit kan negatief van invloed zijn op de intentie tot gebruik (Lizzio & Wilson, 2008). Regelmatig voldoet de feedback niet aan de verwachtingen waardoor desinteresse en ontevredenheid ontstaat en het potentiële leer- en feedbackproces in gevaar komt (Ferguson, 2011).

3.2 Intentie tot gebruik van de ontvanger

De intentie tot gebruik van de geschreven feedback wordt bepaald door de volgende factoren: in hoeverre de feedback aandachtig wordt doorgelezen door de ontvanger, in hoeverre de ontvanger reflecteert op sterke en zwakke punten en in hoeverre duidelijk is wat er met de feedback gedaan kan worden in de toekomst (Gibbs & Simpson, 2003). De intentie tot gebruik is sterker wanneer al deze factoren aanwezig zijn. Uit onderzoek van Weaver (2006) blijkt dat de meeste studenten feedback waarderen, willen weten hoe het oordeel tot stand is gekomen en aandacht hebben voor hoe ze verbeteringen aan kunnen brengen. Studenten hebben dus behoefte aan verificatiefeedback met daarbij informatieve feedback (Jaehnig & Miller, 2007). Als studenten worden gewezen op hun sterke en zwakke punten weten ze hoe competent ze zijn en waarin ze nog kunnen groeien (Weaver, 2006). Ook het beschrijven van duidelijke actiepunten motiveert studenten om de feedback te verwerken. Studenten waarderen voornamelijk hele specifieke actiepunten, maar dit hoeft niet altijd bij te dragen aan de leerontwikkeling. Feedback bestaande uit minder directe actiepunten waarbij de student zelf ook nog na moet denken zal eerder leiden tot een effectieve leerontwikkeling (Jonsson, 2012).

4. Onderzoeksvragen en huidig onderzoek

Dit explorerende onderzoek richt zich op de kwaliteit van geschreven feedback. Daarbij wordt onderzoek gedaan naar de ervaren kwaliteit van feedback en de intentie tot het gebruik van de ontvangers. De data is verzameld in de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht, de ontvangers van feedback zijn leraren in opleiding. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

1. Wat zijn de gemiddelden en frequenties van de scores op de kwaliteit van geschreven feedback, de ervaren kwaliteit en de intentie tot gebruik van de ontvanger?
2. Is er sprake van samenhang tussen het gescoorde niveau van de leraar in opleiding en de kwaliteit van de geschreven feedback die hierbij gegeven is?
3. Is de kwaliteit van geschreven feedback een voorspeller van de ervaren kwaliteit door de ontvanger?
4. Is de ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger een voorspeller van de intentie tot gebruik van de ontvanger?

5. Is de kwaliteit van geschreven feedback een voorspeller van de intentie tot gebruik van de ontvanger?
6. Wordt de relatie tussen de kwaliteit van geschreven feedback en de intentie tot gebruik van de ontvanger gemedieerd door de ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger?

5. Methode

5.1 Deelnemers

In dit onderzoek werden 34 leraren in opleiding van de universiteit van Utrecht (23 vrouwen, 11 mannen, $M_{leeftijd} = 26,36$, $SD_{leeftijd} = 2,45$, bereik_{leeftijd} = 22-33 jaar) geselecteerd door een gemakssteekproef. Zij hadden een vragenlijst ingevuld (response = 74%) en van 23 van de 34 leraren in opleiding werden beoordelingsformulieren met daarop een oordeel met toelichting verzameld (16 vrouwen, zeven mannen, $M_{leeftijd} = 26,0$, $SD_{leeftijd} = 2,65$, bereik_{leeftijd} = 22-33 jaar) (response = 50%). Er hebben 23 stagebegeleiders deelgenomen van verschillende middelbare scholen in Nederland. Zij hadden de beoordelingsformulieren van de leraren in opleiding ingevuld waarin feedback een onderdeel was.

5.2 Meetinstrumenten

In dit onderzoek werden de volgende drie meetinstrumenten gebruikt: beoordelingsformulieren met daarop geschreven feedback, een codeerschema waarmee een kwaliteitsniveau aan de geschreven feedback toegekend werd en een vragenlijst om de ervaren kwaliteit en intentie tot gebruik van de ontvanger te meten.

5.2.1 Beoordelingsformulieren

Er werd gebruik gemaakt van bestaande beoordelingsformulieren- en criteria van de lerarenopleiding van de universiteit van Utrecht. Door middel van deze beoordelingsformulieren kon geschreven feedback verzameld worden om hier vervolgens met het codeerschema een kwaliteitsniveau aan toe te kennen. Deze formulieren bestonden uit een oordeel/niveauaanduiding met daarbij de geschreven feedback gericht op de rol waarbij de leraar zowel vormgever als begeleider is van leerprocessen (inclusief vakdidactiek) in de stageomgeving. De lerarenopleiding heeft deze rol onderverdeeld in vijf taken en sluit aan bij twee competenties. Het formulier is uiteengezet in Figuur 2. Per taak kon een

oordeel gegeven worden. Daarnaast was er ruimte voor het geven van feedback, wat in het formulier werd benoemd als ‘toelichting en advies’. In dit onderzoek werden de beoordelingsformulieren gebruikt passend bij de eerste stageperiode. De rol van leraar als vormgever en begeleider van leerprocessen bestaat namelijk uit taken die in de eerste stageperiode al geobserveerd kunnen worden. De taken zijn snel en vrijwel dagelijks zichtbaar in de stageomgeving van een leraar in opleiding. Een rol waarbij het bijvoorbeeld draait om vakoverstijgende taken of professionalisering is een oordeel met feedback lastiger te bepalen tijdens en na de eerste stageperiode.

	Oordeel: niveau				Toelichting en advies
	1	2	3	4	
Vormgever en begeleider van leerprocessen, inclusief vakdidactiek					
1. Stelt leerdoelen op voor het gehele curriculum en specifieke lessen.					
2. Ontwerpt leeractiviteiten (incl. materialen en media) voor de gestelde leerdoelen.					
3. Plant de uitvoering en begeleiding van leeractiviteiten.					
4. Begeleidt de uitvoering van leeractiviteiten.					
5. Toetst in welke mate de gestelde leerdoelen zijn gerealiseerd.					

Figuur 2. Gedeelte van het beoordelingsformulier.

