

Feedback vanuit de perceptie van de feedbackontvanger

Het verband tussen doeloriëntatie en feedback-seeking en feedback-waardering

J. Ketelaars, Universiteit Utrecht

Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Masterthesis Feedback in interactie

Begeleider: Renske de Kleijn

Tweede beoordelaar: Frans Prins

Student: Johanna Ketelaars 3619451

Juni 2012

Abstract

In dit onderzoek is het verband tussen doeloriëntatie en feedback-seeking en doeloriëntatie en waardering voor feedback exploratie verkend. Cianci, Schaubroeck en McGill (2010) concluderen dat het ontvangen van negatieve feedback voor een participant met een leerdoel en het ontvangen van positieve feedback voor een participant met een prestatiedoel het meest effect heeft op het leerresultaat.

De feedbackdialoog staat in dit onderzoek centraal. De hypothese is dat participanten met een leerdoeloriëntatie frequenter op zoek gaan naar negatieve feedback en gegeven negatieve feedback waarderen en participanten met een prestatiedoeloriëntatie frequenter op zoek gaan naar positieve feedback en gegeven positieve feedback waarderen. Dit is verkend gebaseerd op vragenlijsten voor doeloriëntatie (Van de Walle, 1996) en waardering voor feedback (Weaver, 2006) gecombineerd met gefilmde dialogen. De kwantitatieve data is geanalyseerd aan de hand van een afhankelijk T-test en factoranalyses, voor de kwalitatieve data is gebruik gemaakt van analyseprogramma MEPA en is meerdere malen een tweede beoordelaar ingeschakeld.

Na analyses is een verdeling gemaakt in een groep leerdoeloriëntatie en een groep waarbij sprake was van een gecombineerde doeloriëntatie. Waarbij de hypothese voor de gecombineerde doeloriëntatie is dat participanten op zoek gaan naar een gelijkwaardige verdeling van positieve en negatieve feedback en deze combinatie waarderen. Voor de groep leerdoeloriëntatie kan, gebaseerd op resultaten en analyse, de hypothese voor zowel de feedback-seeking als de feedback-waardering worden bevestigd. Voor de groep combidoeloriëntatie kan de hypothese voor feedback-seeking worden bevestigd, de hypothese omtrent de feedback-waardering kan niet (geheel) worden bevestigd.

Feedback vanuit de perceptie van de feedbackontvanger

Omtrent het onderwerp feedback richten onderzoeken in onderwijscontext zich voornamelijk op het leerresultaat na feedback (Briko, 1993; Blatt, Confessore, Kallenberg & Greenberg, 2008; Salder, 2010). Er wordt gekeken vanuit de perceptie van de feedbackgever met als doel het bieden van handreikingen voor de feedbackgever (Hattie & Timperley, 2007). Een voorbeeld hiervan is onderzoek van Kulik en Kulik (1988), waarbij de meest effectieve timing voor het geven van feedback is onderzocht. Een enkele keer wordt gekeken vanuit de perceptie van de feedbackontvanger. Een voorbeeld hiervan is een reviewstudie van Värlander (2008) waarin de ervaringen en emoties van studenten in feedbacksituaties worden beschreven. Onderzoek naar feedback vanuit de perceptie van de feedbackontvanger blijft echter onderbelicht. De feedbackontvanger dient een centrale rol te krijgen binnen de feedbackdialoog, wanneer dit gebeurd kan interactie ontstaan. Hierdoor kan worden voldaan aan een van de vier voorwaarden om feedback in dialoog effectief te laten zijn voor het leerresultaat volgens Laurillard (2002) namelijk het zorgen voor interactie tussen feedbackgever en feedbackontvanger.

Aanvullend blijkt uit onderzoek van Cianci, Schaubroeck en McGill (2010) dat feedback in interactie vooraf afgestemd op een doel in verband staat met het leerresultaat. Participanten kregen in het onderzoek de opdracht om te werken naar een prestatiedoel of het verbeteren van leerdoelen, waarna zij feedback ontvingen over hun prestatie. Het leerresultaat verbeterde wanneer er bij een leerdoel werd gewerkt met negatieve feedback en bij een prestatiedoel met positieve feedback. Het stellen van een doel door de feedbackontvanger kan leiden tot feedback-seeking (Ashford & Tsui, 1991). Op basis van de bevindingen van Cianci et al. (2010) zou verwacht worden dat participanten op zoek gaan naar de feedback die leidt tot verbetering van het leerresultaat, in dit onderzoek wordt deze hypothese empirisch onderzocht.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat er nog niet gekeken is naar de daadwerkelijke inhoud van de feedbackdialoog. Cianci et al. (2010) hebben het leerresultaat van de ontvanger onderzocht nadat er positieve of negatieve feedback gegeven was. De meerwaarde van dit onderzoek is dat gekeken wordt naar de inhoud van feedbackgesprekken waarbij zowel de manier van feedback-seeking als de gegeven feedback wordt meegenomen en achteraf de waardering voor de feedback wordt gemeten.

De praktische relevantie hiervan is inzicht verkrijgen in het feedback-seeking gedrag wanneer gewerkt wordt vanuit een leerdoel of prestatiedoel. Met als belangrijkste doel de feedbackontvanger handreikingen te bieden voor het voeren van feedbackdialogen. Trainers en docenten kunnen door deze inzichten gericht kiezen voor het gebruik van positieve of negatieve feedback wanneer zij het doel van de participant kennen.

Theoretische achtergrond

Definitie van het begrip

Feedback is volgens Wiliam en Black (1996) een noodzakelijke factor om tot leren te komen. In diverse onderzoeken worden verschillende definities van feedback gehanteerd. Zo definiëren Hattie en Timperley (2007) in hun artikel "*The Power of Feedback*" feedback als informatie die door een bron (leraar, peer, boek, ouder, ik-persoon of ervaring) wordt gegeven met betrekking tot prestatie of begrip van iemand. Ilgen, Fisher en Taylor (1979), beschrijven feedback als informatie over het gedrag in het verleden of meer specifieke informatie over de nauwkeurigheid, adequaatheid of juistheid van besluiten en acties die door een persoon worden gemaakt. In dit artikel zal feedback worden gedefinieerd als informatie met betrekking tot de kloof tussen het werkelijke niveau en het gewenste niveau als maatstaaf om deze te verkleinen (Ramaprasad, 1983). Gebaseerd op het feit dat niet enkel gekeken wordt naar de prestatie maar ook het proces meegenomen dient te worden. Hierbij gaat het niet om informatie die enkel wordt aangereikt door een bron (leraar, peer enz.) maar juist om de interactie tussen feedbackgever en feedbackontvanger.

Positieve en negatieve feedback

In onderzoek van Cianci et al. (2010) wordt onderscheid gemaakt tussen positieve en negatieve feedback. Positieve en negatieve feedback worden gedefinieerd aan de hand van de "*Law of effect*" door Thorndike (1913). Positieve feedback kan worden gezien als stimulans voor herhaling van het gedrag, negatieve feedback als "straffen" om het gedrag te ontmoedigen. Aanvullend is volgens Blatt et al. (2008) positieve feedback een bevestiging van het juiste gedrag en negatieve feedback het bevestigen van onjuist gedrag. Concluderend gaat positieve feedback om aanmoediging van het gedrag en negatieve feedback om het ontmoedigen, om herhaling te voorkomen.

Vancouver en Tischner (2004) ontdekten dat de prestatie na negatieve feedback lager was dan na positieve feedback. Dit gold enkel voor complexe taken, bij eenvoudige taken had negatieve feedback meer invloed op de verbetering van de prestatie. Uit een andere studie

(Phillips, Hollenbeck & Ilgen, 1996) bleek echter dat positieve feedback in alle gevallen zorgt voor een betere prestatie. Deze successen worden toegeschreven aan het feit dat positieve feedback zorgt voor een persoonlijke stimulans middels beloningen en dat hierbij hogere doelen worden gesteld. Deze resultaten staan echter haaks op de resultaten die voortkomen uit onderzoek van Baumeister, Hutton & Cairns (1990), waarin geconcludeerd werd dat positieve feedback tot verbetering leidde van de huidige taak maar tot slechtere resultaten leidde op overige prestaties. Anderzijds blijkt uit onderzoek dat positieve en negatieve feedback kunnen leiden tot verbetering van de prestatie van de participanten (Cianci et al., 2010), hierbij speelt het doel dat participanten hebben een rol. Een mogelijke verklaring voor de tegenstrijdigheid met betrekking tot het effect van zowel positieve als negatieve feedback kan zijn dat participanten met andere verwachtingen, doelen en perspectieven een feedbackgesprek ingaan (Lipnevich & Smith, 2009).

