

Interpersoonlijk Gedrag in één-op-één Feedbackgesprekken in het Mbo

Annelein Greveling

Universiteit Utrecht

Noten van de Auteur

Annelein Greveling, studentnummer 5859816, Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht. E-mail: a.greveling@students.uu.nl.

Masterthesis 2016-2017, themagebied “Learning in Interaction”, begeleidende docent en eerste beoordelaar: dr. H. J. M. Pennings, tweede beoordelaar: dr. P. A. M. Kommers.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Samenvatting

Feedbackgesprekken nemen een belangrijke plaats in binnen het onderwijs, maar er is nog weinig bekend over hoe het interpersoonlijke gedrag tussen studenten en docenten precies is gerelateerd aan de perceptie van de ontvangen feedback in het middelbaar beroepsonderwijs. Dit onderzoek richt zich op de vragen hoe studenten en docenten elkaars interpersoonlijke gedrag in één-op-één feedbackgesprekken ervaren, in hoeverre dit gedrag complementair is, en in hoeverre het interpersoonlijke gedrag van de docent en de mate van complementariteit voorspellend zijn voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback. Aan de hand van vragenlijsten is van 103 studenten en zes docenten in kaart gebracht hoe zij elkaars interpersoonlijke gedrag ervaren. Vervolgens zijn correlatie- en regressieanalyses uitgevoerd ter beantwoording van de overige onderzoeksvragen. Er bestaan significante verschillen in de wijze waarop het gedrag van de zes docenten en de effectiviteit van de feedback gepercipieerd werd door de studenten. Ook verschilde de mate van complementariteit in de onderzochte relaties. Het door de student gepercipieerde gedrag van de docent bleek een significante voorspeller te zijn voor de gepercipieerde effectiviteit van feedback, maar wanneer complementariteit als extra voorspeller aan dit model werd toegevoegd, bleek dit geen significante verbetering voor het model als geheel. Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat de mate waarin de docent als invloedrijk en nabij wordt ervaren, positief bijdraagt aan de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback.

Trefwoorden: interpersoonlijke theorie, interpersoonlijke cirkel, interpersoonlijke complementariteit, feedbackperceptie, één-op-één feedbackgesprekken

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Interpersoonlijk Gedrag in één-op-één Feedbackgesprekken in het Mbo

Sociale processen, waaronder interactie tussen docenten en studenten, spelen een belangrijke rol in het onderwijs. Een voorbeeld van een dergelijk sociaal proces is het geven en ontvangen van feedback. Uit onderzoek van Hounsell (2003) is gebleken dat studenten sneller en effectiever leren naarmate zij beter kunnen inschatten hoe goed zij een bepaalde taak beheersen en weten wat nog nodig is om de taak te verbeteren. Dit inzicht kunnen studenten krijgen aan de hand van feedback die ze ontvangen. Daarom neemt feedback een belangrijke positie in binnen het onderwijs.

Feedback is een complex fenomeen, bijvoorbeeld doordat het plaatsvindt in interactie. In het hoger onderwijs is aannemelijk gemaakt dat de perceptie van ontvangen feedback verbonden is met de relatie tussen feedbackgever en feedbackontvanger (De Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot, & Brekelmans, 2012). Bijvoorbeeld de verstandhouding, de 'klik', tussen beiden kan gerelateerd zijn aan de wijze waarop de student de feedback interpreteert. Er is echter weinig bekend over hoe het interpersoonlijke gedrag tussen student en docent precies is gerelateerd aan de perceptie van de ontvangen feedback in het middelbaar beroepsonderwijs. Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van meer inzicht in dit interpersoonlijke gedrag in één-op-één feedbackgesprekken in het mbo, in relatie tot de door de student gepercipieerde effectiviteit van de feedback.

Feedback

Hattie en Timperley (2007) omschrijven feedback als alle informatie die gegeven wordt over iemands taakuitvoering. Het doel van feedback is om het gedrag van de ontvanger zodanig te beïnvloeden dat diens taakuitvoering verbetert (Shute, 2008).

Zowel studenten als docenten geven aan dat het geven en ontvangen van feedback niet altijd optimaal verloopt (Chanock, 2000; Crisp, 2007). Studenten

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

vinden bijvoorbeeld dat de ontvangen feedback vaak te vaag of te abstract is, en kunnen de feedback daardoor moeilijk interpreteren (Chanock, 2000). Daarnaast ervaren docenten vaak dat studenten niets met de feedback gedaan hebben, ondanks dat zij veel tijd gestoken hebben in het geven van feedback (Crisp, 2007). Deze ervaringen van studenten en docenten zijn aan elkaar gerelateerd, alvorens een student de feedback kan toepassen moet het voor de student wel duidelijk zijn wat er met de feedback bedoeld wordt.

Feedbackperceptie. Docentenfeedback wordt door de student gepercipieerd, wat Värlander (2008) omschrijft als het waarnemen, selecteren, ordenen en interpreteren van informatie. Na dit proces bepaalt de student voor zichzelf of- en welke acties hij onderneemt. In diverse studies werd het studentenperspectief van feedback al belicht (zie bijvoorbeeld Carless, 2006; Chanock, 2000; Kumar & Stracke, 2007; Lizzio & Wilson, 2008; Poulos & Mahony, 2008) waarbij ook ingegaan wordt op de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback (Poulos & Mahony, 2008) en de bruikbaarheid van de feedback (Carless, 2006; Kumar & Stracke, 2007). Omdat de effectiviteit van feedback valt of staat met de acties die een student hieraan verbindt, wordt in het huidige onderzoek het studentenperspectief van feedback gehanteerd.

Feedback in interactie. Om goed begrip van de feedback te bevorderen, is het voor docenten aan te bevelen met de student in gesprek te gaan over de feedback (Nicol, 2010; Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011), zodat feedback niet een *monoloog*, zoals vaak het geval bij geschreven feedback, maar een *dialog* wordt. Het doel van deze dialoog is studenten helpen de aangereikte feedback te begrijpen, zodat zij deze kunnen toepassen om hun taakuitvoering te verbeteren (Laurillard, 2002). In dialoog kunnen studenten doorvragen en reageren op de feedback. Tevens kunnen docenten controleren of studenten de feedback begrepen hebben.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Uit onderzoek is bekend dat de interactie tussen docenten en studenten een beïnvloeder is van de relatie die zij met elkaar hebben (Thijs, Koomen, Roorda, & Ten Hagen, 2011). In het huidige onderzoek worden de interpersoonlijke percepties van studenten en docenten daarom gebruikt als indicator voor de student-docent relatie. Om deze relatie te meten wordt gebruik gemaakt van de conceptualisatie uit de interpersoonlijke theorie.

Interpersoonlijke Theorie

Volgens Wubbels, Brekelmans, Den Brok, en Van Tartwijk (2006) is ieder gedrag dat iemand toont in de aanwezigheid van iemand anders een vorm van communicatie. Docenten en studenten vormen een sociaal systeem (Wubbels et al., 2012) waarin ieder gedrag van een docent, gewild of ongewild, betekenis heeft voor de student en vice versa (Wubbels et al., 2006). Op deze manier beïnvloeden zij elkaars gedrag wederzijds (Horowitz & Strack, 2011; Van Tartwijk, Brekelmans, Mainhard, Den Brok, & Levy, 2014). De interpersoonlijke theorie bestaat uit twee belangrijke aspecten: *de interpersoonlijke cirkel* en *complementariteit*.

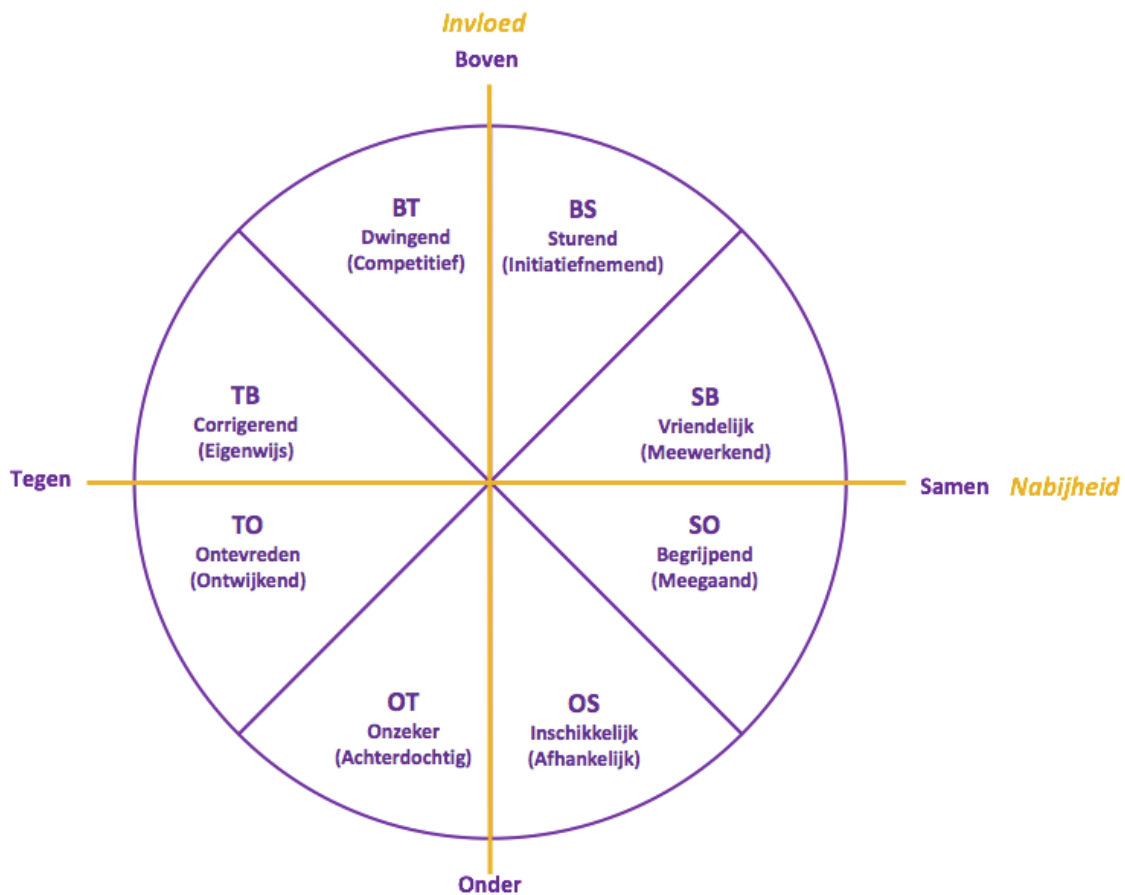
Interpersoonlijke cirkel. Een bekend model voor het beschrijven van gedrag van docenten vanuit interpersoonlijk perspectief, gebaseerd op het werk van Leary (1957), is de Interpersoonlijke Cirkel Docent (IPC-D, zie onder andere Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans, 2010). De assen in het model worden aangeduid met “Invloed”, verticaal lopend van Boven tot Onder, en “Nabijheid”, horizontaal lopend van Tegen tot Samen. Een score op de dimensie Invloed kan worden beschreven als de mate waarin iemand dominant is, macht en controle heeft, en leiding neemt. Een score op de dimensie Nabijheid kan worden beschreven als de mate waarin iemand affectie, vriendelijkheid, en warmte in het contact toont (Gurtman, 2009; Pennings et al., 2014; Van Tartwijk et al., 2014). Elk gedrag dat een docent vertoont, kan worden beschreven aan de hand van deze twee onafhankelijke dimensies (Gurtman, 2009;

