

# MASTER'S THESIS

## Het Effect van Video-Verrijkte Rubrics op de Feedbackkwaliteit in de Beroepspraktijkvorming van de Kinderopvang van het Middelbaar Beroepsonderwijs

Mil, van, Margriet

**Award date:**

2024

**Awarding institution:**

Faculty of Educational Sciences

[Link to publication](#)

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. Oct. 2024

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



**Het Effect van Video-Verrijkte Rubrics op de Feedbackkwaliteit in de  
Beroepspraktijkvorming van de Kinderopvang van het Middelbaar Beroepsonderwijs**

**The Effect of Video-Enhanced Rubrics on Feedback Quality in Vocational Education in  
Early Childhood Education**

Margriet van Mil

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: [margrietvmil@gmail.com](mailto:margrietvmil@gmail.com)

Cursuscode en cursusnaam: OM9903 Scriptieplan

Naam begeleider: dr. Kevin Ackermans

Woordenaantal: 10306

Datum: 21-03-2024

### Samenvatting

Hoogwaardige feedback is essentieel in het beroepsonderwijs om studenten te helpen ontwikkelen tot professionals. Echter, binnen het mbo blijft de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming een uitdaging. Ackermans et al. (2021a) toonden aan dat video-verrijkte rubrics de feedbackkwaliteit van peers in havo en vwo kunnen verbeteren. Dit roept de vraag op in welke mate video-verrijkte rubrics bijdragen aan de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming van mbo-studenten. In deze studie onderzoeken we of de bevindingen van Ackermans et al. (2021a) van toepassing zijn op feedback van praktijkbegeleiders in het middelbaar beroepsonderwijs, specifiek in de discipline kinderopvang. Hiervoor gebruikten we een gerandomiseerd mixed method, pre-test, post-test design ( $n=10$ ). We onderzochten daarnaast het verschil in feedbackkwaliteit verstrekt aan studenten op mbo-niveau drie en vier. Feedbackkwaliteit werd beoordeeld aan de hand van vier niveaus: taak, proces, zelfregulering en zelfniveau, en middels een kwalitatieve studie naar de doelgerichtheid van feedback. We constateerden een afname van feedback op zelfniveau en in tegenstelling tot de bevindingen van Ackermans et al. (2021a) in een toename van feedback op procesniveau. Daarnaast vonden we meer doelgerichte feedback. In tegenstelling tot verwachting nam feedback op zelfregulering niet toe, mogelijk omdat praktijkbegeleiders bij tweedejaars studenten het basisbegrip van de taak prioriteren boven zelfregulerende feedback. Gebrek aan begrip over zelfregulerende feedback kan ook een rol spelen, aangezien instructeurs niet specifiek getraind waren. Aanbevelingen omvatten vervolgonderzoek in de mbo-discipline kinderopvang naar feedbackkwaliteit bij interactievaardigheden met kinderen, onderzoek in opleidingen waar praktijkbegeleiders in hogere functies werken, zoals het ontwikkelpad kinderopvang en onderwijsassistent en scholing voor praktijkbegeleiders over verschillende typen en niveaus van feedback.

*Keywords: feedback, video-verrijkte rubrics, beroepspraktijkvorming, kinderopvang*

### Abstract

High-quality feedback is essential in vocational education to help students develop into professionals. However, within vocational education, the quality of feedback in workplace learning remains a challenge. Ackermans et al. (2021a) demonstrated that video-enhanced rubrics can improve the feedback quality of peers in Higher General Secondary education/pre-university education (havo and vwo). This raises the question of the extent to which video-enhanced rubrics contribute to the feedback quality provided by supervisors in vocational workplace learning for vocational education students. In this study, we investigate whether the findings of Ackermans et al. (2021a) are applicable to feedback from supervisors in vocational education, specifically in the field of childcare. We used a randomized mixed method, pre-test, post-test design ( $n=10$ ). Additionally, the difference between feedback quality provided to students at EQF level three and four of vocational education (mbo) was examined. Feedback quality was assessed through a study focusing on the utilization of four levels: task, process, self-regulation, and self-level, and through a qualitative study on the goal-oriented of feedback. We observed a decrease in feedback at the self-level and, contrary to the findings of Ackermans et al. (2021a), an increase in feedback at the process level. Furthermore, we found more goal-oriented feedback. Contrary to expectations, feedback on self-regulation did not increase, possibly because supervisors prioritize the basic understanding of the task over self-regulatory feedback with second-year students. Lack of understanding of self-regulatory feedback could also play a role, as instructors were not specifically trained. Recommendations include further research in the vocational education field of childcare on feedback quality regarding interaction skills with children, research in programs where supervisors work in higher positions, such as the childcare and educational assistant development path and training for supervisors on different types and levels of feedback.

*Keywords: feedback, video-enhanced rubrics, vocational education, childcare*

**Inhoud**

Samenvatting ..... 2

Abstract ..... 3

1. Inleiding ..... 5

    1.1 Probleemschets en Doel ..... 5

    1.2 Theoretisch Kader ..... 7

    1.3 Huidige Studie..... 15

2. Methode..... 19

    2.1 Deelnemers..... 19

    2.2 Meetinstrumenten en Materialen..... 21

    2.3 Procedure..... 24

    2.4 Data-Analyse..... 25

3. Resultaten ..... 28

    3.1 Effectieve Feedback ..... 29

    3.2 Doelgerichte Feedback..... 35

4. Discussie..... 38

    4.1 Deelvraag 1 ..... 38

    4.2 Deelvraag 2 ..... 44

    4.3 Conclusie..... 46

Referenties..... 47

Bijlage A ..... 55

Bijlage B..... 56

## **Het Effect van Video-Verrijkte Rubrics op de Feedbackkwaliteit in de Beroepspraktijkvorming van de Kinderopvang van het Middelbaar Beroepsonderwijs**

### **1. Inleiding**

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

Hoogwaardige feedback is een essentieel onderdeel van het leerproces in het beroepsonderwijs, aangezien het studenten helpt zich te ontwikkelen tot competente professionals (Nieuwenhuis et al., 2017). Echter, binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) blijft de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming een uitdaging, met name door subjectieve interpretaties van tekstuele leerdoelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016). In reactie op deze uitdagingen onderzoekt deze studie of de bevindingen van Ackermans et al. (2021a) over de verbeterde peerfeedbackkwaliteit door het gebruik van video-verrijkte rubrics in het hoger algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs ook relevant zijn voor het middelbaar beroepsonderwijs. Er is gekozen voor een specifieke focus op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in de kinderopvang, omdat deze discipline al gebruik maakt van voorbeeldvideo's voor training van medewerkers (Egert et al., 2018).

Subjectieve percepties van tekstuele leerdoelen blijken een uitdaging om objectiviteit te behouden (Leonardsen, 2022). Hierdoor staat de feedbackkwaliteit in het beroepsonderwijs onder druk. Om eventuele te subjectieve beoordelingen te verminderen worden leerdoelen verduidelijkt middels rubrics, een set criteria met prestatieniveaus (Jonassen, 2012; Ackermans et al., 2019). Desondanks blijken tekstuele rubrics onvoldoende nauwkeurig de rijkdom aan contextuele informatie en de sensomotoriek van de vaardigheidsuitvoering te beschrijven (Matthews et al., 2010; Westera, 2011). Traditionele rubrics vertonen

beperkingen bij het ondersteunen van een holistisch begrip van complexe vaardigheden (Sadler et al., 2009; Ackermans et al., 2019), een substantieel aandeel binnen het mbo-curriculum (Merriënboer & Kirschner, 2018).

In de mbo-opleiding pedagogisch medewerker vormen complexe vaardigheden zoals interactievaardigheden zelfs de kern van de opleiding (Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, 2021). Onderzoek van Hamre et al. (2014) en Mieras (2023) benadrukt de essentiële rol van interactievaardigheden voor de pedagogische kwaliteit van kinderopvang. Zoals aangetoond door Ackermans et al. (2019), kunnen video-verrijkte rubrics, tekstuele rubrics aangevuld met videovoorbeelden, aanzienlijk bijdragen aan een dieper inzicht in complexe vaardigheden. Ook blijken video-verrijkte rubrics een positief effect te hebben op de feedbackkwaliteit (Ackermans et al, 2021a). De onderzoeken van Ackermans et al. (2019, 2021a) richtte zich echter op het hoger algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (havo, vwo), terwijl de leeractiviteiten in de beroepspraktijk van het mbo vaak diverser en complexer van aard zijn (Harth & Hemker, 2013). Daarnaast richtte het onderzoek van Ackermans et al. (2021a) zich op peerfeedback, terwijl feedback in de beroepspraktijkvorming van het mbo voornamelijk door praktijkbegeleiders wordt gegeven. Het is bekend dat praktijkbegeleiders criteria soms op een meer subjectieve wijze interpreteren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016) en ook hun eigen criteria en standaarden kunnen hanteren (de Vos, 2023), wat de vraag oproept of we de bevindingen van Ackermans et al. (2021a) waarbij verbeterde peerfeedback werd vastgesteld, kunnen vertalen naar de beroepspraktijkvorming van het mbo.

In de kinderopvang worden videobeelden frequent ingezet voor training van medewerkers (Egert et al., 2018; Helmerhost et al., 2017). Het gebruik van voorbeeldvideo's is onderzocht en geassocieerd met verbeterde pedagogische kwaliteit bij medewerkers in de kinderopvang (Fukkink, 2014). Deze bevindingen rechtvaardigen de uitvoering van een

onderzoek naar het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de beroepsopleiding van de kinderopvang. Tevens geeft dit onderzoek gehoor aan de aanbeveling van Fukkink et al. (2015), die pleit voor meer onderzoek naar de beroepsopleiding voor de kinderopvang om diepgaander inzicht te verkrijgen in de professionele ontwikkeling van medewerkers in de kinderopvang. Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het middelbaar beroepsonderwijs.

## **1.2 Theoretisch Kader**

In dit theoretisch kader verkennen we diepgaand het begrip feedback en de cruciale rol die feedback vervult in de beroepspraktijkvorming binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Achtereenvolgens gaan we in op de rol van feedback, waarom feedback in de beroepspraktijkvorming van mbo-studenten van essentieel belang is en wat feedbackkwaliteit in deze specifieke context kenmerkt. Vervolgens lichten we tekstuele en video-verrijkte rubrics toe en bespreken we hoe deze instrumenten de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming kunnen beïnvloeden.

### ***1.2.1 Rol van Feedback***

De rol van feedback is afgelopen jaren geëvolueerd van *assessment of learning* naar *assessment for learning* (Arts et al., 2016). In deze verschuiving dient feedback niet alleen om de huidige prestaties van studenten te beoordelen ten opzichte van doelen en criteria, maar ook om hen te helpen het gat te overbruggen tussen hun huidige niveau en het beoogde leerdoel (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013). Feedback stelt studenten in staat om gericht te werken aan verbetering en biedt tevens inzicht in hoe ze zelf actief aan verbetering kunnen werken (William, 2011). Dit activeert een intern proces waarin studenten leren hun eigen leerervaringen te evalueren en te sturen wat in verband gebracht wordt met zelfregulerend leren (Carless & Boud, 2018).



Onderzoek toont aan dat dit proces bij mbo-studenten de neiging versterkt om zelf beslissingen te nemen en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces (Núñez et al., 2015). Deze benadering sluit aan bij de recente ontwikkelingen in het mbo, waarbij de nadruk ligt op het voorbereiden van studenten op een dynamische arbeidsmarkt waarin levenslang leren centraal staat (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). In het mbo staat leren in de praktijk centraal. Hierdoor ontwikkelen veel vaardigheden zich in de beroepspraktijk in samenspraak met de kennis die studenten tijdens de lessen op school opdoen. Het is daarom van belang tijdens de beroepspraktijkvorming regelmatig feedback te geven.

### ***1.2.2 Het belang van Feedback tijdens de Beroepspraktijkvorming***

Feedback tijdens de beroepspraktijkvorming draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van studenten en bereidt hen voor op de arbeidsmarkt (Núñez et al., 2015). Om tijdens deze praktijkvorming te ontwikkelen tot beginnende professionals op de arbeidsmarkt moeten studenten de gelegenheid krijgen om te reflecteren, verbeteringen door te voeren en nieuwe routines eigen te maken (Nieuwenhuis, 2006). Studenten blijken echter niet altijd vanzelf het zelfsturend vermogen te hebben om zelfgestuurd te leren in de praktijkvorming (Sharples & Moseley, 2011). De beroepspraktijkvorming is een context waarin leren plaatsvindt binnen daadwerkelijke arbeidssituaties en aan de hand van echte praktijkproblemen, met als doel beroepsgerichte vaardigheden te ontwikkelen (Nieuwenhuis et al., 2017). Dit omvat het aanleren van complexe vaardigheden. Bij het aanleren van complexe vaardigheden is het belangrijk dat de praktijkbegeleider de student ondersteunt bij het reflecteren op het eigen leerproces. Burch et al. (2019) benadrukken hierbij het belang van het geven van feedback en het waarborgen van de feedbackkwaliteit.

