

De Invloed van Externe Begeleiding op Feedbackoriëntatie bij de Inzet van de Tool

Feedbackcultuur

The Impact of an External Coach for the Development of Feedback Orientation Using

the Tool Feedback Culture

Silas Weinert

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: silasweinert@gmail.com

Samenvatting

Feedbackoriëntatie, de attitude ten opzichte van feedback, is een belangrijk aspect om een goede feedbackcultuur vorm te geven. Om die goede feedbackcultuur vorm te geven en daarmee ook de feedbackoriëntatie te verbeteren, is de tool feedbackcultuur ontwikkeld voor docententeams in het hoger onderwijs. Deze tool is online te raadplegen en zonder externe begeleider te gebruiken. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat een externe begeleider een toegevoegde waarde kan hebben bij de vormgeving van een feedbackcultuur. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen wat de invloed van en ervaring met externe begeleiding is. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is dan ook: “Wat is de bijdrage van externe begeleiding in de effectiviteit van de tool feedbackcultuur” Om deze vraag te beantwoorden is een mixed-methods ontwerp gekozen met een quasi-experimentele opzet. Hierbij had de experimentele conditie een externe begeleider en de controle conditie een interne begeleider. In het kwantitatieve deel van het onderzoek werden geen significante resultaten gevonden op de veranderde feedbackoriëntatie. Uit de zes verdiepende interviews blijkt dat teams die zichzelf inschatten als verder ontwikkeld op het gebied van feedbackcultuur voornamelijk een procesbegeleider zoeken in de begeleiding. Teams die zichzelf minder ontwikkeld inschatten zoeken in de begeleiding veel meer een expert en een didactisch onderlegde externe begeleider. Met de uitkomsten van dit onderzoek kan de tool feedbackcultuur verder worden ontwikkeld, er kunnen aanbevelingen worden gedaan op het gebied van begeleiding en er kan verder onderzoek worden opgestart waarin wordt ingezoomd op het effect van teamniveau op de begeleidingsbehoeften.

Keywords: feedbackcultuur, feedbackoriëntatie, tool feedbackcultuur, externe begeleider, hoger onderwijs

Abstract

Feedback orientation, the attitude towards feedback, is an important aspect to create a strong feedback culture. To create a strong feedback culture and simultaneously improve the feedback orientation, the tool feedback culture is developed for teacher teams in higher education. This tool is accessible online and can be used without an external trainer.

However, several researches show that an external trainer adds value to the process of creating a feedback culture. The goal of this research is to analyze the influence of an external trainer and the effect that person has on the tool feedback culture. Therefore the main question in this research is: “What is the contribution of an external trainer to the effectivity of the tool feedback culture?” In order to answer this question a mixed methods design is chosen in a quasi-experimental research. In this setting the experimental group worked with an external trainer and the control group worked with an internal trainer. No significant effects were found on the changed feedback orientation in the quantitative part of this research. Based on the six interviews it can be concluded that teams who estimate themselves as more developed on feedback culture, are mainly looking for a trainer to guide their process. Teams who estimate themselves as less developed, are mainly looking for a trainer who is didactically competent and an expert on feedback culture. The outcomes of this research can help improve the tool feedback culture, give recommendations for future research for the role of the trainer and it allows future research to zoom in on the influence of the level of team development on the specific needs of characteristics of the trainer.

Keywords: feedback culture, feedback orientation, tool feedback culture, external trainer, higher education

Inhoud

Samenvatting.....	2
Abstract	3
1. Inleiding	6
1.1 Probleemschets en Doel	6
1.2 Theoretisch Kader	8
1.3 Huidige Studie.....	15
2. Methode.....	18
2.1 Deelnemers.....	18
2.2 Meetinstrumenten en Materialen.....	20
2.3 Procedure.....	24
2.4 Data-Analyse.....	26
3. Resultaten	27
3.1 Controle van de Data.....	27
3.2 Verschil Feedbackoriëntatie Tussen de Voormeting en de Nameting	28
3.3 Verschillen Tussen de Conditie op de Nameting	28
3.4 Resultaten Kwalitatieve Analyse	29
4. Discussie.....	34
4.1 Beantwoording Onderzoeksvragen	34
4.2 Tekortkomingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek	37
4.3 Praktische Implicaties	39
4.4 Conclusie.....	40
Referenties.....	42
Bijlage A	46
Bijlage B.....	47

Bijlage C..... 48

De Invloed van Externe Begeleiding op Feedbackoriëntatie bij de Inzet van de Tool Feedbackcultuur

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel

Voor een goede feedbackcultuur in het hoger beroepsonderwijs (hbo) wordt steeds meer aandacht gevraagd. Dit is zichtbaar in overheidsplannen en initiatieven in die sector. Zo is vanuit de overheid ‘het verbeteren van de begeleiding van studenten’ één van de zes thema’s waarbinnen de kwaliteitsafspraken in het hbo moeten worden gemaakt (Rijksoverheid, 2018). Initiatieven in het hbo richten zich op een grotere rol van formatief toetsen, waaruit meer aandacht voor feedback en een goede feedbackcultuur voortvloeit (Sluijsmans & Segers, 2018). Een goede feedbackcultuur uit zich in een co-constructieve, interactieve samenwerking tussen mensen, vanuit een gevoel van veiligheid, waarin het leren en de begeleiding van het leren voorop staan (Ajjawi & Regehr, 2019; Van der Linden, 2017).

Het Platform Leren van toetsen beantwoordt aan de vraag om aandacht voor een goede feedbackcultuur en heeft een tool feedbackcultuur ontwikkeld. Het Platform heeft een tool feedbackcultuur ontwikkeld, die als interventie kan worden ingezet door docententeams in het hbo. De tool is vrij te downloaden vanaf de website van het Platform Leren van toetsen en vervolgens zelfstandig te gebruiken door docententeams.

Een interne begeleider begeleidt het proces van de tool feedbackcultuur met behulp van de aanwijzingen in de instructiebrief en de notities in de PowerPointpresentaties. Deze interne begeleider wordt door het deelnemende team zelf gekozen. Dit is naar verwachting iemand van het eigen team, de teamleider of een vrijwilliger van binnen de organisatie.

De tool feedbackcultuur dus ontwikkeld om zonder externe begeleider te gebruiken. Uit de literatuur komt echter naar voren komt dat externe begeleiding helpt bij een interventie

én bij het vormgeven van een feedbackcultuur. Ten eerste spelen rolmodellen, die zich in alle hiërarchische lagen van een organisatie kunnen bevinden, een belangrijke rol bij de vormgeving van een feedbackcultuur (Graef, 2014). Ten tweede is bekend dat begeleiding en expertondersteuning nodig is bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; London & Smither, 2002; Van der Linden, 2017). Ten derde is het gevoel van veiligheid belangrijk, zowel bij het geven van feedback (Ajjawi & Regehr, 2019) als in een feedbackcultuur (Graef, 2014). De externe begeleider kan naar verwachting de rol van rolmodel op zich nemen en zorgen voor expertondersteuning en begeleiding. Ook wordt verwacht dat een externe begeleider een rol vervult in het gevoel van veiligheid tijdens de vormgeving van een feedbackcultuur. In dit onderzoek worden twee zaken onderzocht: (1) het verschil van invloed tussen een externe begeleider en interne begeleider op de effectiviteit van de tool feedbackcultuur en (2) welke aspecten van een externe begeleider de effectiviteit van de tool feedbackcultuur kunnen versterken.

De verwachting is dat een externe begeleider de effectiviteit van de tool feedbackcultuur verhoogt: hoe effectiever de tool, des te meer de feedbackcultuur verbetert. Omdat feedbackcultuur en feedbackoriëntatie elkaar positief beïnvloeden (London & Smither, 2002), wordt aan de hand van de veranderde feedbackoriëntatie de effectiviteit van de tool bepaald. Feedbackoriëntatie is de attitude ten opzichte van feedback (London & Smither, 2002). Om te bepalen of een externe begeleider de effectiviteit van de tool verhoogt, wordt veranderde feedbackoriëntatie gemeten vóór en ná gebruik van de tool feedbackcultuur.

Daarnaast dienen interviews met enkele deelnemers als verdiepende informatiebron om te bepalen welke aspecten van de externe begeleider nu bijdragen aan de effectiviteit van de tool feedbackcultuur. Met de resultaten van dit onderzoek kunnen aanbevelingen worden gedaan op het gebied van begeleiding voor de tool feedbackcultuur.

1.2 Theoretisch Kader

Om te onderzoeken of er een effect is van externe begeleiding op de feedbackoriëntatie bij de gebruikers van de tool feedbackcultuur wordt een aantal onderwerpen nader toegelicht: feedback en feedbackcultuur, feedbackoriëntatie en belangrijke factoren bij het vormgeven van een feedbackcultuur.

1.2.1 Feedback en Feedbackcultuur

Het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007), waarin de nadruk op de feedbackboodschap ligt, wordt in de praktijk nog steeds als basismodel voor feedback gebruikt. Zij omschrijven feedup (wat is het doel of welke resultaten worden nagestreefd), feedback (hoe is het doel tot nu toe benaderd en wat is er gedaan) en feedforward (wat is de volgende stap, wat wordt er nu gedaan om de gestelde doelen te bereiken) als belangrijke elementen om de lerende te helpen in het leerproces. Verder onderscheiden Hattie en Timperley (2007) vier niveaus waarop feedback kan worden gegeven: taakniveau (gericht op hoe goed de taak is uitgevoerd), procesniveau (gericht op het leerproces dat nodig is om de taak uit te voeren), zelfregulatie niveau (gericht op hoe de lerende de taak aanpakt) en het zelfniveau (gericht op de lerende persoon). Feedback op het procesniveau en het zelfregulerende niveau hebben het grootste leereffect voor de lerende.

Het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) sluit mooi aan op de beschrijving van een feedbackcultuur van London en Smither (2002). London en Smither (2002) focussen in een feedbackcultuur met name nog op de boodschap van feedback en minder op de interactie. Dit doen zij door de nadruk te leggen op de kwaliteit van feedback en de ondersteuning in het verwerken van feedback, bijvoorbeeld door coaches. De ondersteuning in het verwerken van feedback, die London en Smither (2002) noemen, isoleert ook de boodschap als losstaand aspect en legt nog geen focus op de interactie. Ook benadrukken zij het belang van feedback, wat impliciet dan al iets over de interactie van feedback zegt.

Hoewel het model van Hattie en Timperley (2007) in de praktijk nog steeds als basis wordt gezien, is er tegenwoordig een verschuiving gaande. De nadruk op de feedbackboodschap verschuift naar de nadruk op de ontvanger van de feedback en het resultaat van de feedback (Carless & Winstone, 2020; Henderson et al., 2019), waardoor feedback meer als een interactief proces wordt beschouwd en minder als een boodschap op zich. Naast het belang van hoe feedback wordt verwoord, ligt tegenwoordig ook nadruk op wat ermee wordt gedaan. Feedback wordt een meer interactief proces, waarbij de feedbackgever en feedbackontvanger samen verantwoordelijk zijn voor het resultaat. Deze verschuiving heeft gevolgen voor hoe er naar een feedbackcultuur wordt gekeken.

