

Feedback in interactie

Onderzoek naar de verklaring van verschillen in perceptie van feedback tussen docenten en studenten
bij afstudeerbegeleiding in het hoger onderwijs.

Masterthesis Onderwijskunde

Andries M.C. Vroegrijk, 0647722

Assessoren: Dr. R.A.M. de Kleijn

Dr. M.F. van der Schaaf

Samenvatting

In dit onderzoek is gekeken op welke aspecten de perceptie van feedback verschilt tussen docenten en studenten en welke verklaringen hiervoor gevonden kunnen worden. Er is kwantitatief en kwalitatief explorierend survey-onderzoek verricht onder 18 hbo-afstudeerkandidaten en hun afstudeerbegeleiders naar verschillen in perceptie van feedback op drie variabelen, te weten 1) Hoeveelheid en timing van feedback, 2) Kwaliteit van feedback en 3) Gebruik van feedback. Op basis van literatuuronderzoek is een tweetal factoren geselecteerd (Kennis van beoordelingsprocedures en – criteria en Communicatie & betrokkenheid) waarvan is onderzocht of en in hoeverre deze factoren samenhang vertonen met perceptie van feedback. Er is gebruik gemaakt van parallelle vragenlijsten bestaande uit 33 itemvragen en 9 aanvullende open vragen. Voor de kwantitatieve analyse van de itemvragen zijn non-parametrische toetsen gebruikt. De antwoorden op de open vragen zijn gereduceerd door open codering. Significante verschillen zijn gemeten tussen de percepties van docenten en studenten op alle onderzochte variabelen. Het perceptieverschil van de hoeveelheid feedback en de timing van de gegeven feedback vertoont samenhang met de mate waarin de student op de hoogte is van de gehanteerde beoordelingsprocedures en -criteria bij het schrijven van een afstudeerscriptie, alsmede van de manier waarop de docent met de student communiceert en betrokkenheid toont. Het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek bevestigt de gevonden verschillen maar biedt geen eenduidige verklaring voor de gevonden samenhang tussen de variabelen van feedback en de onderzochte factoren die samenhangen met deze verschillen. Het onderzoek bevat belangrijke limitaties waar rekening mee gehouden moet worden bij verdere interpretatie en gebruik van de resultaten van dit onderzoek. Vervolgonderzoek naar de gevonden resultaten is aan te bevelen.

Keywords: perceptie, feedback, afstudeerbegeleiding, hbo

Introductie

Binnen het onderwijs, en zeker binnen het competentiegericht onderwijs (CGO), wordt er heel wat feedback uitgewisseld. Immers, feedback geldt als één van de basisprincipes binnen het CGO en in de vorm van formatieve assessment ondersteunt feedback de competentie-ontwikkeling van de student gedurende het gehele leerproces (Wesselink, Biemans, Mulder & Van den Elsen, 2007). Binnen het hoger beroepsonderwijs wordt feedback op veel verschillende manieren gebruikt, variërend van het nakijken van een huiswerkopdracht tot het uitgebreid schriftelijk en/of mondeling becommentariëren van complexere opdrachten zoals (groeps-)projecten en afstudeeronderzoeken. Feedback kan leerprocessen en leerresultaten significant verbeteren, een (veronder-)stelling die in vele artikelen over het onderwerp feedback de openingszin is (Sadler, 2010; Carless, 2006; Ferguson, 2011; Black & William, 2010). Volgens Hattie & Timperley (2007) dient feedback ervoor te zorgen dat de lerende het verschil tussen de tot dan toe geleverde prestatie en het uiteindelijk doel van de leeractiviteit kan overbruggen.

In de praktijk zijn er in de interactie tussen studenten en docenten, als het gaat om het geven en ontvangen van feedback, diverse problemen te zien. Wat betreft het gebruik van feedback zijn voorbeelden hiervan dat docenten onderling bespreken waarom een student niet doet wat er in een feedbackgesprek is besproken of waarom de student tijdens een bijeenkomst met zijn begeleider geen aantekeningen maakt. Ook de kwaliteit van de feedback levert soms opvallende situaties op. De docent is bijvoorbeeld van mening dat hij 'overduidelijke' aanwijzingen heeft gegeven en verwondert zich vervolgens over de povere of totaal anders dan bedoelde verwerking van zijn aanwijzingen die hij op het ingeleverde manuscript heeft geannoteerd en mondeling heeft toegelicht. Aan de studentzijde zijn eveneens diverse signalen waar te nemen dat er 'iets misgaat' bij het geven en krijgen van feedback. Bij studenten zijn veelgehoorde klachten dat ze te weinig, onduidelijke en verwarrende feedback krijgen. Dit zijn aspecten die met de hoeveelheid, kwaliteit en het gebruik van feedback te maken hebben. Ook de timing van feedback laat in de ogen van studenten soms te wensen over; ze moeten er al snel te lang op wachten. Misschien nog wel de meest verontrustende uitspraak van studenten zou kunnen zijn dat de student naar eigen mening en inzicht alles heeft aangepast wat de docent heeft aangegeven en dat docent '*nu ineens iets anders zegt...*'.

Er lijkt dus op meerdere vlakken iets mis te gaan bij het geven van feedback en het daadwerkelijk begrijpen of aan de slag gaan met die feedback. Een verschil in perceptie van feedback kan hiervan de oorzaak zijn. Perceptie moet hierbij gezien worden als het resultaat van een waarneming; zowel studenten als docenten vormen zich een beeld van wat tijdens feedback bijeenkomsten wordt besproken en wat de betekenis is van de annotaties bij geschreven werk. Dit onderzoek gaat op zoek naar mogelijke verklaringen voor dit verschil in perceptie.

Allereerst wordt kort ingezoomd op wat docenten en studenten onder feedback verstaan. Vervolgens wordt beschreven wat er bekend is over perceptie van feedback en verschillen in perceptie van feedback bij docenten en studenten. Ten slotte wordt gekeken of de literatuur ook suggesties voor verklaringen van perceptieverschillen biedt. Aan de hand van de uitkomsten van het literatuuronderzoek worden de opzet en de uitvoering evenals de resultaten van het onderzoek beschreven.

Wat verstaan docenten en studenten onder feedback?

Een verschil in perceptie begint wellicht bij wat studenten en docenten verstaan onder feedback. Symbolisch hiervoor is misschien wel het grote aantal verschillende definities van feedback dat in de literatuur te vinden is, elk de nadruk leggend op een ander aspect van feedback (Hattie & Timperley, 2007, p. 81-82). Wat deze definities gemeen hebben, is dat ze allen feedback als leermiddel beschouwen en belangrijk achten in het leerproces. Onderzoek van Tang & Harrison (2011) bevestigt dat feedbackgevers onderling nog wel eens verschillende opvattingen hebben over feedback. Zij onderscheiden een drietal dominante opvattingen: De *traditional-autonomous-global*-opvatting ziet scores van studenten als belangrijkste feedback en trekt de waarde van (gedetailleerde) feedback in twijfel, de *student-centred*-opvatting stelt dat studenten naast scores wel degelijk aanvullende feedback nodig hebben om te kunnen verbeteren en de *traditional-local*-opvatting die gedetailleerde feedback (inclusief het onderstrepen van alle fouten) het belangrijkste vindt. Uiteindelijk bepaalt de opvatting die de docent erop nahoudt aanpak, hoeveelheid, detail, inzet en tijd bij het geven van feedback. Onderzoek van Bailey (2010) bevestigt dat docenten uiteenlopende visies hebben over wat feedback is en over het exacte doel van (geschreven) feedback.

Ook studenten hebben geen eenduidige opvatting over de betekenis van feedback. In het onderzoek van Rowe & Wood (2008) antwoordden studenten op de vraag wat zij denken dat goede feedback is concreet ‘dat het een manier is voor de docent om te laten weten wat hij verwacht’ en ‘het verkrijgen van objectieve informatie over wat precies de bedoeling is bij een opdracht of examen’. Studenten in het onderzoek van Pokorny & Pickford (2010) geven aan dat ze het concept feedback breed opvatten als een complex, holistisch proces dat tegelijkertijd op verschillende manieren vorm kan krijgen (schriftelijk én mondeling, formatief én summatief enz.).

Wat studenten en docenten onder feedback verstaan, kan dus uiteenlopen en hieraan liggen verschillende uitgangspunten ten grondslag.

