

De invloed van het type leerdoel op feedbackperceptie en het effect hiervan op de taakmotivatie van de feedbackontvanger.

Miranda Bood	3370089
Sheva van Dam	3340104
Tamara Hoogerwaard	3340228

Groep 33

Begeleider: dr. F.J. Prins

17-06-2011

Bachelorthesis Onderwijskunde - Universiteit Utrecht

Abstract

Dit onderzoek heeft gekeken of het type leerdoel van invloed is op de feedbackperceptie en of dit een effect heeft op de taakmotivatie van de feedbackontvanger. Het onderzoek had een mixed-method design. De participanten waren 31 eerstejaars ALPO-studenten. Er werd een enquête afgenomen die bepaalde over welk type leerdoel de student beschikt. Vervolgens kregen de studenten feedback op een opdracht en werd wederom een enquête afgenomen, waaruit hun feedbackperceptie en taakmotivatie bleek. Tot slot werd bij zes studenten een diepte-interview afgenomen, waarbij werd gekeken naar de onderliggende mechanismen van de relaties leerdoel-feedbackperceptie en feedbackperceptie-taakmotivatie. Na het uitvoeren van diverse regressieanalyses en het analyseren van de interviews bleek dat het type leerdoel deels van invloed is op feedbackperceptie en dat feedbackperceptie deels een effect heeft op taakmotivatie.

Keywords: achievement goal orientation, mastery goal, performance goal, feedback perception, motivation, feedback receiver.

INLEIDING

Studenten in het hoger onderwijs hebben verschillende eigenschappen en opvattingen die de manier waarop ze leren, met feedback omgaan en gemotiveerd worden beïnvloeden. Het doel van dit onderzoek is het achterhalen van de relaties tussen het type leerdoel, de feedbackperceptie en de taakmotivatie van studenten en de onderliggende mechanismen die aan de relaties ten grondslag liggen. Er is veel onderzoek dat ingaat op de perceptie van de feedbackgever, echter staat in dit onderzoek de feedbackontvanger centraal. Als blijkt dat de wijze waarop iemand de feedback percipieert samenhangt met het type leerdoel waarover de persoon beschikt, kan hierop ingespeeld worden in het onderwijs.

Achievement goal theory

Motivatietheorieën gaan over wat mensen aanzet tot actie en tot welke taken ze gemotiveerd zijn. Zo beschrijven Dweck en Leggett (1988) de *achievement goal theory* en behandelen Deci en Ryan (1985) de *self-determination theory*. De *achievement goal theory* zal in dit onderdeel centraal staan. In deze theorie staat zowel motivatie als de manier van 'leren' centraal, het sluit daarom het beste aan bij wat verder theoretisch uiteengezet wordt.

Mastery en performance leerdoelen

Leerdoelen zijn cognitieve representaties van wat individuen graag willen bereiken in een prestatiesetting (Pintrich, 2000). De leerdoelen zijn te onderscheiden in een *performance* leerdoel en een *mastery* leerdoel (Dweck & Leggett, 1988). Wanneer iemand beschikt over een *mastery* leerdoel wil diegene nieuwe kennis op doen en competenties ontwikkelen (Darnon, Buttera & Harackiewicz, 2007). Men zal de eigen competentie beoordelen door te bekijken of er aan de taak is voldaan en of er vooruitgang is getoond in eigen kennis en vaardigheden (Elliot & Thrash, 2001). Bij een *performance* leerdoel gaat het om het tonen van competenties en de wens daarmee een positief oordeel te vergaren (Darnon, Buttera & Harackiewicz, 2007). Men beoordeelt de eigen competentie door te kijken of er beter gepresteerd is en of men over meer kennis en vaardigheden beschikt ten opzichte van anderen (Elliot & Thrash, 2001). Naast deze normatieve vergelijking gaat het om het bevestigen van de competenties wat leidt tot een goed cijfer (Grant & Dweck, 2003).

Mensen kunnen over zowel een *mastery* als *performance* leerdoel beschikken (Hidi & Harackiewicz, 2000). Daarnaast hebben leerdoelen enige stabiliteit, maar treden er ook veranderingen op in een kort tijdsbestek (Fryer & Elliott, 2007; Muis & Edwards, 2009). Volgens Senko en Harackiewicz (2005) bestaan twee manieren waarop leerdoelen kunnen veranderen. Ten eerste kan er *goal switching* plaatsvinden, de meerderheid van de switches is van een *mastery-approach* leerdoel naar een *performance-avoidance* leerdoel (Muis & Edwards, 2009). Ten tweede kan de sterkte van het doel toe- of afnemen, zonder dat men direct verandert van leerdoel. Bij de ene taak, bijvoorbeeld het schrijven van een paper, heeft men een sterk *mastery* leerdoel, terwijl bij het voorbereiden van een toets, dit leerdoel vermindert. Een leerdoel kan ook veranderen door toegang tot nieuwe informatie zoals wanneer men feedback ontvangt (Fryer & Elliot, 2007). Volgens Muis en Edwards (2009) resulteert positieve feedback in een afname van *performance-avoidance* leerdoelen, mensen worden gemotiveerd om zich opnieuw in te zetten voor een taak. Daarnaast stellen Cianci, Schaubroeck en McGill (2010) dat mensen met een *mastery* leerdoel slechter gaan presteren na positieve feedback. Negatieve feedback heeft een afname van *performance-approach* doelen tot gevolg omdat men ontmoedigd en gefrustreerd raakt (Muis & Edwards, 2009). Wanneer men over een *mastery* leerdoel beschikt kan negatieve feedback zorgen voor een betere prestatie (Cianci, Schaubroeck & McGill, 2010).

Dweck en Leggett (1988) concluderen dat degenen die een *mastery* leerdoel hanteren een faalactie veelal als een uitdaging ervaren en negatieve feedback op een opdracht gebruiken om hun huidige vaardigheden te verbeteren met nieuwe inspanning. Mensen met

een *performance* leerdoel zien een faalactie als een tegenvallende prestatie. Dickhäuser, Buch en Dickhäuser (2011) stellen dat negatieve feedback op een opdracht kan resulteren in een verminderde inspanning en herhaaldelijke overdenking over de eigen incompetentie in plaats van hernieuwde inzet voor verbetering.

Feedbackperceptie

Naast het leerdoel van studenten, speelt ook de perceptie een rol bij het ontvangen van feedback. Perceptie wordt gedefinieerd als het resultaat van het waarnemen (*Van Dale, s.v. perceptie, 2532*). De perceptie van feedback omvat het resultaat dat ontstaat na het waarnemen van feedback. Verschillende vormen van feedback kunnen op verschillende manieren door studenten worden gepercipieerd. Zo wordt feedback in de vorm van een cijfer door bepaalde studenten gezien als een obstakel voor hun ontwikkeling en wordt feedback, strikt bestaande uit lof, alleen ervaren als bruikbaar wanneer het de emoties bij een negatief cijfer verzacht (Lipnevich & Smith, 2009). Feedbackperceptie onderscheidt zich in de mate van bruikbaarheid van feedback en de emotie die bij het ontvangen van feedback worden gepercipieerd (Butler, 1988; Ferguson, 2011; Higgins, Harteley & Skelton, 2001; Lea & Street, 1998; Pokorny & Pickford, 2010; Weaver, 2006).