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Horowitz & Strack, 2011; Sadler, Ethier, & Woody, 2011; Thijs et al., 2011; Wubbels et al., 2006; Wubbels et al., 2012). De IPC-D is langs deze dimensies op te delen in acht octanten, die ieder prototypisch docentgedrag vertegenwoordigen (figuur 1). Het model heeft een circumplexe structuur, wat wil zeggen dat gedragingen die verwant zijn aan elkaar ook dichtbij elkaar op de cirkel staan en gedragingen die tegenovergesteld zijn aan elkaar, staan op de cirkel ook tegenover elkaar.

Vergelijkbaar met de IPC-D, ontwikkelde De Vries (2010) een model voor het beschrijven van studentgedrag, hier Interpersoonlijke Cirkel Student (IPC-S) genoemd. Omdat de terminologie van de prototypische docentgedragingen niet passend is voor het beschrijven van studentgedrag zijn deze door De Vries (2010) herschreven naar acht prototypische studentgedragingen (figuur 1).

De IPC's kunnen worden gebruikt om gedragingen te beschrijven op verschillende tijdschalen: van gedrag in moment-tot-moment situaties tot gedrag over een langere tijdsperiode. Voor het huidige onderzoek worden de IPC's gebruikt voor het beschrijven van interpersoonlijk gedrag over een langere tijdsperiode, wat in deze context ook wel *interpersoonlijke stijl* genoemd wordt (Pennings, 2017).



Figuur 1. Gecombineerd model van IPC-D en IPC-S. Per octant wordt de prototypische docentgedraging genoemd, gevolgd door de prototypische studentgedraging tussen haakjes.

Zowel docenten als studenten blijken een voorkeur te hebben voor docentgedrag dat wordt gekenmerkt door een relatief hoge mate van invloed en nabijheid (Créton & Wubbels, 1984; Mainhard, Pennings, Wubbels, & Brekelmans, 2012; Wubbels et al., 2006), de twee octanten rechtsboven in IPC-D. Uit onderzoek is gebleken dat docenten die voornamelijk gedrag uit de octanten BS en SB vertonen, een rustigere en prettigere werksfeer in de klas kunnen creëren (Wubbels et al., 2006).

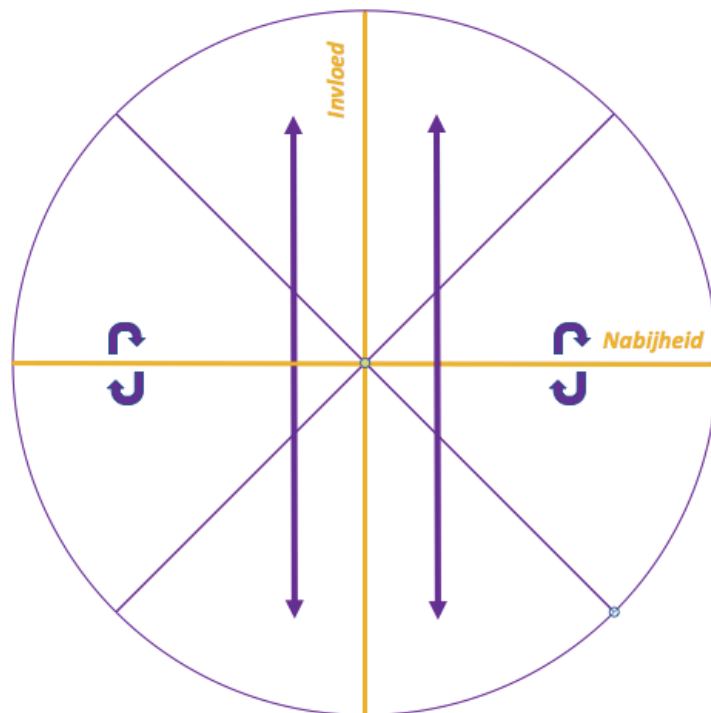
Wenselijke docent-studentrelaties kunnen beschreven worden als emotioneel betrokken, warm, veilig, vertrouwend, eerlijk, en democratisch. Docenten met dergelijke relaties stimuleren het leren bij studenten en bieden hulp en ondersteuning. Zij vragen studenten naar hun wensen, luisteren naar hen, hebben

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

oog voor de individuele verschillen en behoeften, geven studenten autonomie, bemoedigen hen, en bieden keuzemogelijkheden (Mainhard et al., 2012; Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Thijs et al., 2011; Wentzel, 2012).

Hoewel verreweg het meeste onderzoek naar interpersoonlijk docentgedrag gedaan is in klassikale lessituaties, richt het huidige onderzoek zich op het interpersoonlijke gedrag in één-op-één gesprekken tussen docent en student. Hierbij is niet alleen het interpersoonlijke docentgedrag van belang, maar ook het interpersoonlijke studentgedrag. Wat het wenselijke interpersoonlijke gedrag voor studenten is, is niet onderzocht. Echter, op basis van de theorie van interpersoonlijke complementariteit wordt verwacht dat als studenten een lage mate van invloed en een hoge mate van nabijheid laten zien, dit meer gewenst is.

Complementariteit. Complementariteit wordt gedefinieerd als de manier waarop gedrag van mensen bij elkaar past, elkaar beïnvloedt, en op elkaar afgestemd wordt (Henry, Schacht, & Strupp, 1986; Horowitz & Strack, 2011; Markey, Funder, & Ozer, 2003; Sadler et al., 2011). Op de dimensie Invloed wordt complementariteit gedefinieerd als *tegengesteld*; Boven- en Onder-gedrag lokken tegengesteld gedrag uit. Complementariteit op de dimensie Nabijheid wordt gedefinieerd als *corresponderend*; Samen-gedrag lokt vergelijkbaar gedrag uit, evenals Tegen-gedrag (Horowitz et al., 1991; Markey et al., 2003; Sadler et al., 2011; Tracey, 1994; Wubbels et al., 2012). Met andere woorden: sturend gedrag (BS; hoog op Invloed en middelhoog op Nabijheid) van de docent roept volgens de theorie van interpersoonlijke complementariteit afhankelijk gedrag (OS; laag op Invloed en middelhoog op Nabijheid) van de student op. Volgens het principe van complementariteit kan gedrag worden voorspeld door te kijken naar gedragspatronen van beide gesprekspartners, gedurende hun interactie (Sadler et al., 2011). In figuur 2 wordt interpersoonlijke complementariteit grafisch weergegeven.



Figuur 2. Interpersoonlijk Complementair Gedrag in Termen van Invloed en Nabijheid (Van Tartwijk et al., 2014).

Op de dimensie Nabijheid worden twee typen complementariteit onderscheiden: *positieve*- en *negatieve* complementariteit. Positieve complementariteit wordt gedefinieerd als complementariteit in vriendelijk, positief, Samen-gedrag. Negatieve complementariteit wordt gedefinieerd als complementariteit in vijandig, negatief, Tegen-gedrag (Henry et al., 1986; Tracey, 1994). Henry et al. (1986) stellen dat het gewenst is om alleen complementair te reageren op positief gedrag.

Mate van complementariteit. Tegen de aanname van de interpersoonlijke theorie in, die veronderstelt dat mensen complementair reageren in iedere interactie, bepleiten Henry et al. (1986), Orford (1986), en Tracey (1994) dat, doordat de IPC bestaat uit twee dimensies, het mogelijk is in verschillende situaties een verschillende mate van complementariteit tegen te komen. Hierin onderscheiden zij drie niveaus van complementariteit: complementariteit, acomplementariteit, en

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

anticomplementariteit. Van complementariteit is sprake wanneer de interactie complementair is op beide dimensies (bijv. Boven-Samen <-> Onder-Samen). Wanneer slechts op een dimensie sprake van complementariteit is, noemen zij dit acomplementariteit (bijv. Boven-Samen <-> Boven-Samen, of, Boven-Samen <-> Onder-Tegen). En tot slot, wanneer op geen van beide dimensies sprake van complementariteit is, noemen zij dit anticomplementair (bijv. Boven-Samen <-> Boven-Tegen).

De mate waarin het gedrag van mensen complementair is, wordt mogelijk beïnvloed door de rollen en status die men ten opzichte van elkaar heeft (Orford, 1986). Statusverschil, zoals in het geval van docenten en studenten, versterkt de tegenstelling tussen boven- en onder-gedrag. De verklaring hiervoor is dat iemands gedrag mede bepaald wordt door onbewust gedefinieerde verwachtingen over dominantie en ondergeschiktheid (Orford 1986; Kiesler, 1983). Degene met een dominante status is geneigd zich naar deze status te gedragen, wat zich uit in boven-gedrag. De ondergeschikte persoon neigt meer naar onder-gedrag, conform diens lagere status.

Dit verschil in boven- en onder-gedrag werd ook gevonden door Thijs et al. (2011), die onderzoek deden naar de mate van complementariteit tussen leerkrachten en leerlingen. Zij voegden hieraan toe dat in het geval van een warme relatie tussen de leerkracht en de leerling, de verschillen tussen boven- en onder-gedrag nog eens versterkt worden. Daarnaast wordt een warme relatie tussen leerkracht en leerling gekenmerkt door samen-gedrag van beide partijen. Dit is consistent met het onderzoek van Tracey (1994), dat laat zien dat een hogere mate van complementariteit gevonden wordt in vriendelijke interacties.