Theoretisch kader

Uitgaande van bovenstaande wordt in de volgende paragrafen onderzocht wat er bekend is over de perceptie van feedback met betrekking tot hoeveelheid, timing, kwaliteit en het gebruik van feedback. Er is veel onderzoek gedaan naar de perceptie van feedback bij studenten, er lijkt minder onderzoek gedaan te zijn naar de perceptie van feedback bij docenten.

hoeveelheid en timing van feedback.

Uit het eerder genoemde onderzoek van Tang & Harrison (2011) bleek al, dat sommige docenten een oordeel voldoende vinden en anderen ervan overtuigd zijn dat naast een oordeel over de prestatie aanvullende feedback nodig is. Bij studenten lijkt de behoefte aan een bepaalde hoeveelheid feedback mede af te hangen van het al dan niet behalen of behaald hebben van een cursus. Jollands, McCallum & Bondy (2009) komen tot de conclusie dat het vaak voorkomt dat studenten (nadat het eindcijfer bekend is) hun werk niet eens ophalen en dat onduidelijk is of studenten die hun werk wél ophalen de feedback op hun werk überhaupt wel lezen. Hun theorie is dat de kleine groep ‘deep learners’ de feedback uitpluist om deze feedback beter te begrijpen, maar dat de meerderheid van de ‘surface learners’ enkel geïnteresseerd is in het slagen voor de cursus.

Gibbs & Simpson (2004) noemen timing als één van de belangrijke condities waaraan feedback moet voldoen om effectief te zijn en stellen dat feedback zo mogelijk onmiddellijk gegeven moet worden zodat de student de feedback direct bij het juiste leerproces kan inzetten. Aan de andere kant stellen zij vast dat docenten feedback vaak te laat geven, bijvoorbeeld ná een opdracht of examen.

Shute (2008) beaamt dat timing van feedback erg belangrijk is en maakt beargumenteerd een onderscheid in het feedback geven ten behoeve van relatief simpele taken (uitgestelde feedback) en complexe taken (directe feedback). Over de perceptie van ‘timing’ van feedback is bekend dat studenten regelmatig ervaren dat feedback te laat komt om van nut te kunnen zijn (Hartley & Chesworth, 2000; Yorke & Longden, 2006).

kwaliteit en bruikbaarheid van feedback.

Bailey & Garner (2010) concluderen dat er in de perceptie van kwaliteit en bruikbaarheid van feedback een duidelijk verschil te ontdekken is tussen studenten en docenten. Volgens hen komen de opvattingen over de rol en het gebruik van feedback die docenten erop nahouden, niet overeen met wat (zij denken dat) studenten met die feedback doen. Het staat overigens niet vast dat de kwaliteit van de feedback de bruikbaarheid of het gebruik ervan bepaalt. Sadler (2010) geeft aan dat studenten de verkregen feedback moeten begrijpen alvorens de feedback te kunnen gebruiken. Een beter begrip van de feedback ontstaat, zo betoogt Sadler (2010), wanneer studenten zich conformeren aan het gestelde doel (*task compliance*), begrip hebben van een goede en een minder goede prestatie (*quality*) en begrip hebben van de criteria waarop zij beoordeeld worden. Dat het vooraf expliciet bespreken van de (wijze van) beoordeling en criteria die daarvoor gebruikt worden het begrip van feedback ten goede komt, wordt in verschillende andere onderzoeken bevestigd (Carless, 2006; Wang & Li, 2011). Anders gezegd, zouden studenten feedback beter (kunnen) begrijpen als zij de criteria waarop zij beoordeeld worden (beter) zouden kennen en wanneer ze bedreven (ervaren) zouden zijn in het zelf beoordelen van assessments zoals bij self-assessment en peer-assessment gebeurt (Rust, Price & O’Donovan, 2003; Bjorkman, 1972; Shore, 1998).

Zoals hierboven is aangegeven zijn hoeveelheid, timing, kwaliteit en gebruik van feedback regelmatig terugkerende thema’s in onderzoek met betrekking tot (perceptie van) feedback. Hieruit blijken verschillen in opvattingen over deze onderwerpen bij docenten en studenten. Daarnaast valt op dat weinig studies de perceptie van verschillende feedbackthema’s tegelijkertijd bij docenten en studenten onderzoeken.

Mogelijke oorzaken van een verschil in perceptie

Volgens Stefani (1998) hebben veel docenten de perceptie dat studenten weten wat ze moeten doen als ze de feedback gelezen hebben. Aan de andere kant zijn er diverse studies die aantonen dat studenten vaak grote moeite ondervinden met het daadwerkelijk aan de slag gaan met feedback of niet goed weten hoe ze de verkregen feedback precies moeten of kunnen gebruiken (Sommers, 1982; Burke, 2009; Chanock, 2000). Ook Higgins, Hartley & Skelton (2001) stellen dat studenten niet altijd in staat zijn om voldoende specifieke aanknopingspunten te vinden in verkregen feedback. Zij zien mogelijke oplossingen in onderzoek naar nieuwe of andere vormen van communicatie(-processen) en concluderen dat het oorzaak van het probleem van verschil in perceptie mogelijk ligt in een ‘consumentenhouding’ van studenten, waarbij studenten enkel op zoek zouden zijn naar concrete aanknopingspunten om een voldoende te halen (*‘consumerism mediates students’ receptiveness to feedback’*, p. 271) en de docent die niet in die behoefte voorziet. De docent communiceert zijn feedback volgens Higgins et al. (2001) vaak vanuit een ander referentiekader, waardoor zender en ontvanger van feedback elkaar, juist in de communicatie van feedback, niet vinden. Zij leggen daarmee de oorzaak van het verschil in perceptie van feedback voornamelijk bij de docent, die meer aandacht zou moeten besteden aan het afstemmen van de feedback op de ontvanger, in plaats van hun eigen referentiekader (van expert) als uitgangspunt te nemen. Ook Carless (2006) komt tot de conclusie dat communicatie een mogelijke oorzaak kan zijn van een verschil in perceptie en dat feedback in dialoogvorm een mogelijke oplossing voor wantrouwen en misvattingen in het feedbackproces kunnen zijn. Andere studies die communicatie (interactie) verbinden aan feedback zijn die van Handley (2011), die expliciet verwijst naar interactie en communicatie (*‘feedback dialogue’*) tussen feedbackgever –en ontvanger als succesfactor voor het begrip van feedback, Beaumont (2011), die beschrijft dat studenten als feedbackvoorkeur *‘dialogical guidance’* verkiezen boven een oordeel over het geleverde werk en Van der Schaaf, Baartman, Prins, Oosterbaan, & Schaap (2011) die bevestigen dat de feedback dialoog de bruikbaarheid vergroot. Zij geven overigens tevens aan dat daardoor niet per definitie de kwaliteit, hoeveelheid en timing van feedback verbetert.

Andere aanwijzingen voor een verklaring van het verschil in perceptie kunnen liggen in de betrokkenheid en bij het feedbackproces bij zowel studenten als docenten. Dit *‘engagement’* ten opzichte van verkregen en te verkrijgen feedback is het sterkst terug te zien wanneer studenten een

zelfregulerende houding laten zien en wordt in een aantal studies genoemd (Nicol, 2006; Butler & Winne, 1995; Hernández, 2012).

Ten slotte zijn er verschillende verwijzingen in de literatuur te vinden die in het algemeen wijzen op de verbetering van de prestaties van studenten wanneer zij een beter begrip hebben van de manier waarop zij beoordeeld worden en de criteria en standaarden die daarbij gebruikt worden (O'Donovan, Price & Rust, 2004; Shute, 2008; Sadler, 2010). De basis van de verklaring hiervoor kan gevonden worden in de toerekenbaarheidstheorie (Tetlock, 1985 in Shore, 1998). Deze theorie gaat ervan uit dat mensen op zoek zijn naar goedkeuring van anderen waaraan ze menen verantwoording schuldig te zijn (in dit geval de student die verantwoording over zijn studieprestatie verschuldigd is aan zijn docent). Dit principe werkt twee kanten op, want Tetlock & Kim (1987, in Shore 1998) definiëren toerekenbaarheid als de druk om een oordeel te rechtvaardigen tegenover anderen (in dit geval de docent die zijn oordeel in een feedbackgesprek moet rechtvaardigen tegenover zijn student).