Bruikbaarheid

In het algemeen wordt feedback op het gemaakte werk door studenten zeer gewaardeerd (Weaver, 2006). Toch zijn er studenten in het hoger onderwijs die feedback niet als optimaal of nuttig percipiëren (Ferguson, 2011). Studenten zien feedback als zijnde bruikbaar wanneer het ingezet kan worden bij zelfbeoordelingen en het verbeteren van het gemaakte werk (Pokorny & Pickford, 2010). De bruikbaarheid van feedback en de manier waarop het wordt geformuleerd ligt echter vaak onder het niveau dat studenten van docenten verwachten (Weaver, 2006). De feedback brengt een bepaalde mate van ontevredenheid en desinteresse teweeg, waardoor de waardevolle leerervaring van feedback ontkracht wordt (Ferguson, 2011). Binnen het onderzoek van Weaver (2006) naar de studentperceptie van geschreven feedback, zijn er vier hoofdthema's van feedback naar voren gekomen die studenten als onbruikbaar voor het leerproces percipiëren: het commentaar was te algemeen of te vaag, het ontbrak aan sturing, het had een te negatieve focus of het was niet gerelateerd aan de criteria van de opdracht. Uit onderzoek blijkt dat het zeer belangrijk is dat studenten wijs kunnen worden uit de feedback, het geven van feedback op zich is niet genoeg (Pokorny

& Pickford, 2010). Feedback van docenten bevat vaak een grote mate van vaktaal dat door studenten nauwelijks wordt begrepen (Carless, 2006).

Emotie

De autoriteit die docenten hebben wanneer het gaat om het beoordelen van werk van studenten, is van invloed op de perceptie die studenten hebben van feedback. In plaats van een gelijkwaardige discussie te voeren met een student over het beoordeelde werk, zal een docent vaak eenzijdig de feedback tot stand brengen (Lea & Street, 1998). Hierdoor kunnen studenten uiteindelijke cijfers opvatten als een simpele beloning of straf voor het gemaakte werk (Carless, 2006). Het proces van feedback krijgen en verwerken is daardoor ook sterk emotioneel. Het draait om een beoordeling van het functioneren van het eigen individu (Ashford & Cummings, 1983). Studenten zullen ook emotioneel investeren in het gemaakte werk en verwachten hiervoor iets terug te krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van feedback (Higgins, Harteley & Skelton, 2001). Volgens Butler (1988) kunnen cijfers de manier waarop studenten omgaan met feedback negatief beïnvloeden. De opdrachten zijn vaak sterk persoonlijk en individueel. Zowel positieve als negatieve feedback op het geleverde werk zal hierdoor emoties van studenten sterk beïnvloeden. Kluger en DeNisi (1996) geven dan ook aan dat negatieve feedback niet gericht moet zijn op de persoon of zijn of haar *self esteem* omdat men ontmoedigd kan raken. Niet alleen positieve maar ook negatieve feedback kan het leren bevorderen, op voorwaarde dat het op de concrete taak is gericht. Daarnaast stellen zij dat de feedback beïnvloedt waar de aandacht naar uitgaat: de primaire taak, de motivatie en inzet daarvoor of gericht op de persoon zelf.

Invloed leerdoel op feedbackperceptie

De *achievement goal theory* stelt dat het type leerdoel dat wordt gehanteerd bij een bepaalde activiteit kan zorgen voor een (on)bewuste zienswijze. Binnen deze zienswijze zullen studenten relevante informatie voor de activiteit, zoals de feedback die wordt gegeven, op een bepaalde manier interpreteren (Ames & Archer, 1987; Dweck, 1986). Bij het gebruik van feedback voor een volgende opdracht, zal een leerdoel (bewust of onbewust) worden aangenomen. Het hebben van een leerdoel zorgt er dan voor dat, tijdens het verwerken van de feedback en het maken van de volgende opdracht, een bepaald patroon wordt gevolgd dat overeenstemt met het leerdoel (Dweck, 1986). Studenten met een *mastery* leerdoel zullen uiteindelijk meer uit de taak halen en meer plezier hebben in de taak, dan studenten met een *performance* leerdoel, die vooral extra druk zullen voelen en zich zorgen maken over de taak

(Dweck, 1986; Rawsthorne & Elliot, 1999). Wanneer studenten de taak krijgen om feedback te verwerken, zullen zowel de bruikbaarheid van de feedback alsmede de emotie die ontstaat (feedbackperceptie) voor een deel veroorzaakt worden door het type leerdoel waarover studenten beschikken. Studenten die beschikken over een *mastery* leerdoel, ookwel “*deep learners*”, percipiëren feedback op een wijze dat het bruikbaar is en hen helpt om de taak beter te begrijpen. Studenten met een *performance* leerdoel, ookwel “*surface learners*”, percipiëren feedback op een manier dat het hen voldoening geeft en antwoord geeft op wat ze willen weten, bijvoorbeeld een cijfer (Rowe & Wood, 2008).

Taakmotivatie: tijdsinvestering en inspanning

Motivatie kan worden gezien als het gevoel van autonomie, de wens en zin om op een bepaalde manier te handelen of als een innerlijke staat dat de lerende aanmoedigt, stuurt in een bepaalde richting en gekoppeld houdt aan verschillende activiteiten (Lei, 2010; Walter & Hart, 2009; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). In dit onderzoek gaat het om welke investering in tijd en inspanning studenten willen leveren naar aanleiding van de ontvangen feedback. Motivatie bepaalt vaak of en in welke mate studenten daadwerkelijk aan een uitdagende taak willen werken, vooral als de cognitieve processen en gedragsprocessen, die nodig zijn om te leren, vrijwillig zijn en onder controle van studenten zelf (Lei, 2010). Volgens Simons (1988) heeft de ideale gemotiveerde student aandacht voor de leertaak, vindt deze relevant, vertrouwt erop deze tot een goed einde te brengen en is tevreden met de bereikte leerresultaten. Helaas lukt het zelden studenten zo gemotiveerd te krijgen voor een leertaak. Een belangrijke oorzaak hiervan binnen het onderwijs is de continue selectie en beoordeling binnen de school, vooral voor studenten die het als negatief percipiëren wanneer ze uitvallen of negatief worden beoordeeld.

Ook Wendt (1955) geeft aan dat motivatie meer bevat dan alleen voorspelling van goede prestaties, namelijk inspanning, aandacht voor de taak en mogelijke alertheid. Al het leren en elke ontwikkeling vraagt om een investering in tijd en inspanning van studenten (Pace, 1982). Tijd is een kwantitatieve dimensie, terwijl inspanning een kwalitatieve dimensie is in de zin dat bepaalde onderwijsprocessen meer inspanning vereisen dan andere onderwijsprocessen. Zo kost het niet veel inspanning om een woord in het woordenboek op te zoeken, maar kost het meer inspanning om mensen te benaderen een zelfgeschreven stuk te laten lezen om te kijken of het begrepen wordt. Tijdsinvestering en inspanning hebben echter wel met elkaar te maken, want hoe minder tijd er aan een bepaalde taak wordt besteed, hoe minder inspanning er wordt geleverd (Pace, 1984).

