

**De Samenhang tussen Feedbackoriëntatie van Docenten in het hbo en de Gedeelde**

**Conceptie van Feedbackcultuur**

**The Coherence between Feedback Orientation of Teachers in Higher Education and the**

**Shared Conception of Feedback Culture**

Mirjam Straatman

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: [m\\_straatman@hotmail.com](mailto:m_straatman@hotmail.com)

## **Samenvatting**

### **Abstract**

Within the Dutch higher professional education there is an increase in attempting to accomplish a feedback culture. Research shows that an increased feedback orientation has a positive influence on feedback culture and vice versa. Moreover, in many models for change an involved team's shared vision on feedback culture presumably is a starting point for successful implementation. However, there is no sufficient research into how such a feedback culture in higher professional education can be accomplished and into the role feedback orientation might play. This study's research question was: What is the coherence between feedback orientation of teachers in higher professional education and the team's concept of the term feedback culture? The hypothesis was that the feedback orientation of individual teachers influenced the team's partial concepts of feedback culture. To that end, the feedback orientation of 77 teachers in higher professional education was measured, conceptions of feedback culture were gathered of their eight respective teams, and six teachers were interviewed. No evidence was found for coherence between individual feedback orientation and team conceptions of feedback culture: differences in team conceptions could not be explained through the team's composition in relation to the individuals' feedback orientation. A research conclusion is that in order to achieve a feedback culture, feedback orientation is useful at individual, but not team level. Furthermore, the research results contribute to the development of a tool for higher professional education, helpful in creating a feedback culture.

*Keywords:* feedback culture, feedback orientation, higher professional education, mixed method research

## Inhoud

|   |  |
|---|--|
| Samenvatting .....  | 2  |
| Abstract .....  | <b>Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.</b> |
| Inhoud.....   | 3  |
| 1. Inleiding .....  | 4  |
| 1.1 Probleemschets en Doel.....                                 | 4  |
| 1.1 Theoretisch Kader.....                                      | 6  |
| 1.2 Huidige Studie .....  | 12   |
| 2. Methode.....   | 13   |
| 2.1 Procedure .....   | 13   |
| 2.2 Deelnemers .....  | 14   |
| 2.3 Meetinstrumenten en Materialen .....                        | 16   |
| 2.4 Data-Analyse .....  | 19   |
| 3. Resultaten .....   | 21   |
| 3.1 Beschrijvende Analyses.....                                 | 21   |
| 3.2 Resultaten Deelvragen .....                                 | 24   |
| 4. Discussie.....   | 32   |
| 4.1 Beantwoording Onderzoeksvraag en Deelvragen .....           | 32   |
| 4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek ..... | 34   |
| 4.3 Praktische Implicaties.....                                 | 36   |
| 4.4 Conclusie .....   | 39   |
| Referenties.....  | 40   |
| Bijlage A: Feedback Oriëntatie Vragenlijst .....                | 45   |
| Bijlage B: Vragenlijst semi-gestructureerde interviews.....     | 46   |
| Bijlage C: Codeboom interviews .....                            | 47   |

## **De Samenhang tussen Feedbackoriëntatie van Docenten in het hbo en de Gedeelde**

### **Conceptie van Feedbackcultuur**

#### **1. Inleiding**

##### **1.1 Probleemschets en Doel**

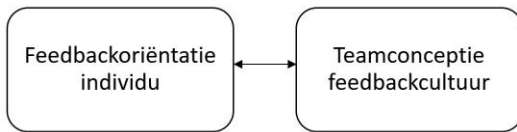
In het hoger beroepsonderwijs (hbo) wordt veelvuldig gebruik gemaakt van feedback en wordt van studenten gevraagd dat zij open staan voor feedback. De gegeven feedback in het hbo wordt echter vaak niet goed begrepen en feedbackprocessen zijn moeilijk effectief uit te voeren en voldoen niet aan de aspiratie het leren van studenten significant te beïnvloeden (Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020; Ramani et al., 2019). Interventies om de effectiviteit van feedback te vergroten zijn lange tijd gericht geweest op de feedbackboodschap. In het laatste decennium heeft er echter een paradigmaverschuiving plaatsgevonden, wat inhoudt dat nu het feedbackproces en dialoog benadrukt worden (Carless, 2020; Molloy & Boud, 2013).

Deze verschuiving van feedbackboodschap naar feedbackproces en dialoog vraagt allereerst om een andere houding van docenten. London en Smither (2002) stellen dat de houding ten opzichte van feedback, feedbackoriëntatie genoemd, van belang is bij de vraag hoe iemand omgaat met feedback. Ook vraagt de paradigmaverschuiving om een andere cultuur van de organisatie, waarbij er expliciete aandacht is voor de normen, waarden en beleving van feedback (Ramani et al., 2017; Watling et al., 2014). Onderzoek naar organisatiecultuur is weliswaar uitgevoerd, toegespitst op feedback ontbreekt echter onderzoek naar het succesvol creëren van een feedbackcultuur in onderwijsorganisaties (London & Smither, 2002; Ramani et al., 2017; Rougas, 2015). Daarnaast ontbreekt consensus over de conceptualisering van het begrip feedbackcultuur (Page et al., 2021; Ramani et al., 2018). Naar aanleiding van literatuuronderzoek wordt verondersteld dat feedbackoriëntatie en feedbackcultuur nauw met elkaar verbonden zijn (Braddy et al., 2013;

Henderson et al., 2019; London & Smither, 2002): als de feedbackoriëntatie verbetert, verbetert de feedbackcultuur en vice versa. Dit verband is echter nog maar weinig in de praktijk onderzocht.

In navolging van deze ontwikkelingen is de themagroep Feedbackcultuur van Platform Leren van toetsen in 2017 begonnen met verdieping van het begrip feedbackcultuur, wat heeft geleid tot de ontwikkeling van een tool feedbackcultuur, die door hbo-instellingen zelfstandig ingezet kan worden bij het vergroten of creëren van een feedbackcultuur. Het uitgangspunt van de tool is een gedeelde visie op het begrip feedbackcultuur van de teamleden, aangezien dit in onderzoek wordt aangewezen als een voorwaarde voor het bewerkstelligen van een feedbackcultuur (Dochy et al., 2015; Van der Linden, 2017; Van Duuren, 2020). Deze tool is nu gereed om in de praktijk te worden getest.

Aangezien uit literatuur en uit toelichting van de ontwikkelaar van de tool de complexiteit van het begrip feedbackcultuur blijkt en naar de in literatuur veronderstelde relatie tussen feedbackcultuur en feedbackoriëntatie nog weinig empirisch onderzoek heeft plaatsgevonden, stelt dit onderzoek zich ten doel om meer inzicht te krijgen in hoe de feedbackoriëntatie van docenten van invloed is op de gedeelde teamconceptie van feedbackcultuur (Figuur 1.). Het begrijpen van de associatie tussen feedbackoriëntatie en de gedeelde visie op feedbackcultuur is belangrijk omdat deze van invloed is op de wijze waarop een feedbackcultuur gecreëerd kan worden en gebrek aan begrip kan leiden tot het inzetten van ineffectieve interventies. Inzichten voortkomend uit dit onderzoek kunnen bijdragen aan kennis over hoe een gemeenschappelijke beeld van feedbackcultuur en feedbackoriëntatie samen een rol spelen bij het creëren van een feedbackcultuur en aan verdere ontwikkeling van de tool feedbackcultuur.

**Afbeelding 1***Conceptueel model***1.1 Theoretisch Kader**

Om zicht te krijgen op de relatie tussen feedbackoriëntatie en de teamconceptie van feedbackcultuur is het van belang uiteen te zetten wat er uit de literatuur reeds bekend is over feedbackcultuur, feedbackoriëntatie en het creëren van een feedbackcultuur.

**1.2.1 Feedbackcultuur**

Uit bestaande literatuur blijkt het concept feedbackcultuur moeilijk te definiëren en er lijkt geen consensus te bestaan over de deelconcepten waaruit het begrip bestaat (Page et al., 2021; Ramani et al., 2018). De tool feedbackcultuur is gebaseerd op de resultaten van onderzoek Van der Linden (2017), die naar aanleiding van haar onderzoek naar verschillende aspecten van feedbackcultuur het begrip feedbackcultuur definieert als “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 zegt hiermee dat er sprake is van een feedbackcultuur wanneer professionele samenwerking plaatsvindt, waarbij verschillen gewaardeerd en als kans om te leren worden gezien, waarbij het continu inzetten van feedbackdialogen ondersteunend werkt. Van der Linden (2017) onderscheidt naar aanleiding van literatuuronderzoek aanvankelijk drie deelconcepten van feedbackcultuur: dialoog, continu proces en samenwerking. Interviews die zij afnam bevestigden deze deelconcepten en voegden nog twee deelconcepten toe: individuele verschillen en vorm van feedback. Daarbij moet opgemerkt worden dat de empirische scope van het onderzoek van Van der Linden (2017) zich beperkte tot negen deelnemers, allen afkomstig van dezelfde hogeschool.

Daarnaast was het bijbehorende literatuuronderzoek beperkt wat omvang betreft. Gezien het feit dat haar onderzoek de basis vormt voor de tool feedbackcultuur die in deze huidige studie wordt onderzocht, vragen de resultaten om verdere verdieping.

Van der Linden (2017) definieert het begrip feedbackcultuur door middel van deelconcepten aan de hand waarvan een feedbackcultuur beoordeeld kan worden: in welke mate is hij aanwezig? Van der Linden (2017) is weliswaar tot eerdergenoemde vijf deelconcepten gekomen, vanuit de literatuur bestaat geen volledige consensus over welke deelconcepten voor een goede feedbackcultuur zorgen (Page et al., 2021; Ramani et al., 2018). Wel is er overlap te zien. Zo onderschrijven Dochy et al. (2015) het belang van feedbackdialogen en samenwerking binnen de organisatie en zij definiëren een feedbackcultuur als een cultuur waarin feedbackdialogen centraal staan, die de kern van de evaluatie van het leren vormen en van het zelfmonitoren van het eigen leerproces. Ook Ramani et al. (2018) beschrijven dialogische feedback, naast de thema's constructieve feedback en feedbackzoekend gedrag, als pijler van een feedbackcultuur. Steelman et al. (2004) onderscheiden zeven facetten van het begrip feedbackcultuur en ontwierpen op basis daarvan de *Feedback Environment Scale* (FES) om de feedbackcultuur te kunnen meten: geloofwaardigheid van de bron, kwaliteit van feedback, wijze van feedback geven, positieve en negatieve feedback, beschikbaarheid van de feedbackgever en de mate waarin feedbackzoekend gedrag aangemoedigd wordt. Rougas et al. (2015) ontwierpen op basis van de gevalideerde *Organisational Culture Assessment Instrument* (OCAI) de Formatieve Feedback Cultuur Tool (FFCT) waarin vier domeinen van feedbackcultuur van een organisatie benoemd worden: karakteristieken van de organisatie, hoe de organisatie feedback ingebed heeft, de nadruk die op feedback wordt gelegd en de definitie die de organisatie van goede feedback hanteert. Hiermee nemen Rougas et al. (2015) meer dan de andere definities

de organisatiecultuur mee, iets wat in eerdergenoemde definities niet of minder nadrukkelijk gebeurde.