Shute (2008) wijst erop dat feedback zoveel mogelijk onduidelijkheid moet wegnemen over hoe ver de prestatie van de student afstaat van het gestelde doel. Daarbij zegt ze tegelijkertijd ook, dat het stellen van duidelijk doelen de transfer van feedback ook ten goede komt. Volgens Nicol & Macfarlane-Dick (2006) voldoet goede feedback aan een 7-tal principes. Opvallend daarbij is dat de eerste twee te maken hebben het begrip van de beoordeling en de criteria die daarbij gebruikt worden, namelijk (1) maak duidelijk wat ene goede prestatie precies is en (2) maak het mogelijk dat de student zichzelf kan beoordelen. Voor beide stappen is inzicht in de manier waarop de beoordeling van studieprestatie tot stand komt en het begrip van de criteria die daarbij gebruikt worden onontbeerlijk. Ook het eerder genoemde onderzoek van Rowe & Wood (2008) biedt belangrijke aanwijzingen, aangezien studenten in dit onderzoek kennis van beoordelingscriteria expliciet koppelen aan het begrip feedback ('het doel van feedback is het verkrijgen van objectieve informatie over wat precies de bedoeling is bij een opdracht of examen'). In het onderzoek van Maclellan (2001) doen docenten iets vergelijkbaars, zij noemen dat 'feedback helpt om de toets beter te begrijpen'.

Het onderzoek

Feedback is vaak een vast onderdeel van een leertraject en in neemt sommige gevallen zelfs verplichte vormen aan zoals verplichte aanwezigheid bij feedbackbijeenkomsten voor studenten of

omgekeerd: de verplichting voor docenten om een student van feedback te voorzien bij inzage van tentamens. Studenten krijgen feedback schriftelijk of mondeling (of in combinatie) aangeboden en kunnen zelf eventueel invloed uitoefenen op het gebruik en op de hoeveelheid, vorm en timing van deze feedback. Maar veel belangrijker is: Studenten hebben de keuze om de feedback te gebruiken of naast zich neer te leggen. Het is niet geheel duidelijk welke variabelen of processen ervoor zorgen dat feedback door de ontvanger verkeerd wordt geïnterpreteerd, verkeerd of niet wordt gebruikt of niet eens wordt aangehoord of gelezen. Daarom richt dit onderzoek zich op de volgende vraag:

Op welke aspecten van feedback (hoeveelheid, timing, kwaliteit en gebruik van feedback) verschillen de percepties van docenten en studenten en welke verklaring kan hiervoor gevonden worden?

Concreet wordt onderzocht of de gevonden aanwijzingen in de theorie (zoals bekendheid met beoordelingscriteria, de getoonde betrokkenheid bij de voortgang van de scriptie en de manier van communiceren van de docent) deze verschillen mogelijk kunnen verklaren.

Methode

Onderzoeksopzet

Het onderzoek betreft een mixed methods onderzoek (Baarda, 2009, p. 39) met een explorerend karakter (Baarda, 2012, p. 63). Op basis van de theorie bestaan ideeën over perceptieverschillen van feedback bij docenten en studenten en over mogelijk beïnvloedende factoren van die verschillen in perceptie. Op basis van literatuuronderzoek is een aantal factoren geselecteerd dat mogelijk samenhang vertoont met verschillen in perceptie van feedback tussen docenten en studenten. Met behulp van kwantitatief onderzoek wordt onderzocht of er verschillen aangetoond kunnen worden (en hoe sterk deze zijn). Met behulp van kwalitatief onderzoek wordt onderzocht of er verbanden ontdekt kunnen worden (en hoe sterk deze verbanden zijn) met de vooraf geselecteerde variabelen en of deze variabelen een verklaring kunnen bieden voor de gevonden verschillen (Baarda, 2009).

Deelnemers

Het onderzoek is uitgevoerd bij drie verschillende instituten van Hogeschool Rotterdam en in totaal zijn 156 docenten benaderd die ten tijde van het onderzoek geregistreerd staan als afstudeerbegeleider. Deze informatie is opgevraagd bij de onderwijsmanagers en aangeleverd door de medewerkers van het Stage- & Afstudeerbureau. Aan de deelnemers is gevraagd om vrijwillig aan het onderzoek deel te nemen, samen met één van de kandidaten die ze op dat moment begeleiden bij de afstudeerstage en het schrijven van de afstudeerscriptie.

De docenten en studenten zijn geworven bij de het Instituut voor de Gebouwde Omgeving (IGO), het Instituut voor Bedrijfskunde (IBK) en bij het Instituut voor Commercieel Management (COM) van Hogeschool Rotterdam. De docenten en studenten werken bij/studeren aan verschillende bacheloropleidingen die bij deze instituten worden aangeboden zoals Logistiek & Economie, Vastgoed & Makelaardij, Bedrijfskunde MER, Human Resource Management en Commerciële Economie.

Instrumenten

Als instrument is gebruik gemaakt van parallelle voorgestructureerde vragenlijsten voor docenten en studenten. Om controle te houden op de hoeveelheid complete sets die retour gestuurd wordt, zijn de vragenlijsten gecodeerd met de letter D voor docent in combinatie met een nummer en de letter S voor student in combinatie met hetzelfde nummer. Aan wie de nummers zijn uitgedeeld, is uit het oogpunt van anonimiteit en vertrouwelijke behandeling van de data op geen enkele wijze geregistreerd. De vragenlijst is opgebouwd uit twee onderzoeksdelen, te weten een kwantitatief onderzoekdeel en een kwalitatief onderzoekdeel.

kwantitatief onderzoekdeel.

Het kwantitatieve onderzoekdeel bestaat uit 33 itemvragen op basis van een vijfpunts Likertschaal. Voor het meten van de perceptie van feedback zijn 18 items ontleend aan de Assessment Experience Questionnaire (AEQ) van Gibbs & Simpson (2003). Deze 18 items meten een drietal variabelen van perceptie van feedback bij studenten, te weten de perceptie van Hoeveelheid & timing van feedback, de perceptie van Kwaliteit van feedback en de perceptie van Gebruik van feedback.

Om mogelijke oorzaken van perceptieverschillen van feedback tussen docenten en studenten te kunnen vinden, is gekozen om twee variabelen te meten. Op de eerste plaats is er gemeten in hoeverre er bij de student kennis bestaat over de beoordelingsprocedures & -criteria en in hoeverre de begeleidende docent hieraan bijgedragen heeft (8 items). Als tweede variabele is onderzocht hoe de student de manier van communiceren en de betrokkenheid van de begeleidende docent ervaart (9 items).

Voor de studentenversie van de vragenlijst zijn alle vragen vanuit het oogpunt van de student geformuleerd. Voor de docentversie van de vragenlijst zijn alle vragen vanuit het oogpunt van de docent geformuleerd. In Tabel 1 worden de variabelen en het aantal items genoemd en staat per variabele een voorbeelditem genoemd.

kwalitatief onderzoeksdeel.

Het kwalitatieve onderdeel van de vragenlijst bestaat uit in totaal acht open vragen die verdeeld zijn over de vijf variabelen die worden gemeten met de items in de vragenlijst. Deze open vragen zijn opgenomen met de bedoeling om de uitkomsten van het kwantitatieve deel van de vragenlijst mogelijk te kunnen verklaren. Het betreft open vragen waarbij naar uitleg, verduidelijking en toelichting wordt gevraagd van de variabelen die centraal staan in de vragenlijst.

Ook de open vragen voor studenten en docenten zijn geformuleerd vanuit het oogpunt van de betreffende doelgroep. In Tabel 1 worden de variabelen genoemd en staat per variabele een voorbeeldvraag genoemd.

Tabel 1. Variabelen en voorbeelditems van de gebruikte vragenlijst.

