

Master Onderwijskunde

Onderzoeksartikel Masterthesis

Juni 2010

**Een onderzoek naar de feedbackbehoefte van
leerkrachten basisonderwijs in opleiding**



Universiteit Utrecht

Auteur

Mej. A.J.M. van den Hout

Studentnummer

3332659

Eerste beoordelaar

Dhr. dr. F.J. Prins

Tweede beoordelaar

Mw. drs. H. Duijnhouwer



Samenvatting

In deze studie is onderzocht hoe de feedbackbehoefte van Pabo-studenten ten opzichte van de studieloopbaanbegeleider binnen het Competentiegericht onderwijs in Nederland eruit ziet. Dit onderzoek is gebaseerd op de vier begeleidingsrollen van Furlong en Maynard (1995). Er is bepaald of er verschillen bestaan in de feedbackbehoefte van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars Pabo-studenten. Uit de resultaten blijkt dat dit verschil er is voor de feedbackschaal 'Model'. Deze behoefte blijkt overeen te komen met de theorie van Furlong en Maynard (1995). In de feedback die momenteel ontvangen wordt, is een differentiatie te zien tussen de verschillende leerjaren voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' en het item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten'. Wanneer de feedbackbehoefte vergeleken wordt met de momenteel ontvangen feedback blijkt dat de behoefte hoger ligt dan de momenteel ontvangen feedback. Daarnaast wijzen de resultaten van dit onderzoek uit dat er geen verband is tussen de variabelen 'motivatie' en feedbackbehoefte en de variabelen 'prestatie' en feedbackbehoefte.

English summary

In this research the specific feedback needs of first- to fourth grade teacher students has been analyzed in relation to the study career tutor within the Dutch competence oriented education system. This thesis is based on the four tutoring roles as indicated by Furlong and Maynard (1995). The objective of this research was to determine if there are differences between the feedback needs of first grade, second grade, third grade and fourth grade teacher students. The results of this research prove a significant difference in feedback needs for feedback scale 'Model'. The findings of this research on feedback scale 'Model' align with the theory of Furlong and Maynard (1995). In the feedback currently received by the students, this research has observed a differentiation between the various study years. This differentiation applies to the following feedback scales; 'Model', 'Coach and Critical Friend', 'Responsibility within the learning process' and to feedback item 'Feedback with regard to self regulatory attention points'. Comparing feedback needs of the teacher students to the feedback they currently receive demonstrates that the feedback need is higher than the amount of the feedback currently received. The results show that there is no relation between the variables 'motivation' and need for feedback and between the variables 'performance' and need for feedback.



Inhoudsopgave

	Pagina
Inleiding: Feedback in het onderwijs	4
1. Theoretisch kader	4
2. Methode	14
3. Resultaten	18
4. Discussie en conclusie	22
5. Literatuurlijst	29



Inleiding: Feedback in het onderwijs

De weg naar goed basisonderwijs begint bij bekwame leerkrachten en de weg naar goed hoger onderwijs begint tevens bij bekwame docenten (lerarenopleiders). Leerkrachten vervullen immers een sleutelrol in het realiseren van onderwijskwaliteit (Furlong & Maynard, 1995; van Alst, de Jong & Keulen, 2009). Het opleiden van leerkrachten voor het basisonderwijs gebeurt volgens Furlong en Maynard (1995) het best in de authentieke omgeving, de klas. Zowel de basisschool als de lerarenopleiding maken daarbij deel uit van de werkplekleeromgeving (Geldens, Popeijus, Bergen, 2003). De Onderwijsraad (2005) is het met deze visie eens en adviseert de nieuwe opleidingsvorm 'Leren in de school' waarbij leren en praktijk worden gecombineerd. De basisschool, als onderdeel van de opleidingsschool, biedt daarbij de werkplek om het beroep van leerkracht te leren. De aanstaande leerkracht dient doelgericht en systematisch de competenties te verwerven die nodig zijn om te werken als startbekwame leerkracht basisonderwijs (Buitink & Wouda, 2001). De rol van de lerarenopleiding is volgens Geldens en collega's (2003) de ondersteunende en stimulerende actor binnen dit leerproces. Bijgevolg is het voor de lerarenopleiding een belangrijke vraag wat de kenmerken zijn van een krachtige werkplekleeromgeving voor aankomende leraren (Geldens et al., 2003). De Onderwijsraad (2005) stelt als voorwaarde om tot kwaliteit te komen dat er in de school een of meer deskundige opleidingsfunctionarissen aanwezig dienen te zijn. Tevens stelt de Onderwijsraad (2005) dat de didactische vormgeving in de school en de structurering van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces in de school van essentieel belang zijn. Feedback wordt daarbij gezien als een cruciaal onderdeel van de begeleiding om het leren te bevorderen (Furlong & Maynard, 1995; Hattie & Timperly 2007; Shute, 2007; Dochy & Nickmans, 2005; Dale, 2007).

1. Theoretisch kader

Feedback

Uit onderzoek blijkt dat feedback een bijdrage levert aan het leren van studenten (Thorndike, 1931, Hattie & Timperly 2007; Shute, 2007). Daarmee is te stellen dat feedback een belangrijk instrument is binnen het onderwijs. Feedback wordt door Sadler (1989) gedefinieerd als informatie in relatie tot een taak of een leerproces dat het tekort ('gap') opvult tussen dat wat begrepen wordt door de lerende en dat wat nog niet begrepen wordt, maar wel begrepen dient te worden. Dochy en Nickmans (2005) zien feedback als een cruciaal onderdeel van het onderwijsleerproces. Volgens Dochy en Nickmans (2005) zorgt feedback ervoor dat de student informatie krijgt over de kloof tussen zijn huidige niveau en



het te bereiken niveau. De student kan aan de hand van deze informatie op zoek gaan naar de oorzaak van deze kloof. Vervolgens kan de student op basis van deze informatie actie ondernemen om zodanig de kloof te dichten.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen summatieve en formatieve feedback. Hattie en Timperley (2007) definiëren summatieve feedback als feedback die de lerende na afloop van de taak ontvangt en waaraan een beoordeling gekoppeld is. Formatieve feedback wordt door Sadler (1989) gedefinieerd als feedback die de lerende ontvangt tijdens het leerproces om zo het leren te verbeteren.

In de literatuur worden verschillende soorten feedback besproken. Feedback kan bijvoorbeeld gericht zijn op taken met feitelijke kennis. Hierbij kan feedback een bijdrage leveren door de lerende het correcte antwoord te leveren (Smith & Ragan, 1993). Kluger en DeNisi (1996) stellen dat enkel het correcte antwoord aan de lerende verstrekken niet leidt tot een verbeterde prestatie. Daarnaast kan er ook feedback worden gegeven op een complexe taak waarvoor complexe kennis of complexe vaardigheden nodig zijn. Hierbij kan feedback een bijdrage leveren aan het gebruik van strategieën binnen de taak en aan de motivatie voor de taak (Kluger & DeNisi, 1996). De lerende dient hierbij gemotiveerd te worden en dient te leren hoe hij de taak kan benaderen en het proces kan beïnvloeden en organiseren. Lesgeven binnen het basisonderwijs wordt in dit onderzoek gezien als een complexe taak waarbij de prestatie van de lerende niet verbetert wanneer de lerende enkel het correcte antwoord aangeleverd krijgt. De feedbackbehoefte die in deze studie wordt onderzocht heeft betrekking op de formatieve feedback voor een complexe taak, namelijk het lesgeven.

Onderzoek naar het geven van feedback en de feedbackbehoefte van de ontvanger

Er zijn vele publicaties die betrekking hebben op het thema feedback. Echter gaat het hierbij veelal om de effecten van feedback op de prestatie van de feedbackontvanger (Kluger & DeNisi, 1996) en de effecten van verschillende soorten feedback voor het leerproces van de ontvanger (Brunot, Huguet & Monteil, 2000). Onderzoek is daarmee veelal gericht op de gegeven ofwel ontvangen feedback (Brinko, 1993) en de effecten van de gegeven feedback. Onderzoek is veel minder gericht op de feedbackbehoefte van de feedbackontvanger.

Een onderzoek dat ingaat op de feedbackvoorkeur van de feedbackontvanger is van Prins, Sluismans en Kirschner (2006). Zij onderzochten aan welke feedback huisartsen-in-opleiding de voorkeur geven met betrekking tot de stijl en de kwaliteit van de feedback. Prins en collega's (2006) stellen dat wanneer er een overeenkomst is tussen de feedbackstijl van de feedbackgever en feedbackontvanger, dit een bepalend aspect kan zijn voor de effectiviteit van de feedback.

Deze studie richt zich op de feedbackbehoefte van leraren in opleiding ofwel Pabo-studenten.



Feedbackbehoefte van leraren-in-opleiding

Uit de empirische veldstudie die Furlong en Maynard (1995) in Engeland uitvoerden, blijkt dat leraren-in-opleiding (Pabo-studenten) in de diverse fasen van ontwikkeling binnen de lerarenopleiding een gedifferentieerde leerfocus hebben. Furlong en Maynard (1995) stellen dat de student, afhankelijk van de betreffende leerfocus, behoefte heeft aan een corresponderende vorm van begeleiding en feedback. Deze behoefte heeft consequenties voor de vorm van begeleiding, voor de leeractiviteiten en feedback, in elke fase van ontwikkeling. Vervolgens stelt Dale (2007) dat lerarenopleiders derhalve een bijdrage kunnen leveren aan het leren van studenten wanneer zij bewuster omgaan met het geven van feedback. De bevindingen van Furlong en Maynard (1995) geven Dale (2007) de aanleiding om de vraag te stellen of de criteria waar feedback aan moet voldoen, anders zijn voor studenten in de verschillende fasen van de lerarenopleiding? Volgens Furlong en Maynard (1995) is een goede aansluiting bij de begeleidingsbehoefte en feedbackbehoefte van de student cruciaal vanwege de acceptatie en de motivatie van de student.