Feedback in interactie

Zowel voor de feedbackgever als voor de feedbackontvanger blijkt feedback in interactie een positief effect op het leerproces. Voor de ontvanger kan dit betrekking hebben op vaardigheden die in het gesprek worden besproken, voor de geveer kunnen vaardigheden rondom het geven van feedback worden versterkt en inzichten worden verkregen in bijv. doceren (Laurillard, 2002). Hierbij wordt het communiceren vanuit twee richtingen (feedbackgever en feedbackontvanger) als voorwaardelijk beschouwd. De feedbackontvanger dient zelf initiatief te nemen om feedback te zoeken omdat de ontvanger op deze manier kan waarborgen dat de informatie die als noodzakelijk wordt beschouwd voor het leerproces ingewonnen wordt. De feedbackontvanger moet hierbij ruimte bieden om de feedbackontvanger initiatief te laten nemen (Wiggins, 2011). Hierdoor kan feedback in interactie worden gecreëerd. Feedback waarbij sprake is van communicatie in twee richtingen wordt ondersteund door de leertheorie van Vygotsky (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Vygotsky beschrijft dat een individu op twee manieren leert, op individueel niveau en op sociaal niveau, hierbij is interactie van belang omdat de feedbackontvanger door interactie leert met iemand op een hoger niveau (Woolfolk et al., 2008). De leertheorie van Vygotsky is binnen het sociaal constructivisme te plaatsen, hierbij wordt interactie gezien als een belangrijk middel om leerprocessen op gang te brengen of te houden (Nicol, 2010). Wanneer het tijdens de interactie gaat om bruikbare feedback, ingebracht door een externe bron, zal dit uiteindelijk leiden tot verinnerlijking bij de feedbackontvanger. Zonder dat de

feedbackontvanger de stof eigen maakt, is het moeilijk voor te stellen hoe de feedbackontvanger in staat is betekenis te geven aan de stof.

In dit onderzoek wordt verkend hoe participanten feedback in interactie bruikbaar kan maken voor het eigen leerproces. Zoals Laurillard (2002) beschrijft, is het van belang dat er interactie ontstaat. Belangrijk hierbij is dat de feedbackontvanger zelf initiatief neemt en het feedback-seeking gedrag aanpast aan het doel dat degene heeft.

Feedback-seeking

Feedback-seeking is een waardevol mechanisme voor het verkrijgen van nuttige informatie over het eigen handelen (Ashford & Tsui, 1991). Mensen die actief op zoek zijn naar feedback zullen meer inzicht hebben in hun eigen handelen wat leidt tot verbetering van de prestatie (Ashford & Tsui, 1991). Feedback-seeking komt tot stand wanneer een feedbackontvanger met de al ontvangen feedback niet voldoende informatie heeft om zijn doel te bereiken. Doordat er een discrepantie ontstaat tussen het doel en de verkregen feedback wordt het feedback-seeking proces gestart (Ashford & Tsui, 1991). Feedback kan worden gezocht door anderen te observeren of direct feedback te vragen (Ashford & Cummings, 1983). Voordat er feedback-seeking plaatsvindt moet er een doel worden gesteld (Ashford & Tsui, 1991).

Doelen stellen

Een doel wordt gedefinieerd als iets dat een individu of een groep probeert te bereiken (Woolfolk et al., 2008). Vier hoofdredenen kunnen genoemd worden om gebruik te maken van doelen voor het verbeteren van het leerproces: focussen; zorgen voor stimulans; verhogen van de inzet en helpen bij de ontwikkeling van nieuwe kennis en strategieën (Locke & Latham, 2002). Aanvullend blijkt uit onderzoek (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1980) dat het stellen van doelen effect heeft op prestaties. Aangetoond werd dat in negentig procent van de studies specifieke en uitdagende doelen leiden tot hogere prestaties. Dit in vergelijking met het stellen van gemakkelijke doelen; “doe je best” doelen, of het stellen van geen doel (Locke et al., 1980)

Doelen zijn onder te verdelen in verschillende categorieën. Onderscheid wordt gemaakt tussen een learning (ook wel mastery goal) goal en performance goal (Stoeber, Stoll, Pescheck & Otto, 2008; Cianci et al., 2010). Van de Walle (2003) splitst de performance goal op in *a proving goal*, hierbij wil de participant laten zien hoe competent deze is en hierover goede kritieken ontvangen en *a avoiding goal* hierbij gaat het om het vermijden van het laten

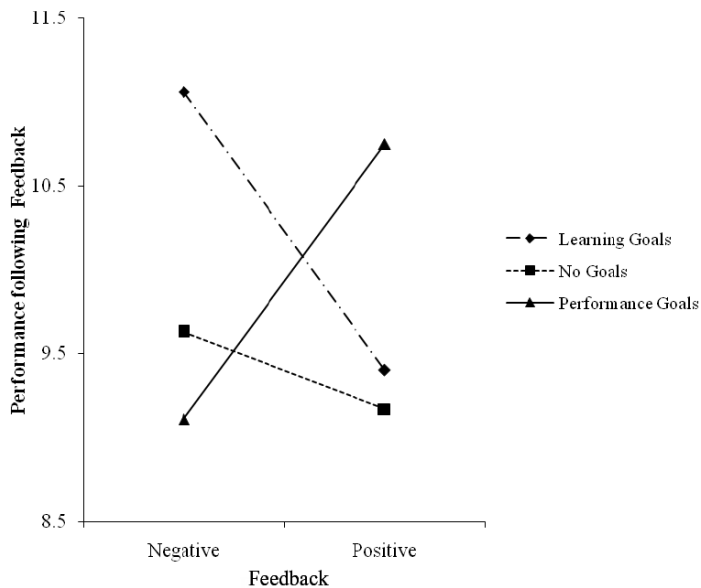
zien van incompetent gedrag en het vermijden van negatieve kritieken. In dit artikel zullen de termen leerdoel (*learning/mastery goal*) en prestatiedoel (*performance goal*) worden aangehouden. Waarbij het prestatiedoel beide invalshoeken zoals Van de Walle (2003) deze omschrijft mee worden genomen. Een leerdoel verwijst naar welke kennis, gedrag, vaardigheid of strategie een participant dient te verwerven. Een prestatiedoel geeft aan welke taak een participant dient te voltooien (Schunk, in press).

Relatie feedback-seeking en doelorïëntatie

Resultaten uit onderzoek door Van de Walle en Cummings (1997) geven weer dat er een positieve relatie bestaat tussen het stellen van een leerdoel en *feedback-seeking* en een negatieve relatie tussen het stellen van een prestatiedoel en *feedback-seeking*. *Feedback-seeking* wordt meer gebruikt wanneer een leerdoel wordt gesteld en minder wanneer wordt gewerkt vanuit een prestatiedoel. Daar tegenover blijkt uit ander onderzoek (Tuckey, Brewer & Williamson, 2010) dat *feedback-seeking* juist wordt gestimuleerd door het stellen van een prestatiedoel. Doordat participanten op zoek gaan naar bruikbare informatie die ervoor zorgt dat hun ego beschermd wordt. Een mogelijke verklaring voor deze tegenstrijdigheid kan de context zijn waarin feedback wordt gezocht (Hwang & Arbaugh, 2009). In een volle collegezaal kan voor studenten de druk van de groep te hoog zijn waardoor studenten met een prestatiedoel geen vragen durven te stellen uit angst dat andere zien dat ze incompetent zijn. In dat geval zal het werken vanuit een leerdoel effectiever zijn, waarbij studenten wellicht wel vragen durven te stellen. Aanvullend is de coöperatieve of competitieve aard van de participant van invloed (Hwang & Arbaugh, 2009), waarbij de effectiviteit afhankelijk is van het doel dat participanten hebben. Ondanks tegenstrijdige resultaten kan *feedback-seeking* niet plaatsvinden zonder dat de participant een doel heeft gesteld (Ashford & Tsui, 1991). De participant kan hierbij zowel een leerdoel als prestatiedoel formuleren (Schunk, in press).

In het onderzoek van Cianci et al. (2010) wordt uitgegaan van het gegeven dat het stellen van doelen en geven van feedback effect heeft op het leerresultaat. Er werden doelen (leerdoel, prestatiedoel en geen doel) in relatie gebracht met feedback mogelijkheden (positief en negatief). Participanten werden random ingedeeld in een groep die een leerdoel, prestatiedoel of geen doel had. Vervolgens moest er een herhaling worden gegeven van een specifiek doel, vermeldt in de instructie. Na afloop van de taak kregen participanten random negatieve of positieve feedback, de participanten werd verteld of ze slecht (negatieve feedback) of goed (positieve feedback) hadden gescoord. Vervolgens werd een tweede vergelijkbare taak uitgevoerd. Concluderend bleek dat participanten die vanuit een leerdoel

werkten beter presteren nadat zij negatieve feedback hebben gehad terwijl participanten die vanuit een prestatiedoel werkten beter presteren nadat zij positieve feedback hebben gehad (Figuur 1).



Figuur 1. Relatie tussen doeloriëntatie en type feedback (Cianci et al., 2010).

Huidig onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het exploratief verkennen van het verband tussen doeloriëntatie en feedback-seeking en feedback-waardering. Door het bewust of onbewust te werken met een doel kan bewust gebruik worden gemaakt van feedback-seeking naar positieve of negatieve feedback. Door inzicht te verkrijgen in de soort doelen die participanten hebben, kunnen participanten bewuster worden gemaakt van de manier van feedback-seeking die voor hen het meest effectief is.