Het onderzoek van Thijs et al. (2011) laat verder zien dat vooral de leerlingen complementair gedrag vertonen op de dimensie Nabijheid. Dat leerlingen meer

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

complementair gedrag op de dimensie Nabijheid lieten zien dan leerkrachten is volgens de onderzoekers te wijten aan de professionaliteit van leerkrachten om niet complementair te reageren op tegen-gedrag (Thijs et al., 2011). Dit is in overeenstemming met de theorie van Orford (1986) waarin status, zelfvertrouwen en verantwoordelijkheid worden beschouwd als redenen voor boven-samen-gedrag, ongeacht het gedrag van degene waarmee men interacteert.

Context van het Huidige Onderzoek en Onderzoeksvragen

Aangetoond is dat de student-docent relatie een belangrijke rol speelt bij de begeleiding van een student (Seagram, Gould, & Pyke, 1998) en zoals Carson (1969) bepleit, is een relatie altijd tweerichtingsverkeer.-In tegenstelling tot veel ander onderzoek waarin de interpersoonlijke perceptie van docenten gebruikt wordt als indicator voor de student-docent relatie, voegt het huidige onderzoek hier om die reden de interpersoonlijke perceptie van studenten aan toe. Hiermee wordt de student-docent relatie van beide kanten belicht. Daarnaast is de toegevoegde waarde van dit onderzoek dat het zich richt op het middelbaar beroepsonderwijs, waar veel ander onderzoek op dit vlak gericht is op het hoger- en wetenschappelijk onderwijs.

Wanneer sprake is van complementair gedrag in één-op-één feedbackgesprekken, waarbij het interpersoonlijke gedrag van de student beïnvloed wordt door het interpersoonlijke gedrag van de docent, kan dat mechanisme mogelijk gebruikt worden door docenten om de effectiviteit van de feedback te vergroten. In het huidige onderzoek wordt gekeken naar: (a) het verband tussen de interpersoonlijke stijlen van feedbackgevende docenten en hun studenten, en (b) of de complementariteit in deze stijlen voorspellend is voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback.

Het onderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvragen:

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

- (1) *Hoe ervaren studenten en docenten elkaars interpersoonlijke stijl in één-op-één feedbackgesprekken?*
- (2) *In hoeverre is het gepercipieerde gedrag van docenten en studenten complementair?*
- (3) *In hoeverre is het gepercipieerde gedrag van docenten een voorspeller voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback en welke rol speelt complementariteit daarin?*

Methode

Design en participanten

Dit onderzoek betreft een kwantitatief surveyonderzoek, waarbij de eerste onderzoeksvraag het karakter heeft van een meervoudige kwantitatieve *casestudy*. Participanten, bestaande uit zowel studenten ($n = 103$) als docenten ($n = 6$), zijn geworven op de afdeling Handel & Commercie van Landstede MBO te Harderwijk. Op deze afdeling werken studenten aan reële (met echte opdrachtgevers) en realistische (in een gesimuleerde omgeving) beroepstaken, waarop zij formatieve feedback ontvangen van hun docent. De feedback kan zowel mondeling als schriftelijk gegeven worden, maar in ieder geval eens per twee weken voert de docent een één-op-één feedbackgesprek met de student. Naast de feedback op beroepstaken kan hierin ook de algemene studievoortgang aan de orde komen. De studenten waren afkomstig uit alle leerjaren en varieerden in leeftijd tussen 16 en 21 jaar oud ($M = 18.1$, $SD = 1.3$). Van de studenten was 66% ($n = 68$) mannelijk en 34% ($n = 35$) vrouwelijk. De docenten, twee vrouwen en vier mannen, varieerden in leeftijd tussen 26 en 51 jaar ($M = 37.8$, $SD = 9.4$). Gemiddeld hadden zij 9.5 jaar ($SD = 8.0$, min = 0.5, max = 23.0) ervaring met het geven van feedback. De duur van de docentrelatie was gemiddeld 8 maanden ($SD = 8.0$, min = 2.0, max = 18.0) en zij zagen hun studenten gemiddeld 9.3 uur ($SD = 4.5$, min = 2, max = 14) per week, gedurende les-

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

of begeleidingsuren. De docenten 1 tot en met 6 vulden respectievelijk $n = 18$, $n = 11$, $n = 17$, $n = 27$, $n = 19$, en $n = 11$ vragenlijsten in.

Meetinstrumenten

Studentperceptie van het interpersoonlijke gedrag van de docent.

Om te meten hoe de student de rol van de docent ziet in één op één interacties is gebruik gemaakt van de Questionnaire on Supervisor-Doctoral student Interaction (QSDI; Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk, & Wubbels., 2009). De QSDI bestaat uit 41 items, die beantwoord zijn op een vijf-punts-Likertschaal (1 = (bijna) nooit, 5 = (bijna) altijd). De van oorsprong Engelstalige items zijn vertaald naar het Nederlands, waarbij in het taalgebruik rekening gehouden is met het taalbeheersingsniveau van mbo-studenten. Een vakdocent Engels heeft geadviseerd bij de vertaling, waarna één student die niet heeft deelgenomen aan het onderzoek heeft bekeken of de items voldoende helder waren.

Ieder item op de QSDI is toegewezen aan één van de acht octanten uit het model voor interpersoonlijk gedrag, waarbij elk item in meer of mindere mate laadt op zowel de dimensie Invloed als Nabijheid. Overeenkomstig onderzoek van bijvoorbeeld Wubbels en Brekelmans (2005) werden scores op items behorend bij een octant dat hoog laadde op de betreffende dimensie hiertoe vermenigvuldigd met .92, middelhoog ladend met .38, middellaag ladend met -.38 en laag ladend met -.92. Een item vallend binnen het octant “BS” zoals “*Mijn docent geeft mij duidelijke begeleiding*” laadt bijvoorbeeld sterk (.92) op de dimensie Invloed en enigszins (.38) op de dimensie Nabijheid. De interne consistentie op de dimensie Invloed was goed ($\alpha = .73$) en op de dimensie Nabijheid was deze uitstekend ($\alpha = .93$). Op het octant BT (dwingend) was de interne consistentie onvoldoende ($\alpha = .53$). Na exclusie van een item 41 “*Mijn docent corrigeert mij onmiddellijk als ik iets fout doe*” was de

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Cronbach's α te verhogen tot .59. Exclusie van dit item had geen gevolgen voor de Cronbach's α op de dimensies Invloed en Nabijheid. Op de overige octanten was de interne consistentie eveneens voldoende tot goed te noemen met α 's variërend tussen .62 en .88. Per octant is een voorbeelditem opgenomen in tabel 1.

Studentperceptie van de effectiviteit van feedback. Voor het meten van de gepercipieerde effectiviteit van feedback is gebruik gemaakt van de Perceived Supervisor Contribution to Learning (PSCL; De Kleijn et al., 2012), welke vertaald is naar het Nederlands. De PSCL telt vijf items die zijn beantwoord op een vijf-punts-Likertschaal (1 = helemaal niet, 5 = heel erg). Een voorbeelditem is "*Door de feedback van mijn docent heb ik tot nu toe veel geleerd*". De interne consistentie op deze schaal was uitstekend ($\alpha = .91$).

Docentperceptie van het interpersoonlijke gedrag van studenten.

Om te meten hoe de docent de rol van de student ziet in één op één interacties is gebruik gemaakt van de Questionnaire on Student Interaction (QSI; Boon, 2011). De QSI bestaat uit 45 items, die beantwoord zijn op een vijf-punts-Likertschaal (1 = (bijna) nooit, 5 = (bijna) altijd). Net als bij de QSDI is ieder item op de QSI toegewezen aan één van de octanten uit het model voor interpersoonlijk gedrag, waarbij ieder item in meer of mindere mate laadt op de dimensies Invloed en Nabijheid. De ladingen op de dimensies zijn op dezelfde manier berekend als bij de QSDI. De interne consistentie op de dimensie Invloed is goed te noemen, met $\alpha = .86$ en uitstekend op Nabijheid met $\alpha = .91$. Op de afzonderlijke octanten is de interne consistentie eveneens voldoende tot goed te noemen met α 's variërend tussen .70 en .88. Per octant is een voorbeelditem opgenomen in tabel 1.

Overige items. Zowel aan de vragenlijsten voor studenten als docenten zijn enkele algemene vragen toegevoegd. Zo is gevraagd naar de naam van de student en

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

docent, om achteraf de juiste vragenlijsten aan elkaar te kunnen koppelen. Daarnaast zijn beide groepen participanten gevraagd naar geslacht en leeftijd, en is de docenten gevraagd naar de duur van de docentrelatie en het aantal contacturen per week. De volledige vragenlijsten zijn opgenomen in Appendix A en in de methodische verantwoording in Appendix B wordt per item inzichtelijk gemaakt aan welk octant ieder item toebehoort.