Hiermee richten Rougas et al. (2015) hun definitie van het begrip feedbackcultuur meer op wat een feedbackcultuur *is* in plaats van wat een goede feedbackcultuur moet bevatten en sluiten zij aan op de algemenere definitie van het begrip feedbackcultuur van London en Smither (2002) vanuit organisatieperspectief: feedbackcultuur refereert aan de ondersteuning die de organisatie biedt aan het feedbackproces door interventies gericht op de kwaliteit van feedback, het belang van feedback in de organisatie en geboden hulp voor het gebruik van feedback. Een meer algemene definiëring vanuit de organisatie gezien, sluit aan bij de gedachte dat de feedbackcultuur als onderdeel van de gehele organisatiecultuur gezien wordt (Mulder & Ellinger, 2013) en dat het feedbackproces wordt beïnvloed door de organisatiecultuur (Ramani et al., 2018). Om tot een allesomvattende definitie van het begrip feedbackcultuur te kunnen komen, lijkt het van belang organisatiecultuur mee te nemen, waarbij een organisatiecultuur bestaat uit een set van normen en waarden, overtuigingen en gebruiken die gedeeld worden door de leden van de organisatie en die de feedbackcultuur bepalen die in een organisatie heerst (Van Duuren, 2020).

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat definities van het begrip feedbackcultuur zich vaak richten op het bepalen van deelconcepten van het begrip en dat de door Van der Linden (2017) in haar definitie van feedbackcultuur verwerkte deelconcepten dialoog, continu proces en samenwerking tegemoetkomen aan de paradigmaverschuiving op het gebied van feedback. Daarnaast worden zij, in meer of mindere mate, gedeeld in andere onderzoeken naar feedbackcultuur, waarmee gesteld kan worden dat haar definitie van feedbackcultuur zorgvuldig is, maar waarin organisatiecultuur ontbreekt.

Naast de verschillende definities van feedbackcultuur speelt de conceptie van docenten, het algemene beeld dat zij hebben van feedbackcultuur een belangrijke rol.



Thompson (1992) legt conceptie uit als ‘*a more general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like*’ (p.130). De conceptie geeft de visie van de docent op een onderwerp weer en interacteert met zijn onderwijsomgeving en met de manier waarop hij omgaat met fenomenen die zich in het onderwijs voordoen (Brown, 2004; Pratt, 1992). Hierop aansluitend is het dan ook aannemelijk dat concepties die docenten hebben van feedback bepalend zullen zijn voor hun houding ten opzichte van feedback en van invloed zullen zijn op de feedbackcultuur. Deze houding ten opzichte van feedback wordt feedbackoriëntatie genoemd (London & Smither, 2002) en deze blijkt inderdaad van invloed op de feedbackcultuur van een organisatie (Braddy et al., 2013; Dahling et al. 2012; Henderson et al., 2019; London & Smither, 2002).

### ***1.2.2 Feedbackoriëntatie***

London en Smither (2002) omschrijven feedbackoriëntatie als de algehele ontvankelijkheid voor feedback van een individu. Zij onderscheiden zes dimensies van feedbackoriëntatie die gezamenlijk deze ontvankelijkheid voor feedback beïnvloeden. Deze dimensies betreffen: een positieve houding hebben ten opzichte van feedback; de neiging hebben om feedback te zoeken; de neiging hebben feedback diepgaand te verwerken; bewust zijn van het perspectief dat anderen over jou hebben; geloven in de waarde van feedback en verantwoordelijkheid voelen om te handelen naar aanleiding van de feedback.

Linderbaum en Levy (2010) gebruikten deze zes dimensies in hun vervolgonderzoek naar de ontwikkeling en validatie van een instrument om feedbackoriëntatie te meten. Daarbij betrokken zij tevens de verwachtingstheorie (Vroom, 1964) en de theorie van gepland gedrag (Ajzen & Fishbein, 1977), die stellen dat aan de hand van individuele factoren gedrag van een individu te voorspellen is en dus ook de reactie van een individu op feedback. Linderbaum en Levy's onderzoek (2010) resulteerde in de *Feedback Orientation Scale* (FOS), een instrument dat gebruikt kan worden om de feedbackoriëntatie te meten, waarbij de zes dimensies van

London en Smither (2002) vanwege overlap zijn teruggebracht tot vier dimensies: (1) ‘Utility’ (geloof in het nut van feedback): het geloof dat de ontvangen feedback nuttig is voor het verbeteren van zichzelf, (2) ‘Social Awareness’ (sociaal bewustzijn): de neiging feedback te gebruiken vanuit de gevoeligheid ten aanzien van het beeld dat anderen hebben, (3) ‘Feedback Self-Efficacy’ (feedback selfefficacy): het vertrouwen in de eigen competentie om feedback correct te kunnen begrijpen en er adequaat naar te kunnen handelen en (4) ‘Accountability’ (verantwoordelijkheid): de neiging om het handelen naar aanleiding van ontvangen feedback als plicht te zien (Linderbaum & Levy, 2010).

Vanuit deze vier dimensies ligt het in de lijn der verwachting dat de feedbackoriëntatie van een individu verbonden is aan feedbackcultuur: in een sterke feedbackcultuur waarin het belang van feedback benadrukt wordt, is het waarschijnlijk dat iemand een positieve houding ten opzichte van feedback ontwikkelt en een hoge feedbackoriëntatie heeft en andersom. Ook onderzoek van De Luque en Sommer (2000) laat zien dat individueel gedrag niet los gezien kan worden van de cultuur waarin dit plaatsvindt en dat, als het gaat om feedback, feedbackcultuur en feedbackoriëntatie met elkaar verbonden zijn. Dahling et al. (2012) concluderen in hun onderzoek naar correlaties van feedbackoriëntatie dat de feedbackcultuur van een organisatie een sterke positieve relatie heeft met feedbackoriëntatie. Ook stellen zij dat het van belang is dat hier rekening mee wordt gehouden bij het bewerkstelligen van een feedbackcultuur binnen een organisatie.

### ***1.2.3 Creëren van een feedbackcultuur***

Aangezien het begrip feedbackcultuur moeilijk in een definitie blijkt te vangen die breed geaccepteerd wordt en onderzoek naar het creëren van een feedbackcultuur in het onderwijs nog schaars is, zijn strategieën om een feedbackcultuur te bewerkstelligen lastig vast te stellen (Ramani et al., 2018). Een gevalideerde tool voor hoger onderwijsinstellingen om zelfstandig een feedbackcultuur te realiseren bestaat nog niet. Wel zijn vanuit de literatuur

factoren aan te wijzen die van invloed zijn bij het creëren van een feedbackcultuur, waarbij twee factoren in het bijzonder van belang zijn: de context waarin de verandering plaatsvindt en een gedeelde visie op feedbackcultuur.

Allereerst blijkt uit literatuur dat bij het bewerkstelligen van een feedbackcultuur de context van grote invloed is, aangezien een organisatiecultuur belemmerend ofwel ondersteunend kan werken (Graef, 2014; Henderson et al., 2019; Watling et al., 2020). Ramani et al. (2018) stellen dat bij het creëren van een feedbackcultuur strategieën moeten worden gebruikt die expliciete aandacht bieden aan de organisatiecultuur waarbinnen de verandering plaatsvindt en ook De Luque en Sommer (2000) benadrukken dat de context waarbinnen het feedbackproces zich afspeelt van belang is. Begrip van de cultuur van de organisatie en van het team is dan ook van belang, aangezien deze van invloed is op het individu. Andersom is visie en gedrag van een individu deel van en van invloed op de cultuur.

Daarop aansluitend blijkt een tweede terugkerende factor een gedeelde visie van het team te zijn. Zo zeggen Dochy et al. (2015) dat implementatie van een feedbackcultuur in onderwijs start met het gezamenlijk formuleren van wat verstaan wordt onder een feedbackcultuur. In het 7S-model van McKinsey, dat een methodiek biedt om tot een duurzame feedbackcultuur te komen (Arts & Jaspers, 2018), staat de factor ‘Shared values’, gedeelde waarden, centraal. Onderzoek van Van der Linden (2017) en Van Duuren (2020) ondersteunen dit.

In het verandermodel dat Brouwer (2021) heeft gekozen als basis voor de tool feedbackcultuur, het Bridges Transition Model (Bridges & Mitchell, 2000), staat deze gedeelde visie op feedbackcultuur ook centraal: de eerste stap in de tool is het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op feedbackcultuur. Het verandermodel bestaat uit drie fasen: de fase ‘ending’, waarin de oude werkwijze wordt losgelaten en er gedefinieerd wordt wat de nieuwe werkwijze wordt. Daarna volgt de fase ‘neutral zone’, waarbij het team tussen de oude

en de nieuwe werkwijze in zit. Het kan wel een aantal maanden duren voordat het team klaar is voor de laatste fase: de fase van ‘new beginning’, waarin met de nieuwe werkwijze wordt gestart (Bridges & Mitchell, 2000). In de laatste fase wordt middels een feedbackcultuur gewerkt, die door het hele team wordt ondersteund en uitgedragen. Brouwer heeft voor dit model gekozen, omdat rekening gehouden kan worden met de context en teamleden de ruimte krijgen hun visie op feedbackcultuur te delen en gezamenlijk vast te stellen. De factoren context en visie hebben dus beide een plek in de tool feedbackcultuur. Daarnaast worden in de tool de drie deelconcepten, die Van der Linden (2017) uit literatuuronderzoek concludeerde, dialoog, continu proces en samenwerking, gebruikt als uitgangspunten van een goede feedbackcultuur waarop gericht zou moeten worden bij het creëren van een feedbackcultuur.

## **1.2 Huidige Studie**

Huidig onderzoek richt zich op relatie tussen feedbackoriëntatie en de gedeelde conceptie van feedbackcultuur. De centrale vraag van dit onderzoek is: “Wat is de samenhang tussen de feedbackoriëntatie van docenten in het hbo en de gedeelde conceptie van feedbackcultuur?”. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld, waarvan twee beantwoord worden door kwantitatief en twee door kwalitatief onderzoek.

Deelvraag 1: “Wat is de feedbackoriëntatie van docenten en in hoeverre staat deze onder invloed van het team waarvan zij deel uitmaken?”

Hypothese 1: Aangezien uit de literatuur bekend is dat gedrag van een individu niet los staat van de context waarin dit gedrag plaatsvindt (De Luque & Sommer, 2000) en de feedbackoriëntatie van individuen van invloed is op de manier waarop zij met feedback omgaan (Linderbaum & Levy, 2010; London & Smither, 2002), is de verwachting dat de feedbackoriëntatie van docenten significant beïnvloed wordt door het team waarvan zij deel uitmaken.

Deelvraag 2: “In hoeverre kunnen patronen in de feedbackoriëntatie van de docenten worden onderscheiden per team?”