Invloed van feedbackperceptie op taakmotivatie

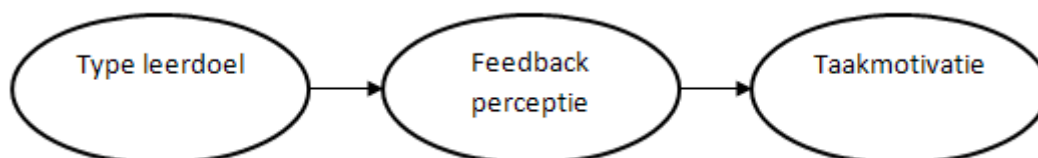
Een positieve feedbackperceptie is van belang, anders zal er weinig motivatie zijn om met feedback aan de slag te gaan en zal het minder snel van invloed zijn op betere leerprestaties (Hattie & Timperley, 2007). Het stellen van doelen en (mentale) inspanning kan worden beïnvloed door de perceptie van succes of mislukking. De *motivational intensity theory* stelt dat wanneer een student van zichzelf gelooft de benodigde vaardigheid te bezitten om succes te behalen, er inspanning zal worden geleverd aan de prestatie (Venables & Fairclough, 2009). Dit zal echter mede moeten blijken uit de perceptie die ze hebben over de feedback van de docent. Als de taak te moeilijk wordt bevonden of het niet waard blijkt te zijn, dan zal de inspanning verminderen. Daarnaast bestaan er situaties waarin feedback zorgt voor het incompetent voelen, wat leidt tot een verminderde motivatie. Situaties waarin feedback echter zorgt voor het competent voelen, leiden tot een verhoogde motivatie (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Koka & Hein, 2003).

Er is bewust gekozen het onderzoek niet te richten op de directe relatie tussen leerdoel en taakmotivatie, omdat feedbackperceptie een belangrijk onderdeel is in het vraagstuk en verwacht wordt dat het een schakel is tussen leerdoel en taakmotivatie.

Uit de literatuur blijkt dat zowel het type leerdoel, als feedbackperceptie en taakmotivatie als losstaande begrippen belangrijk zijn, maar naar de combinatie hiervan is nog weinig onderzoek gedaan. Het wordt van belang geacht te onderzoeken of het type leerdoel van invloed is op de wijze waarop men feedback percipieert en of de laatstgenoemde van invloed is op taakmotivatie.

De vraagstelling:

In hoeverre is het type leerdoel van invloed op de feedbackperceptie en zorgt deze perceptie voor een effect op de taakmotivatie van de feedbackontvanger?



De bijbehorende deelvragen:

1. In hoeverre beïnvloedt het type leerdoel de feedbackperceptie bij studenten in het hoger onderwijs?

2. In hoeverre beïnvloedt de feedbackperceptie de taakmotivatie bij studenten in het hoger onderwijs?
3. Welke onderliggende mechanismen liggen aan de relaties leerdoel-feedbackperceptie en feedbackperceptie-taakmotivatie ten grondslag?

Naar verwachting wordt feedback als hoger bruikbaar gepercipieerd wanneer iemand beschikt over een *mastery* leerdoel dan wanneer iemand een *performance* leerdoel bezit. Dit zou overeenstemmen met wat Dweck en Leggett (1988) concludeerden, namelijk dat degenen die een *mastery* leerdoel hanteren een faalactie veelal als een uitdaging ervaren en negatieve feedback gebruiken om hun huidige vaardigheden te verbeteren met nieuwe inspanning. Mensen met een *performance* leerdoel zien een faalactie als een tegenvallende prestatie. Ook is de verwachting dat iemand met een *mastery* leerdoel positievere emoties heeft bij de ontvangen feedback dan iemand met een *performance* leerdoel.

Daarnaast wordt verwacht dat de feedbackperceptie een positief effect heeft op de taakmotivatie van de feedbackontvanger. Iemand die feedback als heel bruikbaar percipieert, zal hoog gemotiveerd zijn en andersom. Ook zal iemand die positieve emoties vertoont bij feedback, hoog gemotiveerd zijn en andersom. Een verhoogde taakmotivatie zal blijken uit een verhoogde tijdsinvestering en inspanning, zoals ook Pace (1982) aantoont. Al het leren en elke ontwikkeling vraagt om een investering in tijd en inspanning van studenten.

Tenslotte is de verwachting dat er een aantal elementen naar voren komen die verklaren waarom een persoon met een bepaald leerdoel de feedback op een bepaalde manier percipieert en al dan niet gemotiveerd wordt tot de volgende taak. Het hebben van een leerdoel zorgt ervoor dat, tijdens het verwerken van de feedback en het maken van de volgende opdracht, een bepaald patroon wordt gevolgd dat overeenstemt met het leerdoel (Dweck, 1986).

METHODE

Deelnemers

De participanten van dit onderzoek waren eerstejaars studenten die de cursus ‘Analyseren en Redeneren’ volgden bij de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO). De onderzoeksgroep bestond uit twee bestaande groepen (klas 1B en 1D) ($n = 31$, $M_{leeftijd} = 18.9$ jaar).

Instrumenten

Leerdoelen. In het onderzoek werd gebruik gemaakt van een (zelfontworpen) enquête over het type leerdoel, waarbij inspiratie is opgedaan uit de bestaande enquête *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Tien stellingen in de enquête hadden betrekking op het *mastery* leerdoel ('De meeste voldoening binnen deze cursus haal ik uit het proberen de inhoud zo goed mogelijk te begrijpen') en tien stellingen op *performance* leerdoel ('Ik beoordeel mijn eigen kennis door het te vergelijken met mijn medestudenten').

Feedbackperceptie. Voor de tweede (zelfontworpen) enquête is inspiratie opgedaan uit de vragenlijst in het onderzoek van Melief (2009) en de *Assessment Experience Questionnaire* (AEQ). De tweede enquête onderzocht wat de studenten vonden van de feedback die ze kregen op de eerste opdracht binnen de cursus. Feedbackperceptie werd gemeten in bruikbaarheid en emotie. Binnen de enquête hadden achttien stellingen betrekking op bruikbaarheid ('Ik denk dat de tips in de feedback mij zullen helpen in mijn volgende opdracht') en acht stellingen op emotie ('Ik waardeer de feedback').

Taakmotivatie. In de tweede enquête werd er naast de feedbackperceptie van de feedbackontvanger ook gekeken naar de taakmotivatie naar aanleiding van de gepercipieerde feedback. Taakmotivatie is gemeten door te kijken naar de hoeveelheid tijd en inspanning die studenten wilden investeren. Binnen de enquête hadden negen stellingen betrekking op tijdsinvestering ('De feedback stimuleert mij meer tijd te investeren voor een betere prestatie') en acht stellingen op inspanning ('Deze feedback daagt mij uit om de volgende opdracht beter te maken').

In beide enquêtes gaven de studenten met behulp van een schaal van een tot vijf (*Likert scale*) aan in hoeverre ze het met elk van de stellingen eens waren. Bij de eerste enquête, die inzicht gaf in het type leerdoel van de studenten, betekende een hoge score dat ze zich identificeerden met een bepaalde stelling en het bijbehorende leerdoel. Een lage score betekende dat ze zich niet identificeerden met die stelling en het bijbehorende leerdoel. In de tweede enquête betekende een hoge score een hoge bruikbaarheid, een positieve emotie, meer tijdsinvestering en meer inspanning. Een lage score betekende een lage bruikbaarheid, een negatieve emotie, geen toename van tijdsinvestering en geen toename van inspanning.

Tot slot werd er bij zes studenten een diepte-interview afgenomen. De studenten die benaderd werden voor het interview, vielen op door hun antwoorden op het type leerdoel, feedbackperceptie en/of taakmotivatie in de enquête. Ze hadden een hoge ofwel lage score op een of meer schalen. In deze interviews werd verder ingegaan op de mechanismen die aan de relatie type leerdoel-bruikbaarheid/emotie en de relatie bruikbaarheid/emotie-taakmotivatie

ten grondslag liggen. Tijdens het interview werd gebruik gemaakt van een topiclijst, waarbij er werd gevraagd naar de onderliggende mechanismen (“Hoe zou je leerdoel volgens jou van invloed kunnen zijn op hoe je feedback ervaart?”) Tijdens het interview werd de score van de student op beide enquêtes niet vermeld om beïnvloeding te voorkomen. Er is om uitleg gevraagd en niet op een controlerende manier, ervan uitgaande dat de studenten de enquête naar waarheid hadden ingevuld.