Tabel 1

Voorbeelditem en Cronbachs α per Octant (na exclusie)

Octant	Items	Voorbeelditem	α
QSDI		Mijn docent...	
BS	Sturend	6 ... denkt mee als ik iets voorstel	.88
SB	Vriendelijk	6 ... probeert misverstanden te voorkomen	.88
SO	Begrijpend	4 ... vertrouwt mij	.75
OS	Inschikkelijk	4 ... gaat akkoord met mijn voorstellen	.77
OT	Onzeker	6 ...is teruggetrokken tijdens onze gesprekken	.71
TO	Ontevreden	6 ... is ontevreden over wat ik doe	.79
TB	Corrigerend	4 ... reageert geïrriteerd op mij	.62
BT	Dwingend	4 ... corrigeert mij onmiddellijk als ik iets fout doe	.59
QSI		De student...	
BS	Initiatiefnemend	7 ... neemt initiatief	.88
SB	Meewerkend	6 ... werkt samen met mij	.83
SO	Meegaand	6 ... vindt het gesprek leuk	.84
OS	Afhankelijk	4 ... stelt zich afhankelijk op	.71
OT	Achterdochtig	4 ... vindt het gesprek eng	.70
TO	Ontwijkend	7 ... is laks	.81
TB	Eigenwijs	6 ... is brutaal	.82
BT	Competitief	5 ... zegt waar het op staat	.82

Procedure

De studenten werd tijdens een willekeurige les een informatiebrief en de vragenlijst voorgelegd en na een mondelinge uitleg over het onderzoek konden de

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

studenten op vrijwillige basis deelnemen aan het onderzoek. Zij tekenden hiervoor een *informed consent* formulier. Er werd nadrukkelijk benoemd dat de vragen betrekking hebben op de één-op-één feedbackgesprekken die zij voeren met hun docent, die op dat moment niet aanwezig was in het lokaal. De onderzoeker was wel aanwezig, voor het verhelderen van eventuele onduidelijkheden. Tijdens het invullen van de vragenlijsten, viel het op dat veel studenten moeite hadden met item 28: “*Mijn docent is besluiteloos als het gaat om de initiatieven die ik neem*”. De onderzoeker werd diverse keren verzocht om uitleg te geven over de betekenis van het item en heeft daarbij steeds dezelfde uitleg gegeven. Er is niet bijgehouden hoeveel studenten problemen ervoeren met dit item en doordat verzocht is alle vragen te beantwoorden, is de omvang van dit probleem niet kwantificeerbaar door (bijvoorbeeld) *missing data*. Op basis van de betrouwbaarheidsanalyse is besloten het item te behouden. De betrouwbaarheidsanalyse wees uit dat de Cronbach's α van de subschaal Invloed af zou nemen ($\Delta\alpha = -.01$) en de subschaal Nabijheid gelijk zou blijven door exclusie van het item.

De docenten werden benaderd middels een informatiebrief. Op een teamvergadering is daarnaast het doel en de achtergrond van het onderzoek mondeling toegelicht, waarna de vrijwillig deelnemende docenten een *informed consent* formulier hebben ondertekend. Om de invasiviteit in termen van geïnvesteerde tijd voor docenten zo veel mogelijk te beperken, is eerst data verzameld bij de studenten. Docenten hoefden door deze werkwijze alleen vragenlijsten in te vullen over deelnemende studenten. De docenten waren vrij om de vragenlijsten op een zelf gekozen moment en plaats digitaal in te vullen binnen een periode van maximaal drie weken. Om de betrouwbaarheid te vergroten is verzocht niet meer dan vijf vragenlijsten achtereen in te vullen. Over iedere aan het onderzoek deelnemende student zijn vragenlijsten ingevuld, echter één vragenlijst is achteraf vernietigd

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

omdat een student de vragenlijst had ingevuld over de onderzoeker in plaats van over diens docent. Het totaal aantal bruikbare sets (docent + student) van vragenlijsten was $n = 103$.

Resultaten

Interpersoonlijk gedrag docenten en studenten

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, hoe ervaren docenten en studenten elkaars interpersoonlijke gedrag in één-op-één feedbackgesprekken, is een gemiddelde score berekend over de items behorend bij ieder octant uit de modellen voor interpersoonlijk gedrag, waarbij de theoretische maximumscore 5 was. Daarnaast is een totaalscore berekend voor de dimensies Nabijheid en Invloed. Voor de berekening van de dimensiescores wordt de berekeningswijze gevolgd zoals Wubbels en Brekelmans (2005) hanteren, weergegeven in vergelijking 1 en 2. Octantgemiddelden die hoog laadden op de betreffende dimensie werden hiertoe vermenigvuldigd met .92, middelhoog ladend met .38, middellaag ladend met -.38 en laag ladend met -.92.

$$\begin{aligned} \text{Invloed} = & (.92*BS) + (.38*SB) + (-.38*SO) + (-.92*OS) + (-.92*OT) + (-.38*TO) + (.38*TB) \\ & + (.92*BT) \end{aligned} \quad (1)$$

$$\begin{aligned} \text{Nabijheid} = & (.38*BS) + (.92*SB) + (.92*SO) + (.38*OS) + (-.38*OT) + (-.92*TO) + (.92*TB) \\ & + (-.38*BT) \end{aligned} \quad (2)$$

Door deze berekening te volgen, lopen de dimensies van minimaal -10,40 tot maximaal +10,40 (zie de vergelijkingen 3 tot en met 6). Items zijn gescoord op een 5-puntsschaal, waardoor het octantgemiddelde minimaal 1 en maximaal 5 bedraagt.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

$$\begin{aligned} \text{Theoretische maximumscore op de dimensie Invloed: } & [BS] 5^*.92 + [SB] 5^*.38 + [SO] 1^*-.38 \quad (3) \\ & + [OS] 1^*-.92 + [OT] 1^*-.92 + [TO] 1^*-.38 + [TB] 5^*.38 + [BT] 5^*.92 = 10.40. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Theoretische minimumscore op de dimensie Invloed: } & [BS] 1^*.92 + [SB] 1^*.38 + [SO] 5^*-.38 \quad (4) \\ & + [OS] 5^*-.92 + [OT] 5^*-.92 + [TO] 5^*-.38 + [TB] 1^*.38 + [BT] 1^*.92 = -10.40. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Theoretische maximumscore op de dimensie Nabijheid: } & [BS] 5^*.38 + [SB] 5^*.92 + [SO] \quad (5) \\ & 5^*.92 + [OS] 5^*.38 + [OT] 1^*-.38 + [TO] 1^*-.92 + [TB] 1^*-.92 + [BT] 1^*-.38 = 10.40. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{Theoretische minimumscore op de dimensie Nabijheid: } & [BS] 1^*.38 + [SB] 1^*.92 + [SO] 1^*.92 \quad (6) \\ & + [OS] 1^*.38 + [OT] 5^*-.38 + [TO] 5^*-.92 + [TB] 5^*-.92 + [BT] 5^*-.38 = -10.40. \end{aligned}$$

Over de vijf items betreffende de door de student gepercipieerde effectiviteit van de feedback is eveneens een gemiddelde score berekend, met een theoretische maximumscore van 5. De beschrijvende statistieken van het interpersoonlijk gedrag van docenten en studenten, alsmede de door de student gepercipieerde effectiviteit van de feedback zijn weergegeven in tabel 2. In figuur 3 zijn de gemiddelde scores op de octanten visueel weergegeven.

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek Gepercipieerd Interpersoonlijk Gedrag van Docenten en Studenten

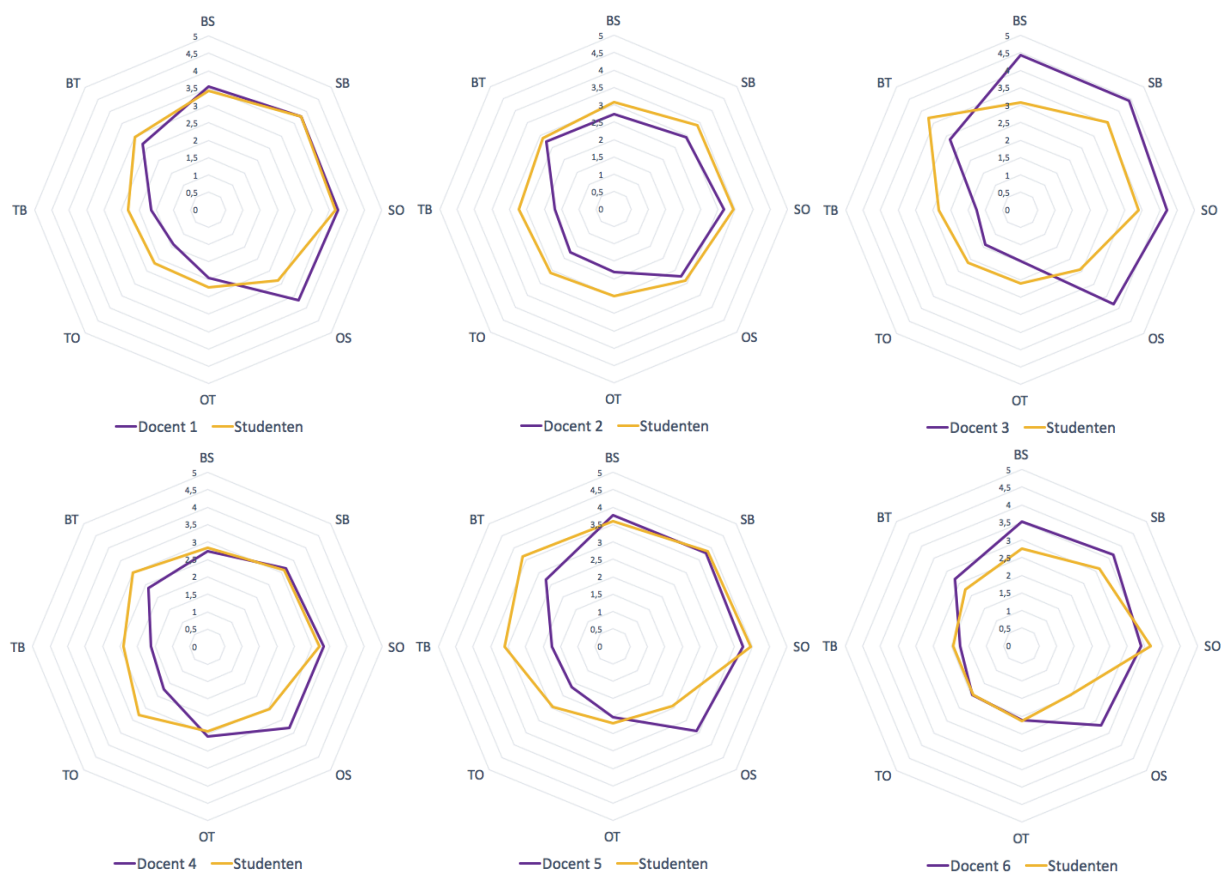
	QSDI		QSI	
	Hoe percipiëren studenten hun docent?		Hoe percipieert de docent diens studenten?	
	M	SD	M	SD
Docent 1				
BS	3.55	.65	3.43	.70
SB	3.80	.61	3.79	.63
SO	3.75	.66	3.67	.54
OS	3.69	.45	2.86	.69
OT	1.96	.49	2.22	.89
TO	1.41	.37	2.17	.73
TB	1.64	.57	2.31	.75
BT	2.60	.74	2.97	.65
Nabijheid	5.16	1.96	3.16	2.50
Invloed	.55	1.22	1.31	2.08
Effectiviteit feedback	3.31	.68		