Naar aanleiding van het bovengenoemde onderzoek hebben Furlong en Maynard (1995) de volgende begeleidingsrollen opgesteld; *Model, Coach, Critical Friend en Co-Enquirer*. Volgens Furlong en Maynard (1995) vinden de fasen met daarin een verschillende leerfocus altijd plaats in de bovengenoemde volgorde, maar het tempo waarin een student de fasen doorloopt, kan verschillen. Onderstaand worden de genoemde rollen zoals Furlong en Maynard (1995) deze definiëren, uiteengezet; er wordt in het bijzonder ingegaan op het aspect feedback binnen deze rollen.

Model

In de beginfase van de opleiding heeft de student behoefte aan een begeleider die de student kan ondersteunen door collaboratief samen te werken. Daarbij is er een focus op procedures, routines en rituelen. In deze fase heeft de student behoefte aan feedback op het uitvoeren van procedures, rituelen en routinematige aspecten en wil de student feedback op het toepassen van concepten in het onderwijs. Daarnaast wenst de student feedback te ontvangen die hem kan helpen om zijn autoritaire ofwel leidinggevende rol in de klas te verwerven. De begeleider heeft in deze fase een voorbeeldfunctie en fungeert als rolmodel. De feedback wordt daarbij geformuleerd in vergelijking met het gedrag van de begeleider. Derhalve benamen Furlong en Maynard (1995) de rol van de begeleider in deze fase als '*Model*'.

Coach

In de daaropvolgende fase heeft de student behoefte aan gedragsgerichte feedback die de begeleider geeft na systematische observatie. Het gaat hierbij om gedetailleerde feedback op specifieke competenties die enkel gebaseerd is op concreet, waarneembaar en expliciet



gedrag. Daarnaast is het faciliteren van reflectie op ervaringen een relevante vorm van begeleiding binnen deze fase. De begeleider ondersteunt de student bij het onder woorden brengen van leerervaringen waarna de leerfocus verscherpt kan worden. Furlong en Maynard benamen de rol van de begeleider in deze fase als 'Coach'.

Critical friend

In de derde fase bevraagt de begeleider de student en daagt de begeleider de student uit zich te focussen op het leren van de leerlingen. De begeleider stimuleert de student om moeilijke taken succesvol af te ronden en geeft de student feedback op specifieke leerpunten. Daarnaast geeft de begeleider feedback op de inhoud van de ontworpen les in plaats van uitsluitend op de performance van de student (de uitvoering van de les). Furlong en Maynard benamen de rol van de begeleider in deze fase als 'Critical friend'.

Co-enquirer

In de vierde fase is de verhouding tussen student en begeleider in meerdere mate gelijkwaardig in vergelijking met de voorafgaande fasen. De student kiest zelf voor een focus in het leerproces en wordt daarbij aangemoedigd door zijn begeleider. De zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in en voor het leerproces staan hierbij centraal. De begeleider geeft feedback naar aanleiding van de door de student geformuleerde focus. Furlong en Maynard benamen de rol van de begeleider in deze fase als 'Co-enquirer'.

Uit de verschuiving van de rollen blijkt dat de verhouding tussen begeleider en student verandert. Waar de begeleider in de beginfase een voorbeeldfunctie inneemt, heeft de begeleider in de laatstgenoemde fase een rol als collega.

Tot op heden is er niet in kaart gebracht hoe de feedbackbehoefte eruit ziet voor Pabo-studenten binnen het competentiegerichte onderwijssysteem in Nederland. Tevens is niet bekend of deze behoefte aansluit bij de theorie van Furlong en Maynard (1995). Hieruit blijkt de wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. Wanneer de feedbackbehoefte in kaart is gebracht, kan de praktijk zich afvragen wat deze bevindingen betekenen voor de criteria waaraan feedback moet voldoen om bij deze behoefte aan te sluiten. Hieruit blijkt de praktische relevantie van dit onderzoek. Mogelijk beïnvloedt de aansluiting van de feedback bij de feedbackbehoefte de acceptatie van de feedback en de motivatie voor het leerproces op een positieve manier.



Feedback waarop?

Hattie en Timperley (2007) benoemen vier niveaus van feedback: feedback op een taak/product, feedback op het proces bij het creëren van een taak/product, feedback op de zelfregulatie en feedback op de persoon zelf. Onderstaand volgt een korte toelichting van de bovengenoemde vier feedbackniveaus. Ten eerste feedback op een taak/product, waarbij de feedback informatie levert of een taak/product correct of incorrect is. De feedback geeft de lerende richting aan om zo meer, andere of correcte informatie te verwerken binnen de taak of het product. Ten tweede feedback op het proces bij het creëren van een taak/product. Deze feedback is gericht op de verwerking van informatie of op het leerproces waarbij het begrip van het afronden van de taak een vereiste is. Ten derde feedback die gericht is op de zelfregulatie. Deze feedback is gericht op vaardigheden in de zelfevaluatie en het zelfvertrouwen van de lerende zodat hij zich verder kan ontwikkelen binnen de taak. Ten vierde feedback die gericht is op de persoon zelf. Deze feedback is gericht op de 'zelf' en staat derhalve los van een taak of prestatie van de lerende.

Hattie en Timperley (2007) stellen dat feedback op het proces van een taak/product en feedback op de zelfregulatie het meest effectief in termen van diepe verwerking en beheersing van de taak. Feedback op een taak/product is krachtig wanneer de feedback direct een bijdrage levert aan de verbetering van de strategieverwerving of bijdraagt aan de zelfregulatie. Feedback op de persoon zelf wordt door Hattie en Timperley (2007) gezien als het minst effectief van de genoemde vier niveaus van feedback.

In dit onderzoek wordt het verwerven van de competenties waarover een leerkracht basisonderwijs dient te beschikken, gezien als de taak. Om deze taak te verwerven ontvangt de student feedback op het proces van de taak en feedback die gericht is op de reflectie en zelfevaluatie. Dit sluit aan bij de tweede en derde niveau van feedback die Hattie en Timperley (2007) benoemen: feedback op het proces bij het creëren van een taak/product, feedback op de zelfregulatie. Volgens Brunot en collega's (2000) worden studenten veelal geconfronteerd met performance feedback. Studenten horen bij performance feedback van de docent of de begeleider wat ze juist of onjuist hebben gedaan bij de verschillende taken en wat ze bijgevolg kunnen verbeteren. Deze informatie draagt bij aan de zelfevaluatie binnen de taak en het zelfvertrouwen van de student m.b.t. de taak en is daarmee tevens gericht op de zelfregulatie (Brunot et al., 2000).

Feedback van wie?

Brinko (1993) stelt dat de feedbackgever een van de meest onderzochte variabelen is met betrekking tot het thema feedback. Hattie en Timperley (2007) beschrijven feedback als informatie die aan een lerende wordt gegeven door bijvoorbeeld een docent, een klasgenoot (peer), een boek, een ouder, een computer of door de persoon zelf. Een docent of ouder kan



correctieve informatie verstrekken of aanmoediging geven, een klasgenoot (peer) kan een alternatieve strategie aangeven, een boek kan informatie leveren om ideeën te verduidelijken en de lerende kan het juiste antwoord van een vraag opzoeken om zo de juistheid van het antwoord te evalueren.

In dit onderzoek wordt er gekeken naar de feedback die studenten wensen te ontvangen van hun studieloopbaanbegeleider (slb-er). Binnen Fontys Hogescholen wordt de rol van de slb-er geformuleerd als verbinding tussen informatie, passie, talent, arbeidsidentiteit, persoonlijke eigenschappen, motivatie en de vereiste talentontwikkeling. Binnen de studieloopbaanbegeleiding staat tevens de integratie van ervaringen, kennis en inzichten centraal, die studenten opdoen op de verschillende levensgebieden (Fontys visiedocument, 2009). Gedurende het voortgangsgesprek geeft de slb-er feedback op de prestatie die de student in de klas laat zien, het doel hiervan is dat de student aan het denken wordt gezet over het leerproces (Fontys Handboek voor de Docent als Studieloopbaanbegeleider, 2009).

Voorspellers van de feedbackbehoefte

Onderstaand worden de variabelen prestatie, motivatie en self-efficacy beschreven als mogelijke voorspellers van de feedbackbehoefte van Pabo-studenten.

Prestatie

Zoals eerder aangegeven blijkt uit onderzoek dat feedback een bijdrage levert aan het leren van studenten (Thorndike, 1931; Hattie & Timperly 2007; Shute, 2007). Hier valt echter ook een kanttekening bij te plaatsen. Uit de studie van Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan (1991) blijkt dat feedback gemiddeld een positief effect heeft op de prestatie maar dat er in een derde deel van de gevallen geen of zelfs een negatief effect is. Wanneer de lerende enkel de feedback ontvangt of het antwoord juist dan wel onjuist is, is er vrijwel geen effect op het leren van de lerende. Daarentegen heeft feedback waarbij het goede antwoord wordt aangereikt of begeleiding wordt gegeven, wel een positief effect op het leren en dus op de prestatie van de lerende. Feedback heeft volgens Shute (2008) een negatief effect heeft als deze te kritisch of controlerend is, in de vorm van cijfers wordt gegeven, als de feedback weinig specifiek is, als de feedback veel informatie bevat en als de feedback wordt gegeven terwijl de lerende nog bezig is om de taak uit te voeren en door de feedback wordt gestoord. Bangert-Drowns en collega's (1991) stellen dat feedback leren kan bevorderen mits deze betekenisvol wordt ontvangen, de ontvanger dient te willen weten waarom iets juist of onjuist is. Pas dan kan de prestatie van de lerende stijgen na het ontvangen van de feedback en heeft de feedback bijgevolg een positief effect.