Deelvraag 3: “Wat is de gedeelde conceptie van feedbackcultuur in het algemeen van de teams en welke elementen van een goede feedbackcultuur benoemen de teams?”

Deelvraag 4: “In hoeverre hangen de gevonden patronen in feedbackoriëntatie samen met de gedeelde conceptie van feedbackcultuur van de teams?”

Hypothese 2: Aangezien er inhoudelijke overlap bestaat tussen (een aantal van) de deelconcepten van feedbackcultuur van Van der Linden (2017) en de vier dimensies van feedbackoriëntatie van Linderbaum en Levy (2010) is de verwachting dat er samenhang bestaat tussen de patronen die bestaan in feedbackoriëntatie van de deelnemers van een team en de gedeelde visie op feedbackcultuur van dat team en dat specifieke patronen leiden tot een specifieke visie.

## **2. Methode**

Om de centrale onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden is gekozen voor een onderzoek met een mixed methods design. Huidig onderzoek maakt deel uit van een drietal onderzoeken (onderzoek van S. Weinert en L. Sciarone) die nauw met elkaar samenhangen, maar onafhankelijk van elkaar zijn ten aanzien van onderzoeksvragen en data-analyse.

### **2.1 Procedure**

Voor dit onderzoek is op 11 februari 2022 ethische goedkeuring gekregen van de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit. Teamhoofden van de deelnemende teams is om schriftelijke toestemming voor deelname gevraagd en ontvingen informatie die zij met het deelnemende team in februari 2022 bespraken. Deelnemers zijn op de hoogte gesteld dat zij op ieder moment zonder opgave van reden konden stoppen met

deelname aan het onderzoek. Zij vulden voorafgaand aan de eerste workshopsessie via LimeSurvey de FOS-vragenlijst in.

Tussen 1 maart en 31 maart 2022 besteedden de teams twee teambijeenkomsten van twee uur aan uitvoering van de tool. De teamhoofden kregen ter voorbereiding van beide workshopsessies alle materialen hard copy en digitaal toegestuurd. Zij stuurden de onderzoekers foto's van de tijdens de sessies geproduceerde materialen. Direct aansluitend aan sessie twee vulden de deelnemers ten behoeve van de andere onderzoeken opnieuw de FOS-vragenlijst in, waarin tevens gevraagd is of zij bereid waren mee te werken aan een individueel interview. Vervolgens zijn deelnemers aan de interviews middels *convenience sampling* geselecteerd en benaderd om afspraken te maken. In april en mei 2022 zijn via Microsoft Teams zes semi-gestructureerde interviews afgenomen van 30 tot 45 minuten en hiervan zijn, met toestemming van de deelnemers, audio-opnames gemaakt.

Alle deelnemers aan het onderzoek hebben na de interviewronde een dankmail ontvangen, waarin vermeld stond dat de onderzoeksresultaten in juni/juli gedeeld worden. Nadat alle data verzameld waren, zijn deze opgeschoond en door gebruikmaking van team- en deelnemersnummer als *identifier* geanonimiseerd voor opslag. Vervolgens heeft analyse van de data plaatsgevonden.

## 2.2 Deelnemers

Voor werving van deelnemers is een wervingsbrief naar hbo-instellingen uit het netwerk van Platform Leren van toetsen en de onderzoekers gestuurd. Voorwaarden voor deelname waren beschikbaarheid van tijd en deelname als team. De deelnemers werden ten behoeve van de overige onderzoeken middels *convenience sampling* in drie condities verdeeld. Om genoeg power voor de overige, experimentele, onderzoeken te bereiken werd gestreefd naar minimaal 30 deelnemers per conditie. Uit een poweranalyse met effectgrootte  $r = 0.8$ , een alpha van 5% en een power van 80% bleek namelijk een samplegrootte van 26

deelnemers per groep. Voor het volledige onderzoek was deelname van minimaal 90 deelnemers het streven. Voor dit huidige onderzoek zijn alle condities bevestigd. Uiteindelijk zijn zeven onderwijsinstellingen benaderd, waarvan zes deelname bevestigden, met een totaal van 10 teams van verschillende grootte en samenstelling.

In totaal hebben 101 participanten de eerste FOS-vragenlijst (zie instrumenten) ingevuld. Van deze participanten hebben twintig een onvolledige vragenlijst ingevuld en deze data zijn verwijderd. Daarnaast is één team, bestaande uit 4 participanten, gestopt met het onderzoek, waardoor van deze participanten niet voldoende data was verzameld om de onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden. Dit heeft geleid tot het analyseren van de data van 77 participanten, verspreid over negen teams van zes hogescholen. De gemiddelde leeftijd van deze deelnemers was 44.07 jaar ( $SD = 10.771$ ), waarbij van 2 participanten de leeftijd niet is meegenomen omdat deze niet realistisch bleek. De vragenlijst was ingevuld door 30 mannen en 46 vrouwen en van 1 participant was het geslacht onbekend. De verdeling van participanten en hun leeftijd en geslacht over de verschillende teams is weergegeven in Tabel 1. Verschillen in grootte en samenstelling van de teams vormden een bedreiging voor de vergelijkbaarheid van de teams. Waar mogelijk is hiervoor bij de analyses van de data gecontroleerd.

**Tabel 1**

*Beschrijvende statistieken participanten per team*

| Team | N               | Gemiddelde leeftijd | Mannen     | Vrouwen     |
|------|-----------------|---------------------|------------|-------------|
| 1    | 5               | 39.20               | 1 (20.00%) | 4 (80.00%)  |
| 2    | 14              | 43.62 <sup>a</sup>  | 7 (50.00%) | 7 (50.00%)  |
| 3    | 7               | 47.57               | 0 (0.00%)  | 7 (100.00%) |
| 4    | 9               | 49.67               | 2 (22.22%) | 7 (77.78%)  |
| 5    | 6               | 49.67               | 2 (33.33%) | 4 (66.67%)  |
| 6    | 14 <sup>b</sup> | 39.15 <sup>a</sup>  | 7 (50.00%) | 6 (42.86%)  |
| 7    | 4               | 43.25               | 1 (25.00%) | 3 (75.00%)  |
| 8    | 9               | 46.11               | 4 (44.44%) | 5 (55.56%)  |
| 9    | 9               | 40.78               | 6 (66.67%) | 3 (33.33%)  |

*Opmerking.* N = 77

<sup>a</sup> Van één participant leeftijd onbekend.

<sup>b</sup> Van één participant geslacht onbekend.

Voor de interviews werd gestreefd naar minimaal zes deelnemers en selectie op basis van feedbackoriëntatie. Vanwege het geringe aantal aanmelding zijn echter zes deelnemers geselecteerd op basis van *convenience sampling*. Zij waren afkomstig uit vier verschillende teams, hadden een gemiddelde leeftijd van 40 jaar en drie van hen waren man en drie van hen vrouw.

## 2.3 Meetinstrumenten en Materialen

### 2.3.1 Feedback Oriëntatie Schaal

Met de FOS-vragenlijst, ontworpen door Linderbaum en Levy (2010), is de feedbackoriëntatie van deelnemers gemeten. De vragenlijst bestaat uit 20 items, gelijk verdeeld over de 4 subschalen 'geloof in het nut van feedback', 'verantwoordelijkheid', 'sociaal bewustzijn' en 'feedback selfefficacy'. Linderbaum en Levy (2010) vonden een goede interne consistentie voor de gehele vragenlijst (20 items  $\alpha = .86$ ) en meerdere onderzoeken laten zien dat de vragenlijst valide en betrouwbaar is (Braddy et al., 2013; Dahling et al., 2012; Rasheed et al., 2015; Yang et al., 2014). In dit onderzoek is de volledige vragenlijst gebruikt. Het betreft hier de vertaling van de studentversie van de vragenlijst van Yang et al. (2014), waarvan enkele items zijn aangepast. Zo is in plaats van 'studiesucces' 'succes op het werk' gebruikt en 'collega/collega's' in plaats van 'docent/docenten'. Om de interne consistentie van de FOS-vragenlijsten te toetsen in de sample van dit onderzoek is de Cronbach's Alpha van de gehele vragenlijst en de vier subschalen berekend. Cronbach's Alpha van de volledige FOS-vragenlijst is .806, wat wijst op een goede interne consistentie. De Cronbach's Alpha's van de subschalen 'geloof' ( $\alpha = .79$ ), 'bewustzijn' ( $\alpha = .73$ ) en 'selfefficacy' ( $\alpha = .70$ ) wijzen op een acceptabele interne consistentie. De subschaal 'verantwoordelijkheid' ( $\alpha = .55$ ) laat echter een niet optimale interne consistentie zien. Aangezien de betrouwbaarheid van de schaal niet verhoogd kon worden door verwijderen van



items en een confirmatieve factoranalyse van deze subschaal in Amos (versie 28) een goede fit aantoonde, is ervoor gekozen de schaal intact te houden.

Bij invullen van de vragenlijst gaven deelnemers op een 5-punts Likertschaal aan in hoeverre zij het eens waren met de 20 items. Een voorbeelditem van de dimensie ‘geloof in het nut van feedback’ is: “Feedback draagt bij aan mijn succes op het werk”. Een voorbeelditem van de dimensie ‘verantwoordelijkheid’ is: “Het is mijn verantwoordelijkheid om feedback toe te passen om mijn prestaties te verbeteren”. Een voorbeelditem van de dimensie ‘sociaal bewustzijn’ is: “Ik probeer me bewust te zijn van wat collegae van mij vinden”. Een voorbeelditem van de dimensie ‘feedback self efficacy’ is: “Ik voel me zelfverzekerd als ik met feedback omga” (zie Bijlage A).

### ***2.3.2 Vragenlijst semi-gestructureerde interviews***

Er zijn zes individuele semi-gestructureerde interviews van 30 – 45 minuten afgenomen aan de hand van een vooraf opgesteld format (zie Bijlage B). Dit bood de mogelijkheid door te vragen waar meer verdieping gewenst was. De interviewvragen waren open en exploratief van aard. De vragenlijst bestond uit vier delen. Allereerst vragen over de persoonlijke achtergrond van de deelnemer, bijvoorbeeld: “Hoe lang bent u al werkzaam binnen de opleiding?”. Daarnaast vragen over de individuele visie van en de teamconceptie op het begrip feedbackcultuur, zoals: “Kunt u vertellen wat u verstaat onder een feedbackcultuur?”. Ook stond het werken met de tool feedbackcultuur centraal: “Hoe heeft u het werken met de tool feedbackcultuur ervaren?”. Tot slot werd ruimte geboden om overige relevante zaken te bespreken: “Heeft u ter afsluiting nog aanvullingen die van belang kunnen zijn?”.

### ***2.3.3 Tool Feedbackcultuur***

Om de teamconcepties van feedbackcultuur te verzamelen zijn de materialen van de tool feedbackcultuur zoals door Brouwer (2021) ontwikkeld gebruikt. De tool feedbackcultuur

is een workshopserie met materialen gebaseerd op de drie deelconcepten van feedbackcultuur die Van der Linden (2017) in haar onderzoek heeft gedefinieerd: dialoog, continu proces en samenwerking en heeft als basis het Bridges Transition Model (Bridges & Mitchell, 2000).