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Docent 2				
BS	2.74	.50	3.09	.89
SB	2.94	.72	3.42	.68
SO	3.16	.50	3.44	.65
OS	2.73	.56	2.91	.44
OT	1.82	.46	2.50	.80
TO	1.77	.87	2.58	.75
TB	1.70	.76	2.74	.47
BT	2.80	.70	2.89	.72
Nabijheid	2.74	2.73	1.65	2.32
Invloed	.80	.89	.58	2.01
Effectiviteit feedback	2.35	.70		
Docent 3				
BS	4.43	.46	3.09	.72
SB	4.42	.49	3.54	.45
SO	4.21	.55	3.39	.45
OS	3.80	.50	2.41	.54
OT	1.46	.40	2.10	.70
TO	1.40	.30	2.13	.54
TB	1.25	.35	2.34	.57
BT	2.63	.52	3.72	.65
Nabijheid	7.09	1.49	2.52	1.52
Invloed	1.41	.81	1.33	1.88
Effectiviteit feedback	4.35	.58		
Docent 4				
BS	2.75	.83	2.83	.59
SB	3.17	.81	3.12	.46
SO	3.34	.84	3.22	.56
OS	3.31	.67	2.54	.59
OT	2.58	.72	2.44	.55
TO	1.75	.68	2.78	.57
TB	1.61	.49	2.40	.51
BT	2.38	.75	3.01	.70
Nabijheid	3.35	2.78	1.03	1.81
Invloed	-.85	1.51	.61	1.91
Effectiviteit feedback	2.90	.97		
Docent 5				
BS	3.76	.47	3.60	.85
SB	3.80	.63	3.86	.51
SO	3.75	.52	3.96	.54
OS	3.42	.58	2.41	.99
OT	2.04	.50	2.20	.97
TO	1.66	.54	2.44	.77
TB	1.74	.59	3.11	.97
BT	2.67	.56	3.65	.93
Nabijheid	4.76	2.01	2.15	2.52
Invloed	.95	.78	2.65	2.89
Effectiviteit feedback	3.80	.41		

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Docent 6				
BS	3.52	.68	2.77	.83
SB	3.67	.89	3.11	.87
SO	3.39	.66	3.67	.98
OS	3.20	.91	1.98	.72
OT	2.11	.67	2.14	.94
TO	1.96	.77	1.95	.71
TB	1.73	.70	1.95	.45
BT	2.70	.78	2.27	.65
Nabijheid	3.83	3.31	2.77	2.88
Invloed	.86	1.09	.64	2.07
Effectiviteit feedback	3.15	.82		



Figuur 3. Gepercipieerd Interpersoonlijk Gedrag van Docenten en Studenten. De **paarse** lijnen representeren de studentperceptie van het gedrag van de docent (QSDI) en de **gele** lijnen representeren de docentperceptie van het gedrag van de student (QSI).

Naar aanleiding van de gevonden waarden rijst de vraag of er significante verschillen bestaan in de wijze waarop docenten gepercipieerd werden. Omdat twee van de assumpties behorend bij een eenweg ANOVA, namelijk homoscedasticiteit en

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

normaliteit, werden geschonden, is gekozen voor non-parametrische Kruskal Wallis tests. Hierbij wordt gerekend met een gemiddelde *rank* in plaats van, zoals bij een eenweg ANOVA, met een absoluut groepsgemiddelde. De tests lieten zien dat docenten verschillend gepercipieerd werden op zowel Invloed ($H(5) = 29.57, p = <.001$), Nabijheid ($H(5) = 28.97, p = <.001$), als effectiviteit van de feedback ($H(5) = 44.98, p = <.001$).

Uit de follow-up analyses, waarin steeds twee docenten met elkaar vergeleken werden, bleek dat op de dimensie Invloed docent 4 significant lager scoorde dan alle andere docenten. Op de dimensie Nabijheid bleek docent 3 significant hoger te scoren dan alle andere docenten. Docent 1 scoorde op Nabijheid significant hoger dan twee van de vijf docenten en significant lager dan één docent (docent 3). Op de gepercipieerde effectiviteit van de feedback scoorde docent 3 significant hoger dan alle andere docenten. Docent 5 scoorde significant hoger dan vier van de vijf andere docenten en significant lager dan docent 3. Docent 2 scoorde significant lager dan vier van de vijf andere docenten. De volledige resultaten van de follow-up analyses zijn weergegeven in tabel 2.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Tabel 2

Gemiddelde Rank per Docent op de Dimensies Invloed, Nabijheid, en Effectiviteit van Feedback en de Paarsgewijze Vergelijking met Andere Docenten

		Invloed		Nabijheid		Effectiviteit feedback	
		Gem. Rank	<i>p</i>	Gem. Rank	<i>p</i>	Gem. Rank	<i>p</i>
Docent 1	Docent 1	50.79	-	57.22	-	48.11	-
	Docent 2		.301		.028		.003
	Docent 3		.035		.005		<.001
	Docent 4		.006		.025		.136
	Docent 5		.218		.627		.006
	Docent 6		.653		.418		.821
Docent 2	Docent 1		.301		.028		.003
	Docent 2	58.09	-	31.14	-	21.09	-
	Docent 3		.078		<.001		<.001
	Docent 4		.002		.412		.084
	Docent 5		.683		.064		<.001
	Docent 6		.669		.122		.037
Docent 3	Docent 1		.035		.005		<.001
	Docent 2		.078		<.001		<.001
	Docent 3	73.47	-	82.94	-	84.85	-
	Docent 4		<.001		<.001		<.001
	Docent 5		.096		.001		.003
	Docent 6		.180		.002		<.001
Docent 4	Docent 1		.006		.025		.136
	Docent 2		.002		.412		.084
	Docent 3		<.001		<.001		<.001
	Docent 4	27.59	-	39.70	-	38.24	-
	Docent 5		<.001		.132		.001
	Docent 6		.003		.595		.428
Docent 5	Docent 1		.218		.627		.006
	Docent 2		.683		.064		<.001
	Docent 3		.096		.001		.003
	Docent 4		<.001		.132		.001
	Docent 5	61.08	-	51.50	-	68.16	-
	Docent 6		.780		.813		.010
Docent 6	Docent 1		.653		.418		.821
	Docent 2		.669		.122		.037
	Docent 3		.180		.002		<.001
	Docent 4		.003		.595		.428
	Docent 5		.780		.813		.010
	Docent 6	58.64	-	47.55	-	44.36	-

Noot. Significante p-waarden zijn **vetgedrukt**.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Complementariteit

De tweede onderzoeksvraag is in hoeverre het gedrag van docenten en studenten complementair is. Er is sprake van complementariteit op de dimensie Invloed wanneer een van de gesprekspartners positief en de andere gesprekspartner negatief scoorde op deze dimensie (Horowitz et al., 1991; Markey et al., 2003; Sadler, Ethier, Gunn, Duong, & Woody, 2009; Sadler et al., 2011; Wubbels et al., 2012). In het geval van perfecte complementariteit is het verschil tot de zogenaamde *vectorlijn* (i.e. de horizontale as in het model) nul: docent en student hebben een gelijke score op tegenovergestelde zijden van de dimensie Invloed (O'Connor & Dyce, 1997).

Op de dimensie Nabijheid is er sprake van positieve complementariteit wanneer beide gesprekspartners positief scoren op deze dimensie. Wanneer beiden negatief scoren op deze dimensie is er sprake van negatieve complementariteit (Henry et al., 1986). Complementariteit op de dimensie Nabijheid is perfect wanneer het verschil in dimensiescore van docent en student nul is (O'Connor & Dyce, 1997).

Gebruik maken van dimensiescores is alleen mogelijk onder de aanname dat deze scores op Invloed zich op tegenovergestelde zijden van de dimensie bevinden (i.e. een positieve waarde tegenover een negatieve waarde). Immers, het verschil tot de vectorlijn wanneer zowel student als docent beiden bijvoorbeeld +4 zouden scoren is nul, maar dit gedrag is niet complementair op Invloed. Daarentegen is op Nabijheid de aanname dat de score van docent en docent beiden positief danwel negatief zijn. Van het totaal aantal diades van $n = 103$, voldeed $n = 37$ (35.92%) aan de aannames op beide dimensies. Alleen deze 37 diades zijn meegenomen in de hiernavolgende analyses waarin complementariteit een rol speelde.

Het aantal complementaire relaties verschilt per docent (zie tabel 3). Voor alle docenten geldt dat er gelijk of vaker dan op Invloed, sprake was van complementariteit op Nabijheid. Over de hele groep docenten was er in 86 van de 103

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

(83,50%) relaties sprake van complementariteit op Nabijheid. Hiervan was 94,19% positief complementair en 5,81% negatief complementair. Op Invloed was er over het geheel genomen in 46 van de 103 relaties (44.66%) complementariteit.

Om over de geselecteerde 37 diades de sterkte van het verband te meten tussen scores op de dimensie Nabijheid van docent en student en het verband tussen scores op de dimensie Invloed van docent en student, is gebruik gemaakt van Pearsons correlatie. Op de dimensie Nabijheid bevestigt de correlatieanalyse het veronderstelde positieve verband, met $r = .705$, $p = <.001$. Hierbij wordt 70.50% van de variantie in de nabijheid van de docent verklaard door de nabijheid van de student. Op de dimensie Invloed werd het veronderstelde negatieve verband bevestigd, met $r = -.626$, $p = <.001$, waarbij 62.60% van de variantie in de invloed van de docent verklaard werd door invloed van de student.

Tabel 3

Percentage Complementaire Relaties per Docent op de Dimensies Nabijheid en Invloed

	Nabijheid	Invloed	Nabijheid + Invloed
Docent 1	88.89	55.56	50.00
Docent 2	63.64	54.55	36.36
Docent 3	94.12	29.41	29.41
Docent 4	74.07	51.85	40.74
Docent 5	84.21	42.11	26.32
Docent 6	100.00	27.27	27.27

Gepercipieerde Gedrag van de Docent en Complementariteit in Relatie tot de Effectiviteit van de Feedback

Als derde is onderzocht in hoeverre het gepercipieerde gedrag van docenten voorspellend is voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback. Hiertoe is een multiële regressieanalyse uitgevoerd met twee onafhankelijke variabelen, de score op Invloed en score op Nabijheid van de docent, en één

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

afhankelijke variabele, de gemiddelde score voor de gepercipieerde effectiviteit van de feedback. Voorafgaand aan het uitvoeren van de multiële regressieanalyse werden de assumpties geëvalueerd. Dit liet zien dat elke variabele in de regressieanalyse normaal verdeeld was, zonder uitschieters (i.e., \geq drie standaarddeviaties) die de regressie zouden beïnvloeden. Aan de assumpties van lineairiteit, normaliteit, en homoscedasticiteit werd voldaan.