Variabele	Aantal items	Aantal open vragen	Studentversie		Docentversie	
			Voorbeelditem	Voorbeeld open vraag	Voorbeelditem	Voorbeeld open vraag
Hoeveelheid & timing van feedback	6	2	‘Ik krijg volop feedback’	‘Kun je kort toelichten wat je vindt van de <i>hoeveelheid</i> feedback die je zojuist hebt gekregen?’	‘Ik geef volop feedback’	‘Kunt u kort toelichten wat u vindt van de <i>hoeveelheid</i> feedback die u zojuist gegeven hebt?’
Kwaliteit van feedback	6	1	‘Feedback laat me zien hoe ik het de volgende keer beter kan doen’	‘Kun je kort beschrijven wat je vindt van de <i>kwaliteit</i> van de feedback die je zojuist hebt gekregen?’	‘Mijn feedback laat zien hoe de student het de volgende keer beter kan doen’	‘Kunt u kort omschrijven wat u vindt van de <i>kwaliteit</i> van de feedback die u zojuist gegeven hebt?’
Gebruik van feedback	6	1	‘Ik gebruik de feedback om terug te kijken wat ik in mijn scriptie heb gedaan’	‘Kun je kort aangeven <i>hoe</i> je de feedback gaat verwerken na dit gesprek?’	‘De student gebruikt mijn feedback om terug te kijken wat hij/zij in de scriptie heeft gedaan’	‘Kunt u kort aangeven <i>hoe</i> u denkt dat de student de feedback gaat verwerken na dit gesprek?’
Beoordeling & criteria	8	2	‘Mijn begeleider heeft de beoordelings-criteria expliciet met mij besproken’	‘Op welke manier draagt jouw begeleider bij aan het verduidelijken van de beoordelingscriteria?’	‘Ik heb de beoordelings-criteria expliciet met de student besproken’	‘Op welke manier draagt u eraan bij dat de student de beoordelingscriteria kent?’
Communicatie & betrokkenheid	7	2	‘Mijn begeleider hanteert een duidelijke indeling van het feedbackgesprek’	‘Uit welk gedrag leid jij af (zou jij afleiden) dat jouw begeleider betrokken is bij de voortgang van jouw scriptie?’	‘Ik hanteer een duidelijke indeling van het feedbackgesprek’	‘Hoe kan een student aan u merken dat u betrokken bent bij de voortgang van zijn/haar afstudeerscriptie?’

Procedure

De data is verzameld tussen 11 mei en 25 juni 2013. Vooraf is toestemming gevraagd aan de directie van de betreffende instituten om het onderzoek uit te mogen voeren. De enquêtes, bestaande uit een introductiebrief, een vragenlijst voor de docent, een vragenlijst voor de student en een antwoordenvolp, zijn persoonlijk en via de postvakken van docenten verspreid.

De vraag voor docenten was om de vragenlijst af te nemen/in te vullen direct na een feedbackgesprek met een student en aan de student de vraag te stellen of hij of zij dit ook wilde doen. De vragenlijsten dienden niet gezamenlijk of in overleg ingevuld te worden en konden apart in een eigen envelop (gratis) verstuurd worden via de interne post van Hogeschool Rotterdam.

Op 25 juni 2013 waren in totaal 38 vragenlijsten ontvangen, waarvan 18 complete sets (bestaande uit de docentenvragenlijst en de gelijkgenummerde studentenvragenlijst) gemaakt konden worden. De respons komt daarmee op 12% en is laag te noemen. Er zijn twee e-mails ter herinnering gestuurd naar de deelnemers en tweemaal is op de hogeschoolpagina van Yammer een oproep voor medewerking gedaan.

Analyse

Om de kwaliteit van de vragenlijst te verhogen is voor aanvang van het onderzoek de concept vragenlijst besproken met behulp van een hardopdenkprotocol. Hierbij is de docentversie voorgelegd aan een tweetal expertdocenten op het gebied van onderzoeksvaardigheden en de studentversie aan een tweetal studenten. Door potentiële deelnemers aan het onderzoek de vragenlijst vooraf en hardopdenkend in te laten vullen, wordt het cognitieve gedrag van de individuele respondenten bij het invullen van de vragenlijst zichtbaar (hoorbaar) en kunnen interpretatiefouten vooraf ondervangen worden (Jones, 1989; Drennan, 2002). Op basis van de uitkomsten van de hardopdenkprotocollen is een aantal vragen in de docentversie en in de studentversie aangepast. Teneinde de kwaliteit van de vragenlijst nog verder te verhogen, is gebruik gemaakt van een review van de vragenlijst door een expert en een vergelijking van (een deel van) de vragenlijst met die van een collega onderzoeker die dezelfde vragenlijst (AEQ van Gibbs, 2003) heeft vertaald.

Betrouwbaarheidsanalyse

Na het ompolen en verwijderen van items halen niet alle schalen de gebruikelijke drempelwaarde van $\alpha \geq .7$ (Field, 2009). Tevens is bij de docent- en studentschalen een ongelijk aantal items verwijderd, waardoor er geen sprake meer is van een perfect parallelle vragenlijst. De resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse zijn opgenomen in Tabel 2.

Tabel 2. *Uitkomsten van de betrouwbaarheidsanalyses van de subschalen van de vragenlijst voor docenten en studenten.*

Schalen	Cronbach's α Docentversie	Aantal items	Aantal items verwijderd
Hoeveelheid & timing van feedback	.48*	4	2
Kwaliteit van feedback	.61*	5	1
Gebruik van feedback	.57*	4	2
Beoordeling & criteria	.87	8	0
Communicatie & betrokkenheid	.47*	7	2

Schaal	Cronbach's α Studentversie	Aantal items	Aantal items verwijderd
Hoeveelheid & timing van feedback	.78	5	1
Kwaliteit van feedback	.68*	5	1
Gebruik van feedback	.76	6	0
Beoordeling & criteria	.60*	8	0
Communicatie & betrokkenheid	.73	6	3

*Schaal niet betrouwbaar

Er is gekozen om toch door te rekenen met de ongelijke en onbetrouwbare schalen. De waarde van Cronbach's alfa is sterk afhankelijk van het aantal items per schaal (Field, 2009, p. 675). De gebruikte schalen hebben in dit onderzoek weinig items, wat invloed kan hebben gehad op de hoogte van de waarde van Cronbach's alfa. Op de betrouwbaarheid van het onderzoek en de resultaten wordt in de discussie verder ingegaan.

Assumptiechecks

Gezien de lage respons en teneinde de juiste statistische berekeningen te kunnen maken, zijn assumptiechecks uitgevoerd om vast te stellen of de data aan de voorwaarden voor een normaalverdeling voldoen. Field (2009) beschrijft hiervoor een viertal voorwaarden. De eerste voorwaarde is een normaalverdeling van de data. Deze normaalverdeling is beoordeeld aan de hand van het berekenen van beschrijvende statistieken (zie Tabel 4) en de bijbehorende histogrammen. De

frequentieverdelingen geven een wisselend beeld bij de verschillende gemeten dimensies. Met behulp van de Kolmogorov-Smirnovtest is bekeken of de afwijkingen significant afwijken van een normaalverdeling. Uit Tabel 3 valt af te lezen dat de meeste afwijkingen van een normaalverdeling wél bevestigd worden, maar dat dit bij slechts 2 schalen een significante afwijking betreft.

Tabel 3. *Resultaten van de Kolmogorov-Smirnovtest.*

Groep	Schaal	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Docenten	Hoeveelheid & Timing van feedback	.30	17	.00
	Kwaliteit van feedback	.25	17	.01
	Gebruik van feedback	.18	17	.17
Studenten	Hoeveelheid & Timing van feedback	.13	17	.20
	Kwaliteit van feedback	.19	17	.11
	Gebruik van feedback	.19	17	.11

Aan de tweede voorwaarde, het interval meetniveau, wordt voldaan. De derde voorwaarde betreft de homogeniteit van de variantie. Dit is bekeken met behulp van Levene's test. Voor de variabele Kwaliteit van feedback is Levene's test niet significant wat aangeeft dat de varianties niet van elkaar verschillen, $F(4, 8) = 2.77, p > 0.05$. Voor de variabelen Hoeveelheid & timing van feedback en Gebruik van feedback verschillen de varianties wél significant van elkaar, respectievelijk $F(5, 8) = 9,24, p < .05$ en $F(4, 8) = 4.10, p < .05$. De laatste voorwaarde is de onafhankelijkheid van de respondenten. Hieraan wordt voldaan; de antwoorden van docenten en student worden onafhankelijk van elkaar gegeven. De werkwijze (het onafhankelijk van elkaar invullen van de enquêtes) is tevens opgenomen in de instructiebrief.