### **1.2.3 Feedbackkwaliteit**

Alvorens in te gaan op de specifieke interventie van video-verrijkte rubrics, bespreken we daarom eerst de indicatoren die daadwerkelijk een rol spelen in het bepalen van de feedbackkwaliteit in de specifieke context van de beroepspraktijkvorming.

**Doelgerichte Feedback.** Om de feedbackkwaliteit waarborgen, is het van belang deze te richten op specifieke doelen (Kluger & DeNisi, 1996; Wiggins, 2012). Het delen van leerdoelen en criteria aan het begin van de beroepspraktijkvorming, zowel met studenten als praktijkbegeleiders, vormt een essentiële eerste stap. Ondanks het delen van deze doelen en criteria, hebben praktijkbegeleiders de neiging hun eigen criteria en normen te gebruiken bij het vormen van een oordeel (de Vos, 2023). Dit kan resulteren in feedback die niet volledig aansluit bij de vooraf vastgestelde doelen en criteria, waardoor studenten moeilijkheden ervaren bij het identificeren van specifieke verbeterpunten (Ivanic et al., 2000; Higgins et al., 2001). Vooral bij aspecten van gewenst gedrag, zoals lichaamshouding of stemgebruik, blijkt het lastig om deze adequaat onder woorden te brengen (de Grez et al., 2014; O'donovan et al., 2004). Daarbij hebben praktijkbegeleiders de neiging om hun eigen professionele prestaties te gebruiken als maatstaf voor gewenst studentengedrag (de Vos, 2023). Het blijkt voor hen soms lastig om de specifieke doelen en criteria als uitgangspunt te nemen voor de feedback. Feedback wordt als doelgericht beschouwd wanneer het voor de student duidelijk is wat hij de volgende keer specifiek meer of minder moet doen (Wiggins, 2012). Dit houdt in dat de feedback niet alleen gericht moet zijn op de vastgestelde doelen en criteria, maar ook moet helpen bij het identificeren van concrete acties die de student kan ondernemen om zijn prestaties te verbeteren

Hoewel Ackermans et al. (2019) aantonen dat video-verrijkte rubrics kunnen bijdragen aan een dieper inzicht in de gestelde vaardigheden, laat Ackermans et al. (2021a) zien dat video-verrijkte rubrics ook de feedbackkwaliteit van peers kunnen verbeteren. Deze

bevindingen suggereren mogelijke synergie tussen de verhoogde inzichtelijkheid van vaardigheden en de verbeterde feedback. Dit roept de vraag op in welke mate video-verrijkte rubrics bijdragen aan de doelgerichtheid van feedback door praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming aan mbo-studenten. Daarom onderzoeken we in deze studie in hoeverre video-verrijkte rubrics bijdragen aan de doelgerichtheid van feedback van praktijkbegeleiders aan mbo-studenten.

**Effectieve Feedback.** Naast het zorgen voor doelgerichte feedback is het ook belangrijk om feedback op het juiste niveau te geven. Hattie en Timperley (2007) stellen dat feedup, feedback en feedforward op vier niveaus kunnen plaatsvinden: taakniveau, procesniveau, zelfregulatie niveau en zelfniveau. Feedback gericht op het taakniveau geeft informatie over hoe goed de taak is uitgevoerd, bijvoorbeeld ‘je hebt de instructies goed opgevolgd en alle benodigde stappen correct uitgevoerd’. Deze vorm van feedback wordt vrijwel het meest gegeven (Brooks et al., 2019). Taakfeedback geeft de student specifieke informatie over het presteren op de taak. Het geven van alleen taakfeedback heeft echter veelal geen invloed op een volgende taak of op de aanpak die studenten gebruiken (Brooks et al., 2019). Bij het leren in de beroepspraktijkvorming worden complexe vaardigheden aangeleerd. Hierbij hoort feedback niet alleen over het beter uitvoeren van de huidige te gaan, maar juist ook over het leren voor een volgende taak of het maken van transfer (Shute, 2008; Sadler, 2010). Dit betekent dat het geven van alleen taakfeedback in de beroepspraktijkvorming minder effectief is.

Feedback gericht op het procesniveau geeft aan welke aandachtspunten er zijn met betrekking tot de gekozen aanpak of strategie. Bijvoorbeeld: ‘je bent erin geslaagd om prioriteiten te stellen en je tijd effectief te gebruiken’, of ‘leg eens uit hoe je dit hebt aangepakt’. Terugkoppeling op dit procesniveau leert studenten hoe zij leren en is ook toe te passen bij andere taken of opdrachten (Brookhart, 2008). Hieruit blijkt dat feedback op

procesniveau bijdraagt aan het aanleren van complexe vaardigheden zoals in de beroepspraktijkvorming. Feedback gericht op het niveau van zelfregulatie geeft studenten aanwijzingen over de manier waarop ze de uitvoering van de taak kunnen plannen, monitoren en zo nodig bijsturen. Het heeft betrekking op zelfevaluatie, de manier waarop studenten hun leerproces sturen en is veelal in de vorm van een vraag, bijvoorbeeld: 'hoe vind je dat je deze taak hebt aangepakt?', 'welke keuzes heb je gemaakt?' (Dirkx et al., 2019; Shute, 2008; Virtanen et al., 2014). Hierdoor leert de student na te denken over de gemaakte fouten en de oorzaak daarvan, waardoor het vermogen om zelfstandig te leren en te handelen bevordert (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback gericht op het zelfniveau is specifiek gericht op de persoon en niet zozeer op de taak zelf, bijvoorbeeld 'je toont initiatief en werkt zelfstandig'. Hoewel deze informatie op zichzelf waardevol is, biedt het niet direct leermogelijkheden. Effectieve feedback moet zich richten op aspecten waarover de student controle heeft, zodat de student zich op deze gebieden kan ontwikkelen (Kluger & DeNisi, 1996). Uit onderzoek blijkt dat vooral de aandacht voor het proces- en zelfregulatie niveau tot de meeste leeropbrengst leidt bij het aanleren van complexe vaardigheden (Hattie & Timperley, 2007; Arts et al., 2016; Dirkx et al., 2019). Dit komt doordat feedback op deze niveaus het denkproces en daarmee het leerproces van de student stimuleert. Hierbij is een verschuiving naar een betere focus op feedback op het niveau van proces en zelfregulatie, in plaats van puur op taakniveau, van groot belang (Arts et al., 2016; Dirkx et al., 2019).

In deze studie onderzoeken we het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de specifieke context van de beroepspraktijkvorming. In de beroepspraktijkvorming worden vooral complexe vaardigheden aangeleerd. Bij het aanleren van complexe vaardigheden blijkt dat feedback op proces- en zelfregulatie niveau het meest effectief is (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 2010; Shute, 2008; Virtanen

et al., 2014). Daarom onderzoeken we in deze studie of video-verrijkte rubrics een toename van feedback op proces- en zelfregulatie-niveau en een afname van feedback op zelfniveau realiseren. Ook onderzoeken we of feedback op taakniveau consistent blijft.

#### ***1.2.4 Rubrics en hun Effect op Feedback***

Feedbackkwaliteit heeft betrekking op de mate waarin feedback als geheel bijdraagt aan het bereiken van het beoogde doel (Sadler, 2010). Desondanks wijst onderzoek uit dat de feedbackkwaliteit kan afnemen doordat beoordelaars vaak verschillende mentale modellen hebben van de specifieke doelen en de criteria (Boud & Molloy, 2013). Om het vormen van mentale modellen te ondersteunen kunnen tekstuele rubrics worden gebruikt (Ackermans et al., 2019; Brookhart & Chen, 2015; Jonassen, 2012; Panadero et al., 2017).

Volgens Jonassen (2012) moeten tekstuele rubrics aan bepaalde voorwaarden voldoen om effectief te zijn. Effectieve rubrics zijn allereerst geschreven in begrijpelijke taal en bevatten een duidelijke definitie van de verwachte prestaties. Daarnaast beschrijven rubrics verschillende niveaus van prestaties en bieden ze studenten inzicht in wat ze moeten doen om een hoger prestatieniveau te bereiken. Rubrics beoordelen de prestatie als geheel en zijn relevant voor het vakgebied. Bovendien zijn rubrics transparant voor studenten, zodat ze begrijpen hoe de beoordeling plaatsvindt en wat er van hen wordt verwacht. Tot slot stimuleren rubrics de metacognitieve vaardigheden van studenten, zoals analyse, synthese en evaluatie (Jonassen, 2012). Brookhart en Chen (2015) benoemen daarnaast dat het belangrijk is om het aantal criteria en niveaus te beperken om overmatige complexiteit te voorkomen.

Door rubrics op deze manier te ontwerpen, zou dit de vorming en uitbreiding van mentale modellen ondersteunen (Brookhart & Chen, 2015; Jonassen, 2012). Echter blijkt uit onderzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2016) dat de interpretatie van rubrics in de beroepspraktijkvorming van het mbo vaak subjectief is. Verschillende beoordelaars interpreteren dezelfde criteria veelal verschillend, wat kan leiden

tot inconsistenties in de beoordeling (OCW, 2016). Zij benadrukken daarom het belang van het vergroten van het begrip van de beoordelingscriteria bij praktijkbeoordelaars in de beroepspraktijkvorming.

Volgens Panadero en Jonsson (2013) wordt het komen tot een gezamenlijk begrip van de rubrics bemoeilijkt doordat de nadruk vaak komt te liggen op de afzonderlijke criteria in plaats van op de gehele prestatie. Bovendien wijzen zij erop dat taal een beperkende factor kan vormen bij het verduidelijken van de complexiteit en nuance van de prestatie. Dit kan leiden tot onnauwkeurige beoordelingen en ineffectieve feedback, wat zelfs prestaties kan verminderen. Om deze beperkingen te overwinnen, stellen Panadero en Jonsson (2013) video-verrijkte rubrics voor, om zowel studenten als beoordelaars in staat te stellen de prestatie als geheel te zien en te begrijpen.

### ***1.2.5 Video-Verrijkte Rubrics en hun Effect op Feedback***

In tegenstelling tot een traditionele rubric, die alleen tekstuele criteria bevat, bevat een video-verrijkte rubric ook visuele voorbeelden middels korte video's die illustreren wat van de studenten wordt verwacht. Een video-verrijkte rubric biedt de prestatie als geheel en het gedrag dat hierbij hoort (Ackermans et al., 2018). Bij het opnemen van de video's wordt de Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) (Mayer, 2014) in acht genomen. Hierbij houden we rekening met de manier waarop mensen informatie verwerken en leren van multimediale bronnen. Daarnaast passen we de zes praktische richtlijnen voor het ontwerpen van video-verrijkte rubrics toe. Deze richtlijnen zijn gebaseerd op een combinatie van bestaande ontwerpprincipes en expertbeoordelingen (Ackermans et al., 2018). De zes richtlijnen betreffen het integreren van de instructieve informatie in een verhaallijn, het maken van een gebaren- en lichaamstaalscript en het zorgen voor minimale afstand tussen het educatieve verhaal en de educatieve inhoud. Daarnaast betreft het het aanpassen van de omgeving tijdens de video om natuurlijke segmentatie en fading te creëren die zo authentiek

mogelijk is en zorgen we voor een terugspoelfunctie. Ten slotte voegen we aan het einde van de video een zelfverklaringsaanwijzing toe met als doel de kijker te stimuleren om bewust na te denken over wat ze zojuist hebben bekeken en te zorgen voor een dieper niveau van verwerking van de inhoud. In het huidige onderzoek passen we de richtlijnen toe bij het opnemen van de video's. Als alternatief kiezen we echter voor een low-budget aanpak, waarbij we de video's opnemen met een mobiele telefoon en de rollen worden vertolkt door een tweedejaars student en een docent van het betreffende onderwijsteam.

