

Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Theorie en praktijk **van leren en de leraar**

Onder redactie van
Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Tim Mainhard



Theorie en praktijk van leren en de leraar

Liber Amicorum Theo Wubbels

Onder redactie van Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok
en Tim Mainhard

ISBN 978 90 8850 501 0

NUR 740

© 2014 B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stbl. 351, zoals gewijzigd bij het besluit van 23 augustus 1985, Stbl. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot Uitgeverij SWP (Postbus 257, 1000 AG Amsterdam) te wenden.

Inhoud

Inleiding	7
Vakdidactisch onderzoek in perspectief	11
Kerst Boersma, Harrie Eijkelhof en Wilmad Kuiper	
Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas	25
Jan van Tartwijk, Tim Mainhard, Mieke Brekelmans, Perry den Brok en Jack Levy	
Percepties van interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedback-dialogen	43
Frans Prins, Marieke van der Schaaf en Tim Mainhard	
On the contingency of changes in teacher-student interpersonal relationships: Perspectives from the Netherlands and Indonesia	57
Ridwan Maulana, Marie-Christine Opdenakker and Roel Bosker	
Een kwalitatief onderzoek naar didactische interacties	69
Dubravka Knezic, Maaïke Hajer en Ed Elbers	
Onderzoek naar docentcognities	81
Douwe Beijaard, Jan van Driel, Ietje Veldman, Nico Verloop en Jan Vermunt	
Het aandachtsgebied 'Leren van docenten in de beroepspraktijk' leeft voort	99
Annemarieke Hoekstra, Jacobiene Meirink en Rosanne Zwart	

Myth, Theory and Research of Teachers as Agents of Change: The Importance of Noticing Relationships	113
Nataša Pantic'	
Dilemma's van docenten bij het uitdagen van excellente studenten	127
Karin Scager, Sanne Akkerman en Albert Pilot	
A theory of co-teaching	145
Werner Raub	
De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leraren- opleider: Een evidentie?	161
Antonia Aelterman	
Wetenschappelijk praktijkonderzoek naar onderwijs: Zaak van docenten en onderzoekers	175
Wilfried Admiraal, Jos Beishuizen, Geert ten Dam en Monique Volman	
Van Onderwijskunde naar Theosofie	189
Willem Koops, Bas Levering en Micha de Winter	
De Onderwijswetenschappen leggen verkoop van Broodjes Aap aan banden	203
Paul Kirschner, Jeroen van Merrienboer en Saskia Brand-Gruwel	
Over de auteurs / About the authors	221

Percepties van interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedbackdialogen³

Bij Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht vinden wij het belangrijk dat studenten tijdens één-op-één begeleidingsgesprekken, waarbij de uitwisseling van feedback essentieel is, een actievere houding aannemen. Dergelijke gesprekken duiden we met de term 'feedbackdialogen'. Sinds enige tijd zijn we op zoek naar manieren waarop je studenten actiever bij feedbackdialogen kunt betrekken? "Dat is geen onderzoeksvraag", merkte Theo Wubbels ooit fijntjes op tijdens een onderzoeksoverleg waarbij we onze onderzoeksprojecten bespraken. Dat is natuurlijk zo. Nee, het streven naar die actieve houding van studenten is vooral onze drijfveer om rondom het thema *Feedback in interactie* onderzoeksvragen te formuleren om de kennis over zelfregulatie van studenten tijdens feedbackdialogen te vergroten. De praktische toepassingen volgen dan hopelijk snel daarna. Het is algemeen bekend dat feedback grote impact heeft op het leren van studenten (Hattie & Timperley, 2007). Diverse studies tonen aan dat feedback met bepaalde inhoudelijke kenmerken bij kan dragen aan het leren

3 Deze bijdrage is gebaseerd op het onderzoek dat Olga de Vries en Marlieke Boon onder begeleiding van Frans Prins en Tim Mainhard hebben uitgevoerd voor hun masterthesis voor de opleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering van de Universiteit Utrecht.

van studenten (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Shute, 2008), mits het voldoende aansluit bij hun behoeften en concreet en specifiek genoeg is om begrepen te worden (Crooks, 1988). Echter, in hoeverre feedback begrepen wordt door studenten en bruikbaar wordt gevonden hangt sterk samen met hoe leerlingen de gekregen feedback percipieren. Het ontvangen en vragen van feedback vergt zelfregulatie en reflectie, zoals het kunnen evalueren van de kwaliteit van het eigen werk en het kunnen inschatten van de waarde van de verkregen feedback.

