

Gepercipieerde docentenfeedback en motivatie voor het bijhouden van een portfolio

R. Dewki

Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Utrecht

Masterthesis Feedback in interactie

Student : Rosita Dewki, 3144658

1^e begeleider : Dr. F. J. Prins

2^e begeleider : Dr. S. A. F. Peters

Datum : 26 maart 2015

Samenvatting

Op een opleiding van een hogeschool in Nederland is gebrek aan motivatie bij studenten gesignaleerd om portfolio's bij te houden. Motivatie van de student kan worden beïnvloed door feedback. Omdat studenten en docenten tijdens de opleiding een relatie aangaan en deze relatie onderdeel vormt van (intrinsieke) motivatie (Deci & Ryan, 1985) van de student, is er onderzocht of deze relatie van invloed is op hoe de student feedback van de docent percipieert.

Er is gekozen voor exploratief onderzoek, inclusief een pilot, met behulp van een uitgebreide vragenlijst met een beperkt aantal open vragen onder eerstejaars hbo-studenten (n=104) van de betreffende opleiding. Met behulp van een meervoudige lineaire regressie-analyse is getoetst of het mogelijk is om motivatie te voorspellen op basis van scores op feedback-dimensies (onafhankelijke variabele) en de relatie docent-student en of deze relatie hierbij modererend is. Er is geen positief verband gevonden tussen feedback-dimensies en studentenmotivatie. De relatie docent-student heeft geen significant modererende invloed op feedback-dimensies om motivatie voor het samenstellen van het portfolio te voorspellen. Tussen motivatie (afhankelijke variabele) en de relatie docent-student (moderator) is een significant verband gemeten. De opzet en uitvoering van deze thesis zijn onderhevig geweest aan verschillende beperkingen, die in vervolgonderzoek kunnen worden verminderd.

Zoektermen: portfolio, feedback, feedbackperceptie, motivatie.

Inleiding

Een portfolio bevat beschrijvingen van opdrachten die een student verzamelt om zijn ontwikkeling en studievoortgang te tonen (Dysthe & Engelsen, 2011). Studenten verzamelen bewijzen van hun prestaties waarmee het leerproces wordt verduidelijkt (Ritzen & Kusters, 2002).

Aanleiding voor dit onderzoek is dat docenten van de opleiding Maatschappelijk Werk & Dienstverlening (MWD) van een hogeschool klagen over gebrek aan motivatie van studenten om een portfolio aan te leggen en bij te houden. Het gaat hier om het formatieve gebruik van portfolio's in de vorm van een ontwikkelingsgericht portfolio (Beishuizen, Van Boxel, Banyard, Twiner, Vermeij & Underwood, 2006). Hiermee brengt de student zijn ontwikkeling in beeld (Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006), reflecteert hij op de activiteiten die hij heeft ondernomen en maakt hij een plan voor de toekomst (Tillema & Smith, 2000). Gebrek aan motivatie om een portfolio bij te houden komt vaker voor in het hoger onderwijs (Driessen & Bodewes, 2006; Van Tartwijk, Van Rijswijk & Tuithof, 2005). Docenten geven aan dat studenten alleen aan een portfolio werken voor de studiepunten en omdat het verplicht is. Dit is ook geconstateerd door Bowers (2005) en Schuit, De Vrieze & Slegers (2011). Het is lastig voor docenten om alle studenten te motiveren om op een zinvolle manier met het portfolio aan bezig te zijn (Biemans, Wesseling, Gulikers, Schaafsma, Verstegen & Mulder, 2009).

Een taak van docenten is om adequaat feedback te geven op het portfolio (*docentenfeedback*) wat de motivatie van studenten om een portfolio bij te houden kan vergroten (Hattie, 2003; Van Tartwijk et al., 2005). De docent wil de student met feedback motiveren (Brennan & Lennie, 2010; Van de Ridder, Stokking, McGaghie & Ten Cate, 2008). Docenten en studenten bouwen gedurende de studieperiode een persoonlijke relatie met elkaar op: ze zien en spreken elkaar overdag, leren elkaar beter kennen. De centrale vraag van deze thesis is of deze relatie de perceptie van studenten op feedback van de docent beïnvloedt. Als er daardoor iets in de motivatie om het portfolio bij te houden zou kunnen veranderen, dan is dit voor docenten belangrijk om te weten. In de wetenschappelijke literatuur is er nog weinig bekend over een verband tussen docentenfeedback op het portfolio, motivatie van de student (Sadler, 2010) om het portfolio bij te houden en mogelijke invloed die de

relatie docent-student op de perceptie van de student heeft. Dit onderzoek voorziet verder ook in een algemene maatschappelijke behoefte aan meer kennis en inzicht over hoe studenten te motiveren zijn.

In de theoretische achtergrond worden motivatie, relatie docent-student, docentenfeedback en perceptie uitgewerkt. Vervolgens wordt het verband tussen deze variabelen uitgelegd.

Theoretisch Achtergrond

Definitie en gebruik van een portfolio

Het portfolio is een collectie van werkzaamheden en opdrachten die een student verzamelt om zijn ontwikkeling en studievoortgang te bewijzen (Shapley & Bush, 1999). Afhankelijk van de soort opleiding en de te behalen doelen, bepaalt de opleiding vaak wat opgenomen moet worden in het portfolio. De student maakt vervolgens zelfstandig een selectie, binnen de gestelde kaders van de opleiding, van wat hij van zijn werk opneemt in het portfolio om zijn ontwikkeling te laten zien. Een risico van het werken met portfolio is dat een student zich niet verantwoordelijk voelt voor zijn portfolio (Bowers, 2005). Als de student het doel en het nut van het portfolio begrijpt, wordt er meer inzet getoond en meer informatie verzameld door de student (Mittendorff, Jochems, Meijers & Den Brok, 2005). Daarnaast wordt het portfolio vanuit de opleiding opgelegd aan de student, wat voor extra weerstand kan zorgen (Driessen & Bodewes, 2006).

Definitie en uitwerking van motivatie

Ryan en Deci (2000) definiëren motivatie als beweegredenen die iemand heeft om zich op een bepaalde manier te gedragen, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen *intrinsieke* en *extrinsieke motivatie* (Deci & Ryan, 1985). Bij intrinsieke motivatie komt de behoefte om iets te doen uit de persoon zelf, bij extrinsieke motivatie spelen prikkels van buitenaf een rol (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Opleidingen stellen het bijhouden van een portfolio verplicht aan studenten en dit is voor studenten vaak ook de hoofdreden om dit te doen (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008; Smith & Tillema, 2001). Behalve deze extrinsieke motivatie kan er ook intrinsieke motivatie aanwezig zijn om een portfolio bij te houden. In de Self Determination Theory (SDT) worden drie psychologische

basisbehoeften onderscheiden die van invloed zijn op intrinsieke motivatie: *autonomie, competentie en relatie* (Ryen & Deci, 2000). Ongeacht leeftijd en type opleiding hebben studenten behoefte aan autonomie, het ervaren van keuzevrijheid. Competentie is de behoefte van de student om iets te kunnen en daarin te groeien. Relatie is de behoefte aan persoonlijk contact tussen student en docent (Deci et al., 1999). Een eerste aanname in dit onderzoek is dat motivatie nodig is om te handelen, in dit geval het bijhouden van een portfolio door de student.