Deze andere manier van kijken naar feedbackcultuur, door juist de interactie tussen feedbackgever en feedbackontvanger centraal te stellen, komt terug in de modernere feedbackdefinitie van Ajjawi en Regehr (2019). Zij omschrijven feedback als een dynamische co-constructieve interactie in de context van een veilige en wederzijdse respectvolle relatie, met als doel de manier van denken of doen van een lerende of leraar uit te dagen, of het ondersteunen van groei, waarin de rolverdeling van leraar-lerende niet strikt gehanteerd hoeft te worden (Ajjawi & Regehr, 2019). De feedbackgever en de feedbackontvanger zijn dus samen verantwoordelijk voor het resultaat van de feedback binnen de interactie. De formulering van de feedbackboodschap is van ondergeschikt belang geworden.

Van der Linden (2017) komt tot een definitie van feedbackcultuur die de verschuiving van nadruk op boodschap en de nadruk op interactie grotendeels respecteert:

“Feedbackcultuur is een dynamisch interrelationeel concept waarin continu dialogische, persoonlijke en in grote mate positieve feedback gegeven wordt en waarin er sprake is van intensieve samenwerking op docent- en bestuursniveau” (Van der Linden, 2017, p. 30). Zij deed een literatuuronderzoek en interviewde zes docenten en drie studenten van de Hogeschool Rotterdam. Vanuit de literatuur heeft zij drie deelconcepten van feedbackcultuur

getoetst in haar onderzoek: (1) dialoog: een interactieve uitwisseling tussen docent en student, met als voorwaarde een goede relatie, (2) continu proces: er moet sprake zijn van feedback op verschillende gebieden die in een combinatie van een formele en informele setting gegeven wordt en (3) samenwerking: afspraken en gesprek over feedback binnen de opleiding, waarbij het management de feedbackcultuur faciliteert en er een visie op feedback en een veilige cultuur aanwezig is. Daarnaast heeft Van der Linden (2017) vanuit de onderzoeksresultaten twee deelconcepten toegevoegd: (4) balans in positieve en negatieve feedback en (5) rekening houden met individuele verschillen.

Een kritische blik op de definitie van Van der Linden (2017) laat zien dat de verschuiving van de nadruk op feedbackboodschap naar de nadruk op interactie nog niet consequent terug komt in haar beschrijving van de deelconcepten. Van der Linden (2017) omschrijft in haar eerste deelconcept ‘dialoog’ de interactieve uitwisseling, terwijl ze het in haar tweede deelconcept ‘continu proces’ het heeft over ‘feedback die gegeven wordt’. Hierin lijkt de boodschap weer een centralere rol te hebben dan het co-constructieve karakter van de interactie uit de feedbackdefinitie van Ajjawi en Regehr (2019).

Samenvattend geldt dat er een verschuiving van nadruk op feedbackboodschap naar feedbackresultaat en de interactie tussen feedbackgever en feedbackontvanger gaande is. Deze verschuiving vraagt om een feedbackcultuur die hierin faciliteert. De definitie van Van der Linden (2017) respecteert grotendeels deze ontwikkeling.

1.2.2 Feedbackoriëntatie

Feedbackoriëntatie is de algemene attitude ten opzichte van feedback (London & Smither, 2002). London en Smither (2002) verdeelden feedbackoriëntatie in zes elementen: (1) positieve houding ten opzichte van feedback, (2) de neiging om feedback zoekend gedrag te vertonen, (3) de cognitieve neiging om feedback betekenisvol en diep te verwerken, (4) sociaal bewustzijn, het zelfbewustzijn tussen de mensen, (5) geloven in de waarde van

feedback en (6) voelen van de verantwoordelijkheid om te acteren op feedback. Hun verdeling werd later herzien door andere onderzoekers.

Linderbaum en Levy (2010) kwamen in hun onderzoek tot vier dimensies, die zij verwerkten in een vragenlijst Feedback Orientation Scale (FOS) om feedbackoriëntatie te kunnen meten. De eerste dimensie is ‘geloof in het nut van feedback’, waarbij de kans groter is dat een persoon iets met feedback doet als de feedback door hem als nuttig wordt ervaren. De tweede dimensie is ‘verantwoordelijkheid’, waarbij het gevoel te moeten acteren op basis van feedback centraal staat. De derde dimensie is ‘sociaal bewustzijn’. Hierbij gaat het om de mate van bewustzijn van de verwachting van de omgeving over het gedrag van de persoon. De vierde dimensie is ‘self-efficacy’, waarbij het gaat om zelfvertrouwen in het kunnen verwerken van de feedback.

Linderbaum en Levy (2010) legden in hun onderzoek de zes dimensies van London en Smither (2002) naast twee andere theorieën en kwamen op die manier tot de vier dimensies. De eerste theorie die zij raadpleegden is de verwachtingstheorie, die ervan uitgaat dat motivatie om te handelen wordt bepaald door: (1) de verwachting met betrekking tot de eigen inspanning, (2) instrumentaliteit, waarbij de beloning die volgt op de prestatie helder moet zijn en (3) de valentie, die gaat over de persoonlijke basisbehoeften van een persoon (Vroom, 1964). De tweede theorie die zij raadpleegden is de theorie, die vertelt dat de intentie de belangrijkste factor is van gepland gedrag. Intentie wordt hierbij beïnvloed door drie factoren: (1) het belang en het effect van het gedrag, (2) hoe de omgeving denkt over het gedrag en (3) de inschatting van de eigen vaardigheid in het gedrag (Ajzen & Fishbein, 1977).

Feedbackoriëntatie is belangrijk voor dit onderzoek, omdat feedbackoriëntatie en feedbackcultuur elkaar positief beïnvloeden (London & Smither, 2002). Feedbackoriëntatie is tevens belangrijk in de verschuiving van nadruk op feedbackboodschap naar het resultaat van de feedback en de interactie die bij feedback plaatsvindt. Een persoon met een hoge

feedbackoriëntatie zal naar verwachting eenvoudiger feedback verwerken en minder nadruk op de boodschap leggen.

1.2.3 Belangrijke Factoren bij het Vormgeven van een Feedbackcultuur

Vanuit de literatuur blijkt een aantal factoren belangrijk bij het vormgeven van een feedbackcultuur. Dit zijn achtereenvolgens contextafhankelijkheid, gezamenlijke visie over wat een goede feedbackcultuur is, een stappenplan, veiligheid, rolmodellen en externe begeleiding.

1.2.3.1 Contextafhankelijkheid. Het vormgeven van een feedbackcultuur kent een sterke contextafhankelijkheid en de cultuurwaarden van de instelling bepalen de manier van het vormgeven van een feedbackcultuur (Ramani et al., 2017; Watling et al., 2020). Zo vonden Watling et al. (2013) in hun onderzoek binnen de sectoren medisch, onderwijs en muziek verschillende uitkomsten in hun onderzoek naar de invloed van professionele cultuur op feedbackgebruik. Het lijkt logisch, gezien de grote verschillen tussen de sectoren, dat in deze drie sectoren verschillende uitkomsten werden gevonden. In dezelfde sector verschilt de cultuur echter ook volgens Ramani et al. (2017). Zij stellen namelijk vast dat in de ene instelling het informele circuit gangbaar is en in de andere instelling formelere communicatielijnen gebruikelijk zijn voor feedback. De aanpak om een feedbackcultuur vorm te geven is dus afhankelijk van de heersende cultuur binnen de instelling. De kans op succes wordt groter naarmate de aanpak van een verandering aansluit bij het gedrag dat de mensen al vertonen (Watling et al., 2020). De cultuur van een organisatie werkt als strategische bron van hoe verandering werkt (Watling et al., 2020).

1.2.3.2 Gezamenlijke Visie. In de literatuur wordt aangeraden een gezamenlijke visie te vormen op wat onder een goede feedbackcultuur wordt verstaan, alvorens de feedbackcultuur vorm te geven (Duuren, 2020; Van der Linden, 2017). Dit sluit logischerwijs aan op de contextafhankelijkheid als factor. In iedere context vertonen mensen namelijk

gedrag dat specifiek bij die context hoort en zal de visie logischerwijs specifiek voor die context gelden. Daarbij komt dat mensen gemotiveerder zijn als zij zelf mogen beslissen over wat zij doen (Ryan & Deci, 2017).

1.2.3.3 Stappenplan. Het volgen van een stappenplan wordt in de literatuur aangeraden, waarin steeds als eerste stap de gemeenschappelijke visie naar voren komt (Arts & Jaspers, 2018; Ramani et al., 2018). Zo omschrijven Ramani et al. (2018) dat de huidige (feedback)cultuur eerst doorgrond dient te worden, alvorens te starten met het vormgeven van een nieuwe feedbackcultuur. Creemers et al. (2013) laten in hun onderwijsverbeteringsmethode het ‘Dynamic Approach to School Improvement-model’ (DASI-model) zien dat een grondige analyse op macro-, meso- en microniveau, om te bepalen welke aanpak geschikt is voor een bepaalde context, voorafgaat aan een iteratief proces van testen, evalueren en bijstellen op basis van literatuur. Ook Arts en Jaspers (2018) pleiten voor een stappenplan en geven dit vorm door de inzet van het 7S-model bij de vormgeving van een feedbackcultuur: (1) gezamenlijke visie (Shares values), (2) stijl van leidinggeven (Style), (3) sleutelvaardigheden (Skill), (4) verhouding personeel tot feedbackcultuur (Staff), (5) strategie in naleven visie, missie en doelen (Strategy), (6) structuur van organisatie (Structure) en (7) systemen voor vormgeving proces (Systems).

1.2.3.4 Veiligheid. Vanwege de nadruk op interactie bij feedback en de openheid en bereidheid die nodig zijn voor een goede interactie, is veiligheid logischerwijs een nadrukkelijker aandachtspunt in de modernere definities van feedbackcultuur. Het krijgt bovendien veel aandacht in de literatuur over feedback. Ajjawi en Regehr (2019) spreken in hun feedbackdefinitie over de context van een veilige en wederzijds respectvolle relatie. Om tot deze context te komen is een feedbackcultuur nodig die faciliteert in het gevoel van veiligheid en respect. Een feedbackcultuur heeft immers een faciliterende rol voor het feedbackproces (London & Smither, 2002). Zo schrijven Ramani et al. (2018) dat een cultuur

van vriendelijkheid, waarin destructief taalgebruik wordt ontmoedigd, onderdeel is van een goed functionerende feedbackcultuur. Roskam-Pelgrim en Sluijsmans (2019) lijken een stap verder te gaan door de veiligheid impliciet als resultaat van een goede feedbackcultuur te noemen. Zij stellen dat in een goede feedbackcultuur het gedrag van betrokkenen leidt tot het doel van de organisatie, het eigen welbevinden en het welbevinden van de ander.