Abraham, Morrison en Burnett (2006) stellen dat lerenden die een geringe prestatie neerzetten in mindere mate uitkijken naar feedback op de prestatie. Dit onderzoek stelt daarmee dat er



een verband is tussen de prestatie voor een taak en de mate dat er wordt uitgezien naar feedback voor deze taak. Echter is het niet duidelijk of de mate van prestatie van de student voor de kennistoets tevens van invloed is op de feedbackbehoefte van de student voor de feedbackschalen van 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'.

Motivatie

Uit onderzoek is gebleken dat de motivatie van de lerende een belangrijke factor is die van invloed is op de prestatie van de lerende (Covington & Omelich, 1984). Motivatie kan daarmee niet los worden gezien van de prestatie.

Pintrich en de Groot (1990) onderscheiden drie algemene motivatie constructen: de waardecomponent, de verwachtingscomponent en de affectieve component. In dit onderzoek wordt ingegaan op twee subschalen van de waardecomponent; doelorïëntatie, extrinsieke doelorïëntatie en op een subschaal uit de verwachtingscomponent; self-efficacy. Onderstaand worden deze begrippen uiteengezet.

Intrinsieke doelorïëntatie en extrinsieke doelorïëntatie vallen onder de waardecomponent. Intrinsieke doelorïëntatie is gericht op de mate waarin een student een bepaalde taak uitvoert met redenen zoals uitdaging, nieuwsgierigheid en beheersing van de stof. Wanneer een student intrinsiek gemotiveerd is, betekent dit dat een student de taak enkel voor zichzelf verricht (Pintrich & de Groot, 1990). Extrinsieke doelorïëntatie verwijst naar het feit dat een student zich bezig houdt met een taak, omdat hij er iets voor terug krijgt zoals goede cijfers, beloningen, prestaties, meningen van anderen en competenties (Pintrich & de Groot, 1990).

Harackiewicz (1979) toont aan dat wanneer lerenden positieve feedback ontvangen op hun prestatie, de intrinsieke motivatie hoger is in vergelijking met studenten die deze feedback niet hebben ontvangen. Daarnaast toont Schunk (1983) aan dat wanneer de lerende feedback ontvangt die gerelateerd is aan zijn vermogen ('*Je bent goed in...*'), dit een sterker positief effect heeft op de motivatie van de lerende dan feedback die zich toespitst op de inzet van de lerende ('*Je hebt hard gewerkt*'). Shute (2007) concludeert vanuit verschillende onderzoeken dat formatieve feedback een motiverende werking heeft. Volgens Shute (2007) wordt er door het geven van feedback een onzekerheid weggenomen bij de lerende. Het wegnemen van de onzekerheid, die de lerende als onprettig ervaart, zorgt voor een toenemende motivatie. Hieruit is op te maken dat de feedback die de lerende ontvangt, invloed heeft op de motivatie van de lerende. Echter is niet bekend of de mate van motivatie, intrinsiek dan wel extrinsieke doelorïëntatie, tevens van invloed is op de feedbackbehoefte van de student.

Self-efficacy valt onder de verwachtingscomponent (Pintrich & de Groot, 1990). Self-efficacy wordt door Bandura (1977) gedefinieerd als de mate van zekerheid dat het individu heeft voor het vermogen om bepaalde taken adequaat uit te voeren en om vervolgens te komen tot specifieke resultaten. Onderzoek toont aan dat hoe hoger de self-efficacy van de lerende is,



hoe beter de prestatie is die volgt (Bandura, 1999; Schunk & Ertmer, 1999). Volgens Bandura (1999) is feedback een variabele die een positieve invloed heeft op de self-efficacy van studenten. De self-efficacy theorie (Schunk, 1989) voorspelt dat studenten met een hogere self-efficacy vermoedelijk meer inspanning leveren en doorzetten wanneer zij moeilijkheden tegenkomen in een (schrijf)taak in vergelijking met studenten met een lagere self-efficacy. Het succesvol volbrengen van de (schrijf)taak en de daaropvolgende positieve feedback, draagt volgens Schunk (1989) derhalve bij aan de mate van self-efficacy van de student.

Verschillende studies tonen aan dat lerenden in meerdere mate uitzien naar feedback wanneer zij onzeker zijn (Ashford & Black, 1996; Ashford & Cumming, 1985). Het begrip onzekerheid wordt in dit onderzoek gezien als een tegengestelde van de bovengenoemde definitie van self-efficacy. Daarmee kan in lijn met genoemde studies worden gesteld dat studenten met een lage self-efficacy in meerder mate uitzien naar feedback. De feedback levert een bijdrage aan het verminderen van de onzekerheid waardoor de student zekerder wordt en de self-efficacy stijgt. In tegenstelling blijkt uit onderzoek van Northcraft en Ashford (1990) dat lerenden die een lage verwachting hebben van hun prestatie voor een experimentele taak, wat wederom te koppelen is aan de definitie van self-efficacy, echter in mindere mate uitzien naar feedback in vergelijking met studenten die een hogere verwachting hebben van hun prestatie voor een experimentele taak. De studenten met een lage verwachting van hun presentatie willen het ontvangen van de negatieve feedback vermijden om een daling van de eigenwaarde te voorkomen. Daarnaast staat het onderzoek van Anseel en Lievens (2007). Zij concluderen dat lerenden met zowel een hoog als laag niveau van onzekerheid behoefte hebben aan feedback in vergelijking met lerenden met een gematigde vorm van onzekerheid. Naar aanleiding van de uiteenlopende resultaten van bovengenoemde studies is het onduidelijk hoe het verband tussen de mate van self-efficacy en de feedbackbehoefte van Pabo-studenten eruit ziet.

Onderzoeksvraag

Dit onderzoek richt zich in tegenstelling tot andere onderzoeken met feedback als object van onderzoek niet op het effect van de feedback maar op de feedbackbehoefte van de feedbackontvanger, de lerende. Het uitgangspunt daarbij is dat de acceptatie en de motivatie van de lerende stijgt wanneer de feedback aansluit bij de behoefte van de feedbackontvanger. De centrale vraag in dit onderzoek is daarmee als volgt te formuleren:

Hoe ziet de feedback eruit die Pabo-studenten binnen het competentiegerichte onderwijs wensen te ontvangen van hun studieloopbaanbegeleider op de prestatie in de klas?



Deelvragen

Deelvraag 1. Zijn er verschillen in de feedbackbehoefte van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars Pabo-studenten?

Deelvraag 2. Heeft de feedbackbehoefte van Pabo-studenten overeenkomsten met de theorie van Furlong & Maynard (1995)?

Deelvraag 3. Is er een differentiatie in de feedback die Pabo-studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar momenteel ontvangen van hun studieloopbaanbegeleider, op de prestatie in de klas?

Deelvraag 4. Zijn er verschillen of overeenkomsten tussen de feedbackbehoefte van de student en de feedback die de student momenteel ontvangt?

Deelvraag 5. Is er een verband tussen de feedbackbehoefte en de prestatie van studenten?

Deelvraag 6. Is er een verband tussen de feedbackbehoefte en motivatie van studenten?

Hypothesen

1. Pabo-studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar hebben een gedifferentieerde behoefte aan feedback voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'.

2. Studenten met een lage prestatie voor de kennistoets hebben een lagere feedbackbehoefte voor de schalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer' in vergelijking met studenten die een hoge prestatie hebben voor de kennistoets.

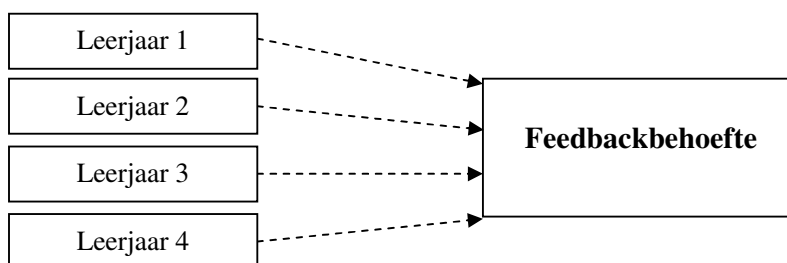
3. De mate van intrinsieke of extrinsieke doeloriëntatie van Pabo-studenten hangt samen met de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'.

4. De mate van self-efficacy van Pabo-studenten hangt samen met de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'.