Analyse van de itemvragen

Bij de analyse van de resultaten van de itemvragen is gekeken of hierin een verschil te ontdekken is tussen de uitkomsten van de docentversies en de studentversies. Op basis van de beperkte data (n=18) is ervoor gekozen om, na het controleren van de assumpties, gebruik te maken van non-parametrische ofwel assumptievrije testen. Hoewel deze tests minder onderscheidingsvermogen (*power*) hebben, dienen ze gebruikt te worden indien de assumpties van de data geschonden zijn. Om

die reden is in de eerste plaats gebruik gemaakt van de Wilcoxon signed rank test om de waargenomen verschillen te testen op significantie. Vervolgens is Spearman's rankcorrelation gebruikt om te onderzoeken of en hoe sterk de variabelen samenhang vertonen.

Analyse van de open vragen

Voor de kwalitatieve data-analyse is gebruik gemaakt van de gefundeerde theoriebenadering. Bij de gefundeerde theoriebenadering wordt ernaar gestreefd om een theorie te vormen vanuit verzamelde data (Boeije, 2005). Hiertoe zijn alle antwoorden op de open vragen allereerst integraal overgenomen in een tabel, waarbij de antwoorden van de docent en de student tegenover elkaar zijn geplaatst. Vervolgens zijn samenvattende labels toegekend aan fragmenten in de data (open coderen) zoals 'snel' bij de variabele 'timing van feedback' en 'inhoudelijk' en 'procedureel' bij de variabele 'communicatie en betrokkenheid' en zijn delen tekst met dezelfde code op verschillen en overeenkomsten met elkaar vergeleken (axiaal coderen). Op basis daarvan zijn per responsgroep en per variabele beschrijvingen ontstaan. Uiteindelijk zijn deze labels samengevat in een centrale interpretatie per dimensie.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In de beschrijvende statistieken van Tabel 5 is te zien dat studenten (n=18) overwegend hoger scoren op de variabelen van de AEQ en in Tabel 4 is te zien dat docenten (n=18) overwegend hoog scoren op de variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid. Bij laatstgenoemde schalen zijn de standaarddeviaties ook respectievelijk het hoogst en het laagst.

Tabel 4. *Beschrijvende statistieken van de itemscores van docenten.*

Groep	Schaal	n	Gemiddelde score	Standaard-afwijking	Bereik	
					Min.	Max.
Docenten	Hoeveelheid & Timing van feedback	18	3.47	.53	2.25	3.50
	Kwaliteit van feedback	18	3.32	.34	2.80	4.00
	Gebruik van feedback	18	3.92	.59	3.00	5.00
	Beoordeling & Criteria	18	4.25	.62	2.13	4.25
	Communicatie & Betrokkenheid	18	4.29	.34	3.14	4.29

Tabel 5. *Beschrijvende statistieken van de itemscores van studenten.*

Groep	Schaal	n	Gemiddelde score	Standaard-afwijking	Bereik	
					Min.	Max.
Studenten	Hoeveelheid & Timing van feedback	18	4.00	.51	3.00	4.80
	Kwaliteit van feedback	18	3.59	.54	2.40	4.20
	Gebruik van feedback	18	4.07	.49	2.83	4.67
	Beoordeling & Criteria	18	4.13	.40	2.75	4.13
	Communicatie & Betrokkenheid	18	3.71	.47	2.00	3.71

Wilcoxon signed rank test

Met behulp van een gepaarde t-test is berekend of de gevonden verschillen significant zijn. De gepaarde t-test is gekozen omdat onderzoeksgroepen (docenten en studenten) gekoppeld zijn aan elkaar. Het berust niet op toeval dat docenten in de docentengroep zitten en studenten in de studentengroep (Baarda et al., 2001). In Tabel 6 zijn de resultaten van de Wilcoxon signed rank test te zien. Bij alledrie de variabelen is sprake van een significant verschil in de gevonden scores. Bij één variabele is er sprake van een middelmatig effect, bij twee variabelen is er sprake van een sterk effect, $r > .5$ (Field, 2009, p.558).

Tabel 6. *Uitkomsten van de Wilcoxon signed rank test.*

Variabelen	Docenten		Studenten		z	p	r
	Mean	SD	Mean	SD			
Hoeveelheid & Timing van feedback	3.47	0.53	4.00	0.51	-3.56	.00*	-0.84
Kwaliteit van feedback	3.32	0.36	3.59	0.54	-1.98	.05*	-0.47
Gebruik van feedback	4.29	0.59	4.07	0.49	-3.63	.00*	-0.86

* = $p < 0.05$

Spearman's rankcorrelation

Met behulp van Spearman's rankcorrelation is gekeken of en naar de manier waarop de verschillen van de AEQ-variabelen samenhangen met de verschillen op de variabelen Beoordelingsprocedures & -criteria en Communicatie & betrokkenheid. In Tabel 7 is te zien dat de coëfficiënten bij de studentengroep significant zijn op twee variabelen. Er bestaat een middelmatige correlatie tussen de verschillen op de perceptie van de Hoeveelheid & timing van feedback en de

variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid. Het minteken voor deze scores duidt erop, dat naarmate scores op de variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid toenemen de verschillscore op de perceptie zal afnemen. Met andere woorden, naarmate het begrip van studenten wat betreft de beoordelingsprocedures en –criteria toeneemt, zal in dit geval de verschillscore op perceptie afnemen. Eenzelfde effect is gemeten tussen de variabelen Hoeveelheid & timing van feedback en Communicatie & betrokkenheid.

Eveneens is in Tabel 7 af te lezen, dat er een sterke correlatie bestaat tussen de verschillscore op de perceptie van het Gebruik van feedback en de variabele Beoordeling & criteria. Met de variabele Communicatie & betrokkenheid correleert deze verschillscore matig. Ook hier geldt, dat een lagere verschillscore op de perceptievariabele samengaat met hogere scores op de variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid.

Tabel 7. *Correlatiematrix van de verschillscores vergeleken met de scores van docenten en studenten.*

Variabele	Docenten		Studenten	
	Beoordeling & Criteria	Communicatie & Betrokkenheid	Beoordeling & Criteria	Communicatie & Betrokkenheid
Verschilscore Hoeveelheid & timing van feedback	-0.50*	0.35	-0.52*	-0.55*
Verschilscore Kwaliteit van feedback	-0.37	0.06	-0.74**	-0.68**
Verschilscore Gebruik van feedback	0.14	0.32	0.15	0.07

** p (eenzijdig) < .01

* p (eenzijdig) < .05

Ter controle is er bekeken of de totale verschillscores op de gemeten variabelen met elkaar correleren. Immers, wanneer studenten en docenten op de variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid overeenkomen, moet dit positief correleren met de verschillscores van de perceptievariabelen: Hoe kleiner de verschillscores op de perceptievariabelen, hoe kleiner de verschillscores moeten zijn op de variabelen Beoordeling & criteria en Communicatie & betrokkenheid. Tabel 8 laat zien dat dit bij twee combinaties van variabelen het geval is.

Tabel 8. *Correlatiematrix van de totale verschilscores.*

Variabele	Verschilscore Beoordeling & criteria	Verschilscore Communicatie & Betrokkenheid
Verschilscore Hoeveelheid & timing van feedback	-0.16	0.73**
Verschilscore Kwaliteit van feedback	0.02	0.60**
Verschilscore Gebruik van feedback	0.13	0.01

** p (eenzijdig) < .05

Resultaten van de analyse van de open vragen

Alle open vragen zijn door vrijwel alle deelnemers aan het onderzoek (vaak uitgebreid) ingevuld. De interpretaties van de antwoorden zijn per variabele voor de gehele respondentengroep beschreven.

hoeveelheid & timing van feedback.

De eerste aanvullende vraag betreft het verduidelijken van de perceptie van de hoeveelheid feedback die docenten dachten gegeven te hebben en de hoeveelheid feedback die door studenten werd ervaren. Hier blijken de percentages goed overeen te komen. Ruim driekwart van zowel de docenten als de studenten kwalificeert de hoeveelheid gegeven feedback als voldoende of meer dan voldoende. 34% van de studenten neemt ook een inhoudelijk oordeel in het antwoord mee. De studenten geven aan dat de hoeveelheid, ‘nuttig’ of ‘bruikbaar’ is of vermelden hier ‘ik kan er verder mee aan de slag’.