5.2.2 Kwaliteit van feedback

Op basis van wetenschappelijke literatuur was een zelfontworpen (codeer)schema ontwikkeld, uiteengezet in Tabel 1. Dit schema werd gebruikt om kwaliteit toe te kennen aan de geschreven feedback die gegeven was door de stagebegeleiders op de beoordelingsformulieren. Het schema bevatte een overzicht van de kwaliteitsniveaus, voorbeelden en bijpassende literatuur. De kwaliteit werd beoordeeld aan de hand van vijf niveaus (niveau één is het laagste niveau en niveau vijf is het hoogste niveau). De feedback die werd gegeven op de rol van de leraar als vormgever en begeleider van leerprocessen (inclusief vakdidactiek) werd in zijn geheel beoordeeld en niet per taak. Er was ook geen aparte ruimte bij iedere taak voor het geven van feedback zoals te zien in Figuur 2. Als de kwaliteitsniveaus wel per taak toegekend werden, zouden er te veel variabelen zijn voor het aantal deelnemers. Dit kon negatief van invloed zijn op de analyse resultaten. Per beoordelingsformulier werd dus één kwaliteitsniveau toegekend.

Tabel 1

Kwaliteitsniveaus van geschreven feedback

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden	Literatuur
1. GeenFB	Geen feedback. Er wordt geen niveau of oordeel toegekend	-	Jaehnig & Miller, 2007
2. VeriFB-zonduilt	Verificatiefeedback met een oordeel, maar zonder uitleg (KR). De student weet alleen of hij een hoog of laag niveau heeft gescoord	De student krijgt simpelweg een niveuaanduiding voor een taak, de niveaus lopen van één tot vier 'Niveau 3'	Jaehnig & Miller, 2007
3. VeriFB-hand	Verificatiefeedback met een oordeel met daarbij de juiste handelingen die gezien zijn door de beoordelaar (KRC). Er wordt een oordeel gegeven zonder argumentatie waarom het oordeel is gegeven. De taak of het doel wordt herhaald in de feedback, maar deze bevat geen inhoudelijke uitleg	'Niveau 1: de student toets niet in welke mate de leerdoelen zijn behaald' 'Niveau 4: de student stelt specifieke leerdoelen op'	Jaehnig & Miller, 2007
4. InfoFB-metuitl	Er wordt een oordeel gegeven en informatieve feedback met uitleg die taakspecifiek is, relevant en gericht op beoordelingscriteria	'Niveau 4: de leerdoelen zijn concreet en bevatten inhoud. De leerdoelen worden verwerkt in het lesformulier en zijn SMART vormgegeven. De leerdoelen sluiten aan op bij de voorkennis van de leerlingen'	Hattie & Timperley, 2007; Van der Schaaf et al, 2012; Clark & Sampson, 2007; Mory, 2003; Messick, 1989, 1995
5. InfoFB-uitladv	Er wordt een oordeel gegeven en informatieve feedback met uitleg die taakspecifiek is, relevant en gericht op beoordelingscriteria. De uitleg wordt aangevuld met oplossingen, adviezen en tips	'Niveau 2: De student heeft enkele leeractiviteiten ontworpen die passen bij een aantal van de gestelde doelen, maar hierbij geen gebruik gemaakt van media. Een tip is om bij ieder leerdoel een activiteit te verzinnen en gebruik te maken van extra materialen zodat de betrokkenheid van de studenten verhoogd wordt'	Narciss & Huth, 2004; Elder & Brooks, 2008

De kwaliteit van feedback werd toegekend door de onderzoeker, deels in samenwerking met een tweede beoordelaar. Dit werd gedaan ter ondersteuning van de betrouwbaarheid van dit schema. Vooraf was er mondelinge toelichting gegeven over het gebruik van het (codeer)schema en waren enkele formulieren ter oefening ingevuld. Daarna werden aan 10 van de 23 beoordelingsformulieren kwaliteitsniveaus toegekend. De Cohens Kappa was berekend en er bleek een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te zijn ($\kappa = 0,84$) en 90% overeenstemming (Cohen, 1960). In overleg met de tweede beoordelaar werd er één score veranderd waarbij verwarring was over het toekennen van een kwaliteitsniveau op de gehele rol in plaats van per taak. Daarnaast was er twijfel over het toekennen van een hoog kwaliteitsniveau aan een beoordelingsformulier met daarin weinig geschreven feedback. Er werd besloten om ondanks de beperkte lengte toch een hoog kwaliteitsniveau toe te kennen. Het ging in dit onderzoek niet om de kwantiteit, maar om de kwaliteit van geschreven feedback.

5.2.3 Vragenlijst ervaren kwaliteit en intentie tot gebruik van ontvangers

Er werd gebruik gemaakt van de Assessment Experience Questionnaire (AEQ) van Gibbs en Simpson (2003) om zowel de ervaren kwaliteit van geschreven feedback als de intentie tot gebruik te meten. De items van twee schalen van de AEQ werden gebruikt in dit onderzoek, namelijk de ‘kwaliteit van feedback’ (6 items) en ‘gebruik van feedback’ (9 items). Een exact voorbeeld van de vragen uit de vragenlijst zoals afgenomen bij de deelnemers is te zien in Figuur 3. Deze twee schalen waren volgens de auteurs afzonderlijk te gebruiken (Gibbs & Simpson, 2003). Alle items hadden een 5-punts Likertschaal (van sterk mee oneens tot sterk mee eens) en waren in eerder onderzoek gevalideerd en vertaald naar het Nederlands (Van der Schaaf et al., 2013). Echter werd de vragenlijst in een andere context afgenomen, daarom is deze in dit onderzoek gevalideerd met een factoranalyse.

	Stark mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Stark mee eens
De ontvangen feedback vertelt me hoe goed ik het doe in vergelijking met andere studenten.					
De ontvangen feedback helpt me om dingen beter te begrijpen.					
De ontvangen feedback vertelt me hoe ik dingen een volgende keer beter kan doen.					
Zodra ik de feedback ontving werd me duidelijk waarom ik het cijfer kreeg dat ik heb gekregen.					
Sommige feedback begrijp ik <u>niet</u> goed.					
Ik kan amper uit de ontvangen feedback afleiden wat ik zou moeten verbeteren.					