Conceptueel model

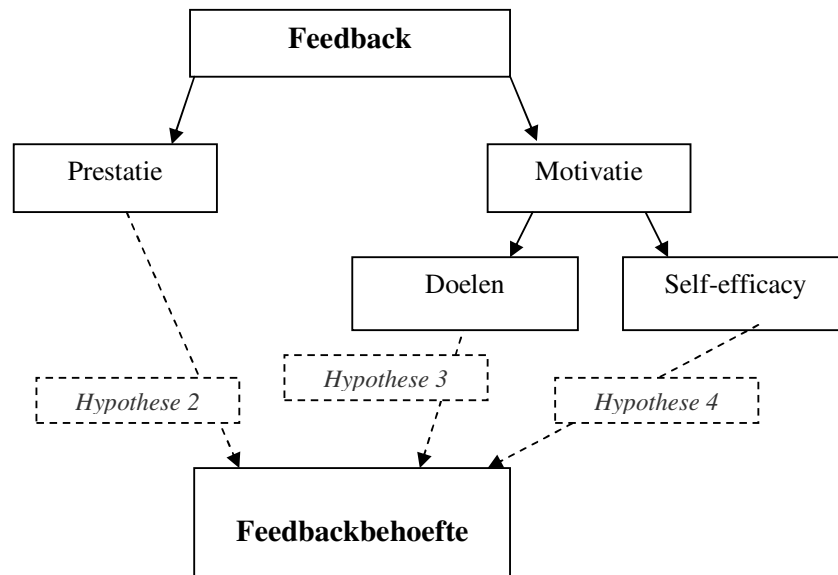
Figuur 1.

Hypothese 1



Figuur 2.

Hypothese 2, 3 en 4



In figuur 1 en 2 zijn de veronderstelde verbanden tussen de variabelen in dit onderzoek weergegeven.

Hypothese 1

In dit onderzoek wordt verwacht dat het leerjaar waarin de student zich bevindt (wat in deze studie wordt gezien als verschillende fasen van ontwikkeling) invloed heeft op de feedbackbehoefte van een Pabo student voor de verschillende schalen. Deze invloed blijkt uit onderzoek van Furlong en Maynard (1995) maar is nog niet onderzocht binnen het Nederlands competentiegericht onderwijs. De feedbackbehoefte wordt geanalyseerd voor studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar. Verondersteld wordt dat Pabo-studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar een gedifferentieerde behoefte aan feedback voor de feedbackschalen ‘Model’, ‘Coach’, ‘Critical friend’ en ‘Co-enquirer’.

Hypothese 2

Uit onderzoek blijkt dat feedback van invloed is op de prestatie van de lerende. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat er een verband is tussen de prestatie en de behoefte aan feedback. Er wordt verwacht dat studenten met een lage prestatie voor de kennistoets een lagere feedbackbehoefte hebben voor de schalen ‘Model’, ‘Coach’, ‘Critical friend’ en ‘Co-enquirer’ in vergelijking met studenten die een hoge prestatie hebben voor de kennistoets.



Hypothese 3 en 4

Uit onderzoek blijkt dat feedback invloed heeft op de motivatie van de lerende. Onderzoek veronderstelt tevens dat er een verband is tussen de variabele motivatie en de feedbackbehoefte van studenten. Het construct motivatie is opgebouwd uit een aantal variabelen; deze variabelen worden opgeteld (motivatie) en afzonderlijk (extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy) geanalyseerd.

Intrinsieke en extrinsieke doeloriëntatie (hypothese 3)

Uit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de feedback die de lerende ontvangt en de motivatie. Echter is niet bekend of de mate van motivatie, intrinsieke dan wel extrinsieke doeloriëntatie, tevens invloed heeft op de feedbackbehoefte. In dit onderzoek wordt er verondersteld dat er een verband is tussen de mate van intrinsieke of extrinsieke doeloriëntatie van Pabo-studenten en de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'. Op basis van de literatuur is er echter geen uitspraak te doen over de richting van het veronderstelde verband.

Self-efficacy (hypothese 4)

Uit onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de self-efficacy en de feedbackbehoefte van de lerende. In dit onderzoek wordt er verondersteld dat er een verband is tussen de mate van self-efficacy van Pabo-studenten en de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer'. Op basis van uiteenlopende conclusies uit eerder onderzoek is er geen uitspraak te doen over de richting van het veronderstelde verband.

2. Methode

In deze paragraaf volgt de beschrijving van de methode van het onderzoek.

2.1 Respondenten

De dataverzameling voor dit onderzoek heeft plaats gevonden op Fontys Pabo Eindhoven/Veghel. De vragenlijst is ingevuld door voltijdstudenten ($n = 256$) van de opleiding tot leerkracht basisonderwijs. De groep respondenten bestaat uit studenten uit het eerste ($n = 85$), tweede ($n = 65$), derde ($n = 75$) en vierde ($n = 31$) leerjaar. Deze respondenten hebben allemaal ervaring in het ontvangen van feedback van de studieloopbaanbegeleider (slb-er) gedurende voortgangsgesprekken en de (tweewekelijkse) schoolbezoeken. Zij ontvangen dan feedback op de prestatie in de klas binnen de stage.



2.2 Meetinstrument

In dit kwantitatieve onderzoek zijn de data verzameld middels een gestructureerde vragenlijst. Er is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst daar er als gevolg van deze aanpak op vlotte wijze, bij vele respondenten, data kunnen worden verzameld (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2007).

Bij het opstellen van een gestructureerde vragenlijst is het van belang om over voldoende voorkennis te beschikken met betrekking tot het onderwerp waarop de respondenten bevroegd worden (Baarda et al., 2007). In dit onderzoek is de benodigde voorkennis verworven middels een literatuurstudie die vooraf is gegaan aan de ontwikkeling van de gestructureerde vragenlijst.

Het doel van de vragenlijst is om de feedbackbehoefte van de student en de feedback die momenteel ontvangen wordt door de student in kaart te brengen. Hiervoor is er gebruik gemaakt van de vier begeleidingsrollen die Furlong en Maynard (1995) onderscheiden. Deze vier rollen zijn geoperationaliseerd en omgezet in 4 items per begeleidingsrol. Er wordt gebruik gemaakt van overeenkomstige items voor zowel het in kaart brengen van de feedbackbehoefte als de feedback die momenteel ontvangen wordt. Enkel de aanhef van de vraag is verschillend. Onderstaand volgen een aantal voorbeelden.

Feedbackbehoefte, vraag 2:

Ik heb behoefte aan feedback van mijn slb-er die gebaseerd is op routinematige aspecten in het lesgeven.

Feedback zoals momenteel ontvangen, vraag 21:

Ik ontvang momenteel feedback van mijn slb-er die gebaseerd is op routinematige aspecten in het lesgeven.

Er zijn tevens een aantal filler items opgenomen in deze categorie van de vragenlijst. Filler items hebben normaliter als doel te voorkomen dat het voor respondenten duidelijk is wat het exacte doel van het onderzoek betreft. In dit geval is er gekozen om gebruik te maken van filler items om te voorkomen dat studenten alle vragen automatisch aankruisen op 'helemaal mee eens'. De filler items hebben betrekking op een behoefte die zelden of nooit zal voorkomen. Een voorbeeld van een filler item is:

Voorbeeld, filler item, vraag 10:

Ik heb behoefte aan feedback van mijn slb-er die voor iedereen geldend is.

Daarnaast wordt de variabele motivatie (intrinsieke en extrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy) gemeten middels een aantal geselecteerde vragen uit MSLQ (Pintrich & de Groot, 1990). De vragen uit MSLQ die betrekking hebben op de intrinsieke en extrinsieke motivatie (doeloriëntatie) en self-efficacy zijn opgenomen. Op deze manier wordt in kaart gebracht of



de student intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd (doel georiënteerd) is en hoe hoog de self-efficacy van de student is. De vragen zijn afkomstig uit MSLQ en worden aangepast naar aanleiding van de context van Fontys Pabo Eindhoven/Veghel. De volgende vragen zijn uit MSLQ geselecteerd: Intrinsieke motivatie: 1, 16, 22, 24. Extrinsieke motivatie: 7, 11, 13, 30. self-efficacy: 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31.

In de gehele vragenlijst wordt gebruik gemaakt van de zevenpuntschaal van MSLQ. Wanneer de student de vraag niet begrepen heeft, kan hij dit aangeven op de vragenlijst, deze antwoordmogelijkheid wordt geïnterpreteerd als 'missing value'.

Ten slotte wordt er gevraagd naar het studentnummer van de student. Dit studentnummer zal in verband worden gebracht met de score op de kennistoets van de student. Hiermee wordt bepaald hoe hoog de prestatie van de student is. Aan de hand van deze gegevens wordt er een antwoord gegeven op deelvraag 5.

2.3 Design en procedure

De vragenlijsten zijn schriftelijk afgenomen gedurende een lesbijeenkomst. Hiervoor is gekozen om een zo groot mogelijke respons te bewerkstelligen. De vragenlijsten zijn afgenomen door de docenten. De onderzoeker heeft de docenten voorafgaand aan de afname uitgebreid geïnformeerd over het onderzoek middels mondelinge en schriftelijke communicatie. De docent informeert de studenten over de vragenlijst. De vragenlijsten worden bij aanvang van de les door de docent uitgedeeld en er wordt gevraagd om de medewerking van de student. De studenten bevinden zich op dat moment in homogene groepen. De studenten krijgen 20 minuten de tijd om de vragenlijsten in te vullen. Wanneer de studenten nog vragen hebben, is er gelegenheid om deze te stellen. Alle studenten die aanwezig zijn gedurende de les zullen de vragenlijst invullen en daarna direct retourneren bij de docent. De studenten in deze groepen hebben veelal een verschillende slb-er. Daar de vierdejaars studenten geen lessen meer volgen op de Hogeschool, is deze groep per email benaderd. 31 studenten hebben gehoor gegeven aan de oproep om deze vragenlijst in te vullen en te retourneren.

2.4 Analyse

Dit onderzoek is kwantitatief van aard. Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag en deelvragen wordt er gebruik gemaakt van SPSS. In dit onderzoek worden de studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar gezien als onafhankelijke groepen. Omdat deze schalen niet op te tellen zijn, worden er per schaal conclusies getrokken. In dit onderzoek wordt een significantieniveau gehanteerd van $p \geq .05$.