De antwoorden van docenten en studenten op item 2 (‘Ik geef snel feedback’ voor docenten en ‘ik krijg snel feedback’ voor studenten) vertonen zeer grote overeenkomsten. Ook hier komen de percepties van docenten en studenten sterk met elkaar overeen. Ruim driekwart van de docenten geeft aan dat ze snel feedback geven, ruim driekwart van de studenten geeft aan dat ze snel feedback krijgen. De kwalificatie ‘snel’ betekent zowel voor studenten als voor docenten binnen 1 á 2 dagen. Door de grote overeenkomsten in de antwoorden van docenten en studenten kan hierin geen verklaring gevonden worden voor het gevonden verschil op deze variabele. De grote overeenkomsten kunnen wél iets zeggen over de correlatie tussen de verschilscore op de variabele Hoeveelheid & timing van feedback en de verschilscore op de variabele Communicatie & betrokkenheid. Deze correlatie duidt erop dat hoge overeenstemming over de manier van communiceren en de getoonde betrokkenheid

door de docent samengaan met een lagere verschilscore op de perceptie van de variabele Hoeveelheid & timing van feedback.

kwaliteit van feedback.

De spreiding in de antwoorden op de vraag ‘Wat vindt u van de kwaliteit van de feedback die u zojuist gegeven hebt?’ is bij docenten vrij groot. Wat opvalt, is dat docenten gemiddeld een lagere score geven voor de kwaliteit van hun feedback dan hun studenten. Slechts 16% van de docenten beoordeelt de eigen feedback als ‘goed’, terwijl 39% van studenten de ontvangen feedback beoordeelt als ‘goed’.

Docenten noemen weinig concrete kwaliteitskenmerken, maar oordelen meer over de kwaliteit in termen van ‘goed’, ‘juist’, ‘adequaat’ en ‘voldoende’. Vier docenten beoordelen het aanvullen van schriftelijke feedback met mondelinge feedback in hun reactie als een kwaliteitsaspect. Ook studenten zijn overwegend oordelend in de beantwoording van de vraag wat ze van de kwaliteit van de zojuist ontvangen feedback vinden. De reacties van (4) studenten zijn genuanceerd en specifiek beschreven en hebben betrekking op de inhoud van de feedback. Het woord ‘inhoud’ betekent in dit geval dat de feedback ook daadwerkelijk de inhoud van de scriptie betreft en bijvoorbeeld niet taal, proces, voortgang, planning en dergelijke.

De verklaring voor de verschilscore kan gevonden worden in de gemiddeld hogere waardering van de feedback door studenten. De verschilscore op deze variabele correleert significant met de variabelen Communicatie & betrokkenheid en Beoordelingsprocedures & -criteria.

gebruik van feedback.

Op de vraag *hoe* de zojuist verkregen/gegeven feedback verwerkt gaat worden, valt op dat de helft van de docenten geen (concreet) antwoord op de vraag geeft, terwijl bijna driekwart van de studenten expliciet aangeeft wat ze precies gaan doen, bijvoorbeeld

“Feedback verwerken om conclusies krachtiger te maken” (S8)

“De feedback kan ik gebruiken bij het aanpassen van mijn analyses...” (S25)

De antwoorden van de docenten vertonen een grote spreiding. De inhoud varieert van de *hoeveelheid* die volgens hen verwerkt gaat worden (‘alles’, ‘het meeste’, ‘volledig’) tot de *kans* dat de student de feedback zal gaan verwerken (‘zeker’), bijvoorbeeld

“Gaat dit zeker verwerken” (D6)

Wat verder opvalt, is dat er bij geen enkel afstudeerpaar een inhoudelijk overeenkomstig antwoord is gevonden. Dit kan erop duiden dat de vraag door beide doelgroepen anders is geïnterpreteerd en dit kan een oorzaak zijn van de gevonden verschillen. Perceptieverschillen kunnen op basis van de verkregen antwoorden niet verklaard worden. De verschillen van de variabele correleert niet met één van de variabelen Communicatie & betrokkenheid en Beoordelingsprocedures & -criteria.

beoordelingsprocedures en beoordelingscriteria.

De gegeven antwoorden van zowel docenten als studenten laten zien, dat de vraag naar de bekendheid met de *beoordelingsprocedure* verwarrend lijkt te werken met de vraag over de bekendheid met de *beoordelingscriteria*. Deze twee begrippen lijken zo bij elkaar te horen of verbonden met elkaar te zijn dat het verschil niet meer in de antwoorden te ontdekken is.

De antwoorden geven geen extra informatie die de gevonden verschillen op de perceptie van feedback kan verklaren. Ook correleren verschillen op de variabelen die de perceptie van feedback meten niet of nauwelijks met de scores op deze variabele.

communicatie & betrokkenheid.

Analyse van de antwoorden op de vraag ‘Kunt u in 50-100 woorden beschrijven op welke manier u doorgaans feedback geeft?’ (voor studenten ‘Kun je in 50-100 woorden beschrijven hoe jouw begeleider doorgaans feedback geeft?’) levert een opvallend en mogelijk interessant resultaat op. De vraag is door 85% van de docenten ingevuld en uit de analyse blijkt wel dat docenten een bepaalde structuur hanteren (volgorde; eerst nakijken, dan bespreken enzovoorts), echter een duidelijke methodiek is in de antwoorden niet te ontdekken. Ook uit de antwoorden van de studenten kan geen bepaalde aanpak of methodiek afgeleid worden.

De laatste vraag die gesteld is, betreft met welk gedrag docenten betrokkenheid tonen en uit welk gedrag studenten betrokkenheid van de docent afleiden bij de voortgang van het afstudeeronderzoek. Uit de antwoorden op deze vraag kunnen geen concrete verklaringen voor de gevonden verschillen in de perceptie van feedback worden afgeleid.

Discussie

Beantwoorden van de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt: Op welke aspecten verschilt de perceptie van feedback tussen docenten en studenten en welke verklaringen kunnen hiervoor gevonden worden? Het onderzoek laat zien dat de perceptie van feedback tussen docenten en studenten significant verschilt op de variabelen Hoeveelheid & timing van feedback, Kwaliteit van feedback en Gebruik van feedback. Daarnaast bevestigt het onderzoek dat er samenhang bestaat tussen de gevonden verschillen en de op basis van de literatuur veronderstelde invloed van kennis van de beoordelingsprocedures en criteria op deze verschillen. Samenhang betekent echter niet hetzelfde als causaliteit. Nader onderzoek dient uit te wijzen of er naast samenhang ook causaliteit tussen de gemeten variabelen vast te stellen is.

Over de richting van de verschillen kan het volgende gezegd worden. Studenten scoren hoger op de variabele Hoeveelheid & timing van feedback en docenten scoren hoger op de variabele Gebruik van feedback. Dit betreft op beide variabelen een sterk significant verschil. Uit de antwoorden op de aanvullende open vragen blijkt niet dat de antwoorden van docenten en studenten sterk uiteenlopen, ze zijn het met elkaar eens dat de hoeveelheid voldoende is en dat ze ‘snel’ feedback hebben gekregen. Opvallend is ook, dat de overeenkomst tussen de groepen hoog is, dat wil zeggen tussen de docentgroep en de studentgroep is voor 75% overeenstemming over de Hoeveelheid (‘genoeg’, ‘voldoende’) en timing (‘snel’) van feedback.

Wat betreft de perceptie van de kwaliteit van de feedback kan gezegd worden dat studenten een positievere perceptie van de kwaliteit van de feedback hebben dan hun begeleider. Het verschil is weliswaar significant, echter is de effectgrootte middelmatig. De analyse van de open vragen bevestigt het gevonden verschil. Ook hier oordelen de studenten gemiddeld positiever over de kwaliteit dan hun begeleider. Het gevonden verschil betreft hier dus geen verschil tussen ‘goed en slecht’, het gevonden verschil betreft hier een verschil in perceptie tussen ‘voldoende en goed’ (beide positief).

overige bevindingen.

Een andere invalshoek voor het verklaren van verschillen in perceptie, is dat studenten in de perceptie van feedback de factor ‘inhoud’ als allerbelangrijkste lijken te verkiezen. Het woord ‘inhoud’ betekent in dit geval dat de feedback ook daadwerkelijk de inhoud van de scriptie betreft en bijvoorbeeld niet taal, proces, voortgang, planning en andere randzaken. In alle aanvullende open vragen die bij dit onderzoek gesteld zijn, geven studenten er blijk van veel waarde te hechten aan de inhoud van feedback. Het belang van de inhoud van de feedback komt concreet terug in de antwoorden van studenten op 5 van de 8 open vragen zonder dat expliciet is gevraagd om in te gaan op de inhoud van feedback. Dit kan erop wijzen dat studenten zoeken naar inhoudelijk concrete aanknopingspunten om hun scriptie te verbeteren en die niet uit de feedback van hun begeleider kunnen afleiden.