Design en procedure

Bij dit onderzoek was sprake van een *mixed-method design* met meerdere meetmomenten. In het eerste college van de cursus ‘Analyseren en Redeneren’ werd de enquête afgenomen over het type leerdoel. Er werd gekeken of studenten een *mastery* en/of *performance* leerdoel hanteerden. Een week later moesten studenten een opdracht inleveren waarop schriftelijk feedback werd gegeven. De opdrachten werden beoordeeld middels het ‘feedback- en beoordelingsformulier cursus Analyseren en Redeneren’. De feedback werd gegeven op inhoud, opbouw, taal en vorm van de ingeleverde opdracht en werd in verhaalvorm gegeven. Voor elk zojuist genoemd element is inhoudelijk een positief (top) en een negatief feedbackpunt (tip) gegeven, met uitzondering van het criterium inhoud waar twee tips en tops zijn gegeven. Ook werd er één suggestie aangeboden op de inhoud en één suggestie voor opbouw, taal of vorm. Alle opmerkingen waren in talige zin positief van aard. Een voorbeeld van een negatieve opmerking op het gebied van vorm was: ‘om de tekst te structureren kun je beter kopjes gebruiken’, en niet: ‘je gebruikt geen kopjes om de tekst te structureren’.

Na het ontvangen van de feedback werd in een tweede enquête gevraagd hoe de studenten de feedback percipieerden en in hoeverre ze door de ontvangen feedback gemotiveerd werden om er daadwerkelijk iets mee te gaan doen.

Om de anonimiteit van de doelgroep enigszins te waarborgen vermeldden de studenten op de enquêtes en in hun ingeleverde opdracht hun studentnummer. De verwachting was dat studenten op deze manier minder problemen zagen met betrekking tot de schending van hun privacy, dan wanneer ze hun naam moesten opschrijven. Daarnaast is benadrukt dat de docent geen inzicht zou krijgen in het materiaal. Door te werken met studentnummers kon een koppeling gelegd worden tussen hun respons op beide enquêtes.

Tot slot werd er na ongeveer drie weken bij zes studenten een diepte-interview afgenomen, waarbij de teruggegeven feedback en de opdracht van de betreffende studenten beschikbaar waren tijdens het interview.

Analyse

De resultaten van beide enquêtes werden verwerkt in het statistische computerprogramma SPSS. Binnen de enquêtes is gebruik gemaakt van een vijfpuntschaal, welke als van interval meetniveau kon worden beschouwd, aangezien tussen ieder punt op de schaal sprake was van een gelijke afstand. Doordat er voldaan werd aan de assumptie van interval meetniveau kon er gewerkt worden met een regressieanalyse. Er werd gekeken binnen een eerste regressieanalyse of er een invloed was van het type leerdoel (onafhankelijke variabele) op de feedbackperceptie (afhankelijke variabele) en binnen een tweede regressieanalyse of deze perceptie (onafhankelijke variabele) een effect had op de taakmotivatie van de feedbackontvanger (afhankelijke variabele).

De diepte-interviews werden geanalyseerd op basis van de onderwerpen uit de topiclijst. Er werd gekeken naar onderliggende mechanismen van de relaties leerdoel-feedbackperceptie en feedbackperceptie-taakmotivatie.

RESULTATEN

Beschrijvingen

Van de eerste schaal, het type leerdoel, kan geen gemiddelde worden gegeven, omdat beide leerdoelen tegenpolen van elkaar zijn. Zowel het *mastery* leerdoel ($M = 3.61$, $SD = .43$) als het *performance* leerdoel ($M = 3.35$, $SD = .42$) bevat 9 items.

De tweede schaal, feedbackperceptie, bestaat uit 26 items ($M = 3.80$, $SD = .44$). Feedbackperceptie bestaat uit de variabelen bruikbaarheid en emotie. Bruikbaarheid bevat 18 items ($M = 3.90$, $SD = .47$) en emotie bevat 8 items ($M = 3.59$, $SD = .53$).

De derde schaal, taakmotivatie, bestaat uit 17 items ($M = 3.29$, $SD = .59$). Taakmotivatie bestaat uit tijdsinvestering en inspanning. Tijdsinvestering bevat 9 items ($M = 3.10$, $SD = .67$) en inspanning bevat 8 items ($M = 3.50$, $SD = .61$).

Er zijn vier studenten die één vraag niet hebben ingevuld. Voor elk van deze *missing values* is het gemiddelde opgenomen van wat de betreffende respondent scoort op de schaal waartoe de *missing value* behoort.

Betrouwbaarheidsanalyse en factoranalyse

Voordat een regressieanalyse uitgevoerd kan worden, moet gekeken worden of de items in de enquête voldoende consistent zijn om een begrip te meten. Een vorm om dit te bekijken is middels een betrouwbaarheidsanalyse. De Cronbachs alfa moet, voor een voldoende interne consistentie van een schaal, minimaal .6 zijn. In tabel 1 is Cronbachs alfa per schaal weergegeven. Alle schalen bevatten een interne consistentie op voldoende niveau. De schaal ‘*mastery* leerdoel’ heeft een alfa van .621 en heeft daarmee wel een voldoende, maar een lage interne consistentie. Er is voor gekozen om een stelling uit de vragenlijst te halen (‘Ik ben bang dat ik niet alles leer van wat mogelijk is binnen deze cursus’). Hierdoor is de interne consistentie verhoogd van .621 naar .676. Ook de schaal ‘*performance* leerdoel’ heeft een voldoende maar lage interne consistentie van .608. Tevens is er hier voor gekozen om een item te verwijderen (‘Het behalen van een goed cijfer is het meest bevredigend voor mij’). De interne consistentie stijgt van .608 naar .615. Er is op basis van de Cronbachs alfa en de inhoud van de stellingen voor gekozen om bij beide variabelen een item te verwijderen zodat een gelijk aantal items over blijft. Naar verwachting werkten de items niet goed mee in de analyse vanwege de woorden ‘bang’ en ‘bevredigend’ waarmee de studenten zich niet eigen voelden.

Tabel 1

Alfa per schaal

Schaal	Alfa	Alfa na item verwijderd
Type leerdoel		
<i>Mastery</i> leerdoel	.621	.676
<i>Performance</i> leerdoel	.608	.615
Feedbackperceptie	.894	-
Bruikbaarheid	.890	-
Emotie	.708	-
Taakmotivatie	.890	-
Tijdsinvestering	.821	-
Inspanning	.822	-

Er is gekozen om feedbackperceptie onder te verdelen in twee onderliggende constructen, namelijk bruikbaarheid en emotie, en om taakmotivatie onder te verdelen in

tijdsinvestering en inspanning. Er zijn twee factoranalyses uitgevoerd om te kijken of de items van de schaal feedbackperceptie en de schaal taakmotivatie tot een ander aantal factoren leidden dan de twee waarvoor binnen dit onderzoek is gekozen. De resultaten die voortkwamen uit deze analyses leverden echter geen bijdrage aan de kwaliteit van dit onderzoek.