Uit eerder onderzoek blijkt dat video-verrijkte rubrics resulteerde in verbeterde peerfeedback bij leerlingen van het havo en vwo (Ackermans et al., 2021a). Dit onderzoek is echter uitgevoerd in een onderwijscontext die zich niet specifiek richt op beroepsgericht onderwijs en bij een andere doelgroep, namelijk leerlingen in plaats van praktijkbegeleiders. In de beroepspraktijkvorming van het mbo is zover bekend nog geen onderzoek uitgevoerd naar de invloed van video-verrijkte rubrics op feedbackkwaliteit. Gebaseerd op de positieve resultaten van onderzoek naar peerfeedbackkwaliteit met video-verrijkte rubrics (Ackermans et al., 2021a) en verbeterde pedagogische kwaliteit na het gebruik van voorbeeldvideo's in de kinderopvang (Fukkink, 2014), wordt verwacht dat video-verrijkte rubrics een positief effect zullen hebben op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het mbo.

### ***1.2.6 Verschil Feedback aan Studenten tussen Opleidingsniveau 3 en 4?***

In dit onderzoek onderzoeken we het verschil in feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders aan studenten op opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4. Hoewel er momenteel, vanwege de specifieke Nederlandse context, geen onderbouwing in de literatuur beschikbaar is, wordt in de onderwijspraktijk vaak aangenomen dat feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 minder doelgericht is dan feedback aan studenten op opleidingsniveau 4. Hoewel er nog geen formeel onderzoek is uitgevoerd om deze veronderstelling te bevestigen, is het relevant om deze variabele op te nemen om mogelijke nuances in feedbackkwaliteit te

verkennen en te identificeren. Deze praktijk gebaseerde veronderstelling fungeert in dit onderzoek als een initiële hypothese en kan nieuwe inzichten verschaffen in de differentiatie tussen feedbackniveaus en de doelgerichtheid ervan.

### **1.3 Huidige Studie**

Dit onderzoek bouwt voort op Ackermans et al. (2021a), waarin het effect van video-verrijkte rubrics op peerfeedbackkwaliteit in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) werd onderzocht. Naast dat we dit onderzoek vertalen naar de praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming in het mbo, breiden we het onderzoek naar feedbackkwaliteit verder uit. Deze uitbreiding omvat een focus op doelgerichte feedback, geïnspireerd door Ackermans et al. (2019), die aantoonde dat video-verrijkte rubrics de mentale kaders van beoordelaars met betrekking tot gestelde doelen uitbreiden, wat suggereert dat feedback ook doelgerichter kan worden. Het doel van deze studie is inzicht te krijgen in het effect van het toepassen van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het mbo. Doordat we het onderzoek uitvoeren op twee mbo-niveaus, onderzoeken we of er verschillen zijn in het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit op mbo-niveau 3 en 4. De centrale onderzoeksvraag luidt:

*‘Leidt het beoordelen in de beroepspraktijkvorming van het middelbaar beroepsonderwijs middels video-verrijkte rubrics tot betere feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders en is hierbij verschil tussen feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4?’*

#### **1.3.1 Conceptueel Kader**

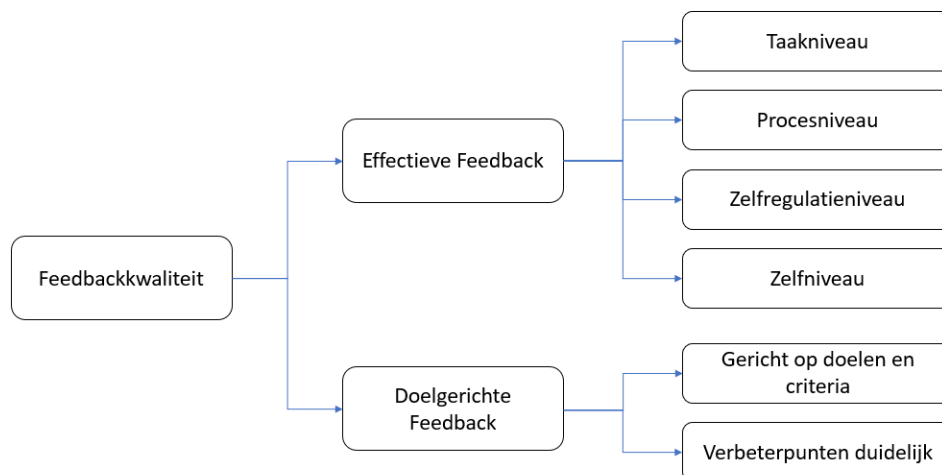
In deze studie staat het onderzoek naar de impact van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit centraal. Feedbackkwaliteit wordt geconcretiseerd middels (1) effectieve feedback en (2) doelgerichte feedback. Effectieve feedback wordt geoperationaliseerd aan de



hand van de vier feedbackniveaus volgens Hattie en Timperley (2007). In de context van het aanleren van complexe vaardigheden blijkt uit de literatuur dat feedback op het niveau van proces en zelfregulatie het meest effectief is (Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 2010; Shute, 2008; Virtanen et al., 2014). Deze studie beoogt niet alleen inzicht te verschaffen in de effecten van video-verrijkte rubrics op de verschillende feedbackniveaus, maar richt zich ook op het onderzoeken van de doelgerichtheid van de feedback. Doelgerichte feedback is gericht op de specifieke doelen en criteria (Kluger & DeNisi, 1996) en daarnaast is het voor de student duidelijk wat hij specifiek de volgende keer meer of minder moet doen (Wiggins, 2012). Het uiteindelijke doel is om uitspraken te kunnen doen over de impact van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming binnen het middelbaar beroepsonderwijs (zie Figuur 1).

### **Figuur 1**

*Definitie en Variabelen in deze studie gebruikt om de Feedbackkwaliteit te bepalen*



### **1.3.2 Hypotheses**

Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag zijn twee deelvragen met bijbehorende hypothesen geformuleerd. Deelvraag één luidt: *‘Wat is het effect van video-verrijkte rubrics*

*op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming van het middelbaar beroepsonderwijs?*'. Op basis van de bevindingen van Ackermans et al. (2019; 2021a) veronderstellen we dat het gebruik van video-verrijkte rubrics een positieve invloed heeft op de feedbackkwaliteit in de context van de beroepspraktijkvorming. Op basis van deze veronderstelling formuleren we de volgende hypothesen: 'praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics ontvangen geven minder feedback op zelfniveau (H1) en vergelijkbare hoeveelheid feedback op taakniveau (H2)'. 'Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics ontvangen geven meer feedback op procesniveau (H3) en op zelfregulatie niveau (H4)'. 'Feedback van praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics ontvangen is meer gericht op doelen en criteria (H5) en bevat meer duidelijkheid in verbeterpunten (H6)'.

Deelvraag twee luidt: *'Wat is het verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in het middelbaar beroepsonderwijs aan studenten niveau 3 en studenten niveau 4?'*. Doordat wordt aangenomen dat video-verrijkte rubrics de feedbackkwaliteit verbetert, is te verwachten dat het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit na manipulatie bij beide groepen niet significant van elkaar verschillen (Ackermans et al., 2021a). Dit leidt tot de volgende twee hypothesen: 'er is geen significant verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de effectiviteit (H7) en doelgerichtheid (H8) van feedback van praktijkbegeleiders aan studenten op opleidingsniveau 3 en studenten opleidingsniveau 4'.

### **1.3.3 Onderzoeksdesign**

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is gekozen voor een convergent mixed method design (Creswell & Guetterman, 2020, p. 601-603). Bij deze onderzoeksmethode verzamelen en analyseren we parallel zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. De resultaten worden geïntegreerd om tot een samenhangende interpretatie

te komen. De data is verzameld middels een kleinschalig quasi-experimenteel onderzoek en bestaat uit feedbackopmerkingen van praktijkbegeleiders in een voor- en nameting.

In de kwantitatieve analyse zijn de feedbackopmerkingen gecategoriseerd en vervolgens gecodeerd aan de hand het raamwerk van de vier feedbackniveaus (Hattie en Timperley, 2007) (zie Figuur 2). Op deze manier trachtten we te achterhalen in welke mate video-verrijkte rubrics effect hebben op het niveau van feedback (H1, H2, H3, H4). In de kwalitatieve analyse is onderzocht in hoeverre de feedback gekoppeld is aan de specifieke doelen en criteria (Kluger & DeNisi, 1996) (H5) en in hoeverre het voor de student duidelijk is wat hij de volgende keer specifiek meer of minder moet doen (Wiggins, 2012) (H6). Op deze manier trachtten we te achterhalen in welke mate video-verrijkte rubrics effect hebben op de doelgerichtheid van de feedback. Vervolgens onderzoeken we middels statistische analyse of er verschil is in het effect van video-verrijkte rubrics op het niveau van feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4. Ook onderzoeken we middels de kwalitatieve analyse of er verschil is in het effect van video-verrijkte rubrics op de doelgerichtheid van feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4. Tezamen geeft dit inzicht in het verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4, waarmee we antwoord geven op deelvraag twee.

Dit onderzoek heeft tot doel het effect van het toepassen van verfilmde criteria op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het mbo te onderzoeken, met specifieke aandacht voor mogelijke verschillen tussen opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4. Middels dit onderzoek trachten we bij te dragen aan een diepgaand begrip rondom het effect van video-verrijkte rubrics op het leren in de onderwijspraktijk en meer specifiek, op het

effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in de context van de beroepspraktijkvorming.

## **2. Methode**

### **2.1 Deelnemers**

Deelnemers aan dit onderzoek zijn praktijkbegeleiders van tweedejaars studenten pedagogisch medewerker van een Regionaal Opleidingscentrum (ROC) in het Zuidoosten van Nederland. De werving van deelnemers voor dit onderzoek verliep niet zonder uitdagingen en vereiste een zorgvuldige aanpak om een representatieve steekproef te verkrijgen. Deze sectie biedt eerst een beschrijving van het wervingsproces en biedt vervolgens inzicht in de deelnemersgroep.

#### **2.1.1 Werving**

Aangezien de praktijkbegeleiders feedback geven aan studenten, was ook toestemming van de studenten en hun ouders vereist. Na uitleg door de onderzoeker in drie tweedejaars klassen zijn 54 studenten benaderd, waarvan er acht positief reageerden. Na aanvullende uitleg door studieloopbaanbegeleiders in drie klassen meldden zich nog eens 19 studenten met positieve reacties. Ten slotte gaven acht praktijkbegeleiders van deze 27 studenten toestemming, wat resulteerde in acht praktijkbegeleider-deelnemers aan het onderzoek. Na een uitgestelde uitvoering van het onderzoek om meer deelnemers te verkrijgen, werden twee klassen van een naburig ROC benaderd. Uitleg en verzoeken tot deelname werden uitgevoerd door studieloopbaanbegeleiders, wat resulteerde in twee extra praktijkbegeleider-deelnemers. Daarnaast nam de onderzoeker rechtstreeks contact op met 11 praktijkbegeleiders en benaderde drie grote kinderopvangorganisaties in de regio, wat leidde tot nog eens twee praktijkbegeleider-deelnemers. Het onderzoek startte uiteindelijk met 12 deelnemers, waarvan één later afviel vanwege het stopzetten van de stage van een student. Om een zuiver

deelnemersbestand te behouden, verwijderde we ook de enige overgebleven deelnemer van het naburige ROC. Dit resulteerde in de volgende deelnemersgegevens.

### **2.1.2 Deelnemer gegevens**

De deelnemers ( $n=10$ ) aan het onderzoek zijn praktijkbegeleiders uit het werkveld van tweedejaars studenten aan de beroeps opleidende leerweg pedagogisch medewerker kinderopvang op opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4 van het mbo van één Regionaal Opleidingscentrum in het Zuidoosten van Nederland. De praktijkbegeleiders zijn afkomstig van tien verschillende kinderopvanglocaties van negen verschillende organisaties en variëren in de leeftijd van 21 tot 61 jaar. Het betreft een gelegenheidssteekproef (Creswell & Guetterman, 2020): praktijkbegeleiders van één klas niveau 3 studenten ( $n=5$ ) en praktijkbegeleiders van twee klassen niveau 4 studenten ( $n=5$ ). Gezien de beperkte omvang van de onderzoeksgroep en in lijn met eerder onderzoek van Ackermans et al. (2021a) naar de invloed van video-verrijkte rubrics op feedbackkwaliteit voeren we geen statistische berekening van de vereiste steekproefgrootte uit. In ieder opleidingsniveau (3 en 4) maken we twee groepen, een controlegroep en een experimentele groep (zie Tabel 1). De randomisatie vond plaats door eerst praktijkbegeleiders van opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4 apart te nemen. Vervolgens creëerden we bij elk niveau een controle- en een experimentele groep. Deelnemers werden aanvankelijk op volgorde van aanmelding ingedeeld, waarbij we afwisselend een deelnemer aan de controle- of experimentele groep toewezen. Na controle van de deelnemer gegevens per groep bleek dat iedere praktijkbegeleider gekoppeld was aan een student. Ook bleek dat er sprake was van een evenredige verdeling van feedbackervaring tussen de groepen, zodat we geen aparte moderator hoefde toe te voegen om mogelijke effecten te compenseren.