1.2.3.5 Rolmodellen. De feedbackcultuur wordt gevormd door het gedrag van de mensen binnen die cultuur. De sociale wereld vormt namelijk het gedrag van individuen en het gedrag van de individuen vormt de sociale wereld (Watling et al., 2020). Rolmodellen hebben in deze wederzijdse beïnvloeding een belangrijke functie bij de vormgeving van een feedbackcultuur (Graef, 2014). Bovendien kan deze wederzijdse beïnvloeding goed plaatsvinden als het gevoel van veiligheid aanwezig is (Watling et al., 2020). Zo zijn het voorbeeldgedrag van het personeel en de kwetsbaarheid die zij durven tonen in het bespreken van hun eigen expertise en prestatie, voorwaarden voor studenten om feedback zoekend gedrag te kunnen vertonen, feedback te beoordelen én te gebruiken (Molloy & Boud, 2013). Het personeel is dan een rolmodel in het tonen van kwetsbaarheid, waardoor een cultuur ontstaat van veiligheid, waaraan studenten zich spiegelen. Ook beoordelen studenten de geloofwaardigheid van de feedback én de feedbackbron. Als deze feedbackbron een leraar is, wordt door studenten gekeken naar het professionele gedrag van de leraar en dus naar hoe goed de leraar zelf met feedback omgaat (Telio et al., 2016). Ook hier is de leraar duidelijk een rolmodel en bepalend in hoe de feedbackcultuur vorm krijgt in het omgaan met feedback in een veilige sfeer.

1.2.3.6 Externe begeleider. Uit de literatuur blijkt dat een externe begeleider een toegevoegde waarde heeft bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; London & Smither, 2002; Van der Linden, 2017). Zo kan een externe begeleider als coach opereren bij het kanaliseren van emotionele reacties, die kunnen ontstaan bij het geven van feedback

(London & Smither, 2002). Doordat een externe begeleider minder of niet emotioneel betrokken is bij de verhoudingen in een team en een interne begeleider wel, kan de externe begeleider naar verwachting gemakkelijker coachen op emotionele reacties. Bij het vormgeven van een feedbackcultuur dienen formele en informele communicatiemethoden te worden getraind (Graef, 2014). Het trainen van deze methoden tijdens het vormgeven van een feedbackcultuur vraagt om veel onderlinge afstemming, regelmatige evaluatie op basis van de literatuur én op basis van de eigen ervaringen (Brouwer, 2021). Als een interne begeleider niet de expertise in huis heeft om dit proces te begeleiden, is ook op dit punt een externe begeleider nodig. De externe begeleider vervult dan de rol van expert. Bovendien geeft het DASI-model aan, dat juist een dergelijk iteratief proces op basis van wetenschap en eigen ervaringen, om expertise van buitenaf vraagt (Creemers et al., 2013).

Samenvattend geldt dat het vormgeven van een feedbackcultuur een complexe aangelegenheid is, waar veel factoren een invloed op hebben. Contextafhankelijkheid en vanuit die context een gezamenlijke visie ontwikkelen via een stappenplan zijn belangrijke aspecten bij het vormgeven van een feedbackcultuur. Veiligheid, de rol van rolmodellen daarin en de functie van een externe begeleider komen in de literatuur naar voren als bepalende aspecten bij het vormgeven van een feedbackcultuur.

1.3 Huidige Studie

De verwachting is dat een externe begeleider de effectiviteit van de tool feedbackcultuur verhoogt. Dit is ten eerste omdat een externe begeleider naar verwachting meer veiligheid kan bieden dan een interne begeleider (London & Smither, 2002) en veiligheid een belangrijke factor is bij de vormgeving van een feedbackcultuur (Ajjawi & Regehr, 2019; London & Smither, 2002; Roskam-Pelgrim & Sluijsmans, 2019). Daarbij blijkt vanuit de literatuur dat rolmodellen een belangrijke factor zijn bij het vormgeven van het gevoel van veiligheid (Watling et al., 2020). Daarom is de verwachting dat de externe

begeleider als rolmodel zal optreden en daarmee het gevoel van veiligheid vergroot. Daarentegen is de verwachting van de onderzoeker dat juist bij een interne begeleider het gevoel van veiligheid makkelijker aanwezig is omdat dit een vertrouwd persoon is. Een gevoel van veiligheid moet dan wel aanwezig zijn. Ten tweede is een externe begeleider een belangrijke factor bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen (Creemers et al., 2013) en het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; Van der Linden, 2017).

Gegeven de bovenstaande verwachtingen is de centrale vraag in dit onderzoek: “Wat is de bijdrage van externe begeleiding in de effectiviteit van de tool feedbackcultuur?” Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld.

- Deelvraag 1: “Heeft het werken met de tool feedbackcultuur geresulteerd in een verandering van de feedbackoriëntatie bij de gebruikers?”

De tool feedbackcultuur is ontwikkeld om de feedbackcultuur voor docententeams in het hbo vorm te geven en te verbeteren (Brouwer, 2021). Omdat de feedbackoriëntatie verbetert als de feedbackcultuur verbetert (London & Smither, 2002), is de verwachting dat de feedbackoriëntatie zal verbeteren door het werken met de tool feedbackcultuur. Tevens zal dit het bedoelde effect van de tool feedbackcultuur, namelijk het verbeteren van de feedbackcultuur, bevestigen.

- Deelvraag 2: “Ontwikkelt de feedbackoriëntatie zich anders wanneer een externe begeleider de tool feedbackcultuur begeleidt, dan wanneer een interne begeleider de tool feedbackcultuur begeleidt?”

Het effect van de externe begeleider wordt gemeten aan de hand van een verandering in de feedbackoriëntatie. Omdat externe begeleiding naar verwachting kan fungeren als rolmodel (Graef, 2014), het gevoel van veiligheid kan vergroten (Ramani et al., 2018) en helpt bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; London & Smither, 2002; Van der Linden, 2017), is de verwachting dat de externe begeleider een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van de feedbackoriëntatie van de deelnemers in vergelijking tot een interne begeleider.

- Deelvraag 3: “Hoe ervaren de gebruikers de externe begeleiding?”

Voortkomend uit de literatuur wordt verwacht dat een externe begeleider wordt ervaren als rolmodel (Graef, 2014) en het gevoel van veiligheid wordt vergroot doordat een externe begeleider coacht op emotionele reacties (London & Smither, 2002). Van een interne begeleider wordt verwacht dat die het gevoel van veiligheid kan verhogen, bij teams waarin het gevoel van veiligheid er sowieso al is, omdat de interne begeleider een vertrouwd persoon is. Verder ontstaat de nieuwsgierigheid naar andere ervaringen met een externe begeleider.

Er is gekozen voor een mixed methods design. De eerste twee deelvragen worden beantwoord met het kwantitatieve deel van het onderzoek. De derde deelvraag wordt beantwoord met het kwalitatieve deel van het onderzoek. Met kwalitatieve data wordt uitleg gegeven aan de kwantitatieve conclusies en komen de verhalen achter de getallen naar voren. Deze methode is geschikt, omdat zowel kwantitatieve als kwalitatieve data nodig worden geacht om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden (Creswell, 2014). Daarnaast kunnen nieuwe inzichten ontstaan door het verdiepende kwalitatieve deel van de studie, dat voor implicaties voor verdere ontwikkeling van de tool feedbackcultuur kan zorgen.

2. Methode

De huidige studie is onderdeel van in totaal drie studies die nauw met elkaar samenhangen, maar onafhankelijk zijn ten aanzien van onderzoeksvragen en data-analyse. De twee andere studies (door studenten M. Straatman en L. Sciarone) richten zich respectievelijk op het conceptueel kader van feedbackcultuur en op de invloed van een werkvorm feedbackoriëntatie.

2.1 Deelnemers

In het hbo werd in de contactenkring van de onderzoekers gezocht naar minimaal zes docententeams voor de drie studies. Uiteindelijk hebben negen docententeams deelgenomen aan de drie onderzoeken. Hierbij werd gestreefd naar minimaal 30 deelnemers per groep. Uit een poweranalyse met effectgrootte $r = 0.8$ en een power van 0.80 bleek namelijk een samplegrootte van 26 deelnemers per groep. Omdat een hoge power een gemiddeld effect kan detecteren (Field, 2018) is gekozen voor deze power.

In de huidige studie is gewerkt met twee groepen. Een controle conditie die werkte met interne begeleiders en een experimentele conditie die werkte met externe begeleiders. Aan iedere conditie werden de geworven docententeams at random toegewezen. Hierbij werd wel rekening gehouden met de beschikbaarheid van de externe begeleiders en de docententeams. Aan de huidige studie hebben 57 mensen deelgenomen, waarvan 27 vrouwen, met een gemiddelde leeftijd van 42,3 jaar ($SD = 2,01$) en 28 mannen met een gemiddelde leeftijd van 42,9 jaar ($SD = 2,08$). In Tabel 1 is zijn de aantallen deelnemers weergegeven per team, conditie en vragenlijst. Opvallend zijn de verschillen in aantal ingevulde vragenlijsten op de voormeting en de nameting bij team 2 en team 7. Team 2 was te laat met het uitvoeren van het tweede deel van het onderzoek en heeft daarom de nameting niet gedaan. Bij team 7 hadden enkele deelnemers de voormeting foutief ingevuld.

Tabel 1*Aantal Deelnemers per Team en per Conditie Huidige Studie*

Conditie	Team	Voormeting ingevuld	Nameting ingevuld	Voor- en nameting ingevuld
Controle	2	14	2	0
	7	4	7	4
	9	9	10	8
Experimentele	6	14	10	10
	8	9	8	7

De deelnemers aan de interviews werden geworven op basis van vrijwilligheid via een vraag tijdens de nameting. Voor de huidige studie werden in eerste instantie alleen respondenten uit de experimentele groep uitgenodigd voor een interview, om expliciet en gericht de ervaringen met de externe begeleider uit te vragen. De bereidheid om deel te nemen aan de interviews viel aanvankelijk behoorlijk tegen, waardoor een tekort aan interviewdeelnemers ontstond. Als oplossing daarvoor is in eerste instantie gekozen om een mail te sturen aan de contactpersonen van de teams. In deze mail werd het belang voor het onderzoek van voldoende deelnemers aan de interviews nogmaals onder de aandacht gebracht. Voor de experimentele groep resulteerde dit in vier interviews uit één team, waarvan uiteindelijk drie interviews doorgang vonden. Ook na deze mail viel het aantal deelnemers nog tegen. Daarom is gekozen om de interviews te combineren met de onderzoeken van de studenten M. Straatman en L. Sciarone. Voor het huidige onderzoek zijn de vragen over de externe begeleider uit het interviewformat voor de experimentele groep toegevoegd aan de interviewformats van de andere onderzoeken. Uiteindelijk hebben zes respondenten deelgenomen aan de interviews, waarvan dus drie uit de experimentele conditie. De drie andere deelnemers komen uit het onderzoek met de extra werkvorm van student L. Sciarone, die werkten met een interne begeleider. Ondanks dat het aanvankelijk de bedoeling was de interviewdeelnemers uit de experimentele conditie te werven, waren deze drie

deelnemers een waardevolle toevoeging. Twee van deze deelnemers komen uit een team dat op eigen initiatief een externe begeleider bij de tweede sessie van de tool feedbackcultuur heeft uitgenodigd. Zij konden goed vergelijken tussen een interne en externe begeleider. De derde deelnemer aan het interview uit deze studie was bij aanvang erg kritisch en vroeg eigenlijk constant om een externe begeleider. De resultaten uit dit interview waren een waardevolle toevoeging, juist vanwege deze kritische houding en sterke wens. Van deze zes deelnemers waren er vier vrouwen, met een gemiddelde leeftijd van 47,5 jaar ($SD = 20.07$) en zes mannen met een gemiddelde leeftijd van 45,8 jaar ($SD = 6.36$).