*Betrouwbaarheid*

Alvorens de verschillende statistische toetsen worden uitgevoerd, wordt eerst de betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd voor de verschillende schalen. De betrouwbaarheid van een schaal wordt aangenomen wanneer Cronbach's Alpha ≥ 0.60 . Uit de resultaten blijkt dat een optelling van de vragen, naar aanleiding van de veronderstelde schalen, die gebaseerd zijn op de theorie van Furlong en Maynard (1995) leiden tot een te lage Cronbach's Alpha. Alleen de schaal die vanuit het theoretisch kader gebaseerd is op de rol van 'Model' heeft een acceptabele Cronbach's Alpha (Cronbach's Alpha Behoefte = .60, Cronbach's Alpha Momenteel = .75) en is aangenomen als acceptabele schaal. Er is vervolgens een factoranalyse uitgevoerd voor de overige vragen die gebaseerd zijn op de theorie van Furlong en Maynard (1995); de resultaten van de nieuwe schalen zijn te lezen in Tabel 1.

Tabel 1.

Resultaten Betrouwbaarheidsanalyse Cronbach's Alpha na Factoranalyse

	<i>k</i>	Cronbach's Alpha Behoefte	Cronbach's Alpha Momenteel
Model	4	.61	.74
Coach en Critical Friend	7	.65	.86
Eigen verantwoordelijkheid in het leerproces	3	.51	.78

Noot: k = aantal items waarmee de schaal is geconstrueerd.

Uit de factoranalyse blijkt dat item 12 en 31 (inhoudelijk een overeenkomstige vraag) en vraag 19 en 38 (tevens inhoudelijk een overeenkomstige vraag) niet op te nemen zijn in een van de schalen. Daarom worden deze items afzonderlijk opgenomen in de analyse. Deze items krijgen de benaming 'Feedback ontvangen als collega' (item 12 en 31) en 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' (item 19 en 38).

Voor de vragen uit MSLQ die betrekking hebben op intrinsieke doeloriëntatie, extrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy is tevens betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd (zie Tabel 2).

Tabel 2.

Resultaten Betrouwbaarheidsanalyse Cronbach's Alpha

	<i>k</i>	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha na verwijderen vraag	Verwijderde vraag



Intrinsieke doelorïentatie	4	.65	-
Extrinsieke doelorïentatie	2	.53	.78 44, 48
Self efficacy	6	.81	-

Noot: k = aantal items waarmee de schaal is geconstrueerd

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de geselecteerde vragen uit MSLQ blijkt dat schaal 'Intrinsieke doelorïentatie' en 'Self efficacy' een Cronbach's Alpha hebben die toereikend is om een betrouwbare schaal te creëren. De Cronbach's Alpha voor de schaal 'Extrinsieke doelorïentatie' is bij de vier geselecteerde vragen te laag, na het verwijderen van vraag 44 en 48 stijgt de Cronbach's Alpha naar een acceptabele .78.

Toetsen

Met betrekking tot het aannemen of verwerpen van hypothese 1 is er een ANOVA uitgevoerd. De ANOVA wordt gebruikt om te bepalen of de populatiegemiddelden van de eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars studenten significant van elkaar verschillen.

Voor het aannemen of verwerpen van hypothese 2, 3 en 4 wordt er een regressieanalyse uitgevoerd. Middels deze toets wordt geanalyseerd of er sprake is van een invloed van de variabelen prestatie en motivatie op de feedbackbehoefte van Pabo-studenten. Het construct motivatie is opgebouwd uit een aantal variabelen, deze variabelen worden opgeteld (Motivatie) en afzonderlijk (extrinsieke doelorïentatie, intrinsieke doelorïentatie en self-efficacy) geanalyseerd.

3. Resultaten

Het onderwerp van dit onderzoek is de feedbackbehoefte van Pabo-studenten en de feedback die Pabo-studenten momenteel ontvangen van hun Studieloopbaanbegeleider (slb-er). Onderstaand zijn de resultaten van de analyses per deelvraag weergegeven. De resultaten zijn weergegeven op basis van de in de gehele vragenlijst gehanteerde zevenpuntschaal.

Deelvraag 1. Zijn er verschillen in de feedbackbehoefte van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars Pabo-studenten?

Een ANOVA wijst uit dat er voor de schaal 'Model' een significant verschil is in de feedbackbehoefte van studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar ($F(3, 249) = 9,86$, $p < .00$, $\eta^2 = .11$) (zie Tabel 3). Er is daarbij echter een uitzondering in het verschil



tussen het tweede ($M = 4,17, SD = 1,02$) en derde ($M = 4,13, SD = 1,22$) leerjaar, dit verschil is niet significant ($F(1, 138) = .055, p = .81$).

Voor de schalen 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces, item 'Feedback ontvangen als collega' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' is er tussen de verschillende leerjaren geen significant verschil gevonden in de feedbackbehoefte.

Tabel 3.

Gemiddelde Feedbackbehoefte en Ontvangen Feedback, per Leerjaar

	Schaal: Model			Schaal: Coach en Critical Friend			Schaal: Verantwoordelijkheid in het leerproces			Item: Feedback ontvangen als collega			Item: Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten		
	B (SD)	M (SD)	α	B (SD)	M (SD)	α	B (SD)	M (SD)	α	B (SD)	M (SD)	α	B (SD)	M (SD)	α
Leerjaar 1	4.76 (0.89)	4.32 (1.18)	.00*	5.58 (.56)	4.77 (1.13)	.00*	5.76 (0.65)	5.19 (1.16)	.00*	5.01 (1.30)	4.71 (1.54)	.06	5.22 (1.00)	4.73 (1.49)	.01*
Leerjaar 2	4.17 (1.02)	3.67 (1.16)	.00*	5.63 (0.58)	4.36 (1.16)	.00*	5.89 (0.73)	5.05 (1.30)	.00*	5.25 (1.21)	4.81 (1.31)	.01*	5.25 (0.98)	4.84 (1.41)	.04*
Leerjaar 3	4.13 (1.22)	4.15 (1.12)	.84	5.46 (0.73)	5.85 (1.18)	.00*	5.86 (0.75)	5.60 (0.99)	.02*	5.18 (1.33)	4.88 (1.60)	.09	5.30 (1.15)	5.32 (1.18)	.92
Leerjaar 4	3.60 (1.42)	3.36 (1.37)	.38	5.63 (0.62)	4.41 (1.43)	.00*	5.82 (0.73)	5.16 (1.33)	.01*	5.20 (1.67)	5.07 (1.57)	.72	5.32 (1.25)	5.52 (1.43)	.60

*Noot: B=Gemiddelde Feedbackbehoefte, M=Gemiddelde feedback zoals momenteel ontvangen,
* significant bij $p \geq .05$, SD = standaarddeviatie*

Uit de analyse op itemniveau blijkt dat er bij item 5 (Schaal 'Coach en Critical Friend'), in tegenstelling tot de gehele schaal, een significant verschil ($F(3, 238) = 5,328, t=.00, \eta^2=.06$) is in de feedbackbehoefte van studenten uit het eerste, ($M = 5,29, SD = 1,11$), tweede ($M = 4,77, SD = 1,37$), derde ($M = 4,58, SD = 1,51$) en vierde leerjaar ($M = 4,22, SD = 1,75$).

Deelvraag 2. Heeft de feedbackbehoefte van Pabo-studenten overeenkomsten met de theorie van Furlong & Maynard (1995)?

Deze deelvraag is enkel voor de schaal 'Model' en op itemniveau te analyseren daar er uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de vragen uit de, op theorie gebaseerde, schaal 'Model' als enige optelbaar zijn. Uit de analyse blijkt dat de feedbackbehoefte met betrekking tot de schaal 'Model' een dalende behoefte laat zien over de verschillende leerjaren (zie Tabel 3). De scores van de verschillende leerjaren zijn significant verschillend ($F(3, 249) = 9,857, p < .00, \eta^2 = .11$) met uitzondering van het verschil tussen het tweede en derde leerjaar ($F(1,$



138)=.055, $p=.814$). In de uitgevoerde analyse op itemniveau is geen significante overeenkomst gevonden tussen de feedbackbehoefte en de theorie van Furlong en Maynard (1995) met uitzondering van de aan de schaal 'Model' gerelateerde vragen.

Deelvraag 3. Is er een differentiatie in de feedback die eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars studenten momenteel ontvangen van hun studieloopbaanbegeleider, op de prestatie in de klas?

Een ANOVA wijst uit dat er een significant verschil is in de feedback die momenteel wordt ontvangen door studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar (zie Tabel 3). Dit significante verschil geldt voor de schalen 'Model' ($F(3, 249) = 7.03, p < .00, \eta^2 = .08$), 'Coach en Critical friend' ($F(3, 249) = 2.73, p < .04, \eta^2 = .03$), 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' ($F(3, 249) = .40, p < .04, \eta^2 = .03$) en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' ($F(3, 248) = 4.09, p < .01, \eta^2 = .49$). De gevonden verschillen voor item 'Feedback ontvangen als collega' zijn niet significant ($F(3, 245) = .86, p = .46$).

Deelvraag 4. Zijn er verschillen of overeenkomsten tussen de feedbackbehoefte van de student en de feedback die de student momenteel ontvangt?