**Tabel 1***Model van het Gebruikte Design*

Random per groep	<i>N</i>	Voormeting	Treatment	Nameting
Groep 1 – Controle_Niv3	2	O <sub>0</sub>		O <sub>1</sub>
Groep 2 - Experiment_Niv3	3	O <sub>0</sub>	X	O <sub>1</sub>
Groep 3 - Controle_Niv4	2	O <sub>0</sub>		O <sub>1</sub>
Groep 4 - Experiment_Niv4	3	O <sub>0</sub>	X	O <sub>1</sub>

*Noot.* O<sub>0</sub>= Voormeting, X= Treatment O<sub>1</sub>= Nameting

## 2.2 Meetinstrumenten en Materialen

### 2.2.1 Tekstuele Rubrics

De tekstuele rubrics die we in dit onderzoek gebruiken behoren bij twee werkprocessen uit het kwalificatiedossier Pedagogisch Werk (Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, 2021). Het kwalificatiedossier komt voort uit dialoog tussen relevante partijen en is gevalideerd door de sectorkamer zorg, welzijn en sport (Sectorkamer zorg, welzijn en sport, 2021). Er wordt één rubric van het werkproces voor de opleiding op opleidingsniveau 3 en één werkproces voor de opleiding op opleidingsniveau 4 gebruikt. Het betreft het werkproces P1-K1-W1: Communiceert met de ouders/vervangende opvoeders en het kind uit het profieldeel van de opleiding op niveau 3 (zie Bijlage A). Daarnaast betreft het werkproces P2-K1-W1: Communiceert met de ouders/vervangende opvoeders en deelt haar kennis en inzichten, uit het profieldeel van de opleiding op niveau 4 (zie Bijlage B). We kozen voor deze werkprocessen omdat de criteria en de context waarin deze werkprocessen worden uitgevoerd van beide opleidingen het meest overeenkomen.

De tekstuele rubric is voor de praktijkbegeleiders bekend, omdat het ROC waar dit onderzoek wordt uitgevoerd deze al enkele jaren gebruikt. Op deze manier maken we tijdens

het onderzoek gebruik van authentieke leerscenario's (Creswell & Guetterman, 2020). De tekstuele rubric passen we in beide onderzoeksgroepen toe als voormeting en wordt per e-mail toegezonden. We verzenden de tekstuele rubric als Microsoft Word document, zodat de praktijkbegeleider de feedback in het document kan typen. Deze feedback analyseren we in het onderzoek op de vier feedbackniveaus (Hattie & Timperley, 2007).

### ***2.2.2 Video-Verrijkte Rubrics***

Bij beide tekstuele rubrics wordt middels een mobiele telefoon een voorbeeldvideo gemaakt en bewerkt (Movavi Video Editor 23), volgens de praktische richtlijnen voor het ontwerpen van video-verrijkte rubrics (Ackermans et al., 2018). De video passen we toe bij de experimentele conditie. Er is gekozen voor deze werkprocessen omdat ze eenvoudig te regisseren zijn op een manier die de realiteit zo goed mogelijk benadert en daarom in een video het meest authentiek overkomt. Vooraf stellen we een script op en de video nemen we op in een kinderopvanglocatie. Een student van 18 jaar treedt in de video op als acteur, een volwassen vrouwelijke docent speelt de rol van moeder die haar kind van de kinderopvang komt ophalen. Na het opnemen en monteren plaatsen we de video op het YouTube account van de onderzoeker waarbij het alleen toegankelijk is via een link. De video slaan we voor reproductie op, op de researchdrive van de Open Universiteit. De link naar de video wordt per e-mail verzonden. De video-verrijkte rubric passen we toe bij de experimentele groep met het doel het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit van de praktijkbegeleider te onderzoeken.

### ***2.2.3 Raamwerk voor Coderen Feedback***

Om de feedback te analyseren, is een raamwerk ontworpen aan de hand van het theoretische feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007). Het raamwerk is opgenomen in figuur 2. In dit raamwerk worden kleuren gebruikt als coderingssysteem waardoor de informatie in de geschreven feedback te structureren en visueel te organiseren is (Hirschberg

& Manning, 2015). Eerst is het conceptuele raamwerk tussen de onderzoeker en twee collega docenten besproken en aangevuld met voorbeelden om tot een gedeeld begrip te komen. Het conceptuele raamwerk is vervolgens door de drie beoordelaars getest door ieder vijf identieke beoordelingsformulieren, circa 28% van het totale aantal formulieren te analyseren. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is bepaald door de Intraclass Correlation Coefficient (ICC, 2,1) te berekenen met behulp van IBM SPSS Statistics 28© (Creswell & Guetterman, 2020, p 402; Shrout & Fleiss, 1979).

De ICC-waarde voor 'Single Measures' was 0.803, wat aangeeft dat er een goede mate van overeenstemming is tussen individuele beoordelaars. De ICC-waarde voor 'Average Measures' was 0.924, wat wijst op een zeer goede mate van overeenstemming wanneer we rekening houden met alle mogelijke combinaties van beoordelaars. Uit de resultaten blijkt een sterke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Doordat het om een relatief klein aantal beoordelingsdocumenten ging en het gezamenlijk beoordelen ook dient als een onderwijs- en trainingselement, is ervoor gekozen de overige 15 beoordelingsformulieren gezamenlijk te analyseren.



## Figuur 2

*Raamwerk Vier Feedbackniveau's volgens Hattie en Timperley (2007)*

Feedbackniveau - Wat is het doel van de feedback voor de student?

Feedback Taakniveau	Feedback Procesniveau	Feedback Zelfregulatie niveau	Feedback Zelfniveau
Gericht op specifieke taken, opdrachten of prestaties van de ontvanger. Beoordeelt de kwaliteit, nauwkeurigheid en effectiviteit van het werk.	Gericht op het proces dat leidt tot de uitvoering van een taak, zoals hoe een student zijn of haar fouten opspoor en hoe hij of zij komt met een oplossing. Beoordeelt de strategieën, methoden en benaderingen die zijn gebruikt.	Gericht op het vermogen van de ontvanger om zelfstandig taken te plannen, organiseren, monitoren en evalueren. Richt zich op metacognitieve vaardigheden en zelfsturing. Meestal in de vorm van een vraag/opdracht, doordat de student leert nadenken over de fouten die hij of zij heeft gemaakt en over de oorzaak daarvan.	Gericht op persoonlijke eigenschappen, vaardigheden en kwaliteiten van de ontvanger. Heeft betrekking op het zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie van de persoon.
<b>Voorbeelden:</b>  Je hebt de belangrijkste punten goed samengevat  Je hebt de juiste woorden/termen gebruikt	<b>Voorbeelden:</b>  Je hebt de problemen stapsgewijs in kaart gebracht en goede oplossingen gevonden  Je hebt effectief gebruik gemaakt van bronnen en onderzoek gedaan voordat je communiceerde  Je kunt je vaardigheden verbeteren door...	<b>Voorbeelden:</b>  Op welke manier beïnvloedde jouw aanpak het resultaat?  Welke aspecten van je communicatie verliepen vlot en waar denk je dat er ruimte is voor verbetering?	<b>Voorbeelden:</b>  Je bent vriendelijk  Je hebt een open houding  Je hebt initiatief genomen

### 2.3 Procedure

Vooraf is het onderzoeksvorstel getoetst door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit. Vervolgens informeerde de onderzoeker voor de start van het onderzoek het onderwijsteam en verzorgde uitleg in de betreffende klassen. Ook werd per mail de kinderopvangorganisaties geïnformeerd over het onderzoek. In week 0 zijn toestemmingsverklaringen aan de studenten uitgedeeld in de klassen en via mail aan de praktijkbegeleiders. Hierbij werd toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek en voor opslag van de geanonimiseerde data op de research server van de Open Universiteit. In week één werd de tekstuele rubric van de betreffende opleiding toegezonden aan alle praktijkbegeleiders en bijbehorende studenten en werden de praktijkbegeleiders verzocht de student van feedback te voorzien, dit in de rubric te typen en terug te sturen aan de onderzoeker. Dit dient in deze studie als voormeting. In week twee zond de onderzoeker via mail de link naar de video aan de deelnemers in de experimentele conditie, dit is het

treatment. De deelnemers in de controleconditie ontvingen een mail met het verzoek de tekstuele rubric nogmaals door te nemen. In week drie ontvingen alle deelnemers van zowel de controle- als de experimentele conditie een e-mail van de onderzoeker met daarbij de tekstuele rubric en opnieuw het verzoek om de student te voorzien van feedback, dit in de rubric te typen en terug te sturen aan de onderzoeker. Dit is de nameting. Alle onderzoeksdata is opgeslagen op de beschikbaar gestelde veilige opslaglocatie van de Open Universiteit.

## **2.4 Data-Analyse**

De verzamelde data in dit onderzoek betrof feedbackopmerkingen uit de voor- en nameting bestaand uit meerdere zinnen die per deelnemer in één invulveld waren geschreven (zie Bijlage A en B). Er werden twee verschillende analyses uitgevoerd: (a) een kwantitatieve data-analyse om de effectiviteit van feedback vast te stellen, en (b) een kwalitatieve analyse om de doelgerichtheid van feedback vast te stellen. De twee verschillende analyses beschrijven we hierna.

### ***2.4.1 Kwantitatieve Analyse, Effectiviteit van Feedback***

De feedback werd handmatig gecodeerd door tekst op feedbackformulieren te markeren met kleuren die overeenkwamen met de vier feedbackniveaus van Hattie en Timperley (2007) (zie Figuur 2). In een Microsoft Excel-spreadsheet (versie 2019) werd vervolgens per deelnemer het aantal keren dat feedback op elk feedbackniveau gegeven werd ingevuld. In dit overzicht maakten we een extra kolom ‘geen feedback’, waarin we feedbackopmerkingen plaatste die we niet konden toekennen aan een feedbackcategorie. Deze opmerkingen betroffen context zoals, *‘het is twee weken geleden dat de vorige observatie heeft plaatsgevonden’*. De absolute data is omgezet naar relatieve data door het berekenen van het totale aantal opmerkingen uit de vijf kolommen per groep als 100%. Daarna werd het aantal keren feedback per deelnemer voor de vier feedback categorieën uitgedrukt als een percentage dit totaal en indien van toepassing naar boven afgerond (zie Tabel 2).

De dataset werd in IBM SPSS Statistics (versie 28) ingevoerd, en normaliteit werd geëvalueerd met de Shapiro-Wilk-test, waarbij een significantieniveau  $\alpha .05$  werd toegepast (Field, 2018). Er werden significante afwijkingen waargenomen in diverse variabelen en condities ( $p$ -waarden variërend van  $< 0,001$  tot  $0,002$ ). Vanwege de niet-normale verdeling, werden vier nieuwe variabelen gecreëerd voor 'het verschil tussen voor- en nameting' op basis van de vier afhankelijke variabelen. Normaliteit werd opnieuw beoordeeld met de Kolmogorov-Smirnov- en Shapiro-Wilk-tests voor de controle- en experimentele groep (Field, 2018). Ondanks verbeteringen bij drie van de vier variabelen, werd gezien de kleine dataset ( $n=10$ ) en opvallende afwijkingen in skewness en kurtosis bij meerdere variabelen de non-parametrische Mann-Whitney U-test uitgevoerd (Field, 2018). Resultaten werden vervolgens bevestigd middels een independent samples  $t$ -test. Zo werden hypothese 1, 2, 3 en 4 getoetst en het effect van video-verrijkte rubrics op de effectiviteit van feedback vastgesteld.