De tool bestaat uit drie onderdelen: (1) Feedbackcultuur, (2) Verantwoordelijkheden en (3) Afsluiting. In deze studie zijn twee workshopsessies uitgevoerd, waarbij de totstandkoming van de teamconceptie van feedbackcultuur centraal staat. In sessie 1 kwam het onderdeel 'Feedbackcultuur' aan bod en hierin wordt tot een gezamenlijke visie op feedbackcultuur gekomen. In sessie 2 werd het onderdeel 'Verantwoordelijkheden', uitgevoerd, die uit werkvormen bestaat waarin het team korte-termijndoelen en taken opstelt, die verdeeld worden aan de hand van de kwaliteiten van de individuele teamleden, om zo tot de gewenste feedbackcultuur te komen. Het laatste deel van de tool, 'Afsluiting', geeft vorm aan de evaluatie van het resultaat van de eerste twee delen en viel buiten de scope van dit onderzoek.

Teams kregen de beschikking over een instructiebrief en een PowerPointpresentatie voor beide sessies. Ten behoeve van de overige, experimentele, onderzoeken waren voor sessie 1 twee PowerPointpresentaties ontworpen, één voor de controleconditie en één voor de experimentele conditie. Tijdens sessie 2 maakten alle condities gebruik van dezelfde PowerPointpresentatie. De oorspronkelijke PowerPointpresentaties, zoals ontworpen door Brouwer (2021), waren door de onderzoekers doorgenomen op duidelijkheid en uitvoerbaarheid. Naar aanleiding daarvan zijn de wijze waarop antwoorden verzameld werden en de volgorde waarin de werkvormen werden aangeboden op enkele plaatsen aangepast. Zo is ervoor gekozen om de definitie van feedbackcultuur van Van der Linden (2017) naar een later moment in het proces te verplaatsen, aangezien dit deelnemers de kans gaf om onbevangen en geheel vanuit eigen beleving de conceptie van feedbackcultuur te bediscussiëren, wat voor huidig onderzoek van wezenlijk belang was.

### 2.3.4 Visuele data

De deelnemers hebben tijdens de sessies gegevens verzameld op post-its en flipovers. Voor de huidige studie zijn daarvan de genoteerde teamconcepties van het begrip feedbackcultuur als data gebruikt.

## 2.4 Data-Analyse

Voor het beoordelen van de fit van de vragenlijst is een confirmatieve factoranalyse uitgevoerd in Amos (versie 28). De beoordeling is gebaseerd op verschillende fit-indices: de *comparative fit index* (CFI; Bentler, 1990) en de *Tucker-Lewis index* (TLI; Tucker & Lewis, 1973) zouden waarden groter dan .95 moeten hebben (Kline, 2005), maar waarden van boven de .90 zijn acceptabel (Bentler, 1990). Voor de *root-mean-square error of approximation* (RMSEA; Steiger, 1990) kunnen waarden van .08 of lager als acceptabel beschouwd worden.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 is in SPSS (versie 28) allereerst een variantie-analyse uitgevoerd, middels een One-Way ANOVA, waarbij Hochberg's GT2 is gebruikt voor het controleren van de uiteenlopende groepsgrootten, om patronen in de feedbackoriëntatie van de docenten per team te onderscheiden. Daarnaast is de *intra-class correlation* (ICC) berekend, aangezien er sprake is van geneste data. Door het berekenen van de ICC tussen de gerapporteerde feedbackoriëntatie van individuele deelnemers en die van het team waarvan zij deel uitmaken, kon gemeten worden in welke mate de contextuele variabele van de feedbackoriëntatie van het team van invloed is op de feedbackoriëntatie van deelnemers. Hierbij is als richtlijn gebruikt dat een ICC-waarde van minder dan .50 een indicatie is voor een slechte samenhang, een waarde tussen .50 en .75 voor een matige samenhang, een waarde tussen .75 en .90 voor een goede samenhang en een waarde van groter dan .90 een excellente samenhang indiceert.

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn de feedbackoriëntatie-scores per team uitgesplitst op de vier verschillende dimensies uit de FOS-vragenlijst. Vervolgens is per team

geanalyseerd hoe deze zich verhouden tot elkaar door in SPSS (versie 28) een clusteranalyse uit te voeren, waarbij deelnemers op basis van hun scores op de vier dimensies van feedbackoriëntatie ingedeeld zijn in clusters.

Om deelvraag 3 te beantwoorden zijn de teamconcepties en de transcripten van de afgenomen interviews in Atlas.ti (versie 9) gecodeerd. Bij het analyseren van de teamconcepties van het begrip feedbackcultuur ontbrak de data van team 2, die wel de FOS-vragenlijst had ingevuld, maar niet had deelgenomen aan workshopsessies. Dit team is bij het beantwoorden van deze deelvraag buiten beschouwing gelaten. Er is gebruik gemaakt van open en axiale codering: de analyse was *concept-driven*, aangezien de data vergeleken werd met de vijf deelconcepten die uit het onderzoek van Van der Linden naar voren zijn gekomen: dialoog, continu proces, samenwerking, individuele verschillen en vorm van feedback. Daarnaast was de analyse *data-driven*, omdat gezocht is naar opvallende uitspraken die niet onder de vijf deelconcepten vielen (Creswell, 2014). De teamconcepties zijn hiertoe onderverdeeld in quotes en per quote zijn labels toegekend. Om de interne betrouwbaarheid van de codering te waarborgen zijn de concepties tevens door een andere onderzoeker gecodeerd. Deze tweede codering vond onafhankelijk van de eerste codering plaats en beide coderingen moesten na overleg voor minimaal 75% overeenkomen voor de eerste onderzoeker zijn codering kon vastleggen. De uiteindelijke overeenstemming betrof 92%. Ter verdieping van de codering van de teamconcepties zijn de zes interviews volledig getranscribeerd en op dezelfde wijze gecodeerd.

Voor het beantwoorden van deelvraag 4 zijn de resultaten van deelvraag 2 en deelvraag 3 gecombineerd en is handmatig geanalyseerd in hoeverre de samenstelling van clusters van een team samenhang met de genoemde deelconcepten van de bijbehorende teamvisie op feedbackcultuur.

Door de antwoorden op de deelvragen aan elkaar te relateren kon antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag.

### 3. Resultaten

#### 3.1 Beschrijvende Analyses

##### 3.1.1 Controle Normaliteit

Ondanks dat gezien de sample size ( $N > 30$ ) volgens de Central Limit Theorem kan worden aangenomen dat er aan de aanname van normaliteit is voldaan, is de distributie van de vier dimensies ‘geloof’, ‘bewustzijn’, ‘verantwoordelijkheid’ en ‘selfefficacy’ en de bijbehorende twintig items vastgesteld om de juiste statistische toets te kiezen. Daartoe is een Shapiro-Wilk test uitgevoerd. Voor de dimensies ‘verantwoordelijkheid’ ( $W = .973, p = .102$ ) en ‘selfefficacy’ ( $W = .978, p = .194$ ) laat deze geen bewijs zien van een niet-normale verdeling. Op de twee dimensies ‘geloof’ ( $W = .965, p = .031$ ) en ‘bewustzijn’ ( $W = .964, p = .029$ ) laat de Shapiro-Wilk echter wel een significante afwijking zien van een normaalverdeling. Echter, bestudering van de QQ-plots van de dimensies laten op geen enkele dimensie opvallende afwijkingen zien. Daarnaast laat nadere inspectie van de histogrammen en de z-waardes van de skewness en kurtosis van de afzonderlijke items van de dimensies zien dat van de dimensie ‘geloof’ alleen item Q1\_Geloof niet normaal verdeeld lijkt te zijn en van de dimensie ‘bewustzijn’ alleen item Q2\_Bewustzijn. Voor deze beide items geldt dat zij scheef verdeeld zijn naar rechts: veel participanten hebben bij deze items een hoge score gegeven en weinig participanten een lage score. De overige achttien items van de vier dimensies zijn op basis van de z-waardes skewness en kurtosis wel normaal verdeeld. Gezien de grootte van de steekproef, het kleine aantal items dat niet normaal verdeeld lijkt te zijn, de geringe afwijking op deze items en het feit dat de items tot dimensies worden geaggregeerd, hoeft deze afwijking niet als problematisch beoordeeld te worden en is aan de assumptie van

normaalverdeling voldaan. Er is dan ook gekozen voor parametrisch toetsen. Daarbij is het gemiddelde en de standaarddeviatie gebruikt om de variabelen samen te vatten.

### *3.1.2 Confirmatieve Factoranalyse*

De items en beschrijvende statistieken per item van de FOS-vragenlijst zijn weergegeven in Tabel 2. De theoretische groepering van de FOS in de vier factoren ‘geloof’, ‘bewustzijn’, ‘verantwoordelijkheid’ en ‘selfefficacy’, zoals uitgevoerd door Linderbaum en Levy (2010) is getoetst middels een confirmatieve factoranalyse. Op grond van de analyses kan geconcludeerd worden dat het vier-factorenmodel niet volledig optimaal past bij de data van het huidige onderzoek. De relatieve chi-kwadraat  $\chi^2/df$  is 1,352, wat wijst op een goede fit en dit wordt onderschreven door de fitmaat RMSEA (.068). De andere globale fitmaten laten echter zien dat het model geen optimale fit geeft ten opzichte van het nulmodel (CFI = .835, TLI = .808). Er is dan ook voor gekozen de één-factor-variant van de FOS te toetsen. Deze leverde echter geen optimale fit op ten opzichte van het vier-factorenmodel ( $\chi^2/df = 1,799$ , RMSEA = .103, CFI = .611, TLI = .565). Aangezien er daarnaast geen opvallende items uit de confirmatieve factoranalyse blijken en er geen theoretische redenen zijn om items te verwijderen kan in conclusie gesteld worden dat de vier-factor oplossing het beste past bij de data.