Het is aannemelijk dat de perceptie van ontvangen feedback verbonden is met de relatie tussen de feedbackgever en feedbackontvanger (Burleson, 2009; De Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2012). Er is echter weinig bekend over hoe beide precies aan elkaar zijn gerelateerd. Het is daarom interessant om theorieën over feedback te combineren met het interpersoonlijk perspectief. Mogelijk weerhoudt bepaald interpersoonlijk begeleidingsgedrag studenten er van om tijdens begeleidingsgesprekken een actieve houding aan te nemen. Als gevolg daarvan kan de feedback minder effectief zijn.

We weten niet zoveel over het interpersoonlijk *studentgedrag* tijdens begeleidingsgesprekken. Waar we een mooi instrument hebben om interpersoonlijk begeleidingsgedrag te meten (de QSDI, zie Mainhard et al., 2009), ontbreekt een instrument voor het meten van interpersoonlijk studentgedrag. Voor het vergroten van kennis over het samenspel tussen interpersoonlijk docent- en studentgedrag zou een goed instrument zeer welkom zijn. Dit hoofdstuk verhaalt over het ontwerpen van zo'n instrument. Maar laten we eerst wat dieper ingaan op kenmerken van feedbackdialogen en de rollen die begeleider en student kunnen innemen.

Feedbackdialogen onder de loep

Nicol (2010) en Carless et al. (2011) betogen dat feedback effectiever is als het in een dialoog tussen docent en student wordt gegeven in plaats van via een monoloog van docent naar student. Het doel van feedback, en dus ook van een feedbackdialoog, is om de prestatie, een product of de leeropbrengst van een student te verbeteren, of, met andere woorden, om de ruimte tussen prestaties en gewenste prestaties te verkleinen (Sadler, 1989). Een voordeel van een feedbackdialoog in vergelijking met geschreven

feedback of een feedbackmonoloog is dat studenten een actieve rol kunnen innemen, bijvoorbeeld door vragen te stellen over de feedback of door te checken of ze de feedback juist geïnterpreteerd hebben (Prins, Sluijsmans, & Kirschner, 2006). Echter, feedbackdialogen zijn niet altijd effectief. Soms begrijpen studenten de feedback van een docent niet of wordt de feedback door studenten verkeerd geïnterpreteerd. Ook voelen studenten zich soms niet aangemoedigd om over de feedback na te denken (Higgins, Hartley, & Shelton, 2002; Hyatt, 2005; Van der Schaaf et al., 2011).

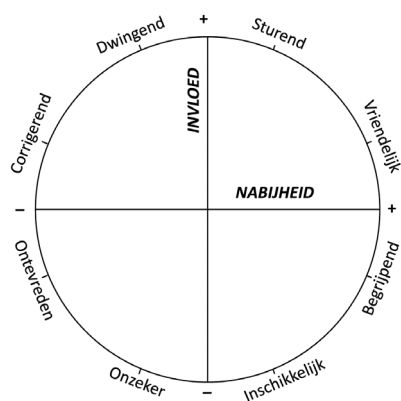
Dit is problematisch, omdat studenten de verkregen feedback daardoor niet (optimaal) benutten of zelfs geschaad worden door goedbedoelde feedback (Ding, 1998). In het bijzonder voor studenten met weinig zelfregulatie bestaat een risico op een mismatch tussen de feedback zoals bedoeld (door de docent) en de feedback zoals waargenomen (door de studenten). Vergeleken met schriftelijke feedback bieden feedbackdialogen mogelijkheden voor begeleiders om de perceptie van feedback te checken, bijvoorbeeld door te vragen naar de interpretatie van feedback en door studenten ruimte te geven om door te vragen.