Om het verschil in effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackeffectiviteit tussen opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4 ( $H7$ ) vast te stellen, werd de dataset per conditie, per opleidingsniveau beoordeeld op normaliteit middels de Shapiro-Wilk-toets (Field, 2018). Bij drie van de vier afhankelijk variabelen werden geen significante afwijkingen van de normaalverdeling waargenomen, zowel bij opleidingsniveau 3 ( $n=5$ ) als opleidingsniveau 4 ( $n=5$ ). Een twee-weg multivariate variantieanalyse (MANOVA) werd uitgevoerd om het gezamenlijke effect van opleidingsniveau en conditie op alle afhankelijk variabelen te onderzoeken (Field, 2018). Er werd een significant interactie effect waargenomen tussen conditie en opleidingsniveau, echter bij de afzonderlijke analyses van variantie (ANOVA's) werden geen significante interactie effecten waargenomen tussen conditie en opleidingsniveau. Gezien de kleine dataset, de niet-normaal verdeling bij variabele vier en opvallende afwijkingen in skewness en kurtosis bij meerdere variabelen, werd vervolgens een Mann-Whitney U-tests uitgevoerd voor niveau 3 en voor niveau 4 om de verschillen tussen

controle en experiment binnen elk opleidingsniveau te identificeren (Field, 2018). De resultaten van deze analyse gaven verdere inzichten in de verschillen in effecten tussen opleidingsniveau 3 en 4.

#### ***2.4.2 Kwalitatieve Analyse, Doelgerichtheid van Feedback***

Om het effect van video-verrijkte rubrics op de specificiteit van feedback te onderzoeken (H5, H6) werd handmatig een kwalitatieve contentanalyse uitgevoerd om patronen, thema's en betekenissen te identificeren (Creswell & Guetterman, 2020). In het Excel-spreadsheet met de absolute en relatieve data uit de kwantitatieve analyse werd een extra tabblad aangemaakt met daarin zes kolommen. In kolom één tot en met vijf werden de gemarkeerde feedbackopmerkingen overgenomen uit de kwantitatieve analyse die gekoppeld waren aan één van de vier feedbackniveaus en aan de categorie 'geen feedback'. Hierna werden twee extra kolommen toegevoegd: (6) 'gericht op doelen en criteria' en (7) 'verbeterpunten duidelijk'. Vervolgens werden alle opmerkingen die door de praktijkbegeleiders waren ingevuld op de feedbackformulieren gebruikt in deze kwalitatieve analyse. In kolom zes werden feedbackopmerkingen die niet aan de doelen en criteria was gekoppeld of waarbij praktijkbegeleiders eigen standaarden leken te gebruiken, in rood gecodeerd. Groene gecodeerde tekst in kolom zes duidt op feedback waarin praktijkbegeleiders specifieke woorden uit de criteria herhalen. In kolom zeven werden feedbackopmerkingen waarin onduidelijk was wat de student specifiek de volgende keer meer/minder moest doen, in rood gecodeerd. Groene gecodeerde tekst in kolom zeven geeft aan dat het juist specifiek duidelijk werd wat een student meer/minder moest doen.

Deze kleurcoderingen onthulden geen veranderingen in de controleconditie, terwijl er in de experimentele conditie een duidelijke verschuiving naar voornamelijk groene gecodeerde tekst zichtbaar was. Daaropvolgend is de feedback in de nameting van de experimentele conditie nader geanalyseerd om patronen te ontdekken, waarmee hypothese 5

en 6 werden getoetst en het effect van video-verrijkte rubrics op de doelgerichtheid van feedback werd vastgesteld. Vervolgens werd onderzocht of eventuele patronen verschilden tussen opleidingsniveau 3 en 4, waarmee hypothese 8 werd getoetst. De hypothesen die we in de kwantitatieve en in de kwalitatieve analyse toetste gaven samen antwoord op beide deelvragen, waarmee we vervolgens de hoofdvraag beantwoordde.

### 3. Resultaten

Om de hoofdvraag *‘Leidt het beoordelen in de beroepspraktijkvorming van het middelbaar beroepsonderwijs middels video-verrijkte rubrics tot betere feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders en is hierbij verschil tussen feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4?’* te kunnen beantwoorden zijn in totaal 112 feedbackopmerkingen op 20 beoordelingsformulieren van 10 praktijkopleiders ( $M = 6.1$ ; min. = 2, max. = 12) gemarkeerd en omgezet naar relatieve data zoals beschreven in de datasectie (zie Tabel 2). De resultaten bespreken we vervolgens uitvoerig.

**Tabel 2***Absolute en Relatieve resultaten, Verschil Voor- en Nameting Controle en Experiment*

Conditie	Feedbackcategorie	Voormeting	Nameting	Voormeting	Nameting
		Absoluut	Absoluut	Relatief	Relatief
Controle	FB_Taak	12	12	52%	60%
	FB_Proces	3	1	13%	5%
	FB_Zelfregulatie	0	0	0%	0%
	FB_Zelf	3	5	13%	25%
	Geen_FB	5	2	22%	10%
	Totaal	23	20	100%	100%
Experiment	FB_Taak	13	17	42%	44%
	FB_Proces	4	10	13%	26%
	FB_Zelfregulatie	0	1	0%	3%
	FB_Zelf	7	4	23%*	11%
	Geen_FB	7	6	23%*	16%
	Totaal	31	38	101%	100%

*Noot.* Controle  $n=4$ . Experiment  $n=6$

\* Naar boven afgerond

### 3.1 Effectieve Feedback

Om het verschil van de voor- en nameting tussen de controle- en experimentele conditie op de vier afhankelijke feedbackvariabelen te onderzoeken (H1, H2, H3, H4) werd een Mann-Whitney U-test uitgevoerd. De resultaten duiden op een significant verschil tussen de controle- en experimentele conditie bij feedbackvariabele ‘zelf’ ( $U = 0, p = 0.010$ ) en feedbackvariabele ‘proces’ ( $U = 22, p = 0.038$ ). Voor zowel feedbackvariabele ‘taak’ als

feedbackvariabele ‘zelfregulatie’ werden geen significante verschillen waargenomen tussen de condities (zie Tabel 3). De gevonden significante effecten werden bevestigd middels een independent samples *t*-test. Opnieuw werden significante verschillen gevonden tussen de controlegroep en de experimentele groep voor feedbackvariabele ‘zelf’ ( $t(4.525) = 3.303; p = 0.025$ ) en feedbackvariabele ‘proces’ ( $t(8) = -3.426; p = 0.005$ ). Geen significante verschillen werden waargenomen voor feedbackvariabele ‘taak’ en feedbackvariabele ‘zelfregulatie’. Bij het uitvoeren van de Levene's test voor gelijkheid van varianties werden significante verschillen waargenomen bij feedbackvariabelen ‘zelf’ en ‘taak’, wat resulteerde in het gebruik van de *equal variances not assumed* optie voor deze twee variabelen (zie Tabel 4).

### Tabel 3

*Resultaten van de Mann-Whitney U-test, Verschil Voor- en Nameting Controle en Experiment*

	U	p
FB_Taak - Verschil Voor-Na	8.0	0.476
FB_Proces - Verschil Voor-Na	22.0	0.038
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	14.0	0.762
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	< .001	0.010

**Tabel 4**

*Resultaten van de Independent Samples T-test, Verschil Voor- en Nameting Controle en Experiment*

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means
	F	Sig.	Two-Sided p
FB_Taak - Verschil Voor-Na	6.803	0.031	.554 <sup>a</sup>
FB_Proces - Verschil Voor-Na	3.532	0.097	.009
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	4.000	0.081	.447
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	14.919	0.005	.025 <sup>a</sup>

a Equal variances not assumed.

Om te bepalen hoe groot het waargenomen effect is en omdat effectgroottes minder gevoelig zijn voor de steekproefomvang werd de effectgrootte voor de vier feedback categorieën bepaald middels Hedges' correctie (zie Tabel 5). De resultaten laten zien dat er een matig tot groot effect is voor feedbackcategorie 'zelf' in de richting van de experimentele groep, wat suggereert dat het verschil tussen de voor- en nameting bij de experimentele groep aanzienlijk verschilt van de controlegroep. Bij feedbackcategorie 'proces' vinden we een matig tot groot effect, maar het negatieve interval suggereert dat het effect mogelijk in beide richtingen kan variëren. Feedbackcategorie 'taak' en 'zelfregulatie' laten een klein effect zien ten gunste van de experimentele groep, maar de betrouwbaarheidsintervallen bevatten ook nul, wat aangeeft dat de effecten mogelijk niet significant zijn wat overeenkomt met de eerdere bevindingen. Vervolgens werd naar de *mean difference (M)* gekeken om nog meer duidelijkheid te verkrijgen in de verschillen tussen de controle- en experimentele groep (zie Tabel 6).



Op basis van de bevindingen stelde we dat de experimentele groep, vergeleken met de controlegroep, zoals verwacht significant minder feedbackopmerkingen vertoonde in feedbackcategorie ‘zelf’ (H1). Ook namen we zoals verwacht een significante toename van het aantal feedbackopmerkingen in categorie ‘proces’ waar in de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep (H3). Zoals verwacht vonden we geen significante verschillen tussen de controlegroep en de experimentele groep wat betreft feedbackcategorie ‘taak’ (H2). Tegen verwachting in vonden we geen significante toename van het aantal feedbackopmerkingen in feedbackcategorie ‘zelfregulatie’ (H4).

**Tabel 5**

*Resultaten van de Effectgrootte middels Hedges' Correction*

	Point Estimate	95% Confidence Interval	
		Lower	Upper
FB_Taak - Verschil Voor-Na	.299	-.861	1.441
FB_Proces - Verschil Voor-Na	-1.996	-3.454	-.469
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	-.466	-1.616	.712
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	2.134	.563	3.635

**Tabel 6***Gemiddelde Feedbackverschillen voor Controle- en Experimentele Groepen*

	Conditie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FB_Taak - Verschil Voor-Na	Controle	4	1.9500	1.22338	0.61169
	Experiment	6	0.4167	5.78391	2.36127
FB_Proces - Verschil Voor-Na	Controle	4	-2.0250	2.35567	1.17783
	Experiment	6	2.1333	1.52534	0.62272
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	Controle	4	< .001	< .001	< .001
	Experiment	6	0.4500	1.10227	0.45000
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	Controle	4	2.9500	2.72458	1.36229
	Experiment	6	-2.0833	1.67262	0.68285

Om het verschil van de effecten van video-verrijkte rubrics op de effectiviteit van feedback tussen opleidingsniveau 3 en 4 te onderzoeken (H7), werd allereerst de interactie tussen conditie en opleidingsniveau onderzocht middels een Two-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). De resultaten onthulden significante interactie-effecten tussen opleidingsniveau en conditie,  $F(4.3) = 23.077$ ;  $p = .014$ ; Pillai's Trace = 0.969. Dit wijst op een overkoepelend effect waarbij de combinatie van opleidingsniveau en conditie een significant verschil veroorzaakt in de afhankelijke feedbackvariabelen. Afzonderlijk onderzoek naar interactie-effecten per feedback categorieën middels Univariate Analysis of Variances (ANOVA's) liet geen significante resultaten zien (zie Tabel 7). Dit suggereert dat, in overeenstemming met hypothese 7 (H7), er geen significant verschil is in de effecten van

video-verrijkte rubrics op de effectiviteit van feedback tussen opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4.

**Tabel 7**

*Univariate Analyses of Variance, Interactie Conditie en Opleidingsniveau, Verschil tussen Opleidingsniveau 3 en 4*

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
FB_Taak - Verschil Voor-Na	54.913	1	54.913	4.024	.092
FB_Proces - Verschil Voor-Na	.368	1	.368	.084	.781
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	.486	1	.486	.600	.468
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	1.803	1	1.803	.327	.588

Vanwege het niet voldoen aan de aanname van normaalverdeling werd vervolgens de non-parametrische Mann-Whitney U test uitgevoerd om de verschillen tussen de voor- en nameting tussen de controle- en experimentele condities voor opleidingsniveau 3 ( $n = 5$ ) en apart voor opleidingsniveau 4 ( $n = 5$ ) te onderzoeken. De bevindingen van de ANOVA's, waaruit bleek dat er geen significant verschil is tussen de voor- en nameting tussen opleidingsniveau 3 en opleidingsniveau 4, werden bevestigd door de resultaten van de Mann-Whitney U-tests (zie Tabel 8). Hierdoor nemen we de nulhypothese 'er is geen significant verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de effectiviteit van feedback van praktijkbegeleiders aan studenten op opleidingsniveau 3 en studenten op opleidingsniveau 4' (H7) aan.