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Om het effect van een externe begeleider te kunnen meten werd in de experimentele conditie de interventie ‘externe begeleider’ ingezet bij het gebruiken van de tool feedbackcultuur. De data werden verzameld via de vragenlijst Feedback Oriëntatie Schaal (FOS) en via interviews.

2.2.1 Interventie Tool Feedbackcultuur

Het doel van de tool feedbackcultuur is het vormgeven van een feedbackcultuur in een docententeam in het hbo. De tool feedbackcultuur is ontworpen door Brouwer (2021) in opdracht van Platform Leren van toetsen.

De tool feedbackcultuur bestaat uit een PowerPointpresentatie per sessie met instructies in de notities van de PowerPointpresentatie, een instructiebrief (zie Bijlage A) voor de begeleider en begeleidende correspondentie per mail met de contactpersoon. Een voorbeeldslide van de PowerPointpresentatie uit sessie 1 is weergegeven in Figuur 1. De oorspronkelijke PowerPointpresentaties van Brouwer (2021) zijn voorafgaand aan en in het belang van het onderzoek door de onderzoeker doorontwikkeld op duidelijkheid en uitvoerbaarheid. Zo zijn bijvoorbeeld notities toegevoegd ter instructie voor de begeleider. De inhoud van de tool feedbackcultuur is in tact gebleven.

Figuur 1*PowerPoint Slide uit Sessie 1*

De tool feedbackcultuur bestaat uit drie sessies, corresponderend met de fasen uit het Bridges' Transition Model (Bridges & Mitchell, 2000). Vanwege de praktische haalbaarheid werden in deze studie de eerste twee sessies uitgevoerd, die beiden maximaal twee uur duurden. Tijdens de eerste sessie werd toegewerkt naar gezamenlijke teamdoelen om de feedbackcultuur verder vorm te geven. Allereerst werd de voorkennis van feedbackcultuur opgehaald en plenair besproken. Dan formuleerden de deelnemers individueel hun idee van een goede feedbackcultuur en hun mening over hun eigen feedbackcultuur om dit vervolgens te delen in groepjes van vier. Daarna volgde de definitie van feedbackcultuur, waarin de deelconstructen van Van der Linden (2017) terugkomen: dialoog, continuïteit en samenwerking. Deze definitie werd verder uitgediept en verwerkt met een kaartjesspel, waarin de deelnemers beweringen plaatsten onder de deelconcepten. Ter afsluiting van de eerste sessie werden gezamenlijke doelen bepaald om te werken aan de feedbackcultuur.

Gedurende de tweede sessie werd toegewerkt naar een heldere taakverdeling op basis van individuele kwaliteiten om aan de gezamenlijke doelen te werken. Allereerst werden de

gezamenlijke doelen van de eerste sessie opgehaald en besproken. Om de gezamenlijke doelen te behalen werden vervolgens taken gedefinieerd die stap voor stap leidden naar de gedefinieerde doelen. Het formuleren van de taken gebeurde eerst individueel. Vervolgens werden de overeenkomsten in de geformuleerde taken bepaald. Vanuit de taken werden subdoelen geformuleerd. Om te komen tot een heldere en kansrijke taakverdeling, werden eerst aan de hand van een spel de kwaliteiten van de deelnemers verkend om vervolgens de taken logisch aan deze kwaliteiten te kunnen koppelen. Tot slot werd de gemaakte taakverdeling besproken, bijgesteld en vastgesteld.

De oorspronkelijke tool heeft dus nog een derde sessie, waarin werkafspraken worden gemaakt. Deelnemers met dezelfde verantwoordelijkheden vormen maatjes, die afspreken hoe ze elkaar scherp houden. Daarnaast wordt een zogenaamde kartrekker gekozen in het team die het gehele proces monitort en bijeenkomsten organiseert. Deze derde sessie valt buiten de scope van dit onderzoek.

2.2.2 Feedback Oriëntatie Schaal

De Feedback Oriëntatie Schaal (FOS) (zie Bijlage B) is een vertaling van de Engelse vragenlijst ‘Feedback Oriëntation Scale’ van Linderbaum en Levy (2010). Voor het meten van feedbackoriëntatie hebben Linderbaum en Levy (2010) de vragenlijst Feedback Oriëntation Scale (FOS) ontwikkeld. Zij hebben in hun onderzoek de vragenlijst gereduceerd van zes naar vier subschalen van feedbackoriëntatie. In hun vragenlijst richten zij zich op geloof in het nut van feedback, verantwoordelijkheid, sociaal bewustzijn en feedback self-efficacy (Linderbaum & Levy, 2010).

De vragenlijst kent dus vier schalen, die ieder vijf vragen bevat. De vragen worden beantwoord op een 5-punts Likertschaal (helemaal mee eens – helemaal niet mee eens). Een voorbeeldvraag van de eerste schaal “Geloof in het nut van feedback” is “Feedback kan me helpen in mijn ontwikkeling”. Een voorbeeldvraag van de tweede schaal

“Verantwoordelijkheid“ is “Ik vind dat ik op een adequate manier moet reageren op feedback”. Een voorbeeldvraag van de derde schaal “Sociaal bewustzijn” is “Feedback laat me weten hoe anderen over me denken”. Een voorbeeld vraag van de vierde schaal “Feedback self-efficacy” ten slotte is “Ik voel me zelfverzekerd als ik met feedback omga”.

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te bepalen is een interne consistentie in SPSS gemeten voor de subschalen en de totale schaal op zowel de voormeting als op de nameting. Op de voormeting was de interne consistentie van de vier subschalen nut, verantwoordelijkheid, sociaal bewustzijn en self-efficacy ($\alpha = .75$, $\alpha = .52$, $\alpha = .75$ en $\alpha = .70$) en voor de gehele vragenlijst ($\alpha = .81$). Op de nameting was de interne consistentie voor de vier subschalen ($\alpha = .78$, $\alpha = .63$, $\alpha = .71$ en $\alpha = .75$) en voor de gehele vragenlijst ($\alpha = .84$). De interne consistentie is goed te noemen op de gehele vragenlijst en op de verschillende subschalen acceptabel (Field, 2018), behalve op de subschaal verantwoordelijkheid.

Daarom is een principale componenten analyse in SPSS uitgevoerd om te onderzoeken hoe de verschillende items laden op de vier subschalen. Daarin laadden steeds drie of vier item op de subschalen van de FOS in plaats van vijf.

Er is om drie redenen gekozen om de vragenlijst in tact te houden en de lagere interne consistentie op de subschaal verantwoordelijkheid te accepteren. Ten eerste omdat de interne consistentie van de originele vragenlijst acceptabel tot hoog is op de vier subschalen ($\alpha = .86$, $\alpha = .74$, $\alpha = .80$ en $\alpha = .77$) en goed op de gehele FOS ($\alpha = .86$) (Linderbaum & Levy, 2010). Ten tweede omdat ook in andere onderzoeken de vragenlijst acceptabel bleek ($\alpha > .70$) op de vier subschalen en de gehele FOS) (Braddy et al., 2013; Rasheed et al., 2015). Ten derde omdat uit de analyse van de interne consistentie in dit onderzoek blijkt dat het weglaten van bepaalde items van deze subschaal tot zeer weinig of geen verbetering leidt op de subschaal verantwoordelijkheid en de betrouwbaarheid op de gehele vragenlijst dan zelfs afneemt.

2.2.3 Interviews

Er zijn zes semi-gestructureerde interviews afgenomen, die maximaal 45 minuten duurden. De interviewopzet (Bijlage C) van het semigestructureerde interview is opgesteld door de onderzoeker om meer diepgang in de resultaten te vinden, door de ervaringen met of zonder de begeleider uit te vragen. Het interview bestaat uit vier onderdelen: (1) “Persoonlijke vragen” bijvoorbeeld, “Welke functie binnen deze opleiding heeft u”; (2) “Feedbackoriëntatie verandering” bijvoorbeeld, “Wat is er veranderd in uw manier van omgaan met feedback door de twee sessies”; (3) “Externe begeleider ervaring” bijvoorbeeld, “Hoe heeft de externe begeleider wel of juist niet bijgedragen aan een juiste veilige sfeer en setting tijdens de sessies?” en (4) “Externe begeleider programma onderdelen” bijvoorbeeld, “Wat vond u van de begeleiding van de externe begeleider tijdens de sessie over het komen tot een einddoel?”.

2.3 Procedure

In december 2021 werden de deelnemende teams geworven, binnen het netwerk van de onderzoekers. Vervolgens werden de deelnemers individueel geïnformeerd over het onderzoek en de mogelijkheid om altijd te kunnen stoppen. Begin februari kregen zij een informatiebrief en werd het invulmoment van de FOS vragenlijst én de beide sessies geagendeerd. Het invullen van de FOS vragenlijst in het kader van de voormeting gebeurde begin februari 2022. Bij deze FOS vragenlijst werd de geboortedatum gevraagd, zodat de voor- en nameting aan elkaar konden worden gekoppeld. De contactpersonen van de teams, waarbij het invullen van de FOS vragenlijst nog niet helemaal was gelukt, kregen een herinneringsmail. Vervolgens werden in de week van 21 februari aan de contactpersoon de PowerPointpresentaties en de instructiebrief gestuurd per email en per post de materialen voor de beide sessies.

Na deze voorbereidingen werden in de maand maart sessie 1 en sessie 2 georganiseerd. Enkele teams deden in april de sessies. Direct na afloop van sessie 2 werd aan

de deelnemers gevraagd om de FOS vragenlijst nogmaals in te vullen. Als onderdeel van de FOS vragenlijst in de experimentele groep, werd de deelnemers gevraagd om naam en emailadres te noteren, bij bereidheid tot interviewdeelname in april. Vanwege de tegenvallende interviewbereidheid werd een herinneringsmail aan de begeleiders gestuurd. Uiteindelijk zijn, om inhoudelijk een betere vergelijking te kunnen maken tussen interne en externe begeleider én om voldoende interviews te hebben om betrouwbare uitspraken te kunnen doen, ook deelnemers die de tool zonder externe begeleider hebben gedaan geïnterviewd.

