

Effect van mentorstijl en doeloriëntatie op het accepteren en opvolgen van feedback in het hoger beroepsonderwijs

Hoe de mentorstijl en de doeloriëntatie invloed uitoefenen op de dialoog tussen docent en student.

Jaap van Beijnum

0945196

Universiteit Leiden, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Instituut Pedagogische Wetenschappen,
Onderwijsstudies.

Begeleiders: dr. H.H. Tillema & dr. F.J. Glastra

10 juli 2013

Inhoudsopgave

Summary	3
Inleiding	4
Methode	8
Analyse	14
Resultaten	15
Discussie	19
Literatuur	22
Bijlagen	25

Summary

Feedback has much potential for learning, when it also gives students guidance to bridge the gap between performance and goals. Effective feedback is more than telling students what criteria there are to meet and appraising their performance. Teachers should also give suggestions or proposals for the best course of action to bridge the gap between performance and goal. Whether the student accepts this feedback and is willing to follow recommendations depends on the teacher approach to communicate this feedback and on students' goal orientation.

This study investigated to what extent the approach of the teacher and the goal orientation of the student had influence on student's use of feedback. Distinctions were made between directive and reflective approaches and between performance goal orientation and learning goal orientation. The study also tested if higher feedback use led to higher performance. Several dialogs were registered and their content was analysed on the balance between discussing the criteria to meet, appraising performance, and giving recommendations.

This case study included 43 students and 33 teachers of a technical faculty in higher vocational education.

This study partially confirmed that the conversation between teacher and student exerts influence on the student acceptance of and compliance with feedback. The teacher approach appeared to make little difference. The performance goal orientation of students, unexpectedly, had a negative impact both on the acceptance of feedback and on the use of recommendations. Students who followed recommendations had, as expected, a higher performance in the second-stage. The content analysis revealed that teachers mainly appraise the performance of student and give little recommendations on how to improve performance.

It is recommended that teachers make both reflective and directive movements in the feedback session and use high feedback specificity when making a directive move.

Inleiding

Deze thesis gaat in op het accepteren en opvolgen van feedback en de rol van de docent en student daarin. Gekeken wordt naar hoe docenten en studenten het feedback geven, accepteren en ontvangen, waarnemen en welke invloed de mentorstijl van de docent en de doeloriëntatie van de student hierop heeft. Duizenden jaren geleden is al geschreven door Salomo: “Zoals men ijzer scherpt met ijzer, zo scherpt een mens zijn medemens” (Spreuken 27:17). Feedback is al sinds lange tijd onderkend als een belangrijk middel om te komen tot verbeterde inzichten. Hattie en Timperley (2007) hebben een overzicht gemaakt van onderzoek naar feedback. Hierbij werden meer dan 500-meta-analyses betrokken, waarbij 450.000 effectmetingen zijn gegeven in 180.000 studies. Ze hanteerden daarbij de definitie dat de functie van feedback is om de afstand tussen prestatie en doel te verkleinen; zie ook (Sadler, 1989). Ze merkten hierbij op dat dit verschil kan worden verkleind doordat studenten hun effort verhogen, hun strategieën aanpassen of hun doelen bijstellen; zie ook (Butler & Winne, 1995).

Feedback Acceptatie en Opvolging

Om de afstand tussen prestatie en doel, naar aanleiding van de feedback, te verkleinen is het nodig dat de student deze feedback accepteert en opvolgt (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2012; Tillema & Smith, 2009). Goede feedback geeft dan ook antwoord op de volgende vragen: (1) Waar ga ik naar toe (feed up genoemd), het gaat om een bewerkstelligen van een gezamenlijk referentiekader; (2) Hoe sta ik ervoor (feedback genoemd), het gaat hier om een door de student begrepen analyse van de huidige toestand van het werk, in het licht van het te behalen resultaat; (3) Wat is de volgende stap (feed forward genoemd), het gaat er om dat student en docent het er over eens zijn welke stappen er genomen moeten worden om tot het beoogde resultaat te komen. Voor elke vraag zijn er vier niveaus te definiëren: (a) Het taakniveau, de acties die uitgevoerd zijn/moeten worden; (b) Het procesniveau, het kader waarin de acties worden uitgevoerd; (c) Het zelfregulatie niveau, het proces van monitoren en interne feedback; (d) Het persoonlijk niveau, het waarderen van de student als persoon (Hattie et al., 2007; Jonsson, 2013). Als feedback van de docent aansluit op de interne dialoog van de student wordt deze feedback door de student meer geaccepteerd en met een hogere intrinsieke motivatie opgevolgd (Butler & Winne, 1995; Ryan & Deci, 2000).

De Jong (2006) en Vehvilainen (2009) beschreven studies naar feedbackgesprekken tussen docenten en studenten. Het bleek dat docenten vaak onderschatten hoeveel moeite studenten hebben om hun feedback op te volgen. In de analyse van de casussen bleek dat ruimte voor de student een belangrijk aspect was voor acceptatie en het gebruik van feedback door de student. Ruimte werd geboden door de student gelegenheid te geven om na te denken over de feedback en om de feedback in eigen woorden terug te geven. Of de student deze ruimte kreeg was afhankelijk van de sturing van de docent. In dit

onderzoek wordt deze sturing als mentorstijl benoemd en als voorspeller van de feedbackacceptatie en opvolging meegenomen.

Orsmond en Merry (2012) stellen vraagtekens bij modellen die de sturing van de docent centraal stellen. Ze vinden dat daarmee de rol van de student wordt onderschat. Cartney (2010, p. 556) stelt het zo: “Stimuleren van studenten om actief te participeren in hun eigen beoordelingen vereist een cultuuromslag waarbij de beoordeling wordt gedaan als een actief proces met, in plaats van op studenten.” Ook Clark (2012) benoemt dat pogingen om zelfregulering en autonomie op te bouwen, beginnen met lerend partnerschap in beoordeling.

Sadler (2010) benoemt ook de rol van de student in het ontvangen van feedback. Zo moet de student onderscheid maken tussen het opgeleverde werk waarop feedback wordt gegeven en de prestatie die hij of zij had willen neerzetten. Daarbij moet de student, om de feedback te kunnen interpreteren, op de hoogte zijn van de concepten die de docent hanteert in het communiceren van de feedback. Ook moet de student op de hoogte zijn van het kader waarin de docent het opgeleverde werk plaatst. Daarnaast is acceptatie en opvolging van feedback mede afhankelijk van de doeloriëntatie van de student. Studenten die gericht zijn op leren, waarderen de deskundigheid van de docenten en zien de feedback en feed-forward informatie als een ondersteuning in het behalen van hun studieprestatie. Studenten die gericht zijn op presteren, waarderen de verificatie van de docent en zien de feed-forward informatie als het stellen van eisen aan de studieprestatie (VandeWalle, 2003). Doeloriëntatie heeft naar verwachting een sterke invloed op het feedbackgebruik is in dit onderzoek, naast mentorstijl, meegenomen als voorspeller van de feedbackacceptatie en opvolging.