Zoals gezegd, tijdens feedbackdialogen tonen studenten niet automatisch een actieve houding. Vaak kunnen studenten tijdens een feedbackdialoog passief zijn en wachten tot de docent de leiding neemt (Prins & Mainhard, 2009). Docenten en studenten kunnen dus verschillende rollen oppakken met bijbehorende regulatie (e.g., Hadwin, Wozny, & Pontin, 2005). Hadwin et al. (2005) beschrijven de gewenste verandering van 'teacher-directed' naar 'co-regulated' tot 'student-directed' interacties. Naar mate een student meer zelfregulerend is, neemt het aandeel van de student in het gesprek toe. Bij student-gestuurde interactie kan er sprake zijn van directe studentregulatie of indirecte studentregulatie. Bij directe regulatie *geeft* de student informatie, uitleg, suggesties en voorbeelden, verwijst, leest, schrijft op, stelt doelen, beoordeelt zijn eigen presteren en vraagt om bevestiging van de docent. Bij indirecte regulatie *vraagt* de student om informatie, uitleg, herhaling, samenvatting, beoordeling van het leren en presteren en vraagt suggesties. Onderzoek van Hadwin et al. (2005) maakt duidelijk dat verschuiving van 'teacher-directed' naar 'student-directed' mogelijk is.

Interpersoonlijk gedrag tijdens feedbackdialogen

De interpersoonlijke relatie tussen docent en student wordt van belang geacht voor de ontwikkeling en prestaties van studenten (Wubbels et al., 2006). Inzicht in deze relatie draagt bij aan het kunnen begrijpen en monitoren van het functioneren van studenten. Wubbels en collega's (2006) beschrijven de interpersoonlijke relatie met twee onderliggende dimensies, in het Nederlands doorgaans aangeduid met Invloed en Nabijheid. De invloeddimensie betreft de mate waarin de docent invloed uitoefent in de interpersoonlijke relatie en de nabijheidsdimensie beschrijft de emotionele afstand tussen de docent en student. Interpersoonlijk gedrag van docenten en studenten kan worden gecategoriseerd in acht segmenten van een zogenaamd *circumplexmodel*. De twee dimensies, Invloed en Nabijheid, worden gerepresenteerd als twee orthogonale assen waarbij de verticale as invloed representeert en de horizontale as Nabijheid. Alle interpersoonlijke gedragingen kunnen aan de hand van deze twee onderscheiden dimensies worden geclassificeerd. De invloeddimensie vormt een continuüm van dominant (boven) naar teruggetrokken gedrag (onder). De nabijheidsdimensie varieert van tegenwerkend (links) naar vriendelijk gedrag (rechts) (zie Figuur 1). Men zou tijdens één-op-één begeleidingsgesprekken in een onderwijssetting de invloeddimensie in verband kunnen brengen met het concept 'regulatie'. Docenten die hoog scoren op de invloeddimensie worden als regulerend gezien en zullen meer initiatief nemen en meer sturen dan als ze laag scoren op de invloeddimensie.

Figuur 1. De interpersoonlijk cirkel voor de docent (circumplexmodel).



Er is aangetoond dat de algemene interpersoonlijke percepties van feedbackdialogen gerelateerd zijn aan de effectiviteit van feedback (Mainhard et al., 2009). Daarom is het belangrijk om te onderzoeken hoe interpersoonlijk *docent*gedrag en interpersoonlijk *student*gedrag elkaar tijdens de dialoog beïnvloeden. Complementariteit is de wederzijdse beïnvloeding van interpersoonlijk gedrag, waarbij het interpersoonlijk gedrag van persoon A voorspelbaar aansluit bij het interpersoonlijk gedrag van persoon B en omgekeerd (e.g., Tracey, 2004, 2005). Er wordt over *complementair* gedrag gesproken indien interpersoonlijk gedrag gelijksoortig is op de Nabijheid- of tegengesteld op de Invloed-as. Met andere woorden, dominantie lokt toegeeflijk gedrag uit (Invloed), en vriendelijkheid vriendelijk gedrag (Nabijheid). Als er sprake is van complementair gedrag in feedbackdialogen, waarbij het interpersoonlijke gedrag van de student beïnvloed wordt door het interpersoonlijk gedrag van de docent, dan kan dat mechanisme wellicht gebruikt worden door docenten om studenten invloed in een gesprek te geven.