De interviewdeelnemers werden per mail uitgenodigd. De duur van een interview was maximaal 45 minuten en werd via Microsoft Teams afgenomen. Na toestemming van de deelnemer werd het interview opgenomen, via Microsoft Teams en voor de zekerheid ook via de telefoon van de onderzoeker. Na afloop werd het geluidsfragment opgeslagen op de Researchdrive van de Open Universiteit.

Voor de huidige studie werden de sessies in de experimentele groep geleid door een externe begeleider. Bij de controlegroep leidde een interne begeleider de beide sessies, die door de teams zelf wordt uitgekozen. Een weergave van het tijdsverloop van dit onderzoek is te zien in Figuur 2.

Figuur 2

Tijdljn huidig onderzoek

→ → → Tijdljn onderzoek → → →				
December 2021	1 februari – 21 februari 2022	In week van 21 februari	1 maart – 31 maart 2022	April 2022
Werven deelnemers	Informatiebrief docenten en FOS vragenlijst pretest	Toesturen materialen aan intern begeleider	Tool Feedbackcultuur Sessie 1 en 2 Posttest FOS Werven interviewdeelnemers	Afname online interviews

2.4 Data-Analyse

Voor het beantwoorden van de deelvragen 1 en 2 zijn kwantitatieve data-analyse technieken gebruikt en voor deelvraag 3 kwalitatieve data-analyse technieken.

Om deelvraag 1 te beantwoorden heeft in SPSS heeft een gepaarde t-test gemeten of de het werken met de tool feedbackcultuur invloed heeft op de feedbackoriëntatie van de deelnemers. Het significantieniveau $p < 0.05$ is gehanteerd. De voor- en nameting van de beide condities samen werden met elkaar vergeleken. De afhankelijke variabele was feedbackoriëntatie en werd gemeten op intervalniveau. De onafhankelijke variabele was de interventie tool feedbackcultuur. Voorafgaand aan deze t-test is de correlatie berekend tussen de voormeting en de nameting van de deelnemers uit beide condities samen.

Om deelvraag 2 te beantwoorden werd in eerste instantie een Ancova-test in SPSS gedaan, waarin de voormeting als covariaat is opgenomen. Omdat een data-assumptie van deze test werd geschonden is direct daarna een ongepaarde t-test gedaan in SPSS, met significantieniveau $p < 0.05$, waarin de invloed van externe begeleiding op de ontwikkeling van feedbackoriëntatie werd gemeten. Op de nameting werden de controle en experimentele conditie met elkaar vergeleken. De afhankelijke variabele was feedbackoriëntatie, gemeten op intervalniveau en de onafhankelijke variabele hierbij was externe begeleiding/ interne begeleiding en werd gemeten op nominaal niveau.

De normaalverdeling van de data is per subschaal van de FOS en op de gehele FOS gecontroleerd, voorafgaand aan de analyses. Daarnaast is de gelijke variantieverdeling tussen de beide condities gecontroleerd bij de ongepaarde t-test. Voorafgaand aan de Ancova-test is getest op de data-assumptie onafhankelijkheid tussen de voormeting en de conditie en op de data-assumptie homogeniteit van regressie tussen voor- en nameting.

Om de ervaringen met de externe begeleider te bepalen (deelvraag 3) werden de interviews stap voor stap geanalyseerd met behulp van Microsoft Word en met behulp van het

codeerprogramma Atlas.ti (versie 9). Allereerst werden de interviews getranscribeerd. Vervolgens werden de transcripties dubbel gecodeerd, om de interne betrouwbaarheid te vergroten. Twee onderzoekers codeerden, op zinsniveau, onafhankelijk van elkaar de transcripties en gingen vervolgens in overleg om consensus te bereiken. Na het vinden van consensus volgde het axiaal coderen, waarbij paraplu termen werden gevonden in de labels van de open codering. Tot slot volgde selectief coderen, waarbij relaties en verbindingen werden gevonden tussen de labels. Hierbij werden enerzijds de onderdelen uit de literatuur bevestigd en anderzijds nieuwe inzichten verkregen.

3. Resultaten

3.1 Controle van de Data

De normaalverdeling is gecontroleerd op de gemiddelden van de subschalen en de complete FOS-schaal voor de voor- nameting. Een *Shapiro Wilktest* gaf aan dat op de nameting de subschaal 'nut' en de gehele FOS niet normaal verdeeld waren ($W(37) = 0.91, p < 0.01$) en ($W(37) = 0.93, p = 0.02$). Deze waren te sterk linksscheef verdeeld (*skewness* -3.34 en -2.75). Omdat case 63 een outlier en oorzaak van de scheve verdelingen bleek te zijn, is deze verwijderd. Daarna waren alle schalen normaal verdeeld met een *Shapiro Wilktest* van ($p > 0.05$).

Voorafgaand aan de Ancova-test in SPSS is de data-assumptie 'interactie tussen covariaat en onafhankelijke variabele' getest. Daaruit bleek een significante interactie tussen de voormeting en de conditie ($F(2,25) = 3.69; p = .040$), waardoor de data-assumptie geschonden werd. De test is daarom niet voortgezet.

3.2 Verschil Feedbackoriëntatie Tussen de Voormeting en de Nameting

De correlatie tussen de voormeting en de nameting is gemeten om te kijken of er samenhang is tussen beide variabelen. Er was een significante positieve correlatie van de beide condities samen tussen de voormeting en de nameting ($r = .47$; $p = .011$; $N = 28$).

Voorafgaand aan de interventie en direct na afloop van de interventie is de FOS vragenlijst ingevuld. Er werd verondersteld dat de feedbackoriëntatie van de deelnemers significant zou verbeteren door gebruik van de tool feedbackcultuur. Deze veronderstelling is verworpen. Een gepaarde t-test laat zien dat de gemiddelde feedbackoriëntatie van de deelnemers uit beide condities op de voormeting niet significant verschilt ten opzichte van de gemiddelde feedbackoriëntatie op de nameting (zie Tabel 1).

Tabel 1

Vershil Feedbackoriëntatie Voormeting en Nameting

(Sub)Schaal	Voormeting		Nameting		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Nut	3.96	.415	3.78	.607	27	1.82	.081
Verantwoordelijkheid	3.48	.512	3.46	.646	27	.92	.849
Sociaal bewustzijn	3.58	.523	3.50	.607	27	.63	.537
Self-efficacy	3.54	.538	3.51	.554	27	.36	.719
Hele FOS	3.64	.306	3.56	.459	27	1.03	.314

3.3 Verschillen Tussen de Conditie op de Nameting

De teams uit de experimentele conditie hebben de tool gedaan onder leiding van een extern begeleider. De teams uit de controlegroep hebben zelf voor een interne begeleider gezorgd. Verondersteld werd dat de teams uit de experimentele conditie op de nameting een significant hogere feedbackoriëntatie zouden hebben dan de teams uit de controle conditie. Aanvankelijk was de bedoeling om de voormeting als covariaat mee te nemen in een Ancova-test. Omdat data-assumptie geschonden is, is overgegaan op een ongepaarde t-test. Alleen op

de subschaal ‘nut’ werd een significant verschil gevonden op de nameting (zie Tabel 2), maar tegenovergesteld aan de veronderstelling. De deelnemers uit de controle conditie scoorden namelijk significant hoger op de nameting, dan de deelnemers uit de experimentele conditie. Op de andere subschalen en op gehele FOS werd geen significant verschil gevonden tussen de controle conditie en de experimentele conditie.

Tabel 2

Vershil Feedbackoriëntatie Controle conditie en Experimentele Conditie op de Nameting

(Sub)Schaal	Controle conditie		Experimentele conditie		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Nut	4.01	.464	3.60	.587	34	2.34	.025*
Verantwoordelijkheid	3.56	.606	3.33	.583	34	1.15	.258
Sociaal bewustzijn	3.54	.538	3.54	.632	34	-0.22	.982
Self-efficacy	3.46	.417	3.59	.680	34	.67	.505
Hele FOS	3.64	.345	3.51	.485	34	.92	.366

Noot. * Significant verschil < .05.

3.4 Resultaten Kwalitatieve Analyse

Ten behoeve van huidig onderzoek zijn zes deelnemers geïnterviewd. Deelnemer 2, 3 en 6 zaten in team 8 en werden door een externe begeleider begeleid. Deelnemer 4 en 5 zaten in team 4. Deelnemer 4 was de interne begeleider tijdens de eerste sessie. De tweede sessie had team 4 zelfstandig een externe begeleider ingeschakeld. Deelnemer 6 uit team 1 was de interne begeleider van de beide sessies.

Tijdens de interviews is bevraagd hoe de gebruikers van de tool feedbackcultuur de externe begeleider of het ontbreken ervan ervaarden. Verondersteld werd dat een externe begeleider kan fungeren als rolmodel, de veiligheid kan verhogen door te coachen op emotionele reacties en als getrainde expert het voorbeeldgedrag beter kan laten zien, dan een interne begeleider. Van een interne begeleider werd verwacht dat die het gevoel van

veiligheid kan verhogen, bij teams waarin het gevoel van veiligheid er sowieso al is, omdat de interne begeleider een vertrouwd persoon is. Deze veronderstellingen werden allemaal bevestigd. Bovendien werden aanvullende ervaringen uit de interviews gedestilleerd.

Achtereenvolgens zijn de resultaten uit de interviews gevat in de volgende omschrijvingen: procesbegeleider, didacticus, belangenverstrengeling, bekendheid team, expert en rolmodel.

Het eerste resultaat is dat een externe begeleider werd ervaren als ‘procesbegeleider’, die de tijd bewaakt, de opdrachten uitlegt en de materialen organiseert. Een deelnemer uit een interview zei hierover:

“Ja ehm..., dus je zegt van, er moet eigenlijk echt wel die externe begeleider erbij, zodat ieder teamlid volledig mee kan draaien, en dat lukt anders niet, praktisch lukt dat gewoon niet, als je zelf nog in de weer bent met flipovers en zo” (deelnemer 3, team 8).

Daarentegen ervaart een interne begeleider juist een dubbelrol, daar waar een spanningsveld ontstaat tussen inhoudelijk meedoen en het proces begeleiden. Een deelnemer aan een interview vertelde:

“maar ikzelf had het prettiger gevonden als er iemand anders buiten het team die minder inhoudelijk betrokken was, gewoon de hele, ik noem maar rompslomp rond tijdsbewaking, rond poster plakken en dergelijke dingen had gedaan, zodat ik me wat meer op de inhoud had kunnen storten” (deelnemer 4, team 4).