Mentorstijl van de Docent

Als een docent iets wil bereiken bij de student zal de docent zijn stijl aanpassen op de student. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen en Bergen (2008) meldden verschillende onderzoeken waarbij de docenten een directieve stijl hanteerden. Met deze stijl vertelt de docent de student wat te doen. De docent beoordeelt, instrueert, informeert, corrigeert en adviseert. Hennissen et al. (2008) meldde ook minder directieve stijlen, vaak omschreven met termen als reflectief en coöperatief, waarbij de docent vragen stelt, helpt bij het ontwikkelen van handelingsalternatieven, empatisch reageert, regelmatig samenvat en actief luistert. Met een directieve stijl richt de docent zich op de inhoud van de studieprestatie en de mate waarin de student deze beheerst. Met een reflectieve stijl richt de docent zich op het leerproces van de student. Gezien de nadruk op het curriculum en op de studieprestatie kiezen docenten meestal voor een directieve stijl (Hennissen et al., 2008; Van Beijnum, 2010). Een gevolg van deze directieve stijl kan zijn dat veel stil gestaan wordt bij de prestaties van de

student en de waardering daarvan in het kader van het curriculum, en dat er onvoldoende aandacht is voor handelingsalternatieven. In de termen van Hattie en Timperly (2007): er is aandacht voor feed-up en feedback maar weinig voor feed-forward.

Tillema en Van der Westhuizen (te verschijnen) pleiten voor een diepgaandere aanpak waarbij ook ingegaan wordt op de onderliggende opvattingen van de student en hoe deze een rol spelen. Deze aanpak is te vergelijken met de actieve reflectieve aanpak zoals deze door Hennissen et al. (2008) wordt gepositioneerd. Tillema en Van der Westhuizen (te verschijnen) benoemen ook een voorschrijvende aanpak waarbij de docent stuurt op prestatiedoel en daarbij aansluit op de aanwezige kennis van de student. De docent vertelt de student hoe te handelen. Deze beweging past bij de eerdergenoemde actieve, directieve mentorstijl van Hennissen et al. (2008). Anders dan Hennissen et al. (2008) onderscheiden Tillema en Van der Westhuizen (te verschijnen) ook een exploratieve aanpak waarbij de mentor veel aandacht heeft voor de verkenning en waardering van de prestaties van student. Als de docent deze aanpak afwisselt, kan in de dialoog met de student een ondersteunende structuur ontstaan, waarbij de docent aandacht besteedt aan de waardering van het werk van de student (exploratie), door Hattie en Timperley (2007) Feed up en Feedback genoemd en de student begeleidt (ondersteunt), dan wel dirigeert (voorschrijft) naar een hoger handelingsniveau, door Hattie en Timperly (2007) Feed forward genoemd. In Tabel 1 zijn deze handelingsmogelijkheden van de docent uitgezet op de stijlen: reflectief en directief, op inhoud: feed-up/feedback en feedforward en op de mentorbewegingen exploratie (exploring move), voorschrijven (prescriptive move) en ondersteunen (scaffolding move).

Tabel 1 – Mentorstijlen en mentorbewegingen.

Reflectief / studentgericht		Directief / curriculumgericht	
Feed up / Feedback	Feed forward	Feed up / Feedback	Feed forward
Exploring move	Scaffolding move	Exploring move	Prescriptive move

Het is aannemelijk dat studenten eerder feedback accepteren van een docent met een reflectieve mentorstijl, deze docent heeft immers meer aandacht voor de interne dialoog van de student en kan dieper ingaan op het zelfregulatie niveau en aansluiten op de interne feedback van de student. Een docent met een directieve mentorstijl zal het opvolgen van feedback bevorderen in die zin dat er duidelijke handelingsalternatieven aan de studenten worden gegeven. In deze thesis worden bovenstaande hypothesen onderzocht.

Doeloriëntatie van de Student

Studenten hebben een leer- of een prestatieoriëntatie op studietaken (Dweck, 1986). Een leeroriëntatie kenmerkt zich door een behoefte om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen voor nieuwe situaties. Een prestatieoriëntatie kenmerkt zich door de behoefte om vaardigheden te tonen en daarvoor, positief, gewaardeerd te worden. Deze oriëntaties hebben invloed op situaties, waarin van de student een studieprestatie wordt gevraagd, het kleurt hun waarneming en reacties. Zo hebben studenten met een leeroriëntatie een overtuiging dat eigen kunnen wordt vergroot door leeractiviteiten te ontplooiën en daarin te volharden. Extra inspanningen, nodig om boven het eigen niveau te presteren worden in verband gebracht met een hoger niveau van kunnen, een positieve connotatie. Studenten met een leeroriëntatie waarderen feedback en feed-forward informatie. Dit wordt gezien als ondersteuning in het behalen van de studieprestatie. Studenten met een prestatieoriëntatie hebben de overtuiging dat eigen kunnen moeilijk is te vergroten. Extra inspanningen, nodig om boven het eigen niveau te presteren worden in verband gebracht met het tekort aan eigen kunnen, een negatieve connotatie. Feedback kan worden gezien als een confrontatie van onvermogen. Overigens is het niet zo dat de student een vaste oriëntatie heeft, beide zijn aanwezig en kunnen in verschillende situaties domineren, wel is er sprake van een voorkeur (VandeWalle, 2003). Doeloriëntatie heeft naar verwachting een sterke invloed op de dialoog en feedback gebruik. Zo noemt Shute (2008) resultaten van een studie, waarbij de relatie tussen doeloriëntatie en feedbackspecificiteit is onderzocht. Deze feedbackspecificiteit (laag, matig, en een hoog niveau) had een significante invloed op de prestaties voor personen die laag scoorden op leeroriëntatie. Een hoge feedback specificiteit was beter voor studenten met lage leeroriëntatie. Ze meldde ook een significante invloed van feedbackspecificiteit op de prestaties voor personen met een hoge score op prestatieoriëntatie. Deze groep profiteerde ook van meer specifieke feedback. In het onderzoek van Cianci, Schaubroeck en McGill (2010) bleek dat deelnemers die vanuit een prestatieoriëntatie werkten, beter presteerden als ze positieve feedback ontvingen; deelnemers met een leeroriëntatie presteerden beter na negatieve feedback. Uit bovenstaande studies blijkt dat leeroriëntatie en prestatieoriëntatie een tegengestelde invloed hebben op de dialoog. Wat voor de student met een hoge prestatieoriëntatie goed is, is ook goed voor een student met een lage leeroriëntatie. Positieve feedback werkt goed voor studenten met een hoge prestatieoriëntatie, negatieve feedback goed voor studenten met een hoge leeroriëntatie. Hieruit blijkt dat doeloriëntatie, naast mentorstijl, een belangrijke invloed heeft op het accepteren en gebruiken van feedback.

Onderzoeksvraag

Naar feedback is veel onderzoek gedaan, het gebruik van feedback echter is minder vaak het onderwerp van onderzoek. Wel blijkt dat studenten niet snel geneigd zijn om feedback over te nemen.

Hiervoor zijn verschillende redenen te noemen die liggen bij zowel de student als de docent en dan met name hoe deze kenmerken uitwerken in de dialoog tussen beiden. Dit onderzoek richtte zich op de acceptatie en opvolging van feedback als uitkomst van de dialoog en dan met name het gesprek waarin feedback wordt gegeven aan de student. Het lijkt erop dat dit gesprek verschillende vormen en inhoudsaspecten heeft die de acceptatie en gebruik van feedback beïnvloeden. Onderzoeksvraag is: In welke mate ondersteunt de dialoog het gebruik van feedback? Hierbij werd gekeken naar de invloed van de mentorstijl van de docent en de doeloriëntatie van de student op de acceptatie en opvolging van feedback door de student. Daarbij is als controle getoetst of studenten die feedback opvolgen ook daadwerkelijk hoger scoorden op de studieprestatie en of er in de dialogen een evenwichtige balans was tussen de waardering van het werk in het licht van de gestelde prestatie-eisen (feedback) en het benoemen van stappen over hoe de student kan voldoen aan deze prestatie-eisen (feed-forward).

