Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

R. Dewki

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Utrecht

Masterthesis Feedback in interactie

Student : Rosita Dewki, 3144658

1e begeleider : Dr. M. F. van der Schaaf

2e begeleider : B. E. Vaessen MSc / Prof. Dr. T. Wubbels

13 juni 2014

Samenvatting

Docentenfeedback op opdrachten zijn onmisbaar voor het leren en verbeteren van de prestaties van studenten. Feedback helpt een brug te slaan tussen de huidige en gewenste situatie. Aan de hand van vijf dimensies van feedback is de gepercipieerde docentenfeedback en de relatie met studentenmotivatie om het portfolio samen te stellen onderzocht. Over gepercipieerde docentenfeedback van hbo-studenten op het portfolio en de relatie met de studentenmotivatie is nog weinig bekend. Met gesloten vragenlijsten en open vragen is feedback en motivatie bevraagd onder propedeuse studenten van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van de Haagse Hogeschool. De vragen zijn beantwoord door 105 studenten. Uit de resultaten blijkt de belangrijkste motivatie voor het samenstellen van het portfolio de veronderstelde verplichting vanuit de opleiding. Tussen motivatie en de relatie docent-student en feedback gericht op inhoud is een significante correlatie gevonden. Positief gepercipieerde docentenfeedback kan motiverend zijn. Er is geen significant verschil gevonden tussen gepercipieerde feedback en motivatie als er onderscheid wordt gemaakt op geslacht, leeftijd, vooropleiding en bestede tijd. Beperkingen van dit onderzoek worden besproken en suggesties voor vervolgonderzoek worden aangedragen.

Zoektermen: portfolio, feedback, feedbackperceptie, motivatie.

Inleiding

In het hoger onderwijs is, mede door het invoeren van competentiegericht onderwijs, het gebruik van portfolio's toegenomen (Merrienboer, Klink & Hendriks, 2002). Een portfolio is een collectie van werkzaamheden en opdrachten die een student verzamelt om zijn ontwikkeling en studievoortgang te tonen (Shapley & Bush, 1999). Portfolio's worden in het onderwijs voor zowel formatieve als summatieve doeleinden gebruikt. In dit onderzoek ligt de focus op het formatieve gebruik van portfolio's. Bij de formatieve beoordeling van portfolio's ontvangen studenten feedback voor verdere ontwikkeling (Van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008).

Bij formatieve toetsing wordt veelal gebruik gemaakt van een ontwikkelingsgericht portfolio (Beishuizen, Van Boxel, Banyard, Twiner, Vermeij & Underwood, 2006). Hiermee brengt de student zijn ontwikkeling in beeld (Rubies-Davies, Hattie & Hamilton, 2006), reflecteert hij op de activiteiten die hij heeft ondernomen en maakt hij een plan voor de toekomst (Tillema & Smith, 2000). Portfolio's kunnen onder bepaalde voorwaarden bijdragen aan de ontwikkeling van studenten voor een toekomstig beroep (Ritzen & Kosters, 2002). Studenten verzamelen bewijzen van hun prestaties waarmee het leerproces wordt verduidelijkt (Shapley & Bush, 1999). Door het samenstellen van een portfolio monitort de student de eigen ontwikkeling en wordt de eigen verantwoordelijkheid van studenten vergroot (Tillema, 1998). De student kan zijn ontwikkeling bewijzen door schriftelijk te reflecteren op taken waaraan hij gewerkt heeft. Door onder andere een verslag te schrijven kan hij zichtbaar maken hoe hij de ontvangen feedback heeft verwerkt. Portfolio's worden dus ook gebruikt om studenten te stimuleren te reflecteren op hun professionele ontwikkeling (Ritzen & Kosters, 2002), zodat docenten deze ontwikkeling uiteindelijk kunnen beoordelen (Driessen & Bodewes, 2006).

Echter, in de praktijk blijkt dat gebrek aan motivatie voor het aanleggen en bijhouden van een portfolio een groot probleem vormt in het hoger onderwijs (Bowers, 2005). Diverse factoren, zoals het doel (Odabasi Cimer, 2011) en de beoordeling van portfolio's, beïnvloeden studentenmotivatie om aan het portfolio te werken (Dysthe & Engelsen, 2011). Ook docentenfeedback op portfolio's, de wijze waarop deze gegeven wordt (Van Tartwijk et al., 2007) en de wijze waarop docentenfeedback wordt gepercipieerd door studenten spelen een rol spelen bij studentenmotivatie (Hattie, 2003).

Docentenfeedback kan onder bepaalde omstandigheden het leren en de motivatie van studenten beïnvloeden (Huang, 2012). Bij motivatie worden intrinsieke en extrinsieke motivatie onderscheiden (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Onder motivatie kan worden verstaan de beweegredenen die iemand heeft om zich op een bepaalde manier te gedragen. De beweegredenen kunnen verschillen van situatie tot situatie (Olujide, Oluyori & Olufunke, 2012). De correlatie tussen feedback en motivatie wordt in dit onderzoek verklaard vanuit de Self-determination theory (SDT) van Deci en Ryan (1985). Zij stellen dat er drie basisbehoeften zijn waardoor motivatie wordt beïnvloed: autonomie, competentie en relatie. Deze basisbehoeften worden gestimuleerd of belemmerd door de sociale omgeving (Deci & Ryan, 1985).

Aanleiding van dit onderzoek is dat docenten van de opleiding Maatschappelijk Werk & Dienstverlening (MWD) van de Haagse Hogeschool klagen over gebrek aan motivatie van studenten om het portfolio aan te leggen en bij te houden. Dit is al eerder geconstateerd in onderzoek van Tartwijk en collega's in 2005. De docenten geven aan dat studenten alleen aan een portfolio werken omdat het verplicht is en er studiepunten aan verbonden zijn. Dit is ook geconstateerd door Bowers (2005) en Schuit en collega's (2011). Het is lastig voor docenten om alle studenten te motiveren om op een zinvolle manier met het portfolio aan de slag te gaan (Biemans, Wesseling, Gulikers, Schaafsma, Verstegen & Mulder, 2009).

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat er weinig bekend is over de relatie tussen studentenperceptie van docentenfeedback op het portfolio en studentenmotivatie (Sadler, 2010). Meer kennis over en inzicht in gepercipieerde feedback en de relatie met studentenmotivatie kan bijdragen aan het vergroten van motivatie. Sol en Stokking (2009) hebben al onderzocht hoe de docenten volgens studenten feedback geven en hoe studenten zouden willen dat het gebeurt. Het is wenselijk om de correlatie tussen gepercipieerde feedback op het portfolio en motivatie in kaart te brengen (Graham & Perin, 2007). Positief gepercipieerde feedback motiveert en vergroot de kans dat de feedback daadwerkelijk wordt gebruikt. Feedback perceptie van studenten wordt beïnvloed door de inhoud en de wijze waarop feedback gegeven en ontvangen wordt (Hattie & Timperley, 2007). Deze aspecten worden meegenomen in dit onderzoek om meer kennis te verkrijgen over de rol van gepercipieerde feedback op studentenmotivatie. De praktische relevantie van dit onderzoek is dat het

kan leiden tot nieuwe inzichten in de studentenperceptie van docentenfeedback, zodat motiverende docentenfeedback op het portfolio ontwikkeld kan worden. Er is behoefte aan meer kennis en inzicht over hoe studenten gemotiveerd kunnen worden (Schuit et al., 2011).

Theoretische achtergrond

Motivatie

Geringe motivatie van studenten is een groot probleem in het onderwijs (Thoonen, Sleegers, Peetsma & Oort, 2011) en leidt tot onder andere een grote en vroegtijdige uitval van studenten (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Motivatie kan vanuit diverse theorieën en perspectieven bekeken worden waardoor de definitie van motivatie per onderzoeker verschilt (Olujide et al., 2012). Om de vraag hoe docentenfeedback studentenmotivatie beïnvloedt te beantwoorden wordt eerst het begrip motivatie in de context van onderwijs gedefinieerd en toegelicht. Motivatie zijn de beweegredenen die iemand heeft om zich op een bepaalde manier te gedragen (Ryan & Deci, 2000). Het komt voor dat een student gemotiveerder is voor het ene vak dan voor het andere (Boekaerts & Simons, 1995) doordat de student een vak beter begrijpt, de leraar aardig vindt, of dat het onderwijs boeiend wordt aangeboden (Deci & Ryan, 1985). Hattie (2003) definieert motivatie als een intern proces waardoor de student tot handelen wordt aangezet. Er is sprake van intrinsieke motivatie als de student geïnteresseerd en enthousiast is over wat hij doet. Bij extrinsieke motivatie speelt beloning van buitenaf een rol (Deci et al., 1999). Studenten kiezen er niet zelf voor om een portfolio bij te houden, maar doen dit omdat het vanuit de opleiding vereist is, waarbij voornamelijk externe motivatie een rol speelt.