Een afhankelijke t-toets wijst uit dat er voor de gehele groep respondenten een significant verschil is tussen de feedbackbehoefte en de ontvangen feedback voor de schalen 'Model' ($t(252) = 3.82, p < .00, d = .24$), 'Coach en Critical Friend' ($t(252) = 12.05, p < .00, d = .75$), 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' ($t(252) = 7.32, p < .00, d = .46$) en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' ($t(246) = 2.52, p < .01, d = .16$). Het gevonden verschil bij item 'Feedback ontvangen als collega' is niet significant ($t(245) = 0.26, p = .79, d = .01$) (zie Tabel 4).

Tabel 4.

Gemiddelde Feedbackbehoefte en Gemiddelde Ontvangen Feedback, Totaaloverzicht

Schalen:	Feedbackbehoefte	Ontvangen feedback	α
Schaal: Model	4.28	3.98	.00*
Schaal: Coach en Critical Friend	5.56	4.65	.00*
Schaal: Verantwoordelijkheid in het leerproces	5.80	5.27	.00*
Item: Feedback ontvangen als collega	5.15	5.08	.79



Item: Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten	5.27	5.02	.01*
---	------	------	------

Noot: * significante bij $p \geq .05$

Een afhankelijke t-toets wijst uit dat er voor elk leerjaar afzonderlijk een aantal significante verschillen zijn tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel wordt ontvangen (zie Tabel 3). Voor schaal 'Model' wordt er bij het eerste ($t(82)=3,23, p<.00, d = .35$) en tweede leerjaar ($t(64)= 3,32, p<.00, d = .41$) een significant verschil gevonden tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt. Voor schaal 'Coach en Critical friend' wordt er voor zowel het eerste ($t(82)= 6,15, p<.00, d = .68$), tweede ($t(64) = 9,18, p<.00, d = 1.03$), derde ($t(74) = 4,49, p<.00, d = .52$) als vierde leerjaar ($t(29) = 5,01, p<.00, d = .84$) een significant verschil gevonden tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt. Voor schaal 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' wordt er tevens voor het eerste ($t(82) = 4,35, p<.00, d = .58$), tweede ($t(64) = 5,01, p<.00, d=.62$), derde ($t(74) = 2,31, p<.02, d = .27$) en vierde leerjaar ($t(29) = 2.64, p<.01, d = .48$) een significant verschil gevonden tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt. Voor het item 'Feedback ontvangen als collega' wordt er voor het tweede leerjaar een significant verschil ($t(63) = 2,56, p<.01, d = .32$) gevonden tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt. Voor het item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' wordt er bij het eerste ($t(80) = 2,69, p<.01, d = .30$) en tweede leerjaar ($t(64) = 2,12, p<.04, d = .27$) een significant verschil gevonden tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt.

Deelvraag 5. Is er een verband tussen de feedbackbehoefte en de prestatie van studenten?

In de regressieanalyse worden de schalen 'Model', 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces', item 'Feedback ontvangen als collega' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' gehanteerd als afhankelijke variabelen, de variabele 'prestatie voor de kennistoets' wordt gehanteerd als onafhankelijke variabele. Een regressieanalyse, tussen de afzonderlijk afhankelijke variabelen en de variabele 'prestatie voor de kennistoets' wijst uit dat er een zeer zwakke samenhang ($R^2 = .06$) bestaat tussen de schaal 'Model' en de prestatie van eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars studenten voor de kennistoets, het gaat hierbij om een significante samenhang ($F(1, 76) = 4,96, p<.03$). Voor de overige schalen zijn er zeer zwakke, niet significante, verbanden gevonden.

**Deelvraag 6. Is er een verband tussen de feedbackbehoefte en motivatie van studenten?**

Een regressieanalyse, waarbij de feedbackschalen worden gehanteerd als afhankelijke variabelen en de variabelen extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy worden gehanteerd als onafhankelijke variabelen, wijst uit dat er een zeer zwak verband bestaat tussen de variabelen extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy voor de schalen 'Model' ($R^2 = .08$, $F(3, 249) = 7.01$, $p < .00$), 'Coach en Critical Friend' ($R^2 = .07$, $F(3, 249) = 6.42$, $p < .00$) en 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' ($R^2 = .06$, $F(3, 249) = 5.44$, $p < .00$). Voor de overige onafhankelijke variabelen is er op de schalen geen verband gevonden.

Tevens zijn er per leerjaar regressieanalyses uitgevoerd voor de genoemde onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Deze regressieanalyse per leerjaar wijst uit dat de behoefte om feedback als collega te ontvangen van studenten uit het vierde leerjaar voor 27% wordt verklaard door de extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy ($R^2 = .27$, $F(3, 26) = 3.16$, $p < .04$). De lineaire regressie analyse wijst uit dat de mate van self-efficacy voor studenten uit het vierde leerjaar voor 20% van invloed is op deze behoefte ($R^2 = .20$, $F(1, 28) = 6.82$, $p < .01$). Dit verband is niet terug gevonden binnen leerjaar een, twee en drie.

4. Discussie & Conclusie

Onderstaand volgen de conclusies van dit onderzoek per deelvraag. Er zijn een aantal factoren die de resultaten en daarmee de conclusies van dit onderzoek mogelijk beïnvloed hebben. Bij het interpreteren van de resultaten is het van belang om deze factoren in overweging te nemen om te komen tot een juiste conclusie. Onderstaand volgen deze aandachtspunten na de conclusie per deelvraag.

In deze studie is de feedbackbehoefte van Pabo-studenten onderzocht naar aanleiding van de theorie van Furlong en Maynard (1995). Ten eerste is onderzocht of er verschillen zijn in de feedbackbehoefte van studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar. Verwacht werd dat de studenten uit de verschillende leerjaren een uiteenlopende feedbackbehoefte hebben. Uit de resultaten blijkt dat er een middelgroot tot groot verschil is in de feedbackbehoefte van studenten uit het eerste, tweede en derde en vierde leerjaar voor de feedbackschaal 'Model'. Deze conclusie is in lijn met de verwachting. Uit de resultaten blijkt dat studenten uit het eerste leerjaar de grootste behoefte hebben aan feedback uit de schaal 'Model'. Voor het tweede, derde en vierde leerjaar neemt de behoefte aan deze feedback af. Hiermee wordt hypothese 1 'Pabo-studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar hebben een gedifferentieerde behoefte aan feedback' voor de schaal 'Model' aangenomen.



Voor de schalen 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces', item 'Feedback ontvangen als collega' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' wordt hypothese 1 verworpen daar er bij de genoemde schalen geen significant verschil is gevonden in de feedbackbehoefte van studenten uit het eerste, tweede, derde en vierde leerjaar. Dit resultaat is in tegenstelling tot de verwachting.

Opvallend aan de resultaten op itemniveau, is dat er voor item 5 een middelmatig, significant, verschil is in de feedbackbehoefte. Dit is in tegenstelling tot de schaal 'Coach en Critical Friend' waar item 5 deel van uitmaakt. Item 5 heeft betrekking op de behoefte aan feedback die gericht is op interventies die de student pleegt in de klas, binnen het leerproces van de leerlingen in de klas. In de feedbackbehoefte van studenten is er een overeenkomst te zien tussen de schaal 'Model' en item 5. Voor zowel de schaal 'Model' als item 5 geldt dat er een hoge feedbackbehoefte in het eerste leerjaar is die dalend is gedurende leerjaar twee, drie en vier. Concluderend valt daarmee te stellen dat eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars Pabo-studenten voor de schaal 'Model' en item 5 een significant gedifferentieerde feedbackbehoefte hebben. Dit verschil wordt mogelijk verklaard door de praktijkervaring met interventies in de klas die Pabo-studenten vanaf leerjaar 1 opdoen en in latere leerjaren verder ontwikkelen.

Opmerkelijk aan deze resultaten is dat er voor de schalen 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces', item 'Feedback ontvangen als collega' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' geen duidelijk onderscheid zichtbaar is in de feedbackbehoefte tussen de verschillende leerjaren. Dat er geen duidelijk onderscheid zichtbaar is blijkt uit de vrij gelijkmatige gemiddelde scores in feedbackbehoefte voor deze schalen. Daarnaast blijkt uit de betrouwbaarheidsanalyse dat er geen overduidelijk onderscheid zichtbaar is tussen de schaal 'Coach' en 'Critical Friend'. Middels de factoranalyse zijn deze schalen dan ook samengevoegd. Dit is in tegenstelling tot de literatuur. Uit deze resultaten blijkt dat de feedbackbehoefte per leerjaar diffuus is en derhalve valt te stellen dat er een behoefte is die niet afgebakend is per leerjaar. Dit is in tegenstelling met de verwachtingen voor de resultaten van dit onderzoek waarbij een differentiatie in de feedbackbehoefte verondersteld werd.

De reden dat er geen verschil gevonden is in feedbackbehoefte voor de betreffende schalen kan mogelijk zijn dat studenten zich in een andere ontwikkelingsfase bevinden dan waarin ze automatisch zijn ingedeeld in dit onderzoek. Furlong en Maynard (1995) stellen dat studenten de ontwikkelingsfasen altijd in genoemde volgorde doorlopen, maar dat het tempo waarin een student de fasen doorloopt kan verschillen. De fase van ontwikkeling is in dit onderzoek niet apart gemeten. In dit onderzoek zijn de leerjaren gehanteerd als uitgangspunt voor een verbinding met de ontwikkelingsfasen en dus aan de vier rollen van begeleiding. In dit onderzoek zijn de eerstejaars studenten verbonden aan de rol van 'Mentor', studenten uit



leerjaar twee aan de rol van 'Coach', derdejaars studenten aan de rol van 'Critical friend' en ten slotte studenten uit het vierde leerjaar aan de rol van 'Co-enquirer'. Mogelijk bevinden studenten zich in een andere ontwikkelingsfase dan dat is aangenomen in dit onderzoek.