Vooronderstellingen zijn:

- a) docenten met een reflectieve mentorstijl begeleiden studenten die gemiddeld eerder feedback accepteren; verwacht wordt dat deze stijl meer aansluit op de interne dialoog van de student waardoor de student eerder de feedback accepteert;
- b) docenten met een directieve mentorstijl begeleiden studenten die gemiddeld eerder feedback opvolgen; verwacht wordt dat deze stijl duidelijk maakt wat er van de student verwacht wordt en wat daarvoor nodig is;
- c) leeroriëntatie levert een positieve bijdrage aan feedbackacceptatie, verwacht wordt dat studenten met een leeroriëntatie meer openstaan voor het bewerkstelligen van een gezamenlijk referentiekader;
- d) prestatieoriëntatie levert een positieve bijdrage aan feedbackopvolging, verwacht wordt dat studenten met een prestatieoriëntatie welwillend zijn om feedback op te volgen om dat ze graag willen voldoen aan de verwachtingen die door de docent gesteld worden;
- e) feedbackopvolging levert een positieve bijdrage aan de studieprestatie, verwacht wordt dat het opvolgen van feedback ook door de docent herkend en gewaardeerd wordt;
- f) in de dialoog is een evenwichtige balans tussen feedback en feed-forward, verwacht wordt dat de docent aandacht besteedt aan zowel de waardering van het werk van de student en daarbij de student begeleidt (ondersteunt), dan wel dirigeert (voorschrijft) naar een hoger handelingsniveau.

Methode

Er is een beschrijvend onderzoek gedaan naar de wijze waarop studenten feedback accepteren en opvolgen. Gekozen is voor casestudie waarbij werd gekeken naar de variaties tussen docenten in

mentorstijl en studenten in doeloriëntatie binnen eenzelfde context. Het accepteren en opvolgen van de feedback door de student is de responsevariabele. Als casus was de academie voor academie ICT & Media, aan de Haagse Hogeschool, geselecteerd. Deze academie heeft een schriftelijk vastgelegd protocol voor het geven van feedback, wat het waarschijnlijk maakt dat de feedbackgesprekken op eenzelfde manier worden uitgevoerd. Het betreft feedbackgesprekken als onderdeel van een 2-fasen beoordeling (Carless, Salter, Yang, & Lam, 2011). De eerste fase bestaat uit het geven van feedback over de conceptscriptie van de student in een zogenaamd tussentijds assessment. Dit assessment vindt plaats met student en de docent. Uitkomst van dit gesprek is feedback op het opgeleverde werk en de beschrijving daarvan in de vorm van een scriptie. De tweede fase is de beoordeling van de definitieve scriptie enkele weken later. De beoordeling in deze tweede fase is meegenomen in het onderzoek als een controle of de feedback ook daadwerkelijk is opgevolgd. Om een diepgaander inzicht te krijgen werd ook van een aantal assessments de inhoud geanalyseerd, waarbij werd gekeken naar mentorbewegingen.

Steekproef

De respondenten waren 43 studenten van De Haagse Hogeschool van de academie voor ICT en Media en hun 33 begeleiders. Onder de studenten waren 11 vrouwen en 32 mannen. Van de studenten waren er 12 met een allochtone herkomst en 30 met een autochtone herkomst. Van 1 student was de herkomst onbekend. Van de studenten volgden er 35 de opleiding in voltijdvariant en 8 in de deeltijdvariant. De leeftijd van de studenten varieerde tussen 21 en 41 jaar ($M = 27.14$, $SD = 5.44$). De studieduur van deze studenten varieerde tussen de 3 en 11 jaar ($M = 5.28$, $SD = 1.76$).

De studenten werden begeleid door 33 docenten. Van deze docenten begeleidden 25 er één student, 6 docenten begeleidden een tweetal studenten en 2 docenten begeleidden een drietal studenten. Van deze 33 docenten vulden er 28 een vragenlijst in. Onder deze respondenten waren 12 vrouwen en 16 mannen. Twee docenten hebben een allochtone herkomst, de overige gaven aan een autochtone herkomst te hebben. De leeftijd van de docenten varieerde tussen 28 en 63 jaar ($M = 48.72$, $SD = 8.78$). Het aantal dienstjaren varieerde tussen 1 en 38 ($M = 14.13$, $SD = 9.88$).

Voor de inhoudsanalyse zijn 7 feedbackgesprekken geselecteerd op basis van beschikbaarheid en bereidwilligheid van docenten en studenten. Deze feedbackgesprekken zijn opgenomen en geanalyseerd.

Procedure

Aan de docenten en de studenten werden voordat het feedbackgesprek plaatsvond, door middel van een vragenlijst, een aantal stellingen voorgelegd. Op basis van deze zelfrapportage zijn de mentorstijl

van de docent en de doeloriëntatie van de student vastgelegd. Vervolgens is aan alle studenten, direct na het feedbackgesprek, een vragenlijst met stellingen voorgelegd over de mate waarin ze de feedback accepteren en van plan zijn op te volgen. De definitieve scriptie van de student werd enkele weken later beoordeeld door de docenten. Het resultaat van deze beoordeling is opgevraagd bij de docenten. Bij zeven feedbackgesprekken is opnameapparatuur geplaatst, de onderzoeker was niet bij het gesprek aanwezig. Na afloop van het gesprek zijn de opnamen geanalyseerd door de onderzoeker.

Instrumenten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vijf instrumenten gebruikt. Om de mentorstijl te bepalen is gebruikt gemaakt van een bestaande vragenlijst en een inhoudsanalyse van een aantal dialogen. Om de doeloriëntatie te bepalen is gebruikt gemaakt van een bestaande vragenlijst. Om het gebruik van feedback te bepalen is gebruikt gemaakt van een vragenlijst en een beoordeling van de studiestudieprestatie door de docent. In Tabel 2 is een overzicht opgenomen van de instrumenten en de concepten die daarmee gemeten worden.

Tabel 2 - Constructen, variabelen en instrumenten

Construct	Variabele	Instrument
Mentorstijl	Directieve stijl	TAFI-Q, subschaal 'Scaffolding' en Inhoudsanalyse, 'prescriptive moves'
	Reflectieve stijl	TAFI-Q, subschaal 'Monitoring' en Inhoudsanalyse, 'scaffolding moves'
	Exploratieve stijl	Inhoudsanalyse, 'exploring moves'
Doeloriëntatie	Prestatieoriëntatie	Goal Orientation Instrument, subschalen 'Prove Orientation' en 'Avoid Orientation'.
	Leeroriëntatie	Goal Orientation Instrument, subschaal 'Learning Goal Orientation'
Feedbackgebruik	Feedbackacceptatie	SAFI-Q, subschaal 'Monitoring'
	Feedbackopvolging	SAFI-Q, subschaal 'Scaffolding' en beoordeling studiestudieprestatie

Vragenlijst mentorstijl

Van de docenten werd de directieve en reflectieve mentorstijl gemeten met de TAFL-Q (Pat-El, Tillema, Segers, & Vedder, 2013). Deze vragenlijst was in het Nederlands en is aangepast aan de situatie rond het afstuderen. De waarde die de docent scoorde op de variabelen directieve mentorstijl en reflectieve mentorstijl werd bepaald door zijn gemiddelde score op respectievelijk de items van de schaal “Scaffolding” en “Monitoring”. De schaal “Scaffolding” bestond uit 12 stellingen (bijvoorbeeld, “Ik zorg ervoor dat de student weet aan welke punten hij of zij moet werken om zijn of haar resultaten te verbeteren.” en “Ik geef de studenten aanwijzingen om hen te helpen de materie te begrijpen.”; Cronbach’s $a = 0.693$). Aangenomen wordt dat docenten die hoog scoorden op deze schaal, een directieve mentorstijl hebben. De schaal “Monitoring” bestond uit 16 stellingen (bijvoorbeeld, “Ik stimuleer mijn studenten om na te denken over hoe zij hun afstudeerstage kunnen verbeteren.” en “Ik vraag mijn studenten om aan te geven wat ze goed en minder goed hebben gedaan in hun afstudeerstage.”; Cronbach’s $a = 0.813$). Aangenomen wordt dat docenten die hoog scoorden op deze schaal, een reflectieve mentorstijl hebben (Hennissen et al., 2008).