**Tabel 2***Items en beschrijvende statistieken voor de Feedback Orientation Scale (FOS)*

| Item   | <i>M</i> | <i>SD</i> | Skewness | Kurtosis | Factorladingen | Cronbach's alpha |
|--|----------|-----------|----------|----------|----------------|------------------|
| <i>Geloof</i>  | 4.03     | 0.55      | -0.42    | 0.09     |                | 0.79             |
| 1 Feedback draagt bij aan mijn succes op het werk.   | 4.30     | 0.73      | -0.95    | 1.02     | .73            |                  |
| 2 Om mijn werkvaardigheden te ontwikkelen, vertrouw ik op feedback.                            | 3.52     | 0.82      | -0.06    | -0.46    | .72            |                  |
| 3 Feedback is essentieel om prestaties te verbeteren.  | 4.27     | 0.74      | -0.89    | 0.78     | .80            |                  |
| 4 Feedback van collegae kan me helpen in mijn ontwikkeling.                                    | 4.45     | 0.62      | -0.68    | -0.47    | .64            |                  |
| 5 Ik vind dat feedback cruciaal is voor het bereiken van mijn doelen.                          | 3.60     | 0.85      | -0.31    | 0.23     | .79            |                  |
| <i>Verantwoordelijkheid</i>  | 3.70     | 0.54      | 0.07     | 0.06     |                | 0.55             |
| 1 Het is mijn verantwoordelijkheid om feedback toe te passen om mijn prestaties te verbeteren. | 4.31     | 0.69      | -0.51    | -0.81    | .33            |                  |
| 2 Ik vind dat ik op een adequate manier moet reageren op feedback.                             | 4.42     | 0.57      | -0.32    | -0.79    | .69            |                  |
| 3 Na het krijgen van feedback voelt het pas afgerond, als ik op de feedback heb gereageerd.    | 3.19     | 1.15      | 0.04     | -0.91    | .62            |                  |
| 4 Als mijn collega mij feedback geeft, is het mijn verantwoordelijkheid erop te reageren.      | 3.66     | 0.94      | -0.34    | -0.27    | .71            |                  |
| 5 Ik voel me verplicht om wijzigingen aan te brengen op basis van feedback.                    | 2.91     | 1.04      | -0.10    | -0.46    | .61            |                  |
| <i>Bewustzijn</i>  | 3.70     | 0.64      | -0.53    | 0.49     |                |                  |
| 1 Ik probeer me bewust te zijn van wat collegae van mij vinden.                                | 4.08     | 0.82      | -0.87    | 1.38     | .61            | 0.73             |
| 2 Door feedback ben ik me meer bewust van wat collegae van mij vinden.                         | 4.23     | 0.81      | -1.07    | 1.81     | .77            |                  |
| 3 Feedback helpt me om de indruk die collegae van me hebben te beïnvloeden.                    | 3.27     | 1.01      | -0.50    | 0.26     | .67            |                  |
| 4 Feedback laat me weten hoe collegae over me denken.  | 3.79     | 0.94      | -0.55    | 0.00     | .70            |                  |
| 5 Ik gebruik feedback om een goede indruk te maken bij collega's.                              | 3.12     | 1.03      | -0.31    | -0.01    | .73            |                  |
| <i>Selfefficacy</i>  | 3.47     | 0.60      | -0.45    | 0.53     |                | 0.70             |
| 1 Ik voel me zelfverzekerd als ik met feedback omga.   | 3.47     | 0.88      | -0.37    | -0.16    | .77            |                  |
| 2 In vergelijking met anderen ben ik bekwaam in het omgaan met feedback.                       | 2.91     | 1.00      | -0.06    | -0.25    | .60            |                  |
| 3 Ik geloof dat ik het vermogen heb om effectief met feedback om te gaan.                      | 3.99     | 0.70      | -0.46    | 0.51     | .68            |                  |
| 4 Ik voel me zelfverzekerd als ik reageer op zowel positieve als negatieve feedback.           | 3.26     | 0.95      | -0.08    | -0.36    | .77            |                  |
| 5 Ik weet dat ik de feedback die ik krijg kan verwerken.                                       | 3.71     | 0.84      | -0.23    | -0.46    | .57            |                  |

*Opmerking.* N = 77. Antwoordschaal varieerde van 1 tot 5.

## 3.2 Resultaten Deelvragen

### 3.2.1 Deelvraag 1: invloed van het team op de feedbackoriëntatie van docenten

Tabel 2 laat zien wat de gemiddelde feedbackoriëntatie per dimensie van deelnemers is. Deelnemers van dit onderzoek scoren op totale feedbackoriëntatie (3.72) vergelijkbaar met deelnemers van de twee pilotstudies die Linderbaum en Levy (2010) uitvoerden ter validatie van de FOS (3.79 en 3.67).

Bij de analyse naar een mogelijke samenhang tussen de feedbackoriëntatie van docenten en het team waarvan zij deel uitmaken laat de Intra Class Correlation van  $-.014$  ( $F = 1.163$ ) geen samenhang zien. Berekening van de proportie van variantie tussen de groepsvariantie en de totale variantie laat zien dat nog geen 3% van de totale variantie in feedbackoriëntatie wordt veroorzaakt door het team waarin een deelnemer zit. Aan de gestelde hypothese dat de feedbackoriëntatie van docenten significant beïnvloed wordt door het team waarvan zij deel uitmaken, is dan ook niet voldaan.

Om patronen in de feedbackoriëntatie van de docenten per team te onderscheiden is een One-Way ANOVA uitgevoerd, waarbij Hochberg's GT2 is gebruikt voor het controleren van de uiteenlopende groepsgrootten. In Tabel 3 staan de resultaten hiervan weergegeven. Voor mogelijke verschillen in feedbackoriëntatiepatronen van de teams is gekeken of de gemiddelden van de volledige FOS en van de vier dimensies van de teams significant van elkaar verschillen. De gemiddelde scores op de totale FOS blijken tussen de teams niet significant van elkaar te verschillen. Als de vier dimensies nader bekeken worden, is dat wel het geval bij de dimensie 'verantwoordelijkheid': team 2 scoort gemiddeld op deze dimensie significant hoger dan team 6. Bij de dimensies 'geloof', 'bewustzijn' en 'selfefficacy' is er geen sprake van een significant verschil.



### 3.2.2 Deelvraag 2: patronen per team in de feedbackoriëntatie van docenten

Via een clusteranalyse worden aanwezige patronen verder onderzocht. Uit een TwoStep clusteranalyse uitgevoerd met de gemiddelde scores op de vier dimensies, waarbij Schwarz's Bayesian Criterion (BIC) wordt gebruikt als indicator voor het bepalen van het optimale aantal clusters blijkt dat een indeling in twee clusters met een *ratio of sizes* van 1.26 het meest optimaal is.

Cluster 1 bestaat uit 34 deelnemers. Deze deelnemers scoren hoog op alle vier de dimensies. Dit cluster is geïnterpreteerd en gelabeld als hoge feedbackoriëntatie. De 43 deelnemers in cluster 2 scoren op alle vier de dimensies laag en dit cluster is geïnterpreteerd en gelabeld als lage feedbackoriëntatie.

**Tabel 3**

*Univariate ANOVA en post-hoc vergelijking gemiddelde scores dimensies*

|                      | Team 1 |      | Team 2            |      | Team 3 |      | Team 4 |      | Team 5 |      | Team 6            |      | Team 7 |      | Team 8 |      | Team 9 |      | Totaal (n = 77) | F (8, 68) | $\eta^2$ |
|----------------------|--------|------|-------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|-------------------|------|--------|------|--------|------|--------|------|-----------------|-----------|----------|
|                      | M      | SD   | M                 | SD   | M      | SD   | M      | SD   | M      | SD   | M                 | SD   | M      | SD   | M      | SD   | M      | SD   | M               |           |          |
| Geloof               | 4.44   | 0.33 | 4.09              | 0.59 | 3.69   | 0.71 | 4.07   | 0.58 | 4.30   | 0.54 | 3.93              | 0.65 | 4.20   | 0.43 | 3.87   | 0.39 | 4.00   | 0.37 | 4.03            | 1.099     | 0.11     |
| Verantwoordelijkheid | 3.60   | 0.42 | 4.10 <sup>a</sup> | 0.41 | 3.43   | 0.61 | 3.89   | 0.49 | 3.90   | 0.43 | 3.46 <sup>a</sup> | 0.69 | 3.40   | 0.23 | 3.56   | 0.32 | 3.67   | 0.51 | 3.70            | 2334*     | 0.22     |
| Bewustzijn           | 4.12   | 0.41 | 4.03              | 0.48 | 3.74   | 0.53 | 3.29   | 0.86 | 3.83   | 0.50 | 3.43              | 0.80 | 3.60   | 0.85 | 3.78   | 0.38 | 3.62   | 0.51 | 3.70            | 1.687     | 0.17     |
| Selfefficacy         | 3.64   | 0.46 | 3.44              | 0.72 | 3.23   | 0.57 | 3.09   | 0.66 | 3.47   | 0.64 | 3.84              | 0.60 | 3.65   | 0.30 | 3.36   | 0.44 | 3.42   | 0.40 | 3.47            | 1.514     | 0.15     |
| FOS Totaal           | 3.95   | 0.29 | 3.91              | 0.42 | 3.52   | 0.40 | 3.58   | 0.39 | 3.88   | 0.45 | 3.66              | 0.53 | 3.71   | 0.31 | 3.64   | 0.24 | 3.68   | 0.21 | 3.72            | 1.880     | 0.12     |

Gemiddelde scores met superscript verschilden significant van elkaar.

\* $p < .05$

In Tabel 4 is deze clusterindeling in twee clusters en het aantal participanten van elk team terug te vinden. Hieruit blijkt dat drie teams (teams 2, 6 en 7) een enigszins evenredige verdeling van deelnemers afkomstig uit cluster 1 en deelnemers afkomstig uit cluster 2 bevatten, vier teams (team 3, 4, 8 en 9) een oververtegenwoordiging van deelnemers uit cluster 2 bevatten en twee teams (team 1 en 5) een oververtegenwoordiging van deelnemers uit cluster 1. Terugkomend op de deelvraag kan naar aanleiding hiervan geconcludeerd worden dat er patronen in de feedbackoriëntatie van docenten onderscheiden kunnen worden per team.

**Tabel 4**

*Aantal en percentage participanten per cluster uitgesplitst per team*

| Team   | N  | Cluster                 |                         |
|--------|----|-------------------------|-------------------------|
|        |    | Hoge feedbackoriëntatie | Lage feedbackoriëntatie |
| 1      | 5  | 4 (80.00%)              | 1 (20.00 %)             |
| 2      | 14 | 8 (57.14%)              | 6 (42.86%)              |
| 3      | 7  | 2 (28.57%)              | 5 (71.43%)              |
| 4      | 9  | 2 (22.22%)              | 7 (77.78%)              |
| 5      | 6  | 4 (66.67%)              | 2 (33.33%)              |
| 6      | 14 | 7 (50.00%)              | 7 (50.00%)              |
| 7      | 4  | 2 (50.00%)              | 2 (50.00%)              |
| 8      | 9  | 2 (22.22%)              | 7 (77.78%)              |
| 9      | 9  | 3 (33.33%)              | 6 (66.67%)              |
| Totaal | 77 | 34 (44.16%)             | 43 (55.84%)             |

### ***3.2.3 Deelvraag 3: gedeelde conceptie van feedbackcultuur en elementen daarvan***

In Tabel 5 is zichtbaar in welke frequenties en percentages de deelconcepten in de teamconcepties voorkomen. Hierbij zijn verschillen tussen teams zichtbaar. Daarnaast is als Bijlage C een codeboom opgenomen van de codering van de interviews. Deze codeboom laat allereerst de verdeling in deelconcepties van het begrip feedbackcultuur zien en laat daarnaast nog zien dat deelnemers bepaalde zaken als voorwaardelijk zien voor het creëren van een feedbackcultuur, maar niet dit niet als deelconcept van het begrip zelf benoemen.