Voorts is onderzocht of de feedbackbehoefte overeenkomt met de theorie van Furlong en Maynard (1995). Uit de resultaten is te concluderen dat de feedbackbehoefte met betrekking tot de schaal 'Model' overeenkomsten laat zien met de theorie van Furlong en Maynard (1995). Uit de resultaten op itemniveau blijkt dat er, met uitzondering van de vragen voor de feedbackschaal 'Model', geen significante overeenkomst is gevonden tussen de feedbackbehoefte en de theorie van Furlong en Maynard (1995). Daaruit valt te concluderen dat de feedbackbehoefte op itemniveau voor de rollen 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer' niet overeenkomt met de theorie van Furlong en Maynard (1995).

Ook bij deze conclusie is een kritische noot te plaatsen. De theorie van Furlong en Maynard (1995) is ontstaan uit empirisch onderzoek dat is gebaseerd op de rol van de mentor op de werkplek. De toepassing van de theorie in dit onderzoek is echter afwijkend. In dit onderzoek is de theorie toegepast op de rol van de slb-er vanuit de Hogeschool. In de praktijk is er een verschil tussen de rol van de slb-er en de mentor. De mentor begeleidt de student op de werkplek als zijnde de meer ervaren collega in de klas. De mentor is degene die de student van nabij ziet functioneren op de werkplek. Binnen Fontys Hogescholen wordt de rol van de slb-er geformuleerd als verbinding tussen informatie, passie, talent, arbeidsidentiteit, persoonlijke eigenschappen, motivatie en de vereiste talentontwikkeling (Fontys visiedocument, 2009). De centrale taak van de studieloopbaanbegeleider is het coachend begeleiden van de individuele student in de ontwikkeling tot loopbaancompetente student en leerkracht. De slb-er en student bespreken wekelijks de voortgang en eventuele vraagstukken. De slb-er communiceert enkel met de student waar de mentor de student frequent observeert op de werkplek. Het verschil tussen deze rollen kan mogelijk van invloed zijn op de feedbackbehoefte die de student heeft ten opzichte van zowel de mentor als de slb-er. Mogelijkerwijs kan dit een reden zijn dat de gevonden overeenkomst tussen de theorie en de resultaten van dit onderzoek slechts beperkt is.

Ten derde is onderzocht of er een differentiatie is in de feedback die eerste-, tweede-, derde en vierdejaars studenten momenteel ontvangen van de slb-er. Uit de resultaten is te concluderen dat er een significant verschil is in de feedback die eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars studenten ontvangen voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten'. De verschillen in item 'Feedback als collega ontvangen' zijn niet significant en daarmee op toeval gebaseerd.



Opvallend aan deze resultaten is dat de ontvangen feedback op alle schalen voor het derde leerjaar hoger ligt in vergelijking met de ontvangen feedback in het tweede leerjaar. Een verklaring voor dit opmerkelijke verschil is mogelijk te herleiden uit de praktijk. De studenten dienen aan het einde van het eerste, derde en vierde jaar een assessment uit te voeren. Gedurende de dataverzameling waren de derdejaars actief met de voorbereidingen voor het assessment, in tegenstelling tot de tweedejaars. Mogelijk verklaart het aankomende assessment het verschil in ontvangen feedback. Daarnaast valt het op dat er bij item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' een significante stijgende lijn te zien is in de ontvangen feedback van het eerste tot en met het vierde leerjaar. Een verklaring voor dit verschil is mogelijk evenzo te herleiden uit de praktijk. Het uitgangspunt in de visie van de opleiding is de eigen verantwoordelijkheid van de student voor het leerproces. Bij aanvang van de opleiding wordt de student begeleid door de slb-er bij het formuleren van de aandachtspunten in het leerproces. Het formuleren van aandachtspunten vraagt immers om een ontwikkeld reflectief vermogen en een adequaat beeld van het beroep waar eerstejaars nog niet direct over beschikken. Later in de opleiding dient de student deze aandachtspunten geheel zelfstandig te formuleren en ontvangen studenten minder feedback voor het formuleren van de aandachtspunten.

Verder is het verschil tussen de feedbackbehoefte van de student en de feedback die de student momenteel ontvangt onderzocht. Uit de resultaten voor de gehele groep respondenten valt te concluderen dat er voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach en Critical Friend', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' een significant hogere feedbackbehoefte is in vergelijking met de feedback die momenteel wordt ontvangen. Uit de effectsize blijkt het significante gevonden verschillen tussen de feedbackbehoefte en de ontvangen feedback bij schaal 'Coach en Critical Friend' middelgroot is. Het verschil bij de schalen 'Model', 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' en item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' is klein. Hieruit valt op te maken dat er momenteel niet wordt voldaan aan de feedbackbehoefte van studenten daar de behoefte op vier van de vijf schalen significant hoger is dan de feedback die momenteel ontvangen wordt.

Op basis van de verschillen die specifiek zijn voor elk leerjaar, valt te concluderen dat er een aantal significante verschillen zijn tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt. Op basis van de effectsize wordt geconcludeerd hoe belangrijk de gevonden verschillen zijn. Het significante verschil tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt voor schaal 'Model' is klein voor het eerste en tweede leerjaar. Het significante verschil tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt voor schaal 'Coach en Critical friend' is voor het eerste



leerjaar middelgroot, voor het tweede leerjaar groot, voor het derde leerjaar middelgroot en voor het vierde leerjaar is er tevens een groot verschil. Het significante verschil tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt voor schaal 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' is voor het eerste en tweede leerjaar middelgroot en voor het derde en vierde leerjaar is het gevonden verschil klein. Het significante verschil tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt voor het item 'Feedback ontvangen als collega' is voor het tweede leerjaar klein. Het significante verschil tussen de feedbackbehoefte en de feedback zoals deze momenteel ontvangen wordt voor het item 'Feedback m.b.t. zelfgeformuleerde aandachtspunten' is bij het eerste en tweede leerjaar klein.

Als gevolg van deze conclusie kan de vraag worden gesteld, wat er gebeurt met het leerproces en de prestatie van de student wanneer er tegemoet wordt gekomen aan de feedbackbehoefte van de student. Naar aanleiding van het onderzoek van Prins en collega's (2006) dat gericht is op de feedbackstijl, wordt gesteld dat wanneer er een overeenkomst is tussen de feedbackstijl van de feedbackgever en feedbackontvanger, dit een bepalend aspect kan zijn voor de effectiviteit van de feedback. Het is onduidelijk welke gevolgen het aansluiten bij de behoefte van de feedbackontvanger heeft voor het leerproces en de prestatie van de student. Dit is thema voor vervolgonderzoek.

Tevens is onderzocht of er een verband is tussen de feedbackbehoefte en de prestatie van studenten. Verwacht werd dat de mate van prestatie voor de kennistoets van Pabo-studenten een samenhang zou vertonen met de feedbackbehoefte voor de verschillende feedbackschalen. Naar aanleiding van de resultaten is te concluderen dat er een zeer zwak verband van 6% is tussen de prestatie van studenten en de feedbackbehoefte van studenten m.b.t. de schaal 'Model'. Voor de overige schalen is er geen verband gevonden. Dit resultaat is in tegenstelling met de verwachting. Hypothese 2, 'Pabo-studenten met een lage prestatie voor de kennistoets hebben een lagere feedbackbehoefte voor de schalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer' in vergelijking met studenten die een hoge prestatie hebben voor de kennistoets' wordt naar aanleiding van deze resultaten verworpen.

In lijn met eerder onderzoek is de conclusie dat er geen verband gevonden is, opmerkelijk te noemen. Abraham en collega's (2006) stellen dat lerenden in mindere mate uitzien naar feedback wanneer zij matig gepresteerd hebben. In het onderzoek van Abraham en collega's (2006) is er gekeken naar de prestatie voor een taak in vergelijking met de feedbackbehoefte voor de overeenkomstig taak. In deze studie ontbreekt deze overeenkomst echter. De prestatie voor de kennistoets is gehanteerd als voorspeller voor de behoefte aan feedback op de prestatie in de klas, en niet op de behoefte aan feedback op de kennistoets. Dat er geen



verband gevonden is tussen deze constructen is daarmee nagenoeg logisch te noemen daar er geen directe overeenkomst is tussen deze constructen.

Daarnaast is er in dit onderzoek niet gekeken naar de behoefte in termen van frequentie of hoe graag studenten feedback ontvangen maar er is gekeken naar de behoefte voor verschillende soorten feedback naar aanleiding van de vier begeleidingsrollen van Furlong en Maynard (1995). Mogelijkerwijs is dit een reden dat er geen verband gevonden is tussen de genoemde variabelen. Vervolgonderzoek kan aantonen of er een verband is tussen de prestatie van de lerende en de mate van behoefte aan feedback op de verschillende schalen.