Studentenmotivatie wordt volgens Hattie (2003) beïnvloed door de sociale omgeving (20%), de student (50%) en de docent (30%). Behalve door docenten (Hattie, 2003) die feedback geven, wordt motivatie mede beïnvloed door de aansluiting tussen de student en zijn omgeving (Deci et al., 1999). Sluit feedback niet aan bij de behoefte en het niveau van de student, dan neemt de motivatie af (Thoonen et al., 2011). Daarnaast wordt motivatie beïnvloed door overtuigingen, zoals eerdere leerervaringen of uitspraken van docenten of ouders (Boekaerts & Simons, 1995). Motivatie is zowel positief als negatief te beïnvloeden, afhankelijk van het type beloning (positieve of negatieve feedback) en de context waarin dit gegeven wordt (Deci et al., 1999). De correlatie tussen feedback en

studentenmotivatie kan verklaard worden vanuit de SDT van (Deci & Ryan, 1985).

De drie basisbehoeften uit de SDT, autonomie, competentie en relatie, worden gestimuleerd of belemmerd door de sociale omgeving (Deci et al.,1999). Studenten hebben behoefte aan autonomie, het ervaren van keuzevrijheid, ongeacht de leeftijd van de student of type opleiding. Competentie is het vermogen om iets te kunnen en te handelen, relatie is de behoefte aan verbondenheid, oftewel contact met de docent. Motivatie neemt af bij gebrek aan aansluiting tussen de student en zijn leeromgeving en slechte integratie hiervan (Hattie, 2003). Als de feedback niet voldoet aan de verwachtingen, de interesse, de behoefte en de waarden van de student dan kan de motivatie afnemen (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005) doordat studenten zich niet met de feedback kunnen identificeren (Hattie & Timperley, 2007). Niet alleen motiverende docentenfeedback is essentieel voor het leren van de student maar ook hoe de student de feedback percipieert beïnvloedt motivatie (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback

Hattie en Timperley (2007) omschrijven docentenfeedback als informatie die gegeven wordt met betrekking tot een product. Feedback kan zowel schriftelijk als mondeling, individueel of in groepsverband gegeven worden en kan zowel op het product als het proces gericht zijn. Daar het in dit onderzoek de tussentijdse beoordeling van het portfolio betreft, wordt nader ingegaan op de perceptie van individuele formatieve docentenfeedback. Feedback op het portfolio is cruciaal omdat feedback de kwaliteit van het leren door middel van portfolio's kan beïnvloeden en stimuleren (Dysthe & Engelsen, 2011). Feedback wordt vaak verstrekt met betrekking tot bepaalde aspecten van de taakuitvoering van de student (Kluger & DeNisi, 1996), met het doel om de cognitie, motivatie en/of gedrag te beïnvloeden (Shute, 2008). Smith en Tillema (2001, 2007) voegen hieraan toe dat docentenfeedback vaak informatie bevat over de sterke - en ontwikkelpunten van het werk van de student en tips voor verbeteringen. Echter, bij het geven van succesvolle feedback spelen een aantal aspecten een rol, namelijk: het tijdstip, het doel, de feedbackgever, de wijze waarop, de hoeveelheid, positieve – en/of negatieve feedback. Tevens dient de feedback zodanig te worden gegeven dat de student begrijpt wat hij nog kan verbeteren (Sadler, 2010; Hattie, 2003). In dit onderzoek gaat het niet

alleen om feedback op het product, het portfolio, maar ook om de relatie en interactie tussen de docent en de student (proces).

Hoe vaak en welke feedback verstrekt wordt beïnvloedt motivatie (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008) en de acceptatie van feedback (Wade & Yarbrough, 1996). Feedback wordt effectiever als studenten over voldoende kennis beschikken hoe zij de ontvangen feedback kunnen inzetten. Als dat niet het geval is kunnen zij de feedback niet toepassen (Segers et al., 2008). Tevens dient feedback aanknopingspunten te bieden over hoe de student vanuit de huidige ontwikkeling naar de gewenste ontwikkeling kan komen (Sadler, 2010). Een voorbeeld van ideale feedback is dat de docent de student helpt ontdekken wat zijn doel is. Hiervoor moet de student weten wat hij nu al bereikt heeft, wat goed gaat, wat er nog gedaan moet worden en welke acties hij kan ondernemen (Kluger & DeNisi, 1996). Wade en Yarbrough (1996) voegen hieraan toe dat als de docentenfeedback mondeling wordt toelicht, waarbij de student de gelegenheid krijgt om vragen te stellen waardoor duidelijk wordt of de student de feedback wel of niet begrijpt, de feedback beter overkomt. Aanvullend hierop stellen Sol en Stokking (2009) vast dat docenten die positieve feedback geven, door gewenst gedrag of resultaat positief te belonen en complimenten te geven, motivatie positief beïnvloeden.

Feedbackpercepties

Met perceptie van zowel docenten als studenten, wordt bedoeld het waarnemen, selecteren, ordenen en het interpreteren van informatie (Ferguson, 2011). De perceptie van zowel de feedbackgever (docent) als van de feedbackontvanger (student) beïnvloedt niet alleen de studentenmotivatie maar ook of de ontvangen feedback wordt ingezet door de student (Carless, 2006). De feedbackgever heeft bij het geven van feedback bepaalde verwachtingen. Daarnaast heeft de feedbackgever de intentie om de motivatie van de feedbackontvanger positief te beïnvloeden waardoor de motivatie toeneemt om met het portfolio te werken (Brennan & Lennie, 2010; Van de Ridder, Stokking, McGaghie & Ten Cate, 2008). De feedbackontvanger heeft ook verwachtingen van de feedbackgever en de feedback (Carless, 2006). Deze verwachtingen kunnen beïnvloed worden door een aantal factoren, zoals de relatie met de docent, het beeld dat de student heeft van de docent en de opdracht (Kluger & DeNisi, 1996). Hier

gaat het vaak mis tussen de feedbackgever en feedbackontvanger (Broussard & Garrison, 2004). Aspecten die aan bod komen zijn: wordt de feedback ontvangen zoals deze bedoeld is, is de feedback gericht op taak, gedrag, proces, op het niveau van de student, begrijpelijk en bruikbaar? Feedback kan stimulerend en motiverend zijn, afhankelijk van hoe en wanneer feedback wordt gegeven en of het positief of negatief is (Hattie, 2003).

Relatie perceptie van feedback en motivatie

Hoe en op welke wijze feedback het meeste effect heeft op studenten is door Sadler (2010) onderzocht. Met als doel de effectiviteit van feedback voor studenten te vergroten heeft Sadler theoretisch en empirisch onderzoek gedaan naar de structuur, het tijdstip waarop, hoe en door wie feedback wordt gegeven aan studenten. Hij concludeert dat het belangrijk is dat studenten voldoende kennis hebben over hoe zij de ontvangen feedback in kunnen zetten. Als dat niet het geval is kunnen zij de feedback niet toepassen, ongeacht het niveau van motivatie om te leren. Goede feedback wordt op het juiste moment gegeven in een vorm die begrijpelijk is voor de student (Sadler, 2010) en maakt duidelijk wat het leerdoel is en wat de student nog moet doen om dit leerdoel te bereiken (Kluger & DeNisi, 1996). Carless (2006) heeft het belang van geschreven feedback onderzocht met het doel om te inventariseren hoe studenten de geschreven feedback ervaren. Hij concludeert dat de perceptie op feedback van belang is, wil de student de feedback inzetten. Niet alleen feedback op het juiste moment geven is belangrijk, maar ook het proces. De perceptie en het effect van feedback is dus afhankelijk van diverse processen (Kluger & DeNisi, 1996). Zij hebben deze processen ondergebracht in de Feedback Interventie Theorie (FIT). Deze hiërarchische processen zijn: ten eerste het meta-taakproces, dit heeft de hoogste positie en is de leerstand van de student en gaat over de student zelf. Ten tweede, de taak-motivatie, heeft de middenpositie en betreft de taak. Ten derde, de taak-leerprocessen, dit betreft de wijze waarop een taak wordt aangepakt. Als een prestatie van de student achterblijft, gaat de aandacht eerst naar de taakmotivatie, de middenpositie volgens de FIT, waardoor de student zich meer zal inspannen.

Onderzoeksvragen

Wat is de relatie tussen studentenperceptie van docentenfeedback op hun portfolio en hun motivatie voor het samenstellen van het portfolio? Deze vraag wordt beantwoord middels onderstaande deelvragen:

1. Wat is de perceptie van studenten van docentenfeedback op hun portfolio?
2. Wat is de motivatie van studenten voor het samenstellen van het portfolio?
3. Wat is de relatie tussen perceptie van docentfeedback en de motivatie van studenten bij het samenstellen van een portfolio?