**Tabel 5***Aantal en percentage gevonden deelconcepten teamconceptie feedbackcultuur*

| Deelconcept             | Team 1     | Team 3     | Team 4     | Team 5     | Team 6     | Team 7     | Team 8     | Team 9     | Totaal |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------|
| Dialog                  | 0          | 1 (20.00%) | 2 (7.41%)  | 3 (16.67%) | 6 (27.27%) | 1 (12.50%) | 1 (25.00%) | 1 (11.11%) | 15     |
| Continu proces          | 0          | 1 (20.00%) | 4 (14.81%) | 0          | 0          | 1 (12.50%) | 0          | 1 (11.11%) | 7      |
| Samenwerking            | 1 (50.00%) | 0          | 5 (18.52%) | 4 (22.22%) | 5 (22.73%) | 2 (25.00%) | 1 (25.00%) | 1 (11.11%) | 19     |
| Individuele verschillen | 0          | 1 (20.00%) | 2 (7.41%)  | 2 (11.11%) | 2 (9.09%)  | 1 (12.50%) | 0          | 2 (22.22%) | 10     |
| Feedback                | 0          | 2 (40.00%) | 5 (18.52%) | 0          | 2 (9.09%)  | 0          | 0          | 3 (33.33%) | 12     |
| Context                 | 0          | 0          | 5 (18.52%) | 8 (44.44%) | 4 (18.18%) | 1 (12.50%) | 1 (25.00%) | 0          | 19     |
| Verantwoordelijkheid    | 1 (50.00%) | 0          | 4 (14.81%) | 1 (5.56%)  | 3 (13.64%) | 2 (25.00%) | 1 (25.00%) | 1 (11.11%) | 13     |
| Totaal labels           | 2          | 5          | 27         | 18         | 22         | 8          | 4          | 9          | 95     |

Uit Tabel 5 kan afgeleid worden dat de deelconcepten dialoog en samenwerking van Van der Linden (2017) in deze huidige studie veelvuldig genoemd worden in de teamconcepties en door bijna alle teams als deelconcept worden benoemd: bij 7 van de 8 teams zijn deze terug te vinden in hun teamconceptie. Zo werd dialoog genoemd in termen als "verbindende communicatie" (teamconceptie, team 3) en "Feedback is geen eenrichtingsverkeer, de geveer en ontvanger blijven in gesprek" (teamconceptie, team 6). Dit werd bevestigd in de interviews waar deelnemers bijvoorbeeld spraken over "...met elkaar in gesprek gaan...". Samenwerking was zichtbaar in uitspraken als "...als team ontwikkelen en elkaars talenten en krachten benutten..." (teamconceptie, team 9) en "...dat je het [feedbackproces] samen goed oppakt..." (interview, team 8, deelnemer 3). Deelnemers zien feedbackcultuur als iets gezamenlijks waarbij je in gesprek elkaar van feedback voorziet. Daarbij wordt veelvuldig aangegeven dat daar ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid bij hoort: de verantwoordelijkheid anderen feedback te geven, te vragen om feedback en te handelen naar ontvangen feedback. Bij 7 van de 8 teams kwam deze verantwoordelijkheid terug in de teamconceptie, bijvoorbeeld als "...hier actief mee aan de slag te gaan met als doel zowel individueel als als team te groeien t.b.v. onze primaire taak als docent" (teamconceptie, team 8) en "...waarin eenieder actief op zoek gaat naar feedback" (teamconceptie, team 7). Dit beeld werd ondersteund in de interviews. Dit rechtvaardigt de keuze deze uitspraken te

clusteren onder de noemer verantwoordelijkheid en dit als apart deelconcept van het begrip feedbackcultuur te benoemen.

Uit zowel de teamconcepties als de interviews blijkt dat binnen een feedbackcultuur een tweetal omgevingsfactoren van invloed zijn: allereerst spelen de betrokken personen een rol, waarbij deelnemers aangeven dat er rekening moet worden gehouden met “verschillende perspectieven” (teamconceptie, team 7), “persoonlijke (voorkeurs)communicatiestijlen” (teamconceptie, team 9) en “karakters van personen” (interview, team 8, deelnemer 1). Hierin is het deelconcept individuele verschillen te herkennen. Daarnaast wordt ook de context waarin het feedbackproces zich afspeelt veelvuldig genoemd als wezenlijk onderdeel van feedbackcultuur, wat context als extra deelconcept rechtvaardigt. Deelnemers onderscheiden daarbij context van het team en context van het instituut. In het laatste geval benoemen deelnemers vaak de rol die het managementteam speelt binnen feedbackcultuur, “het moet uitgedragen worden door de mensen die, die in het managementteam zitten” (interview, team 6, deelnemer 1) en binnen de context van het team hebben deelnemers het vooral over de sfeer binnen het team, “...niet rigide, mag best gelachen worden...” (teamconceptie, team 6) en de afspraken die de deelnemers met elkaar hebben gemaakt met betrekking tot feedback.

Met betrekking tot het deelconcept vorm van feedback dat Van der Linden (2017) uit haar onderzoek destilleerde, was het opvallend dat deelnemers in deze huidige studie de vorm van feedback wel noemden, maar dat zij het vaker hadden over de manier waarop de feedback werd gegeven of ontvangen: “oordeelvrij” (teamconceptie, team 4) “vriendelijk” (teamconceptie, team 4) en “de toon” waarop de feedback gegeven wordt (interview, team, deelnemers 1, 2 en 3). Omdat uit deze studie blijkt dat deelnemers naast de vorm van feedback ook de manier van feedback als wezenlijk element zien, is ervoor gekozen deze beide deelconcepten samen te voegen tot het bredere deelconcept feedback.

Het door Van der Linden (2017) gevonden deelconcept continu proces kwam in deze huidige studie het minst vaak tot uitdrukking: slechts 3 van de 8 teams benoemden het in de teamconceptie, bijvoorbeeld als “Structurele aandacht voor processen” (teamconceptie, team 4) en ook in interviews werd het belang van continuïteit wel benoemd, maar kwam het veelal zijdelings aan de orde.

#### ***3.2.4 Deelvraag 4: samenhang tussen patronen in feedbackoriëntatie en teamconceptie feedbackcultuur***

Om vast te kunnen stellen of specifieke patronen in feedbackoriëntatie leiden tot een specifieke teamconceptie van feedbackcultuur is gekeken of er overeenkomsten zijn in conceptie van feedbackcultuur tussen de teams van de drie patronen vastgesteld bij deelvraag 2. Er is bij teams met hetzelfde patroon gezocht naar overeenkomsten in conceptie door te kijken naar: (1) overeenkomst in de in totaal genoemde hoeveelheid deelconcepten (op deze manier kan het detailniveau van de conceptie van de teams vergeleken worden), (2) overeenkomst in welke deelconcepten wel of niet genoemd zijn (op deze manier kan bepaald worden of teams overeenkomsten vertonen in de deelconcepten die zij in het begrip feedbackcultuur onderscheiden en (3) overeenkomst in het percentage dat een deelconcept voor een team deel uitmaakt van zijn conceptie. Het resultaat daarvan is zichtbaar in Tabel 6.

**Tabel 6***Analyse teamconceptie per patroon*

|                             | I*     |        | II**   |        | III*** |        |        |        |
|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                             | Team 6 | Team 7 | Team 1 | Team 5 | Team 3 | Team 4 | Team 8 | Team 9 |
| Aantal deelconcepten totaal | 6      | 22     | 2      | 18     | 5      | 27     | 4      | 9      |
| Aandeel deelconcept:        |        |        |        |        |        |        |        |        |
| Dialog                      | 27.27  | 12.50  | 0      | 16.67  | 20.00  | 7.41   | 25.00  | 11.11  |
| Continu proces              | 0      | 12.50  | 0      | 0      | 20.00  | 14.81  | 0      | 11.11  |
| Samenwerking                | 22.73  | 25.00  | 50.00  | 22.22  | 0      | 18.52  | 25.00  | 11.11  |
| Individuele verschillen     | 9.09   | 12.50  | 0      | 11.11  | 20.00  | 7.41   | 0      | 22.22  |
| Feedback                    | 9.09   | 0      | 0      | 0      | 40.00  | 18.52  | 0      | 33.33  |
| Context                     | 18.18  | 12.50  | 0      | 44.44  | 0      | 18.52  | 25.00  | 0      |
| Verantwoordelijkheid        | 13.64  | 25.00  | 50.00  | 5.56   | 0      | 14.81  | 25.00  | 11.11  |

\*Patroon I = evenredige verdeling deelnemers hoge en lage feedbackoriëntatie

\*\*Patroon II = oververtegenwoordiging deelnemers hoge feedbackoriëntatie

\*\*\*Patroon III = oververtegenwoordiging deelnemers lage feedbackoriëntatie

Kijkend naar de deelconcepten die teams behorend bij patroon I onderscheiden, kan gesteld worden dat zowel in wat aantal keren dat deelconcepten genoemd worden, als in wát teams benoemen als deelconcepten, als ook in de percentuele verdeling van de deelconcepten in de conceptie van het begrip feedbackcultuur geen overeenkomsten te vinden zijn.

Bij teams van patroon II is een overeenkomst tussen team 3 en 8 dat het aantal totaal genoemde deelconcepten laag is, maar er is geen overeenkomst te ontdekken in welke deelconcepten genoemd zijn en hoe zij percentueel gezien vertegenwoordigd zijn in de teamconceptie. Een overeenkomst tussen team 4 en team 9 is dat in beide teamconcepties (bijna) alle deelconcepten aan bod komen, maar bij team 4 komt ieder deelconcept meerdere keren aan bod (en is het totaal aantal keren dat de deelconcepten herkenbaar zijn in de conceptie dan ook hoog), terwijl dat in de conceptie van team 9, maar één of twee keer gebeurt (en is het totaal aantal keren dat deelconcepten herkenbaar zijn in de conceptie dan ook lager). Daarnaast zijn de deelconcepten percentueel gezien ook verschillend vertegenwoordigd.

Bij teams van patroon III zijn, net als bij patroon I, op alle drie de gebieden geen overeenkomsten te ontdekken.