1. In hoeverre zoeken participanten bewuster feedback, positief of negatief, wanneer hen wordt gevraagd in feedbackgesprekken vragen te stellen? Gebeurt dit meer wanneer participanten zelf vragen mogen formuleren of wanneer er vragen uit een lijst gekozen worden?
2. In hoeverre zoeken participanten met een leerdoeloriëntatie vaker naar negatieve feedback en participanten met een prestatiedoeloriëntatie naar positieve feedback?
3. In welke mate is de waardering voor negatieve feedback groter wanneer er gewerkt wordt vanuit een leerdoel en is de waardering voor positieve feedback groter wanneer er gewerkt wordt vanuit een prestatiedoel?

Bij onderzoeksvraag 1 werd verwacht dat participanten door het bewust stellen van feedbackvragen meer gebruik maken van feedback-seeking in de feedbackdialoog. Bij

onderzoeksvraag 2 werd verwacht dat participanten die werken vanuit een leerdoel (frequenter) op zoek gaan naar negatieve feedback omdat hiermee duidelijk wordt welke zaken niet goed gaan en waar verbetering te halen valt. Verwacht werd dat participanten die een prestatiedoel hebben (frequenter) op zoek gaan naar positieve feedback omdat bij een volgend proces de reeds behaalde doelen meegenomen kunnen worden. Deze verwachtingen sluiten aan bij de verwachting dat participanten op zoek gaan naar feedback die voor hen het meeste leereffect oplevert (Cianci et al., 2010). Bij onderzoeksvraag 3 werd verwacht dat de waardering voor feedback groter is wanneer er bij een leerdoeloriëntatie negatieve feedback gegeven wordt en bij een prestatiedoeloriëntatie positieve feedback gegeven wordt.

Methode

Context

Het onderzoek vond plaats binnen een orgaan van bureau Jeugdzorg, Kindertelefoon Tilburg. De training voor nieuwe vrijwilligers bestond uit vijftien bijeenkomsten met elk een apart thema. De thema's bestonden of uit een bepaald onderdeel van het 5-fase model (contact maken, verhaal verhelderen, doel opstellen, doel uitwerken en afsluiten) of uit een specifiek onderwerp/techniek, hierbij moet gedacht worden aan onderwerpen als seksualiteit of pesten. De training werd gegeven door één coördinator van de Kindertelefoon en twee trainers. De bijeenkomsten zijn opgebouwd uit een theoretische inleiding, gevolgd door rollenspellen. Één van de nieuwe vrijwilligers speelde de medewerker van de Kindertelefoon, een andere vrijwilliger speelde het kind, de trainer gaf de participant die de medewerker speelde na afloop feedback. In de bijeenkomsten is sprake van een coöperatieve sfeer, vrijwilligers voeren samen opdrachten uit en voorzien elkaar regelmatig van feedback om tot een gezamenlijk doel te komen (Hwang & Arbaugh, 2009).

Participanten

De trainingsgroep van de Kindertelefoon Tilburg is in 2011 gestart met elf vrijwilligers, de participanten voor dit onderzoek. Voor de dataverzameling plaats heeft gevonden is één van deze participanten gestopt. Een andere participant heeft enkel deel kunnen nemen aan bijeenkomst elf van dit onderzoek, hierdoor zal deze participant niet worden meegenomen in de rest van het onderzoek. Er zijn in totaal 27 feedbackgesprekken opgenomen, van elke participant drie.

De participanten namen deel op vrijwillige basis. Alle participanten zijn vrouwen tussen de 19 en 54 jaar, waarvan de meeste hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs (HBO/WO) studenten pedagogiek, sociaal pedagogische hulpverlening of maatschappelijk

werk en dienstverlening (SPH of MWD). Een deel van hen is bij de Kindertelefoon komen werken als onderdeel van stage.

Design en procedure

Er is sprake van een exploratief mixed-method design. Door een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data werd het verband tussen doelorïëntatie en feedback-seeking en doelorïëntatie en feedback-waardering in feedbackdialogen verkend (Baarda, 2008). Aan de hand van Figuur 2 is schematisch de procedure van dit onderzoek weergegeven.



Figuur 2. Schematische weergave procedure.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie middelen om data te verzamelen, twee vragenlijsten en gefilmd materiaal. Tijdens drie bijeenkomsten zijn de feedbackgesprekken gefilmd. De bijeenkomsten hadden elk hun eigen thema, in bijeenkomst 11 stond pesten centraal, in bijeenkomst 12 stond mishandeling centraal en bijeenkomst 13 was een herhaling waarbij diverse onderwerpen aanbod kwamen. Voorafgaand en tijdens de feedbackgesprekken werd er wel of geen interventie gedaan. In bijeenkomst 11, was er geen sprake van een interventie, voorafgaand aan deze bijeenkomst is een doelorïëntatie vragenlijst afgenomen. In bijeenkomst 12, is aan de participanten gevraagd om in het feedbackgesprek twee vragen te stellen, aan de vragen waren geen eisen verbonden. In bijeenkomst 13, is aan de participanten gevraagd één vraag te kiezen uit een vooraf samengestelde lijst. Op deze lijst stonden vier vragen richting het zoeken van positieve en vier vragen richting het zoeken van negatieve feedback. Aan het einde van elke bijeenkomst is door de participanten een vragenlijst over de waardering van de feedback ingevuld. De participanten kregen individueel een nummer toegewezen, deze schreven ze op de vragenlijsten en werd vermeld aan het begin van de feedbackdialoog. Hierdoor kon (anoniem) een verdeling gemaakt worden en vervolgens vergelijkingen worden gemaakt tussen de gesprekken en de waarderingen per groep.

Instrumenten

Gebruikmakend van de vragenlijst doeloriëntatie van Van de Walle (1996), werd de doeloriëntatie van de participanten vastgesteld. De vragenlijst bestaat uit vijf items met betrekking tot een leerdoel en acht items met betrekking tot een prestatiedoel waarbij *a proving goal* en *a avoiding goal* (Van de Walle, 2003) werden samengevoegd als prestatiedoel. Hierbij werd een zes-puntschaal gehanteerd waarop participanten aangaven in welke mate de stelling op hen van toepassing is. Door het gebruik van een zes-puntschaal ontstond een grotere kans op verschillen tussen scores op leerdoel en prestatiedoel. De keuze voor het gebruiken van deze vragenlijst is gebaseerd op het feit dat het instrument voldeed aan eisen van validiteit en betrouwbaarheid. Na een proefafname van 50 items bleven 16 items over. Vier statistische analyses werden uitgevoerd (exploratieve factoranalyse, bevestigende factoranalyse en tweemaal een betrouwbaarheid analyse) waarna 13 items overbleven (Van de Walle, 1996). Gebaseerd op de vragenlijst werd een score voor leerdoeloriëntatie en prestatiedoeloriëntatie gegeven, met als doel het vergelijken van de scores. De definities van leerdoeloriëntatie en prestatiedoeloriëntatie komen overeen met de definities zoals deze in het onderzoek van Cianci et al. (2010) gebruikt zijn. De kwantitatieve lijst werd aangevuld met open vragen over motivatie om bij de Kindertelefoon te werken.

Tabel 1

vragenlijst doeloriëntatie (Van de Walle, 1996)

Stellingen met betrekking tot leerdoel

1. Ik ben bereid om uitdagend werk te selecteren waar ik een hoop van kan leren.
2. Ik zoek vaak naar mogelijkheden om nieuwe vaardigheden en kennis te ontwikkelen.
3. Ik geniet van uitdagende en moeilijke taken op het werk, waardoor ik nieuwe vaardigheden leer.
4. Voor mij is de verdere ontwikkeling van mijn werkvermogen belangrijk genoeg om risico's te nemen.
5. Ik werk graag in een omgeving waarbij hoge kwaliteiten nodig zijn om risico's te nemen.

Stellingen met betrekking tot prestatiedoel

1. Ik wil laten zien dat ik beter kan presteren dan mijn collega's.
 2. Ik probeer erachter te komen wat er nodig is om mijn vermogen te bewijzen aan anderen op het werk.
-

-
3. Ik geniet ervan als anderen op het werk zich bewust zijn van hoe goed ik het doe.
 4. Ik geef de voorkeur om te werken aan projecten waar ik mijn vermogen kan bewijzen aan anderen.
 5. Ik zal geen nieuwe taken op mij nemen als er een kans is dat ik incompetent lijk.
 6. Ik vind het vermijden van falen belangrijker dan het leren van nieuwe vaardigheden.
 7. Ik maak me zorgen over het op mij nemen van een taak als uit mijn prestatie zou blijken dat ik lage capaciteiten heb.
 8. Ik geef er de voorkeur aan situaties te voorkomen op het werk, waarin ik misschien slecht presteer.
-

Na de analyse bleken beide schalen een lage cronbachs alpha te scoren (<0.70). Hierdoor en door inhoudelijke argumenten zijn er twee items uit de vragenlijst verwijderd. Voor de leerdoeloriëntatie is dit item 2 omdat participanten binnen de trainingsgroep al bezig zijn met het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en hier niet direct naar op zoek zijn. Voor prestatiedoeloriëntatie is item 1 verwijderd omdat deze te direct vraagt naar de vergelijking die participanten tussen anderen en zichzelf leggen. Omdat het indelen van individuen in een groep geen beslissing is met een hoog risico, is voor de alpha een criterium van >0.70 gehanteerd (Field, 2009).