Definitie en uitwerking van relatie docent-student

Om studenten betrokken te krijgen bij leeractiviteiten is een positieve relatie tussen docent en student een voorwaarde (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004). Een leeractiviteit kan het bijhouden van een portfolio zijn. Een relatie is een verhouding tussen twee of meer personen, in dit geval docent en student. Studenten ervaren positieve relaties wanneer zij docenten als meer ondersteunend en zorgzaam ervaren. Studenten laten dan meer betrokkenheid zien (Deci et al., 1999). In het geval van een positieve relatie docent-student heeft de student een drijfveer voor positief werkgedrag zoals het aangaan van uitdagingen, hoge verwachtingen hebben, doelen stellen en participatie (Thoonen, Slegers, Peetsma & Oort, 2011). In de SDT valt de relatie docent-student onder de psychologische basisbehoefte relatie. Een tweede aanname in dit onderzoek is dat een positieve relatie tussen docent en student gunstig is voor de intrinsieke motivatie. Een derde aanname in dit onderzoek is dat de relatie docent-student van invloed kan zijn op het bijhouden van een portfolio.

Definitie en uitwerking van docentenfeedback en perceptie

Hattie en Timperley (2007) omschrijven feedback als informatie die gegeven wordt op de taakuitvoering van de betreffende ontvanger. Doel van feedback is om het gedrag van de ontvanger zodanig te beïnvloeden (Shute, 2008), dat de taakuitvoering en daarmee het eindproduct verbetert. Docentenfeedback heeft als doel de student een kwalitatief beter portfolio te laten bijhouden en in te leveren. Perceptie kan worden gedefinieerd als het waarnemen, selecteren, ordenen en interpreteren van informatie (Värlander, 2008). Docentenfeedback wordt door de student gepercipieerd: dus ontvangen, geanalyseerd en geïnterpreteerd. De student bepaalt vervolgens voor zichzelf of en welke acties ondernomen worden. Adequate feedback van de docent is vereist.

Docentenfeedback bestaat uit vier dimensies: *inhoud* (Smith & Tillema, 2001, 2007), *resultaat* (Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005), *instructie-gericht* (Kluger & DeNisi, 1996) en *waardering* (Wade & Yarbrough, 1996). De eerste dimensie, inhoud, duidt sterke- en ontwikkelingspunten van het werk van de student aan (Smith & Tillema, 2001). De tweede dimensie, resultaat, duidt aan op een uitspraak of het portfolio voldoende is, wat er verbeterd moet worden en welke acties daarvoor nodig zijn. Als dat niet het geval is kan de student de feedback niet toepassen (Segers et al., 2008). De derde dimensie, instructie-gericht, betreft uitleg die de docent geeft om de student op weg te helpen om het portfolio te verbeteren of zelfs nog beter te maken. De feedback kan worden afgestemd op het leerniveau en interesse van de student (Kluger & DeNisi, 1996). Tot slot duidt de vierde en laatste dimensie, waardering, gelegenheid voor de student aan om vragen te stellen over de gegeven informatie en samen te checken of deze wordt begrepen. Hierdoor wordt acceptatie van feedback verhoogd (Wade & Yarbrough, 1996).

Docenten die positieve feedback geven, door gewenst gedrag of resultaat te belonen, beïnvloeden motivatie positief (Sol & Stokking, 2009). Een vierde aanname in dit onderzoek is dat feedback van invloed is op motivatie van de student (Deci en Ryan, 1985) om in dit geval een portfolio bij te houden.

Verband tussen motivatie, gepercipieerde docentenfeedback en relatie docent-student

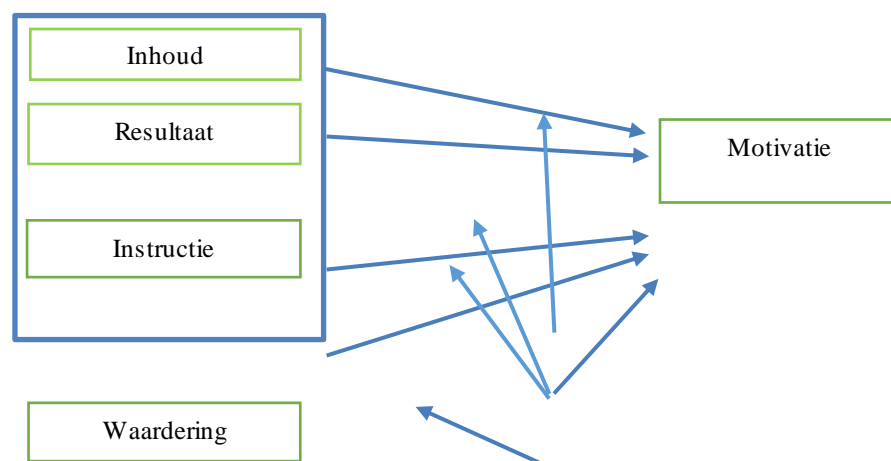
Met docentenfeedback kan een docent proberen om een student extrinsiek en intrinsiek te motiveren om een portfolio zo goed mogelijk bij te houden. Feedback om de student extrinsiek te motiveren is mogelijk door bijvoorbeeld de student te wijzen op bijvoorbeeld naderende studievertraging of zelfs verwijdering van de opleiding na onvoldoende presteren. Dit zijn waarschuwingen, dan wel sterke aansporingen om bepaalde negatieve gevolgen voor de studie te voorkomen. Feedback om de student intrinsiek te motiveren, waarbij wordt geanticipeerd op autonomie, competentie en relatie vanuit de SDT (Deci & Ryan, 2000), kan in een paar praktijkvoorbeelden worden geïllustreerd. Gevoel van competentie bij de student kan worden versterkt door te beginnen met de sterke punten, waar de student over de afgelopen periode in is gegroeid. Dit is de eerste dimensie van feedback. Daarna volgen de resultaten die aandacht behoeven. Door tops en tips af te wisselen is de feedback positief-

kritisch van aard, wat kan bijdragen aan het vertrouwen tussen docent en student, kortom hun relatie (Varlander, 2008). Autonomie en competentie bij de student kunnen daarbij worden vergroot door in de feedback nadruk te leggen op wat de student zelf kan aanpassen in zijn werk (Deci & Ryan, 2000) en met hem daarna te bespreken wat er van geleerd is. Dit zijn de tweede en derde dimensie van feedback. Tot slot is gelegenheid voor de student om vragen te stellen over de feedback een kans om deze feedback beter te begrijpen (Sol & Stokking, 2009). Dit is de vierde dimensie van feedback. De ruimte en aandacht die de student krijgt om dit te doen kan weer positief zijn voor de onderlinge relatie.

Wellicht is alleen feedback geven door de docent niet voldoende om de student te motiveren. De student heeft namelijk een relatie met de docent die de feedback geeft. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een slechte verstandhouding of juist een hechte band. Mogelijk wordt docentenfeedback positiever of negatiever gepercipieerd door deze relatie, wat gevolgen kan hebben voor de motivatie van de student om zijn taakuitvoering aan te passen (Hattie & Timperley, 2007).