## **4. Discussie**

### **4.1 Beantwoording Onderzoeksvraag en Deelvragen**

Deze studie had als doel een mogelijke samenhang tussen de individuele feedbackoriëntatie van docenten en de gezamenlijke conceptie van het begrip feedbackcultuur van het team waarvan zij deel uitmaken te verkennen. Dit is gebeurd door de tool feedbackcultuur in de praktijk te testen en als uitgangspunt van huidig onderzoek de deelconcepten van feedbackcultuur die ten grondslag liggen aan de tool, afkomstig uit onderzoek van Van der Linden (2017) nader te onderzoeken. De onderzoeksvraag luidde: Wat is de samenhang tussen de feedbackoriëntatie van docenten in het hbo en de gedeelde conceptie van feedbackcultuur? De verwachting was dat de hoogte van de feedbackoriëntatie van docenten en hoe deze was samengesteld uit de vier dimensies ‘geloof in nut’, ‘verantwoordelijkheid’, ‘selfefficacy’ en ‘sociaal bewustzijn’ van invloed zouden zijn op de teamconceptie die docenten van feedbackcultuur hebben en de deelconcepten die zij onderscheiden in het begrip feedbackcultuur. Er kon in deze studie geen ondersteuning gevonden worden voor deze hypothese. Dit is niet in lijn met onderzoek dat heeft laten zien dat feedbackoriëntatie en feedbackcultuur nauw met elkaar verweven zijn (Braddy et al, 2013; Henderson et al., 2019). Desondanks blijkt feedbackoriëntatie niet van invloed op de teamconceptie van feedbackcultuur en op de deelconcepten die als onderdeel van het begrip gezien worden. Een verklaring hiervoor ligt mogelijk in de veronderstelling dat de feedbackoriëntatie van een individu en de feedbackcultuur in een organisatie elkaar als constructen weliswaar beïnvloeden, maar dat de conceptie die er heerst van het begrip feedbackcultuur meer gaat over het beeld dat men heeft van een goede feedbackcultuur en



niet zozeer over de feedbackcultuur zoals hij op dat moment bestaat. Conceptualisering van het begrip feedbackcultuur, zoals die van Dochy et al. (2015), Ramani et al. (2018) en Van der Linden (2017) richten zich immers veelal op deelconcepten die een goede feedbackcultuur kwalificeren, dus het is aannemelijk dat teams bij hun conceptie van het begrip hun ideaalbeeld van feedbackcultuur hebben geschetst en niet zozeer de aanwezige feedbackcultuur, waardoor de verwachte samenhang niet gevonden is.

Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van de samenhang tussen feedbackoriëntatie en de teamconceptie van feedbackcultuur kan ook gevonden worden in het gegeven dat deze studie laat zien dat de feedbackoriëntatie van een individu niet afhankelijk is van het team waar hij deel van uitmaakt, maar dat feedbackoriëntatie een individuele aangelegenheid is (deelvraag 1). London en Smither (2002) stelden al dat feedbackoriëntatie een op zichzelf staande attitude is. Dat sluit aan bij het feit dat dit onderzoek laat zien dat er wel patronen ontdekt kunnen worden in de feedbackoriëntatie, maar slechts in heel beperkte mate aangezien er slechts twee clusters onderscheiden kunnen worden en deze indeling in clusters daarmee heel grof te noemen is (deelvraag 2). Er bleek geen fijnmaziger indeling in clusters mogelijk. Ondanks dat huidige studie laat zien dat gemeenschappelijke deelconcepten van het begrip feedbackcultuur benoemd kunnen worden, te weten dialoog, samenwerking, individuele verschillen, continu proces, feedback en context, blijkt dat verschillende teams verschillende teamconcepties formuleren (deelvraag 3). Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in het feit dat feedbackcultuur onderdeel is van de cultuur van een organisatie (Mulder & Ellinger, 2013) en dat visie deel uitmaakt van een cultuur en dus contextafhankelijk is (De Luque & Sommer 2000). Ook in de interviews kwam nadrukkelijk naar voren dat de context een belangrijke rol speelt als het gaat om de invulling en conceptie van feedbackcultuur, wat benoeming naar aanleiding van dit onderzoek van context als extra deelconcept van feedbackcultuur rechtvaardigt. De verschillen die gevonden werden tussen de verschillende

teamconcepties bleken niet verklaarbaar door de verschillen in feedbackoriëntatie van de teams. Er kon geen bewijs gevonden worden voor de hypothese dat specifieke patronen in feedbackoriëntatie leiden tot een specifieke teamconceptie van feedbackcultuur (deelvraag 4). Op basis van de deelconcepten van het begrip feedbackcultuur die uit deze studie naar voren kwamen, zou feedbackcultuur gedefinieerd kunnen worden als ‘een concept waarin deelnemers uit alle geledingen van de organisatie de waarde van feedback erkennen en hun individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen om in onderlinge samenwerking en dialoog actief deel te nemen aan een cyclisch en voortdurend feedbackproces, waarbij zij optreden als gever en ontvanger van feedback en er daarbij zorg voor dragen dat de feedback en de wijze waarop deze gegeven afgestemd is op de individuele personen en de context waarin deze feedback wordt gegeven’.

#### **4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek**

Er is een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen bij het onderzoek. Een beperking van het onderzoek was het feit dat op de groepsgrootte en -samenstelling niet gestuurd kon worden, zodat er sprake is van niet-vergelijkbare teams wat grootte en samenstelling in leeftijd en geslacht betreft. Het is dan ook aan te bevelen toekomstig onderzoek uit te voeren waarbij dat wel het geval is of te controleren wat de invloed van verschillende co-variabelen is.

Een tweede beperking ligt in het feit dat niet alle teams onder dezelfde omstandigheden de workshops hebben gevolgd en dat bij enkele teams een begeleider van buiten het team aanwezig geweest om de workshopsessies te begeleiden. Aangezien uit de literatuur blijkt dat een externe begeleider een toegevoegde waarde heeft bij het vormgeven van een feedbackcultuur (Graef, 2014; London & Smither, 2002) is het aannemelijk dat de aanwezigheid van een externe begeleider van invloed is geweest op (de totstandkoming van)

de inhoudelijke teamconceptie van het begrip feedbackcultuur. Het is dan ook interessant voor vervolgstudie om te onderzoeken wat deze invloed van een externe begeleider is.

Een bedreiging voor de validiteit van het onderzoek was het feit dat er van drie onderwijsinstellingen die bij het onderzoek betrokken waren twee teams deelnamen. Uit de interviews is gebleken dat deelnemers van deze teams onderling contact hadden over het onderzoek voorafgaand en tijdens het onderzoek. Er valt niet uit te sluiten dat dat van invloed is geweest op de resultaten van het onderzoek. Voor toekomstig onderzoek is aan te bevelen deze beperking uit te sluiten, bijvoorbeeld door te werken met teams van allemaal verschillende onderwijsinstellingen.

Een vierde beperking ligt in het gegeven dat uit de interviews is gebleken dat de vragenlijst niet in alle teams op dezelfde wijze is afgenomen. Zo is de vragenlijst in sommige teams afgenomen tijdens een gezamenlijk teammoment, waardoor er gelegenheid was voor overleg. In andere teams is de link naar de digitale vragenlijst per mail gedeeld en hebben deelnemers de vragenlijst individueel op een moment naar hun keuze ingevuld. Deze verschillen in de manier van afname zijn mogelijk van invloed geweest op de resultaten. Voor vervolgonderzoek verdient het aanbeveling om de afname van de meetinstrumenten op gelijke wijze uit te voeren.

Een vijfde bedreiging van het onderzoek bleek te liggen in het gegeven dat sommige projectleiders aangaven dat zij niet hadden verwacht zelf de workshopsessie te moeten leiden en dat zij dit als een belemmering hadden ervaren. Zij gaven aan het moeilijk te vinden een dubbelrol te moeten vervullen en dat het leiden van de sessies ervoor zorgde dat er minder ruimte was voor hun bijdrage als teamlid, wat van invloed kan zijn geweest op de teamconcepties. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen voorafgaand aan het onderzoek in ieder geval een persoonlijk gesprek met deelnemers te voeren om de verwachtingen van deelnemers aan het onderzoek te managen.

Tegenover de beperkingen van dit onderzoek staat de mogelijke opbrengst die deze studie naar de samenhang tussen de individuele feedbackoriëntatie van deelnemers en de teamconceptie van feedbackcultuur kan meebrengen voor de onderwijspraktijk. In de volgende paragraaf worden de voordelen hiervan toegelicht.

#### **4.3 Praktische Implicaties**

Feedback in het onderwijs is veelvuldig onderwerp van onderzoek en ook feedbackcultuur krijgt de laatste jaren veel aandacht. De resultaten van deze studie zijn van belang aangezien zij de basis vormen voor een aantal adviezen om onderwijsinstellingen die een feedbackcultuur nastreven te helpen bij de implementatie ervan.

Allereerst is het zo dat, ondanks dat uit huidige studie geen bewijs blijkt van samenhang tussen de individuele feedbackoriëntatie van docenten en de teamconceptie van feedbackcultuur, de interviews wel lieten zien dat het invullen van de FOS-vragenlijst tot bewustwording had geleid van de eigen attitude ten opzichte van feedback en voor de individuele deelnemers dus van waarde was. Op teamniveau was er geen direct nut zichtbaar, maar aangezien deelnemers in de interviews aangaven dat stellingen uit de vragenlijst hen aan het denken hadden gezet over hun visie op feedbackcultuur en zij de hierbij opgedane inzichten hadden meegenomen in de teamgesprekken over feedbackcultuur is het aannemelijk dat het invullen van de vragenlijst ook voor het team een toegevoegde waarde had. Ondanks het gebrek aan bewijs voor een directe samenhang is het te adviseren om bij de start van het veranderproces de feedbackoriëntatie middels de FOS-vragenlijst van individuele deelnemers te meten, aangezien het als bewustwordingsinstrument toegevoegde waarde kan hebben in het veranderproces.

Een tweede advies komt voort uit het feit dat onderzoek laat zien dat bij het bewerkstelligen van een feedbackcultuur een belangrijke eerste stap het formuleren van een gezamenlijke visie is (Dochy et al, 2015; Arts & Jaspers, 2018; Van Duuren, 2020). Huidige

studie laat zien dat de teamconcepties van de verschillende teams weliswaar van elkaar verschillen, maar dat er ook veel overlap aan te wijzen is wat betreft de deelconcepten die genoemd worden. Het is dan ook aan te bevelen om ruim de tijd te nemen voor de fase waarin het team tot een teamconceptie komt en kritisch te kijken naar welke deelconcepten genoemd worden. Het is aan te bevelen om bij dit proces een (proces)begeleider van buiten het team aanwezig te hebben om ervoor te zorgen dat het proces zorgvuldig doorlopen wordt, ieder teamlid de kans heeft een bijdrage te leveren en blinde vlekken van het team doorzien worden. Pas als de teamconceptie goed overdacht is en gedragen wordt door het team kan deze fase afgesloten worden. Interventies die vervolgens gepleegd worden ten einde een feedbackcultuur in een organisatie te bewerkstelligen kunnen dan voortkomen uit en gericht zijn op de door het team genoemde deelconcepten.

Uit literatuuronderzoek bleek reeds de belangrijke rol die de organisatiecultuur speelt bij het bewerkstelligen van een feedbackcultuur (Henderson et al., 2019; Watling et al., 2020) en de resultaten van huidige studie bevestigen dit. Naar aanleiding daarvan kan dan ook geconcludeerd worden dat het van belang is eerst de organisatiecultuur van een organisatie te onderzoeken om er zo achter te komen waar de kansen en de bedreigingen liggen als het gaat om het creëren van een feedbackcultuur.