Correlatie bruikbaarheid & emotie en tijdsinvestering & inspanning

Een correlatie wordt berekend om te kijken of de items van de variabelen als één overkoepelende variabele kunnen worden opgenomen en gebruikt in de regressieanalyse. Wanneer een correlatie zich tussen de .5 en 1 bevindt, is er sprake van een samenhang tussen twee variabelen. Als er gekeken wordt naar de correlatie van de variabelen bruikbaarheid en emotie bestaat er een samenhang van .554. Vanwege deze voldoende, maar geringe samenhang is er gekozen om niet de overkoepelende variabele (feedbackperceptie) te gebruiken, maar bruikbaarheid en emotie als losse variabelen te beschouwen. Bij de variabelen tijdsinvestering en inspanning is er een samenhang van .702 gevonden. Door deze hoge correlatie kunnen de variabelen als overkoepelende variabele (taakmotivatie) worden gehanteerd.

Regressieanalyse

De assumpties van een regressieanalyse stellen dat er geen sprake mag zijn van samenhang tussen de geobserveerde scores van de respondenten. Binnen dit onderzoek is er geen sprake van herhaalde metingen bij dezelfde respondenten. De respondenten worden ook niet onderverdeeld in clusters, hun scores zijn dan ook niet afhankelijk van elkaar. Daarnaast moet de onafhankelijke variabele (*mastery* leerdoel, *performance* leerdoel, bruikbaarheid en emotie) lineair samenhangen met de afhankelijke variabele (bruikbaarheid, emotie, tijdsinvestering en inspanning). De scatterplots tonen een redelijk lineair verband aan tussen de variabelen. Ook is van belang dat wordt voldaan aan homoscedasticiteit. Binnen dit onderzoek is de spreiding van de residuen rond de nullijn in de scatterplots ongeveer gelijk. Afsluitend moeten ook de residuen in de populatie normaal verdeeld zijn, uit de histogrammen en de *normal probability plots* blijkt dit het geval te zijn.

Type leerdoel en bruikbaarheid

Bij de uitvoering van een regressieanalyse met *mastery* leerdoel en *performance* leerdoel als onafhankelijke variabelen en bruikbaarheid als afhankelijke variabele blijkt het

mastery leerdoel bruikbaarheid significant te kunnen voorspellen ($F(2, 28) = 6.11, p < .05$). Een hoge score op *mastery* leerdoel betekent een perceptie van hoog bruikbaar. Ook blijkt het *performance* leerdoel een significante voorspeller van bruikbaarheid te zijn ($F(2, 28) = 6.11, p < .05$). De *beta* duidt een negatieve relatie aan, waardoor een hoge score op *performance* leerdoel een perceptie van laag bruikbaar betekent.

Type leerdoel en emotie

Bij de uitvoering van een regressieanalyse met *mastery* leerdoel en *performance* leerdoel als onafhankelijke variabelen en emotie als afhankelijke variabele blijkt het *mastery* leerdoel emotie significant te kunnen voorspellen ($F(2, 28) = 2.71, p < .05$). Een hoge score op *mastery* leerdoel betekent een vertoning van positieve emoties. Het *performance* leerdoel blijkt geen significante voorspeller te zijn van emotie ($F(2, 28) = 2.71, p = .81$).

Een samenvatting van beide regressieanalyses is weergegeven in tabel 2.

Tabel 2

Voorspellers van feedbackperceptie

Variabele	Bruikbaarheid	Emotie
	<i>B</i>	<i>B</i>
Constante	60.82**	13.40
Mastery leerdoel	.47**	.40*
Performance leerdoel	-.35*	.04
R^2	.30	.16
F	6.11**	2.71

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$

Feedbackperceptie en taakmotivatie

Bij de uitvoering van een regressieanalyse met bruikbaarheid en emotie als onafhankelijke variabelen en taakmotivatie als afhankelijke variabele blijkt bruikbaarheid taakmotivatie significant te kunnen voorspellen ($F(2, 28) = 2.28, p < .05$). Emotie blijkt geen significante voorspeller te zijn van taakmotivatie ($F(2, 28) = 2.28, p = .30$). De bijbehorende waarden staan weergegeven in tabel 3. Een hoge score op bruikbaarheid betekent een hoge score op taakmotivatie.

Tabel 3

Voorspellers van taakmotivatie

Variabele	Taakmotivatie
	<i>B</i>
Constante	33.70*
Bruikbaarheid	.45*
Emotie	-.22
R^2	.14
F	2.28

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$

Feedbackperceptie en tijdsinvestering

Er is tevens een regressieanalyse uitgevoerd met bruikbaarheid en emotie als aparte onafhankelijke variabelen en tijdsinvestering als afhankelijke variabele. Bruikbaarheid blijkt geen significante voorspeller te zijn van tijdsinvestering ($F(2, 28) = 1.34$, $p = .16$). Ook emotie is geen significante voorspeller van tijdsinvestering ($F(2, 28) = 1.34$, $p = .16$).

Feedbackperceptie en inspanning

Ook is er een regressieanalyse uitgevoerd met bruikbaarheid en emotie als aparte onafhankelijke variabelen en inspanning als afhankelijke variabele. Bruikbaarheid blijkt een significante voorspeller te zijn van tijdsinvestering ($F(2, 28) = 4.79$, $p < .05$). Een hoge score op bruikbaarheid betekent meer inspanning voor de volgende opdracht. Emotie is echter geen significante voorspeller van tijdsinvestering ($F(2, 28) = 4.79$, $p = .71$).

Een samenvatting van beide regressieanalyses is weergegeven in tabel 4.

Tabel 4

Voorspellers van taakmotivatie

Variabele	Tijdsinvestering	Inspanning
	<i>B</i>	<i>B</i>
Constante	25.19*	8.51
Bruikbaarheid	.22	.31*
Emotie	-.45	-.09
<i>R</i> ²	.09	.26
<i>F</i>	1.34	4.79*

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$

Type leerdoel en taakmotivatie

Ondanks dat dit onderzoek niet op de relatie tussen het type leerdoel en de taakmotivatie ingaat, is er toch een regressieanalyse uitgevoerd. Dit is gedaan om te kijken of dit resultaten oplevert die eventueel relevant zijn voor vervolgonderzoek. Bij de uitvoering met *mastery* leerdoel en *performance* leerdoel als onafhankelijke variabelen en taakmotivatie als afhankelijke variabele blijkt *mastery* leerdoel taakmotivatie niet significant te kunnen voorspellen ($F(2, 28) = 1.10$, $p = .18$). Ook *performance* leerdoel blijkt geen significante voorspeller te zijn van taakmotivatie ($F(2, 28) = 1.10$, $p = .50$). Uit de regressieanalyses met tijdsinvestering en inspanning als aparte afhankelijke variabelen en *mastery* leerdoel en *performance* leerdoel als onafhankelijke variabelen blijkt dat alleen het *mastery* leerdoel een significante voorspeller is voor inspanning ($F(2, 28) = 2.28$, $p < .05$).

Een samenvatting van de regressieanalyses is weergegeven in tabel 5.

Tabel 5

Voorspellers van taakmotivatie

Variabele	Taakmotivatie	Tijdsinvestering	Inspanning
	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Constante	44.44*	27.30*	17.13
Mastery leerdoel	.26	.19	.46*
Performance leerdoel	-.13	-.19	-.14
<i>R</i> ²	.07	.03	.14
<i>F</i>	1.10	.38	2.28

Noot. * $p < .05$. ** $p < .01$

Interviews

In de interviews is niet om een bevestiging gevraagd van de enquêtescores, maar in dit onderdeel wordt wel de koppeling gelegd tussen deze scores en de bevindingen van het interview.