Methode

Dit exploratieve onderzoek vindt plaats op de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) van de Haagse Hogeschool in het westen van het land. In dit survey-onderzoek worden zes voor gestructureerde vragenlijsten gebruikt met gesloten antwoordalternatieven en open vragen (zie bijlage 1). Eerst is een pilot uitgevoerd, gevolgd door het hoofdonderzoek. Met de verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve data wordt het verband tussen gepercipieerde docentenfeedback van studenten op het portfolio en motivatie onderzocht.

Deelnemers

Alle deelnemers (n=105) zijn eerstejaars van dezelfde opleiding aan de Haagse Hogeschool (HHS). Deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis. De leeftijd van de deelnemers varieert tussen 17 en 37 jaar. Circa 20% is jonger dan 20 jaar en 35% is ouder dan 23 jaar. Circa 80% van de deelnemers is vrouw. Circa 60% heeft mbo en 25% havo als vooropleiding. De overige deelnemers hebben eerder een hbo-opleiding gevolgd.

Procedure

Docenten van de geselecteerde groepen respondenten worden voorafgaand aan het onderzoek persoonlijk benaderd voor toestemming van afname. Geselecteerde deelnemers worden van tevoren per brief op de hoogte gesteld van het onderzoek. De vragenlijsten worden in dezelfde fase van de opleiding afgenomen, in dezelfde week, aan het begin van de les en binnen twee weken na een

beoordeling van het portfolio. De respondenten vullen aan het eind van een les de vragenlijst in waarvoor twintig minuten tijd is gereserveerd.

Voordat een afname plaatsvindt, geeft de onderzoeker informatie over het doel van de vragenlijst en een invulinstructie. De onderzoeker vertelt dat de betreffende vragenlijsten anoniem en individueel ingevuld kunnen worden, waarmee de kans op sociaal wenselijke antwoorden wordt beperkt. De onderzoeker blijft in de klas en de ingevulde vragenlijsten worden bij haar ingeleverd in een doos.

Instrumenten

In eerder onderzoek naar feedback bij zelfstandig werken hebben Sol en Stokking (2009) op basis van de SIMS (Guay et al., 2000) vragenlijsten ontwikkeld om motivatie bij mondelinge feedback te kunnen meten. Uit dit onderzoek zijn zes vragenlijsten overgenomen. Om extra data te verzamelen zijn aan de vragenlijsten open vragen toegevoegd (zie bijlage 1). Het doel van de vragenlijsten is het meten van gepercipieerde docentenfeedback en studentenmotivatie.

Aangenomen wordt dat hoe studenten feedback percipiëren mede afhankelijk is van hun leeftijd, vooropleiding en levenservaring. Om dit te onderzoeken worden enkele persoonlijke kenmerken gevraagd: geslacht, leeftijd en vooropleiding. Om eventuele verschillen tussen de groepen te kunnen meten wordt gevraagd in welke klas de student zit. Daarnaast wordt gevraagd hoeveel tijd deelnemers aan het portfolio besteden, om een mogelijk verband met motivatie te onderzoeken. De totale vragenlijst bestaat uit vijftien vragen over motivatie, 59 vragen over feedback, 44 vragen over gewenste feedback en zeven open vragen.

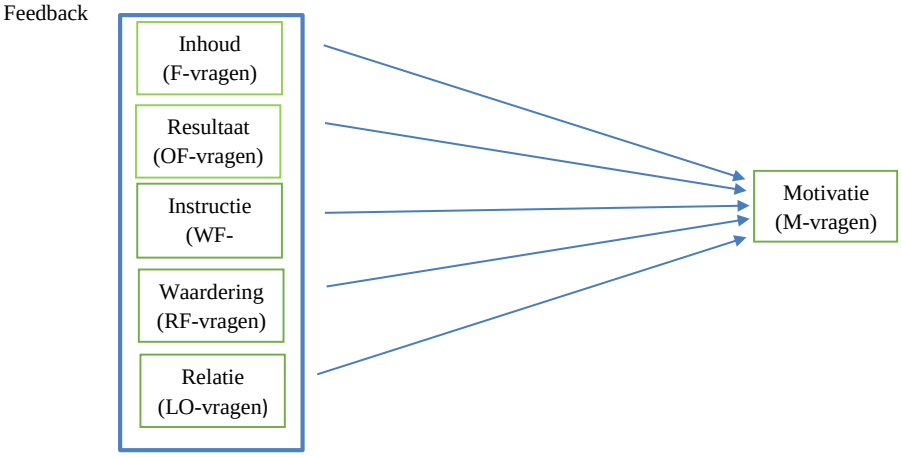
Vanwege het toevoegen van nieuwe vragen en het anders inzetten van de vragenlijsten dan in het onderzoek van Sol en Stokking (2009), worden de instrumenten in de pilot getoetst op betrouwbaarheid en bruikbaarheid. Afhankelijk van de uitkomsten wordt bepaald hoe de instrumenten in het hoofdonderzoek ingezet worden.

Vragenlijst Motivatie

Motivatie als gevolg van gepercipieerde feedback wordt gemeten door middel van 15 vragen. Deze vragen worden beantwoord met een zeven-punts Likert schaal (1=komt helemaal niet overeen - 7=komt helemaal overeen), zoals gebruikt in de originele vragenlijst van Sol en Stokking (2009).

Vragenlijst feedback

Om het begrip feedback meetbaar te maken worden vijf dimensies van feedback onderscheiden (Kluger & DeNisi, 1996; Sadler, 2010; Ferguson, 2011) namelijk, 'feedback op inhoud' 'feedback op resultaat', 'instructie-gerichte feedback', 'waardering van feedback' en 'relatie docent - student'. Elke dimensie wordt onderzocht aan de hand van de gebruikte vragenlijsten. In Figuur 1 zijn de dimensies van feedback weergegeven en de relaties met motivatie.



Figuur 1 Dimensies van feedback en relaties met motivatie

Om gepercipieerde docentenfeedback te meten worden 10 vragen gesteld over de 'inhoud' van de ontvangen feedback op het portfolio (F-vragen). Er worden 11 vragen gesteld *over* de ontvangen docentenfeedback (OF-vragen), met deze vragen wordt onderzocht de perceptie van 'feedback gericht op het resultaat'. Er worden 11 vragen gesteld over *waar* het ontvangen docentenfeedback over ging (WF-vragen). Met deze vragen wordt onderzocht de perceptie van 'feedback gericht op instructie'. Er worden 11 vragen gesteld over de perceptie van feedback gericht op het volgen van *leren en ontwikkelen* van de respondent (LO-vragen) om de 'relatie tussen docent en student' te onderzoeken. Voorbeeldvraag: "De leraar geeft feedback als ik een fout heb gemaakt. Past dit bij wat de leraar doet?". Deze voor gestructureerde vragen worden beantwoord aan de hand van een vijf-punts Likert-schaal (helemaal wel, meestal wel, deels wel/deels niet, meestal niet en helemaal niet), waarbij aangegeven kan worden in welke mate de stelling van toepassing is.

Om de perceptie op waardering van feedback te meten worden 15 voor gestructureerde vragen gesteld over feedback die respondenten *recent* hebben ontvangen op het portfolio (RF-vragen). Deze vragen zijn gericht op hoe respondenten de 'feedback waarderen'. Een voorbeeldvraag naar recent ontvangen docentenfeedback is: "De feedback ging over wat goed ging of wat goed was gedaan". Deze vragen worden beantwoord met een zeven-punts Likert schaal (1=komt helemaal overeen - 7=komt helemaal niet overeen). Alle RF-vragen zijn omgepoold met uitzondering van vraag 4 en 7.

Pilot- studie

De vragenlijst is gepilot door één van de acht eerstejaars groepen (n=16) van de opleiding MWD. Uit de pilot bleek de grootste beperking de omvang van de vragenlijst te zijn met 118 gesloten vragen. Respondenten hadden 15 tot 20 minuten nodig om de vragen te beantwoorden. Tevens bleek dat niet alle studenten recent feedback hebben gekregen op hun portfolio waardoor zij vragen niet of onvolledig hebben beantwoord.

Niet beantwoorde vragen zijn ingevoerd als 'missing value'. Bij het verwerken van de antwoorden werd duidelijk dat een aantal studenten op (vrijwel) alle vragen van een lijst dezelfde score hadden ingevuld. Een zelfde score op een groot aantal vragen lijkt zeer onwaarschijnlijk, waardoor de betrouwbaarheid als laag ingeschat wordt. Antwoorden zijn als 'missing values' verwerkt in het geval dat er minder dan drie vragen verschillend beantwoord zijn binnen een vragenlijst.