De regressieanalyses lieten zien dat zowel de mate van invloed als de mate van nabijheid van de docent significante predictoren zijn voor het voorspellen van de gepercipieerde effectiviteit van de feedback. De mate van invloed en nabijheid van de docent verklaarden samen 57.80% van de variantie in de gepercipieerde effectiviteit van feedback. De resultaten zijn samengevat in tabel 4.

Tabel 4

Samenvatting Regressieanalyse voor het Voorspellen van de Gepercipieerde Effectiviteit Van Feedback door Interpersoonlijk Gedrag van Docent

Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Invloed Docent	0.18	0.05	.26	3.78	<.001
Nabijheid Docent	0.22	0.02	.63	8.98	<.001

Noot. $R^2 = .58$ ($N = 103$, $p = <.001$)

Vervolgens zijn de complementariteitsscores als onafhankelijke variabelen toegevoegd aan het voorgaande multiële regressie model om te bepalen of dan méér variantie verklaard werd dan in het voorgaande model. Om de mate van complementariteit op te nemen in het model, is gekozen gebruik te maken van verschilcores tot de vectorlijn op Invloed en Nabijheid.

Wanneer het voorgaande multiële regressiemodel werd uitgebreid met als extra voorspellers de complementariteitsscores, kon 68,70% van de variantie in de gepercipieerde effectiviteit van feedback worden verklaard. Het met

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

complementariteit uitgebreide model als geheel is significant, $F(4,32) = 17.595$, $p < .001$), maar de verandering van R^2 is niet significant ($p = .364$). Dit betekent dat het toevoegen van complementariteit aan het regressiemodel zorgt voor een marginale toename van de proportie verklaarde variantie. De uitkomsten van de uitgevoerde regressieanalyse zijn samengevat in tabel 4.

Tabel 4

Hiërarchische Regressieanalyse voor het Voorspellen van de Gepercipieerde Effectiviteit van Feedback door Interpersoonlijk Gedrag Docent en Complementariteitsscores

Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	ΔR^2
Model 1:				.67***	.67***
Invloed Docent	0.20	0.06	.32**		
Nabijheid Docent	0.20	0.03	.65***		
Model 2:				.69***	.02
Invloed Docent	0.18	0.07	.30*		
Nabijheid Docent	0.17	0.04	.55***		
Complementariteit Nabijheid	0.09	0.07	.16		
Complementariteit Invloed	0.06	0.08	.07		

Noot. $N = 37$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek was het verkrijgen van meer inzicht in het interpersoonlijke gedrag tussen studenten en docenten in één-op-één feedbackgesprekken, in relatie tot de door de student gepercipieerde effectiviteit van de feedback. Hiertoe is onderzocht hoe docenten en studenten elkaars interpersoonlijke gedrag gedurende één-op-één feedbackgesprekken ervaren en in hoeverre dit gedrag complementair was. Vervolgens is onderzocht in hoeverre het gepercipieerde gedrag van de docent voorspellend was voor de door de student

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

gepercipieerde effectiviteit van de feedback en daarnaast is onderzocht of de mate van complementariteit van toegevoegde waarde is voor deze voorspelling.

Interpersoonlijk gedrag docenten en studenten. Er bestaan significante verschillen in de wijze waarop het gedrag van de zes docenten en de effectiviteit van de feedback gepercipieerd werd door de studenten. Opvallend is dat de wijze waarop het gedrag van de studenten gepercipieerd werd door de docenten, niet veel afweek van hoe zij zelf gepercipieerd werden. Dit is te zien aan de geringe verschillen in de gemiddelde scores per octant van docenten en studenten.

Op basis van het statusverschil tussen docent en student werd verwacht dat docenten duidelijk hoger zouden scoren op de octanten die een hoge mate van invloed communiceren (Kiesler, 1983; Orford 1986; Thijs et al., 2011). Dat dit in de onderzochte steekproef niet het geval is, kan mogelijk worden verklaard door kenmerken van de onderzochte steekproef. De onderzochte afdeling wordt gekenmerkt door assertieve en mondige studenten, wat typerend is voor commerciële- en handelsstudenten (Kleijne & Van Lier, 2010). Daarnaast waarderen docenten het mogelijk wanneer studenten meer invloed hebben en beoordelen zij hen ook hoger op deze dimensie dan wellicht in een andere setting gewenst zou zijn. Dit duidt erop dat studenten actief met hun leerproces bezig zijn. Docentgedrag dat laag scoort op Invloed, nodigt invloedrijk gedrag van de student uit (De Jong, Van Tartwijk, Verloop, Veldman, & Wubbels, 2012). Wanneer de docent initiatief van de student wil bevorderen, kan Onder-gedrag van de docent een passende strategie zijn.

Complementariteit. In 45% van de onderzochte relaties was in ieder geval sprake van complementariteit op de dimensie Invloed en in 83% in ieder geval op Nabijheid. In 36% van de onderzochte relaties was sprake van complementariteit op beide dimensies. Deze bevindingen ondersteunen de theorie van Orford (1986) en Thijs et al. (2011), dat de mate van complementariteit niet in iedere situatie hetzelfde

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

is. Complementariteit op Invloed kwam beduidend minder vaak voor dan complementariteit op Nabijheid. Dit is te verklaren door het eerdergenoemde geringe verschil in hiërarchie tussen docenten en studenten uit deze steekproef. Positieve complementariteit op Nabijheid kwam met 94% vaker voor dan negatieve complementariteit op Nabijheid met 6%. Dit is in lijn met de bevindingen van Tracey (1994), die liet zien dat meer complementariteit gevonden wordt in vriendelijke interacties. Dat docenten in enkele gevallen toch negatief complementair reageren, is in strijd met de theorie van Orford (1986) en Thijs et al. (2011), die stelden dat docenten niet complementair reageren op Tegen-gedrag vanwege hun professionaliteit, status, zelfvertrouwen, of verantwoordelijkheid.

Gepercipieerde gedrag van de docent en de mate van complementariteit in relatie tot de effectiviteit van de feedback. Het door de student gepercipieerde gedrag van de docent bleek een goede voorspeller voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback. In lijn met de theorie (De Kleijn et al., 2012), maken meer invloed en nabijheid van de docent dat de feedback als effectiever wordt ervaren. Dat een hoge mate van Nabijheid gepaard gaat met hogere *student outcomes*, ondervonden ook Anderson, Day, en McLoughlin (2006), Lindèn (1999) in de context van het hoger onderwijs.

Het toevoegen van complementariteitsscores aan het multiële regressiemodel bleek geen significante verbetering voor het model als geheel. Dit laat zien dat complementariteitsscores niet van méér invloed zijn op de door de student gepercipieerde effectiviteit van de feedback, naast het gepercipieerde gedrag van de docent.

Beperkingen van het Huidige Onderzoek en Suggesties voor Toekomstig Onderzoek

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

De uitkomsten van het huidige onderzoek dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Hiervoor worden drie beperkingen aangekaart met betrekking tot de gehanteerde statistische analyses. Daarnaast worden op methodisch vlak twee suggesties voor toekomstig onderzoek gegeven.

Hoewel er gebruik gemaakt is van non parametrische tests, omdat de assumpties behorende bij een eenweg ANOVA geschonden werden, werd van de non parametrische Kruskal Wallis test nog steeds één van de assumpties geschonden: de assumptie dat de verdeling van iedere groep dezelfde vorm heeft. De scores van docenten liepen in *range* uiteen en ook waren niet alle scores normaal verdeeld. Omdat de test robuuster wordt naarmate de steekproef groter is, dient men in toekomstig soortgelijk onderzoek te streven naar een grotere steekproef.

Ten tweede is op dit moment nog geen geschikte analysemethode voorhanden voor het bepalen van een maat voor complementariteit. Het werken met een verschilscore voor afstand tot de vectorlijn op de dimensies (O'Connor & Dyce, 1997), waarbij het nulpunt theoretisch perfecte complementariteit representeert, leek voor het huidige onderzoek het best passend. Hierbij moet worden opgemerkt dat sprake is van méér complementariteit wanneer docent en student beiden een afstand van bijvoorbeeld 5 (i.e. +5 en -5) tot de vectorlijn hebben, dan wanneer de afstand bijvoorbeeld 1 (i.e. +1 en -1) is. Toch levert een verschilscore in beide gevallen een uitkomst van 0, dus perfecte complementariteit, op. De gehanteerde methode in het huidige onderzoek corrigeert niet voor deze verschillen. Een gevolg van de gehanteerde methode is dat enkel die relaties die op beide dimensies complementair waren, meegenomen konden worden in de daaropvolgende analyse waarin de mate van complementariteit een rol speelde. Dit resulteerde in het feit dat slechts 37 van de 103 relaties meegenomen konden worden, wat de steekproef drastisch verkleinde.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

De laatste statistische beperking in het huidige onderzoek heeft betrekking op de keuze voor de gehanteerde analyses. Met de beperkte beschikbaarheid van middelen in termen van tijd en ervaring is gekozen voor regressieanalyses. Echter, de relatie tussen de wijze waarop studenten het gedrag van hun docent percipiëren en de gepercipieerde effectiviteit van de feedback verschilt mogelijk per docent. De data heeft aldus een hiërarchische structuur, waarbij studentendata genest is binnen de docenten. Omdat het met behulp van multilevel-analyse mogelijk is om data afkomstig van geneste structuren te analyseren (Field, 2013), is voor toekomstig soortgelijk onderzoek aan te bevelen om deze analysetechniek toe te passen, mits de steekproef toereikend is. Kreft en De Leeuw (1998) bevelen aan te streven naar minimaal 20 groepen (i.e. docenten), waarbij de groepsgrootte (i.e. studenten per docent) “*niet te klein*” mag zijn.