Respondent 1 is geïnterviewd vanwege een opvallend hoge score op het *mastery* leerdoel. Ook in het interview geeft hij stellig aan over dit leerdoel te beschikken. Hij wil vooral uit de opleiding halen wat hij interessant vindt. In termen van bruikbaarheid vindt deze respondent de indeling van tops en tips erg overzichtelijk en waardevol. Inhoudelijk vindt hij de tops niet heel belangrijk. Vanwege zijn *mastery* leerdoel wil hij graag horen wat hij niet goed doet, zodat hij ervan kan leren. De emoties die ontstonden bij het lezen van de feedback waren herkenning en blijdschap vanwege de punten die werden gegeven ter verbetering. Uit de enquête blijkt eveneens een hoge perceptie van de feedback. De respondent had meer motivatie om aan de volgende opdracht te beginnen, omdat hij nu wist waar hij de focus op moest leggen. Hij wilde niet perse meer inspanning leveren of tijd investeren. Er blijkt uit de enquête dat hij over een gemiddelde taakmotivatie beschikt.

Respondent 2 is geïnterviewd vanwege de relatief lage perceptie van feedback. Uit het interview blijkt dat ze in termen van bruikbaarheid de feedback duidelijk vond en dat de opbouw van tops naar tips een goede combinatie voor haar was. De emoties die ontstonden bij het lezen van de feedback waren onzekerheid en de angst om iets fout te doen. Ze kijkt

vaak eerst naar het cijfer en dan naar de feedback, dit heeft volgens haar met het *performance* leerdoel te maken. Respondent 2 geeft aan dat ze zeer sterk over dit leerdoel beschikt, maar dat haar *mastery* leerdoel ook steeds duidelijker blijkt. Ze kan nu kritieken meer relativiseren tot een bruikbare leerervaring en een hoog cijfer is niet meer het belangrijkste doel. Vanuit haar *performance* leerdoel bekijkt ze de tip als een negatief punt en een top als ‘goed gedaan’. Ook uit de enquête blijkt dat ze sterk beschikt over een *performance* leerdoel. Na het lezen van de feedback kreeg de respondent de motivatie om aan de slag te gaan met de volgende opdracht. De respondent geeft aan dat ze niet meer inspanning heeft geleverd of meer tijd heeft geïnvesteerd, zoals de resultaten van de enquête bevestigen.

Respondent 3 is geïnterviewd vanwege de hoge perceptie van de feedback. In termen van bruikbaarheid blijkt dat ze het erg nuttig vindt dat er bij de feedback een voorbeeld wordt gegeven. Ook vond ze de combinatie van de tips en tops erg bruikbaar. De emoties die ontstonden bij het lezen van de feedback waren positief. Ze vond het ‘gezellig’ om de feedback te lezen, omdat ze meer negatieve punten had verwacht. Uit de enquête blijkt dat ze in hoge mate beschikt over een *mastery* leerdoel, dit komt in het interview minder duidelijk naar voren. Respondent 3 geeft namelijk aan dat ze over beide leerdoelen beschikt, maar dat het afhangt van het moment en het vak. Ze geeft wel aan echt voor zichzelf te leren, ook al vindt ze een goed cijfer wel belangrijk. De respondent geeft aan dat haar motivatie positief beïnvloed is door de feedback. De respondent heeft aan de hand van de feedback meer inspanning geleverd en tijd geïnvesteerd bij de volgende opdracht, de enquête bevestigt dit.

Respondent 4 is geïnterviewd vanwege een hoge score op taakmotivatie, dit komt in het interview echter niet naar voren. Ze denkt namelijk dat ze evenveel motivatie gehad zou hebben als ze geen feedback had gekregen. De respondent geeft aan dat ten opzichte van de gemaakte opdracht, ze niet meer inspanning heeft geleverd of meer tijd heeft geïnvesteerd. Maar dit had ook te maken met privéomstandigheden. Respondent 4 geeft aan dat ze over zowel een *mastery* als een *performance* leerdoel beschikt. Ze wil horen dat ze het goed doet en krijgt graag bevestiging, maar daarnaast wil ze ook voor zichzelf weten dat ze het goed doet en niet perse voor een goed cijfer. Uit de enquête blijkt echter dat ze sterk over een *mastery* leerdoel zou beschikken. Vanwege dit type leerdoel vindt ze in termen van bruikbaarheid de tips en tops erg duidelijk en een prettige manier van feedback ontvangen. De emoties die ontstonden tijdens het lezen van de feedback waren positief, ze was het met de feedback eens en niet verrast. De hoge perceptie werd in de enquête bevestigd.

Respondent 5 is geïnterviewd vanwege een hoge score op het *performance* leerdoel, wat ook in het interview naar voren komt. Zij geeft namelijk aan dat ze zowel over een *mastery* leerdoel als een *performance* leerdoel beschikt, maar dat het *performance* leerdoel de overhand heeft. Ze wil ook wel leren reflecteren, maar een goed cijfer halen staat op de voorgrond. Vanwege het type leerdoel had ze in termen van bruikbaarheid liever meer inhoudelijke voorbeelden gehad, maar was ze tevreden met de combinatie van de tips en tops. De emotie die ontstond bij het lezen van de feedback was vooral blijdschap. De respondent was na het lezen van de feedback gemotiveerd om iets met de feedback te gaan doen. De respondent heeft voor de volgende opdracht meer inspanning geleverd, maar niet meer tijd geïnvesteerd in de volgende opdracht. De enquête bevestigt zowel een gemiddelde feedbackperceptie als een gemiddelde taakmotivatie.

Respondent 6 is geïnterviewd vanwege een lage score op taakmotivatie, echter blijkt uit het interview wel een verhoogde tijdsinvestering en inspanning. Respondent 6 geeft aan dat zowel een *mastery* leerdoel als een *performance* leerdoel bij haar past. Dit blijkt ook uit de enquête, waarin ze over beide leerdoelen in gelijke mate beschikt. Ze probeert altijd zo goed mogelijk te presteren en een goed cijfer te halen, maar wil ook voor zichzelf te leren. In termen van bruikbaarheid vond ze de feedback te vaag en te beknopt en had ze graag meer diepgang en voorbeelden gezien. De emotie die ontstond tijdens het lezen van de feedback was herkenning van de tips en de tops, maar verder bleef haar emotie vrij neutraal, wat ook blijkt uit de enquête. Ondanks dat ze de feedback niet als heel bruikbaar heeft ervaren, waren er toch punten in de feedback die ertoe hebben geleid dat ze meer gemotiveerd was voor de volgende opdracht.

Studenten met een *mastery* leerdoel geven aan de feedback bruikbaar te vinden. Een student vertelt: “Ik wil uit de opleiding halen wat ik zelf interessant vind en wat ik zelf wil meenemen voor het vak waar ik voor opgeleid wordt.” Vooral de combinatie van tips en tops laat zien wat studenten goed doen en wat beter zou kunnen. Ze hechten veel waarde aan de tips die constructief zijn, omdat ze hiervan kunnen leren. De studenten zien tips dus ook niet als negatieve feedback. Dit is in tegenstelling tot studenten met een *performance* leerdoel. Wanneer zij feedback krijgen, kijken ze eerst naar de tops en het cijfer en dan pas naar de tips. De tips ervaren zij als iets negatiefs, hoewel ze weten dat ze er iets van kunnen leren. De reden voor de negatieve perceptie is dat ze zich aangevallen voelen. Ze denken dat ze de opdracht slecht hebben gemaakt en zijn onzeker over hun prestatie.