**Tabel 8**

*Resultaten Mann-Whitney U test, Verschil tussen Opleidingsniveau 3 en 4*

	Opleidingsniveau 3		Opleidingsniveau 4	
	U	p	U	p
FB_Taak - Verschil Voor-Na	< .001	.200	2.00	.800
FB_Proces - Verschil Voor-Na	< .001	.200	1.00	.400
FB_Zelfregulatie - Verschil Voor-Na	3.00	1.00	2.00	.800
FB_Zelf - Verschil Voor-Na	< .001	.200	< .001	.200

### 3.2 Doelgerichte Feedback

Om het verschil van de voor- en nameting tussen de controle- en experimentele conditie op de doelgerichtheid van feedback te onderzoeken (H5, H6) werd handmatig een kwalitatieve contentanalyse uitgevoerd. Hierbij werd de verzamelde feedback in de kolommen '*gericht op doelen en criteria*' en '*verbeterpunten duidelijk*' in het Excel-spreadsheet geanalyseerd om patronen te ontdekken. De doelen en criteria waren gekoppeld aan het werkproces '*communiceert met de ouders/vervangende opvoeders van het kind*' en extra voor opleidingsniveau 4 '*... en deelt haar kennis en inzichten*' (zie Bijlage A en B). Niet doelgerichte feedbackopmerkingen waren **rood** gecodeerd, wel doelgerichte feedbackopmerkingen waren **groen** gecodeerd.

Met betrekking tot hypothese 5 werden in de kolom '*gericht op doelen*' in de controleconditie zowel in de voor- als de nameting een vergelijkbaar aantal opmerkingen gemaakt die niet gekoppeld waren aan de criteria (Kluger & DeNisi, 1996), zoals '*geeft inbreng op de groep*' en '*gaat met de kinderen spelen waardoor de pm'er rustig de overdrachten kan doen*'. Dit gold ook voor opmerkingen die duiden op het toepassen van eigen criteria (de Vos, 2023), zoals '*deze verantwoordelijkheid hoort nog niet bij dit leerjaar*'

en *‘het is niet van toepassing om te praten over inzichten van de ontwikkeling van het kind’*.

In de experimentele conditie werden in de voormeting vergelijkbare opmerkingen gemaakt als in de controleconditie. Echter, in de nameting waren, zoals gesteld in hypothese 5, opmerkingen voornamelijk gekoppeld aan de criteria (Kluger & DeNisi, 1996) en werden nauwelijks opmerkingen gemaakt die eigen standaarden betroffen (de Vos, 2023). Opvallend was dat in de nameting van de experimentele conditie letterlijk criteria werden overgenomen, zoals:

- *‘zorgen voor een duidelijke structuur in het gesprek’*,
- *‘taalgebruik aangepast aan ouders’* en
- *‘je geeft heldere en relevante info aan ouders’*.

Ook was het opvallend dat feedbackopmerkingen in de voormeting voornamelijk constatering bevatten (feedback) en meer gericht waren op dat wat nog niet bereikt was zoals *‘dit hoort nog niet bij dit leerjaar’* (eigen criteria) en in de nameting meer gericht was op groei en ontwikkeling gekoppeld aan de leerdoelen (feed-up), zoals *‘overdrachtsmomenten zijn een begin om verder te ontwikkelen naar volgende gesprekken’*. Daarnaast viel de opmerking *‘ik denk dat bepaalde school opdrachten makkelijk te combineren zijn met ouderoverdracht en dat we daar samen naar moeten kijken’* op omdat deze lijkt te suggereren dat de praktijkbegeleider een duidelijker beeld heeft gekregen van wat er van de student wordt verwacht (Ackermans et al., 2019). Tijdens de analyse van feedback in de kolom *‘gericht op doelen’* viel een patroon op waarbij opmerkingen gericht waren op het zelfvertrouwen van studenten, zoals:

- *‘het begint langzaam te vertrouwen te voelen’*
- *‘durft wat meer naar ouders toe’* en
- *‘weet dat je niet de enige bent’*.

Deze opmerkingen werden in het kwantitatieve onderdeel van deze studie gemarkeerd als feedback op het zelfniveau.

Met betrekking tot hypothese 6 werden in de kolom ‘verbeterpunten duidelijk’ in de controleconditie zowel in de voor- als in de nameting opmerkingen geschreven die de student geen duidelijkheid gaven over wat de student de volgende keer specifiek meer/minder moet doen (Wiggings, 2012). Dit betrof opmerkingen zoals:

- *‘zelfverzekerder zijn’*,
- *‘student ligt goed op schema’* en
- *‘op het moment dat het goed gaat, kunnen we kijken naar moeilijke taken’*.

Dit was vergelijkbaar met de voormeting van de experimentele conditie. Echter in de nameting van de experimentele conditie werd, zoals gesteld in hypothese 6, meer feedback gegeven die duidelijkheid geeft over wat de student de volgende keer meer/minder moet doen, zoals ‘let op dat je niet te vaak hetzelfde woordje gebruikt als en toen....en toen....’.

Opvallend was dat in de nameting van de experimentele conditie concrete tips aan de student werd gegeven, zoals:

- *‘bedenk van te voren wat je een ouder wilt zeggen’* en
- *‘door het schriftje zelf als je klaar bent nog eens hardop voor te lezen hoor je vaak zelf al of je herhaalwoorden gebruikt’*.

Tijdens de analyse van feedback in de kolom ‘verbeterpunten duidelijk’ viel wederom een patroon op waarbij opmerkingen gericht waren op het zelfvertrouwen van studenten, zoals:

- *‘zelfverzekerder zijn’*,
- *‘twijfel niet en ga vooral zo door’* en
- *‘heb vertrouwen’*.

Deze opmerkingen werden in het kwantitatieve onderdeel van deze studie gemarkeerd als feedback op het zelfniveau.

In dit kwalitatieve deel van het onderzoek naar verbetering van feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders, namen we bij de experimentele groep die de video-verrijkte rubrics ontving opmerkelijke verschillen waar. De feedback was meer gericht op doelen en criteria (H5), en bevatte meer duidelijkheid in verbeterpunten (H6). Deze bevindingen suggereren dat de invoering van video-verrijkte rubrics een positieve invloed kan hebben op de doelgerichtheid van feedback van praktijkbegeleiders. Bij het uitvoeren van de kwalitatieve analyse van feedbackteksten om patronen te identificeren en het verschil tussen opleidingsniveau 3 en 4 te onderzoeken, bleek echter dat de beperkte omvang van de steekproef ( $n=10$ ) niet voldoende was om mogelijke variaties in feedbackpatronen te verkennen. Hiermee kon hypothese 8 ‘er is geen significant verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de doelgerichtheid van feedback van praktijkbegeleiders aan studenten op opleidingsniveau 3 en studenten op opleidingsniveau 4’, niet worden onderzocht.

#### 4. Discussie

De onderzoeksvraag van deze studie luidde: *‘Leidt het beoordelen in de beroepspraktijkvorming van het middelbaar beroepsonderwijs middels video-verrijkte rubrics tot betere feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders en is hierbij verschil tussen feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en aan studenten op opleidingsniveau 4?’*. Er werden twee deelvragen opgesteld die we achtereenvolgens bespreken om daarna antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag.

##### 4.1 Deelvraag 1

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag één: *‘Wat is het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming?’* werd feedbackkwaliteit geconcretiseerd middels (1) effectieve feedback en (2) doelgerichte feedback, waarna we middels een kwantitatieve studie naar effectiviteit van feedback en middels

een kwalitatieve studie naar de doelgerichtheid van feedback antwoord konden geven op deze deelvraag.

#### ***4.1.1 Effectiviteit van Feedback***

Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen gaven minder feedback gericht op het zelfniveau. Deze bevinding kan worden toegeschreven aan eerder onderzoek (Ackermans et al., 2019), waaruit blijkt dat video-verrijkte rubrics docenten en beoordelaars helpen een beter begrip te ontwikkelen van hoe de criteria van toepassing zijn op het werk van de studenten. Dit verbeterde begrip kan op zijn beurt de neiging verminderen om feedback te geven die gericht is op aspecten van de student zelf. Vermindering van feedback op het zelfniveau is ook in lijn met de aanbevelingen van Hattie & Timperley (2007), die benoemen dat feedback op het zelfniveau waarbij feedback op persoonlijke kwaliteit en persoonlijke kenmerken wordt gegeven, minder effectief is. Een afname van feedback op zelfniveau na de interventie van video-verrijkte rubrics is daarom een waardevolle bevinding. Wel moeten we de resultaten met voorzichtigheid interpreteren gezien de grootte van de spreiding in de resultaten (zie tabel 3). De oorzaak van de grote spreiding ligt vermoedelijk in het kleine aantal respondenten.

Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen gaven een vergelijkbare hoeveelheid feedback op taakniveau. Een vergelijkbare hoeveelheid feedback op taakniveau lijkt een positieve bevinding, omdat dit type feedback de student specifieke informatie geeft over het presteren op de taak en daarom zinvol is (Brooks et al., 2019). Echter, bij het aanleren van complexe vaardigheden zoals in de beroepspraktijkvorming blijkt het geven van alleen taakfeedback niet succesvol, omdat het geen invloed heeft op een volgende aanpak die studenten gebruiken (Brooks et al., 2019). Een vergelijkbare hoeveelheid feedback op taakniveau lijkt daarom alleen waardevol bij een toename van feedback op proces- en/of zelfregulatie niveau (Hattie & Timperley, 2007).



Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen gaven meer feedback gericht op het procesniveau (Hattie & Timperley, 2007). Dit stond echter in contrast met de bevindingen van Ackermans et al. (2021a), waarbij havo- en vwo-studenten die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen minder feedback op procesniveau gaven dan de havo- en vwo-studenten die alleen tekstuele rubrics hadden ontvangen. Dit is een interessante bevinding, omdat zoals eerder benoemd feedback op procesniveau bijdraagt aan het aanleren van complexe vaardigheden zoals in de beroepspraktijkvorming (Brookhart, 2008). Een mogelijke verklaring voor het gevonden verschil met het onderzoek van Ackermans et al. (2021a) zou kunnen zijn dat havo- en vwo-studenten mogelijk nog onvoldoende domeinkennis hebben in vergelijking met praktijkbegeleiders. Van Zundert et al. (2010) benadrukken namelijk het belang van domeinkennis bij het verstrekken van feedback op procesniveau. De video-verrijkte rubrics hebben mogelijk geholpen bij het versterken van de verbinding tussen de criteria en de al bestaande mentale modellen van de praktijkbegeleiders. De bevinding dat video-verrijkte rubrics mogelijk een sterker effect hebben op effectiviteit van feedback van praktijkbegeleiders in de beroepspraktijkvorming van het mbo dan van studenten in het havo en vwo vraagt om nader onderzoek naar de mogelijke variabiliteit in het effect van video-verrijkte rubrics tussen verschillende onderwijscontexten. De gevonden positieve resultaten moeten we wel met voorzichtigheid interpreteren gezien de kleine steekproef ( $n=10$ ). Ook is het onderzoek uitgevoerd binnen een specifieke discipline van de beroepspraktijkvorming in het mbo, namelijk de kinderopvang, waar het gebruik van voorbeeldvideo's al bekend is. De resultaten zijn hierdoor mogelijk niet rechtstreeks van toepassing op andere disciplines binnen de beroepspraktijkvorming van het mbo.

Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen gaven een vergelijkbare hoeveelheid feedback op zelfregulatie niveau. Er werd maar één feedbackopmerking gemaakt gericht op zelfregulatie. Dit is niet in lijn met de aanbevelingen van Hattie &

Timperley (2007), die benoemen dat feedback op het zelfregulatie-niveau belangrijk is, omdat het de student leert na te denken over de gemaakte fouten en de oorzaak daarvan. Juist bij het aanleren van complexe vaardigheden, zoals in de beroepspraktijkvorming is het belangrijk dat de praktijkbegeleider de student ondersteunt bij het reflecteren op het eigen leerproces (Nieuwenhuis et al., 2017). Een mogelijke verklaring voor een gebrek aan feedback op zelfregulatie-niveau kunnen we mogelijk toeschrijven aan de beginnende status van de studenten in het tweede leerjaar op het betreffende werkproces, waarbij de focus meer ligt op een oppervlakkig begrip van de taak dan op zelfregulerend leren. Studenten gebruiken feedback op taak-niveau om oppervlakkige kennis op te bouwen en feedback op proces- en zelfregulatie-niveau om een dieper en conceptueel begrip te ontwikkelen (Brooks et al., 2019; Hattie, 2012). Om hier duidelijkheid in te krijgen zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op praktijkbegeleiders van studenten in het derde leerjaar. Een andere mogelijke verklaring voor het ontbreken van een significant effect bij feedback op zelfregulatie-niveau zou kunnen liggen in een gebrek aan begrip over hoe dit niveau van feedback toe te passen. Meerdere onderzoeken suggereren namelijk dat zelfs docenten over het algemeen minder geneigd zijn feedback op zelfregulatie-niveau te geven (Arts et al., 2021; Dirx et al., 2019). Het effectief geven van feedback op zelfregulatie-niveau vereist zowel domeinkennis, als ook specifieke expertise op het gebied van coaching en begeleiding (Quigley et al., 2021). De praktijkbegeleider moet inzien waarom een student de leertaak wel of niet begrijpt, en vervolgens de student helpen zich in het leerdoel te ontwikkelen. Scholing voor praktijkbegeleiders over de verschillende typen en niveaus van feedback en hoe en wanneer deze toe te passen zijn zou een mogelijke interventie kunnen zijn. Dit kan niet alleen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van studenten pedagogisch medewerker, maar ook aan het stimuleren van de ontwikkeling van jonge kinderen in de kinderopvang.