In figuur 1 wordt een helicopterview weergegeven van het verband tussen (de vier dimensies van) feedback, motivatie en de relatie docent-student. Bij alle genoemde punten kan relatie docent-student een rol spelen (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 2010). Bijvoorbeeld door een slechte verstandhouding, geen ‘klik’ tussen beiden, weinig interesse vanuit docent voor de student of juist een hechte band. In dit onderzoek wordt tevens onderzocht of de relatie docent-student een modererende rol speelt tussen feedback en motivatie.

Feedback-dimensies



Figuur 1 Verbanden tussen feedback-dimensies en motivatie en de rol van de relatie docent-student

Onderzoeksvraag

Wat is de relatie tussen studentenperceptie van docentenfeedback op het portfolio en studentenmotivatie voor het samenstellen van het portfolio? Om deze vraag te beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld:

1. Wat is de perceptie van studenten van docentenfeedback op het portfolio?
2. Wat is de motivatie van studenten voor het samenstellen van het portfolio?
3. Wat is het verband tussen perceptie van docentfeedback en de motivatie van studenten voor het samenstellen van een portfolio, en welke rol speelt de relatie docent-student hierbij?

Hypotheses

Feedbackperceptie, de wijze waarop studenten feedback ervaren, waarnemen en interpreteren (Ferguson, 2011) kan positief beïnvloed worden door studentenverwachtingen van feedback (Van de Ridder et. al., 2008), de relatie docent-student (Deci & Ryan, 1985; Hattie & Timperley, 2007) en het beeld dat de student heeft van de docent en de opdracht (Kluger & DeNisi, 1996). Positief gepercipieerde feedback kan motivatie beïnvloeden (Kluger & DeNisi, 1996; Sol & Stokking, 2009). Om deelvraag 3 te beantwoorden zijn drie hypothesen opgesteld. Een eerste hypothese is dat positief gepercipieerde feedback op de vier dimensies, inhoud, resultaat, instructie en waardering een positief verband heeft met motivatie van studenten. Een tweede hypothese is dat het verband tussen de vier feedback-dimensies en motivatie wordt versterkt als de relatie docent-student positief is. Een derde hypothese is dat motivatie vergroot wordt door een positieve relatie docent-student.

Methode

Onderzoeksopzet

Dit exploratieve onderzoek heeft plaatsgevonden op een hbo-opleiding in het westen van het land. In dit survey-onderzoek zijn zes voorgestructureerde vragenlijsten gebruikt met gesloten

antwoordalternatieven (Bijlage 1), zoals gebruikt door Sol en Stokking (2009). Deze vragenlijst zijn een vertaling van de SIMS van Guay, Vallerand en Blanchard (2000). Aan de gevalideerde vragenlijsten van Sol en Stokking zijn open vragen toegevoegd. Vanwege het toevoegen van de nieuwe vragen zijn de instrumenten in een pilot getoetst op betrouwbaarheid en bruikbaarheid. Op grond van de uitkomsten is bepaald hoe de instrumenten in het hoofdonderzoek zijn ingezet.

Respondenten

Alle respondenten (n=104) zijn eerstejaars van dezelfde hbo-opleiding. Deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis. De leeftijd varieert tussen 17 en 37 jaar. 22% is jonger dan 20 jaar en 35% is ouder dan 23 jaar. 77% is vrouw. 60% heeft mbo en 26% Havo als vooropleiding. De overige 14% van de respondenten hebben eerder een hbo-opleiding gevolgd.

Instrumenten

Vier van de zes gevalideerde vragenlijsten van Sol en Stokking (2009) zijn ingezet om gepercipieerde docentenfeedback te meten, gericht op inhoud, resultaat, instructie en waardering. De overige twee vragenlijsten zijn gericht op het meten van motivatie en de relatie docent-student. Aan de vragenlijsten zijn drie open vragen toegevoegd over ontvangen feedback op het portfolio. Aan de studenten zijn enkele persoonlijke kenmerken gevraagd: geslacht, leeftijd en vooropleiding.

Vragenlijst Motivatie

Motivatie is gemeten door middel van 15 stellingen, met als centrale vraag “Waarom span je je in voor de opdrachten van het portfolio?”. Voorbeelden van te beantwoorden stellingen zijn “Omdat het van mij verwacht wordt” en “Omdat ik denk dat dit leuk is”. De stellingen zijn beantwoord met een zevenpunts Likert schaal (1 = komt helemaal niet overeen – 7 = komt helemaal overeen), zoals gebruikt in de originele vragenlijst van Sol en Stokking (2009).

Vragenlijst Feedbackperceptie

Om gepercipieerde docentenfeedback gericht op de vier dimensies van feedback te meten zijn de volgende voorgestructureerde vragenlijsten gebruikt:

- 10 vragen over de ‘inhoud’ van de ontvangen docentenfeedback op het portfolio (F-vragen),

- 11 vragen over ontvangen docentenfeedback gericht op ‘resultaat’ (OF-vragen),
- 11 vragen over ontvangen docentenfeedback gericht op ‘instructie’ (WF-vragen),
- 15 vragen over ontvangen docentenfeedback gericht op waardering’ (RF-vragen).

Een voorbeeldvraag van ontvangen docentenfeedback gericht op resultaat is: “De feedback ging over wat goed ging of wat goed was gedaan”. De eerste drie vragenlijsten zijn beantwoord met een vijf-punts Likert-schaal, zoals gebruikt in de originele vragenlijst van Sol en Stokking (2009).

Respondenten konden aangeven in welke mate de stelling van toepassing is, (helemaal wel, meestal wel, deels wel/deels niet, meestal niet en helemaal niet). De vragen gericht op waardering zijn beantwoord met een zeven-punts Likert schaal (1= komt helemaal overeen – 7 = komt helemaal niet overeen). Alle RF-vragen zijn omgepooled met uitzondering van vraag 4 en 7.

Vragenlijst relatie docent-student

Er zijn 11 stellingen beantwoord over het *leren en ontwikkelen* van de respondenten (LO-vragen) om de ‘relatie tussen docent en student’ te onderzoeken. Enkele stellingen zijn: “De leraar vraagt aan je hoe het met je gaat”, “De leraar wil graag weten waar jij goed in bent” en “Als je vastzit, probeert de leraar te achterhalen waar dat door komt”. Deze voorgestructureerde vragen zijn beantwoord met een vijf-punts Likert-schaal, zoals gebruikt in de originele vragenlijst van Sol en Stokking (2009).

Open vragen

Met drie open vragen is gevraagd naar de ontvangen feedback op het portfolio. Met vraag 1: ‘De opdracht die je moest maken voor het portfolio ging over?’ werd geïnventariseerd of de student wist waar een opdracht over ging. Met vraag 2: ‘Welke feedback heb je gekregen van de docent?’ werd geïnventariseerd of en welke feedback de student heeft ontvangen. In de derde vraag werd gevraagd of de student nog opmerkingen had. Om de open vragen te interpreteren zijn de antwoorden gecodeerd door een onafhankelijke beoordelaar en de onderzoeker (Bijlage 2). Een aantal antwoorden had geen betrekking op de vragen en zijn verwijderd. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Het ging over project jeugd op school’, ‘Ik heb het gevoel dat ik mijn studieloopbaanbegeleider (slb’er) niet kan raadplegen bij persoonlijke problemen, helaas!’. Vervolgens zijn de antwoorden gecategoriseerd op basis van

literatuur, op feedback gericht op inhoud, resultaat, instructie en waardering, relatie docent-student (Ferguson, 2011; Kluger & DeNisi, 1996, Sadler, 2010).