Studenten die de feedback als hoog bruikbaar percipiëren en positieve emoties ervaren, zijn gemotiveerd om de feedback in de volgende opdracht mee te nemen. Door de tips weten ze waar ze bij de volgende opdracht de focus moeten leggen. Er blijkt echter wel dat deze motivatie niet tot uiting komt in de tijdsinvestering of de inspanning die ze willen gaan leveren. Zo ervaart een andere student de feedback als hoog bruikbaar, maar heeft hierbij een negatieve emotie, en heeft toch ook een relatief hoge taakmotivatie, welke eveneens niet blijkt uit een investering in tijd of meer inspanning.

Wat opvalt binnen de interviews is dat de studenten met een *performance* leerdoel al snel spreken over kritieken in de feedback en negatieve opmerkingen in plaats van de zogenoemde tips. Dit terwijl ze zelf aangeven ook enigszins over een *mastery* leerdoel te beschikken. De term ‘kritiek’ is tegenstrijdig met de opvattingen binnen een *mastery* leerdoel, omdat het geen negatieve feedback is maar een opmerking om er de volgende keer hun voordeel mee te doen. Tevens geven zij aan vrijwel allemaal aan dat ze de balans van tips en tops prettig vinden, maar dat ze graag met ‘positieve feedback’ beginnen.

DISCUSSIE

De vraagstelling die in het onderzoek centraal stond, was in hoeverre het type leerdoel van invloed is op de feedbackperceptie en deze perceptie zorgt voor een effect op de taakmotivatie van de feedbackontvanger. Uit de resultaten blijkt dat er gemiddeld hoger wordt gescoord op het *mastery* leerdoel dan op het *performance* leerdoel. Dat betekent dat de meerderheid van de studenten zich beter kan identificeren met de eigenschappen die bij een *mastery* leerdoel horen. Ook blijkt dat de feedbackperceptie over het algemeen hoog scoort waarbij de perceptie van bruikbaarheid hoger scoort dan de perceptie van emotie. Tot slot zijn de scores op taakmotivatie niet erg hoog. Er is erg laag gescoord op tijdsinvestering, terwijl de scores op inspanning relatief wat hoger zijn.

Uit eerder onderzoek blijkt dat volgens de *achievement goal theory* een bepaalde zienswijze zorgt voor een interpretatie van bijvoorbeeld feedback (Ames & Archer, 1987; Dweck, 1986). Uit huidig onderzoek blijkt dat een student die in relatief hogere mate beschikt over een *mastery* leerdoel dan een *performance* leerdoel de bruikbaarheid van de feedback hoog zal percipiëren en daarbij positieve emoties zal vertonen. Iemand met een *mastery* leerdoel wil immers graag leren en ziet de feedback hierdoor als bruikbaar. De hoge perceptie van bruikbaarheid leidt ertoe dat hij of zij in het algemeen meer gemotiveerd is tot de

volgende taak. Een hoge perceptie van bruikbaarheid leidt wel tot een toename van inspanning, maar niet tot een toename van tijdsinvestering. Een hoge of lage emotie zegt niets over de taakmotivatie van de student, deze relatie is niet significant. Ook de aparte variabelen tijdsinvestering en inspanning worden niet significant voorspelt door emotie. Deze bevindingen komen deels overeen met wat Dweck en Leggett (1988) stellen, namelijk dat degenen die een *mastery* leerdoel hanteren tips gebruiken om hun huidige vaardigheden te verbeteren met nieuwe inspanning. In dit onderzoek komt een mechanisme naar voren waarbij een student met een *mastery* leerdoel blij is met de tips omdat hij of zij daarvan kan leren en zich kan ontwikkelen. Met de tips in de feedback is voor hem of haar duidelijk waar de focus moet komen te liggen en percipieert de student de bruikbaarheid van de feedback als hoog. Vervolgens blijkt de student door de tips gemotiveerd te zijn om het de volgende keer beter te doen. Deze motivatie blijkt niet uit tijdsinvestering en inspanning.

Een student die in hogere mate beschikt over een *performance* leerdoel dan een *mastery* leerdoel zal de feedback als laag bruikbaar percipiëren, deze relatie is significant. Het mechanisme dat hier meespeelt is dat iemand met een *performance* leerdoel graag ziet wat er goed is gegaan en minder graag wat fout ging, omdat dit wordt gezien als falen. Over de emoties die de feedback oproept kan bij een persoon met een *performance* leerdoel niets gezegd worden, deze relatie is niet significant. De relatief lage perceptie van bruikbaarheid maakt dat de student minder gemotiveerd is tot de volgende taak in inspanning, ook hier is sprake van significantie. Het mechanisme dat hieraan ten grondslag ligt is dat als de student een perceptie van mislukking ervaart, hij zal denken dat hij de opdracht niet kan uitvoeren, dat hij heeft gefaald. Extra inspanning zou voor verbetering niets uitmaken. Uit eerder onderzoek van Hattie en Timperley (2007) blijkt ook dat bij een minder positieve feedbackperceptie, minder motivatie zal zijn om met de feedback aan de slag te gaan.

Een hoge of lage emotie zegt in dit onderzoek niets over de taakmotivatie van de student, er is geen significante relatie. Studenten met een *performance* leerdoel hebben een hoge waardering voor tops, maar zien uiteindelijk ook de meerwaarde van de tips. In eerste instantie zijn ze gefocust op het cijfer en de tops en vinden ze de tips niet prettig, ze voelen zich er onzeker door. Uit onderzoek van Row en Wood (2008) wordt ook duidelijk dat studenten met een *performance* leerdoel feedback percipiëren op een manier dat het hen een antwoord geeft op dat wat ze willen weten, bijvoorbeeld het cijfer. Maar later merken ze dat ze tevens van de tips kunnen leren, ze zouden dan ook niet tevreden zijn met enkel tops als feedback.

Een negatieve emotie bij de feedback hoeft, zowel bij studenten met een *mastery* als een *performance* leerdoel, niet te leiden tot lage taakmotivatie. De taakmotivatie is afhankelijk van hoe de bruikbaarheid van de feedback gepercipieerd wordt. Bij een hoge score op bruikbaarheid en een negatieve emotie, kan de taakmotivatie alsnog hoog zijn. Dit is tegenstrijdig met de bevindingen van Dickhäuser, Buch en Dickhäuser (2011), zij stellen dat negatieve feedback kan resulteren in een terneergeslagen houding in plaats van hernieuwde inzet voor verbetering.