Constructie van een instrument

Voor het meten van percepties over interpersoonlijk *student*gedrag tijdens feedbackdialogen bestaat zoals gezegd nog geen instrument. Er bestaat al wel een vragenlijst voor het meten van (de student-perceptie en de docent-zelfperceptie van) interpersoonlijk *docent*gedrag (Mainhard et al., 2009; Wubbels et al., 2006), maar deze lijst met bijbehorende terminologie is niet zomaar één-op-één te vertalen naar interpersoonlijk *student*gedrag. Veelal is er tussen docent en student een hiërarchische verhouding, waardoor de terminologie om interpersoonlijk *docent*gedrag te beschrijven wellicht anders zou kunnen en moeten zijn om interpersoonlijk *student*gedrag te beschrijven. Bij het beschrijven van interpersoonlijk *docent*gedrag wordt bijvoorbeeld gesproken over een 'streng' docent, en dit label lijkt niet zo geschikt voor het beschrijven van *student*gedrag. Voor de constructie van een instrument gericht op het meten van interpersoonlijk *student*gedrag is men daarom in de eerste fase van de instrumentconstructie op zoek gegaan naar typische interpersoonlijke *student*gedragingen en bijbehorende terminologie. Van daaruit werd in de tweede fase gewerkt aan de constructie van een vragenlijst voor het meten van percepties van inter-

persoonlijk studentgedrag en is gekeken naar de kwaliteit van het instrument.

Instrumentconstructie – fase 1

In fase 1 van de instrumentconstructie is gezocht naar interpersoonlijk relevante studentgedragingen tijdens feedbackdialogen. Daarvoor werden zes ervaren docenten in het MBO, vier studenten en tien experts op het gebied van interpersoonlijk gedrag bevraagd. Alle docenten hadden ruime ervaring met één-op-één begeleidingsgesprekken met studenten in het tweede, derde en vierde leerjaar. De studenten die aan deze studie hebben deelgenomen zaten in het tweede of derde leerjaar van verschillende technische MBO opleidingen en hadden ervaring met één-op-één begeleidingsgesprekken.

Allereerst werd de docenten in een interview gevraagd allerlei studentgedragingen te beschrijven die verschillende studenten (sterk danwel zwak, meer of minder gemotiveerd) tijdens feedbackdialogen hebben laten zien. Aan studenten werd gevraagd om hun eigen gedragingen te beschrijven tijdens feedbackdialogen (prettig danwel onprettig, met bekende en onbekende docenten, wenselijk danwel onwenselijk). Vervolgens hebben experts op het gebied van interpersoonlijk gedrag deze gedragingen gecategoriseerd op de interpersoonlijk cirkel. Ook hebben de experts de geschiktheid van de beschrijvingen als items voor de vragenlijst bepaald. Op elke dimensie kon voor een item een score worden toegekend van -10 tot 10. De experts kregen kaartjes met daarop de items, welke zij één voor één op de cirkel plaatsten. De experts is gevraagd de plaatsbepaling te doen aan de hand van de dimensies en daarbij een toelichting te geven indien een item als ongeschikt werd aangemerkt, indien het item op een bepaalde wijze werd geïnterpreteerd of indien er suggesties waren voor de formulering van het item. Ten slotte hebben de experts de acht prototypische gedragstypen op de interpersoonlijke cirkel van een label voorzien.