Procedure

Docenten van de geselecteerde groepen studenten zijn voorafgaand aan het onderzoek persoonlijk benaderd voor toestemming van afname. Geselecteerde respondenten zijn van tevoren per brief op de hoogte gesteld van het onderzoek. De vragenlijsten zijn in dezelfde fase van de opleiding afgenomen, in dezelfde week, binnen twee weken na een beoordeling van het portfolio. Om de vragenlijsten in te vullen waren twintig minuten gereserveerd aan het eind van een les.

Voorafgaand aan de afname gaf de onderzoeker informatie over het doel van de vragenlijsten en de invulinstructie. Om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te beperken zijn de vragenlijsten anoniem en individueel ingevuld. Gedurende het invullen van de vragenlijsten bleef de onderzoeker in de klas. De ingevulde vragenlijsten zijn ingeleverd bij de onderzoeker.

Pilotstudie

De pilot is uitgevoerd onder één van de acht eerstejaars groepen (n=16). De pilot is beperkt tot één groep om voldoende respondenten voor het onderzoek te behouden en te kunnen voldoen aan de assumpties van de statistische analyses. De betrouwbaarheid van de vragenlijsten is gecontroleerd. Voor alle vragenlijsten was de Cronbach's alpha $>.07$.

Enkele respondenten hadden de vragen binnen vijf minuten beantwoord. Om de kans op betrouwbare data te vergroten is besloten om de vragenlijsten aan het begin van een les in te laten vullen. De grootste beperking bleek de omvang van de vragenlijsten te zijn, met 74 gesloten vragen. Sommige respondenten hadden meer dan 20 minuten nodig om de vragen te beantwoorden. Tevens bleek dat niet alle studenten recent feedback hadden 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 had ingevuld. Een zelfde score op een groot aantal vragen lijkt zeer onwaarschijnlijk, waardoor de

validiteit als laag ingeschat wordt. Antwoorden zijn als 'missing values' verwerkt, in het geval dat minder dan drie vragen verschillend beantwoord zijn binnen een vragenlijst.

Uitgevoerde analyses

Om deelvraag 1 en 2 te beantwoorden, zijn de scores op de items over feedback gericht op inhoud, resultaat, instructie, waardering en de items over motivatie geanalyseerd. Hoge scores op een item impliceert dat studenten het genoemde belangrijk vinden. Ter beantwoording van vraag 3, om het verband tussen feedback-dimensies en de relatie docent-student te onderzoeken, zijn schalen geconstrueerd door middel van een exploratieve factoranalyse met varimax-rotatie. Per feedback-dimensie is één variabele samengesteld. De scores op de componenten zijn gebruikt voor verdere analyse.

Met de non-parametrische testen Mann-Whitney U-test en Kruskal-Wallis-test is getoetst of verschillen aanwezig zijn in gemiddelde scores voor motivatie en de samengestelde feedback-variabelen als wordt uitgesplitst naar geslacht, leeftijdscategorie en vooropleiding.

De correlaties tussen motivatie, feedback-dimensies en relatie docent-student zijn bepaald om het onderlinge verband vast te stellen. Getoetst is of verschillen aanwezig zijn in correlaties als wordt uitgesplitst naar geslacht, leeftijdscategorie en vooropleiding. Met een meervoudige lineaire regressie-analyse is getoetst of het mogelijk is om motivatie te voorspellen op basis van scores op feedback-variabelen en de relatie docent-student en of de relatie hierbij modererend is. Met de moderator analyse is onderzocht of de samenhang tussen de onafhankelijke variabelen (de vier feedback-dimensies) en de afhankelijke variabele (motivatie) door een moderator (relatie docent-student) wordt beïnvloedt. De moderator analyse bestaat uit drie stappen: centraliseren, berekenen van nieuwe voorspeller en regressieanalyse (Field, 2013). De onafhankelijke variabelen vertonen geen multicollineariteit ($r > 0,9$). Aan de assumpties voor het uitvoeren van meervoudige lineaire regressie-analyse wordt voldaan.

Resultaten

Kwaliteit instrumenten (factoranalyse)

De hoge waarden van de KMO-test en de Bartlett's test $p < .05$ geven aan dat een factoranalyse nuttig

kan zijn. Er is een exploratieve factoranalyse met varimax-rotatie uitgevoerd. De factoranalyse is apart uitgevoerd op alle vragenlijsten: gericht op inhoud (F-vragen), resultaat (OF-vragen), instructie (WF-vragen), waardering (RF-vragen) en relatie docent-student (LO-vragen). Per vragenlijst is uit de eerste component een variabele samengesteld (zie Tabel 1). De lagere componenten, met een eigenwaarde groter dan één zijn niet gebruikt, omdat zij slechts een klein deel van de variantie verklaren. Voordat de factoranalyse werd uitgevoerd is de betrouwbaarheid van de vragenlijsten gecontroleerd. In alle gevallen is Cronbach's $\alpha > .7$. In Tabel 1 zijn de samengestelde variabelen, items, verklaarde variantie en Cronbach's α weergegeven. In overleg is besloten geen factoranalyse uit te voeren over de gevalideerde motivatie-vragen (Sol & Stokking, 2009). De Cronbach's α is .85. In Tabel 2 is de beschrijvende statistiek opgenomen voor de scores op de samengestelde variabelen en motivatie.

Tabel 1

Samengestelde Variabelen op Basis van Factoranalyse, Items, Verklaarde Variantie en Cronbach's α

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

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek van de Scores op de Samengestelde Variabelen en Motivatie

	N	Bereik	Minimum	Maximum	Schaal	Gemiddelde	Standaard deviatie	Cronbach's α
Motivatie	104	4.40	1.47	5.87	1-7	3.64	.87	.85
Inhoud FC1	85	4.00	1.00	5.00	1-5	3.19	1.06	.86
Resultaat OFC1	82	3.86	1.14	5.00	1-5	3.39	.93	.86
Instructie WFC1	75	3.86	1.00	4.86	1-5	3.18	.83	.85
Waardering RFC1	69	5.09	1.36	6.45	1-7	4.38	1.13	.89

Relatie	76	3.67	1.33	5.00	1-5	3.42	.90	.90
LOC1								

Gemiddelden uitgesplitst naar persoonlijke kenmerken

Getoetst is of binnen een samengestelde variabele een significant verschil bestaat tussen de gemiddelden, als wordt uitgesplitst naar persoonlijke kenmerken. Voor geslacht is getoetst met de Mann-Whitney U-test en voor de leeftijdscategorie en vooropleiding met de Kruskal-Wallis test. Voor de variabele instructie blijkt een significant verschil in gemiddelden, als wordt uitgesplitst naar vooropleiding ($p = .05$). 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. 'Missing values' zijn pairwise uitgesloten. In Tabel 3 is de correlatiematrix opgenomen op basis van alle respondenten. Er is sprake van significante correlatie ($r_s = .24, p = .04$) tussen motivatie en relatie docent-student. Tussen de samengestelde feedback-variabelen en motivatie blijkt geen significante correlatie. Wel blijkt sprake van een sterke correlatie ($p < .01$) tussen vrijwel alle samengestelde feedback-variabelen en relatie docent-student onderling.