Vragenlijst feedback acceptatie en feedback opvolgen

Of de student de feedback accepteerde en van plan was op te volgen werd bepaald met de SAFL-Q (Pat-El et al., 2013). De waarde die de student scoorde op de variabele feedback acceptatie was het gemiddelde van de 16 stellingen van de schaal “Receiving Feedback”. Een voorbeeld van een stelling is: “Ik krijg van de docent de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.” en “Mijn docent bespreekt mijn gemaakte werk met mij zodat ik de afstudeeropdracht beter begrijp.” (Cronbach’s $a = 0.958$). De waarde die de student scoorde op de variabele feedback opvolgen was het gemiddelde van de 10 stellingen van de schaal “Using Feedback”. Voorbeelden van deze stellingen zijn: “De docent geeft mij aanwijzingen die mij helpen om de afstudeeropdracht te begrijpen.” en “Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.”; Cronbach’s $a = 0.904$). De schalen zijn gemeten met een Likert-schaal van 1 tot 6, mogelijkheden om te antwoorden waren: 1 = zeer mee oneens; 2 = mee oneens; 3 = beetje mee oneens; 4 = beetje mee eens; 5 = mee eens; 6 = zeer mee eens.

Vragenlijst doeloriëntatie

Van de studenten was de doeloriëntatie bepaald aan de hand van een vertaling van het “Goal Orientation Instrument” (VandeWalle, 1997, 2003). Doeloriëntatie wordt weergegeven door de variabelen leeroriëntatie en prestatieoriëntatie. De waarde van de variabele leeroriëntatie werd bepaald door de gemiddelde score op items van de schaal “Learning Goal Orientation”. Deze schaal bestond uit 5 stellingen (bijvoorbeeld, “Ik ben bereid om een uitdagende opdracht te selecteren waar ik veel van kan leren.”; Cronbach’s $a = 0.791$). Voor de waarde van de variabele prestatieoriëntatie was het gemiddelde genomen van de scores op de schalen “Prove Performance Goal Orientation” en “Avoid

Performance Goal Orientation”, conform de aanbeveling van VandeWalle (1997). Deze samengestelde schaal bestond uit 8 stellingen (bijvoorbeeld, “Ik probeer erachter te komen wat er voor nodig is om mijn bekwaamheid te tonen” Cronbach’s $a = 0.620$). Alle schalen zijn gemeten met een Likert-schaal van 1 tot 6, mogelijkheden om te antwoorden waren: 1 = zeer mee oneens; 2 = mee oneens; 3 = beetje mee oneens; 4 = beetje mee eens; 5 = mee eens; 6 = zeer mee eens.

Beoordeling studiestijl

De beoordeling van de studiestijl was gebaseerd op de waarden die de docent toekende aan verschillende aspecten van deze studiestijl. Deze aspecten zijn opgenomen op een formulier ‘Eerste Beoordeling Afstudeerdossier’, dat door de examencommissie van betrokken academie was vastgesteld. Dit scoreformulier bestond uit 9 items (bijvoorbeeld, “Aanpak is passend.” en “Student heeft inzicht in eigen functioneren”); Cronbach’s $a = 0.831$). De beoordelingen zijn gemeten met een Likert-schaal van 1 tot 4, mogelijkheden om te antwoorden waren: 1 = onvoldoende; 2 = twijfelachtig; 3 = voldoende; 4 = goed. Op basis van de score op bovengenoemde items gaf de docent een beoordeling in samenspraak met een 2^e beoordelaar en een committeerde van de, door de onderwijsafdeling ingestelde, commissie van toezicht. Deze beoordeling (voldoende, twijfelachtig, onvoldoende) is gebruikt ter controle van de feedback opvolging door de student. Aangenomen wordt dat de student, bij een voldoende beoordeling, de feedback van de docent in voldoende mate heeft opgevolgd.

Inhoudsanalyse van het gesprek

Aan een aantal docenten en studenten was gevraagd of het feedbackgesprek mocht worden opgenomen en geanalyseerd. Deze opgenomen gesprekken werden geplaatst in het raamwerk voor inhoudsanalyse zoals beschreven in Tillema en Van der Westhuizen (te verschijnen). Hiervoor werden de gesprekken uitgeschreven en, van elke spreekbeurt, de zogenaamde mentorbeweging gecodeerd. De volgende mentorbewegingen waren onderscheiden: een beweging waarbij de docent stuurt op prestatiedoel en vertelt hoe de student moet handelen (directieve beweging), een beweging waarin de docent de student vraagt om na te denken over handelingsperspectieven (reflectieve beweging) en een beweging waarin de prestaties van de student worden verkend en gewaardeerd (exploratieve beweging). Mentorbewegingen die niet onder directief, reflectief of exploratief konden worden gecodeerd zijn genoteerd onder ‘Overig’. Dit zijn spreekbeurten over bijvoorbeeld de procedure of planning en niet over het werk van de student. Onder het werk van de student werd zowel de scriptie zelf, als de inhoud van de scriptie bedoeld, de student kreeg op beide aspecten feedback.

In Tabel 3 is als voorbeeld een deel van een conversatie weergegeven met daarbij de toegekende codes. De betrouwbaarheid is getest met een inter-beoordelaar-test. Hiervoor heeft een 2^e persoon ook een gesprek van 167 spreekbeurten gecodeerd. De overeenkomst tussen de gescoorde codes was met 56% matig, Cohen's Kappa = .34.

Tabel 3 - Feedbackfragment

Beurt	Inhoud	Codering
1	Docent : Ja daarom, dus daar heb ik inhoudelijk niet heel veel over te melden. Pakkeselectie, wat ik daar nog mis, is hoe je die requirements nu laat terugkomen in de pakkeselectie. Student : Ik zit er nu mee te stoeien met mijn afstudeerverslag.	Exploratieve beweging, docent verkent wat de student heeft gedaan en geeft aan wat er ontbreekt.
2	Docent : Ah, dus dat komt er nog bij. Student : Ja	Directieve beweging, docent geeft aan dat hij het ontbrekende deel wil terugzien in het verslag.
3	Docent : Ok, prima, want, ja, het komt niet 1 op 1 overeen omdat Student : Nee, je moet ze omzetten van, Want de meeste requirements die ik krijg zijn gebruikersrequirements. Die weinig zeggen over het pakket dat je moet gebruiken.	Exploratieve beweging, docent verkent de verbanden die de student wel of niet heeft aan gebracht.
4	Docent : Ja maar er zijn toch wel een paar dingen? Student: Maar een aantal kun je wel herleiden.	Reflectieve beweging, docent vraagt student om na te denken over wat wel kan.
5	Docent : Die kun je eigenlijk er gewoon uithalen dus zou ik ze vooral nog even omschrijven. Student : Dat heb ik inderdaad wel gedaan, maar ik heb het niet op papier gezet. Want ik heb bij de pakkeselectie wel een lijstje van zeven requirements. Hoe noem je dat, de m-methode, de.	Directieve beweging, docent geeft aan dat hij iets wil terugzien in het verslag.
6	Docent : Ja, je hebt een lijstje gemaakt met requirements voor de pakketten, zeg maar.	Exploratieve beweging, docent bevestigt wat de student heeft gedaan.