Vergelijking uitkomsten met de literatuur

De literatuur geeft aanwijzingen voor mogelijke verklaringen van verschillen in perceptie van feedback op grond van kennis van beoordelingsprocedures en –criteria (Nicol, 2006; Butler & Winne, 1995; Hernández, 2012), manier van communiceren door docenten (Higgins et al., 2011; Carless, 2006; Handley, 2011; Beaumont, 2011) en de mate van betrokkenheid van de docent bij de voortgang van de afstudeerscriptie (O’Donovan, Price & Rust, 2004; Shute, 2008; Sadler, 2010).

Dit onderzoek laat zien dat kennis van de beoordelingsprocedures en –criteria inderdaad samenhangt met verschillen in perceptie van feedback tussen docenten en studenten. De analyses bieden aanknopingspunten om verschillen in perceptie van feedback te verklaren op basis van communicatieve aspecten. Zo blijkt bijvoorbeeld niet uit de analyse van de open vragen dat docenten een methodiek of structuur hanteren bij het geven van feedback. Een aantal onderzoeken stelt juist als voorwaarde voor de effectiviteit van feedback dat een gestructureerde aanpak noodzakelijk is (Hattie et al., 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Gibbs & Simpson, 2004).

Uit de open vragen blijkt een focus van studenten op de inhoud van de feedback. Studenten zijn duidelijk niet op zoek naar feedback die zich richt op bijvoorbeeld planning of taalfouten. Een focus op de inhoud van de feedback door de student kan een reden zijn dat de manier waarop de boodschap door de docent wordt gecommuniceerd belangrijker wordt. Wanneer de docent vanuit een

referentiekader spreekt dat niet aansluit op het niveau van de student kunnen perceptieverschillen ontstaan (Higgins et al., 2000).

De mate van betrokkenheid bij de voortgang van de scriptie biedt niet direct een verklaring voor de gevonden verschillen in perceptie van feedback. Het is mogelijk dat de manier waarop het construct ‘betrokkenheid’ is geoperationaliseerd hierin een rol heeft gespeeld. Een aantal onderzoeken stelt dat betrokkenheid invloed heeft op de perceptie van feedback, echter wordt in de literatuur betrokkenheid (‘engagement’), beschreven als betrokkenheid bij het eigen leerproces (‘*engagement in learning*’, Nicol, 2006) en het ‘betrokken zijn bij het managen en monitoren van het eigen leerproces’ (Hernandez, 2012). In dit onderzoek is gekozen om het construct betrokkenheid te meten in termen van voorbereiding (bij de student), persoonlijke betrokkenheid van de docent bij het voortgangsproces van de student en sfeer tijdens het gesprek. Zowel de items in de vragenlijst als de aanvullende open vraag over betrokkenheid zijn op die manier geconstrueerd.

Limitaties

Bij dit onderzoek dient rekening gehouden te worden met een aantal belangrijke beperkingen. Door deze beperkingen is de betrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid van de uitkomsten aangetast. In de volgende paragrafen worden de beperkingen toegelicht.

De respons op dit onderzoek is met 12% laag te noemen. De hoge non-respons zorgt voor een kleine steekproef en dit heeft invloed op het onderscheidend vermogen van de dataset en daarmee op de resultaten van de analyses. Een kleine steekproef levert een dataset met weinig *power*, beperkt de mogelijke statistische analysemethoden en beperkt de generaliseerbaarheid van de resultaten (Rogelberg & Stanton, 2007).

Er zijn verschillende redenen te bedenken waarom non-respons optreedt. Geen tijd (door werkdruk) en geen zin (*refusals*) zijn de meest voor de hand liggende redenen die ook in de literatuur over non-respons te vinden zijn (D’havé, 2005; Rogelberg & Stanton, 2007; Abraham et al., 2007). Voor het onderwijs in het bijzonder geldt, dat de werkdruk al jaren als hoog tot zeer hoog wordt ervaren (Aob, 2012; Diepstraten & Evers, 2012), wat de waarschijnlijkheid dat dit een belangrijke reden voor de non-respons is geweest aannemelijker maakt. Daarnaast is de opzet van de enquête mogelijk van invloed geweest op de non-respons door het gebruik van papieren vragenlijsten die op

eigen gelegenheid ingevuld konden worden en het gewenste (uitgestelde) moment om de vragenlijsten in te kunnen vullen. De kans is daardoor aanwezig dat de docent gemakkelijk de lijsten vergeet mee te nemen naar het feedbackgesprek.

Bij dit onderzoek dient rekening gehouden te worden met de mogelijkheid van non-respons bias (Abraham, Maitland & Bianchi, 2006). Hiervan is sprake wanneer de antwoorden van respondenten afwijken van de potentiële antwoorden van de respondenten die *geen* antwoord hebben gegeven. Non-respons bij een onderzoek wordt in de regel gezien als indicator van de kwaliteit van de dataset. Toch hoeft dit niet noodzakelijkerwijs het geval te zijn. D'havé (2005) verwoordt dit als volgt.

“Uit een lage responsgraad mag niet zonder meer afgeleid worden dat er sprake is van een significante vertekende invloed van non-response. Als respondenten en non-respondenten heel weinig van elkaar verschillen met betrekking tot de bestudeerde variabelen, zal zelfs een heel lage responsgraad niet leiden tot significante non-response bias. In dit laatste geval spreekt men van negeerbare non-response.”

Zowel D'havé (2007) als Abraham et al., (2006) melden dat recent onderzoek heeft uitgewezen dat lage non-respons niet per se samenhangt met onbetrouwbare data, vanwege non-respons bias.

Uiteraard zou non-respons bias in dit onderzoek eerst aangetoond moeten worden.

De lage respons kan ook (zeker in combinatie met een gering aantal items per schaal) geleid hebben tot lage waarden van Cronbach's alfa. Cronbach's alfa wordt gebruikt als maat van de interne consistentie van de items in de test en als schatting van de betrouwbaarheid van de testcores (Sijtsma, 2009). Om Cronbach's alfa te verhogen is een aantal items verwijderd door te kijken naar de waarde van Cronbach's alfa wanneer dit item weggehaald zou worden en naar de waarde van de item-restcorrelatie. Dit heeft niet bij alle schalen ervoor gezorgd dat de ondergrens van $\alpha \geq 0.7$ is gehaald. Een lage waarde van Cronbach's alfa kan duiden op een lage interne consistentie van de betreffende schaal, maar dit is niet noodzakelijkerwijs het geval (Sijtsma, 2009). De oorzaak van de lage waarde van Cronbach's alfa zit in dit geval naar alle waarschijnlijkheid in het lage aantal vragen per schaal waardoor het lastig om vast te stellen in hoeverre de vragenlijst dezelfde *trait* meet.

Ten slotte is er door het verwijderen van een ongelijk aantal items geen sprake meer van een perfect parallelle vragenlijst. Dit heeft gevolgen voor de betrouwbaarheid van de uitkomsten van het

onderzoek en de generaliseerbaarheid daarvan, aangezien niet in alle schalen exact dezelfde items zaten. Eventueel kan door middel van een exploratieve factoranalyse gekeken worden of en in hoeverre de overgebleven items in een zelfde schaal convergeren, maar aangezien de steekproef erg klein is, waardoor parametrische analyses niet mogelijk zijn, zou dit resultaat onbetrouwbaar zijn.

Vervolgonderzoek

De resultaten van het huidige onderzoek laten, met inachtnaam van de genoemde beperkingen, zien dat de aanwijzingen voor de verklaringen van het verschil in perceptie van feedback tussen docenten en studenten waarschijnlijk in de goede richting wijzen, maar aanvullend onderzoek op dit gebied is gewenst. Door replicatie van dit onderzoek met een grotere, representatieve steekproef in combinatie met een verder ontwikkelde vragenlijst kunnen de bevindingen nader onderzocht en zo mogelijk bevestigd worden.