Na afloop van elke bijeenkomst is door participanten de vragenlijst waardering ingevuld om het mogelijke effect van de feedback te meten. Voor deze meting is de vragenlijst ontwikkeld door Weaver (2006) gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit negen stellingen, waarbij de participanten aan moeten geven in hoeverre deze voor hen van toepassing zijn. Om consistentie tussen vragenlijsten te waarborgen werd gebruik gemaakt van een zes-puntschaal. De vragenlijst meet de variabele effectieve feedback en ineffectieve feedback. Hierbij wordt effectieve feedback gezien als feedback die de participant vooruit helpt en ineffectieve feedback als feedback waardoor een participant stil blijft staan of achteruit gaat binnen het leerproces. Er is gekozen voor een bestaande vragenlijst, omdat binnen de bestaande lijst het waardeoordeel kon worden vermeden, door woorden als positief en negatief te verwijderen (bijlage 2). De lijst bestaat uit een betrekkelijke korte itemlijst, waardoor de invultijd niet te lang was. Ook deze vragenlijst is aangevuld met open vragen om aanvulling of ondersteuning van de kwantitatieve data mogelijk te maken. De open vragen waren: “Heeft de feedback je iets opgeleverd?”; “Wat heeft het je opgeleverd?” en “Waarom vond je deze manier van feedback wel/niet prettig?”.

Tabel 2

Items scoring vragenlijst waardering van feedback

Stelling	Beoordeling
De feedback stimuleert mij om het nog beter te doen	Effectief
Ik reageer op de feedback door mijn handelen te verbeteren	Effectief
De feedback heeft mij extra vertrouwen gegeven	Effectief
De feedback heeft mij geholpen met mijn reflectie en ik heb er wat van geleerd	Effectief
Ik heb nagedacht over opgeven op het moment dat ik feedback ontving	Ineffectief
Ik voelde me boos na het ontvangen van de feedback	Ineffectief
Ik had goede gedachten maar ben de suggesties van mijn trainer al weer vergeten	Ineffectief
Ik heb kritische feedback genegeerd	Ineffectief
De feedback was te beknopt om behulpzaam te zijn	Ineffectief

Na verwijdering van het waardeoordeel binnen de items en het vertalen van de vragenlijst zijn door middel van een factoranalyse beide schalen gescoord. Beide schalen hadden een alpha van >0.80 , waardoor alle items behouden zijn (Field, 2009), hierdoor is de betrouwbaarheid deels geborgd.

De voorbeeldvragen uit bijeenkomst 13 zijn opgesteld aan de hand van de definitie van positieve en negatieve feedback (Thordike, 1913). Positieve feedback kan worden gezien als stimulans voor herhaling van het gedrag. Negatieve feedback kan worden gezien als “ontmoedigen” om herhaling van het gedrag te voorkomen. Een positieve feedbackvraag is een vraag richting feedback waarbij herhaling van het gedrag wordt aangemoedigd, negatieve feedbackvraag is een vraag richting feedback die zorgt dat herhaling van het gedrag wordt ontmoedigd (Cianci et al., 2010). Een voorbeeld van een positieve feedback vraag is: “Wat doe ik al goed met betrekking tot....?” en een voorbeeld van negatieve feedback, “Wat kan ik nog verbeteren met betrekking tot....?”. Gekozen is om participanten één vraag te laten stellen zodat bewust gekozen dient te worden tussen een positieve en negatieve feedbackvraag.

Analyseplan

Om te kunnen concluderen of een participant een leerdoel- of prestatiedoeloriëntatie heeft, werd de vragenlijst doeloriëntatie gebruikt aangevuld met open vragen. Hierdoor is inzicht verkregen in de motivatie, die ter aanvulling van de doeloriëntatie is meegenomen bij de verdeling tussen participanten. Scores per doel werden gedeeld door het aantal items. Hierdoor ontstond een score voor leerdoeloriëntatie en prestatiedoeloriëntatie. Deze scores,

aangevuld met de kwalitatieve data, vormden de fundering voor het indelen van participanten in twee groepen. Gestreefd is naar het indelen van de participanten in twee groepen zodat vergelijking mogelijk werd.

De feedbackdialogen werden gefilmd en in Multiple Episode Protocol Analysis (MEPA) getranscribeerd. De dialogen werden in fragmenten verdeeld, op wisseling van onderwerp en op lading (positief, neutraal en negatief). Hiermee is voorkomen dat vaker feedback werd gescoord dan in realiteit gegeven is. Bijvoorbeeld wanneer drie keer positieve feedback gegeven werd over hetzelfde onderwerp. Tevens is het mogelijk dat een trainer in een beurt zowel positieve als negatieve feedback geeft. Vervolgens zijn fragmenten gecodeerd geleid door een codeboom (Bijlage 3). Onderscheid is gemaakt tussen feedback-seeking door het stellen van feedbackvragen en de gegeven feedback, deze werden beide gelabeld als positief, neutraal of negatief. Een feedbackvraag is een vraag waarbij de participant de intentie heeft om informatie in te winnen om de kloof tussen het werkelijke niveau en het gewenste niveau te verkleinen (Ramaprasad, 1983).

Beide handelingen zijn herhaald door een tweede beoordelaar. Hierbij is voldaan aan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van hoger dan 0.60 (Sun, 2011). Bij het coderen van de fragmenten bleek één van de drie gesprekken (10% van de data) een lagere interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te hebben dan 0.60 (Sun, 2011). Als gevolg hiervan is de instructie voor de codering aangescherpt, het gesprek nogmaals gecodeerd, waarbij aan de eis van 0.60 werd voldaan.

De vragenlijst waardering van de feedback werd gescoord op effectieve en ineffectieve items. Score van ineffectieve items zijn in mindering gebracht op effectieve items waardoor een score ontstaat, scores tussen de 19 en -26 zijn mogelijk.

Per onderzoeksvraag is een combinatie van de verzamelde data gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Onderzoeksvraag 1 is beantwoord op basis van het gefilmde materiaal. Onderzocht werd of sprake is van een significante stijging in het stellen van feedbackvragen tussen alle drie de bijeenkomsten. Hierbij is enkel de kwantiteit van feedback-seeking bekeken. Vervolgens is een onderscheid gemaakt in feedback-seeking aan de hand van het stellen van een positieve, neutrale of negatieve feedbackvragen. Een positieve feedbackvraag is een vraag richting positieve feedback waarbij herhaling van het gedrag wordt aangemoedigd, negatieve feedbackvraag is een vraag richting negatieve feedback die zorgt dat herhaling van het gedrag wordt ontmoedigd (Cianci et al., 2010). Een neutrale feedbackvraag is een vraag waarbij er geen duidelijkheid is over de richting. Om de

betrouwbaarheid te verhogen zijn de feedbackvragen door een tweede beoordelaar gecodeerd, hieruit kwam een hoge mate van overeenstemming (>0.80) (Sun, 2011).

Onderzoeksvraag 2 is beantwoord aan de hand van het gefilmde materiaal in combinatie met de vragenlijst doeloriëntatie. Gebaseerd op de vragenlijst doeloriëntatie is bekeken vanuit welke doeloriëntatie participanten de training volgden. Alle participanten scoorden hoger op leerdoeloriëntatie dan op prestatiedoeloriëntatie. Daarom is gebaseerd op de score op prestatiedoeloriëntatie een indeling in groepen gemaakt. Participanten met een prestatiedoeloriëntatie hoger dan 3 (middelpunt van de schaal) en participanten met een score lager dan 3. Aanvullend werd de verschilscore tussen leerdoeloriëntatie en prestatiedoeloriëntatie gebruikt, participanten met een verschilscore van 1,5 of lager en participanten met een verschilscore van 1,5 of hoger. Deze verdeling werd onderbouwd door de kwalitatieve data uit de vragenlijst doeloriëntatie. De antwoorden op de vraag “Waarom wil je werken bij de kindertelefoon?” zijn gecodeerd vanuit de data. De volgende codes zijn ontstaan: code A. persoonlijke ontwikkeling; code B. maatschappelijke betrokkenheid; C. stage en code D. Curriculum Vitae (CV). Code A wordt gekoppeld aan een leerdoel zoals deze door Schunk (in press) werd beschreven. Een leerdoel verwijst naar welke kennis, gedrag, vaardigheid of strategie een participant dient te verwerven. Code B, C en D zijn gekoppeld aan de definitie van een prestatiedoel. Een prestatiedoel geeft aan welke taak een participant dient te voltooien (Schunk, in press). Ter controle is een tweede beoordelaar ingezet, hieruit kwam een hoge mate van overeenstemming (>0.90) (Sun, 2011).