Binnen dit onderzoek zijn een aantal beperkingen te noemen. Ten eerste moet worden opgemerkt dat mensen in het algemeen gewend zijn om een enquête op een bepaalde manier in te vullen. De een zal vaker de uiterste waarden aankruisen dan een ander. Aangezien er veel met enquêtes is gewerkt kan dit invloed hebben op de scores van de variabelen. Daarnaast is de groep respondenten minimaal, namelijk 31 respondenten, waardoor afgevraagd kan worden of de studenten die zijn geënquêteerd en geïnterviewd representatief zijn voor alle studenten in het hoger onderwijs. Ook kan hierdoor een beperking optreden in de keuze voor de te benaderen studenten voor de interviews. Bij een grotere groep respondenten is er een grotere keuze in studenten met een opvallende score. Ten derde is er gekozen om de enquêtescores als uitgangspunt te nemen om te bepalen welke studenten in aanmerking zouden komen voor een interview. Er had echter ook gekozen kunnen worden voor een random wijze van selectie. Een teken van oplettendheid is hierbij echter vereist omdat men het risico loopt hierbij geen afspiegeling te hebben van de hele groep. Het is mogelijk dat een bepaalde groep (bijvoorbeeld studenten met een lage taakmotivatie) niet vertegenwoordigd is in het interviewsample. Ten vierde kan zowel in de enquête als in het interview sprake zijn van sociaal wenselijkheid. Het is mogelijk dat de respondenten een verzachtend antwoord geven en daardoor niet eerlijk zeggen wat ze vinden. Bij de interviews is het mogelijk dat de respondenten de feedback, gegeven door de interviewers, niet wilden bekritisieren en dus een sociaal wenselijk antwoord gaven. Tot slot blijkt uit statistische analyses dat emotie een knelpunt is, omdat het geen samenhang vertoont met bruikbaarheid, geen voorspeller is voor taakmotivatie en niet voorspeld wordt door het type leerdoel. Het meet niet wat gemeten moet worden, met name de inhoudsvaliditeit laat te wensen over. Inhoudsvaliditeit is de beoordeling van het meetinstrument op inhoudelijke correctheid (Pelsmacker & Kenhove, 2006). De items betreffende 'emotie' blijken inhoudelijk niet voldoende te zijn. Uit de literatuur blijkt dat er een relatie is tussen emoties en acties (Oatley & Jenkins, 1996). Er wordt echter op brede schaal erkend dat het exact classificeren van emoties een lastige opgave is. Het onderscheiden van emoties van affectieve fenomenen

(zoals gemoedstoestand en temperament) blijkt nog een ‘grijs gebied’ (Steunebrink, 2010). Binnen dit onderzoek zou de oorzaak van het uitblijven van verbanden kunnen liggen aan de manier waarop de emoties zijn bevraagd in de enquête. Voor een vervolgonderzoek kan het van belang zijn om dieper in te gaan op de daadwerkelijke classificaties van emoties. Er moet meer inzicht verkregen worden in waar emotie voor staat, wat het precies inhoudt. Dit zou kunnen door er een uitgebreidere literatuurstudie aan vooraf te laten gaan. Verder geven studenten in de interviews aan dat hun taakmotivatie niet blijkt uit een investering in tijd en inspanning. Motivatie zou dus andere variabelen kunnen bevatten dan tijdinvestering en inspanning. Een optie is om in vervolgonderzoek de variabelen aan te passen of uit te breiden. Er zou bijvoorbeeld gekeken kunnen worden naar intrinsieke en extrinsieke motivatie. Dit blijkt van invloed te zijn op leren (Lei, 2010; Lin, McKeachie & Kim, 2003). Er kan ook concreter worden gekeken, naar bijvoorbeeld interesse in leren en zekerheid over eigen capaciteiten en eigenschappen (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Een andere manier is om te kijken naar de manier waarop ontvangers op feedback reageren. Kluger en DeNisi (1996) geven aan dat mensen de feedback kunnen afwijzen (bijvoorbeeld omdat ze zich niet kunnen identificeren met de feedback), dat mensen zich helemaal afwenden van de taak (de inzet is verdwenen), dat mensen hun gedrag kunnen veranderen (hun manier van werken aanpassen) en hun eigen maatstaf aanpassen (voor zichzelf een hoger/lager doel stellen). Het is wellicht waardevol om in vervolgonderzoek te kijken naar de concrete acties die mensen zich voornemen na het lezen van de feedback, in plaats van de taakmotivatie te meten in tijdsinvestering en inspanning.

Er is in dit onderzoek gekozen om een neutrale feedback te geven, dus een balans tussen tips en tops. In vervolgonderzoek kan gekeken worden of feedback op een andere manier gegeven kan worden, bijvoorbeeld zonder balans tussen tips en tops. Als feedback gegeven wordt waarin bijvoorbeeld meer tips staan, wordt dit door studenten met een *performance* leerdoel negatief ervaren en door studenten met een *mastery* leerdoel positief. Dit kan het resultaat van het onderzoek beïnvloeden. De juiste balans zoeken tussen tips en tops is een moeilijke manier van feedback geven. Bij goede opdrachten was het soms lastig om tips te geven en bij minder goede opdrachten was het soms lastig om tops te vinden. Daarom kan bepaalde feedback gekunsteld overkomen en lager bruikbaar zijn geweest. Het is lastig dit onderzoek te generaliseren, omdat bij het beoordelen van opdrachten zelden gebruik wordt gemaakt van het per definitie hanteren van evenveel tips als tops.

Tot slot is het binnen het onderzoek lastig gebleken met de onderliggende mechanismen te werken. Er was vooraf onvoldoende duidelijk hoe de onderliggende

mechanismen benaderd moesten worden, wat heeft doorgewerkt in de rest van het onderzoek. Het is met name moeilijk geweest om duidelijk door te vragen naar de onderliggende mechanismen in de interviews, waardoor de resultaten vooral op oriënterend niveau zijn.

Dit onderzoek laat zien dat het type leerdoel van invloed is op feedbackperceptie (bruikbaarheid en deels emotie) en dat de gepercipieerde bruikbaarheid weer een effect heeft op de inspanning voor de taak. In vervolgonderzoek kan onderzocht worden of docenten hier qua feedback op in kunnen spelen. Daarnaast zou dat ook voor de feedback voordelig zijn, omdat de feedbackontvanger feedback krijgt wat past bij het leerdoel en wat eventueel doorwerkt op de inspanning tot de taak.

REFERENTIES

- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(4), 219-233.
- Cianci, A., Schaubroeck, J., McGill, G. (2010). Achievement goals, feedback and task performance. *Human Performance*, 23(2), 131-154.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31, 61-70.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: the role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction*, 21, 152-162.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.

- Fryer, J. W., & Elliott, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 99*, 700-714.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151-179.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education, 6*(2), 269-274.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 333-346.
- 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*(2), 254-284.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-172.
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: evaluation benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology, 37*(2), 153-160.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*(3), 251-258.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn": students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 347-367.
- Melief, J. S. (2009). *Beginning teacher's interpersonal behavior and reactions to feedback*. Utrecht: Onderwijskunde.
- Muis, K. R., & Edwards, O. V. (2009). Examining the stability of achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 265-277.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pace, C. R. (1982). Achievement and the quality of student effort. Verslag gepresenteerd op een bijeenkomst van de National Commission on Excellence in Education, Washington, DC.

- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences. An account of the development and use of the college student experiences questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Pelsmacker, P. de, & Kenhove, P. van (2006). *Marktonderzoek. Methoden en Toepassingen*. Amsterdam: Pearson Education.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 21-30.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rowe, A. D., & Wood, L. N. (2008). Students perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3), 78-88.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: the role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320-336.
- Simons, P. R. J. (1988). Leren en motiveren. *Motivatatie om te Leren*, 18-25.
- Steunebrink, B. R. (2010). *The logical structure of emotions*. Ede: Ponsen & Looijen.
- Van Dale; groot woordenboek der Nederlandse taal*. Door G. Geerts en C.A. den Boon. Etymologie door N. van der Sijs. 13e, herz. dr. Utrecht etc. 1999. 3 dln.
- Venables, L., & Fairclough, S. H. (2009). The influence of performance feedback on goal-setting and mental effort regulation. *Motivation and Emotion*, 33(1), 63-74.
- Walter, J. G., & Hart, J. (2009). Understanding the complexities of student motivations in mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 28(2&3), 162-170.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Wendt, H. W. (1955). Motivation, effort, and performance. In D. C. McClelland (Eds.), *Studies in motivation* (pp. 448-459). New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.