

Didactiek van hoge verwachtingen

Een deel van de oplossing voor kansenongelijkheid ligt in goed onderwijs met goede leraren. Maar hoe dan? Goede leraren maken het onderwijs, maar wat is dan een goede leraar? En wat doet die leraar dan? Een goede leraar heeft in ieder geval hoge verwachtingen van alle leerlingen in de klas. Maar dan is de leraar er nog niet, want hoe laat hij of zij hoge verwachtingen zien aan leerlingen?

Hoge-verwachtingengedrag houdt in: steeds weer boodschappen van hoge verwachtingen aan leerlingen geven, door er bijvoorbeeld voor te zorgen dat iedere leerling de beurt kan krijgen, dat alle leerlingen uitgedaagd worden om na te denken en door heel precieze feedback te geven aan elke leerling over wat er goed of fout is aan een antwoord.

Dat vergt dus iets van de didactiek van de leraar, te weten het gebruiken van een didactiek van hoge verwachtingen. De volgende paragrafen gaan over hoe leraren in hun interactie met leerlingen hoge verwachtingen kunnen laten zien (als eerste onderdeel van de didactiek van hoge verwachtingen, onder de noemer: didactisch coachen) en hoe ze die interactie kunnen gebruiken om te differentiëren. Ook gaat het over hoe een schoolcultuur van hoge verwachtingen kan ontstaan als basis voor leraren om de didactiek van hoge verwachtingen te laten zien in hun interactie met leerlingen en in hun manier van differentiëren.

Verbale en non-verbale interactie (didactisch coachen)

Verwachtingen zijn vaak impliciet en onbewust (Rubie-Davies, 2015). Ten eerste is het dus belangrijk dat leraren zich bewust worden van hun verwachtingen. Daarna is het voor hen de vraag: hoe geef ik mijn interactie vorm? In Nederland is de theorie over hoge verwachtingen en hoe die te laten zien aan leerlingen, gekoppeld aan de laatste inzichten over feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven, in de benadering 'didactisch coachen' (Voerman & Faber, 2016). Deze benadering geeft invulling aan de didactiek van hoge verwachtingen, die hoort bij het hoge-verwachtingengedrag, in het hier en nu. Hoge-verwachtingengedrag en -didactiek gaan over verbale interactie (feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven) en over non-verbale interactie (vriendelijk zijn en aandacht geven).

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

Verbale interactie

Het verbaal uiting geven aan hoge verwachtingen krijgt op drie manieren vorm: door het geven van feedback, het stellen van vragen en het geven van aanwijzingen.

Feedback geven

Leerbevorderende feedback is informatie over het leren, het begrip, de prestatie of het gedrag van een leerling (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Goede verbale feedback voldoet aan de volgende voorwaarden: (a) de feedback is gerelateerd is aan een leerdoel, (b) de feedback is specifiek, (c) de feedback is kort en (d) in een les wordt meer positieve dan negatieve feedback gegeven.

Ad a Leerbevorderende feedback is gerelateerd aan een leerdoel

Dat feedback invloed heeft op leren als die gerelateerd is aan een leerdoel, wordt door eigenlijk alle onderzoeken onderschreven (Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Timperley, 2007). Een leerdoel kan cognitief-inhoudelijk, emotioneel of sociaal van aard zijn. Een leraar kan twee soorten doelgerelateerde feedback geven (Voerman, Korthagen, Meijer & Simons, 2014a): progressie- en discrepantiefeedback.

Een leraar geeft progressiefeedback als hij kijkt naar de vooruitgang in het leren, het begrip, de prestatie of het gedrag van de leerling. Met andere woorden: de leraar maakt een (positieve) vergelijking tussen waar de leerling eerst was en waar die nu staat ten opzichte van het doel.

Progressiefeedback

'Vorige week vond je deze sommen nog moeilijk, maar nu zie ik dat je ze allemaal goed hebt, hartstikke goed zeg!'

'Wat heb je gedaan om alle sommen nu goed te kunnen maken?'

Als de leraar deze feedback laat volgen door de vraag: 'Wat heb jij nu gedaan om voor elkaar te krijgen dat je ze allemaal goed hebt?', dan doet hij in ieder geval een tweetal dingen: (1) hij zorgt ervoor dat de leerling het goed maken van de rekensommen gaat attribueren aan eigen inzet en (2) hij zorgt ervoor dat de leerling gaat nadenken over zijn leerstrategieën. Daarmee laat de leraar zien dat hij hoge verwachtingen heeft van de leerling in diens inzet en inzicht in strategieën. Onderzoek wijst overigens wel uit dat Nederlandse leraren (in het voortgezet onderwijs) zeer zelden progressiefeedback geven (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012).

Bij discrepantiefeedback geeft de leraar feedback vanuit waar de leerling nu is, in vergelijking met waar hij naar toe moet. Deze vorm van feedback komt vaker voor dan progressiefeedback, wordt het meeste onderzocht en wordt sneller ervaren als negatieve feedback (Voerman, 2014).