Vervolgens zijn de correlaties berekend, uitgesplitst naar geslacht, leeftijdscategorie en vooropleiding. Bij de mannelijke respondenten is sprake van significante correlatie tussen motivatie en de relatie docent-student ($r_s = .58, p = .02, n=16$). Bij de vrouwelijke respondenten is geen sprake van een significante correlatie tussen motivatie en de relatie docent-student. De overall significante correlatie (Tabel 3) tussen motivatie en relatie docent-student ($p = .24$) wordt vooral veroorzaakt door de mannelijke respondenten.

Respondenten jonger dan 20 jaar hebben een significante correlatie tussen motivatie en inhoud ($r_s = .50, p = .03, n=20$) en resultaat ($r_s = .48, p = .03, n=20$). Bij oudere respondenten is er significante correlatie gevonden tussen motivatie en relatie ($r_s = .53, p = .01, n=25$). Bij Mbo-ers is er een significante correlatie tussen motivatie en relatie ($r_s = .29, p = .05, n=46$). Bij Havo- en Hbo-vooropleiding is geen significante correlatie gevonden.

Tabel 3

Spearman's Rho Correlaties tussen de Samengestelde Variabelen en Motivatie (tweezijdig)

Spearman's rho		Motivatie	Inhoud	Resultaat	Instructie	Waardering	Relatie docent-student
Motivatie	r_s	1,00					
	Significantie	-					
	N	104					
Inhoud	r_s	.18	1,00				
	Significantie	.10	-				
	N	84	85				
Resultaat	r_s	.15	.78**	1,00			
	Significantie	.19	.00	-			
	N	81	74	82			
Instructie	r_s	.12	.53**	.53**	1,00		
	Significantie	.32	.00	.00	-		
	N	75	65	68	75		
Waardering	r_s	-.05	.36**	.29*	.44**	1,00	
	Significantie	.66	.01	.03	.00	-	
	N	69	56	62	60	69	
Relatie docent-student	r_s	.24*	.41**	.42**	.56**	.26	1,00
	Significantie	.04	.00	.00	.00	.06	-
	N	75	65	66	61	56	76

*. Correlatie significant bij een .05 betrouwbaarheidsinterval (tweezijdig)

**. Correlatie significant bij een .01 betrouwbaarheidsinterval (tweezijdig)

Meervoudige lineaire regressie-analyse

Motivatie is de afhankelijke variabele. De onafhankelijke variabelen zijn inhoud, resultaat, instructie en waardering. Relatie docent-student kan optreden als moderator. Eerst is onderzocht of relatie

docent-student een significante invloed heeft op de feedback-variabelen om motivatie te voorspellen voor het samenstellen van een portfolio (hypothese 2). Uit de moderatie-analyse blijkt dat relatie geen significante invloed heeft op het verband tussen de feedback-variabelen en motivatie. De significanties van de invloed op inhoud, resultaat, instructie en waardering zijn respectievelijk $p = .50, .15, .26$ en $.12$.

Tabel 4

Meervoudige Lineaire Regressie-analyse Feedback-dimensies, Relatie docent-student en Predictor 'Motivatie'

Model	Aangepaste R^2	Vershil R^2	Verandering F	df1	df2	significantie verandering F
1	-.01	.01	.12	4	39	.97
2	.05	.15	6.82	1	38	.01*
3	.05	.08	.95	4	34	.45

Noot N = 44,

*: $p < .05$, **: $p < .01$

Hiermee is de tweede hypothese, dat het verband tussen de vier feedback-dimensies en studentenmotivatie wordt versterkt als de relatie docent-student positief is, verworpen. In Tabel 4 zijn de resultaten van de meervoudige lineaire regressie-analyse samengevat.

Uit de meervoudige lineaire regressie-analyse blijkt dat het model om motivatie te voorspellen op grond van de feedback-dimensies (1) niet significant is. De relatie docent-student (2) is wel significant ($p = .01$) om motivatie te voorspellen. De modererende invloed van de relatie docent-student (3) op feedback-dimensies om motivatie te voorspellen is niet significant.

Beantwoording open vragen

In SPSS is een frequentieanalyse uitgevoerd op de open vragen. In bijlage 3 zijn de frequenties opgenomen. De vraag 'Waar gaat de opdracht van het portfolio over?' is door 90% van de respondenten beantwoord. Zesendertig procent geeft aan dat het portfolio gaat over 'opdrachten maken voor persoonlijke ontwikkelingen/ studievoortgang, zoals hun persoonlijke ontwikkelingsplan en curriculum vitae'. Zevenendertig procent geeft aan 'minorkeuze /oriëntatie op beroep/stage' en

11% zegt dat ze een voldoende willen halen omdat het verplicht is.

De vraag ‘Welke feedback heb je ontvangen?’ is beantwoord door 24% van de respondenten. 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, 6% waardeert de feedback positief.

tweëndertig procent van de respondenten heeft nog opmerkingen. Van deze respondenten wil 6% meer, specifiek en frequenter feedback ontvangen. Eén respondent vindt de feedback oppervlakkig en twee respondenten vinden het portfolio niet nuttig. Het onderwerp studieloopbaanbegeleiding 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.

Beantwoording deelvragen

Deelvraag 1, perceptie van docentenfeedback, is onderzocht aan de hand van de dimensies van feedback, ‘inhoud’, ‘resultaat’, ‘instructie’ en ‘waardering’ (Ferguson, 2011; Kluger & DeNisi; 1996, Sadler, 2010). Hoge scores op een item impliceren dat studenten het genoemde belangrijk vinden. Om vraag 1 te beantwoorden zijn de drie hoogst scorende items per vragenlijst vastgesteld (Tabel 5). De keuze voor de hoogste drie scores is gemaakt op basis van de frequentieverdelingen van de scores. De scores van de studenten op de items wordt gebruikt om een uitspraak te doen over gepercipieerde feedback per dimensie.

Tabel 5

Gepercipieerde Docentenfeedback met Drie Hoogst Scorende Vragen per Vragenlijst (schaal 1-5)

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

Geconcludeerd wordt dat studenten inhoudelijk feedback willen over hoe ze iets anders kunnen aanpakken en hoe ze een voldoende kunnen behalen. Dit komt overeen met de bevindingen van Smith en Tillema (2001), maar wordt bevestigd door slechts 12% van de respondenten op de open vragen.

Bij het percipiëren van resultaatgerichte feedback lijken studenten het te waarderen als de docent het werk vergelijkt aan de hand van beoordelingscriteria. Daarnaast waarderen zij individuele en tussentijdse feedback het meest. Dit lijkt overeen te komen met het afstemmen van feedback op het leerniveau en interesse van de student (Kluger & DeNisi, 1996).

De perceptie van instructiegerichte feedback wordt het hoogst gewaardeerd, vooral duidelijke feedback waarmee de student een voldoende kan behalen. Dit lijkt overeen te komen met tot de bevindingen van Vedder en collega's (2005) waarbij de student moet weten wat hij bereikt heeft en welke acties hij kan ondernemen.