Tabel 3

Onderlegger groepsindeling

Participant	Prestatiedoel-oriëntatie	Vershilscore Prestatiedoel- & leerdoeloriën.	Motivatie werken bij de kindertelefoon	Doeloriëntatie
1	2,71	2,29	A, D	Leer
2	2,71	1,29	B	Combi
3	2,00	3,75	A,B	Leer
4	4,00	0,00	A,B	Combi
5	3,57	0,43	B, C	Combi
6	3,57	0,43	B	Combi
7	1,86	2,64	A,B	Leer

9	3,57	0,68	B, C	Combi
10	3,29	1,46	B,C	Combi

Noot. Motivatie werken bij de kindertelefoon: A. persoonlijke ontwikkeling; B. Maatschappelijke betrokkenheid; C.stage; D. CV.

Gesteld wordt dat participanten aan minimaal twee van de drie eisen dienen te voldoen om binnen een groep geplaatst te worden. Hierdoor wordt de mogelijkheid tot vergelijken gewaarborgd. De eisen voor de verdeling zijn als volgt: Groep1 een lagere score dan 3 op prestatiedoeloriëntatie, een verschilscore hoger dan 1,5 en het antwoorden op de open vraag code A. Groep2 prestatiedoeloriëntatie score hoger dan 3, verschilscore lager dan 1,5 en op de open vraag wordt er geantwoord met code B en/of C. Van de negen participanten voldoen acht participanten aan alle eisen, Participant 2 voldoet aan twee eisen van de groep waarbinnen deze is opgenomen.

In de rest van het artikel zal de verdeling tussen deze twee groepen worden aangehouden. Als eerste de groep de groep met een lage prestatiedoeloriëntatie, deze groep zal in het de rest van het artikel worden aangeduid als groep met een leerdoeloriëntatie. De tweede groep met hoge prestatiedoeloriëntatie en leerdoeloriëntatie deze groep zal in de rest van het artikel worden aangeduid als de groep combidoeloriëntatie. Na verdeling in twee groepen is bekeken welke vorm van feedback-seeking binnen de groep het meest voorkomt en of dit de hypothese kan bevestigen.

Het verband tussen de gegeven feedback en de waardering van feedback is op basis van onderzoeksvraag 3 onderzocht. Per groep is per bijeenkomst bekeken hoe groot het percentage positieve, negatieve en neutrale feedback was. Vervolgens is dit gekoppeld aan de gemiddelde score voor de waardering van feedback per groep en bijeenkomst. Aanvullend is bekeken of er per bijeenkomst meer positieve feedback (+), negatieve feedback (-) of een combinatie van feedback is gegeven (+/-). De verdeling is gemaakt op basis van de kwantiteit van codes uit de analyse in MEPA. Bij een combinatie van gegeven feedback is sprake van een verschilpercentage van <10% tussen gegeven positieve en negatieve feedback. Ter aanvulling zijn de open vragen gecodeerd ter ondersteuning van de kwantitatieve data. De vraag “Wat heeft de feedback je opgeleverd?” werd gecodeerd met de codes, code A. leerpunten (*tips hoe ik het begin van het gesprek kan aanpakken (contactmakers) en ook hoe ik een gesprek af kan ronden*) en code B. bevestiging (*Ik heb te horen gekregen dat ik het heel goed doe al*). Code A werd gekoppeld aan negatieve feedback en code B aan positieve feedback. De tweede vraag “Waarom vind je deze manier van feedback ontvangen prettig?”

werd gecodeerd op basis van code A. positieve feedback (*het is heel positief, ik leer er elke keer van*) en code B. negatieve feedback (*iets waar ik volgende keer op kan letten en toepassen in de praktijk*) code C. persoonlijke aandacht (*persoonlijk en ze nemen de voor iedereen de tijd*) en code D. manier waarop het gebracht wordt (*het wordt rustig gezegd en ze bespreekt het ook met mij ze betreft mij erbij*). De data uit vraag 2 zijn in verder onderzoek niet meegenomen in verband met het ontbreken van bruikbare gegevens. Participanten gaven slechts enkele keer antwoorden waarbij er sprake was van antwoorden richting de lading positief en negatief (<30%) maar hadden vooral antwoorden met betrekking tot het feit dat de feedback een persoonlijk was en dat er tijd voor ze werd genomen en de manier waarop de feedback gegeven werd.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1: Kwantiteit feedbackvragen

Onderzoeksvraag 1 heeft betrekking op het aantal feedbackvragen die gesteld werden gedurende de drie bijeenkomsten. In bijeenkomst 11 werden in totaal door de participanten vier feedbackvragen gesteld, in bijeenkomst 12 en 13 werden in totaal door de participanten twaalf feedbackvragen gesteld. Een afhankelijke T-test liet een significante stijging zien tussen bijeenkomst 11 en 12 en 11 en 13, bijeenkomst 11 ($M=0,44$, $s=0,73$), bijeenkomst 12 ($M=1,33$, $s=1,32$), en bijeenkomst 13 ($M=1,33$, $s=0,50$). Bijeenkomst 11 en 12: $t(8) = 3,024$, $p = 0,016$, $\alpha = .05$. Bijeenkomst 11 en 13: $t(8) = 8,00$, $p = 0,00$, $\alpha = .05$.

In bijeenkomst 11 (geen interventie) werden er door drie participanten feedbackvragen gesteld, waarbij één participant dus twee feedbackvragen stelden. In bijeenkomst 12 (interventie: het stellen van twee vragen) werden er door zeven participanten feedbackvragen gesteld, daarvan stelde vijf participanten één feedbackvraag, één participant stelde vier feedbackvragen en een andere participant stelde drie feedbackvragen. Bijeenkomst 13 (het stellen van één vraag uit een lijst) is de enige bijeenkomst waarin alle participanten één feedbackvraag hebben gesteld en drie participanten een tweede feedbackvraag stelden. De feedbackvragen die de participanten gedurende de bijeenkomsten hebben gesteld zijn ingedeeld in drie categorieën: positieve, neutrale en negatieve feedbackvraag.

Tabel 4

Soort feedbackvragen per respondent per bijeenkomst

Aantal positieve fbvragen	Aantal neutrale fbvragen	Aantal negatieve fbvragen	Totaal
------------------------------	-----------------------------	------------------------------	--------

Bij. 11 (geen interventie)	0	2	2	4
Bij. 12 (stellen van twee vragen)	0	8	4	12
Bij. 13 (stellen van één vraag uit bestaande lijst)	6	0	6	12
Totaal	6	10	12	28

Onderzoeksvraag 2: Verband tussen doeloriëntatie op feedback-seeking

Bekeken is of participanten in het feedbackdialoog op zoek gaan naar feedback die de hypothese kan bevestigen. Verwacht werd dat participanten met een leerdoeloriëntatie op zoek gaan naar negatieve feedback en dat de participanten met een prestatiedoeloriëntatie op zoek gaan naar positieve feedback. Door de verdeling in de groepen leerdoeloriëntatie en combidoeloriëntatie, werd verwacht dat de combidoeloriëntatie groep gebruik zou maken van positieve en negatieve feedback-seeking.

In Tabel 5 is af te lezen wat voor soort feedbackvragen de groepen gedurende het gehele onderzoek gesteld hebben. In bijeenkomst 11 werd vier keer gevraagd naar feedback waarvan er tweemaal sprake was van een neutrale feedbackvraag. De overige twee keer werd er gevraagd naar negatieve feedback, de participanten die dit vroegen kwamen beide uit een andere groep. In bijeenkomst 12 werd er twaalf keer gevraagd naar feedback. Hiervan was de vraag acht keer neutraal en vier keer negatief. De vragen naar negatieve feedback kwamen in deze bijeenkomst vanuit de participanten uit de combidoeloriëntatie groep. In bijeenkomst 13 werd twaalf keer gevraagd naar feedback. Hiervan was geen enkele vraag neutraal. Alle participanten uit de groep leerdoeloriëntatie vroegen feedback richting negatieve feedback. Alle participanten uit de groep combidoeloriëntatie vroegen feedback richting positieve feedback met uitzondering van één participant (4). Concluderend over het gehele onderzoek, Tabel 5, stelt de groep leerdoeloriëntatie voornamelijk vragen richting negatieve feedback en de groep combidoeloriëntatie stelt van zowel negatieve en positieve feedbackvragen een gelijk aantal, dit bevestigt de hypothese.

Tabel 5

Feedbackvragen per groep

Groep	Aantal positieve fbvragen	Aantal neutrale fbvragen	Aantal negatieve fbvragen
Leerdoeloriëntatie	0	3	6
combidoeloriëntatie	6	7	6

Onderzoeksvraag 3: Verband tussen doeloriëntatie en waardering van feedback

Naar verwachting zou de groep leerdoeloriëntatie een hogere waardering geven voor negatieve feedback en de groep combidoeloriëntatie de hoogste waardering geven wanneer er sprake is van een gelijkwaardige (50% - 50%) combinatie van positieve en negatieve feedback. Alle participanten, ongeacht welke groep, hebben na afloop van elke bijeenkomst een positieve score van de feedback gegeven, op de vragenlijst kon een score van 19 tot -26 worden gescoord. Hierbij liggen de gemiddelde scores van de beide groepen dichtbij elkaar. De antwoorden op de open vragen bevestigden het feit dat participanten de feedback waarderen doordat ze alle aangaven dat de feedback hen iets had opgeleverd.