Ad b Leerbevorderende feedback is specifiek

Leerbevorderende feedback is meer dan 'goed zo!' of 'niet goed' (Hattie & Timperley, 2007). Dat is namelijk niet specifiek genoeg. Het is belangrijk om aan te geven wat er goed of niet goed is. Sommige onderzoeken laten zien dat niet-specifieke feedback een negatief effect heeft op het leren (Hattie & Timperley, 2007). Ander onderzoek laat zien, dat dat effect optreedt als de niet-specifieke positieve feedback (goed zo!) wordt gegeven op iets wat niet goed is. Dan ziet de leerling immers een fout antwoord aan voor een goed antwoord (Eisenberger & Cameron, 1996).

Niet-specifieke feedback heeft overigens wel een positieve functie in het creëren van een prettige sfeer of band. Het volgende voorbeeld laat dit zien.

Niet-specifieke feedback met positief resultaat

Ik filmde een aantal leraren op een lesplein, waar de leerlingen bezig waren aan hun opdrachten. Een van die leerlingen was een website aan het bouwen. Een leraar kwam langs, zag de website en zei tegen de leerling: 'Mooie website zeg!' De leraar en leerling glimlachten tegen elkaar. De leerling ging door met haar werk. De volgende leraar kwam bij de leerling en zei: 'Wauw, dat doe je goed!' en wederom was er glimlachend contact, en de leerling ging door. Vervolgens ben ik naar de leerling toegegaan en heb haar gevraagd: 'Weet jij nu ook wat er zo goed is aan die website?' De leerling gaf aan blij te zijn met de feedback, maar kon niet aangeven wat de leraren bedoelden.

Vanuit het oogpunt van leerwinst hadden de leraren aan kunnen geven wat ze goed vonden aan de website, gekoppeld aan de doelen van de les. Maar de winst van de niet-specifieke feedback ligt hier in een mooi en vriendelijk contact tussen de leraren en leerling, en de leerling gaf aan toch blij te zijn met de feedback. Ook niet-specifieke feedback is dus van belang, misschien niet voor het leren, maar wel voor de relatie tussen leraren en leerlingen. Hier zie je bovendien de vriendelijkheid en de aandacht die deel uitmaken van het non-verbale deel van het hoge-verwachtingengedrag (Rubie-Davies, 2015).

Ad c Leerbevorderende feedback is kort

In haar review van ongeveer 100 artikelen over feedback concludeert Shute (2008) dat feedback kort moet zijn. Mensen kunnen namelijk korte feedback het best onthouden en er dus iets mee doen. We onthouden negatieve feedback ook een stuk beter dan positieve (Baumeister, Bratlavsky, Fuinkenauer & Vohsen, 2001). Dit gegeven is van belang bij het volgende kenmerk van leerbevorderende feedback: meer positieve feedback geven dan negatieve.

Ad d Leerbevorderende feedback omvat meer positieve dan negatieve feedback

Vanuit de positieve psychologie is bekend dat het belangrijk is om meer positieve feedback te geven dan negatieve feedback om leren te bevorderen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek naar het functioneren van managementteams bij goed presterende bedrijven (Losada & Heaphy, 2004). Losada en Heaphy stellen op basis van hun onderzoek een verhouding voor van drie keer zoveel positieve feedback als negatieve feedback, 3 : 1 dus. Gottman (2007) heeft onderzocht hoe bij partners die net waren getrouwd, de verhouding lag tussen de positieve en negatieve feedback die ze aan elkaar gaven. Na veertien jaar bleek dat stellen bij wie in het begin van hun huwelijk de verhouding tussen positieve en negatieve feedback lager was dan 5 : 1, uit elkaar waren gegaan. Wetenschappers verschillen overigens van mening over de ideale verhouding tussen positieve en negatieve feedback (Brown, Sokal & Friedman, 2013). Wat echter niet wordt betwist, is dat het leerbevorderend werkt om meer positieve dan negatieve feedback te geven. In de aanpak 'didactisch coachen' is gekozen voor de verhouding van Losada en Heaphy (2004), namelijk 3 : 1.

Onderwerpen van feedback

Feedback kan betrekking hebben op (1) de inhoud of taak, (2) de strategie of aanpak, (3) de modus (gemoedstoestand) van de leerling en (4) de kwaliteiten van de leerling.

Ad 1 Inhoud of taak

In de eerste plaats gaat specifieke feedback over de inhoud of de taak van de leerling.

Feedback op de inhoud

Leraar: 'Wat is de overeenkomst tussen obesitas en alcoholisme?'

Leerling: 'Mensen kunnen niet stoppen met eten of met drinken.'

Leraar: 'Ja, heel goed, bij beide kan sprake zijn van een verslaving.'

Het voorbeeld betreft inhoudelijke feedback, waarbij de leraar in de feedback het antwoord van de leerling ook nog eens in een kader (verslaving) zet.