Datainspectie

Eerst werden alle betrokken variabelen onderzocht op ontbrekende of afwijkende waarden. Hieruit bleek dat één van de studenten op 13 items van de SAFL-Q uitzonderlijk laag ($< Q1 - 1.5 * IQR$) scoorde, deze waarden zijn uit de dataverzameling verwijderd en buiten de analyse gehouden.

Vervolgens werden de schalen geconstrueerd en geïnspecteerd op normaliteit van hun spreiding, hierin werden geen extremen gevonden, de variabelen zijn redelijk normaal verdeeld. Een aantal studenten hebben geen scriptie ingeleverd in de 2^o fase, op advies van de docent. Daarbij heeft één student zelf besloten geen scriptie in te leveren. Van deze studenten ontbrak een beoordeling. In totaal zijn 26 studenten beoordeeld op hun studieprestatie. Van de 7 feedbackgesprekken waarvan de inhoud is geanalyseerd, was er 1 gesprek met een afwijkende score op het aantal directieve bewegingen. De docent die dit feedbackgesprek voerde, scoort hierop uitzonderlijk hoog ($> Q3 + 1.5 * IQR$).

Analyse

Om te bepalen of de achtergrondvariabelen een effect hebben op de onafhankelijke variabelen is gebruikt gemaakt van de Mann-Whitney-U-toets vanwege de kleine aantallen in de verschillende groepen. Om de invloed van het verschil in mentorstijl op feedbackacceptatie en feedbackgebruik te bepalen is de groep studenten gesplitst op de mediaan van de onafhankelijke variabelen reflectieve mentorstijl, respectievelijk, directieve mentorstijl. Vervolgens werden deze groepen vergeleken op hun gemiddelde op de afhankelijke variabele feedbackacceptatie, respectievelijk, feedbackgebruik. Voor de vergelijkingen werd de samengestelde t-toets gebruikt ($\alpha = .05$). Voor het verschil in directieve mentorstijl is geen gebruik gemaakt van de samengestelde t-toets. Uit de Levene's test bleek dat de varianties binnen de groepen significant verschillen, $F(1, 27) = 6.086, p = .020$. Om de mate van invloed van de doeloriëntatie van de student op de dialoog te bepalen is gebruik gemaakt van een tweetal lineaire regressieanalyses met als predictor de variabele leeroriëntatie en prestatieoriëntatie en met feedbackacceptatie respectievelijk feedbackgebruik als responsevariabele.

Om te bepalen of studenten met een hoge score op feedback gebruik ook beter presteren werd een Chi-kwadraat-toets ($\alpha = .05$) uitgevoerd op de variabele feedback opvolgen, met de categorie "laag" voor de helft van de studenten die onder de mediaan van deze variabele scores en de categorie "hoog" voor de helft van de studenten die boven de mediaan van deze variabele scores, en de variabele studieprestatie (met categorieën: "onvoldoende/twijfel" en "voldoende"). De toets is uitgevoerd door beide variabelen in een kruistabel op te nemen en de geobserveerde frequenties te vergelijken met de verwachte frequenties. Aan de hand van de verschillen in deze frequenties is de samenhang tussen feedbackgebruik en de studieprestatie getoetst. Op de vraag of er in de feedbackgesprekken een evenwichtige balans is tussen feedback en feed-forward is gebruik gemaakt van de Wilcoxon-signed-

rank-test vanwege het kleine aantal gevallen en de aanwezigheid van een extreme waarde. Hierbij werden de aantallen exploratieve bewegingen vergeleken met de aantallen directieve en reflectieve bewegingen.

Resultaten

Als eerste zijn de resultaten gepresenteerd van de analyses van de docentgegevens. Daarna de resultaten van de analyses van de studentgegevens en de resultaten van de verschillende toetsen. Als laatste worden de resultaten van de inhoudsanalyse gepresenteerd. In Tabel 4 is een overzicht van de variabelen met hun gemiddelde, standaarddeviatie, aantal studenten of docenten en feedbackgesprekken opgenomen.

Tabel 4 - Gemiddelden, standaard afwijkingen en aantallen

Docenten	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Reflectieve mentorstijl	4.55	.51	28
Directieve mentorstijl	4.87	.39	28
Reflectieve bewegingen	4.71	5.12	7
Directieve bewegingen	36.14	16.71	7
Exploratieve bewegingen	63.14	13.75	7
Studenten	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Prestatieoriëntatie	3.45	.58	39
leeroriëntatie	4.61	.70	39
Feedback acceptatie	4.17	.91	33
Feedback opvolgen	4.63	.61	33
	<i>Aantal onvoldoende</i>	<i>Aantal voldoende</i>	<i>N</i>
Studieprestatie	8	18	26

Docenten

De docenten scoorden hoger op een directieve mentorstijl ($M = 4.87$, $SD = 0.39$) dan op een reflectieve mentorstijl ($M = 4.55$, $SD = 0.51$), $t(27) = 5.71$, $N = 28$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 0.7$. Docenten hanteerden gemiddeld genomen een meer directieve stijl waarbij ze zich richten op de leeractiviteit en minder op de leerproces van de student.

Studenten

De studenten scoorden hoger op het feedbackgebruik ($M = 4.53$, $SD = 0.82$) dan op het accepteren van diezelfde feedback ($M = 4.09$, $SD = 1.02$), $t(33) = 4.44$, $N = 34$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 0.8$. Studenten zijn bereid om aanwijzingen op te volgen ook als ze deze, gemiddeld genomen, minder accepteren. Hierbij was er een verschil in het accepteren van feedback tussen de groep mannen en vrouwen (Mann-Whitney $U = 58$, $N = 33$, $p = .016$, $r = .4$). Vrouwen (Mediaan = 4.69, $n = 11$) scoorden hoger op het accepteren dan mannen dat doen (Mediaan = 3.89, $n = 22$).

De studenten scoorden hoger op een leeroriëntatie ($M = 4.60$, $SD = 0.69$) dan op prestatieoriëntatie ($M = 3.45$, $SD = 0.58$), $t(38) = 7.58$, $N = 39$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 1.2$). Gemiddeld genomen is de leeroriëntatie van deze groep studenten hoger dan hun prestatieoriëntatie. Hierbij was er een verschil tussen de groep allochtone studenten en autochtone studenten (Mann-Whitney $U = 87.50$, $N = 39$, $p = .037$, $r = .3$). De groep allochtone studenten (Mediaan = 5, $n = 11$) scoorde hoger op leeroriëntatie dan de groep autochtone studenten (Mediaan = 4.4, $n = 28$).

Invloed van Mentorstijl op uitkomsten van de Dialoog.