Wat niet is onderzocht, maar zeker een zinvolle aanvulling kan zijn op de grote hoeveelheid onderzoek die naar feedback is gedaan, is de kennis en toepassing van de vaardigheid in en methodiek van het feedbackgeven bij docenten. Het was geen doel van dit onderzoek om te meten of docenten een vaste structuur of methodiek hanteren, maar het niet hanteren van een duidelijke structuur wordt komt wel naar voren bij de analyse van de open vragen (vooral aan studentzijde). Aanvullend onderzoek zou kunnen verhelderen of verschillen in perceptie van feedback afnemen, als docenten een vaste feedbackmethodiek en/of gespreksstructuur hanteren.

Bij interpretatie van de antwoorden op de open vragen kwam ook naar voren dat studenten zich sterk richten op de inhoud van de feedback. Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat studenten vaak de inhoud van de feedback meenemen in de beantwoording van vragen die niet primair over de inhoud van de feedback gaan. Aan de antwoorden op de vragen over hoeveelheid, timing, kwaliteit en gebruik van feedback wordt regelmatig de inhoud van de feedback gekoppeld. Perceptieverschillen kunnen ontstaan door onduidelijkheid in communicatie. Hierbij kan gedacht worden aan een gebrek aan vaardigheden bij de docent, bijvoorbeeld te veel, te gedetailleerde, onduidelijke en/of onsamenhangende feedback geven ('van de hak op de tak'). Aan de andere kant kan het communicatieprobleem ook aan de studentkant gezocht worden, zoals een gebrek aan luistervaardigheden, niet doorvragen of te weinig leiding in het gesprek nemen. Nader onderzoek naar

in hoeverre communicatie van invloed is op het verbeteren of verslechteren van de perceptie van feedback door studenten kan dit verhelderen.

Implicaties voor de praktijk

Dat kennis van beoordelingsprocedures en –criteria samenhangt met de perceptie van feedback, impliceert ook toepassing van deze kennis in de praktijk. Het expliciet aandacht besteden aan beoordelingsprocedures en criteria gebeurt al, maar docenten hanteren hierbij geen vaste werkwijze. Binnen een goed ontworpen afstudeerprocedure in het hoger onderwijs zou eenvoudig een vaste methode geïntroduceerd kunnen worden om concreet, helder en eenduidig de beoordelingsprocedures en –criteria expliciet bij studenten onder de aandacht te brengen. Naast uiteraard het opnemen van de benodigde informatie in de afstudeerhandleiding, strekt het tot de aanbeveling om van het expliciet bespreken van de procedures en criteria een vast gespreksonderwerp te maken tussen docent en student ter voorbereiding van de afstudeerstage. Dit is overigens ook prima mogelijk in groepsverband.

Verdere versterking van de kennis van procedures en criteria kan nog extra ondersteund worden door gebruik te maken van voorbeeldscripties met bijgevoegde beoordeling (leren van *worked examples*). Van voorbeeldscripties en beoordelingen kunnen studenten leren hoe een bepaald probleem is opgelost en kunnen zij zelf op zoek gaan naar een oplossing voor een soortgelijk probleem (Atkinson, Derry, Renkl & Wortham, 2000). Ook het gebruikmaken van uitgewerkte rubrics kan helpen bij een beter begrip van de beoordelingscriteria. Een rubric geeft een beschrijving van de richtlijnen en criteria aan de hand waarvan het werk van studenten beoordeeld kan worden (Montgomery, 2000). Deze beschrijvingen helpen de student in het denkproces, bij het leren en bij het verhogen van de kwaliteit van hun werk (Goodrich Andrade, 2005). Als laatste kan het organiseren van peer reviewsessies een bijdrage leveren aan een beter begrip van de beoordelingsprocedures en –criteria. Peer review maakt gebruik van de verschillen in de sterke kanten, uitdrukkingsvaardigheden en competentieniveaus van studenten. Studenten met verschillende vaardigheden en competenties geven medestudenten mondeling en schriftelijk commentaar, stellen vragen en geven elkaar daarbij uitgebreide uitleg en instructie (Min, 2005). Lundstrom & Baker (2009) benadrukken dat zowel de reviewer als de student die de review ontvangt profiteren van de voordelen van peer review.

Tegelijkertijd kunnen deze inspanningen leiden tot verhoging van het gevoel van zelfeffectiviteit bij de student, aangezien meer kennis over beoordelingsprocedures en –criteria een bijdrage levert aan een beter begrip van de student van wat van hem verwacht wordt tijdens de afstudeerperiode. Zelfeffectiviteit of het geloof van de student in eigen kunnen heeft invloed op aspiratie, motivatie en het bereiken van academische doelen (Bandura, 1993). Om kwalitatief goede feedback te kunnen geven, dienen docenten voldoende in staat te worden gesteld om het werk van studenten te bestuderen en becommentariëren. Een goed opgeleide, betrokken en inhoudelijk voorbereide docent kan voor een student echt het verschil uitmaken.

Referenties

- Abraham, K.G., Maitland, A. & Bianchi, S.M. (2006). Nonresponse in the American Time Use Survey: Who Is Missing from the Data and How Much Does It Matter? *Public Opinion Quarterly*, 70(5), 646-675.
- Algemene Onderwijsbond. (2012). *Kwaliteits-enquête Hbo*. Gedownload op 23 maart 2013 van <http://www.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48912-hboenquete052012.pdf>.
- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of educational research*, 70(2), 181-214.
- Baarda, D. B., Bakker, E., Van der Hulst, M., Julsing, M., Van Vianen, R. & de Goede, M. P. (2012). *Basisboek Methoden en Technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis (5^e druk, 2012)*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Björkman, M. (1972). Feedforward and feedback as determiners of knowledge and policy: Notes on a neglected issue. *Scandinavian Journal of Psychology*, 13(1), 152-158.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41–50.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Diepstraten, I. & Evers, A. (2012). *Leraren leren. Een overzichtstudie naar de professionalisering van leraren*. Gedownload op 16 januari 2014 van <http://www.ou.nl/documents/14300/c7f07c59-5831-476d-8f0f-8bda481843ad>.
- D'havé, B., & Van Kenhove, P. (2005). *De impact van 'nonresponse bias' op de verwerking en resultaten van enquêtes* (Masterthesis). Toegepaste Economische Wetenschappen, Faculteit Bedrijfskunde & Economie, Universiteit Gent, Gent.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2003, September). Measuring the response of students to assessment: the Assessment Experience Questionnaire. In *11th Improving Student Learning Symposium* (pp. 1-12).
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(05), 3-31.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hartley, J., & Chesworth, K. (2000). Qualitative and quantitative methods in research on essay writing: no one way. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 15-24.
- Hernández, R. 2012. Does continuous assessment in higher education support student learning? *High Educ*, 64, 489–502.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in higher education*, 6(2), 269-274.
- Jollands, M., McCallum N, & Bondy J. (2009). If students want feedback why don't they collect their assignments? *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Australasian Association for Engineering Education*. Yeppoon: Faculty of Sciences, Engineering & Health, CQU University.
- Jones, J. A. (1989). The verbal protocol: a research technique for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14(12), 1062-1070.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for Learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293-308.
- Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *The Clearing House*, 73(6), 324-328.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.

- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325-335.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 21-30.
- Rogelberg, S. G., & Stanton, J. M. (2007). Introduction understanding and dealing with organizational survey nonresponse. *Organizational Research Methods*, 10(2), 195-209.
- Rowe, A. D., & Wood, L. N. (2008). What feedback do students want. In *Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*.
- Rowe, A., Wood, L. & Petocz, P. (2008). Engaging students: Student preferences for feedback, in *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference, Rotorua, 1-4 July 2008: pp 297-306*.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. E. R. R. Y. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Shore, T. H., Adams, J. S., & Tashchian, A. (1998). Effects of self-appraisal information, appraisal purpose, and feedback target on performance appraisal ratings. *Journal of business and psychology*, 12(3), 283-298.
- Sijtsma, K. (2009). Over misverstanden rond Cronbachs alfa en de wenselijkheid van alternatieven. *Psycholoog*, 44(11), 561-567.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and communication*, 33(2), 148-156.

- Tang, J., & Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L, Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. doi: 10.1080/00313831.2011.628693
- Wang, T., & Li, L. Y. (2011). 'Tell me what to do' vs. 'guide me through it': Feedback experiences of international doctoral students. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 101-112.
- Wesselink, R., Biemans, J. A., Mulder, M., & van den Elsen, E. R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 38-51.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.
- Yorke, M., & Longden, B. (2006). The vital first year. *Academy Exchange*, 4, 16-17.