Het tweede resultaat uit de interviews is een andere vorm van het proces begeleiden en werd door de geïnterviewden beschreven als de rol van ‘didacticus’. Zo kwam naar voren dat de aanwezigheid van iemand die aanvoelt hoe de spanning in het verhaal zit en de juiste

interventies kan plegen zeer gewenst is (deelnemer 2, team 8). De rol van didacticus werd verder beschreven als iemand die het proces activeert en de deelnemers motiveert. Het activeren en motiveren van de deelnemers werd ook toegeschreven aan het principe van ‘vreemde ogen dwingen’. Een deelnemer aan het interview omschreef vertelde: “Ik denk dat daar wel een verschil in zit. In het algemeen denk ik: ja, vreemde ogen dwingen, eh werkt, denk ik, altijd wel goed” (deelnemer 3, team 8).

Een derde resultaat gaat om het punt van ‘belangenverstrengeling’, dat een nadrukkelijk verschil tussen een interne en externe begeleider duidelijk maakte. Een interne begeleider kan er belang hebben dat de sessies een bepaalde kant op gaan zeker als deze de voorzitter of teamleider is. Een dergelijke ‘dubbele agenda’ kan bijvoorbeeld de persoonlijke visie of de organisatiedoelen ten goede komen. Een deelnemer aan een interview, die het had over haar collega die interne begeleider was tijdens de eerste sessie vertelde daarover: “Want het is natuurlijk ook zo dat je misschien een bepaalde visie hebt en die kan je niet helemaal uitschakelen” (deelnemer 5, team 4). In het verlengde van belangenverstrengeling kan de interne veiligheid worden bedreigd, als niet duidelijk is waar de informatie terecht komt die een interne begeleider uit het team haalt in de begeleiding. Een deelnemer aan een interview zei hierover: “Dus je moet even opletten dat dat niet in de notulen komt, maar meneer of mevrouw ‘wijsneus’ komt dan even vertellen hoe “teamnaam” het moet doen” (deelnemer 6, team 8). Een externe begeleider heeft geen last van belangenverstrengeling, vanwege de neutrale blik:

“Dus je krijgt je blinde vlekken of je hebt je blinde vlekken en, en die externe, die heeft dat niet of veel minder, die ziet gelijk dingen, zo van : hé, bijzonder, gaat het bij jullie zo in een team, zeg maar” (deelnemer 2, team 8).

Een vierde resultaat uit de interviews gaat over de bekendheid met het team. Dat een externe begeleider het team niet kent werd als voordeel genoemd, maar werd ook als nadeel aangemerkt. Een externe begeleider kent de cultuur van een team niet en kan daardoor minder inhoudelijk vanuit die cultuur een feedbackcultuur helpen vormgeven. Dezelfde deelnemer die het voordeel van een externe begeleider noemde op het punt van belangenverstrengeling vertelde over dit punt:

“dat heeft toch wel gewoon dus een gebruiksaanwijzing z’n cultuur en als je daar als externe... ja, in, in dat inhoudelijk iets wil, dan moet je die cultuur ook wat beter snappen en ik denk dat dat een te grote opgave is voor een externe. Dat is niet echt reëel, vind ik”
(deelnemer 2, team 8).

Als compromis tussen bovengenoemd voordeel en nadeel van een externe begeleider gaf een deelnemer aan een interview de tip, om een relatief onbekende van een team, maar wel iemand van binnen de organisatie als begeleider aan te dragen. Deze zal minder last hebben van belangenverstrengeling en bovendien met een neutrale blik kunnen kijken (deelnemer 6, team 8).

Een vijfde resultaat gaat over de ‘expert’ functie die waarschijnlijker wordt geacht bij een externe begeleider. De expert brengt diepgang door vragen te stellen. Een deelnemer aan het interview, die zelf interne begeleider was omschreef dit als volgt “Ja, misschien wel iemand die inderdaad net effe wat meer vragen stelt om tot de punt te komen om maar even zo te zeggen” (deelnemer 1, team 1).

Een eerste punt van nuance hierbij is de mindere bekendheid met het team van de externe begeleider als beperkende factor. Dat pleit op dit punt juist meer voor een interne begeleider, benadrukte een deelnemer aan een interview “dat laatste kan eigenlijk pas op het

moment dat de externe ook van de interne organisatie ietsje meer begrijpt deelnemer” (deelnemer 2, team 8). Een tweede punt van nuance bij het faciliteren van diepgang is dan ook dat deelnemers die hun eigen team minder ontwikkeld inschatten op het gebied van feedbackcultuur veel diepgang ervaarden van een externe begeleider, terwijl de teams die zichzelf meer ontwikkeld inschatten juist minder diepgang door de externe begeleider ervaarden. De interviewdeelnemers uit team 4 vonden namelijk dat een externe begeleider meer diepgang kan brengen bij het vormgeven van een feedbackcultuur. Er is in dit team in principe bereidheid tot feedback, maar er heerst toch nog wel een soort angst voor feedback en feedback wordt gezien als een kat in de zak (deelnemer 5, team 4). Daartegenover staat ervaring van deelnemer 3 uit team 8, die minder diepgang van de externe begeleider ervaarde. Deze deelnemer schatte het eigen team verder ontwikkeld; hij omschreef dat lang geleden het team een teamtraject met een coach gehad en op dit moment de werksfeer gewoon heel goed is in het team (deelnemer 3, team 8).

Verder werd de expert genoemd als iemand met ervaring op het gebied van feedbackcultuur om inhoudelijke vragen aan te kunnen stellen (deelnemer 3, team 8). Het team dat sessie 1 met een eigen interne begeleider en sessie 2 met een externe begeleider heeft gedaan, noemde het interveniëren om het communicatieproces van meer diepgang te voorzien als belangrijkste expertfunctie van een externe begeleider. Deze interviewdeelnemer omschreef dit als volgt:

“Dus hij ging heel erg op het proces in van onze communicatie en dat was natuurlijk de bedoeling, maar dat maakt dat we veel meer diepgang kregen eigenlijk ook in de toepassing van waarmee we door die tool eigenlijk al bezig waren” (deelnemer 4, team 4).

Als zesde resultaat en aansluitend op de expertrol werd de functie van ‘rolmodel’ als belangrijk bestempeld. Meerdere interviewdeelnemers omschreven dit als ‘practice what you preach’ en de open sfeer die een externe begeleider kan bieden. De nuance werd omschreven in de ‘klik’ die de externe begeleider met het team heeft. Als deze klik minder is, dan zou dit de veiligheid juist ondermijnen (deelnemer 4, team 4).

4. Discussie

4.1 Beantwoording Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag luidde: wat is de bijdrage van externe begeleiding in de effectiviteit van de tool feedbackcultuur? De drie deelvragen geven antwoord op deze onderzoeksvraag.

4.1.1 Deelvraag 1

Deelvraag één luidde: heeft het werken met de tool feedbackcultuur geresulteerd in een verandering van de feedbackoriëntatie bij de gebruikers? De verwachting was dat de feedbackoriëntatie zou verbeteren. Daarvoor kon geen bewijs worden gevonden. Dit was verrassend, omdat een kritische gebeurtenis juist kan zorgen voor een verandering in de feedbackoriëntatie (London & Smither, 2002). De tool feedbackcultuur is bedoeld als kritische gebeurtenis om de feedbackcultuur te veranderen (Brouwer, 2021). En omdat de feedbackcultuur samenhangt met feedbackoriëntatie (London & Smither, 2002), zou het logisch zijn dat een interventie met de tool feedbackcultuur de feedbackoriëntatie van de deelnemers verandert.

Een mogelijke verklaring voor het niet veranderen van de feedbackoriëntatie ligt in de relatief korte duur tussen de metingen. Feedbackoriëntatie is een stabiel construct dat over meerdere maanden kan veranderen (London & Smither, 2002). In huidig onderzoek was de tijd tussen de voor- en nameting ongeveer een maand. Een mogelijk andere verklaring voor de

niet significant veranderde feedbackoriëntatie is het recency-effect (Ebbinghaus, 1885). In de interviews kwam naar voren dat de deelnemers tijdens de nameting enkele vragen nog wisten van de voormeting. Dan is het denkbaar dat de respondenten voorzichtiger invullen dan de eerste keer.

4.1.2 Deelvraag 2

Deelvraag twee luidde: heeft externe begeleiding invloed op de ontwikkeling van de feedbackoriëntatie van de gebruikers? De verwachting was dat conditie met de externe begeleiding meer zou verbeteren op de feedbackoriëntatie, dan de conditie met de interne begeleiding. Hiervoor is geen bewijs gevonden. Dit is verrassend, omdat in de literatuur een externe begeleider bijdraagt bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; Ramani et al., 2018; Van der Linden, 2017). De eerste mogelijke verklaringen hiervoor is dezelfde als bij deelvraag één. Er was mogelijk te weinig tijd tussen de voor- en nameting om überhaupt de feedbackoriëntatie te veranderen. Een mogelijke tweede verklaring is dat door het verschil in specialiteiten van de externe begeleiders, deze niet helemaal aansloot op de context. Deze contextafhankelijkheid is namelijk belangrijk is bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Ramani et al., 2017; Watling et al., 2020). Zo worden in de literatuur verschillende specialiteiten van een externe begeleider aangeduid: het coachen en begeleiden bij emotionele reacties (London & Smither, 2002), het trainen van verschillende communicatiemethoden (Graef, 2014) en het begeleiden onderwijsvernieuwingen in het algemeen (Creemers et al., 2013).

4.1.3 Deelvraag 3

Deelvraag drie luidde: hoe ervaren de gebruikers de externe begeleiding? De drie verwachtingen op basis van de literatuur voorafgaand aan het onderzoek werden gevonden in de interviews. Bovendien waren er additionele ervaringen van de deelnemers aan de interviews.

In overeenstemming met eerder onderzoek (Brouwer, 2021; Graef, 2014) kwam de expertrol van een externe begeleider in dit onderzoek naar voren. De externe begeleider kan expertbegeleiding bieden in het coachen op communicatieprocessen en daarnaast diepgang brengen, juist door de kennis van feedbackcultuur. Een tegengeluid, én een voordeel van een interne begeleider in de expertfunctie, is dat een interne begeleider beter kan inhaken op de ontwikkelfase van het team, omdat deze het team van binnenuit kent. Dit is mogelijk logisch te verklaren doordat de vormgeving van een feedbackcultuur een sterke contextafhankelijkheid kent (Ramani et al., 2017; Watling et al., 2020).

Overeenkomstig met eerder onderzoek (Boud & Molloy, 2013; Telio et al., 2016) kwam uit de interviews naar voren dat een extern begeleider kan functioneren als rolmodel. Een kleine nuance die naar voren kwam is de klik die wordt ervaren met de extern begeleider. Mogelijk dat de klik ontstaat door sociaal affectieve ondersteuning van de (externe) begeleider. Xu & Carless (2017) vertellen dat sociaal affectieve ondersteuning de beperkingen van de hulpbron mogelijk vermindert.