Deze eerste fase leverde 137 verschillende studentgedragingen op en een prototype vragenlijst met 61 items, alsmede een nieuwe terminologie voor de labels die de acht prototypische interpersoonlijke gedragsmogelijkheden aanduiden. De items die zijn ingebracht door docenten en studenten

beschreven voor het merendeel specifieke gedragingen van studenten (100), en soms *traits* (37). In de octanten die passief gedrag beschrijven (onder in de cirkel) werden vooral trait-achtige items genoemd, terwijl in de overige octanten juist gedragsmatige items naar voren kwamen. Dit hangt vermoedelijk samen met het feit dat studenten die passief zijn juist iets nalaten in plaats van te doen. Het specifieke gedrag waarin zich dit uit is mogelijk voor docenten en studenten moeilijk te benoemen. De labels zoals uiteindelijk geformuleerd waren: *initiatiefnemend, meewerkend, meegaand, afhankelijk, achterdochtig, ontwijkend, eigenwijs, competitief*.

Instrumentconstructie – fase 2

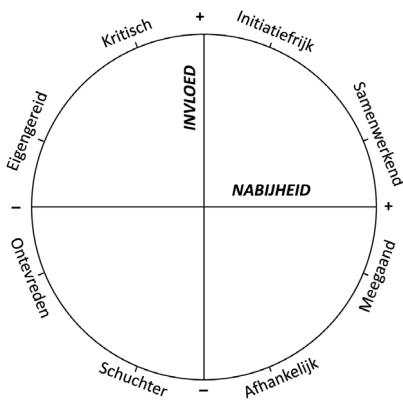
Fase 2 van de instrumentconstructie was gericht op het bepalen van de kwaliteit van het instrument uit fase 1. In totaal 27 ervaren HBO-docenten vulden voor 80 studenten de vragenlijst in. Daarnaast is de docent gevraagd op drie niveaus (slecht, gemiddeld en goed) het niveau van de student als gesprekspartner aan te geven. In het onderzoek zijn vervolgens verschillende criteria gehanteerd om te bepalen of de geconstrueerde vragenlijst van voldoende kwaliteit is. Uitgangspunt voor het bepalen van de validiteit is het interpersoonlijk circumplexmodel met een aantal theoretische, methodische en empirische aspecten (Horrowitz & Strack, 2011). Zo gaat het model uit van twee dimensies (Invloed en Nabijheid) welke onafhankelijk van elkaar zijn (criterium *twee dimensies* en criterium *onafhankelijke dimensies*). Intercorrelaties tussen de gedragschalen dienen een circulaire ordening weer te geven, waarin buurschalen hoog positief correleren en schalen tegenovergesteld aan elkaar hoog negatief correleren (criterium *correcte volgorde* en criterium *gelijkmatige verdeling*). Voor elke gedragschaal geldt dat de afstand vanuit het middenpunt de intensiteit van het gedrag weergeeft. Hoe meer invloed er door de student wordt uitgeoefend hoe hoger zijn gedrag wordt weergegeven op de verticale as (criterium *intensiteit*). Dit betekent dan ook dat hoe dichterbij het middenpunt van de cirkel wordt weergegeven, hoe lager de intensiteit van het gedrag van de student is. Verder moeten de subschalen uiteraard unidimensionaal zijn, betrouwbaar en over *face validity* beschikken.

Analyses wezen uit dat met betrekking tot het criterium *unidimensionaliteit* de acht schalen, soms na verwijdering van enkele items, unidimensionaal bleken te zijn. Vervolgens zijn de schaalscores en de dimensiescores berekend. Voor het criterium *onafhankelijke dimensies* dienden de dimensies onafhankelijk van elkaar te zijn. De correlatie tussen de twee dimensies van de vragenlijst bleek echter .47 en was hoger dan verwacht. Voor het criterium *twee dimensies* bleek dat twee factoren ten grondslag lagen aan de acht gedragsschalen. Ook is gecontroleerd of de acht gedragsschalen in de goede volgorde over de cirkel verdeeld zijn (criterium *correcte volgorde*). De schalen bleken wel in de goede volgorde te staan, maar niet geheel gelijkmatig over de cirkel te zijn verdeeld. De hoogte van correlaties bleken zoals verwacht af te nemen naarmate de afstand tussen de schalen toeneemt.