Een methodische suggestie voor toekomstig onderzoek heeft betrekking op de beschreven moeilijkheden met item 28 op de QSDI: “*Mijn docent is besluiteloos als het gaat om de initiatieven die ik neem*” (zie hiervoor de methodesectie). Gezien de goede betrouwbaarheid van de gebruikte schalen was dit in het huidige onderzoek geen reden om het item te verwijderen. Wel is het aan te bevelen in soortgelijk vervolgonderzoek de formulering van dit item opnieuw te bekijken. Ook is het raadzaam om het 41 op de QSDI “*Mijn docent corrigeert mij onmiddellijk als ik iets fout doe*” opnieuw te bekijken. Hoewel op het eerste oog geen inhoudelijke redenen waren te vinden om het item te verwijderen, is dit item vanwege een onvoldoende betrouwbaarheid op de subschaal BT alsnog verwijderd.

Tot slot wordt opgemerkt dat het huidige onderzoek voor een deel het karakter van een casestudy heeft, waardoor de uitkomsten niet te generaliseren zijn. De uitkomsten nodigen wel uit tot het doen van uitgebreider onderzoek met een grotere steekproef en in een bredere mbo-context.

Praktische Implicaties

In het huidige onderzoek is aangetoond dat zowel Invloed als Nabijheid van de docent voorspellers zijn voor de door de student gepercipieerde effectiviteit van feedback. Door het vergroten van het invloedrijke- en nabije gedragsrepertoire kunnen docenten positief bijdragen aan de gepercipieerde effectiviteit van de feedback. De docenten uit de huidige casestudy tonen relatief weinig invloedrijk gedrag, wat vergroot kan worden door de leiding te nemen en meer sturend op te treden. Invloed staat in deze context niet gelijk aan docent-regulatie (Vermunt & Verloop, 1999): een docent die de student op weg helpt en vervolgens zegt: “Ik wil dat je dit zelf verder gaat onderzoeken en pas bij mij komt als je vastloopt” laat een hoge mate van invloed zien maar tegelijkertijd een lage mate van docent-regulatie. De docent toont invloed, zonder de activiteiten van de student over te nemen (De Kleijn et al., 2012). Videoreflectie helpt docenten te reflecteren op het gedrag (Seidel, Stürmer, Bomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011; Tripp & Rich, 2012), wat videoreflectie een geschikt hulpmiddel maakt om gedragsverandering te ondersteunen.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Referenties

- Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a Master's degree concerned with professional practices. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 33–49.
doi:10.1080/01580370701841531
- Boon, M. (2011). *Interpersoonlijk Studentgedrag in kaart: Onderzoek naar het meten van interpersoonlijk studentgedrag in één op één begeleidingsgesprekken met de docent* (Masterthesis Onderwijskunde, Universiteit Utrecht, Utrecht). Gedownload van
<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/208768>
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Oratie Universiteit Utrecht, Utrecht. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233. doi:10.1080/03075070600572132
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
doi:10.1080/03075071003642449
- Carson, R. C. (1969). *Interaction concepts of personality*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Chanock, K. (2000) Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95–105. doi:10.1080/135625100114984
- Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581. doi:10.1080/02602930601116912

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

De Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012).

Teachers' expectations of teacher–student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 948-956. doi:10.1016/j.tate.2012.04.009

De Kleijn, R.A.M., 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.

doi:10.1080/03075079.2011.556717

De Vries, O. L. (2010). *Een Model voor Interpersoonlijk Studentgedrag tijdens één-*

op-één begeleidingsgesprekken. (Masterthesis Onderwijskunde, Universiteit Utrecht, Utrecht).

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Londen, Engeland: Sage.

Gurtman, M. B. (2009). Exploring personality with the interpersonal circumplex.

Social Psychology Compass, 3, 1 - 19. doi:10.1111/j.1751-9004.2099.00172.x.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational*

Research, 77 (1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Henry, W.P., Schacht, T.H., & Strupp, H.H. (1986). Structural analysis of social

behavior: Application to a study of interpersonal process in differential psychotherapeutic outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 27 – 31. doi:10.1037/0022-006X.54.1.27

Horowitz., M.L., Locke., K.D., Morse, M.B., Waikar, S.V., Dryer, D.C., Tarnow, E.T., &

Ghannam, J. (1991), Self-derogations and the interpersonal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 68-79. doi:10.1037//0022-

3514.61.1.68

Horowitz, L. M. & Strack, S. (Eds.), (2011). *Handbook of interpersonal theory:*

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

- Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. *Higher education and the lifecourse*, 67-78.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 interpersonal circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological review*, 90(3), 185. doi:10.1037/0033-295X.90.3.185
- Kleijne, M. & Van Lier, L. (2010). *Hoe het leren stroomt*. Utrecht: Bruna Uitgevers BV.
- Kreft, I., & De Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. Londen, Engeland: Sage. doi:10.4135/9781849209366
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. doi:10.1080/13562510701415433
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies*. 2nd ed. London: RoutledgeFalmer. doi:10.4324/9780203304846
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Lindèn, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24(3), 351-369. doi:10.1080/03075079912331379945
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275. doi:10.1080/02602930701292548
- Mainhard, M. T., Pennings, H. J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Mapping

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

control and affiliation in teacher–student interaction with State Space Grids.

Teaching and Teacher Education, 28(7), 1027-1037.

doi:10.1016/j.tate.2012.04.008

Mainhard, T., Van der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *High Educ*, 58, 359-373.

doi:10.1007/s10734-009-9199-8

Markey, P. M., Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2003). Complementarity of interpersonal behaviors in dyadic interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*,

29(9), 1082 – 1090. doi:10.1037/e633872013-243

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

35(5), 501-517. doi:10.1080/02602931003786559

O'Connor, B. P., & Dyce, J. (1997). Interpersonal rigidity, hostility, and complementarity in musical bands. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 72(2), 362. doi:10.1037/0022-3514.72.2.362

Orford, J. (1986). The rules of interpersonal complementarity: Does hostility beget hostility and dominance, submission? *Psychological Review*, 93(3), 365-377.

doi:10.1037//0033-295x.93.3.365

Pennings, H. J. M. (2017). Interpersonal dynamics in teacher-student interactions and relationships. Enschede: Ipskamp Printing.

Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Wubbels, T., Van der Want, A. C., Claessens, L. C., & Van Tartwijk, J. (2014). A nonlinear dynamical systems approach to real-time teacher behavior: Differences between teachers. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 18(1), 23-45.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and

INTERPERSONNELIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

- engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. doi:10.1080/02602930601127869
- Sadler, P., Ethier, N., Gunn, G. R., Duong, D., & Woody, E. (2009). Are we on the same wavelength? Interpersonal complementarity as shared cyclical patterns during interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1005-1020. doi:10.1037/a0016232
- Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*, 123-142.
- Seagram, B.C., Gould, J., & Pyke, S.W. (1998). An investigation of gender and other variables on time completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, 39(3), 319-335. doi:10.1023/A:1018781118312
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?. *Teaching and teacher education*, 27(2), 259-267. doi:10.1016/j.tate.2010.08.009
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & Ten Hagen, J. (2011). Explaining teacher-

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

- student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 34-43.
doi:10.1016/j.appdev.2010.10.002
- Tracey, T. J. (1994). An examination of the complementarity of interpersonal behavior. *Journal of personality and social psychology*, 67(5), 864.
doi:10.1037/0022-3514.67.5.864
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 28(5), 728-739.
doi:10.1016/j.tate.2012.01.011
- Van Tartwijk, J. W. F., Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Den Brok, P. J., Levy, J. (2014). Van Tartwijk, J.W.F., Brekelmans, M., den Brok, P.J., Mainhard, M.T. (eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels*, pp. 25-42.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.
doi:10.1080/13562510801923195
- Vermunt, J.D., & Verloop. N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. doi:10.1016/S0959-4752(98)00028-0
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In *Interpersonal relationships in education* (pp. 19-35). Dordrecht: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6091-939-8_2
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & van Tartwijk, J.

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

(2012). Let's make things better. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Eds.). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 225-250). Rotterdam: SENSE Publishers.

doi:10.1007/978-94-6091-939-8_14

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

APPENDIX A

Meetinstrumenten

Vragenlijst docent

Onderdeel 1 – De docent

Vul dit onderdeel eenmalig in.

Naam docent	
Geslacht	M / V
Leeftijd	
Hoeveelheid ervaring als feedbackdocent	... jaren en ... maanden
Duur van de relatie met de betreffende groep studenten <i>Wijkt de duur van de docentrelatie met een individuele student af (bijv. overstapper of late instromer), geef dit dan aan bij onderdeel 2.</i>	... jaren en ... maanden
Aantal klokuren les of begeleiding per week aan de betreffende groep studenten <i>Wijkt de hoeveelheid les of begeleiding aan een individuele student af (bijv. vertrager of een ander individueel traject), geef dit dan aan bij onderdeel 2.</i>	

Onderdeel 2 – De student

Naam student	
Indien afwijkend: duur van de docentrelatie <i>Bijv. in geval van een overstapper of late instromer</i>	... jaren en ... maanden
Indien afwijkend: aantal klokuren les of begeleiding per week <i>Bijv. in geval van een vertrager of individueel traject</i>	

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Onderdeel 3 – Vragenlijst over het interpersoonlijke gedrag van de student m.b.t. de één-op-één feedbackgesprekken. NB. Het gaat dus alleen om het gedrag in de één-op-één gesprekken en niet het gedrag in een klassikale lessituatie.