Daarnaast laat dit onderzoek zien dat teams voorwaarden schetsen eer een feedbackcultuur met succes bewerkstelligd kan worden: zo worden kennis van feedback(processen) en externe begeleiding bij het implementatieproces door veel deelnemers als noodzakelijk gezien en moet er een gevoel van veiligheid bij de deelnemers bestaan. Voor onderwijsorganisaties is dit waardevolle informatie en het is dan ook aan te bevelen dat zij voorafgaand aan het implementatieproces onderzoeken in hoeverre aan deze voorwaarden wordt voldaan en waar nodig inzetten om aan deze voorwaarden tegemoet te komen. Dit vergroot de kans op succesvolle bewerkstelling van een feedbackcultuur.

Het onderzoek is uitgevoerd binnen de vakgroep Online leren en instructie van de Open Universiteit. Binnen deze vakgroep ligt de focus onder andere op processen die aan leren, testen en instructie ten grondslag liggen en ook assessment- en feedbackprocessen zijn daaronder geïncorporeerd, waar de resultaten van dit onderzoek een bijdrage aan leveren. Het onderzoek is uitgevoerd op verzoek van Platform Leren van toetsen, dat zichzelf ten doel stelt de leerwaarde van toetsen voor studenten te vergroten. Eén van de thema's die het Platform centraal heeft staan in zijn leernetwerk is feedbackcultuur en naar aanleiding daarvan is de tool feedbackcultuur ontwikkeld die door hbo-instellingen ingezet kan worden bij het creëren van een feedbackcultuur. De huidige studie levert een aantal waardevolle adviezen ter verbetering van deze tool, die de kans op succesvolle inzet van de tool door onderwijsorganisaties vergroot:

- In de tool opnemen dat de feedbackoriëntatie van alle betrokkenen voorafgaand aan de workshopsessies gemeten wordt ter bewustwording;
- Voor het tot stand komen van de teamconceptie van feedbackcultuur meer tijd in de tool inbouwen dan nu het geval is;
- Gebruikers van de tool adviseren externe begeleiding in te zetten bij het doorlopen van de tool. Met extern wordt hier bedoeld dat de begeleider geen deelnemer van het team is;
- Voorkennis met betrekking tot feedback bij de deelnemers indien noodzakelijk vergroten door bijvoorbeeld een kennis-sessie voorafgaand aan de workshopsessies aan de tool toe te voegen. Kennis kwam uit huidige studie naar voren als voorwaardelijk voor het creëren van een feedbackcultuur;
- Onderwijsinstellingen die de tool willen gebruiken aanmoedigen om, voordat de tool wordt ingezet, na te gaan of de voorwaarden voor succesvolle implementatie van een

feedbackcultuur aanwezig zijn en om, indien dat niet het geval is, daar eerst zorg voor te dragen.

#### **4.4 Conclusie**

In dit onderzoek naar de samenhang tussen de feedbackoriëntatie van individuele docenten en de teamconceptie van het begrip feedbackcultuur is geen bewijs gevonden voor deze in de hypothese gestelde samenhang. In conclusie kan gesteld worden dat hoewel verschillende teams verschillende concepties van het begrip feedbackcultuur hebben en verschillende deelconcepten van het begrip aanwijzen, er wel overlap terug te vinden is in de deelconcepten die teams aanwijzen. Daarnaast laat dit onderzoek zien dat de drie deelconcepten die Van der Linden (2017) in haar onderzoek had gevonden en die de basis van de tool feedbackcultuur vormen aangescherpt kunnen worden naar de volgende zes deelconcepten: dialoog, samenwerking, individuele verschillen, continu proces, feedback en context.

In deze studie werd geen bewijs gevonden dat de verschillen in teamconceptie toegewezen kunnen worden aan verschillen in feedbackoriëntatie: de samenstelling van de teams met betrekking tot de feedbackoriëntatie van de deelnemers is niet bepalend voor hoe het team de conceptie van feedbackcultuur formuleert.

De conclusie van het onderzoek dat tussen de individuele feedbackoriëntatie van docenten en de teamconceptie van het begrip feedbackcultuur geen directe samenhang is, biedt onderwijsinstellingen richting bij het uitzetten van interventies voor het bewerkstelligen van een feedbackcultuur.

### Referenties

- 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>
- Arts, J. & Jaspers, M. (2018). Feedback als integraal onderdeel van leren en opleiden. In D. Sluijsmans, & M. Segers (red.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (p. 54-69). Uitgeverij Phronese.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.  
<https://doi:10.1080/02602938.2012.691462>
- 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 & 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*, 16(3), 30-36.
- Brouwer Y. (2021). *Legitimeringsrapport stage* [Ongepubliceerd stageverslag]. Universiteit Utrecht.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi/10.1080/0969594042000304609>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>



- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Fourth Edition*. Pearson.
- Dahling, J. J., Chau, S. L., & O'Malley, A. (2012). Correlates and consequences of feedback orientation in organizations. *Journal of Management*, 38(2), 531-546.  
<https://doi.org/10.1177/0149206310375467>
- De Luque, M. F. S., & Sommer, S. M. (2000). The Impact of Culture on Feedback-Seeking Behavior: An Integrated Model and Propositions. *The Academy of Management Review*, 25(4), 829-849. <https://doi.org/10.2307/259209>
- Dochy, F. J. R. C., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor high impact learning: het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom Lemma uitgevers.
- Duuren, van, E. (2020). *Spiegeltje, spiegeltje... Een onderzoek naar informele feedbackprocessen op de werkvloer tussen collega's onderling* [Master's thesis, Universiteit Utrecht]. Archief Universiteit Utrecht.  
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/400885>
- Graef, J. E. (2014). Implementing a strong feedback culture a case study at Nedap [Master's thesis, Universiteit van Twente]. Archief Universiteit van Twente.  
<http://essay.utwente.nl/64894/>

- 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 & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Linden, van der, M. (2017). *Feedback geven in het onderwijs: Kwalitatief onderzoek naar verschillende aspecten van feedbackcultuur* [Unpublished bachelor's thesis]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- 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>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Mulder, R.H., & Ellinger, A.D. (2013). Perceptions of quality of feedback in organizations: Characteristics, determinants, outcomes of feedback, and possibilities for improvement: Introduction to a special issue. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 4-23. <https://doi.org/10.1108/03090591311293266>

- Page, C. P., Baker, H. M., & Myerholtz, L. (2021). Using a Delphi technique to define a feedback culture in graduate medical education. *Family Medicine*, *53*(6), 433–442. <https://doi.org/10.22454/FamMed.2021.600416>
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, *42*(4), 203-220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & Van der Vleuten, C. P. M. (2019). Twelve tips to promote a feedback culture with a growth mind-set: Swinging the feedback pendulum from recipes to relationships. *Medical Teacher*, *41*(6), 625-631. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1432850>
- Ramani, S., Könings, K. D., Mann, K. V., Pisarski, E. E., & Van der Vleuten, C. P. (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>
- Rougas, S., Clyne, B., Cianciolo, A. T., Chan, T. M., Sherbino, J., & Yarris, L. M. (2015). An extended validity argument for assessing feedback culture. *Teaching and Learning in Medicine*, *27*(4), 355–358. <https://doi.org/10.1080/10401334.2015.1077133>

Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale:

Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, *64*(1), 165–184. <https://doi.org/10.1177/0013164403258440>

Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In

D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc.

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

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>

Watling, C., Driessen, E., van der Vleuten, C. P. M., & Lingard, L. (2014). Learning culture

and feedback: An international study of medical athletes and musicians. *Medical education*, *48*(7), 713-723. <https://doi.org/10.1111/medu.12407>

Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2021). From feedback-as-information to

feedback-as-process: A linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>

Yang, L., Sin, K. F., Li, X., Guo, J., & Lui, M. (2014). Understanding the power of feedback

in education: A validation study of the Feedback Orientation Scale (FOS) in classrooms. *The International Journal of Psychological and Educational Assessment*,

*16*(2), 20-46. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1964855>

**Bijlage A: Feedback Oriëntatie Vragenlijst**

*Geef van de volgende stellingen op een vijf-puntsschaal aan in hoeverre u het eens bent met de stelling.*

**Geloof in het nut van feedback**

1. Feedback draagt bij aan mijn succes op het werk
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

**Sociaal 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 B: Vragenlijst semi-gestructureerde interviews**

|  |
|--|
| <p><b>Format semi-gestructureerd interview - Tool Feedbackcultuur</b></p> <p><b>Introductie</b></p> <p><i>Mijn naam is Mirjam Straatman, student aan de Open Universiteit. In het kader van mijn afstudeerthesis voor de master Onderwijswetenschappen 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, een informeel netwerk waar docenten, onderwijsadviseurs en onderzoekers in het hoger onderwijs kennis delen. De tool feedbackcultuur zal beschikbaar worden gesteld op de website van het Platform Leren van Toetsen.</i></p> <p><i>Het onderwerp van dit interview is uw ervaring met de tool feedbackcultuur en uw visie op feedbackcultuur. De duur van dit interview is maximaal 45 minuten. Ik zal u open 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.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geeft u toestemming voor de opname?</li> <li>• Heeft u nog vragen voordat we beginnen?</li> </ul> <p><i>Dan start ik nu de audio-opname.</i></p> |
| <p><b>Persoonlijke vragen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke functie binnen deze opleiding/instelling heeft u?</li> <li>• Hoelang bent u al werkzaam binnen deze opleiding/instelling?</li> <li>• Welke opleiding(en) heeft u gedaan? Kwam daar feedback aan de orde?</li> <li>• Wat is uw geboortedatum?</li> </ul>   |
| <p><b>Feedbackcultuur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunt u vertellen wat u verstaat onder een feedbackcultuur? (Doorvragen op onderdelen/deelconcepten.)</li> <li>• Wat zijn volgens u voorwaarden voor de implementatie van een feedbackcultuur? (Indien nodig doorvragen: instituut – feedback - geveer – ontvanger)</li> <li>• Kunt u meer vertellen over het proces waarin uw team tot een gedeelde visie op feedbackcultuur kwam?</li> <li>• Hoe doorleefd is deze visie? / In hoeverre hangen u en/of uw teamleden vast aan de eigen visie en in hoeverre is die flexibel?</li> </ul>   |
| <p><b>Tool feedbackcultuur</b></p> <p><i>De afgelopen weken bent u met uw team verschillende malen bezig geweest met de tool feedbackcultuur. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe heeft u het werken met de tool feedbackcultuur ervaren?</li> <li>• Is uw kijk op het feedbackproces veranderd en zo ja, kunt u omschrijven hoe?</li> <li>• Is uw visie op feedbackcultuur nu anders dan u uw visie voorafgaand aan de sessies van de tool feedbackcultuur?</li> <li>• Heeft u nog suggesties ter verbetering van de tool feedbackcultuur en zo ja, welke?</li> </ul>  |
| <p><b>Afsluiting</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heeft u ter afsluiting nog aanvullingen die van belang kunnen zijn?</li> </ul> <p><i>Hartelijk bedankt voor dit interview. Ik garandeer u nogmaals dat ik zorg voor een anonieme verwerking van dit interview. Ik stop nu de opname.</i></p>   |

**Bijlage C: Codeboom interviews**

**Bijlage C**

**Codeboom interviews**