Deze vraag gaat in op een relatie tussen mentorstijl en de feedbackacceptatie en feedbackgebruik van de student. Vooronderstelling is dat studenten gemiddeld meer feedback accepteren als hun docenten een reflectieve stijl gebruiken. Studenten, begeleid door een docent met een directieve stijl zullen eerder feedback opvolgen.

Voor het verschil in reflectieve mentorstijl is de samengestelde t-toets gebruikt. De gemiddelde score op feedbackacceptatie van de studenten ($n=15$) met een docent met een lage reflectieve mentorstijl was 4.18 ($SD = 1.04$). Het gemiddelde van studenten ($n=14$) met docent met een hoge reflectieve mentorstijl was ook 4.18 ($SD = .90$). Het verschil in gemiddelde tussen de groepen is verwaarloosbaar, $t(27) = .01$, $p = .496$ (enkelzijdig). Studenten die worden begeleid door docenten met een meer reflectieve mentorstijl verschillen niet op hun gemiddelde score op feedbackacceptatie met studenten die worden begeleid door docenten met een meer directieve mentorstijl.

De gemiddelde score op feedbackgebruik van de studenten ($n=16$) met een docent met een lage

directieve mentorstijl was 4.53 ($SD = .74$). Het gemiddelde van studenten ($n=13$) met een docent met een hoge directieve mentorstijl was 4.76 ($SD = .47$). Het verschil in gemiddelde tussen de groepen is minimaal, $t(25.5) = 1.02$, $p = .156$ (enkelzijdig). Er is een gemiddeld hoger gebruik van feedback door studenten met een mentor die meer directief is, maar dit verschil is niet significant.

In welke mate de Doeloriëntatie van de Student van invloed is op de Dialoog

Bovenstaande vraag gaat in op de invloed van doeloriëntatie op de uitkomst van de feedback acceptatie en feedback opvolgen. Doeloriëntatie werd onderscheiden in leeroriëntatie en prestatieoriëntatie. Tabel 5 geeft de correlatie van de voorspellers met de responsevariabelen weer. Geslacht (vrouw = 1, man = 2) is als achtergrondvariabele meegenomen in de analyse.

Tabel 5 – Correlatie van de voorspellers met feedback acceptatie en feedback opvolgen

	Correlatie tussen elke voorspeller en Feedbackacceptatie	Correlatie met Feedbackacceptatie gecontroleerd voor alle andere voorspellers	Correlatie tussen elke voorspeller en Feedback opvolgen	Correlatie met Feedback opvolgen gecontroleerd voor alle andere voorspellers
Geslacht	-.352*	-.347*	-.385*	-.379*
Leeroriëntatie	.051	.079	.119	.147
Prestatieoriëntatie	-.325*	-.326*	-.316*	-.323*

*) Correlatie is significant ($p < 0.05$, enkelzijdig)

Voor de toets is eerst een regressieanalyse uitgevoerd met als voorspellers de variabelen geslacht, prestatieoriëntatie en leeroriëntatie en met feedback acceptatie als responsevariabele. Uit de regressieanalyse blijkt dat zowel de voorspeller geslacht, $\beta = -.35$, $t(27) = -2.02$, $p = 0.027$ (enkelzijdig), als de voorspeller prestatieoriëntatie, $\beta = -.32$, $t(27) = -1.86$, $p = 0.037$ (enkelzijdig), significant. De voorspeller leeroriëntatie leverde geen significante bijdrage en is uit het model weggelaten. De regressievergelijking is $\hat{y} = 7.06 - .35x_1 - .32x_2$. Hierbij geldt $x_1 =$ geslacht, $x_2 =$ prestatieoriëntatie. De verklaarde variantie is $R^2 = 0.167$ ($F = 3.81$; $p = .035$). Als de prestatieoriëntatie met 1 eenheid toeneemt, neemt de feedbackacceptatie met .32 eenheid af.

Vervolgens is een regressieanalyse uitgevoerd met als voorspellers de variabelen geslacht, prestatieoriëntatie en leeroriëntatie met feedback opvolgen als responsevariabele. Uit de regressieanalyse blijkt opnieuw zowel de voorspeller geslacht, $\beta = -.38$, $t(27) = -2.23$, $p = 0.017$ (enkelzijdig), als de voorspeller prestatieoriëntatie, $\beta = -.31$, $t(27) = -1.83$, $p = 0.039$ (enkelzijdig), significant. De voorspeller leeroriëntatie leverde ook nu geen significante bijdrage. De

regressievergelijking is $\hat{y} = 6.70 - .38x_1 - .31x_2$. Hierbij geldt $x_1 =$ geslacht, $x_2 =$ prestatieoriëntatie. De verklaarde variantie is $R^2 = 0.187$ ($F = 4.21$; $p = .026$). Als de prestatieoriëntatie met 1 eenheid toeneemt, neemt het feedbackgebruik met .31 eenheden af.

Of studenten die de Feedback Opvolgen ook daadwerkelijk hoger scoren op de Studieprestatie

De studieprestatie was gebaseerd op het oordeel dat de afstudeercommissie toekende aan het opgeleverde werk. Deze afstudeercommissie bestond uit de begeleidende docent, een examinerator en een lid van de commissie van toezicht. In het geval dat de afstudeercommissie een voldoende toekende aan een studieprestatie, werd deze opgenomen in de categorie “hoog”, bij twijfel of onvoldoende, viel de eindprestatie van de student in de categorie “laag”. Voor deze analyse was de groep studenten gesplitst op de mediaan van de variabele feedbackgebruik. De groep die lager scoorde dan de mediaan, is geplaatst in de categorie “minder navolging”, de groep die hoger scoorde dan de mediaan, is geplaatst in de categorie “meer navolging”. Uit analyse bleek dat studenten die meer feedback gebruikten vaker hoog scoorden (84.6%) dan studenten die minder gebruik maakten van feedback (53.8%). Het verschil is significant $\chi^2(1, N=26)=2.89$, $p = 0.045$. Studenten die hoog scoorden op feedback opvolgen, werden vaker met een voldoende beoordeeld.

Inhoudsanalyse

De analyse van de inhoud van een aantal dialogen ($N = 7$) liet zien welke bewegingen docenten in het feedbackgesprek maakten, een overzicht van deze bewegingen is opgenomen in Tabel 6. In alle gevallen besteedde de docent meer aandacht aan exploratie van het bestaande werk en overige zaken ($\geq 71\%$) dan aan de vraag hoe de student het werk kon verbeteren. Reflectieve bewegingen kwamen minder ($\leq 6\%$) aan bod. Met een Wilcoxon-signed-rank-test is getest of er een evenwichtige balans was tussen feedback en feed-forward. Hiervoor is het aantal exploratieve bewegingen, vergeleken met het aantal reflectieve en directieve bewegingen. Het bleek dat docenten significant meer aandacht besteden aan feedback dan aan feed-forward ($Z = -2.028$, $p = .043$, dubbelzijdig). De exploratieve beweging, met een mediaan van 62, komt vaker voor dan de directieve en reflectieve beweging, die samen een mediaan van 37 scoren. Dit is een groot verschil, $r = .8$.

Tabel 6 – Scores van bewegingen van de geobserveerd gesprekken.