Bij 44 feedback-vragen werd na een vraag de vervolgvraag gesteld: "Wil je dat de leraar dit doet?". Vier van de 16 respondenten hebben de vervolgvragen niet beantwoord. Zes van de 16 respondenten hebben de vervolgvragen identiek beantwoord. Identieke antwoorden op een groot aantal vragen is erg onwaarschijnlijk. De betrouwbaarheid wordt als laag ingeschat. De onderzoeker heeft besloten deze vragen te verwijderen. Hiermee is het aantal gesloten vragen teruggebracht naar 74. De open vragen zijn terug gebracht naar vier.

De vragenlijsten zijn ingevuld aan het eind van een les. Als de vragen waren beantwoord konden de respondenten weg gaan. Er waren respondenten die in ongeveer vijf minuten klaar waren met het beantwoorden van de vragen. Om de kans op betrouwbare data te vergroten is besloten om tijdens het onderzoek de vragenlijsten aan het begin van een les in te laten vullen.

Resultaten

In Tabel 1 is de beschrijvende statistiek per vragenlijst weergegeven. De betrouwbaarheid van de vragenlijsten hebben een Cronbach's α van >.8.

Tabel 1

Beschrijvende Statistiek van de Scores op de Vragenlijsten

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach's α
Mgem motivatie	104	4,40	1,47	5,87	3,64	,87	.85
Fgem inhoud	85	3,30	1,40	4,70	3,34	,86	.87
OFgem resultaat	82	2,83	1,58	4,42	3,18	,73	.83
WFgem instructie	75	3,37	1,36	4,73	3,32	,74	.88
RFgem waardering	69	4,40	1,80	6,20	4,31	,98	.87
LOgem relatie	76	3,00	1,55	4,55	3,33	,78	.90
Valid N (listwise)	47						

Getoetst is of binnen een variabele significant verschil bestaat tussen de gemiddelden als wordt uitgesplitst naar persoonlijke kenmerken. Het verschil tussen geslacht is getoetst met de Mann-Whitney U-test, voor de overige variabelen met de Kruskal-Wallis test. Voor motivatie is geen sprake van een significant verschil in gemiddelden uitgesplitst naar geslacht, leeftijd, vooropleiding en bestede tijd. Voor de feedback variabelen is er een significant verschil in gemiddelden voor Instructie (sig. = .04). Voor het overige blijkt geen significant verschil in gemiddelden.

Correlaties

Uit de Shapiro-Wilks toets blijkt dat de variabelen motivatie, inhoud, resultaat, instructie, waardering en relatie normaal verdeeld zijn. Derhalve is gebruik gemaakt van Pearson's correlatiecoëfficiënt. In verband met het aantal 'missing values' is besloten om deze pairwise uit te sluiten. In Tabel 2 is de correlatiematrix opgenomen.

Tussen Motivatie en Inhoud is een significante correlatie gevonden (r = .25, p = .02) en tussen Motivatie en Relatie (r = .30, p = .01). Tussen de feedback-variabelen Inhoud, Resultaat, Instructie, Waardering en Relatie is veelvuldig sprake van onderlinge significante correlatie.

Tabel 2
Pearsons's Correlatiematrix Vragenlijsten

Correlations

		Motivatie gem	Inhoud gem	Resultaat gem	Instructie gem	Waardering gem	Relatie gem
Motivatie gem	Pearson's r	1	,25*	,20	,15	-,00	,30**
	Sig. (2-tailed)		,02	,07	,22	,97	,01
	N	104	84	81	75	69	75
Inhoud gem	Pearson's r	,25*	1	,77**	,63**	,30*	,40**
	Sig. (2-tailed)	,02		,00	,00	,02	,00
	N	84	85	74	65	56	65
Resultaat gem	Pearson's	,20	,77**	1	,67**	,31*	,48**
	Sig. (2-tailed)	,07	,00		,00	,01	,00
	N	81	74	82	68	62	66
Instructie gem	Pearson's r	,15	,63**	,67**	1	,40**	,61**
	Sig. (2-tailed)	,22	,00	,00		,00	,00
	N	75	65	68	75	60	61
Waardering gem	Pearson's r	-,00	,30*	,31*	,40**	1	,22
	Sig. (2-tailed)	,97	,02	,01	,00		,11
	N	69	56	62	60	69	56
Relatie gem	Pearson's r	,30**	,40**	,48**	,61**	,22	1
	Sig. (2-tailed)	,01	,00	,00	,00	,11	
	N	75	65	66	61	56	76

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De correlaties zijn vervolgens berekend, uitgesplitst naar geslacht, leeftijd, vooropleiding en bestede tijd aan het portfolio. Bij mannen is sprake van significante correlatie tussen motivatie en relatie (r = .66, p = .01, n=16) en bij vrouwen tussen motivatie en inhoud (r = .27, p = .03, n=63). De overall significante correlatie (Tabel 2) tussen motivatie en relatie (p = .01) wordt vooral verklaard door mannen, de overall significante correlatie met inhoud (p = .02) vooral door de vrouwen.

Jongeren <20 jaar hebben een significante correlatie tussen motivatie en inhoud (r = .56, p = .01, n=20) en resultaat (r = .51, p = .02, n=20), bij oudere respondenten tussen motivatie met relatie (r = .49, p = .01, n=25). Voor MBO-ers blijkt een significante correlatie tussen motivatie met inhoud (r = .34, p = .02, n=48) en relatie (r = .33, p = .02, n=48). Voor Havo is geen significante correlatie gevonden. Voor respondenten die weinig tijd aan het portfolio besteden (0-15min) blijkt een

significante correlatie tussen motivatie en inhoud (r = .51, p = .00, n=34), resultaat (r = .39, p = .03, n=30) en relatie (r = .57, p = .00, n=30).

Multiple-regressieanalyse

Het causale verband tussen de afhankelijke variabele motivatie en de onafhankelijke variabelen inhoud, resultaat, instructie, waardering en relatie wordt met een multiple-regressie bepaald. De onafhankelijke variabelen vertonen geen Multi-collineariteit (r > .9). Aan de assumpties voor multiple-regressieanalyse wordt voldaan. De regressieanalyse is stapsgewijs uitgevoerd.

Eerst is de variabele relatie toegevoegd (r = .30, p = .01). De regressievergelijking is significant (F = 7,41, df 1,73, p = .01). De coëfficiënten zijn weergegeven in Tabel 3. Relatie is verantwoordelijk voor 9% van de variantie binnen motivatie (R^2 = .09). Als de variabele inhoud (r = .25, p = .02) wordt toegevoegd is het overall regressiemodel niet meer significant (sig. = .07).

Tabel 3
Constante, Ongestandaardiseerde (B) en Gestandaardiseerde Regressie Coëfficiënt en significantie voor de predictor 'Relatie'

Variabele	Constante	B[95% CI]	β	sig.
Relatie	2.52	.33	.30	.01**

Noot N = 75, CI = confidence interval
*: p <.05, ** p< .01

Factor-analyse

Een factor-analyse met varimax-rotatie is uitgevoerd ter controle van onderliggende structuren van de vragenlijsten. Hoge waarden van de KMO test en de Bartlett's test p < .05 geven aan dat een factor-analyse nuttig kan zijn. Aan de assumpties voor het uitvoeren van een factor-analyse wordt voldaan. De factor-analyse is uitgevoerd op alle vragenlijsten: gericht op inhoud (F-vragen), resultaat (OF-vragen), instructie (WF-vragen), waardering (RF-vragen) en relatie (LO-vragen). Per vragenlijst is uit de eerste component een variabele samengesteld (zie Tabel 4). Alle eerste componenten hebben een Eigenwaarde groter dan 1. De lagere componenten zijn niet gebruikt omdat zij slechts een klein deel van de variantie verklaren. Voor uitvoering van de factoranalyse is de betrouwbaarheid gecontroleerd.

In alle gevallen is Cronbach's α > .7. In Tabel 4 zijn de samengestelde variabelen, items, verklaarde variantie en Cronbach's α weergegeven.

Tabel 4
Factor Analyse Samengestelde Variabelen, Items, Verklaarde Variantie en Cronbach's α

vragenlijst	Samengestelde variabele	Items	Verklaarde variantie (%)	Cronbach's α
F-vragen	FC1 (Inhoud)	F18, 20, 21, 22, 24, 25	49	.86
OF-vragen	OFC1 (Resultaat)	OF12, 13, 15, 16, 17, 19, 20	39	.86
WF-vragen	WFC1 (Instructie)	WF3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	47	.85
RF-vragen	RFC1 (Waardering)	RF1, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15	51	.96
LO-vragen	LOC1 (Relatie)	LO2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11	51	.94

Motivatie-vragen

Over de M-vragen is geen factor-analyse uitgevoerd. Hier is onderscheid gemaakt tussen de vragen die betrekking hebben op intrinsieke- en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 1985). Uit de vragen die betrekking hebben op intrinsieke motivatie is een nieuwe variabele samengesteld: M-intrinsiek, α .81.Uit de vragen die betrekking hebben op extrinsieke motivatie is een nieuwe variabele samengesteld: M-extrinsiek, α .69. Na verwijdering van item 9 is deze .72. In Tabel 5 is de beschrijvende statistiek opgenomen voor de samengestelde variabelen.