Items met betrekking tot de ervaren kwaliteit van feedback

	Sterk mee oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Sterk mee eens
Ik luister naar/lees de ontvangen feedback aandachtig en probeer te begrijpen wat ik uit de feedback kan leren.					
Ik gebruik de ontvangen feedback om te overdenken wat ik in de onderzoeksopdracht heb gedaan.					
De ontvangen feedback helpt me <u>niet</u> bij toekomstige opdrachten.					
De ontvangen feedback helpt me inzien wat mijn sterke kanten zijn.					
De ontvangen feedback helpt me inzien wat mijn minder sterke kanten zijn.					
De ontvangen feedback helpt me de inhoud van mijn competenties beter te begrijpen.					
De ontvangen feedback helpt me bij het verder ontwikkelen van vaardigheden.					
De ontvangen feedback maakt duidelijk wat ik moet doen om dingen te verbeteren.					
De ontvangen feedback motiveert me om mijn best te doen.					
Ik heb de neiging om alleen het oordeel/cijfer te bekijken.					

Items die betrekking hebben op wat de student met de feedback doet

Figuur 3. Items met betrekking tot de ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger en de intentie van de ontvanger om de feedback te gebruiken.

Er werd gebruik gemaakt van een confirmerende factoranalyse (hoofdc componentenanalyse) die inzicht gaf in de waarde en lading van ieder item bij de twee schalen. Vooraf was de data bekeken en werden assumpties getest ($KMO > 0,50$ en een significante Barletts test, $p < 0,050$). De data was voor een groot deel normaal verdeeld. Uit de factoranalyse kwamen twee factoren met een eigenwaarde > 1 , die gezamenlijk een variantie verklaarden van 63,80%. In de bijbehorende screeplot kwam duidelijk één factor naar voren. Toch is er gekozen voor het aanhouden van twee factoren omdat deze ook in de literatuur naar voren kwamen. Bovendien bleek uit de confirmerende factoranalyse dat de items op twee factoren laadde. Er werd een oblique rotatie toegepast omdat er een kans bestond dat de factoren samenhang vertoonden. Tevens werd een varimax rotatie toegepast

waaruit bleek dat de uitkomsten onderling niet veel verschilden. Items die lager laadden dan 0,50 zijn verwijderd. Ook werd item 8 verwijderd vanwege het grote aantal ontbrekende data. Item 15 en 16 werden verwijderd vanwege een te lage lading op de factoren en item 11 en 12 werden verwijderd omdat na verwijdering de betrouwbaarheid groter werd. Van de overgebleven factoren zijn de ladingen neergezet in Tabel 2.

Een hoge score op de ervaren kwaliteit van feedback gaf aan dat de studenten de feedback begrijpelijk en nuttig vonden. Zowel het oordeel als de misverstanden werden toegelicht en adviezen werden gegeven ter verbetering. Een lage score op de ervaren kwaliteit feedback gaf aan dat deze niet duidelijk en nuttig was. Een hoge score op het gebruik van de feedback gaf aan dat de studenten de feedback gebruikten bij andere leertaken, opdrachten anders aanpakten en de opdracht herzagen. Een lage score gaf aan dat de feedback weinig invloed had op het handelen van de student (Gibbs & Simpson, 2003).

5.3 Procedure

Er werd allereerst informatie verschaft over het onderzoek aan de leraren in opleiding. Dit door middel van een presentatie tijdens mentorbijeenkomsten op de universiteit. Tijdens de bijeenkomsten werden deelnemers gevraagd om 'informed consent' formulieren te ondertekenen waarin ze aangaven vrijwillig deel te nemen. De onderzoeker heeft de formulieren ook ondertekend om daarmee aan te geven dat er vertrouwelijk werd omgegaan met de gegevens en dat alle data geanonimiseerd werd. Alle deelnemers en de onderzoeker hadden de formulieren ondertekend. Vervolgens werden de ingevulde beoordelingsformulieren met daarop feedback door iedere leraar in opleiding opgestuurd via e-mail. Met behulp van het codeerschema werd per beoordelingsformulier één kwaliteitsniveau aan de geschreven feedback toegekend. De vragenlijsten werden tijdens een andere mentorbijeenkomst ingevuld onder begeleiding van de mentoren. De beoordelingsformulieren en vragenlijsten hoorden bij dezelfde deelnemers. De vragenlijst was namelijk specifiek gericht op de ervaring en intentie tot gebruik van de geschreven feedback op de beoordelingsformulieren. Daarna is er een factoranalyse uitgevoerd en werd het duidelijk welke items van de vragenlijst pasten bij welke schalen. Zo kon er een gemiddelde per leraar in opleiding berekend worden passend bij de ervaren

kwaliteit van feedback van de ontvanger en de intentie tot gebruik. Vervolgens konden de onderzoeksvragen beantwoord worden die visueel gemaakt zijn in Figuur 4, met de bijbehorende variabelen.

Tabel 2

Factor Ladingen (na verwijdering van item 8, 11, 12, 15 en 16)

<i>Item</i>	<i>Geroteerde factorladingen</i>		
	<i>Factor 1a</i>	<i>Factor 2b</i>	
1.De ontvangen feedback vertelt me hoe goed ik het doe in vergelijking met andere leerlingen.	0,63		
2.De ontvangen feedback helpt me om dingen beter te begrijpen.	0,75		
3.De ontvangen feedback vertelt me hoe ik dingen een volgende keer beter kan doen.		0,84	
4.Zodra ik de feedback ontving werd me duidelijk waarom ik het cijfer kreeg wat ik heb gekregen.		0,63	
5.Feedback begrijp ik niet goed.		0,54	
6.Ik kan amper uit de ontvangen feedback afleiden wat ik zou moeten verbeteren.		0,64	
7.Ik lees de ontvangen feedback aandachtig en probeer te begrijpen wat ik uit de feedback kan leren.	0,82		
9.De ontvangen feedback helpt me niet bij het van een toekomstige andere onderzoeksopdracht.	0,94		
10.De ontvangen feedback helpt me inzien wat mijn sterke kanten zijn.	0,75		
13.De ontvangen feedback helpt me bij het verder ontwikkelen van vaardigheden.	0,72		
14.De ontvangen feedback maakt duidelijk wat ik moet doen om dingen te verbeteren.		0,72	
	Eigenwaarden	5,41	1,61
	Percentage variantie	36,35%	27,46%
	α	0,88	0,82