Tenslotte is onderzocht of er een verband is tussen de feedbackbehoefte en de motivatie van studenten. Verwacht werd dat de doeloriëntatie van Pabo-studenten samenhang zou vertonen met de feedbackbehoefte voor de verschillende feedbackschalen. Daarnaast werd verwacht dat de mate van self-efficacy van Pabo-studenten samenhang zou vertonen met de feedbackbehoefte voor de verschillende feedbackschalen. Naar aanleiding van de resultaten is te concluderen dat er een zeer zwak verband is tussen de variabelen extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy voor de schalen 'Model' (8%), 'Coach en Critical Friend' (7%) en 'Verantwoordelijkheid in het leerproces' (6%). Voor de overige onafhankelijke variabelen is er op de schalen geen verband gevonden. Deze resultaten zijn in tegenstelling met de verwachtingen. Hypothese 3, 'de mate van intrinsieke of extrinsieke doeloriëntatie van Pabo-studenten hangt samen met de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer' en hypothese 4, 'de mate van self-efficacy van Pabo-studenten hangt samen met de feedbackbehoefte voor de feedbackschalen 'Model', 'Coach', 'Critical friend' en 'Co-enquirer', worden naar aanleiding van deze resultaten verworpen voor alle feedbackschalen.

Wat naar aanleiding van de resultaten opvalt, is dat de behoefte om feedback als collega te ontvangen van studenten uit het vierde leerjaar, voor 27% samenhangt met de mate van extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy. Een lineaire regressieanalyse wijst uit dat de mate van self-efficacy voor 20% samenhangt met deze behoefte. In beide gevallen gaat het om een matig verband. Opmerkelijk is dat dit verband niet is teruggevonden binnen leerjaar een, twee en drie. Dat er enkel een verband is gevonden voor studenten uit het vierde leerjaar binnen dit item is te verklaren. Het gaat hierbij om studenten die op de drempel staan om toe te treden tot de arbeidsmarkt en die derhalve binnen afzienbare tijd de rol van 'collega' gaan vervullen. De feedbackbehoefte van deze studenten sluit aan bij de rol die deze studenten in de nabije toekomst gaan vervullen.

Ook bij de conclusie van deze deelvraag is de kanttekening te plaatsen dat er in dit onderzoek niet is gekeken naar de behoefte in termen van frequentie of hoe graag studenten feedback ontvangen maar dat er is gekeken naar de behoefte voor verschillende soorten feedback naar



aanleiding van de vier begeleidingsrollen van Furlong en Maynard (1995). Vervolgonderzoek kan uitwijzen of er een verband is tussen de variabelen extrinsieke doeloriëntatie, intrinsieke doeloriëntatie en self-efficacy en de feedbackbehoefte in termen van frequentie. Een tweede factor die mogelijk van invloed is op deze resultaten is de samenstelling van de schaal 'Extrinsieke doeloriëntatie'. Om tot een acceptabele Cronbach's Alpha te komen zijn er twee items verwijderd uit de schaal waardoor deze schaal slechts uit twee items bestaat. Daarnaast was het niet mogelijk om een optimale overeenstemming te bereiken tussen de items die gericht zijn op de feedback en de items die gericht zijn op de motivatie.

Er zijn een aantal factoren die de resultaten en daarmee de conclusies van dit onderzoek mogelijk beïnvloed hebben. In bovenstaande conclusies zijn een aantal van deze factoren reeds benoemd. Onderstaand worden een aantal algemeen geldende factoren besproken die mogelijk van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek. Bij het interpreteren van de resultaten is het van belang om deze factoren in overweging te nemen.

Een eerste factor die mogelijk van invloed is op de resultaten en conclusie is dat er bij de statistische toetsen is gerekend met een Cronbach's Alpha van slechts .51 voor schaal 'Eigen verantwoordelijkheid in het leerproces' m.b.t. de feedbackbehoefte (zie Tabel 1). Deze Cronbach's Alpha voldoet niet aan de gestelde eis van ≥ 0.60 . Nochtans is er gekozen om met deze schaal te toetsen naar aanleiding van de resultaten uit de factoranalyse. De schaal die overeenkomstige items bevat die betrekking hebben op de feedback die momenteel door de student ontvangen wordt, heeft een toereikende Cronbach's Alpha van .78 (zie Tabel 1).

Een tweede factor die mogelijk van invloed is op de resultaten en conclusie is dat de dataverzameling van dit onderzoek heeft plaatsgevonden aan het einde van het collegejaar. In het onderzoek wordt aangenomen dat de studenten zich daarmee bevinden aan het einde van de ontwikkelingsfase en wellicht al toe zijn aan de volgende ontwikkelingsfase en behoefte hebben aan de bijbehorende begeleiding en feedback. Het is aannemelijk te stellen dat er andere resultaten en conclusies zouden zijn wanneer dit onderzoek af was genomen aan het begin van het collegejaar, bijvoorbeeld in september of oktober. Echter geldt deze opmerking voor de gehele groep respondenten daar alle leerjaren in dezelfde periode ondervraagd zijn. Daarmee wordt een mogelijk effect geneutraliseerd aangezien het effect voor de gehele groep respondenten geldend is.

Daarnaast dient de opmerking geplaatst te worden dat de specifieke en zeer constructieve visie van de opleiding waar de dataverzameling plaats heeft gevonden er voor kan zorgen dat een generalisatie van de resultaten en conclusies naar overige hogescholen niet vanzelfsprekend is.

Bij het gebruik van deze conclusies voor de praktijk dient in acht te worden genomen dat, zoals eerder is opgemerkt, deze studie de feedbackbehoefte binnen de op theorie gebaseerde



kaders onderzocht heeft. In dit onderzoek wordt niet ingegaan op de behoefte met betrekking tot de frequentie of op de feedbackbehoefte die buiten de gestelde kaders ligt. Daarmee valt te stellen dat de resultaten van dit onderzoek niet de volledige feedbackbehoefte rapporteren. Door middel van vervolgonderzoek kan het in kaart brengen van de feedbackbehoefte worden uitgebreid. Vervolgonderzoek kan onder andere aantonen in welke mate studenten behoefte hebben aan de verschillende soorten feedback.

Prins en collega's (2006) stellen dat wanneer een lerende feedback ontvangt die met betrekking tot de stijl aan zijn voorkeur voldoet, dit de effectiviteit van de feedback echter niet garandeert. Furlong en Maynard (1995) stellen dat de acceptatie voor de feedback en de motivatie van de lerende stijgen wanneer er voldaan wordt aan de feedbackbehoefte met betrekking tot de vier begeleidingsrollen. Zoals reeds eerder benoemd, is het onduidelijk wat er gebeurt met de prestatie en het leerproces van de lerende als er wordt aangesloten bij de feedbackbehoefte van de lerende. Daarbij dient ook in acht te worden genomen dat wat de lerende wil ontvangen echter niet per definitie in overeenstemming is met wat de lerende nodig heeft (Prins et al., 2006). Vervolgonderzoek kan aantonen wat het effect is voor het leerproces van de lerende indien de ontvangen feedback aansluit bij de behoefte. Het is onduidelijk of het leren dan eenvoudiger of sneller gaat. Tevens is het onduidelijk wat de impact hiervan is op de prestatie van de lerende op zowel korte als lange termijn en hoe dit bijdraagt aan de ontwikkeling van kennis of vaardigheden van de lerende. Dit onderzoek bevat waardevolle resultaten en conclusies met betrekking tot het thema feedback en geeft aanleidingen voor vervolgonderzoek.



5. Literatuurlijst

- Abraham, J.D., Morrison, J.D., & Burnett, D.D. (2006). Feedback seeking among developmental assessment center participants. *Journal of Business and Psychology*, 20, 383–394.
- Alst, van, J., Jong, de, R., & Keulen, van, H. (2009). Evaluatierapport: Docentprofessionaliteit in het Nederlandse hoger onderwijs, mei 2009. VSNU. IOWO Radboud Universiteit Nijmegen. IVLOS Universiteit Utrecht.
- Anseel, F., & Lievens, F. (2007). The relationship between uncertainty and desire for feedback: a test of competing hypotheses. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 1007-1040.
- Ashford, S.J. & Black, J.S. (1996). Proactivity during organizational entry: the role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81, 199–214.
- Ashford, S.J., & Cummings, L.L. (1985). Proactive feedback seeking: the instrumental use of the information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 67–79.
- Baarda, D., De Goede, M., & Kalmijn, M. (2000). *Enquêteuren en gestructureerd interviewen. Basisboek. Praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden van gestructureerde interviews*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.L.C., Kulik, J.A., & Morgan, M.T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research* 61 (2), 213-238.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia, PA: Taylor and Francis Group.
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education*, 64 (5), 574-593.
- Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.M. (2000). Performance feedback and self- focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, 3, 277-293.
- Buitink, J., & Wouda, S. (2001). ‘Samen-scholing’. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational*



- Psychology*, 76 (6), 1038–1050.
- Dale, L. (2007). *De bijdrage van feedback aan het leren van studenten*. In: Snoek, M. (red.), Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat. HvA, Amsterdam.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005) *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Fontys Expertisegroep SLB. (2009). Studieloopbaanbegeleiding als kern van Fontys onderwijs, Visie op studieloopbaanbegeleiding.
- Fontys Expertisegroep SLB. (2009) Handboek voor de docent als studieloopbaanbegeleider.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995) *Mentoring Student Teachers: The Development of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24 (2), 15-22.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37 (8), 1352–1363.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Northcraft, G.B., & Ashford, S.J. (1990). The preservation of self in everyday life: the effects of performance expectations and feedback context on feedback inquiry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47, 42–64.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. de (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., & Kirschner, P. A. (2006). Feedback for general practitioners in training: Quality, styles, and preferences. *Advances in Health Sciences Education* 11, 289–303.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.



- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 3, (pp. 13- 44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1993). Designing instructional feedback for different learning outcomes. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 75-103). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback* (ETS Research Rep. No. RR-07-11). Princeton, NJ: ETS.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. New York: Appleton Century Crofts.