Bij de groep leerdoeloriëntatie, Tabel 6, is sprake van een relatief gelijkmatige verdeling tussen het geven van positieve en negatieve feedback gedurende bijeenkomst 11 en 12. Met betrekking tot de open vragen wordt er acht van de negen keer aangegeven dat de feedbackdialoog leerpunten heeft opgeleverd. Hieruit blijkt dat antwoorden aansluiten bij de hypothese dat participanten met een leerdoeloriëntatie negatieve feedback waarderen. De bijeenkomst (13) met het hoogste percentage negatieve feedback krijgt de hoogste waardering, de bijeenkomst met het laagste percentage negatieve feedback krijgt de laagste waardering, dit bevestigt de hypothese.

Tabel 6

Resultaten gegeven feedback en waardering, groep leerdoeloriëntatie

	Positieve fb gegeven	Neutrale fb gegeven	Negatieve fb gegeven	Sc. waardering van fb	Catogorie feedback
Bij. 11	40%	10%	50%	14,3	+/-
Bij. 12	45%	15%	40%	12	+/-
Bij. 13	29%	7%	64%	15,3	-
Totaal	38%	11%	51%	13,7	-

Noot. Bij een verschilpercentage <10% tussen positieve en negatieve feedback is er sprake van +/- beoordeling van de bijeenkomst.

Bij de groep combidoeloriëntatie, Tabel 7, werd verwacht dat een gelijkwaardige combinatie van positieve en negatieve feedback een hoge waardering voor de feedback op zou leveren. In alle drie de bijeenkomsten is sprake van een relatief gelijkmatige verdeling. Opvallend aan de bijeenkomst waaraan de laagste waardering wordt toegekend is dat er een gelijke verdeling is tussen positief en negatief maar ook het hoogste percentage neutrale feedback werd gegeven. De bijeenkomst waaraan de hoogste waardering wordt toegekend heeft een minimaal verschil tussen het percentage positieve en negatieve feedback. Dit verschil kan mogelijk worden verklaard door het percentage neutrale feedback die gegeven is, wanneer alle neutrale feedback positief zou zijn zal een evenwichtige verdeling te zien zijn. Concluderend wordt niet (geheel) aangesloten op de hypothese doordat de bijeenkomst waarbij de verdeling tussen positief en negatief gelijk is (39% - 39%) de laagste waardering krijgt. In alle bijeenkomsten is echter wel sprake van gecombineerde feedback waarbij de waardering in alle gevallen positief is. Dit kan worden onderbouwd met de kwalitatieve data. Met betrekking tot de open vragen werd zes keer aangegeven dat de feedback waarin zaken bevestigd werden iets had opgeleverd en werd vijftien keer aangegeven dat feedback waarin leerpunten besproken werden iets had opgeleverd. Dit bevestigt de hypothese dat participanten een combinatie van feedback waarderen, er is echter sprake van een groot verschil tussen bevestiging en het geven van leerpunten in feedbackdialoog zoals participanten deze ervaren. Concluderend blijkt uit de kwalitatieve data ook niet dat participanten een gelijkwaardige combinatie van positieve en negatieve feedback waarderen.

Tabel 7

Resultaten gegeven feedback en waardering, groep combidoeloriëntatie

	Positieve fb gegeven	Neutrale fb gegeven	Negatieve fb gegeven	Score waardering van fb	Catogorie feedback
Bij. 11	43 %	7%	50%	14,7	+/-
Bij. 12	39%	22%	39%	11,8	+/-
Bij. 13	44%	5%	51%	13	+/-
Totaal	42%	11%	47%	13,2	+/-

Noot. Bij een verschilpercentage <10% tussen positieve en negatieve feedback is er sprake van +/- beoordeling van de bijeenkomst.

De groep leerdoeloriëntatie geeft de hoogste waardering voor de bijeenkomst waarin de meeste negatieve feedback wordt gegeven, dit bevestigt de hypothese. De groep combidoeloriëntatie geeft de hoogste waardering voor de bijeenkomst waarin weinig sprake is van neutrale feedback en een relatief gelijkmatige verdeling tussen positieve en negatieve feedback, hierdoor wordt de hypothese niet (geheel) bevestigd, dit zou verklaard kunnen worden door het aantal neutrale feedback die gegeven is.

Conclusie

In onderzoeksvraag 1 stond de kwantiteit van het stellen van feedbackvragen centraal. Concluderend is sprake van significante stijging in het stellen van feedbackvragen tussen bijeenkomst 11 en 12 en 11 en 13. Zonder interventies worden slechts enkele feedbackvragen gesteld, de hypothese is hierdoor bevestigd. In bijeenkomst 12 is niet geheel voldaan aan de opdracht, wanneer alle participanten zoals gevraagd twee (feedback)vragen zouden stellen zouden er minimaal achttien vragen gesteld moeten zijn. In bijeenkomst 13 stelden wel alle participanten een feedbackvraag. Mogelijke verklaring hiervoor worden in de discussiesectie toegelicht.

Aan de hand van de tweede onderzoeksvraag is het feedback-seeking gedrag onderzocht. Verwacht werd dat participanten met een leerdoeloriëntatie naar negatieve feedback zoeken en dat participanten met een combidoeloriëntatie zouden zoeken naar positieve en negatieve feedback. Wanneer gekeken wordt naar de feedbackvragen die gesteld zijn gedurende het hele onderzoek kan worden geconcludeerd dat de groep leerdoeloriëntatie voornamelijk vragen stelt richting negatieve feedback en de groep combidoeloriëntatie stelt een gelijk aantal positieve en negatieve feedbackvragen, dit bevestigt de hypothese.

De gegeven feedback en waardering van feedback werden in onderzoeksvraag 3 in verband gebracht. Alle participanten gaven voor elke bijeenkomst een positieve waardering voor de ontvangen feedback. Verwacht werd dat de groep leerdoeloriëntatie een hogere waardering zou hebben voor meer negatieve feedback en de groep combidoeloriëntatie voor een gelijkwaardige verdeling voor zowel positieve als negatieve feedback. De hypothese wordt door de resultaten bevestigd voor de groep leerdoeloriëntatie. Concluderend geeft de groep leerdoeloriëntatie een hogere waardering wanneer er meer negatieve feedback gegeven wordt. Voor de groep combidoeloriëntatie kan de hypothese niet worden bevestigd. In alle bijeenkomsten is echter wel sprake van een relatief gelijkmatige verdeling tussen positieve en negatieve feedback wat positief wordt gewaardeerd. Mogelijke verklaring voor de lage waardering bij de geheel gelijkmatige verdeling van bijeenkomst 12 kan het percentage neutrale feedback zijn.

Discussie

In dit onderzoek is de theorie van Cianci, et al. (2010) verder onderzocht. Inzicht is verkregen in de daadwerkelijke inhoud van de feedbackdialogen en de waardering hiervan. Uit dit onderzoek is gebleken dat participanten, wanneer er interventies plaatsvinden, meer gebruik maken van feedback-seeking. Verder blijkt dat het feedback-seeking gedrag van participanten aansluit bij de vorm van feedback (positief of negatief) die voor het leerresultaat het effectiefste is gekoppeld aan doeloriëntatie. Aanvullend is de waardering voor de gegeven feedback die aansluit bij de theorie van Cianci, et al. (2010) voor de groep leerdoeloriëntatie het grootste, hiervan is echter geen sprake bij de groep combidoeloriëntatie.

Gedurende het onderzoek zijn een aantal zaken aan het licht gekomen die ter discussie gesteld dienen te worden. In bijeenkomst 12 is niet voldaan aan de opdracht dat elke participant twee vragen zou stellen. Uit eerder onderzoek (Apeldoorn, 2009) is ook gebleken dat studenten zelf weinig tot geen vragen stellen in een feedbackdialoog. De reden daarvoor is dat de zaken waarover studenten vragen kunnen stellen al besproken zijn. Dit kan deels het verschil tussen bijeenkomst 12 en 13 verklaren, door de zwaardere lading (mishandeling) van het gesprek nam de trainer de leiding in het dialoog. Aanvullend kan het zijn dat participanten al voldoende informatie hadden om hun doel te bereiken waardoor het feedback-seeking proces niet werd gestart (Ashford & Tsui, 1991). Opvallend is dat in bijeenkomst 13 wel voldaan is aan de opdracht, dit kan ermee te maken hebben dat participanten de vragen niet zelf hoefden te bedenken, waardoor er automatisch feedbackvragen gesteld zijn. Een laatste verklaring is dat participanten bewust hebben gekozen voor het een andere manier van feedback-seeking namelijk het observeren van anderen (Ashford & Cummings, 1983) waardoor ook informatie kan worden ingewonnen. Een combinatie, van een moeilijk onderwerp, het zelf bedenken van vragen door participanten waarbij in sommige gevallen vragen werden gesteld die niet als feedbackvraag gecodeerd konden worden, het ontbreken van een discrepantie tussen de al verkregen informatie en informatie om het doel te bereiken en een andere manier van feedback-seeking, heeft waarschijnlijk geleid tot het niet voldoen aan de opdracht.