In het bieden van veiligheid werd, naar verwachting, een verschil gevonden tussen een interne en externe begeleider. Een interne begeleider kan de veiligheid bedreigen doordat deze last kan hebben van belangenverstrengeling. Mogelijk vermindert belangenverstrengeling de veiligheid en het wederzijdse respect in de relatie. Dit wordt als belangrijk kenmerk aangeduid in de feedbackdefinitie van Ajjawi & Regehr (2019).

Wat vooraf in de literatuur niet is gevonden en wel sterk naar voren kwam bij alle interviewdeelnemers is de rol van procesbegeleider en van didacticus. Een begeleider van buiten het team heeft hierbij de voorkeur. De interne begeleiders uit team 1 en team 4 ervaarden een dubbelrol, waarin zij hun aandacht moesten verdelen tussen het begeleiden van de tool en het inhoudelijk meedoen met de sessies van de tool feedbackcultuur. Op het gebied van didactisch vermogen werd het juiste moment van interveniëren als belangrijk genoemd,

maar ook het principe van ‘vreemde ogen dwingen’. De rol van procesbegeleider en didacticus kan dus prima door iemand van binnen de organisatie worden vervuld, maar niet iemand die lid is van het docententeam en deelneemt aan de sessies van de tool feedbackcultuur.

4.2 Tekortkomingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal validiteitsbedreigers (Creswell, 2014) en een aantal aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. De eerste is selectie in combinatie met een relatief kleine onderzoeksgroep ($N = 28$) bij de gepaarde t-test en een controlegroep ($n = 19$) en een experimentele groep ($n = 17$) bij de ongepaarde t-test. De deelnemende teams zijn docententeams uit het hbo en kunnen sterk verschillen. De verschillen zitten in de ervaring met feedback, teamgrootte, aantal mannen en vrouwen, gemiddelde leeftijd en hun motief om mee te doen. Zo werden enkele teams nadrukkelijk gestimuleerd door hun leidinggevende mee te werken met de tool feedbackcultuur en andere teams hadden vrije keuze. In toekomstig onderzoek kan met meer teams worden gewerkt, zodat de verschillen tussen de condities uitmiddelen.

Een tweede validiteitsbedreiger gaat over de verschillen in specialiteiten tussen de begeleiders, die de ervaring met de begeleider mogelijk beïnvloedt. Zo had team 4 zelf een externe begeleider georganiseerd tijdens sessie 2, die voornamelijk op de communicatiemodellen feedback gaf. Daarentegen was de externe begeleider van team 8 meer didactisch en organisatorisch onderlegd. Een aanbeveling voor toekomstig onderzoek op dit punt kan zijn om een interne begeleider van het ene team de externe begeleider bij een ander team te laten zijn. Zo zijn de verschillen in kwaliteit van de begeleider geen bedreiger meer.

Een derde validiteitsbedreiger is diffusie. Enkele teams die op dezelfde hogeschool werkten, praatten met elkaar en ontdekten dat het ene team wél een externe begeleider had en

het andere team niet. In toekomstig onderzoek kan hiermee niet altijd rekening worden gehouden, omdat in de praktijk toch vaak de verschillende docententeams deelnemen van dezelfde hogeschool. Als een gehele hogeschool in dezelfde conditie wordt geplaatst kan dit andere validiteitsbedreigers in de hand werken, bijvoorbeeld selectie.

Een vierde validiteitsbedreiger hangt samen met diffusie en is rancuneuze demoralisatie, omdat enkele teams uit de controleconditie op de hoogte waren van de externe begeleider die de experimentele conditie beschikbaar had. De aanbeveling op dit punt voor toekomstig onderzoek is wederom om praktische redenen lastig. De sessies zouden, als dit in de agenda's past, gelijktijdig plaats kunnen vinden. Een andere oplossing zou ook hier kunnen zijn om een gehele hogeschool in dezelfde conditie te plaatsen.

Een vijfde tekortkoming aan dit onderzoek is dat slechts drie interviewdeelnemers een externe begeleider hadden, waarop enkele resultaten zijn gefundeerd. Daartegenover staat dat de twee deelnemers uit team 4 tijdens de tweede sessie zelf een externe begeleider hadden uitgenodigd, waardoor zij goed konden vergelijken.

Een zesde en laatste tekortkoming van dit onderzoek is het ontbreken van de derde sessie van de tool feedbackcultuur. De verwachting was dat dit om inhoudelijke redenen weinig invloed zou hebben, omdat de inhoud voornamelijk in sessie 1 en sessie 2 wordt gecreëerd. Daarin speelt mee dat feedbackoriëntatie een stabiel construct is dat over een tijd van enkele maanden kan veranderen (London & Smither, 2002). Daarom is de aanbeveling voor toekomstig onderzoek, om meer tijd te nemen tussen voor- en nameting.

Een vermoeden dat uit de resultaten van dit onderzoek ontstaat is dat de ingeschatte ontwikkelfase van een team de wensen voor de eigenschappen van een begeleider beïnvloedt. Zo blijkt uit de interviews dat een team dat zichzelf in een vroegere ontwikkelfase inschat, mogelijk meer behoefte heeft aan inhoudelijke expertbegeleiding. Een team dat zich hoger inschat, heeft mogelijk meer behoefte aan een procesbegeleider. Daarom vloeit uit dit

onderzoek de aanbeveling voor toekomstig onderzoek voort: de begeleidingsbehoefte die bij de ontwikkelfase van docententeams sterker in beeld brengen.

4.3 Praktische Implicaties

Er zijn meerdere onderzoeken die aantonen dat een externe begeleider een bijdrage kan leveren aan het vormgeven van een feedbackcultuur. In dit onderzoek kwam vanuit de interviews naar voren dat mogelijk de ervaren ontwikkelfase van het team door de teamleden bepalend is voor de behoevende eigenschappen van een externe begeleider bij het vormgeven van een feedbackcultuur. Aan de kennis daarover kan dit onderzoek een bijdrage leveren en bovendien een opening zijn naar toekomstig onderzoek.

De afgelopen jaren heeft het Platform Leren van toetsen een aantal onderzoeken laten doen die hebben geresulteerd in een ruwe versie van de tool feedbackcultuur. In de huidige drie onderzoeken, waarvan dit onderzoek er één is, wordt de tool feedbackcultuur gevalideerd in de praktijk. De bevindingen uit dit onderzoek helpen de tool verder ontwikkelen op het gebied begeleiding van de tool en resulteren in enkele implicaties voor het gebruik van de tool feedbackcultuur. De bedoeling is dat de tool feedbackcultuur beschikbaar komt op de website van het Platform Leren van toetsen. Uit de interviews van dit onderzoek komt naar voren dat een externe begeleider veel toevoegt en vele voordelen heeft ten opzichte van een interne begeleider bij gebruik van de tool feedbackcultuur. Daarom is een direct aandachtspunt om de tool feedbackcultuur aan te bieden mét externe begeleider. In een voorgesprek bijvoorbeeld kan uitgevraagd worden in welke fase een team zich bevindt en op basis daarvan kan een advies worden gegeven.

Tot slot kan dit onderzoek bijdragen aan de kennis en kunde op het gebied van het vormgeven van een feedbackcultuur in hbo-docententeams en de rol die begeleiding daarbij kan spelen. Docententeams die zich bewust zijn van de feedbackcultuur, de tool feedbackcultuur hebben gebruikt of in aanraking komen met het Platform Leren van toetsen

kunnen de opgedane kennis en kunde integreren in hun lessen en op die manier mogelijk ook de studenten bereiken.

4.4 Conclusie

Het kwantitatieve deel van dit onderzoek werd gedaan om te bepalen of het gebruik van de tool feedbackcultuur de feedbackoriëntatie verandert en of een externe begeleider zorgt voor meer verandering dan een interne begeleider. Hiervoor is geen significant bewijs gevonden.

In het kwalitatieve deel van dit onderzoek werden de ervaringen met een externe begeleider uitgevraagd. Daarin werden de bevindingen vanuit de literatuur bevestigd, namelijk dat een externe begeleider als een rolmodel fungeert en de veiligheid kan verhogen. Wat ook overeenkomt met de verwachtingen uit de literatuur is de rol van expert die een externe begeleider vervult bij het vormgeven van een feedbackcultuur.

Wat niet vanuit de literatuur werd verwacht is de nuance van de expertrol. Deze lijkt meer naar voren te komen bij teams die zichzelf als minder ontwikkeld inschatten, en minder naar voren te komen bij teams die zichzelf als meer ontwikkeld schatten. Wat ook niet in de literatuur naar voren kwam is de rol van procesbegeleider en die van didacticus. De teams die zich als meer ervaren inschatten ervaarden de externe begeleider voornamelijk op dit gebied. De teams die zich minder ervaren schatten ervaarden de inbreng van de externe begeleider eigenlijk op alle rollen.

Dit onderzoek impliceert dat bij de inzet van de tool feedbackcultuur het ervaren niveau van het team bepalend kan zijn in het wel of niet inzetten van een externe begeleider. Teams die zichzelf als ervaren inschatten kunnen wellicht meer baat hebben bij een interne begeleider, die voornamelijk als procesbegeleider en didacticus optreedt. Teams die zichzelf als minder ervaren inschatten hebben juist baat bij een externe begeleider die ook expert is op

het gebied van feedbackcultuur en kan een rolmodel kan zijn, door het goede voorbeeld te geven.

Referenties

- Ajjawi, R., & Regehr, G. (2019). When I say ... feedback. *Medical Education*, *53*(7), 652–654. <https://doi.org/10.1111/medu.13746>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, *84*(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. Routledge.
- Braddy, P. W., Sturm, R. E., Atwater, L. E., Smither, J. W., & Fleenor, J. W. (2013). Validating the Feedback Orientation Scale in a Leadership Development Context. *Group and Organization Management*, *38*(6), 690–716. <https://doi.org/10.1177/1059601113508432>
- Bridges, W., & Mitchell, S. (2000). Leading transition: A new model for change. *Leader to Leader*, 1–8. http://world.edu/wp-content/uploads/2012/10/WilliamBridgesTransitionandChangeModel_000.pdf
- Brouwer, Y. (2021). *Tool Feedbackcultuur; verantwoording*.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, *0*(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: Main features and impact. *School Leadership and Management*, *33*(2), 114–132. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research Fourth Edition*.
- Duuren, E. J. C. Van. (2020). *Spiegeltje, spiegeltje....*

- Ebbinghaus, H. (1885). Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. In *Verlag von Duncker & Humblot*.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics fifth edition*.
- Graef, J. (2014). *Implementing a strong feedback culture by*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research and Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Linderbaum, B. A., & Levy, P. E. (2010). The development and validation of the feedback orientation scale (FOS). *Journal of Management*, 36(6), 1372–1405. <https://doi.org/10.1177/0149206310373145>
- London, M., & Smither, J. W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81–100. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(01\)00043-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(01)00043-2)
- Molloy, E., & Boud, D. (2013). Seeking a different angle on feedback in clinical education: The learner as seeker, judge and user of performance information. *Medical Education*, 47(3), 227–229. <https://doi.org/10.1111/medu.12116>
- Ramani, S., Könings, K. D., Mann, K. V., Pisarski, E. E., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2018). About politeness, face, and feedback: Exploring resident and faculty perceptions of how institutional feedback culture influences feedback practices. *Academic Medicine*, 93(9), 1348–1358. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002193>
- Ramani, S., Post, S. E., Könings, K., Mann, K., Katz, J. T., & van der Vleuten, C. (2017). “It’s Just Not the Culture”: A Qualitative Study Exploring Residents’ Perceptions of the Impact of Institutional Culture on Feedback. *Teaching and Learning in Medicine*, 29(2),

153–161. <https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1244014>

Rasheed, A., Khan, S. U. R., Rasheed, M. F., & Munir, Y. (2015). The impact of feedback orientation and the effect of satisfaction with feedback on in-role job performance.