Om de gedragsschalen gelijkmatiger over de cirkel te verspreiden (criterium *gelijkmatige verdeling*) is een factoranalyse op itemniveau uitgevoerd. Een factoranalyse met items uit twee buurschalen gaf inzicht in welke items de schalen naar elkaar toe trokken of juist uit elkaar dreven. Om de gedragsschalen beter te verdelen over de cirkel zijn enkele items verwijderd. Dit leverde een nieuwe cirkelverdeling en een nieuw correlatiematrix op. Na het optimaliseren van de vragenlijst zijn de betrouwbaarheidsfactoren van de schalen opnieuw berekend. Door middel van de nieuwe schaalscores zijn nieuwe dimensiescores berekend. In de laatste versie van de vragenlijst had de dimensie Nabijheid een Cronbach's α van .95 en de dimensie Invloed een Cronbach's α van .89. De correlatie tussen de nieuwe dimensies nam toe naar .49.

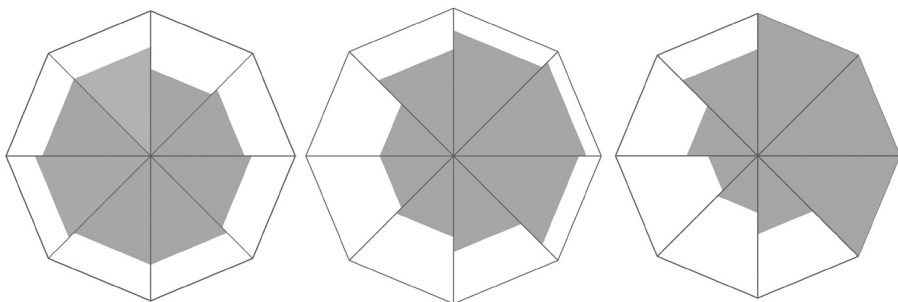
De analyses in fase 2 toonden aan dat de vragenlijst, ingekort tot 41 items, betrouwbaar is voor Invloed en Nabijheid, en dat Cronbach's alfa's van subschalen die betrekking hadden op passieve studentgedragingen wat lager uitvielen. Tevens is de terminologie van de acht gedragsschalen aangepast. In Figuur 2 staan de labels behorende bij het circumplex model voor Interpersoonlijk Studentgedrag vermeld.

Figuur 2. De interpersoonlijk cirkel voor de student (circumplexmodel).



Na het bepalen van de kwaliteit van het instrument kon een gemiddeld profiel weergegeven worden van de gehele steekproef. De studenten bleken gemiddeld genomen initiatiefrijk, samenwerkend, meegaand en kritisch gedrag te vertonen. Ze lieten minder afhankelijk, schuchter, ontevreden en eigengereid gedrag zien. Naast het gemiddelde profiel, zijn ook de profielen voor volgens docenten slechte, gemiddelde en goede gesprekspartners bekeken. Docenten leken hier duidelijk een verschil in interpersoonlijk gedrag te zien (zie Figuur 3). Verder lieten ANOVAs zien dat de slechte, gemiddelde en goede gesprekspartners significant van elkaar verschilden ten aanzien van de dimensiescores op Invloed en Nabijheid. Studenten die door docenten als goede gesprekspartners werden gezien leken met name hoger te scoren op Initiatiefrijk, Samenwerkend en Meegaand.

Figuur 3. De profielen van interpersoonlijk studentgedrag van slechte, gemiddelde en goede gesprekspartners.



Samenvattend, beide fasen van de instrumentconstructie resulteerden in een instrument voor het meten van percepties van interpersoonlijke studentgedragingen tijdens feedbackdialogen. De eerste ervaringen met het instrument toonden aan dat het ingezet kan worden om verschillen tussen studenten in interpersoonlijk gedrag te detecteren. Wel moet nog verder aandacht besteed worden aan de gelijkmatige verdeling van de subschalen over de cirkel.

Hoe nu verder?