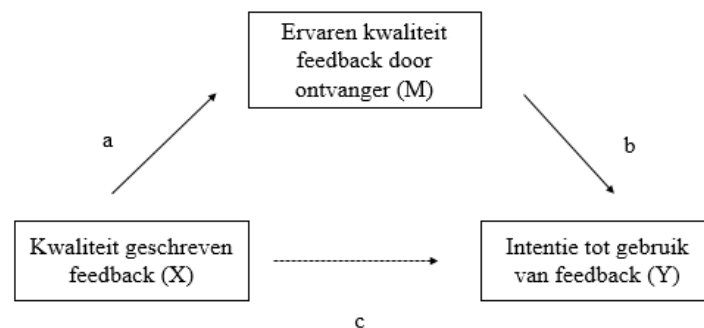
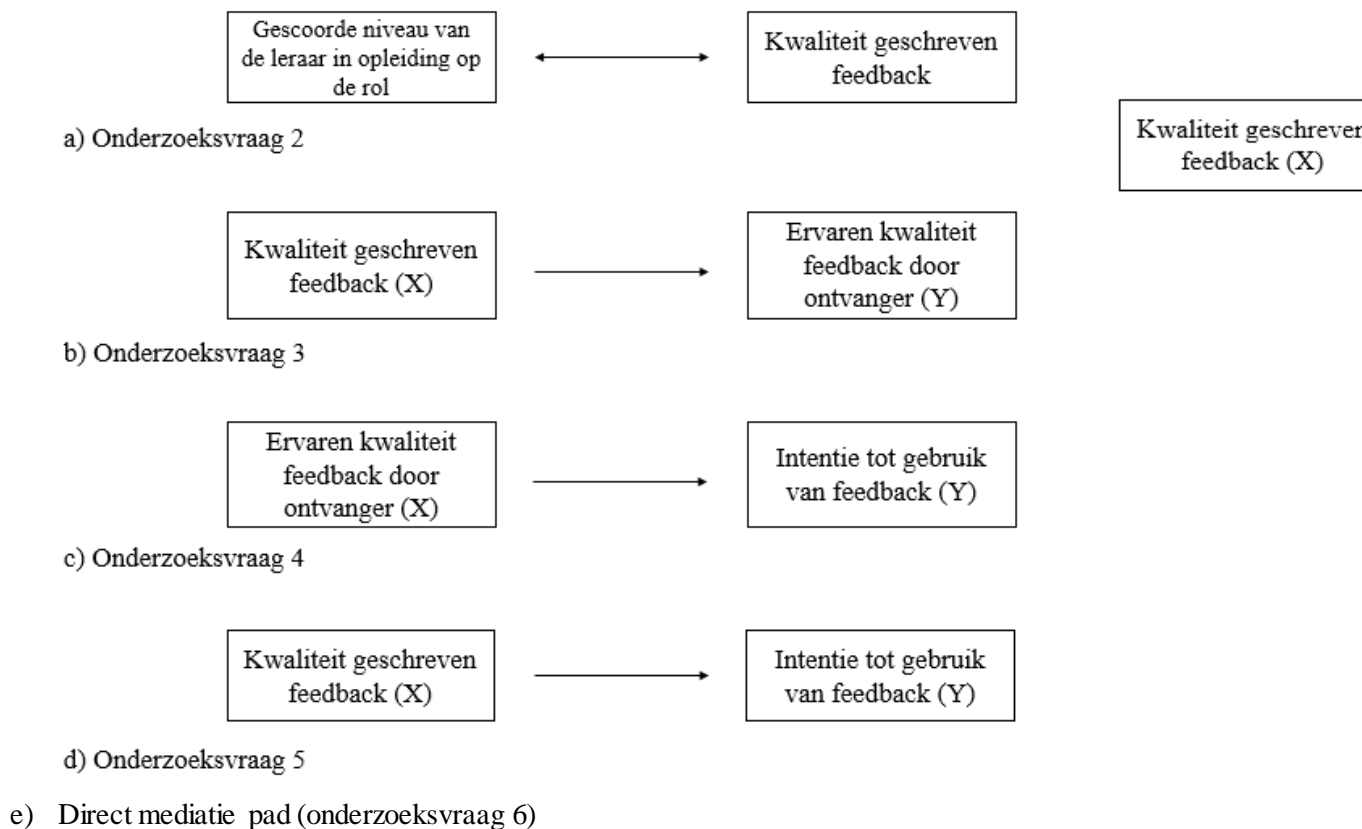
Noot. Factor ladingen >0,50 zijn enkel genoteerd in de tabel. a = “ervaren kwaliteit feedback”; b= “intentie tot gebruik”.

5.4 Analyse

De eerste onderzoeksvraag werd beantwoord met behulp van de beschrijvende statistieken. Deze gegevens konden ook bijdragen aan de interpretatie van de data voor de resultatenbeschrijving. De kwaliteit van geschreven feedback is een discrete variabele. Er was daarom niet alleen gebruik

gemaakt van gemiddelde scores, maar ook van frequenties. Vervolgens werd de tweede onderzoeksvraag geanalyseerd met een Pearson correlatieanalyse waarbij de variabelen beiden van minimaal interval meetniveau waren. Ook was de data normaal verdeeld. Onderzoeksvragen 3, 4 en 5 werden geanalyseerd met een lineaire regressieanalyse. Er werd vooraf voldaan aan alle assumpties van een lineaire regressieanalyse met een redelijk normaal verdeelde data ($VIF < 10$; Durbin Watson = 1,92). In alle analyses werd een significantieniveau gebruikt van $p < 0,050$.

Voor het uitvoeren van de mediatie (onderzoeksvraag 6) waren de stappen van Baron en Kenny (1986) gebruikt, die worden beschreven in Field (2013). Het mediatiemodel is te zien in Figuur 4. Baron en Kenny (1986) beschreven vier stappen die nodig waren voor een mediatie, alle vier deze stappen moesten significant zijn om het mediatiemodel te kunnen ondersteunen en mediatieanalyse uit te voeren. De eerste drie stappen moesten geanalyseerd worden met een lineaire regressieanalyse. Dit startte bij het onderzoeken van het directe effect tussen de kwaliteit van geschreven feedback (X) en de intentie tot gebruik (Y), pad c. Bij het ontbreken van een direct effect konden de volgende stappen en de mediatieanalyse niet worden uitgevoerd. Bij de aanwezigheid van een significant direct effect kon worden bekeken of er een significante relatie was tussen de kwaliteit van geschreven feedback (X) en de ervaren kwaliteit (M), pad a en of er een significante relatie was tussen de ervaren kwaliteit (M) en de intentie tot gebruik (Y), pad b. Wanneer alle voorgaande stappen significant waren kon er worden bekeken of het directe effect tussen X en Y kleiner werd wanneer de mediatiefactor M werd toegevoegd (pad c'), dit door het uitvoeren van een multiële regressieanalyse.



f) Indirect mediatie pad (onderzoeksvraag 6)

Figuur 4. Overzicht van onderzoeksvragen 2 t/m 6.