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.

De relatie docent-student wordt door studenten het meest gewaardeerd als de leraar geïnteresseerd

is in hoe het met hem gaat en zijn (leer)ontwikkelingen volgt. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Sol en Stokking (2009).

Deelvraag 2, 'wat is de motivatie voor het samenstellen van het portfolio'. De belangrijkste motivatie voor het samenstellen van het portfolio lijkt de veronderstelde verplichting, die wordt gesteld vanuit de opleiding. Dit wordt bevestigd door Segers en collega's (2008) en Smith en Tillema (2001). Uit de open vragen komt dit beeld niet naar voren.

Aspecten van persoonlijke ontwikkeling blijken een rol te spelen. Uit de open vragen blijkt dat studenten die de relatie docent-student waarderen gemotiveerder zijn en vaker hun persoonlijke ontwikkeling noemen als doel van de opdrachten van het portfolio. Tussen de relatie docent-student en motivatie is een significante correlatie aangetoond ($r_s = .24$, $p = .04$, $n=75$), wat in eerder onderzoek van Deci en Ryan (1985) is bevestigd.

Deelvraag 3, wat is de relatie tussen perceptie van docentfeedback en de motivatie van studenten om het portfolio samen te stellen, en welke rol speelt de relatie docent-student hierbij? Er is geen positief verband gevonden tussen de feedback-dimensies en studentenmotivatie. Uit de meervoudige lineaire regressie-analyse blijkt dat het model om motivatie te voorspellen op basis van scores op feedback-dimensies niet significant is. Hypothese 1 is daarmee verworpen. Dit is in tegenspraak met de bevindingen van Hattie en Timperley (2007), die concluderen dat gepercipieerde studentenfeedback wordt beïnvloed door de inhoud.

De relatie docent-student heeft een significante correlatie (zie Tabel 5) met de feedback-dimensies inhoud, resultaat en instructie. Uit de moderatie-analyse blijkt dat de relatie docent-student geen significante invloed heeft op de feedback-dimensies om motivatie voor het samenstellen van het portfolio te voorspellen. Er is geen significant modererende invloed van de relatie docent-student op de feedback-dimensies. Hypothese 2, het verband tussen de vier feedback-dimensies en motivatie wordt versterkt als de relatie docent-student positief is, is daarmee verworpen.

Er is een significante correlatie gemeten tussen motivatie en de relatie docent-student ($p < .05$). Uit de meervoudige regressie-analyse blijkt dat het model om motivatie te voorspellen op basis van de relatie docent-student significant is. Hypothese 3 is daarmee geaccepteerd.

Het positieve verband tussen relatie docent-student en motivatie is voornamelijk aan de orde bij mannelijke studenten en studenten ouder dan 23 jaar (respectievelijk $p = .01$ en $p = .03$). Studenten jonger dan 20 jaar hebben een significante correlatie tussen motivatie en inhoud en tussen motivatie en resultaat. Er is geen significant verschil gevonden in gemiddelde scores voor motivatie als uitgesplitst wordt naar leeftijd, vooropleiding en geslacht.

Discussie

In de discussie worden de bevindingen uit dit onderzoek vergeleken met de literatuur, de beperkingen beschreven en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan.

Bevindingen

Resultaten uit dit onderzoek die overeenkomen met en afwijken van de literatuur worden besproken.

Welke conclusies komen overeen met de literatuur?

Net als bij de bevindingen van Sol en Stokking (2009) wordt de relatie docent-student het meest gewaardeerd als de docent geïnteresseerd is in hoe het met de student gaat en zijn (leer)ontwikkelingen volgt. De ontvangen feedback wordt hoog gewaardeerd, als terecht ervaren door studenten en helpt bij het verbeteren van hun werk. Studenten zijn vooral gemotiveerd om een portfolio samen te stellen en bij te houden om te kunnen voldoen aan de eisen die door de opleiding worden gesteld. Dit komt overeen met de bevindingen van Deci en Ryan (1985), Segers en collega's (2008) en Smith en Tillema (2001). Er is een significant verband aangetoond tussen motivatie en de relatie docent-student. Studenten geven aan dat, als zij de relatie met de slb'er positief ervaren, zij de feedback positiever percipiëren. Dit komt overeen met de bevindingen van Deci & Ryan (1985), die aangeven dat de relatie docent-student een positief effect kan hebben op de studentenmotivatie.

Welke conclusies komen niet overeen met de literatuur?

In tegenstelling tot de bevindingen van Sol en Stokking (2009) is geen significant verband aangetoond tussen de vier feedback-dimensies en studentenmotivatie. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat niet alle respondenten in het huidige onderzoek recentelijk feedback hebben ontvangen. De stellingen zijn dan of op basis van een eerder feedbackmoment beantwoord, of er is zo maar geantwoord door de

respondenten. Sommige respondenten waren erg snel klaar. Deze vragenlijsten zijn echter niet meegenomen in het onderzoek. De onderzoeker heeft in de analysefase van het onderzoek de data onderzocht op extreme scores en opvallende patronen om kans op toevallige antwoorden zo veel mogelijk uit te sluiten. Er zijn geen significante verschillen gemeten in de gemiddelde studentenmotivatie als uitgesplitst wordt naar geslacht, leeftijd, vooropleiding. Dit wijkt af van bevindingen uit de literatuur (Carless, 2006; Segers et al., 2008) en heeft mogelijk met het bovengenoemde probleem te maken.

Beperkingen van dit onderzoek

De generaliseerbaarheid van de resultaten, de betrouwbaarheid en validiteit en de geschiktheid van de onderzoeksinstrumenten worden in deze paragraaf beschreven.

Generaliseerbaarheid van de resultaten

De pilot is beperkt omdat deze is uitgevoerd onder slechts één van zeven eerstejaars klassen van één hbo-opleiding. Dit is gedaan om een minimum acceptabel aantal respondenten over te houden voor het hoofdonderzoek en daarmee (nog net) te voldoen aan de assumpties van de voorgenomen statistische analyses. Het aantal respondenten van de pilot en het hoofdonderzoek had wellicht uitgebreid moeten worden om meer gegevens te kunnen analyseren en daarmee de generaliseerbaarheid te verhogen.

Betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek

De mogelijkheid bestaat dat studenten dit onderzoek hebben ervaren als een evaluatie van studieloopbaanbegeleiding. Dit lijkt naar voren te komen uit antwoorden op de open vragen. Door het gebrek aan recente feedback op het portfolio en een mogelijk verkeerde interpretatie van de respondenten over het doel van dit onderzoek kan de validiteit van de verkregen informatie ter discussie worden gesteld. Hierdoor wordt het lastig om resultaten te generaliseren.

Tevens heeft er slechts één meetmoment plaatsgevonden, wat niet ten goede komt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Zowel het moment waarop de vragenlijsten worden afgenomen (Kluger & DeNisi, 1996) als de vorm en wijze is bepalend voor de beoordeling van de feedback die studenten hebben ontvangen (Ferguson, 2011; Värlander, 2008).