De student...		1 = (bijna) nooit 5 = (bijna) altijd				
		1	2	3	4	5
1	... vindt het gesprek eng	0	0	0	0	0
2	... vindt het gesprek leuk	0	0	0	0	0
3	... is tevreden	0	0	0	0	0
4	... is eigenwijs	0	0	0	0	0
5	... is aanvallend	0	0	0	0	0
6	... werkt samen met mij	0	0	0	0	0
7	... besteedt aandacht aan wat ik te zeggen heb	0	0	0	0	0
8	... is brutaal	0	0	0	0	0
9	... is enthousiast	0	0	0	0	0
10	... is attent	0	0	0	0	0
11	... is terughoudend	0	0	0	0	0
12	... kijkt weg	0	0	0	0	0
13	... zegt waar het op staat	0	0	0	0	0
14	... stelt zich afhankelijk op	0	0	0	0	0
15	... is welwillend	0	0	0	0	0
16	... is aardig	0	0	0	0	0
17	... doet alsof hij/zij alles al weet	0	0	0	0	0
18	... geeft aan waar hij/zij behoefte aan heeft	0	0	0	0	0
19	... vindt het onbelangrijk	0	0	0	0	0
20	... heeft er geen zin in	0	0	0	0	0
21	... zeurt	0	0	0	0	0
22	... zet dingen op scherp	0	0	0	0	0
23	... houdt de schijn op	0	0	0	0	0

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

De student...		1 = (bijna) nooit 5 = (bijna) altijd				
		1	2	3	4	5
24	... denkt mee	0	0	0	0	0
25	... neemt initiatief	0	0	0	0	0
26	... valt mij in de rede	0	0	0	0	0
27	... is geïnteresseerd	0	0	0	0	0
28	... gaat de discussie aan	0	0	0	0	0
29	... houdt vast aan de eigen mening	0	0	0	0	0
30	... is gesloten	0	0	0	0	0
31	... stelt vragen ter verduidelijking	0	0	0	0	0
32	... is onzeker	0	0	0	0	0
33	... is doelgericht	0	0	0	0	0
34	... is snel onder de indruk	0	0	0	0	0
35	... moppert	0	0	0	0	0
36	... is laks	0	0	0	0	0
37	... neemt verantwoordelijkheid	0	0	0	0	0
38	... heeft humor	0	0	0	0	0
39	... wijst op fouten	0	0	0	0	0
40	... denkt vooral aan zichzelf	0	0	0	0	0
41	... is ontevreden	0	0	0	0	0
42	... is zenuwachtig	0	0	0	0	0
43	... staat open voor wat ik zeg	0	0	0	0	0
44	... vraagt door	0	0	0	0	0
45	... brengt ideeën in	0	0	0	0	0

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Vragenlijst student

Naam student	
Geslacht	M / V
Leeftijd	
Naam van jouw coach/feedbackdocent	

Je gaat een vragenlijst invullen over hoe jij het gedrag van jouw feedbackdocent ervaart in de één-op-één gesprekken die jullie regelmatig voeren. Denk aan de gesprekken die gaan over de feedback op je taken/project of naar aanleiding van een meting. Soms zit je met je docent in een aparte ruimte voor deze gesprekken, maar het kan ook zijn dat deze plaatsvinden tijdens een LWP- of coach uur. Het gaat dus alleen om het gedrag in de één-op-één gesprekken die jullie hebben en niet om het gedrag wanneer je docent aan het lesgeven is.

Mijn docent...		1 = (bijna) nooit 5 = (bijna) altijd				
		1	2	3	4	5
1	... denkt mee als ik iets voorstel	0	0	0	0	0
2	... kwetst me	0	0	0	0	0
3	... reageert niet overtuigend op mijn initiatieven	0	0	0	0	0
4	... heeft snel kritiek op mij	0	0	0	0	0
5	... is onduidelijk tijdens onze gesprekken	0	0	0	0	0
6	... vertrouwt mij	0	0	0	0	0
7	... gelooft mij niet als ik iets zeg	0	0	0	0	0
8	... helpt me	0	0	0	0	0
9	... geeft uitgebreide feedback op mijn werk	0	0	0	0	0
10	... is humeurig	0	0	0	0	0
11	... is ontevreden over wat ik doe	0	0	0	0	0
12	... gaat akkoord met mijn voorstellen	0	0	0	0	0

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Mijn docent...		1 = (bijna) nooit 5 = (bijna) altijd				
		1	2	3	4	5
13	... probeert misverstanden te voorkomen	0	0	0	0	0
14	... denkt dat ik niets weet	0	0	0	0	0
15	... is ongeduldig richting mij	0	0	0	0	0
16	... heeft een kritische blik op mijn werk	0	0	0	0	0
17	... luistert naar mij	0	0	0	0	0
18	... creëert een vage sfeer tijdens onze gesprekken	0	0	0	0	0
19	... is streng bij het evalueren van mijn voortgang	0	0	0	0	0
20	... vraagt veel van mij	0	0	0	0	0
21	... treedt zelfverzekerd op tijdens het bespreken van mijn gemaakte werk	0	0	0	0	0
22	... laat merken dat ik niets kan	0	0	0	0	0
23	... legt altijd duidelijk uit als ik iets vraag	0	0	0	0	0
24	... geeft mij duidelijke begeleiding	0	0	0	0	0
25	... denkt dat ik niet eerlijk ben	0	0	0	0	0
26	... steunt mij	0	0	0	0	0
27	... geeft mij veel advies	0	0	0	0	0
28	... is besluiteloos als het gaat om de initiatieven die ik neem	0	0	0	0	0
29	... stelt zich professioneel op	0	0	0	0	0
30	... reageert enthousiast op mijn initiatieven	0	0	0	0	0
31	... reageert geïrriteerd op mij	0	0	0	0	0
32	... is iemand op wie ik kan vertrouwen	0	0	0	0	0
33	... heeft aandacht voor me wanneer ik iets vertel	0	0	0	0	0
34	... is onzeker tijdens onze gesprekken	0	0	0	0	0
35	... staat mij toe om mijn eigen beslissingen te nemen	0	0	0	0	0

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Mijn docent...		1 = (bijna) nooit 5 = (bijna) altijd				
		1	2	3	4	5
36	... denkt dat ik onbetrouwbaar ben	0	0	0	0	0
37	... heeft hetzelfde gevoel voor humor als ik	0	0	0	0	0
38	... is teruggetrokken tijdens onze gesprekken	0	0	0	0	0
39	... laat mij mijn eigen richting kiezen	0	0	0	0	0
40	... is snel onder de indruk van mij	0	0	0	0	0
41	... corrigeert mij onmiddellijk als ik iets fout doe	0	0	0	0	0

Na een feedbackgesprek met mijn docent...		1 = helemaal niet 5 = heel erg				
		1	2	3	4	5
1	... begrijp ik wat er van mij verwacht wordt	0	0	0	0	0
2	... begrijp ik wat ik moet doen om verder te kunnen	0	0	0	0	0
3	... begrijp ik hoe ik mijn opdrachten/taken het beste aan kan pakken	0	0	0	0	0
4	... begrijp ik hoe ik lastige situaties kan oplossen	0	0	0	0	0
5	Door de feedback van mijn docent heb ik tot nu toe veel geleerd	0	0	0	0	0

APPENDIX B

Methodische verantwoording – toewijzing items aan octanten

Questionnaire on student interaction (QSI)

De student...	Octant
1 ... vindt het gesprek eng	OT
2 ... vindt het gesprek leuk	SO
3 ... is tevreden	SO
4 ... is eigenwijs	TB
5 ... is aanvallend	TB
6 ... werkt samen met mij	SB
7 ... besteedt aandacht aan wat ik te zeggen heb	SO
8 ... is brutaal	TB
9 ... is enthousiast	SB
10 ... is attent	SB
11 ... is terughoudend	OT
12 ... kijkt weg	OT
13 ... zegt waar het op staat	BT
14 ... stelt zich afhankelijk op	OS
15 ... is welwillend	SO
16 ... is aardig	SB
17 ... doet alsof hij/zij alles al weet	TB
18 ... geeft aan waar hij/zij behoefte aan heeft	BS
19 ... vindt het onbelangrijk	TO
20 ... heeft er geen zin in	TO
21 ... zeurt	TO
22 ... zet dingen op scherp	BT
23 ... houdt de schijn op	TO
24 ... denkt mee	BS
25 ... neemt initiatief	BS
26 ... valt mij in de rede	TB
27 ... is geïnteresseerd	SO
28 ... gaat de discussie aan	BT

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

29	... houdt vast aan de eigen mening	BT
30	... is gesloten	OT
31	... stelt vragen ter verduidelijking	SB
32	... is onzeker	OS
33	... is doelgericht	BS
34	... is snel onder de indruk	OS
35	... moppert	TO
36	... is laks	TO
37	... neemt verantwoordelijkheid	BS
38	... heeft humor	SB
39	... wijst op fouten	BT
40	... denkt vooral aan zichzelf	TB
41	... is ontevreden	TO
42	... is zenuwachtig	OS
43	... staat open voor wat ik zeg	SO
44	... vraagt door	BS
45	... brengt ideeën in	BS

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction (QSDI)

Mijn docent...	Octant
1 ... denkt mee als ik iets voorstel	SB
2 ... kwetst me	TB
3 ... reageert niet overtuigend op mijn initiatieven	OT
4 ... heeft snel kritiek op mij	BT
5 ... is onduidelijk tijdens onze gesprekken	OT
6 ... vertrouwt mij	SO
7 ... gelooft mij niet als ik iets zeg	TO
8 ... helpt me	SB
9 ... geeft uitgebreide feedback op mijn werk	BS
10 ... is humeurig	TB
11 ... is ontevreden over wat ik doe	TO
12 ... gaat akkoord met mijn voorstellen	OS
13 ... probeert misverstanden te voorkomen	SB
14 ... denkt dat ik niets weet	TO
15 ... is ongeduldig richting mij	TB
16 ... heeft een kritische blik op mijn werk	BT
17 ... luistert naar mij	SO
18 ... creëert een vage sfeer tijdens onze gesprekken	OT
19 ... is streng bij het evalueren van mijn voortgang	BT
20 ... vraagt veel van mij	BT
21 ... treedt zelfverzekerd op tijdens het bespreken van mijn gemaakte werk	BS
22 ... laat merken dat ik niets kan	TO
23 ... legt altijd duidelijk uit als ik iets vraag	BS
24 ... geeft mij duidelijke begeleiding	BS
25 ... denkt dat ik niet eerlijk ben	TO
26 ... steunt mij	SB
27 ... geeft mij veel advies	BS
28 ... is besluiteloos als het gaat om de initiatieven die ik neem	OT
29 ... stelt zich professioneel op	BS
30 ... reageert enthousiast op mijn initiatieven	SB

INTERPERSOONLIJK GEDRAG IN FEEDBACKGESPREKKEN

31	... reageert geïrriteerd op mij	TB
32	... is iemand op wie ik kan vertrouwen	SB
33	... heeft aandacht voor me wanneer ik iets vertel	SO
34	... is onzeker tijdens onze gesprekken	OT
35	... staat mij toe om mijn eigen beslissingen te nemen	OS
36	... denkt dat ik onbetrouwbaar ben	TO
37	... heeft hetzelfde gevoel voor humor als ik	SO
38	... is teruggetrokken tijdens onze gesprekken	OT
39	... laat mij mijn eigen richting kiezen	OS
40	... is snel onder de indruk van mij	OS
41	... corrigeert mij onmiddellijk als ik iets fout doe	BT