Tabel 5
Beschrijvende Statistiek van de Scores voor de Samengestelde Variabelen

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Cronbach's α
M-intinsiek	104	5,00	1,13	6,13	3,48	,97	.78
M-extrinsiek	104	5,00	1,57	6,57	3,82	1,07	.85
FC1 Inhoud	85	4,00	1,00	5,00	3,19	1,06	.86
OFC1 Resultaat	82	3,86	1,14	5,00	3,39	,93	.86
WFC1 Instructie	75	3,86	1,00	4,86	3,18	,83	.85
RFC1 Waardering	69	5,09	1,36	6,45	4,38	1,13	.89
LOC1 Relatie	76	3,67	1,33	5,00	3,42	,90	.90
Valid N (listwise)	44						

Getoetst is of binnen een variabele een significant verschil bestaat tussen de gemiddelden als wordt uitgesplitst naar persoonlijke kenmerken. Voor geslacht is getoetst met de Mann-Whitney U-test, voor de overige variabelen met de Kruskal-Wallis test. Voor extrinsieke motivatie blijkt een significant verschil in gemiddelden als wordt uitgesplitst naar leeftijdscategorie (sig .= .04) en bestede tijd (sig. = .02). Voor instructie is sprake van een significant verschil in gemiddelden als wordt uitgesplitst naar vooropleiding (sig.=.05). Voor de overige variabelen blijkt geen significant verschil in gemiddelden.

Correlaties samengestelde variabelen

Uit de Shapiro-Wilks toets blijkt dat niet alle samengestelde variabelen normaal verdeeld zijn. Derhalve is gebruik gemaakt van Spearman's rho voor het berekenen van de correlatiecoëfficiënten. Besloten is om de 'missing values' pairwise uit te sluiten. In Tabel 6 is de correlatiematrix opgenomen.

Er is sprake van significante correlatie ($r_s = .50$, $p = .00$) tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ook blijkt een significante correlatie tussen motivatie-intrinsiek en relatie ($r_s = .26$, $p = .02$). Tussen de overige samengestelde feedback-variabelen en intrinsieke -en extrinsieke motivatie blijkt geen significante correlatie. Wel blijkt sprake van een sterke correlatie ($p < .01$) tussen vrijwel alle samengestelde feedback-variabelen onderling.

Tabel 6
Spearman's Rho Correlaties tussen de Samengestelde Variabelen

Correlations

Spearman's rho		Motivatie intrinsiek	Motivatie extrinsiek	Inhoud C	Resultaat C	Instructie C	Waardering C	Relatie C
Motivatie intrinsiek	Correlation r_s	1,00	,50**	,20	,14	,12	,02	,26*
	Sig. (2-tailed)	.	,00	,07	,22	,30	,88	,02
	N	104	104	84	81	75	69	75
Motivatie extrinsiek	Correlation r_s	,50**	1,00	,07	,11	,10	-,14	,13
	Sig. (2-tailed)	,00	.	,53	,34	,41	,25	,26
	N	104	104	84	81	75	69	75
Inhoud C	Correlation r_s	,20	,07	1,00	,78**	,53**	,36**	,41**
	Sig. (2-tailed)	,07	,53	.	,00	,00	,01	,00
	N	84	84	85	74	65	56	65
Resultaat C	Correlation r_s	,14	,11	,78**	1,00	,53**	,29*	,42**
	Sig. (2-tailed)	,22	,34	,00	.	,00	,03	,00
	N	81	81	74	82	68	62	66
Instructie C	Correlation r_s	,12	,10	,53**	,53**	1,00	,44**	,56**
	Sig. (2-tailed)	,30	,41	,00	,00	.	,00	,00
	N	75	75	65	68	75	60	61
Waardering C	Correlation r_s	,02	-,14	,36**	,29*	,44**	1,00	,26
	Sig. (2-tailed)	,88	,25	,001	,03	,00	.	,06
	N	69	69	56	62	60	69	56
Relatie C	Correlation r_s	,26*	,13	,41**	,42**	,56**	,26	1,00
	Sig. (2-tailed)	,02	,26	,00	,00	,00	,06	.
	N	75	75	65	66	61	56	76

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Multiple lineaire regressie-analyse

Om een verband te vinden tussen intrinsieke – en extrinsieke motivatie en de samengestelde feedback-variabelen zijn multiple lineaire regressies uitgevoerd. De afhankelijke variabele is intrinsieke motivatie, de onafhankelijke samengestelde variabelen zijn FC1, OFC1, WFC1, RFC1 en LOC1. De samengestelde variabelen vertonen geen Multi-collineariteit (R > 0,9). Aan de assumpties voor het uitvoeren van lineaire regressie is voldaan. De regressie-analyse is stapsgewijs uitgevoerd.

Als eerste is de variabele LOC1 relatie toegevoegd (r_s = .26, p = .02). De regressievergelijking is significant (F = 4.58, df 1,73, p = .04). De coëfficiënten zijn weergegeven in Tabel 7.

Tabel 7
Constante, Ongestandaardiseerde (B) en Gestandaardiseerde Regressie Coëfficiënt en significantie voor de predictor 'Relatie'

Variabele	Constante	B[95% CI]	β	sig.
LOC1 Relatie	2.60	.26	.24	.04*

Noot N = 75, CI=confidence interval
*: *p* <.05, ** *P* < .01

Relatie is verantwoordelijk voor 6% van de variantie binnen intrinsieke motivatie (R^2 = .06). Als de variabele inhoud (r_s = .20, *p* = .07) wordt toegevoegd is het overall regressiemodel niet meer significant (sig. = .24).

Vervolgens is een multiple regressie uitgevoerd voor de afhankelijke variabele extrinsieke motivatie en onafhankelijke variabelen FC1, OFC1, WFC1, RFC1 en LOC1. De samengestelde variabelen vertonen geen Multi-collineariteit (R >.9). De regressie analyse is stapsgewijs uitgevoerd. Als eerste is de variabele LOC1 relatie toegevoegd (r_s = .13, *p* = .26). De regressievergelijking is niet significant *F* = 1.05, df 1,73, *p* = .31). De variabele relatie is verantwoordelijk voor 1,4% van de variantie in de Motivatie (R^2 = .01). Als de variabele OFC1 resultaat (r_s = .11, *p* = .34) wordt toegevoegd neemt de significantie van het model verder af (sig. = .62).

Open vragen

Uit de open vragen is aanvullende informatie verkregen. Circa 75% van de respondenten hebben deze vragen beantwoord. Om de vragen te interpreteren zijn de antwoorden gecategoriseerd/ gecodeerd door verschillende onderzoekers. Vervolgens is in SPSS een frequentieanalyse uitgevoerd.

De vraag 'waar gaat de opdracht van het portfolio over?' is door circa 90% beantwoord. Circa 36% geeft aan dat het portfolio gaat over 'opdrachten maken voor persoonlijke ontwikkelingen/ studievoortgang zoals hun pop en cv'. Circa 37% geeft aan 'minorkeuze /orientatie op beroep en stage' en 11% zegt dat ze een voldoende willen halen omdat het verplicht is.

De vraag 'welke feedback heb je ontvangen?' is beantwoord door circa 24%. Drie procent heeft feedback over ontwikkeling en gedrag, 3% heeft summier feedback ontvangen maar waardeerde dit wel. Twaalf procent heeft positief feedback ontvangen, met tips voor een volgende keer. Zes procent waardeert de feedback positief.

Twee en dertig procent heeft gereageerd op de opmerking Van deze studenten wil 6% meer, specifieker en frequenter feedback willen ontvangen. Eén respondent vind de feedback oppervlakkig en twee respondenten vinden het portfolio niet nuttig. Het onderwerp slb is 12 keer genoemd, waarbij de helft het contact met de slb'er waardeert en de andere helft niet tevreden is over de slb'er.

Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1, perceptie van docentenfeedback is onderzocht aan de hand van de dimensies van feedback, 'inhoud', 'resultaat', 'instructie', 'waardering' en 'relatie'(Ferguson, 2011; Kluger & DeNisi; 1996, Sadler, 2010). Om vraag 1 te beantwoorden zijn de drie hoogst scorende items per vragenlijst vastgesteld (Tabel 8). De mate waarin studenten op deze dimensies scoren wordt gebruikt om een uitspraak te doen over gepercipieerde feedback.