#### ***4.1.2 Doelgerichtheid van Feedback***

Praktijkbegeleiders die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen gaven meer doelgerichte feedback. Hierbij waren feedbackopmerkingen voornamelijk gekoppeld aan de criteria (Kluger & DeNisi, 1996), werd er minder feedback gegeven die eigen standaarden betroffen (de Vos, 2023) en werd er meer feedback gegeven die duidelijkheid geeft over wat de student de volgende keer meer/minder moet doen (Wiggings, 2012). Hierbij werden enkele patronen gevonden.

Zo werden feedbackopmerkingen niet alleen meer gekoppeld aan criteria, maar werden criteria letterlijk overgenomen in de feedback. Dit maakt de feedback gericht en helpt studenten verbinding te maken tussen de feedback en de beoordelingscriteria (Hattie & Timperley, 2007). Ook was het opvallend dat feedback in zowel de controlegroep als in de voormeting van de experimentele groep meer constatering bevatte (feedback) in tegenstelling tot feedback in de nameting van de experimentele groep, die meer gericht was op groei en ontwikkeling, gekoppeld was aan de leerdoelen en concrete tips bevatte (feedforward). Wanneer beoordelaars feedforward geven, zijn ze actief bezig met het benoemen van hoe studenten naar het leerdoel toe kunnen werken. Dit proces vereist een dieper begrip van de verwachtingen van de leerlingen en hoe ze hun prestaties kunnen verbeteren om deze doelen te bereiken. Dit suggereert dat de beoordelaars die de video-verrijkte rubrics hadden ontvangen een rijker mentaal beeld hadden van de verwachte prestatie wat in lijn is met de bevindingen van Ackermans et al. (2019). Het vinden van meer doelgerichte feedback bij het gebruik van video-verrijkte rubrics is een positieve bevinding, echter is het belangrijk om op te merken dat vanwege de beperkte omvang van de steekproef ( $n=10$ ), het moeilijk is om conclusies te trekken.

### **4.1.3 Feedbackkwaliteit**

Om het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit in deze studie te onderzoeken werd effectiviteit en doelgerichtheid los van elkaar onderzocht. In dit deel brengen we de bevindingen samen.

Interessant is dat tijdens de kwalitatieve analyse gesignaleerd werd dat opmerkingen over zelfvertrouwen tijdens de kwantitatieve analyse veelal gemarkeerd werden als feedback op het zelfniveau en dat deze opmerkingen suggereerden dat de praktijkbegeleider het zelfvertrouwen van de student wil stimuleren. Te veel complimenten kunnen echter leiden tot zelftwijfel bij de student, waarbij deze zich kan afvragen 'Wat is er mis met mij dat de docent mij steeds complimenten geeft?' (Hattie & Yates, 2013). Feedback op het zelfniveau richt zich op aspecten waarover de student geen controle heeft, waardoor de student zich op deze gebieden ook niet kan ontwikkelen (Kluger & DeNisi, 1996). Een afname van feedback op zelfniveau en een afnemend patroon van opmerkingen over zelfvertrouwen is daarom een positieve bevinding. Verder werd opgemerkt dat feedbackopmerkingen, die voornamelijk waren gekoppeld aan criteria en doelen, meer gericht waren op het procesniveau. Deze integratie van meer doelgerichte feedback op procesniveau lijkt het leren te bevorderen door studenten te helpen de verwachtingen te begrijpen en concrete acties te identificeren om deze doelen te bereiken. Bovendien kunnen we dit fenomeen associëren met feedforward, waarbij feedback niet alleen constatering bevat, maar ook suggesties voor toekomstige verbeteringen biedt (Brooks et al., 2019).

Op basis van bovenstaande kunnen we concluderen dat in navolging op het onderzoek van Ackermans et al. (2021a) dat plaats vond op het havo en vwo, het gebruik van video-verrijkte rubrics ook een positief effect heeft op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het mbo. Vanwege de kleine steekproefomvang is voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de resultaten. Ook moet worden opgemerkt dat, hoewel de resultaten

veelbelovend zijn, door de beperkt steekproefgrootte er verdere studies met grotere steekproeven nodig zijn om de bevindingen te bevestigen.

#### 4.2 Deelvraag 2

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag twee: *‘Wat is het verschil in het effect van video-verrijkte rubrics op de feedbackkwaliteit van praktijkbegeleiders in het middelbaar beroepsonderwijs aan studenten op opleidingsniveau 3 en studenten op opleidingsniveau 4?’*

onderzochten we het verschil in effectieve feedback en het verschil in doelgerichte feedback los van elkaar. Vervolgens gaven we antwoord op deze deelvraag.

Hoewel we een overkoepelend interactie-effect vaststelde waarbij de combinatie van opleidingsniveau en conditie een significant verschil veroorzaakte in de afhankelijke feedbackvariabelen, kon nader onderzoek geen duidelijkheid verschaffen over het specifieke verschil tussen het effect van video-verrijkte rubrics op de effectiviteit van feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 en studenten op opleidingsniveau 4. Evenmin vonden we significante verschillen in het effect van video-verrijkte rubrics op de afzonderlijke afhankelijke feedbackvariabelen voor studenten op opleidingsniveau 3 in vergelijking met die op opleidingsniveau 4. Een beperkende factor zou de omvang van de onderzoeksgroep kunnen zijn geweest ( $n=10$ ). Het is echter van belang op te merken dat uit het overkoepelende interactie-effect blijkt dat video-verrijkte rubrics mogelijk een verschillend effect hebben op de feedback aan studenten op opleidingsniveau 3 in vergelijking met die op opleidingsniveau 4. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het geven van feedback aan studenten op een ander opleidingsniveau dan waarin men zelf is opgeleid een effect heeft op de feedbackkwaliteit. Verdere analyse is noodzakelijk om de specifieke effecten van de video-verrijkte rubrics op feedback aan studenten op verschillende opleidingsniveaus op te helderen.

In het werkveld van de kinderopvang is deze mogelijke verklaring specifiek van belang omdat momenteel wordt geëxperimenteerd met het Ontwikkelpad Kinderopvang

(Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2023), waarbij kandidaten zonder vooropleidingseisen starten als groepshulp en zich in de praktijk verder ontwikkelen tot pedagogisch medewerker. Het zou kunnen dat het geven van feedback aan studenten op een ander opleidingsniveau dan waarin men zelf is opgeleid een effect heeft op de feedbackkwaliteit. Deze gedachte sluit aan bij de bevindingen van Van Zundert et al. (2010), die suggereren dat het beschikken over domeinkennis mogelijk van invloed is op procesfeedback. Het bieden van video-verrijkte rubrics aan praktijkbegeleiders zou dan kunnen helpen bij het verbinden van criteria op een lager opleidingsniveau dan waar zij zelf voor opgeleid zijn, en de bestaande mentale modellen die praktijkbegeleiders hebben van taken die in de kinderopvang wel plaatsvinden, maar wellicht minder bewust door hen worden uitgevoerd. Dit zou mogelijk voor meerdere opleidingen in het mbo van toepassing zijn, zoals onderwijsassistenten die veelal door leerkrachten begeleid worden in de stage in plaats van door een onderwijsassistent. Een aanbeveling zou dan ook kunnen zijn om vervolgonderzoek uit te voeren in de beroepspraktijkvorming van onderwijsassistenten en in het ontwikkelpad kinderopvang.

Kwalitatief goede feedback is niet alleen van belang voor de ontwikkeling van pedagogisch medewerkers in opleiding, maar is ook in het belang van jonge kinderen. Er is namelijk steeds meer bewijs dat benadrukt hoe belangrijk hoogwaardige interacties tussen begeleiders en kinderen zijn in de vroege kinderjaren, nog voordat ze naar school gaan (Fukkink, 2014; Pianta et al., 2008). Het geven van kwalitatief goede feedback aan pedagogisch medewerkers in opleiding kan bijdragen aan het verbeteren van interactievaardigheden, die de kern van deze mbo-opleiding vormen (Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, 2021). Dit onderzoek richtte zich echter op het werkproces communiceren met ouders, een mogelijk vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op communicatie met kinderen. Door de beperkte steekproefomvang ( $n=10$ ) konden we onvoldoende inzichten verzamelen die nodig zijn om

volledig begrip te krijgen van de verschillen in het effect van video-verrijkte rubrics op de doelgerichtheid van feedback tussen de twee opleidingsniveaus.

### **4.3 Conclusie**

Op basis van de resultaten in deze studie kunnen we concluderen dat in navolging op het onderzoek van Ackermans et al. (2021a) dat plaats vond op het havo en vwo, het gebruik van video-verrijkte rubrics ook een positief effect heeft op de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming van het mbo. Praktijkbegeleiders gaven significant minder feedback op het zelfniveau en significant meer feedback op het procesniveau. Daarnaast werd meer doelgerichte feedback gegeven, gekoppeld aan de criteria en met concrete aanwijzingen voor verbetering en paste de praktijkbegeleiders minder eigen normen toe bij het geven van feedback. Deze bevindingen benadrukken het potentieel van video-verrijkte rubrics om de feedbackkwaliteit in de beroepspraktijkvorming te verbeteren door de focus te verschuiven naar procesgerichte en meer doelgerichte feedback.

### Referenties

- Ackermans, K., Rusman, E., Brand-Gruwel, S., & Specht, M. (2018). The Dilemmas of Formulating Theory-Informed Design Guidelines for a Video Enhanced Rubric. In *Communications in computer and information science*. Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-97807-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97807-9_10)
- Ackermans, K., Rusman, E., Nadolski, R., Brand-Gruwel, S. & Specht, M. (2021a). Feedback is a gift: Do Video-enhanced rubrics result in providing better peer feedback than textual rubrics? *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 863-878. <https://doi.org/10.7275/hk9e-8d82>
- Ackermans, K., Rusman, E., Nadolski, R., Specht, M., & Brand-Gruwel, S. (2019). Video-or text-based rubrics: What is most effective for mental model growth of complex skills within formative assessment in secondary schools? *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.011>
- Ackermans, K., Rusman, E., Nadolski, R., Specht, M., & Brand-Gruwel, S. (2021b). Video-enhanced or textual rubrics: Does the Viewbrics' formative assessment methodology support the mastery of complex (21st century) skills? *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12525>
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Brinke, D. J. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher Education: So much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116513>
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2021). Enhancing written feedback: The use of a cover sheet influences feedback quality. *Cogent Education*, 8(1), 1– 18 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1901641>
- Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. (2021). Kwalificatiedossier Pedagogisch Werk (Crebocode 23285). SBB. <https://kwalificatie-mijn.s-bb.nl/dossier/pedagogisch-werk-gewijzigd->



[2021/cmVzdWx0YWw0VHlwZT0zO2Rvc3NpZXJJZD01NTE4O2t3YWxpZmljYXRpZUIkPTA=](https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565)

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Engaging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*, 65(4), 54-59.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational review*, 67(3), 343–368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14–32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018-v44n4.2>
- Burch, V. C. (2019). The Changing Landscape of Workplace-Based Assessment. *Journal of Applied Testing Technology*, 20(S2), 37–59. Geraadpleegd van <https://www.jattjournal.net/index.php/atp/article/view/143675>
- 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>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6e ed.). Pearson.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832155>
- De Vos, M. E. (2023). Understanding how workplace educators assess student performance [PhD-proefschrift]. Open Universiteit.