Een verdeling op grond van scores voor leerdoeloriëntatie en prestatiedoeloriëntatie kon niet worden gemaakt. Door het werken met een kleine groep is een minimale variatie ontstaan, waardoor gekozen is voor een verdeling gebaseerd op andere argumenten. Wellicht had een uitgebreider model van doeloriëntatie geleid tot meer spreiding in de groep. Voorbeeld van een dergelijk model is het 2 x 2 model (Elliot and McGregor, 2001; Pintrich, 2000), waarbij vier soorten doeloriëntatie worden onderzocht (beheersing-aanpak,

meesterschap-vermijden, performance-aanpak en prestatie-vermijding). Ook had gekozen kunnen worden voor het niet samenvoegen van de twee soorten prestatiedoeloriëntatie van Van de Walle (2003). Door deze keuze was de spreiding binnen de groep wellicht vergroot, in de context van dit onderzoek is het echter niet realistisch om participanten in meer dan twee groepen te verdelen.

In de context van dit onderzoek was het niet mogelijk om het leereffect te meten. De keuze is gemaakt om de waardering voor de feedback mee te nemen. Het geven van persoonlijke waardering voor de feedback is lastig, maar participanten kunnen minstens aangeven of de feedback bruikbaar is voor hun leerproces (Price, Handley, Millar, 2010). Doordat participanten de waarde van de feedback voor hun eigen leerproces in kunnen schatten is de waardering van feedback van wezenlijk belang. Uit de resultaten blijkt dat studenten de feedback positief waarderen wat aangeeft dat studenten de feedback als bruikbaar inschatten voor het leerproces wat mogelijk in verband staat met het daadwerkelijke leereffect.

De al opgebouwde relatie tussen vrijwilligers en trainers is in het onderzoek niet meegenomen. De relatie tussen feedbackgever en feedbackontvanger is daadwerkelijk van belang binnen feedback in interactie (Price, et al., 2010; Pickford & Pokorny, 2010). Doordat er al relatie was, kan er zowel in de dialoog als in waardering sprake zijn van invloed op de feedback. Hierdoor kan aan de vergelijkbaarheid tussen verschillende bijeenkomsten worden getwijfeld aangezien sprake was van een random selectie van trainers per bijeenkomst. Ook de relatie tussen de participanten onderling kan effect hebben op het feedback-seeking gedrag (Hwang & Arbaugh, 2009). Doordat er sprake was van een coöperatieve sfeer durven participanten met verschillende doeloriëntatie vragen te stellen. Wanneer sprake zou zijn van een competitieve sfeer zou het voor kunnen komen dat studenten met een “*avoiding goal*” (Van de Walle, 2003) geen vragen zouden stellen uit angst te laten zien dat ze incompetent zijn.

De hypothese op het gebied van feedback-waardering kan voor de groep combidoeloriëntatie niet worden bevestigd. Mogelijke verklaring hiervoor is de effectiviteit van het geven van de hoeveelheid neutrale feedback. Uit de resultaten blijkt dat wanneer er minder neutrale feedback gegeven wordt de waardering voor de feedback hoger is. Feedback is het meest effectief wanneer deze gebaseerd is op gedegen bewijzen, verder is de hoeveelheid specifieke informatie die wordt gegeven van belang en is het belangrijk dat er gefocust wordt op één vaardigheid of taak (Briko, 1993). Doordat er geen sprake is van deze voorwaarden, wanneer er neutrale feedback gegeven wordt, kan de waardering lager zijn. Een

andere verklaring kan gevonden worden in de vorm van feedback die door studenten wordt gewaardeerd. Uit onderzoek (Price, et. al., 2010) blijkt dat studenten heldere, correctieve of suggestieve feedback, die gemakkelijk te interpreteren en toe te passen is, waarderen. Van suggestieve of correctieve feedback was bij het geven van neutrale feedback geen sprake, hierbij werd vooral gevraagd naar gevoelens van de participanten. Mogelijke verklaring daarvoor is het feit dat bijeenkomst 12 een zware lading had waardoor er bij participanten veel emoties los kwamen. Hierdoor is de waardering voor het leereffect van de feedback wellicht kleiner maar kan het wel hebben bijgedragen aan het opbouwen van een vertrouwensband tussen de trainer en medevrijwilligers.

Aan te bevelen is om vervolgonderzoek te doen waarbij een groepsindeling berust op een uitgebreidere vragenlijst en eventueel meerdere meetmomenten. Dit in combinatie met een grotere groep participanten kan ervoor zorgen dat onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn. Verder is het aan te raden om na waardering van de feedback enkele cases uitgebreider te onderzoeken; “Waarom wordt er gekozen voor een bepaalde feedbackvraag?” en “Waarom is de waardering van de feedback positief of negatief?”. Aanvullend zou het ideaal zijn wanneer naast de waardering voor feedback ook het daadwerkelijke leereffect meegenomen zou worden. Hierbij is het interessant om niet enkel te kijken naar face-to-face feedback maar ook naar de opkomende trend van computergestuurde feedback (Biesinger, Crippen, 2010).

Doel van dit onderzoek was het bieden van handreikingen voor studenten die bruikbaar zijn bij het voeren van een feedbackgesprek. Voor de feedbackontvanger is het van belang bewust te zijn van het persoonlijke doel. Het is van belang dat de feedbackontvanger binnen het feedbackdialoog zelf initiatief neemt en feedbackvragen stelt waarmee het grootst leereffect bereikt wordt. Het bewust gebruik maken van feedback-seeking draagt bij aan de zelfregulatie van de participant wat aanvullend kan leiden tot verbetering van de leerresultaten (Schunk, 2005). Voor de feedbackgever is het hierbij ook van belang om de feedbackontvanger de ruimte te geven en bewust te zijn van het soort feedback dat het effectiefst aansluit bij het doel van de feedbackontvanger.

Referentielijst

- Apeldoorn, J. van (2009). *Self-Regulated Learning in Medical Clerkships*. Masterthesis Universiteit Utrecht.
- Ashford, S. J., & Cummings L. L. (1983). Feedback as a individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Ashford, S. J., & Tsui, A. N. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34, 251-280.
- Baarda, B. (2009) *Dit is onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11, 131-148.
- Biesinger, K., & Crippen, K. (2010). The effect of feedback protocol on self-regulated learning in web-based worked example learning environment. *Computers and education*, 55, 1470-1482.
- Blatt, B., Confessore, S., Kallenberg, G., & Greenberg, L. (2008). Verbal interaction analysis: viewing feedback through a different lens. *Teaching and Learning in Medicine*, 20, 329-333.
- Briko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching, what is effective? *Journal of higher education*, 64, 574-593.
- Cianci, M., Schaubroeck, M., & McGill, A. (2010). Achievement goals, feedback and performance. *Human Performance*, 23, 131-154.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Hattie J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hwang, A., & Arbaugh, J. B. (2009) Seeking feedback in blended learning: competitive versus cooperative student attitudes and their links to learning outcome. *Journal of computer assisted learning*, 25, 280-292.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, S. M. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58, 79-97.

- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies*. Londen: Routledge-Falmer.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn:” students’ perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Journal of personnel evaluation in education*, 21, 347-367.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham G. P. (1980). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517.
- Phillips, J. M., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D. R. (1996). Prevalence and prediction of positive discrepancy creation: Examining a discrepancy between two self-regulation theories. *Journal of Applied Psychology*, 81, 498-511.
- Pickford, P., & Pokorny, H. (2010). Complexity, cues and relationships: student perceptions of feedback. *Active learning in higher education*, 11, 21-30.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment and evaluation in higher education*, 35, 277-289.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Salder, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 5, 535-550.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D. H. (in press). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson Education.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise* 9, 102-121.
- Sun, S. (2011). Meta-analysis of Cohen’s kappa. *Health services and outcomes research methodology*, 11, 145-163.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology. Volume 1: The original nature of man*. New York: Columbia University.

- Tuckey, M., Brewer, N., & Williamson, P. (2010). The influence of motives and goal orientation on feedback seeking. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*, 195-216.
- Vancouver, J. B., & Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sign on taks performance depends on self-concept discrepancies. *Journal of Applied Psychology, 89*, 1092-1098.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higer Education, 13*, 145-156.
- Walle, D. van de (1996). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement, 57*, 995-1015.
- Walle, D. van de, & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology, 82*, 390-400.
- Walle, D. van de (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review, 13*, 581-604.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31*, 379-394.
- Wiggins, A. (2011). The courage to seek authentic feedback. *Education digest, 76*, 19-21.
- Wiliam, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal, 22*, 527-548.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Bijlagen

Bijlage 1 vragenlijst doeloriëntatie
Vragenlijst doeloriëntatie



Universiteit Utrecht

Nummer*:

Leeftijd:

Sekse:

*deze ontvang je van de onderzoeker. Zorg dat op elke vragenlijst je nummer komt te staan en dat er voor elke feedback gesprek duidelijk wordt vermeld welk nummer je hebt.