6. Resultaten

6.1 Onderzoeksvraag 1: beschrijvende statistieken

Het antwoord op deze vraag gaf een overzicht van de frequenties en gemiddelden van de variabelen in dit onderzoek. Dit overzicht ondersteunde het interpreteren van de andere resultaten. In Tabel 3 en 4 zijn de beschrijvende statistieken uiteengezet.

Tabel 3

Frequenties, gemiddelden en standaarddeviaties van het gescoorde niveau op de rol en kwaliteit van geschreven feedback

Variabele	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Niveau leraar in opleiding bij rol vormgever en begeleider van leerprocessen, inclusief vakdidactiek		3	0,57
Kwaliteit van geschreven feedback		4	1,06
Niveau 1: geen feedback	0		
Niveau 2: verificatiefeedback zonder uitleg	5		
Niveau 3: verificatiefeedback waarin de juiste handeling wordt beschreven	2		
Niveau 4: informatieve feedback met uitleg	11		
Niveau 5: informatieve feedback met uitleg, oplossingen en adviezen	5		

Noot. De gemiddelden zijn afgeronde getallen, omdat het discrete variabelen zijn.

Uit de beschrijvende statistieken bleek dat alle leraren in opleiding gemiddeld tussen een ‘voldoende’ en ‘goed’ scoorden op de rol van leraar als vormgever en begeleider van leerprocessen inclusief vakdidactiek. Aan de geschreven feedback was gemiddeld een ‘niveau 4’ toegekend door de onderzoeker en de tweede beoordelaar. Er werd dus voornamelijk feedback gegeven bestaande uit een verificatie met daarbij informatieve feedback bestaande uit een beargumentering en uitleg van het oordeel. Uit de frequenties bleek dat 11 van de 23 beoordelingsformulieren een ‘niveau 4’ toegekend kregen, dit was bijna de helft van alle beoordelingsformulieren. De ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger werd voor het grootste deel ‘neutraal tot goed’ gescoord met een gemiddelde van een 4 op een schaal van 5. Uit de frequenties en het gemiddelde van de intentie tot gebruik van feedback bleek dat er intentie aanwezig was om de feedback te gebruiken met de meeste keuze voor niveau 4 op een schaal van 5.

Tabel 4

Frequenties, gemiddelden en standaarddeviaties van de ervaren kwaliteit en intentie tot gebruik

Variabelen	<i>f</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ervaren kwaliteit van feedback door ontvanger		3	0,73
1.Feedback als slecht ervaren	1		
2.Feedback als minder goed ervaren	2		
3.Neutraal	10		
4.Feedback als goed ervaren	19		
5.Feedback als erg goed ervaren	2		
Intentie tot gebruik van de ontvangen feedback		4	0,72
1.Totaal geen intentie om de feedback te gebruiken	0		
2.Geen intentie om te feedback te gebruiken	3		
3.Neutraal	8		
4.Intentie om de feedback te gebruiken	22		
5.Sterke intentie om te feedback te gebruiken	1		

Noot. De gemiddelden zijn afgeronde getallen, omdat het discrete variabelen zijn.

6.2 Onderzoeksvraag 2: samenhang gescoorde niveau en kwaliteit geschreven feedback

Deze onderzoeksvraag had betrekking op de samenhang tussen het gescoorde niveau op de rol van de leraar als vormgever en begeleider van leerprocessen, inclusief vakdidactiek en de kwaliteit van de geschreven feedback die hierbij gegeven was. Er bleek geen significante samenhang te bestaan tussen deze twee variabelen, $r = 0,12$, $p > 0,050$. Het gescoorde niveau door de leraar in opleiding had geen relatie met de kwaliteit van de geschreven feedback gegeven door de stagementor. Ook de kwaliteit van de geschreven feedback die gegeven werd door de stagementor had geen relatie met het gescoorde niveau van de leraar in opleiding.

6.3 Onderzoeksvraag 3: kwaliteit geschreven feedback beoordeeld door onderzoeker en ervaren kwaliteit feedback door ontvanger

Met deze onderzoeksvraag werd nagegaan of de kwaliteit van geschreven feedback een voorspeller was van de ervaren kwaliteit door de ontvanger. Kwaliteit van geschreven feedback bleek een significante voorspeller van de ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger, $b = 0,26$, $t(22) = 2,21$, $p = 0,039$, 95% CI [0,015, 0,498]. Een significant deel van de variantie in ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger werd verklaard door de kwaliteit van geschreven feedback, $R^2 = 0,19$, $F(1, 22) = 4,87$, $p = 0,039$. Wanneer de geschreven feedback van betere kwaliteit was, werd de feedback

ook positiever ervaren door de ontvanger.

6.4 Onderzoeksvraag 4: ervaren kwaliteit feedback door ontvanger en intentie tot gebruik

Met deze onderzoeksvraag werd nagegaan of de ervaren kwaliteit door de ontvanger een voorspeller was voor de intentie tot gebruik. De ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger bleek een significante voorspeller van de intentie tot gebruik, $b = 0,66$, $t(33) = 5,18$, $p = 0,000$, 95% CI [0,402, 0,924]. De ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger verklaarde een significant deel aan variantie in de intentie tot gebruik van de ontvanger, $R^2 = 0,46$, $F(1, 33) = 26,87$, $p = 0,000$. De positieve beta ($\beta = 0,68$) geeft aan dat de intentie tot gebruik sterker wordt wanneer de ervaren kwaliteit ook hoger is.

6.5 Onderzoeksvraag 5: kwaliteit geschreven feedback en intentie tot gebruik

Met deze onderzoeksvraag werd nagegaan of de kwaliteit van geschreven feedback een voorspeller was van de intentie tot gebruik. Het bleek dat de kwaliteit van geschreven feedback geen significante voorspeller was van de intentie tot gebruik van feedback door de ontvanger, $b = 0,19$, $p > 0,050$.