Tot slot kan er worden afgevraagd of de sterk kwantitatieve opzet van dit onderzoek voldoende inzicht biedt om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Het aantonen van causaal verband tussen onderzoeksvariabelen is lastig door alleen te varen op het gebruik van vragenlijsten. Voor het waarom en hoe van causaal verband zijn open vragen (kwalitatieve data) meer geschikt.

Onderzoeksinstrumenten

De betrouwbaarheid van de onderzoeksinstrumenten is broos. Er is weliswaar gebruik gemaakt van (lange) gestandaardiseerde vragenlijsten, maar niet uitputtend getest in de pilot, voordat het hoofdonderzoek startte.

Uit de pilot blijkt dat de vragenlijst te uitgebreid is. De onderzoeker had in de planning niet voldoende tijd ingebouwd om deze vragenlijst verder in te korten. Het hoofdonderzoek moest snel plaatsvinden om data te kunnen verzamelen onder de respondenten. Sommige studenten hadden meer dan twintig minuten nodig om de vragen te beantwoorden. 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 vrij aannemelijk dat niet iedereen alle vragen even serieus heeft beantwoord en zijn waarschijnlijk meer sociaal gewenste of ondoordachte antwoorden gegeven om snel van de vragenlijst af te zijn. De open vragen, die aan het eind van de vragenlijst stonden, werden vervolgens niet (meer) door alle studenten beantwoord.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Ondanks de beperkingen van dit onderzoek blijft er problematiek bestaan rondom het motiveren van studenten om te zorgen voor een kwantitatief en kwalitatief goed portfolio. Het is relevant om door middel van onderzoek te komen tot uiteindelijk advies aan docenten hoe zij studenten optimaal kunnen begeleiden en welke punten in de interactie tussen docent en student extra aandacht behoeven.

Zowel feedback als motivatie zijn complexe begrippen. In dit onderzoek zijn de feedback-dimensies inhoud, resultaat, instructie, waardering en de relatie docent-student onderzocht. Motivatie en feedback omvatten echter meerdere aspecten. Bij motivatie zijn autonomie, competentie en relatie van belang. Bij feedback spelen tijdstip, doel, feedbackgever, wijze waarop, hoeveelheid, positieve

en/of negatieve feedback (Ryan & Deci, 2000; Sadler, 2010) een rol. Niet alle aspecten zijn meegenomen in dit onderzoek. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is wellicht te complex om in één onderzoek ontleed te kunnen worden. Voor vervolgonderzoek wordt daarom aangeraden kritisch te bekijken of een opzet in een aantal deelonderzoeken wenselijk is. Daarbij komt het advies om niet alleen kwantitatieve data te verzamelen, maar te kiezen voor een mixed design met ook kwalitatieve dataverzameling. Door bijvoorbeeld te kiezen voor interviews kan er bij studenten worden doorggevraagd op belangrijke vragen en/of opvallende uitkomsten uit de vragenlijsten. Om de generaliseerbaarheid te vergroten, dienen voor een representatieve steekproef studenten uit verschillende opleidingen en hogescholen geselecteerd te worden. De inhoud en lengte van de vragenlijsten moeten afgestemd worden op de doelgroep. Door in een pilot te zorgen voor standaardisering van de door de onderzoeker aangepaste onderzoeksinstrumenten kunnen maatregelen worden genomen om betrouwbaarheid en validiteit van het vervolgonderzoek te verhogen.

Tot slot is het verstandig om gepercipieerde docentenfeedback herhaaldelijk te gaan meten. Dit werkt de betrouwbaarheid van het onderzoek in de hand, omdat verschillende metingen dan met elkaar vergeleken kunnen worden. Aan de andere kant is het de vraag of studenten bereid zijn om elke keer weer (uitgebreid) input te geven en in plaats daarvan het onderzoek gaan 'afraffelen'. Een beperkt aantal items voorleggen is een oplossing. Voor herhaaldelijk meten valt ook inhoudelijk iets te zeggen. Studenten zijn aan het begin van een studiejaar waarschijnlijk gemotiveerder dan in periodes daarna (Bowers, 2005), omdat dan duidelijk begint te worden of de student door mag gaan met de studie of niet. Dit kan (in)direct van invloed zijn op het wel of niet goed bijhouden van het portfolio. De vraag voor opleidingen die met een portfolio werken is in welke mate er op extrinsieke en/of intrinsieke motivatie van studenten geanticipeerd moet worden. Het 'opleggen' van het bijhouden van een portfolio is in elk geval geen garantie voor succes.

Conclusie

De centrale vraag in dit onderzoek was: Wat is de relatie tussen studentenperceptie van docentenfeedback op het portfolio en studentenmotivatie voor het samenstellen van het portfolio?

Uit dit onderzoek blijkt niet duidelijk dat de docent-student relatie van invloed is op hoe studenten de feedback van docenten percipiëren. Er is geen significant verband aangetoond tussen feedback-dimensies en studentenmotivatie om een portfolio samen te stellen. De relatie docent-student heeft geen significante invloed op het verband tussen gepercipieerde feedback-dimensies en studentenmotivatie om een portfolio samen te stellen. Wel is een significant verband gemeten tussen relatie docent-student en motivatie. Dit verband is voornamelijk aan de orde bij mannelijke studenten en oudere (> 23 jaar) studenten. De relatie docent-student wordt door studenten het meest gewaardeerd als de leraar geïnteresseerd is in hoe het met hem gaat en zijn (leer)ontwikkelingen volgt.

Referentielijst

- Beishuizen, J., Boxel, P. van, 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 pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 267-286.
- 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.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- 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.

Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15, 407 – 442.

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.

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.

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

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

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.

Mittendorff, K. W., Jochems, F., Meijers & Den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60 (1), 75-91.

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. *British 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 Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535-550.
- Schuit, H., De Vrieze, I. & Slegers, 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. (2007). Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental practices in summative evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (1), 103-117.
- Smith, K. & Tillema, H. (2001). Long-term Influences of Portfolios on Professional Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 183-203.
- 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. & Smith, K. (2000). Learning From Portfolios: Differential Use of Feedback in Portfolio Construction. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 193-210.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, 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 Tartwijk, J., Van Rijswijk, M. & Tuithof, H. (2005). De introductie van een portfolio aan de hand van analogie. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26 (3).
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13, 145-156.
- 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.