Geconcludeerd wordt dat studenten inhoudelijk feedback willen over hoe ze iets anders kunnen aanpakken en hoe ze een voldoende kunnen behalen. Dit wordt bevestigd door de antwoorden in de open vragen. Bij het percipiëren van resultaatgerichte feedback lijken studenten het te waarderen als de docent het werk vergelijkt met criteria. Daarnaast waarderen zij individuele - en tussentijdse feedback het meest. De perceptie van instructiegerichte feedback wordt het hoogst gewaardeerd, met name duidelijke feedback waarmee de student een voldoende kan behalen. Niet alle studenten hebben recente feedback op het portfolio ontvangen, echter de eerder ontvangen feedback wordt hoog gewaardeerd. Deze feedback wordt als terecht ervaren en helpt bij het verbeteren van hun werk. Feedback gericht op relatie wordt door studenten het meest gewaardeerd als de leraar geïnteresseerd is in hoe het met hem gaat en zijn (leer)ontwikkelingen volgt.

Tabel 8
Gepercipieerde Docentenfeedback met Drie Hoogst Scorende Vragen Per Vragenlijst

Vraagnummer	Vraag	Gemiddelde score
F17-inhoud	Als ik van deze leraar een opdracht krijg weet ik aan welke eisen de uitwerking moet voldoen om een voldoende te halen	3.73
F16-inhoud	Als ik een portfolio opdracht krijg bij deze leraar is duidelijk wat ik moet doen	3.69
F22-inhoud	Als ik feedback krijg vertelt de leraar wat ik anders moet doen	3.54

OF15-resultaat	De leraar vergelijkt het werk met de eisen waaraan het werk moet voldoen	4.05
OF16- resultaat	De leraar stemt de feedback af op elke student afzonderlijk	3.69
OF14- resultaat	De leraar geeft alleen tussentijds feedback als ik daarom vraag	3.67
WF4-instructie	Door de feedback leer jij wat je moet doen om een voldoende te halen	3.97
WF2 instructie	Door de feedback van de leraar leer je hoe je iets kunt aanpakken	3.85
WF1-instructie	De feedback was duidelijk	3.67
RF2- waardering	Ik vond de feedback terecht	3.86
RF14 –waardering	De feedback gaf mij de kans mijn werk te verbeteren	3.78
RF4-waardering	De feedback ging over wat nog niet goed was of nog niet goed ging	3.74
LO6-relatie	De leraar vraagt aan je hoe het met je gaat	3.84
LO8-relatie	De leraar wil graag weten waar je moeite mee hebt	3.63
LO4- relatie	De leraar houdt de vorderingen en beoordelingen van jou bij	3.55

Onderzoeksvraag 2, de mate van motivatie voor het samenstellen van het portfolio is onderzocht met 15 gesloten vragen, te beantwoorden met 1-7 Likert schaal. De belangrijkste motivatie voor het samenstellen van het portfolio lijkt de veronderstelde verplichting te zijn, die wordt gesteld vanuit de opleiding. Uit de open vragen komt dit minder duidelijk naar voren. Aspecten van persoonlijke ontwikkeling lijken ook een rol te spelen. Tussen gepercipieerde feedback van de relatie docent en student en motivatie is sprake van een significante correlatie. Deze beide aspecten worden bevestigd door de open vragen.

Onderzoeksvraag 3, wat is de relatie tussen perceptie van docentfeedback en de motivatie van studenten bij het samenstellen van een portfolio? Er is een significante correlatie gevonden tussen motivatie en feedback gericht op inhoud ($p < .05$) en relatie ($p < .01$). Mannelijke respondenten hebben een significante correlatie ($p = .01$) met relatie, de vrouwen met inhoud ($p = .03$). Respondenten <20 jaar hebben een significante correlatie tussen motivatie met inhoud en tussen motivatie en resultaat. Oudere respondenten hebben liever feedback gericht op relatie. Er is geen

significant verschil in gemiddelde score voor motivatie als gekeken wordt naar leeftijd, vooropleiding, geslacht en bestede tijd.

Discussie

De bevindingen en beperkingen van dit onderzoek worden besproken.

Bevindingen

Er zijn geen significante verschillen gemeten in gemiddelden van motivatie-scores als onderscheid wordt gemaakt naar geslacht, leeftijd, vooropleiding en bestede tijd aan het portfolio. Op basis van literatuur was dit wel de verwachting (Segers et al., 2008). De gemiddelde scores op de motivatie-vragen is relatief laag, 3.64 op de Likert schaal 1 tot 7. De meeste vragenlijsten met betrekking tot feedback hebben een gemiddelde score die hoger ligt dan neutraal.

De scores per vraag op de RF-vragen (waardering) zijn vergeleken met de scores zoals gerapporteerd door Sol en Stokking (2009). Hieruit blijkt dat voor 12 van de 15 vragen de gemiddelde score uit dit onderzoek lager ligt dan alle vier de gerapporteerde scholen in het onderzoek van Sol en Stokking. De relatief lage scores komen overeen met de verwachting op basis van persoonlijke ervaring.

Er is een significante correlatie gevonden tussen motivatie en perceptie van feedback gericht op inhoud en relatie. Dit lijkt overeen te komen met de resultaten van Hattie en Timperley (2007). Zij hebben geconcludeerd dat gepercipieerde studentenfeedback wordt beïnvloed door de inhoud en de wijze waarop feedback ontvangen wordt. Uit de open vragen blijkt dat de ontvangen feedback gekoppeld wordt aan de studieloopbaanbegeleider (slb’er). Als de relatie tussen student en slb'er positief wordt ervaren, wordt ook de feedback positiever gepercipieerd. Dit correspondeert met de significante correlatie die is gemeten tussen motivatie en relatie. De studenten die de relatie waarderen benoemen vaker hun persoonlijke ontwikkeling als doel van de opdrachten van het portfolio. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat niet de perceptie van feedback op het portfolio de motivatie beïnvloedt, maar de relatie slb’er. Echter, de open vragen zijn door minder respondenten beantwoord dan de gesloten vragen. Voor feedback gericht op resultaat, instructie en relatie is, anders dan in andere onderzoeken, geen significant resultaat gevonden.

Het is mogelijk om met multiple regressie een model te bepalen dat overall significant is voor het voorspellen van motivatie. Het model verklaart echter slechts 9% van de variantie. Het lijkt dus niet goed mogelijk om motivatie te voorspellen op basis van feedback-scores.

Met de factoranalyse is geen duidelijke onderliggende structuur in de vragenlijsten geïdentificeerd. De correlatiecoëfficiënten tussen de samengestelde feedback-variabelen en de motivatie-variabelen zijn lager dan de correlatiecoëfficiënten van de complete vragenlijsten.

Beperkingen

Bij het interpreteren van de resultaten dient rekening te worden gehouden met een aantal beperkende factoren. Een aantal respondenten hebben geen recente feedback ontvangen. In plaats van recente feedback is gebruik gemaakt van eerder ontvangen feedback op het portfolio. Door het gebrek aan recente feedback kan de betrouwbaarheid van de verkregen informatie ter discussie worden gesteld. In eerdere studies waarin feedback en motivatie werd onderzocht (Sol & Stokking, 2009) hadden studenten wel recent feedback ontvangen.

Er is slechts één meetmoment geweest. Het moment waarop de vragenlijsten zijn afgenomen is mede bepalend voor de feedback die studenten hebben ontvangen (Kluger & DeNisi, 1996). Ook de vorm en wijze van feedback is van belang (Ferguson, 2011). Dit is in dit onderzoek niet meegenomen.

Uit de pilot bleek dat de vragenlijst te uitgebreid was. Sommige studenten hadden meer dan 20 minuten nodig om de vragen te beantwoorden. In de definitieve vragenlijst zijn de vragen over ‘gewenste feedback’ niet meegenomen. Deze keuze is gemaakt op basis van de bevindingen van de pilot. In een vervolgstudie zou de uitgebreide vragenlijst kunnen worden opgesplitst in twee onderzoeken, namelijk ontvangen feedback en door de student gewenste feedback. Dit laatste is in het onderzoek niet meegenomen.

Studenten bleken aan het eind van een lesdag of aan het eind van de week meer moeite te hebben met het invullen van de vragenlijst, het is mogelijk dat niet iedereen alle vragen even serieus heeft beantwoord. Dit kan effect hebben op de gegeven antwoorden, bijvoorbeeld meer sociaal gewenste antwoorden. Tevens bestaat de mogelijkheid dat studenten dit onderzoek ervaren als een evaluatie van studieloopbaanbegeleiding. Dit komt ook naar voren uit in de antwoorden op de open

vragen.