6.6 Onderzoeksvraag 6: mediatie 'ervaren kwaliteit feedback door ontvanger'

Het antwoord op deze vraag geeft aan of er een relatie bestond tussen de kwaliteit van geschreven feedback en intentie tot gebruik van feedback. Vervolgens werd onderzocht of deze relatie gemedieerd werd door de ervaren kwaliteit van feedback. Dit model is uitgewerkt in Figuur 4. In onderzoeksvragen 4 en 5 bleek dat alleen de ervaren kwaliteit door de ontvanger een voorspeller was van de intentie tot gebruik van de ontvanger. Het directe effect tussen de kwaliteit van de geschreven feedback en de intentie tot gebruik was niet significant. Er was dus geen statistische samenhang tussen X en Y waardoor de mediatieanalyse niet uitgevoerd kon worden (Field, 2013). Het mediatiemodel werd niet ondersteund door de gegevens in dit onderzoek.

7. Discussie

Dit explorerende onderzoek geeft inzicht in de kwaliteit van geschreven feedback in de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. Feedback van hoge kwaliteit kan motivatie, ontwikkeling en zelfreflectie van studenten stimuleren (Imhof & Picard, 2009). Kwalitatief goede feedback bestaat

uit meer dan een verificatie van de juiste antwoorden of het gedrag. Het oordeel zou aangevuld moeten worden met informatieve feedback bestaande uit een onderbouwing van het oordeel, adviezen en tips gericht op beoordelingscriteria en de taak waarop beoordeeld is (Narciss & Huth, 2004). De studenten zullen de geschreven feedback dan beter ervaren. Dit kan ervoor zorgen dat de intentie groter is om de feedback te gebruiken (Narciss & Huth, 2004). Per onderzoeksvraag wordt een conclusie uitgewerkt. Daarna volgt er een beschrijving van de tekortkomingen van dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek. Afsluitend worden implicaties voor de praktijk benoemd.

7.1 Gemiddelden en frequenties variabelen (onderzoeksvraag 1)

Uit de resultaten blijkt dat de leraren in opleiding voldoende vaardigheden bezitten om leerprocessen te begeleiden en vakken op een didactische wijze vorm te geven. Tevens blijkt uit de resultaten dat alle leraren in opleiding op zijn minst verificatiefeedback hebben gekregen op het beoordelingsformulier. Dit betekent dat de ontvanger weet op welk leerniveau hij zich bevindt (Jaehnig & Miller, 2007). Er zijn wel grote verschillen te vinden tussen de inhoud en omvang van de feedback die gegeven is door de verschillende stagebegeleiders. In dit onderzoek wordt het slechts geven van een oordeel of niveauaanduiding al beschouwd als een onderdeel van feedback, namelijk verificatiefeedback (KRF). Deze vorm blijkt echter de minst effectieve vorm van feedback te zijn. Er ontbreekt namelijk informatie die nodig is voor de student om zich verder te ontwikkelen (Hattie & Timperley, 2007; Jaehnig & Miller, 2007). Uit de frequenties en het gemiddelde ($M = 4,0$) van de kwaliteitsniveaus blijkt dat er veelal verificatiefeedback en informatieve feedback met een onderbouwing van het oordeel is gegeven. Deze informatieve feedback bevat echter geen oplossingen en adviezen voor de toekomst. Niveau 4 is namelijk gericht op extra uitleg en onderbouwing van het gegeven oordeel. Bij het toekennen van niveau 5 is er pas sprake van uitleg met oplossingen en adviezen voor de toekomst, wat de meeste effectieve vorm van feedback is (Jaehnig & Miller, 2007; Narciss & Huth, 2004; Shute, 2008).

7.2 Conclusie onderzoeksvraag 2: samenhang oordeel en kwaliteit van geschreven feedback

Uit deze onderzoeksvraag blijkt dat het gescoorde niveau van de leraar in opleiding geen samenhang vertoont met de kwaliteit van de geschreven feedback. Er bestaat dus ook geen relatie

tussen de kwaliteit van de geschreven feedback en het toegekende niveau aan de leraar in opleiding. In de data zelf is hier ook geen samenhang in te vinden. Het is dus mogelijk dat een leraar in opleiding met een laag gescoord niveau even uitgebreide feedback krijgt als een leraar in opleiding met een hoog gescoord niveau. Een student met een hoog gescoord niveau kan natuurlijk ook behoefte hebben aan extra uitleg en adviezen die kunnen bijdragen aan verbetering voor in de toekomst. Een oorzaak voor de verschillen in kwaliteit van feedback tussen feedbackgevers kan zijn dat de interpretaties van de feedbackgever uiteenlopend zijn. De ruimte in het beoordelingsformulier heeft als titel ‘toelichting en advies’. De stagebegeleider kan deze ruimte zien als enkel een plek om een beschrijving te geven van het niveau/oordeel wat hij gegeven heeft, wat in het codeerschema gezien wordt als een lage kwaliteit van feedback. Ook kan de begeleider dit zien als ruimte waarbij iedere taak uitgebreid toegelicht moet worden met adviezen ter verbetering, wat gezien wordt als een hoge kwaliteit van feedback. Deze verschillen in interpretatie kunnen van invloed zijn op het uiteindelijke resultaat van de kwaliteitsniveaus van geschreven feedback. In dit onderzoek waren de beoordelingsformulieren echter al ingevuld en kon hier weinig uitleg bij gegeven worden of invloed op uitgeoefend worden.

7.3 Conclusie onderzoeksvraag 3: kwaliteit van feedback en ervaren kwaliteit door ontvanger

Op basis van de resultaten blijkt dat de kwaliteit van geschreven feedback in kleine mate een positieve voorspeller is van de ervaren kwaliteit van feedback door de ontvanger. Wat de onderzoeker als kwalitatief goede feedback beoordeelt, is dus voorspellend voor de kwaliteit die ervaren wordt door de ontvanger. Dit is ook terug te zien in de ruwe data van dit onderzoek. De geschreven feedback die door de ontvanger positief wordt ervaren krijgt in de meeste gevallen ook een hoge score op de kwaliteit toegekend door de onderzoeker.

7.4 Conclusie onderzoeksvraag 4: ervaren kwaliteit door ontvanger en intentie tot gebruik

Het blijkt dat de ervaren kwaliteit van de geschreven feedback door de ontvanger een sterke positieve voorspeller is van de intentie tot gebruik door de ontvanger. In de beschrijvende statistieken is te zien dat de ervaren kwaliteit ongeveer even hoog scoorde als de intentie tot gebruik. Goed ervaren geschreven feedback door de ontvanger kan dus voorspellend zijn voor de intentie tot gebruik van feedback. Dit zou uiteindelijk kunnen leiden tot verbetering van vaardigheden en competenties, maar

dit is niet onderzocht. Ook zijn de variabelen ‘ervaren kwaliteit’ en ‘intentie tot gebruik’ enkel percepties van de ontvangers, het gaat om een ervaring en een intentie. Er kan dus nog niets geconcludeerd worden over het feit of de student daadwerkelijk iets met de feedback heeft gedaan en dit tot betere resultaten zal leiden (leereffectiviteit).