Om het instrument verder te ontwikkelen is vervolgonderzoek wenselijk. Allereerst zou gekeken moeten worden naar het optimaliseren van de schaal Afhankelijk en de schaal Schuchter. Voor beide schalen dienen items te worden geformuleerd welke het passieve gedrag van de student goed meetbaar maken. Hiervoor is een expertmeeting louter gericht op het formuleren van items voor deze twee schalen wenselijk, omdat experts beter zicht hebben op de inhoud van deze schalen. Daarnaast is de vragenlijst nu alleen door de docent over de student ingevuld. Het is wenselijk de vragenlijst door de student zelf in te laten vullen, zodat een compleet beeld over het gedrag van de student ontstaat. Dit kan gebruikt worden om het perspectief van de docent over het interpersoonlijk studentgedrag te vergelijken met het perspectief van de student hierop. Daarnaast is het interessant ook te onderzoeken of het een betrouwbaar en valide instrument is om in kaart te brengen wat het interpersoonlijk gedrag is van een *ideale* student.

Met dit instrument voor het meten van percepties van interpersoonlijk studentgedrag kunnen onderzoeksvragen over het samenspel en de wederzijdse beïnvloeding van interpersoonlijk gedrag van docenten en studenten tijdens feedbackdialogen worden beantwoord. Door zowel het afnemen van deze vragenlijst over de perceptie van interpersoonlijk studentgedrag als de QSDI (Mainhard et al., 2009; om interpersoonlijk docentgedrag in kaart te brengen) kan bijvoorbeeld onderzocht worden of docent en student tijdens begeleidingsgesprekken hun gedrag op elkaar afstemmen, of ze complementair interpersoonlijk gedrag vertonen. Ook is het interessant om te bekijken of het interpersoonlijk studentgedrag tijdens feedbackdialogen te beïnvloeden is. Dat vraagt om interventiestudies en

longitudinaal onderzoek naar interpersoonlijk studentgedrag. Wellicht dat studenten zich tijdens één-op-één begeleidingsgesprekken steeds initiatiefrijker gaan gedragen naarmate ze zich verder in hun studie bevinden. Waar op de cirkel zouden we de student volgens de moderne opvattingen in het onderwijs eigenlijk 'willen hebben'? Willen we initiatiefrijke of met de docent samenwerkende studenten tijdens feedbackdialogen? Met het geconstrueerde instrument, geïnspireerd op het werk van Wubbels et al. (2006), kunnen we het interpersoonlijk gedrag van docenten en studenten tijdens feedbackdialogen ontrafelen en verder bepalen of ook het interpersoonlijk studentgedrag een rol speelt bij de effectiviteit van de feedbackuitwisseling.

Literatuur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Burleson, B. R. (2009). Understanding the Outcomes of Supportive Communication: A Dual-Process Approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 21-38.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, Y. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395-407.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research* 58(4), 438-481.
- Ding, L. (1998) Revisiting assessment and learning: implications of students' perspectives on assessment feedback. Paper presented to *Scottish Educational Research Association Annual Conference*, University of Dundee, Sep 25-26.
- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413-450.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P., & Shelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64.

- Horowitz, L. M., & Strack, S. (Eds.), (2011). *Handbook of interpersonal theory: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Hyatt, D. F. (2005). 'Yes, a very good point!': a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353.
- Kleijn, R. A. M. de, Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939.
- Mainhard, M. T., Rijst, R. van der, Tartwijk, J. van, & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 501-517.
- Prins, F. J. & Mainhard, M. T. (2009, August). *Fostering student's self-regulation during feedback dialogues in vocational education*. Paper presented at the 13th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, The Netherlands.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., & Kirschner, P. A. (2006). Feedback for General Practitioners in Training: Quality, Styles and Preferences. *Advances in Health Sciences Education*, 11, 289-303.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schaaf, M. F. van der, Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2011). Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2011.628693
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Tracey, T. J. G. (2004). Levels of Interpersonal Complementarity: A Simplex Representation. *Personality and Social Psychology bulletin*, 30, 1211-1225.
- Tracey, T. J. G. (2005). Interpersonal rigidity and complementarity. *Journal of research in personality*, 39, 592-614.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.