De open vragen zijn niet door alle studenten beantwoord. Een mogelijke verklaring voor de lage respons is dat open vragen gesteld zijn na de vragenlijsten. Het kan dat studenten dachten dat zij de vraag al hadden beantwoord. Een ander reden zou kunnen zijn dat de open vragen algemeen gesteld waren.

Zowel feedback als motivatie zijn complexe begrippen. In het onderzoek zijn de dimensies feedback op inhoud, - resultaat, instructie-gerichte feedback, waardering van feedback en de relatie docent – student onderzocht. Motivatie en feedback omvatten meer aspecten (tijdstip van feedback, het doel, de feedbackgever, de wijze waarop, de hoeveelheid, positieve – en/of negatieve feedback). (Sadler, 2010). Deze aspecten zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

Conclusie

De relatie tussen gepercipieerde docentenfeedback en studentenmotivatie voor het samenstellen van het portfolio is onderzocht. Uit de analyses blijkt dat de belangrijkste motivatie van studenten voor het samenstellen van het portfolio de veronderstelde verplichting zijn, die wordt gesteld vanuit de opleiding. Aspecten van persoonlijke ontwikkeling spelen ook een rol. Zowel excentrieke als intrinsieke motivatie spelen een rol bij het samenstellen van een portfolio.

Bij de feedback waarderen studenten duidelijke instructies en richtlijnen om een voldoende te halen. Ook aanwijzingen voor persoonlijke ontwikkeling en belangstelling voor hun persoonlijke situatie wordt gewaardeerd. Tussen de feedback-variabelen onderling is veelvuldig sprake van een significante correlatie.

Er is een significante correlatie gevonden tussen motivatie en gepercipieerde docentenfeedback op inhoud en relatie-gericht. Dit komt ook naar voren uit de open vragen. De overall significante correlatie tussen motivatie en relatie wordt vooral verklaard door de mannelijke respondenten, de overall significante correlatie met inhoud vooral door de vrouwelijke respondenten.

Vervolg onderzoek

Studenten krijgen vier keer per jaar feedback op het portfolio. Vervolg onderzoek naar feedback zou in elke periode moeten plaats vinden. Aan het begin van een studiejaar zijn studenten waarschijnlijk gemotiveerder (Bowers, 2006) dan in periodes daarna omdat dan duidelijk begint te worden of de student door mag gaan met de studie of niet.

De vragenlijsten zijn afgenomen onder voltijd eerstejaars van één HBO-opleiding. De resultaten kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere opleidingen en/of leeftijdsgroepen. Om de generaliseerbaarheid te vergroten, moeten studenten uit verschillen opleidingen en hogescholen geselecteerd worden voor het onderzoek. Vervolgonderzoek onder andere doelgroepen zou het begrip over de perceptie van docentenfeedback op het portfolio en de relatie met motivatie kunnen vergroten.

Tevens is het interessant om in een vervolg onderzoek de van perceptie van docenten, in het hoger onderwijs, van het portfolio en het beoordelen hiervan te onderzoeken. Dit zou weleens een ander licht kunnen werpen op de studenten-motivatie om een portfolio samen te stellen.

Referentielijst

Beishuizen, J., Van Boxel, P., Banyard, P., Twiner, A., Vermeij, H. & Underwood, J. (2006). The Introduction of Portfolios in Higher Education: a comparative study in the UK and the Netherlands. *European Journal of Education, 41*, 3 / 4.

Biemans, H., Wesseling, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pittfals. *Journal of Vociational Education and Training, 61* (3), 267-286.

Boekaerts, M. & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces.* Assen: Dekker en van der Vegt.

Bowers, S. P. (2005). The Portfolio Process: Questions for Implementation and Practice. *College Student Journal, 39* (4).

Brennan, K. M. & Lennie, S. C. (2010). Students' experiences and perceptions of the use of portfolios in UK preregistration dietetic placements: a questionnaire-based study. *Journal of Human Nutrition and Dietetics, 23,* 133-143.

Broussard, S. C. & Garrison, M. E. B. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 33* (2), 106-120. DOI: 10.1177/1077727X04269573

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125* (6), 627–668.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Driessen, E. & Bodewes, D. (2006). Portfolio Onderzoek in het Nederlandse hoger onderwijs. Een literatuurreview. Universiteit Maastricht.

Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an

international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36* (1), 63-79.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36* (1), 51-62.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* London: SAGE Publications Ltd.

Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99* (3) 445-476.

Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion, 24* (3), 175-213.

Inspectie van het Onderwijs (2003). Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm in het Hoger Onderwijs. Eindverslag Portfolio-onderzoek.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference What's is the research evidence? University of Auckland Australian Council for Educational Research, 1-17.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.

Huang, J. (2012). The Implementation of Portfolio Assessment in Integrated English Course. *English Language and Literature Studies, 2* (4).

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119* (2), 254-284. Doi: 10.1037//00332909.119.2.254.

Merrienboer, J. J. G. van, Klink, M. R. van der, Hendriks, M. (2002). Competenties: Van Compilatie tot Compromis. Over schuifjes en begrenzers. Onderwijsraad, Den Haag.

Odabasi Cimer, S. (2011). The effect of portfolios on students' learning: student teachers' view. *European Journal of Teacher Education, 34* (2), 161-176.

Olujide, A. A., Oluyori A. & Olufunke E. A. (2012). Effects of Motivation on Test Performance of First Year Covenant University Students. *Journal of Education and Practice, 3* (13) 34-45.

Ritzen, M., & Kosters, J. (2002). *Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht*

curriculum. Onderzoek van Onderwijs.

Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *Britisch Journal of Educational Psychology, 76* (3), 429- 444.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychologie, 25* (1), 54-67.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assesment & Evaluation in Higher Education, 35* (5), 535-550.

Schuit, H., De Vrieze, I. & Sleegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren.* Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

Segers, M., Gijbels, D. & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies, 34* (1), 35-44.

Shapley, K. S. & Bush, M. J. (1999). Developing a valid and reliable portfolio assessment in primary grades. Building on practical experience. *Applied measurement in Education, 12* (2), 111-132.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78* (1), 153-189.

Smith, K. & Tillema, H. (2001). Long-term Influences of Portfolios on Professional Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45* (2), 183-203.

Smith, K. & Tillema, H. (2007). Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental practices in summative evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51* (1), 103–117.

Sol, Y. B. & Stokking, K. M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Tillema, H. H. (1998). Design and Validity of a Portfolio Instrument for Professional Training. *Studies in Educational Evaluation, 24 (*3), 263-278.

Tillema, H. H. & Smith, K. (2000). Learning From Portfolios: Differential Use of Feedback in Portfolio Construction. *Studies in Educational Evaluation, 26*, 193-210.

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D. & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate

students to learn? *Educational Studies, 37* (3), 345-360. DOI: 10.1080/03055698.2010.507008

Van de Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. & Ten Cate, J. (2008). What is Feedback in Clinical Education? *Medical Education, 42*, 189-197.

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

Van der Schaaf, M., Stokking, K. & Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1691-1704.

Van Merrienboer, J. J. G., Van der Klink, M. R. & Hendriks, M. (2002). Comptetenties: Van Compilatie tot Compromis. Over schuifjes en begrenzers. Onderwijsraad, Den Haag.

Van Tartwijk, J., Driessen, E., Van der Vleuten, P. & Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education, 13* (1), 69-79.

Van Tartwijk, J., Van Rijswijk, M. & Tuithof, H. (2005). De introductie van een portfolio aan de hand van analogie. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 26* (3).

Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived Social Support and Well Being in School: The Role of Students' Ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence, 34* (3,) 269–78. DOI: 10.1007/s10964-005-4313-4

Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education, 12* (1), 63-79.

Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

Toelichting vragenlijst

Eerste jaarsstudenten MWD, Haagse Hogeschool
Den Haag, april 2014

Beste student,

Voor jou ligt een vragen lijst met vragen feedback die je ontvangt van je studieloopbaanbegeleider op je portfolio. Met deze vragenlijst wordt onderzoek gedaan naar het gebruik van het portfolio, de beoordeling hiervan en of jij voldoende informatie hebt over het portfolio.

Deze vragen worden individueel en anoniem beantwoord. Jij hoeft je naam dus niet op het formulier in te vullen. De door jou ingevulde antwoorden zullen vertrouwelijk worden behandeld. Er worden wel vragen gesteld worden over persoonlijke kenmerken bijvoorbeeld of je man of vrouw bent.

Wij vragen jou de vragenlijst naar waarheid in te vullen. Als je klaar bent met het invullen dan mag je de vragenlijst omgekeerd op de hoek van de tafel neerleggen. Deze zal dan worden opgehaald. Je hebt circa 20 minuten om te vragen te beantwoorden.