7.5 Onderzoeksvraag 5: kwaliteit feedback en intentie tot gebruik

Uit de resultaten blijkt dat de kwaliteit van geschreven feedback geen voorspeller is van de intentie tot gebruik van de ontvanger. De kwaliteit die is toegekend aan de feedback is dus niet voorspellend voor de intentie van de ontvanger om de feedback te gebruiken. In de uitwerking van onderzoeksvraag 6 wordt hier nog dieper op ingegaan.

7.6 Onderzoeksvraag 6: geen ondersteuning mediatiemodel

In dit onderzoek is bekeken of het mediatiemodel ondersteund wordt. Feedback blijkt vaak te algemeen, niet uitgebreid genoeg en dus van lage kwaliteit (Weaver, 2006). Hierdoor zien de ontvangers het nut van de feedback niet in (de kwaliteit van feedback wordt als minder goed ervaren) waardoor ze minder intentie hebben om de feedback te gebruiken (Gibbs & Simpson, 2003; Weaver, 2006). Echter blijkt uit onderzoeksvraag 5 dat er geen direct effect bestaat tussen de kwaliteit van geschreven feedback en de intentie tot gebruik. Een mediatieanalyse kan dus niet worden uitgevoerd en het mediatiemodel wordt niet ondersteund. Een oorzaak voor het ontbreken van een relatie tussen deze twee variabelen zou kunnen zijn dat de feedback op de meeste beoordelingsformulieren beoordeeld wordt met een niveau 4. Dit betekent dat geschreven feedback voornamelijk bestaat uit informatieve feedback met uitleg ter onderbouwing van het gegeven oordeel. Er zijn daarbij geen extra oplossingen en adviezen gegeven. Zonder oplossingen of adviezen is het lastig voor een student om specifiek acties te ondernemen op de gekregen feedback en intentie te hebben om de feedback te gebruiken. De gemeten variabele ‘intentie tot gebruik’ bestaat voornamelijk uit items die zich wel richten op het krijgen van verbeterpunten (Gibbs & Simpson, 2003). Dit kan een oorzaak zijn voor het feit dat de kwaliteit van geschreven feedback geen voorspeller is van de intentie tot gebruik.

7.7 Tekortkomingen en toekomstig onderzoek

Er is een kanttekening te plaatsen bij het gebruikte codeerschema voor het toekennen van een

kwaliteitsniveau aan de geschreven feedback. Het niveau wordt toegekend aan alle feedback die op de gehele rol wordt gegeven, maar de rol zelf bestaat uit vijf afzonderlijke taken. Dit betekent dat in dit onderzoek de feedback een hoog niveau kan krijgen terwijl de feedback die gegeven is bijvoorbeeld maar op één van de vijf taken gericht is. Een beoordelingsformulier waarbij de stagebegeleider uitleg en advies geeft gericht op maar één taak kan dus hetzelfde niveau krijgen als een beoordelingsformulier waarbij de stagebegeleider alle taken binnen de rol uitgebreid van feedback voorziet. Hiermee wordt rekening gehouden tijdens het interpreteren van de resultaten. In vervolgonderzoek zou een competentie of rol per taak beoordeeld kunnen worden om een gedetailleerder en specifiekere resultaat te krijgen. Daar is in dit onderzoek niet voor gekozen omdat er sprake was van een kleine dataset en te veel variabelen in dat geval ongunstig zijn (Field, 2009).

7.7.1 Mondelinge feedback

In dit onderzoek is geen rekening gehouden met de invloed van mondelinge feedback. Het is mogelijk dat er kwalitatief goede feedback is gegeven, maar dit enkel mondeling heeft plaatsgevonden. De hoeveelheid mondelinge toelichting kan ervoor zorgen dat de stagebegeleider en de ontvanger minder behoefte hebben aan geschreven feedback op het beoordelingsformulier. Het is mogelijk dat stagebegeleiders veel tijd vrijmaken voor het geven van kwalitatief goede mondelinge feedback en hierdoor minder geneigd zijn deze feedback nogmaals op te schrijven. Sommige stagebegeleiders zullen beide goed willen doen om zo ook het instituut voldoende informatie te geven over de student en te onderbouwen waarom een bepaald oordeel gegeven is. Doordat er in dit onderzoek geen inzicht is in de mondelinge feedback, kan er een vertekend beeld van de kwaliteit van de geschreven feedback ontstaan. In enkele vragenlijsten werd door de ontvanger ook aangegeven dat hij de geschreven feedback minimaal vond, maar dat de mondelinge feedback wel gewaardeerd en kwalitatief goed bevonden werd. De verhouding met mondelinge feedback kan dus een interessante toevoeging zijn voor vervolgonderzoek. Zo zou er een vergelijking gemaakt kunnen worden tussen de ervaren kwaliteit van mondelinge en geschreven feedback. Ook kan er worden onderzocht of de kwaliteit van mondelinge feedback wel een voorspeller is van de intentie tot gebruik door ontvanger.

7.7.2 Andere lerarenopleidingen

Dit onderzoek kan alleen inzicht geven in de kwaliteit van geschreven feedback binnen de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht. Het is mogelijk dat andere opleidingsinstituten andere beoordelingsformulieren- en criteria hanteren. Dit kan andere resultaten opleveren. Voor vervolgonderzoek is het interessant om opleidingsinstituten met elkaar te vergelijken of data te verzamelen uit een grotere gerandomiseerde groep leraren in opleiding. Zo ontstaat een breder beeld van de kwaliteit van feedback binnen verschillende lerarenopleidingen en het effect daarvan op de ervaring en intentie tot gebruik van ontvangers.

7.7.3 Verschillende feedbackgevers

Dit onderzoek richt zich enkel op feedback die gegeven is door de stagebegeleiders van de leraren in opleiding. Het kan interessant zijn om een vergelijking te maken tussen de niveaus van de kwaliteit van geschreven feedback die zijn toegekend door verschillende feedbackgevers, zoals de docenten van het instituut en de ontvanger zelf. Er kan dan onderzocht worden of er grote verschillen zijn tussen de feedback die gegeven wordt door de verschillende feedbackgevers. Het betrekken van verschillende feedbackgevers maakt het mogelijk om de validiteit en betrouwbaarheid van het beoordelingsformulier te meten.