- Dirkx, K. J. H., Joosten-ten Brinke, D., Arts, J. G., & Van Diggelen, M. R. (2019). In-text and rubric-referenced feedback: Differences in focus, level, and function. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787419855208>
- Egert, F., Fukkink, R., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for early Childhood Teachers on quality ratings and child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>
- Field, A. P. (2018). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics*. SAGE Publications.
- Fukkink, R. (2014). *Werken aan pedagogische kwaliteit*. (Oratiereeks). Universiteit van Amsterdam. [https://pure.uva.nl/ws/files/2415314/156608\\_434338.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2415314/156608_434338.pdf)
- Fukkink, R. J., Jilink, L., Op den Kelder, R. & Koopman, L. (2015). *Groei in beeld: een longitudinale studie naar de ontwikkeling van interactievaardigheden van studenten pedagogisch werk*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. <https://docplayer.nl/6183081-Groei-in-beeld-een-longitudinale-studie-naar-de-ontwikkeling-van-interactievaardigheden-van-studenten-pedagogisch-werk.html>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions. *Child Development*, 85(3), 1254–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Harth, H., & Hemker, B. T. (2013). On the reliability of vocational workplace-based certifications. *Research Papers in Education*, 28(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754228>
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. *Routledge/Taylor & Francis Group*. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2013). Visible learning and the science of how we learn.

*Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>

Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L.

W. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770–790. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274. <https://doi.org/10.1080/13562510120045230>

Hirschberg, J., & Manning, C. D. (2015). Advances in natural language processing. *Science*, 349(6245), 261–266. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8685>

Hoogerheide, V., Van Wermeskerken, M., Loyens, S. M. M., & Van Gog, T. (2016).

Learning from video modeling examples: Content kept equal, adults are more effective models than peers. *Learning and Instruction*, 44, 22–30.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.004>

Ivanic, R., Clark, R. & Rimmershaw, R. (2000) What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments, in: M. Lea, & B. Stierer (Eds) *Student writing in higher education: new contexts* (pp. 47-65). (Buckingham, Open University Press).

Jonassen, D. H. (2012). Designing for decision making. *Educational Technology Research and Development* 60(2), 341-359. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9230-5>

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

- Leonardsen, J. K., Utvær, B. K. S., & Fjørtoft, H. (2022). The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training. *Educational Assessment*, 27(4), 339–355.  
<https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967>
- Lipsch - Wijnen, I. (2020). *Het Feedbackmodel van Hattie en Timperley in het Hoger Onderwijs: Analyse en Aanbevelingen* [Masterscriptie]. Open Universiteit.
- Matthews, W.J. , Buratto, L.G. & Lamberts, K. (2010). Exploring the memory advantage for moving scenes. *Visual Cognition*, 18: 10, 1393 — 1419.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13506285.2010.492706>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 43–71). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139547369.005>
- Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten Steps to Complex Learning* (Vol. 3). Routledge.
- Mieras, M. (2023). Goede kinderopvang stimuleert vooral minder meetbare vaardigheden. *ESB*. <https://esb.nu/goede-kinderopvang-stimuleert-vooral-minder-meetbare-vaardigheden>
- Miles, J. N. V., & Shevlin, M. (2001). Applying regression & correlation: a guide for students and researchers. *Sage Publishers*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016, August 15). *Themaonderzoek Examinering in de reële beroepscontext - Oplossingsrichtingen voor gesignaleerde problemen en dilemma's*. Themarapport | Inspectie Van Het Onderwijs.  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/08/01/examinering-reele-beroepscontext-mbo>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 16 mei). *Samen Werken aan Talent*.  
Convenant | Rijksoverheid.nl.

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/14/werkagenda-mbo>

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2023, 1 november). *Ontwikkelpad  
kinderopvang*. Publicatie | Rijksoverheid.nl. [https://www.rijksoverheid.nl/documenten-  
/publicaties/2023/11/01/ontwikkelpad-kinderopvang](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2023/11/01/ontwikkelpad-kinderopvang)

Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap: Een drieluik over beroepsonderwijs en  
innovatie* [Oratie]. Geraadpleegd van [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/-  
5149856/rede\\_L\\_Nieuwenhuis.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/-5149856/rede_L_Nieuwenhuis.pdf)

Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D., & Vlokhoven, H. (2017). Pedagogisch-didactische  
vormgeving van werkpleklers in het initieel beroepsonderwijs: een internationale  
reviewstudie. *NRO.nl*. Geraadpleegd op 19 april 2023, van [https://www.nro.nl/sites/-  
nro/files/migrate/reviewwerkpleklers\\_405-15-710.pdf](https://www.nro.nl/sites/-nro/files/migrate/reviewwerkpleklers_405-15-710.pdf)

Núñez, J. S. P., Fernández, C. C., León, J., & Grijalvo, F. (2015). The relationship between  
teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and  
Teaching*, 21(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928127>

O'donovan \*, B., Price, M., & Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student  
understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*,  
9(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216642>

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment  
purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated  
learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-  
98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. M. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Quigley A., Muijs, D. & Stringer E. (2021). Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report. Education Endowment Foundation. Geraadpleegd op 29 januari 2024, van <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179.  
<https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sectorkamer zorg, welzijn en sport. (2021). Verantwoordingsinformatie, behorend bij het kwalificatiedossier mbo: Pedagogisch Werk. In *SBB brengt beroepsonderwijs en bedrijfsleven samen* (Versie: Gewijzigd 2021). Stichting Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Geraadpleegd op 23 augustus 2023, van <https://kwalificatie-mijn.sbb.nl/dossier/pedagogisch-werk-gewijzigd-2021/cmVzdWx0YWF0VHlwZT0zO2Rvc3NpZXJJZD01NTE4O2t3YWxpZmljYXRpZUIkPTA=>
- Sharples, K. & Moseley, L. G. (2011). Learning to learn self-regulation in practice: A 2 cohort evaluation. *Nurse Education in Practice* 11, 345-350.  
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.003>

- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Virtanen, A., Tynjala, P., & Etelapelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*. 27(1), 43-70
- Wet Educatie Beroepsonderwijs (2023). Geraadpleegd op 30 januari 2023, van [https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-01-01#Hoofdstuk7\\_Titeldeel2\\_Paragraaf2\\_Artikel7.2.8](https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-01-01#Hoofdstuk7_Titeldeel2_Paragraaf2_Artikel7.2.8)
- Westera, W. (2011). On the Changing Nature of Learning Context: Anticipating the Virtual Extensions of the World. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 201–212. <https://research.ou.nl/en/publications/on-the-changing-nature-of-learning-context-anticipating-the-virtu>
- Wiggins, G. (2012). 7 Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

## Bijlage A

## Tekstuele Rubric niveau 3

<b>P1-K1-W1: Communiceert met de ouders/vervangende opvoeders en het kind</b>		
<b>Beoordelingvorm: gedrag</b>		
<p><i>De pedagogisch medewerker kinderopvang voert een (kennismakings)gesprek met de ouders/vervangende opvoeders en, indien mogelijk met, het kind, om de situatie, wensen en verwachtingen in kaart te brengen. Ze verstrekt informatie over het kindercentrum/de organisatie. Ze draagt zorg voor dagelijkse overdracht naar ouders/vervangende opvoeders. Ze informeert hen over de (dagelijkse) gang van zaken in de opvang en bepaalde keuzen voor handelingen/activiteiten. Ze bespreekt met regelmaat met de ouders/vervangende opvoeders en, indien mogelijk, met het kind het welbevinden en de ontwikkeling van het kind. Op deze momenten en/of op afspraak deelt zij kennis, ervaring en inzichten met betrekking tot de ontwikkeling van het kind met de ouders/vervangende opvoeders en beantwoordt ze vragen van ouders/vervangende opvoeders. In voorkomende situaties geeft zij de ouders/vervangende opvoeders advies bij eenvoudige opvoedingsvraagstukken.</i></p>		
<p><b>De pedagogisch medewerker:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventariseert doelgericht de wensen en verwachtingen van de ouders/vervangende opvoeders;</li> <li>- Snijdt 'moeilijke' en vertrouwelijke zaken tactvol aan;</li> <li>- Past interactievaardigheden op effectieve wijze toe: sociale responsiviteit, praten en uitleggen;</li> <li>- Past mondelinge taalvaardigheden op effectieve wijze toe: past het woordgebruik aan de ouders/vervangende opvoeders aan, drukt gevoelens genuanceerd uit, varieert in woordgebruik, is adequaat in woordkeuze en geeft een duidelijke structuur aan het gesprek.</li> </ul>		
<b>Leerjaar 1</b>	<b>Leerjaar 2</b>	<b>Leerjaar 3</b>
<i>De student werkt onder toezicht waarbij zij duidelijke instructies nodig heeft</i>	<i>De student werkt zelfstandig, maar valt regelmatig terug op begeleiding</i>	<i>De student functioneert volledig zelfstandig met minimale aansturing</i>
<p><b>Feedback praktijkopleider:</b></p> <p><i>Waar werkt de student naartoe? Waar staat de student nu? Hoe komt de student naar de gewenste situatie?</i></p>		



## Bijlage B

## Tekstuele Rubric niveau 4

<p><b>P2-K1-W1: Communiceert met de ouders/vervangende opvoeders en deelt haar kennis en inzichten</b>  <b>Beoordelingvorm: gedrag</b></p>		
<p><i>De gespecialiseerd pedagogisch medewerker voert een (kennismakings)gesprek met de ouders/vervangende opvoeders en, indien mogelijk, met het kind/jongere, om de situatie, wensen en verwachtingen in kaart te brengen. Ze verstrekt informatie over het kindercentrum/de organisatie en de regels en gewoonten. Ze draagt zorg voor dagelijkse overdracht naar ouders/vervangende opvoeders. Ze informeert hen over de (dagelijkse) gang van zaken en bepaalde keuzen voor handelingen/activiteiten/voeding. Als mentor bespreekt ze met regelmaat met de ouders/vervangende opvoeders en, indien mogelijk, met het kind/jongere, het welbevinden en de ontwikkeling van het kind/jongere. In de gesprekken bespreekt ze eventuele taal- of ontwikkelingsachterstand, gedragsproblematiek of opvoedproblematiek en mogelijkheden voor begeleiding of ondersteuning bij problemen. Ze beantwoordt vragen van ouders/vervangende opvoeders. In voorkomende gevallen gaat ze na wat de mogelijke oorzaken zijn van afwijkingen in de ontwikkeling of het gedrag. In voorkomende situaties geeft zij de ouders/vervangende opvoeders gespecialiseerd advies bij opvoedingsvraagstukken en/of voorlichting over een gezonde leefstijl voor kinderen/jongeren. Zij deelt tijdens contactmomenten en in gesprekken met ouders/vervangende opvoeders kennis, ervaring en inzichten met betrekking tot de ontwikkeling, begeleiding en opvoeding van het kind/jongere.</i></p>		
<p><b>De gespecialiseerd pedagogisch medewerker:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gebruikt verschillende bronnen en methoden om relevante informatie te verzamelen;</li> <li>- Maakt bij een taalprobleem gebruik van non-verbale communicatie en visuele communicatiemiddelen, passend bij de communicatiestijl van de gesprekspartner(s);</li> <li>- Snijdt 'moeilijke' en vertrouwelijke zaken tactvol aan;</li> <li>- Geeft heldere en relevante informatie;</li> <li>- Stelt open, reflecterende vragen;</li> <li>- Past interactievaardigheden op effectieve wijze toe: sociale responsiviteit, praten en uitleggen;</li> <li>- Past mondelinge taalvaardigheden op effectieve wijze toe: past het woordgebruik aan de ouders/vervangende opvoeders aan, drukt gevoelens genuanceerd uit, varieert in woordgebruik, is adequaat in woordkeuze en geeft een duidelijke structuur aan het gesprek;</li> <li>- Geeft duidelijke adviezen en voorlichting die aansluiten bij de problematiek en de thuissituatie van het kind/de jongere.</li> </ul>		
<p><b>Leerjaar 1</b></p> <p><i>De student werkt onder toezicht waarbij zij duidelijke instructies nodig heeft</i></p>	<p><b>Leerjaar 2</b></p> <p><i>De student werkt zelfstandig, maar valt regelmatig terug op begeleiding</i></p>	<p><b>Leerjaar 3</b></p> <p><i>De student functioneert volledig zelfstandig met minimale aansturing</i></p>
<p><b>Feedback praktijkopleider:</b>  <i>Waar werkt de student naartoe? Waar staat de student nu? Hoe komt de student naar de gewenste situatie?</i></p>		