Waarom wil je werken bij de kindertelefoon? (meerdere redenen mogelijk)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Geef met een cijfer (1 t/m6) aan in hoeverre de stelling op jouw van toepassing is

1= past helemaal niet bij mij

6= past helemaal bij mij

Ik geef er de voorkeur aan situaties te voorkomen op het werk, waarin ik misschien slecht presteer.	
Ik geniet van uitdagende en moeilijke taken op het werk, waardoor ik nieuwe vaardigheden leer.	
Ik werk graag in een omgeving waarbij hoge kwaliteiten nodig zijn om risico's te	

nemen.	
Ik wil laten zien dat ik beter kan presteren dan mijn collega's.	
Ik geef de voorkeur om te werken aan projecten waar ik mijn vermogen kan bewijzen aan anderen.	
Ik zal geen nieuwe taken op mij nemen als er een kans is dat ik incompetent lijk.	
Ik geniet ervan als anderen op het werk zich bewust zijn van hoe goed ik het doe.	
Ik maak me zorgen over het op mij nemen van een taak als uit mijn prestatie zou blijken dat ik lage capaciteiten heb.	
Ik ben bereid om uitdagend werk te selecteren waar ik een hoop van kan leren.	
Ik vind het vermijden van falen belangrijker dan het leren van nieuwe vaardigheden.	
Ik zoek vaak naar mogelijkheden om nieuwe vaardigheden en kennis te ontwikkelen.	
Ik probeer erachter te komen wat er nodig is om mijn vermogen te bewijzen aan anderen op het werk.	
Voor mij is de verdere ontwikkeling van mijn werkvermogen belangrijk genoeg om risico's te nemen.	

Zie achterkant voor de laatste twee vragen

Wat vind je de meest prettige feedback die je tijdens deze cursus hebt ontvangen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Waarom vind je die feedback het meest

prettig?.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

Video-opnamen en de privacywetgeving

VIDEO/FOTO GEBRUIK TOESTEMMING

Opnamedatum: 10, 24 en 31 januari 2012

Ondergetekende geeft hierbij **toestemming** om video-opnames te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek. Toestemming kan ten alle tijden ongedaan gemaakt worden middels een schriftelijke of digitale mededeling.

De beelden zullen slechts door de onderzoeker gebruikt worden en niet worden verstrekt aan derden.

Naam:.....

Handtekening:

Datum en plaats:

Meer informatie is verkrijgbaar bij: Imke Ketelaars (imketelaars@hotmail.com/06-13211104)

Bedankt voor het invullen. **(Zorg dat je jouw nummer voor de feedbackgesprekken en de volgende vragenlijsten goed onthoudt)**

Imke Ketelaars

Bijlage 2 vragenlijst waardering feedback

Vragenlijst waardering van feedback



Universiteit Utrecht

Nummer:

Sekse:

Hieronder staan verschillende stellingen.

Geef met een cijfer (1 t/m6) aan in hoeverre de stelling op jouw van toepassing is

1= past helemaal niet bij mij

6= past helemaal bij mij

(deze formulieren zullen enkel door de onderzoeker worden bekeken)

Ik reageer op de feedback door mijn handelen te verbeteren	
De feedback heeft mij geholpen met mijn reflectie en ik heb er wat van geleerd	
Ik heb kritische feedback genegeerd	
De feedback heeft mij extra vertrouwen gegeven	
Ik voelde me boos na het ontvangen van de feedback	
De feedback stimuleert mij om het nog beter te doen	
Ik had goede gedachten maar ben de suggesties van mijn trainer al weer vergeten	
De feedback was te beknopt om behulpzaam te zijn	
Ik heb nagedacht over opgeven op het moment dat ik feedback ontving	

Heeft de feedback je iets opgeleverd? Ja/nee (doorhalen wat niet van toepassing is)

Zo,Ja wat heeft de feedback je

opgeleverd.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vind je deze manier van feedback ontvangen prettig? Ja/nee (doorhalen wat niet van toepassing is)

Zo, ja waarom?.....
.....
.....
.....
.....
.....

Zo, nee, wat zou er eventueel aan de feedback veranderd kunnen worden zodat hij voor jou wel prettig is?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bedankt voor het invullen

Imke Ketelaars

Bijlage 3

Codeboom

Code	Eisen	Voorbeeld
Geef neg.	<p>Hierbij gaat het om alles wat herhaling van het gedrag niet bevordert. Hieronder valt het simpelweg zeggen dat het fout is maar ook wanneer er gekeken kan hoe iets anders kan wordt dit gezien als negatieve feedback.</p> <p>Of het aansturen naar zelfreflectie richting verandering van het gedrag.</p>	<p><i>Trainer; Ja der was er nog een jij zei uhm uh is het normaal dat mijn vader dat doet en toen zei jij dat is zeker niet normaal je vader mag je niet aanraken weet je wat er toen gebeurd?</i></p> <p><i>Vrijwilliger; Ja dan mag hij ook niet een aai over mijn bol geven of zoiets zei ze</i></p> <p><i>Trainer; Ja hoe had je dat kunnen voorkomen of andere uh</i></p> <p><i>Vrijwilliger; Ja meteen zeggen van je vader mag je niet slaan of uh</i></p> <p><i>Trainer; Ja maarja der was nog niet zo je had wel een paar opmerkingen gemaakt maar het was nog niet zo heel erg concreet wat er nou precies</i></p>
Geef pos.	<p>Hierbij gaat het om alles wat herhaling van het gedrag bevordert. Hieronder valt simpelweg het uitspreken van iets dat goed gaat maar ook het beschrijven van wat er precies goed gaat.</p> <p>Of het aansturen tot zelfreflectie waarbij participant zaken benoemt die zorgen voor herhaling van het gedrag.</p>	<p><i>Trainer; Even stoom afblazen NAAM hoe vond je het gaan?</i></p> <p><i>Vrijwilliger; Ja ze vertelde heel veel en ik wist eigenlijk niet goed waar we heen zouden gaan zeg maar toch wel rustig en ja ik dacht laat maar vertellen en dan zien we wel waar het heengaat dus ja ik had wel het idee dat ik relaxd was en dat zij der verhaal kwijt kon.</i></p> <p><i>Trainer; Jij lijkt mij ook tevreden omdat je relaxd bent gebleven</i></p> <p><i>Vrijwilliger; Ja</i></p> <p><i>Trainer; En dat ze der verhaal kwijt kon</i></p>

		<i>door jij had zo'n instellen van laat maar gaan</i>
Geef neutr.	Alles wat niet onder een code geef neg. of geen pos. valt kan worden gerekend als overig.	<p><i>Trainer: Hoe voelde dat? Om die vragen te stellen?</i></p> <p><i>Vrijwilliger: Ja, dat vond ik aan de ene kant wel fijn want je hebt meer informatie. Maar aan de andere kant heb ik ook zoiets van, ik had ook een in het eerste stukje, zeg maar, in eerste rollenspel echt het gevoel dat het kind, dat ik wou hangen, wou blijven hangen of zo. Dat ie eigenlijk niet meer wou vertellen, daarom bleef ik ook zelf een beetje hangen. Van, o nou dan blijf ik dat gevoel even een beetje benoemen en.</i></p> <p><i>Trainer: Ja</i></p> <p><i>Vrijwilliger: Dus daarom een beetje in tweestrijd tussen mezelf eigenlijk.</i></p> <p><i>Trainer: Dus hoe voelt dat dan voor jou?</i></p> <p><i>Vrijwilliger: a, dat is wel fijn. Ja, dat je meer informatie, dat je het kind meer kan helpen doordat je meer weet van het hele probleem wat speelt.</i></p>
Vraag neg.	Hieronder valt het stellen van een feedbackvraag naar zaken die anders zouden moeten of kunnen, vragen die tot verbetering van bepaalde technieken leiden. En niet leiden tot herhaling van het gedrag.	<i>Ja en uh een vraag kijk want nou heb ik dan bij die chaos zeg maar ben ik gewoon gaan volgen in wat zij zei maar wat zou ik anders nog kunnen doen? Of hoe zou jij het aanpakken?</i>
Vraag pos.	Hieronder valt het stellen van een feedbackvraag naar zaken die al goed gaan, zaken die zo moeten blijven en die herhaald moeten worden.	<i>Owja wat ook al weer welke handelingen gaan al goed? Met betrekking tot het verhaal verhelderen dat is mijn vraag</i>
Vraag	Alles wat niet onder de code vraag	<i>In dit geval mag je dan aan zo'n kind vragen</i>

neutraal	pos. of vraag neg. valt maar waarbij wel een feedbackvraag gesteld wordt.	<i>van god ze praten niet met jou...maar je gaat wel elke dag onder de douche he ennu zegt ze dan tegen me..gebruik je lekker zeep dan..is het je kleding? Mag je informeren van.....?</i>
----------	---	--

Noot. Dikgedrukte tekst is nadat interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet als voldoende kon worden bevonden aangevuld.