Human Resource Development Quarterly, 26(1), 31–51.

<https://doi.org/10.1002/hrdq.21202>

Rijksoverheid. (2021). *Kwaliteitsafspraken hoger onderwijs*.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/kwaliteitsafspraken-hoger-onderwijs>

Roskam-Pelgrim, E., & Sluijsmans, D. (2019). *Durven te leren van elkaar: Naar een definitie van feedbackcultuur in het hoger beroepsonderwijs*.

Sluijsmans, D., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. <http://downloads.slo.nl/Documenten/Toetsrevolutie HST NEDERLANDS-WEB.pdf>

Telio, S., Regehr, G., & Ajjawi, R. (2016). Feedback and the educational alliance: examining credibility judgements and their consequences. *Medical Education*, 50(9), 933–942.

<https://doi.org/10.1111/medu.13063>

Van der Linden, M. (2017). *Feedback geven in het onderwijs: Kwalitatief onderzoek naar vreschillende aspecten van feedbackcultuur*.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

Watling, C., Driessen, E., Van der Vleuten, C. P. M., Vanstone, M., & Lingard, L. (2013).

Beyond individualism: Professional culture and its influence on feedback. *Medical Education*, 47(6), 585–594. <https://doi.org/10.1111/medu.12150>

Watling, C. J., Ajjawi, R., & Bearman, M. (2020). Approaching culture in medical education: Three perspectives. *Medical Education*, 54(4), 289–295.

<https://doi.org/10.1111/medu.14037>

Xu, Y., & Carless, D. (2017). 'Only true friends could be cruelly honest': cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1082–1094.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>

Bijlage A

Instructiebrief

Instructiebrief begeleider tool feedbackcultuur



Beste begeleider van de tool feedbackcultuur,

Deze instructiebrief hoort bij de tool feedbackcultuur, ontwikkeld door het Platform Leren van toetsen. Deze instructiebrief helpt je bij een soepele voorbereiding en de uitvoering van de tool met jouw team. Lees deze instructie goed door en neem een uur de tijd om de sessies voor te bereiden.

Hartelijke groet en veel plezier,

Platform Leren van toetsen en het onderzoeksteam
onderzoek_platformtoetsen@ou.nl

Uitnodigen deelnemers

Reserveer met het team twee keer twee uur de tijd. De sessies duren maximaal twee uur. Vraag de deelnemers naar de sessie mee te nemen:

- Pen
- Papier
- Opgeladen laptop of tablet

Checklist voorbereiding

Reserveer een uur voorbereidingstijd. Gebruik hiervoor onderstaande checklist. Mail eventuele vragen aan onderzoek_platformtoetsen@ou.nl.

Zet rechts onderin het scherm van PowerPoint de notities open (zie plaatje). Deze leiden je door de presentatie heen.

Download de Padlet gegevens na afloop van sessie 1 én na afloop van sessie 2, door in Padlet rechtsboven te klikken op 'delen' en vervolgens de optie 'Excel' te kiezen.



Mail de gegevens naar onderzoek_platformtoetsen@ou.nl en aan het team.

ACTIEPUNTEN VOOR BEIDE SESSIES		
Deze instructie gelezen	CHECK	
Deelnemers uitgenodigd		
Alle bestanden opgeslagen in één map op eigen laptop		
PowerPoint presentaties doorgelezen		
Notities staan aan in PowerPoint		
Padlet linkjes in de PowerPoint bekeken		
ACTIEPUNTEN VOOR AANVANG VAN:	Sessie 1	Sessie 2
Flipover		
8 flipover-bladen hangen aan de muren <small>zie dia 'Taakverdeling' sessie 2</small>	NVT	
Stiften + pennen + laptop		
Lokaal met smartboard en wifi geregeld		
Koffie, thee, koekje		
Kaartjesspel – 12 setjes		NVT
Placemat – 6 printjes	NVT	
Kwaliteitenspel – 12 setjes	NVT	
ACTIEPUNTEN NA AFLOOP VAN:	Sessie 1	Sessie 2
Padlet gegevens gedownload in Excel		
Padlet gegevens gemaïld aan onderzoekers en team		

Bijlage B

Feedback Oriëntatie Vragenlijst (Nederlandse Versie)

Geef van de volgende stellingen op een vijf-puntschaal aan in hoeverre deze op u van toepassing zijn.

Geloof in het nut van feedback

1. Feedback draagt bij aan mijn werksucces
2. Om mijn werkvaardigheden te ontwikkelen, vertrouw ik op feedback
3. Feedback is essentieel om prestaties te verbeteren
4. Feedback van collegae kan me helpen in mijn ontwikkeling
5. Ik vind dat feedback cruciaal is voor het bereiken van mijn doelen

Verantwoordelijkheid

1. Het is mijn verantwoordelijkheid om feedback toe te passen om mijn prestaties te verbeteren
2. Ik vind dat ik op een adequate manier moet reageren op feedback
3. Na het krijgen van feedback voelt het pas afgerond, als ik op de feedback heb gereageerd
4. Als mijn docent mij feedback geeft, is het mijn verantwoordelijkheid om erop te reageren
5. Ik voel me verplicht om wijzigingen aan te brengen op basis van feedback

Sociale bewustzijn

1. Ik probeer me bewust te zijn van wat collegae van mij vinden
2. Door feedback ben ik me meer bewust van wat collegae van mij vinden
3. Feedback helpt me om de indruk die collegae van me hebben te beïnvloeden
4. Feedback laat me weten hoe collegae over me denken
5. Ik gebruik feedback om een goede indruk te maken bij docenten

Feedback self-efficacy

1. Ik voel me zelfverzekerd als ik met feedback omga
2. In vergelijking met anderen ben ik bekwaam in het omgaan met feedback
3. Ik geloof dat ik het vermogen heb om effectief met feedback om te gaan
4. Ik voel me zelfverzekerd als ik reageer op zowel positieve als negatieve feedback
5. Ik weet dat ik de feedback die ik krijg kan verwerken

Bijlage C

Interviewopzet

Interviewopzet - tool feedbackcultuur

Introductie

Ik ben Silas Weinert, student aan de Open Universiteit. In het kader van mijn afstudeerthesis, test ik samen met twee medestudenten de tool feedbackcultuur en scherpen wij het theoretisch kader aan, dat als fundament geldt van deze tool. Onze opdrachtgever is het Platform Leren van toetsen, waar verschillende hbo-mensen kennis delen. Op dit platform wordt de tool feedbackcultuur beschikbaar.

Het onderwerp van dit interview is uw ervaring met de tool feedbackcultuur en specifiek uw ervaring met de externe begeleiding. De duur van dit interview is ongeveer 45 minuten. Ik zal u open en gesloten vragen stellen en regelmatig doorvragen. De verwerking van dit interview is anoniem, zodat antwoorden niet tot personen herleid kunnen worden. Voor de verdere verwerking en rapportage maak ik graag een audio-opname.

- Geeft u toestemming voor de audio-opname?
- Heeft u nog vragen voordat we beginnen?

Dan start ik nu de audio-opname.

Persoonlijke vragen

- Welke functie binnen deze opleiding heeft u?
- Hoelang bent u al werkzaam binnen de opleiding?
- Welke opleiding(en) en cursus(sen) heeft u gedaan? Kwam daar feedback aan de orde?
- Wat is uw geboortedatum?

Feedbackoriëntatie verandering

Binnen de tool feedbackcultuur wordt feedbackcultuur omschreven aan de hand van de drie deelconcepten dialoog, continuïteit en samenwerking. U bent de afgelopen tijd bezig geweest met feedbackcultuur. U heeft twee sessies gevolgd met de tool feedbackcultuur. De eerste sessie ging over de theorie achter feedbackcultuur en heeft u gewerkt aan een gezamenlijk einddoel voor het verder vormgeven van een goede feedbackcultuur in het team. Tijdens de tweede sessie heeft u het einddoel in subdoelen en taken verdeeld. Vervolgens heeft u een taakverdeling gemaakt, passend bij ieders kwaliteiten. Ik stel u graag enkele vragen de omgang met feedback.

- Hoe gaat u met feedback om?
- Wat is er veranderd in uw manier van omgaan met feedback door de beide sessies?
- Wat is er in uw team veranderd door de beide sessies met de tool feedbackcultuur?

Externe begeleider - ervaring

U werd tijdens de twee sessies begeleid door een externe begeleider.

- Wat vond u van deze externe begeleider, in positieve en negatieve zin?
- Hoe heeft deze externe begeleider bijgedragen aan het proces dat jullie als team hebben doorlopen?
- Hoe heeft de externe begeleider bijgedragen aan het resultaat dat jullie als team hebben bereikt?
- Wat zijn de negatieve kanten van de aanwezigheid van deze externe begeleider?
- Hoe heeft de externe begeleider wel of juist niet bijgedragen aan een juiste veilige sfeer en setting tijdens de sessies?
- In hoeverre en op welke manier vond u de externe begeleider een 'rolmodel' als het gaat om omgaan met feedback?
- Wat was er anders geweest, zonder externe begeleider?

Externe begeleider - programmaonderdelen

De externe begeleider heeft bij de verschillende programmaonderdelen in meer of mindere mate een rol gehad. Ik bespreek graag met u de ervaringen per programmaonderdeel. Ik hoop dat u zich voldoende kunt herinneren. U heeft al veel genoemd, dus wellicht dat we dingen dubbel behandelen, dan gaan we er sneller doorheen.

- Wat vond u van de uitleg van de externe begeleider over feedbackcultuur en de drie deelconcepten daarvan en hoe heeft dit geholpen in uw begrip van deze materie?
- Wat vond u van de begeleiding van de externe begeleider tijdens de sessie over het komen tot een gezamenlijk einddoel?
- Wat vond u van de begeleiding van de externe begeleider tijdens de tweede sessie die ging over het komen tot een taakverdeling?

Afsluiting

- Heeft u ter afsluiting nog aanvullingen die van belang kunnen zijn?

Hartelijk bedankt voor dit interview. Ik garandeer u nogmaals dat ik zorg voor een anonieme verwerking van dit interview. Ik stop nu de audio-opname.