Gesprek	Reflectieve beweging	Directieve beweging	Exploratieve beweging	Overig
1	4 (2 %)	22 (13 %)	68 (41 %)	73 (44 %)
2	12 (6 %)	25 (12 %)	56 (27 %)	111 (54 %)
3	12 (4 %)	68 (23 %)	62 (21 %)	156 (52 %)
4	2 (1 %)	43 (21 %)	84 (41 %)	75 (37 %)
5	1 (1 %)	44 (26 %)	72 (45 %)	42 (26 %)
6	0 (0 %)	25 (27 %)	40 (43 %)	29 (31 %)
7	2 (2 %)	26 (20 %)	60 (47 %)	39 (31 %)

Discussie

In deze studie werd onderzocht in welke mate de dialoog het gebruik van feedback ondersteunt. Hierbij werd gekeken naar de invloed van de mentorstijl van de docent en de doeloriëntatie van de student op de acceptatie en opvolging van feedback door de student. Als controle is gemeten of een hoger feedbackgebruik ook leidt tot een grotere studieprestatie en of de docenten in de feedbackgesprekken aandacht besteden aan zowel feedback als aan feed-forward informatie.

Uit de resultaten bleek dat, onverwacht, docenten met een reflectieve mentorstijl geen invloed uitoefenden op de feedbackacceptatie van de student. Docenten met een directieve mentorstijl begeleidden, volgens verwachting, studenten die gemiddeld genomen meer feedback opvolgden. De leeroriëntatie van studenten had, onverwacht, geen invloed op het accepteren en opvolgen van feedback. De prestatieoriëntatie van studenten had, onverwacht, een negatieve invloed op het accepteren en het opvolgen van feedback. Studenten die feedback opvolgen scoorden, volgens verwachting, vaker een voldoende dan studenten die dit niet deden. Uit de inhoudsanalyse kwam naar voren dat docenten voornamelijk de waarde van het gemaakte werk van de student bespraken en de student veel minder ondersteunden om het werk te verbeteren.

Dat mentorstijl geen verschil maakte in feedbackacceptatie en opvolging, kan te maken hebben met het instrumentgebruik. Voor elke docent was aan 1 en in een aantal gevallen aan 2 of 3 studenten gevraagd naar het feedbackgebruik. Het gebruikte instrument is gevalideerd in een situatie waarbij aan een gehele klas werd gevraagd naar het gebruik van de feedback van 1 docent. Als gekeken wordt naar de gehele groep blijkt dat mentorstijl en feedbackgebruik wel overeenkomen. De gemiddelde docent is

minder reflectief dan directief en de gemiddelde student scoort lager op feedbackacceptatie dan op feedbackopvolging. De relatie zou sterker kunnen zijn als meer studenten van dezelfde docent zouden worden gevraagd. Ook blijkt uit de inhoudsanalyse van een zevental feedback gesprekken dat er veel aandacht was voor andere zaken dan de studieprestatie. Dit kan de perceptie van de feedback sterk beïnvloeden. Ook is het opmerkelijk dat de docenten op reflectieve mentorstijl gemiddeld een waarde 4.17 (SD = .49) scoorden, op een schaal van 1 tot 6, en dat in de inhoudsanalyse weinig reflectieve bewegingen gescoord werden. Mogelijk vonden docenten het geven van niet specifieke feedback en globale aanwijzingen een uiting van een reflectieve mentorstijl (Hennissen et al., 2008).

Het ontbreken van de invloed van leeroriëntatie is opmerkelijk. Er was gebruikt gemaakt van een gevalideerd instrument en de betrouwbaarheid was hoog. Een verklaring kan zijn dat de leeroriëntatie van de student niet werd aangesproken, omdat de docent geen aandacht had voor zaken die met een leeroriëntatie samenhangen zoals een actieve deelname aan het feedbackgesprek (Cartney, 2010). Uit de inhoudsanalyse bleek dat er weinig reflectieve bewegingen gemaakt werden, wat deze verklaring ondersteunt.

De onverwachte negatieve invloed van prestatieoriëntatie kan te maken hebben met de lage betrouwbaarheid van het instrument binnen deze studie. Mogelijk heeft deze lage betrouwbaarheid te maken met het samenvoegen van de schalen “prestatie bewijzen” en “prestatie mijden” tot de schaal prestatieoriëntatie. Aanbevolen wordt om in vervolgonderzoek deze schalen wel te onderscheiden. Een alternatieve verklaring is dat de inhoud van de feedback niet aansloot op de prestatieoriëntatie van de student; de feedback was mogelijk negatief of niet specifiek (Shute, 2008). Uit de inhoudsanalyse bleek inderdaad dat niet alle feedback specifiek was, bijvoorbeeld “je moet dit nog even aanscherpen” of “je moet het ergens duidelijk maken”. Nader onderzoek op feedbackspecificiteit wordt aanbevolen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat studenten met een hoge prestatieoriëntatie weinig lieten zien op het feedbackgesprek en daardoor weinig feedback waarnamen (VandeWalle, 2003).

Bij de samenhang tussen studieprestatie en het gebruik van feedback is het mogelijk dat andere aspecten van invloed waren. Er kunnen situaties zijn waarbij het concept al van voldoende niveau was en het opvolgen van feedback van minder belang was voor een voldoende studieprestatie. Aanbevolen wordt om in vervolg onderzoek ook een beoordeling van de 1^e-fase mee te nemen (Carless et al., 2011). Ook kan de beoordeling voldoende zijn omdat de student behalve de feedback ook andere, nog niet eerder bekeken en voor de beoordeling relevante, aspecten liet zien bij de beoordeling van de studieprestatie. Een hoge studieprestatie hoeft niet altijd afhankelijk te zijn van feedbackgebruik.

De respondenten waren studenten van 1 afdeling binnen een randstadhogeschool wat generaliseerbaarheid lastiger maakt. Voor een verdere studie naar de invloed van mentorstijl en

doeloriëntatie wordt aanbevolen om ook studentgroepen van andere afdelingen en hogescholen te betrekken.

Implicaties

Of het gesprek tussen docent en student de acceptatie en het opvolgen van feedback door de student ondersteunt, is in deze studie deels bevestigd. De mentorstijl maakte geen significant verschil. De doeloriëntatie had wel invloed, een hoge prestatieoriëntatie zorgde voor een lage acceptatie en opvolging van feedback. In deze casus blijkt dat docenten voornamelijk exploratieve en directieve bewegingen maken. Aanbevolen wordt om ook reflectieve bewegingen te maken en zo ruimte te geven aan de student (Tillema & Van der Westhuizen, te verschijnen; Hennissen et al., 2008; De Jong, 2006). Hierbij wordt aanbevolen om bij een directieve beweging, specifiek te zijn in het geven van feedback (Jonsson, 2013; Shute, 2008). Bij een reflectieve beweging is het aanbevolen om minder specifiek te zijn en de student zelf criteria en handelingsalternatieven naar voren te laten brengen (Cartney, 2010; Clarck, 2012; Vehvilainen, 2009). Op deze wijze wordt zowel de prestatieoriëntatie, als de leeroriëntatie van de student aangesproken en daarmee zijn of haar intrinsieke motivatie, nodig voor het zelfregulerend leren (Ryan & Deci, 2000; VandeWalle, 2003; Martens & Boekaerts, 2007).

Literatuur

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.

Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395-407.

Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 551-564.

Cianci, A., Schaubroeck, J., & McGill, G. (2010). Achievement goals, feedback, and task performance. *Human Performance*, 23, 131-154.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.

De Jong, J. C. (2006). *Uitgesproken complex : Interactie tussen scriptieschrijvers en begeleiders*. Utrecht : Universiteit Utrecht.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-8.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 168 - 186.