De vragenlijst bestaat merendeels uit antwoordalternatieven. Graag het door jou gekozen antwoord op onderstaande manier invullen. Hieronder volgt een voorbeeld vraag.
Je beantwoordt beide vragen. Als je het helemaal eens bent dat dit past bij wat de leraar doet dan maak je het vakje ’ helemaal wel’ zwart. Wil je dat de leraar dit helemaal niet doet, dan maak je het vakje ‘ helemaal niet’ zwart.

	Past dit bij wat de leraar doet?				Wil je dat de leraar dit doet?			
Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast	Helemaal wel	Meestal wel	Deels niet \ Deels wel		Helemaal wel	Meestal wel	Deels niet / Deels wel	Meestal niet
Als ik een portfolio opdracht krijg bij deze leraar is duidelijk wat ik moet doen	■	0	0	0	0	0	0	0

Alvast dank voor je medewerking,

Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

Rosita Dewki

Vragenlijst Studenten eerstejaars MWD *Respondent nummer 1*

1. Persoonlijke kenmerken

Groep: MWD1A / MWD1B / MWD1C / MWD1D / MWD1E / MWD1G / MWD1H
(omcirkelen wat van toepassing is)

Leeftijd in jaren: …… Ik ben: *man / vrouw*

Dit is mijn eerste studiejaar in het Hoger onderwijs? *Ja / nee* **(aankruisen wat van toepassing is)**

Mijn vooropleiding is: *mbo / havo / vwo / hbo / anders:……..*

Hoeveel tijd heb je per week om aan portfolio te werken ? …… *minuten* ……*uur*

Hoeveel tijd besteed je daadwerkelijk per week aan je portfolio? **(omcirkelen wat van toepassing is)**
0 – 15 min *15 – 25 min* *25 – 45 min* *45 – 60 min* *meer dan een uur*

Onderstaande vragen gaan over waarom jij je inzet voor het portfolio.

Waarom span je je in voor de opdrachten van het Portfolio? Omcirkel het cijfer dat het best bij je antwoord past.	Komt helemaal niet overeen				Komt helemaal overeen		
1. Omdat ik denk dat het werken aan deze opdrachten van het portfolio interessant is	1	2	3	4	5	6	7
2. Omdat het voor mijn eigen bestwil is	1	2	3	4	5	6	7
3. Omdat het van mij verwacht wordt	1	2	3	4	5	6	7
4. Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet	1	2	3	4	5	6	7
5. Omdat ik denk dat dit leuk is	1	2	3	4	5	6	7
6. Omdat ik denk dat deze activiteit goed voor mij is	1	2	3	4	5	6	7
7. Omdat het iets is dat ik moet doen	1	2	3	4	5	6	7
8. Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is	1	2	3	4	5	6	7

9. Omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5	6	7
10. Omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5	6	7
11. Ik weet het niet; ik zie niet wat het werken aan deze opdrachten voor het portfolio mij oplevert	1	2	3	4	5	6	7
12. Omdat ik mij goed voel als ik hieraan werk	1	2	3	4	5	6	7
13. Omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor mij is	1	2	3	4	5	6	7
14. Omdat ik het gevoel heb dat ik het moet doen	1	2	3	4	5	6	7
15. Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan	1	2	3	4	5	6	7

Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

Deze vragen gaan over feedback op je portfolio

Feedback = zeggen wat er goed ging, wat er beter en anders kan	**Past dit bij wat de leraar doet?**			
Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast	Deels wel	Deels niet \	Meestal wel	Helemaal wel
16. Als ik een portfolio opdracht krijg bij deze leraar is duidelijk wat ik moet doen	o	o	o	o
17. Als ik van deze leraar een opdracht krijg weet ik aan welke eisen de uitwerking moet voldoen om een voldoende te halen	o	o	o	o
18. Als ik feedback krijg begint de leraar altijd eerst met wat ik goed heb gedaan	o	o	o	o
19. De leraar geeft aan waarom het belangrijk is deze opdracht te maken	o	o	o	o
20. De leraar geeft feedback als ik een fout heb gemaakt	o	o	o	o
21. De leraar geeft tussentijds feedback op de aanpak van de opdracht	o	o	o	o
22. Als ik feedback krijg vertelt de leraar wat ik anders moet doen	o	o	o	o
23. De leraar geeft aan waarom ik iets moet leren	o	o	o	o
24. De leraar geeft aan waarom een antwoord goed of fout is	o	o	o	o
25. Tussentijds geeft de leraar aan de hand van het resultaat tips hoe ik mijn werk verder kan verbeteren	o	o	o	o

Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

Deze vragen gaan over *waar* de leraar feedback op geeft.

Feedback = zeggen wat er goed ging, wat er beter en anders kan	**Past dit bij wat de leraar doet?**			
Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast	Meestal niet	Deels niet / Deels wel	Meestal wel	Helemaal wel
1 De leraar geeft feedback op resultaten, opdrachten en producten	o	o	o	o
2 Door de feedback van de leraar leer jij hoe je iets kunt aanpakken	o	o	o	o
3 Door de feedback leer jij hoe je je werk zelf kunnen beoordelen	o	o	o	o
4 Door de feedback leer jij wat je moet doen om een voldoende te halen	o	o	o	o
5 De leraar vraagt jou waarop je zelf graag feedback wil hebben	o	o	o	o
6 De leraar legt uit waarom hij/zij iets goed of niet goed vindt	o	o	o	o
7 De leraar vertelt jou wat al duidelijk beter ging dan eerder	o	o	o	o
8 In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan	o	o	o	o
9 De leraar gaat na of je de feedback hebt begrepen en wat je ervan vindt	o	o	o	o
10 De leraar laat studenten met elkaar discussiëren over de feedback	o	o	o	o
11 De leraar gaat na of je de feedback gebruikt	o	o	o	o

De volgende vragen gaan over de feedback die je recent hebt gekregen op je portfolio.

Kloppen deze uitspraken? Omcirkel het cijfer dat het best bij je antwoord past.	Helemaal wel				Helemaal niet		
1. De feedback was duidelijk	1	2	3	4	5	6	7
2. Ik vond de feedback terecht	1	2	3	4	5	6	7
3. De feedback ging over wat goed ging of goed was gedaan	1	2	3	4	5	6	7
4. De feedback ging over wat nog niet goed was of nog niet goed ging	1	2	3	4	5	6	7
5. De feedback gaf heel precies aan wat er goed ging of wat er anders moest	1	2	3	4	5	6	7
6. De feedback kwam positief over	1	2	3	4	5	6	7
7. De feedback kwam negatief over	1	2	3	4	5	6	7
8. De feedback ging over de werkhouding	1	2	3	4	5	6	7
9. De feedback ging over mijn persoon	1	2	3	4	5	6	7
10. De feedback motiveerde mij om verder te werken	1	2	3	4	5	6	7
11. De feedback was leerzaam	1	2	3	4	5	6	7
12. De feedback was bruikbaar	1	2	3	4	5	6	7
13. Door de feedback wist ik wat ik moest doen om verder te kunnen	1	2	3	4	5	6	7
14. De feedback gaf mij de kans mijn werk te verbeteren	1	2	3	4	5	6	7
15. Met de feedback gaf de leraar mij suggesties om mezelf te verbeteren	1	2	3	4	5	6	7

Perceptie van studenten van docentenfeedback en motivatie

Deze vragen gaan over het leren en ontwikkelen

Feedback = zeggen wat er goed ging, wat er beter en anders kan	**Past dit bij wat de leraar doet?**				
Geef bij elke uitspraak antwoord op de twee vragen hiernaast	Meestal niet	Deels wel	Deels niet /	Meestal wel	Helemaal wel
1 De leraar let erop of jij wel voldoende leren	00	0		0	0
2 De leraar praat met je over je vorderingen	0	0		0	0
3 De leraar praat met jou over hoe jij je ontwikkelt	0	0	0		00
4 De leraar wil graag weten wat jou interesseert	0	0		0	0
5 De leraar vraagt je waarin je beter wil worden	0	0		0	0
6 De leraar vraagt aan je hoe het met je gaat	0	0		0	0
7 De leraar wil graag weten waar jij goed in bent	0	0		0	0
8 De leraar wil graag weten waarmee je moeite hebt	0	0		0	0
9 De leraar houdt de vorderingen en beoordelingen van jou bij	0	0		0	0
10 De leraar kijkt hoe je werkt	0	0		0	0
11 Als je vastzit, probeert te leraar te achterhalen waar dat door komt	0	0		0	0

Tabel met opmaak

Hieronder volgen nog een enkele open vragen.

1. De opdracht die je moest maken voor het portfolio ging over ?

……
……

2. Waarom moest je deze opdracht maken?
……
……
……
……

3. Welke feedback heb je gekregen van de docent ?

……
……
……
……

4. Heb je nog opmerkingen?
……
……
……