Bijlage 1

Toelichting vragenlijst

Eerste jaarsstudenten MWD, Haagse Hogeschool

Den Haag, april 2014

Beste student,

Voor jou ligt een vragenlijst 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	Deels wel Deels niet \	Meestal niet Deels wel Deels niet / Meestal wel Helemaal wel
Als ik een portfolio opdracht krijg bij deze leraar is duidelijk wat ik moet doen	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Alvast dank voor je medewerking,

Rosita Dewki

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 (F-vragen)

Waarom span je je in voor de opdrachten van het Portfolio? <i>Omcirkel het cijfer dat het best bij je antwoord past.</i>	Komt helemaal niet overeen				Komt helemaal overeen		
	1	2	3	4	5	6	7
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

Deze vragen gaan over feedback op je portfolio (OF-vragen)

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	Helemaal niet	Meestal niet	Deels niet \ Deels wel	Meestal wel	Helemaal wel
16. Als ik een portfolio opdracht krijg bij deze leraar is duidelijk wat ik moet doen	0	0	0	0	0
17. Als ik van deze leraar een opdracht krijg weet ik aan welke eisen de uitwerking moet voldoen om een voldoende te halen	0	0	0	0	0
18. Als ik feedback krijg begint de leraar altijd eerst met wat ik goed heb gedaan	0	0	0	0	0
19. De leraar geeft aan waarom het belangrijk is deze opdracht te maken	0	0	0	0	0
20. De leraar geeft feedback als ik een fout heb gemaakt	0	0	0	0	0
21. De leraar geeft tussentijds feedback op de aanpak van de opdracht	0	0	0	0	0
22. Als ik feedback krijg vertelt de leraar wat ik anders moet doen	0	0	0	0	0
23. De leraar geeft aan waarom ik iets moet leren	0	0	0	0	0
24. De leraar geeft aan waarom een antwoord goed of fout is	0	0	0	0	0
25. Tussentijds geeft de leraar aan de hand van het resultaat tips hoe ik mijn werk verder kan verbeteren	0	0	0	0	0

Deze vragen gaan over *waar* de leraar feedback op geeft (WF-vragen)

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	Helemaal	Meestal niet	Deels wel	Deels niet /	Meestal wel Helemaal wel
1 De leraar geeft feedback op resultaten, opdrachten en producten	0	0	0	0	0
2 Door de feedback van de leraar leer jij hoe je iets kunt aanpakken	0	0	0	0	0
3 Door de feedback leer jij hoe je je werk zelf kunnen beoordelen	0	0	0	0	0
4 Door de feedback leer jij wat je moet doen om een voldoende te halen	0	0	0	0	0
5 De leraar vraagt jou waarop je zelf graag feedback wil hebben	0	0	0	0	0
6 De leraar legt uit waarom hij/zij iets goed of niet goed vindt	0	0	0	0	0
7 De leraar vertelt jou wat al duidelijk beter ging dan eerder	0	0	0	0	0
8 In de feedback van de leraar geeft deze voorbeelden van hoe het beter kan	0	0	0	0	0
9 De leraar gaat na of je de feedback hebt begrepen en wat je ervan vindt	0	0	0	0	0
10 De leraar laat studenten met elkaar discussiëren over de feedback	0	0	0	0	0
11 De leraar gaat na of je de feedback gebruikt	0	0	0	0	0

De volgende vragen gaan over de feedback die je recent hebt gekregen op je portfolio (RF-vragen)

Kloppen deze uitspraken? Omcirkel het cijfer dat het best bij je antwoord past.	Helemaal wel				Helemaal niet		
	1	2	3	4	5	6	7
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 gegaan	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

Deze vragen gaan over het leren en ontwikkelen (LO-vragen)

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	Helenaal	Meestal niet	Deels wel	Deels niet /	Meestal wel	Helenaal wel
1 De leraar let erop of jij wel voldoende leren	0	0	0	0	0	0
2 De leraar praat met je over je vorderingen	0	0	0	0	0	0
3 De leraar praat met jou over hoe jij je ontwikkelt	0	0	0	0	0	0
4 De leraar wil graag weten wat jou interesseert	0	0	0	0	0	0
5 De leraar vraagt je waarin je beter wil worden	0	0	0	0	0	0
6 De leraar vraagt aan je hoe het met je gaat	0	0	0	0	0	0
7 De leraar wil graag weten waar jij goed in bent	0	0	0	0	0	0
8 De leraar wil graag weten waarmee je moeite hebt	0	0	0	0	0	0
9 De leraar houdt de vorderingen en beoordelingen van jou bij	0	0	0	0	0	0
10 De leraar kijkt hoe je werkt	0	0	0	0	0	0
11 Als je vastzit, probeert te leraar te achterhalen waar dat door komt	0	0	0	0	0	0

Hieronder volgen nog een enkele open vragen.

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

.....
.....

2. Welke feedback heb je gekregen van de docent?

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

3. Heb je nog opmerkingen?

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

Bijlage 2

Ontwerp codeboek

Om extra informatie te krijgen zijn drie open vragen te beantwoorden over waar de opdracht van het portfolio ging over, de ontvangen docentenfeedback en eventuele opmerkingen. Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn de open vragen zijn door verschillende onderzoekers gecategoriseerd/gecodeerd. Vervolgens is in SPSS een frequentieanalyse uitgevoerd.

Om de open vragen te interpreteren zijn de antwoorden gecategoriseerd en gecodeerd door verschillende onderzoekers. Per vraag zijn de antwoorden gecategoriseerd. Vervolgens is in SPSS een frequentieanalyse uitgevoerd. Een aantal opmerkingen en redenen waren onduidelijk geformuleerd of hadden geen betrekking op de vraag. Voorbeelden hiervan zijn: 'Redenen die geen betrekking hadden op de vraag of onduidelijk waren geformuleerd zijn verwijderd, zoals: 'het ging over project jeugd op school', 'Ik heb het gevoel dat ik mijn slb'er niet kan raadplegen bij persoonlijke problemen, helaas!' zijn verwijderd. Vervolgens zijn codes geformuleerd van de overgebleven redenen op basis van literatuur op inhoud, resultaat, instructie, waardering, relatie docent-student. In bijlage 3 is beschrijving van de codes met de afkortingen weergegeven. De classificatie is uitgevoerd door een onafhankelijke beoordelaar en de onderzoeker.

Bijlage 3

Frequentieverdelingen respons op open vragen

De opdracht die je moest maken voor het portfolio ging over ?	Frequentie	%	Valide %	Cumulatief %
verplicht/voldoende halen	12	11,4	11,4	11,4
weet niet/geen idee	1	1,0	1,0	12,4
verslagen andere vakken	4	3,8	3,8	16,2
argumenteren minorkeuze/stage	39	37,1	37,1	53,3
persoonlijke ontwikkeling/studievoortgang	38	36,2	36,2	89,5
overig	2	1,9	1,9	91,4
missing value	9	8,6	8,6	100,0
Totaal	105	100,0	100,0	

Welke feedback heb je ontvangen ?	Frequentie	%	Valide %	Cumulatief %
Nee	71	67,6	67,6	67,6
ja ontwikkelen /gedrag	3	2,9	2,9	70,5
ja summier/waardering feedback	3	2,9	2,9	73,3
goed zo/volgende keer uitgebreider/inhoud	12	11,4	11,4	84,8
ja, wisselen /positief feedback/ relatie	6	5,7	5,7	90,5
missing value	10	9,5	9,5	100,0
Totaal	105	100,0	100,0	

Heb je nog opmerkingen?	Frequentie	%	Valide %	Cumulatief %
nooit feedback ontvangen	8	7,6	7,6	7,6
niet tevreden over slb	6	5,7	5,7	13,3
portfolio niet zinvol	2	1,9	1,9	15,2
wil feedback ontvangen	6	5,7	5,7	21,0
overig/over de vragenlijst	5	4,8	4,8	25,7
weinig feedback ontvangen /fb niet nuttig	1	1,0	1,0	26,7
waardeer contact slb/feedback	6	5,7	5,7	32,4
missing value	71	67,6	67,6	100,0
Totaal	105	100,0	100,0	