Jonsson, A. (2013). Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*, 14, 63-76.

Martens, R.L., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs : Theorie en interventies*. Groningen : Wolters Noordhoff.

Orsmond, P., & Merry, S. (2012). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: A qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 1-17.

Pat-El R.J., Tillema H.H., Segers M., & Vedder P. (2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. *The British Journal of Educational Psychology*, 83, 98-113.

Ryan, R., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-44.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research Review of Educational Research*, 78, 153-189.

Tillema, H.H., & Smith, K. (2009). Assessment orientation in formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching*, 15, 391-405.

Tillema, H.H., & Van der Westhuizen, G.J. (2013). Mentoring conversations in professional preparation. Te verschijnen.

Van Beijnum, J.J. (2010). Het uitgangspunt van de succesvolle SLB-ers. In Meijers, F., & Kuijpers, M. (Ed.), *Uit de schijnwerpers in het daglicht: Van monoloog naar dialoog*. (p. 83-102). Den Haag: De Haagse Hogeschool.

VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review Human Resource Management Review*, 13, 581-604.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.

Vehvilainen, S. (2009). Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 185-201.

Bijlagen

T AFL-Q items en Schalen.

Assessment as a monitor:

Ik stimuleer mijn studenten om na te denken over hoe zij hun afstudeerstage kunnen verbeteren.

Na het bekijken van een tussenproduct bespreek ik mijn oordeel met de student.

Tijdens het afstuderen vraag ik de studenten hoe ze vinden dat het tot nu toe gaat.

Ik laat mijn studenten meedenken over de manier waarop ze willen leren tijdens hun afstudeerperiode.

Ik geef studenten de gelegenheid zelf hun leerpunten te bepalen.

Ik vraag mijn studenten om aan te geven wat ze goed en minder goed hebben gedaan in hun afstudeerstage.

Ik stimuleer studenten om terug te kijken op hun leerproces en om te bedenken wat ze een volgende keer beter anders kunnen doen.

Ik laat mijn studenten weten wat hun sterke punten zijn op het gebied van leren.

Ik laat mijn studenten weten wat hun zwakke punten zijn op het gebied van leren.

Ik moedig mijn studenten aan om hun leerproces te verbeteren.

Ik geef mijn studenten aanwijzingen die hen helpen bij het leren.

Ik bespreek de gemaakte producten met mijn studenten zodat zij het afstudeerproces beter begrijpen.

Ik bespreek met mijn studenten hun vorderingen.

Na een toetsmoment vertel ik mijn studenten hoe zij hun zwakke prestaties kunnen verbeteren.

Ik bespreek met mijn studenten hoe zij hun sterke kanten kunnen gebruiken om hun werk te verbeteren.

Ik stel samen met mijn studenten een strategie vast om hun zwakke punten te verbeteren.

Assessment as a scaffold

Als ik merk dat studenten een onderdeel niet begrijpen pas ik mijn uitleg aan.

Ik geef de studenten aanwijzingen om hen te helpen het afstudeerproces te begrijpen.

Tijdens het afstuderen kunnen de studenten laten zien wat ze hebben geleerd.

Ik stel een vraag op een begrijpelijke manier.

Door vragen te stellen tijdens de begeleiding help ik studenten om de opdracht te begrijpen.

Ik ga met mijn studenten in discussie over de resultaten.

Ik sta open voor de inbreng van mijn studenten.

Ik zorg ervoor dat de student weet aan welke punten hij of zij moet werken om zijn of haar resultaten te verbeteren.

Ik geef studenten de mogelijkheid om vragen te stellen.

Ik zorg ervoor dat de studenten weten wat ze kunnen leren van een opdracht.

Ik kan zien of de student het leerdoel heeft behaald, door werk wat wordt opgeleverd.

Goal Orientation Instrument

Learning goal orientation

Ik ben bereid om een uitdagend opdracht te selecteren waar ik veel van kan leren.

Ik zoek vaak naar mogelijkheden om nieuwe vaardigheden en kennis te ontwikkelen.

Ik geniet van de uitdagende en moeilijke taken van mijn afstudeeropdracht, waardoor ik nieuwe vaardigheden leer.

Voor mij is het verder ontwikkelen van mijn capaciteiten belangrijk genoeg om risico's te nemen.

Ik werk graag aan een opdracht waar een hoog niveau van competentie nodig is.

Performance (proving) goal orientation

Ik ben bezig met laten zien dat ik beter kan presteren dan mijn medestudenten.

Ik probeer erachter te komen wat er voor nodig is om mijn bekwaamheid te tonen.

Ik geniet ervan als anderen zich er van bewust zijn van hoe goed ik het doe.

Ik werk het liefst aan opdrachten waar ik mijn capaciteiten kan laten zien.

Performance (avoiding) goal orientation

Ik zal geen taak op mij nemen als er een kans is dat daaruit blijkt dat ik minder goed ben dan anderen.

Ik vind het vermijden van falen belangrijker dan het leren van nieuwe vaardigheden.

Ik maak me zorgen of uit een van mijn taken blijkt dat ik onbekwaam ben.

Ik probeer situaties te vermijden waaruit zou kunnen blijken dat ik niet goed presteer.

SAFL-Q items en schalen

Receiving Feedback:

De docent stimuleert mij om na te denken over hoe ik mijn afstudeerwerk kan verbeteren.

Nadat de docent een product heeft beoordeeld bespreken we dit samen.

Tijdens het bespreken van mijn afstudeerwerk vraagt de docent hoe ik vind dat het tot nu toe gaat.

De docent laat mij meedenken over de manier waarop ik wil leren tijdens het afstuderen.

Ik krijg van de docent de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.

Mijn docent vraagt mij wat ik goed en minder goed heb gedaan in mijn afstudeerwerk.

De docent stimuleert mij om terug te kijken op mijn afstudeerproces en om te bedenken wat ik een volgende keer anders kan doen.

De docent geeft mijn sterke punten aan op het gebied van leren.

De docent geeft mijn zwakke punten aan op het gebied van leren.

Ik word aangemoedigd door mijn docent om mijn leerproces te verbeteren.

Ik krijg aanwijzingen van de docent die mij helpen bij het leren.

Mijn docent bespreekt mijn gemaakte werk met mij zodat ik de afstudeeropdracht beter begrijp.

Mijn docent bespreekt met mij mijn vorderingen.

Mijn docent laat mij weten hoe ik het de volgende keer beter kan doen.

Mijn docent bespreekt met mij hoe ik mijn sterke kanten kan gebruiken om mijn werk te verbeteren.

Samen met mijn docent bedenk ik een manier om mijn zwakke punten te verbeteren.

Using Feedback

Als ik de uitleg niet begrijp dan probeert de docent het op een andere manier aan mij uit te leggen.

De docent geeft mij aanwijzingen die mij helpen om mijn afstudeeropdracht te doorgronden.

Tijdens het tussentijds assessment kan ik laten zien wat ik heb geleerd.

De docent stelt de vragen op een begrijpelijke manier.

De vragen van de docent helpen mij het afstudeerproces te begrijpen.

De docent staat open voor mijn inbreng in het gesprek.

Ik heb de mogelijkheid om vragen te stellen aan medestudenten over het afstuderen.

Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.

Er is een mogelijkheid om vragen te stellen.

Het is mij duidelijk wat ik van het afstuderen kan leren.

Met mijn afstudeeropdracht laat ik zien wat ik kan.