7.8 *Implicaties voor de praktijk*

Dit onderzoek geeft een overzicht van de kwaliteitsniveaus van geschreven feedback. De feedback is gericht op het gedrag en de vaardigheden binnen een competentie. In voorgaande wetenschappelijke onderzoeken heeft mondelinge feedback voornamelijk de aandacht gekregen. In de toekomst zal steeds meer gebruik gemaakt worden van digitale leermiddelen zoals e-learning modules waarbij feedback veelal geschreven aangeboden wordt. Inzicht in geschreven feedback neemt een steeds belangrijkere plek in bij de leerontwikkeling van studenten (Köse, 2010).

Door inzicht in de kwaliteit van geschreven feedback weet de feedbackgever waaruit deze moet bestaan om leerontwikkeling tot stand te brengen. Dit zou kunnen bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van de geschreven feedback in de lerarenopleiding aan de universiteit van Utrecht. Daarnaast blijken de ervaring van de ontvanger en de intentie tot gebruik belangrijke factoren waar rekening mee gehouden moet worden. De effectiviteit van de feedback hangt namelijk niet alleen af

van de kwaliteit van de feedback. Belangrijk is of de feedback gebruikt wordt door de ontvanger (Gibbs & Simpson, 2003; Hattie & Timperley, 2007). De kwaliteit van geschreven feedback blijkt in dit onderzoek geen invloed te hebben op de intentie tot gebruik van de ontvanger. De kwaliteit van geschreven feedback is wel een positieve voorspeller van hoe de ontvanger de feedback ervaart. De ervaren kwaliteit door de ontvanger is vervolgens weer een significante voorspeller van de intentie tot gebruik. Het is dus belangrijk om veel aandacht te hebben voor een goede ervaring van de feedback bij de ontvanger. Dit kan door de feedback te richten op wat de ontvanger belangrijk en kwalitatief goede feedback vindt. Feedback is van goede kwaliteit en wordt gewaardeerd door de ontvanger wanneer deze niet te algemeen is, maar gericht op de taak. Ook is het belangrijk dat er zowel positieve en sterke punten als zwakke punten benoemd worden. De feedback moet echter niet te taak specifiek zijn, want dan kan de feedback niet meer gebruikt worden voor andere taken en de verdere leerontwikkeling (Jonsson, 2012; Weaver, 2006). De feedbackgever kan hier bewust rekening mee houden en zijn geschreven feedback aanpassen aan de wensen van de ontvanger. Ook kan de lerarenopleiding feedbackgevers hierin begeleiden door voorbeelden en actiepunten aan te geven in het beoordelingsformulier. De feedback moet inhoudelijk sterk en van goede kwaliteit zijn om ervoor te zorgen dat de ontvangers de feedback goed ervaren en uiteindelijk ook iets met de feedback willen en kunnen doen.

Referenties

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). Moderator Mediator Variables Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 73–82. doi:0022-3514/86/S00.75
- Clarke, S., Timperley, H., & Hattie, J. A. (2003). *Assessing formative assessment*. Auckland, New Zealand: Hodder Moa Beckett. Verkregen via <http://books.google.com/books>
- Clark, D. B., & Sampson, V. D. (2007). Personally-seeded discussions to scaffold online argumentation. *International Journal of Science Education*, 29(3), 253-277. doi:10.1080/09500690600560944
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. Verkregen via <http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy.library.uu.nl/>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. doi:10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge. Verkregen via <http://books.google.com/books>
- Dempsey, J. V., Driscoll, M. P., & Swindell, L. K. (1993). Text-based feedback. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 21–54). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Verkregen via <http://books.google.com/books>
- Elder, B. L., & Brooks, D. W. (2008). Simple versus elaborate feedback in a nursing science course. *Journal of Science Education and Technology*, 17(4), 334-340. doi:10.1007/s10956-008-9103-9
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. doi:10.1080/02602930903197883
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londen: Sage Publications Ltd

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londen: Sage Publications Ltd
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2003). Measuring the response of students to assessment:
the Assessment Experience Questionnaire. *Improving Student Learning. Theory and
Practice, 10*. Verkregen via <http://scholar.google.com.proxy.library.uu.nl/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research 77*(1),
81–112. doi:10.3102/003465430298487.
- Heller, J. I., Sheingold, K., & Myford, C. M. (1998). Reasoning about evidence in portfolios:
Cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment, 5*(1), 5-40.
Verkregen via <http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail/detail>
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and
Teacher Education, 25*(1), 149-154. doi:10.1016/j.tate.2008.08.001
- Jaehnig, W., & Miller, M. L. (2007). Feedback types in programmed instruction: A systematic
review. *The Psychological Record, 57*(2), 4. Verkregen via
<http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail/detail>
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in
higher education, 0*(0), 1-14. doi:10.1177/1469787412467125
- Kane, M. T. (2004). Certification testing as an illustration of argument-based validation.
Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 2(3), 135-170.
doi:10.1207/s15366359mea0203_1
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia Social and
Behavioral Sciences, 2*(2), 2794-2802. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.417
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response
certitude. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308. doi:10.1007/BF01320096
- Lea, M., & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: an academic
literacies approach. In M. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education: new
contexts* (pp. 739-756). Buckingham: Open University Press. Verkregen via
<http://www.mcgrawhillcreate.com/>

- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
doi:10.1080/02602930701292548
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741. Verkregen via <http://scholar.google.com.proxy.library.uu.nl/>
- Mory, E. H. (2003). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 745–83). New York: MacMillan Library Reference. Verkregen via <http://books.google.com/books>
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, D. Leutner, R. Brünken, D. Leutner, & R. Brünken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 81-195). Münster: Waxmann. Verkregen via <http://scholar.google.com.proxy.library.uu.nl/>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/BF00117714
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27(4), 396-407.
doi:10.1177/088840640402700407
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
doi:10.3102/0034654307313795
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510. doi:10.1016/j.tate.2010.05.006
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Development of the teacher feedback observation schema: evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193-208. Verkregen via

<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.656444>

Van der Schaaf, M., Baartman, L., & Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 847-860. doi:10.1080/02602938.2011.576312

Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245. doi:10.1080/00313831.2011.628693

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
doi:10.1080/02602930500353061