Ad 2 Strategie of aanpak

Feedback kan ook gaan over de leerstrategie of de aanpak die de leerling hanteert. In didactisch coachen is dit een operationalisering van wat Hattie en Timperley (2008) 'feedback op het leerproces en de zelfregulatie' hebben genoemd. Leerstrategieën worden door Dijkstra (2015) omschreven als concrete manieren van leren, die leerlingen kunnen inzetten om het leren goed te laten verlopen.

Feedback op de strategie

Leraar: 'Hoe heb je deze som aangepakt?'

Leerling: 'Ik heb goed naar het voorbeeld gekeken en het geprobeerd, maar snapte het nog niet. Toen heb ik het antwoordenboek erbij gepakt en vanuit het antwoord gekeken of ik snapte hoe het moest.'

Leraar: 'Dat is echt een goede manier, eerst zelf proberen en dan kijken of je de strategie die het antwoordenboek hanteert, kunt snappen. Wat heb je nu geleerd van deze manier van werken?'

In dit voorbeeld geeft de leraar feedback op de strategie van de leerling, gevolgd door een vraag naar het leereffect. Want naast het geven van feedback op de strategie is het natuurlijk ook van belang dat leraren leerlingen leren nadenken over wat de strategie hen oplevert, zodat ze metacognitieve strategieën kunnen ontwikkelen, dat wil zeggen: strategieën waarmee ze voorafgaand, tijdens en na het leren hun denken kunnen ordenen (Dijkstra, 2015).

Ad 3 Modus

De leraar kan ook feedback geven op de emotie die een leerling ervaart: dit is feedback op de modus. Dit is de derde vorm van feedback in didactisch coachen. Een voorbeeld is: 'Ik zie dat je eigenlijk geen zin hebt, maar je probeert het toch. Heel fijn!' Hiermee kunnen leraren de aandacht en de vriendelijkheid tonen die zo belangrijk zijn bij het uiten van hoge verwachtingen. Daarmee hebben ze ook aandacht voor de modus van leerlingen als die niet zo positief is, zonder die te veroordelen.

De term modus in didactisch coachen (Voerman & Faber, 2016) gaat over de leerstand of gemoedstoestand van leerlingen: hoe staan leerlingen tegenover leren, ervaren de leerlingen

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

enthousiasme of onzekerheid, of balen ze? Dat zijn allemaal gemoedstoestanden die je zou kunnen omschrijven als de modus van de leerling.

Didactisch coachen gaat uit van een opvatting over leren waarin leren en emotie verbonden zijn. Emotie heeft een duidelijke plek en daarmee ook invloed op leren (Ileris, 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Emotie speelt op twee manieren een rol in didactisch coachen: in de eerste plaats roept feedback emotie op en in de tweede plaats hebben de emoties die leerlingen ervaren invloed op hun leren.

Emoties en hun effect op leren zijn in kaart gebracht door Pekrun, Goetz en Titz (2002). Zie tabel 1

Tabel 1 *Effect van emoties op leren (Pekrun et al., 2002)*

Emoties	Effect op leeractiviteiten
Positieve activerende emotie, zoals vreugde, hoop en trots	Positief
Positieve deactiverende emoties, zoals ontspanning en opluchting	Variabel
Negatieve activerende emoties, zoals boosheid, schaamte en angst	Variabel
Negatieve deactiverende emoties, zoals verveling en wanhoop	Negatief

Er zijn volgens Pekrun et al. activerende emoties en deactiverende emoties. En die emoties kunnen zowel positief als negatief zijn. Positieve activerende emoties bijvoorbeeld (vreugde, hoop en trots) leiden tot leeractiviteiten. Positieve deactiverende en negatieve activerende emoties leiden de ene keer wel en de andere keer niet tot leeractiviteiten (het effect is 'variabel'). Voorbeelden van positieve deactiverende emoties zijn opluchting en ontspanning, voorbeelden van negatieve activerende emoties zijn boosheid, schaamte en angst. Ten slotte zijn er negatieve deactiverende emoties, die (altijd) negatief werken op de leeractiviteit, zoals verveling en wanhoop.

Activerende en deactiverende boosheid

Twee hbo-studenten kregen van hun mentor te horen dat ze, gezien hun negatieve resultaten in het tweede jaar, beter niet aan het derde jaar konden beginnen. De mentor vertelde dat haar inschatting was dat het hen niet zou lukken om zoveel in te halen en dat ze hoogstwaarschijnlijk langstudeerders zouden worden. Een lage verwachting dus. Dit riep bij de twee studenten veel boosheid op. Bij de ene student leidde die boosheid tot de gedachte: poeh, ik zal haar eens wat laten zien. Ze stroomde op eigen risico het derde jaar in, liep vier dagen stage in plaats van de vereiste drie, haalde al haar tentamens van het tweede jaar en die van het derde jaar op één na. Haar stage rondde ze af met een 10. Bij de andere student kwam naar aanleiding van de feedback een andere gedachte op. Ze dacht: nou, dan hoef ik het ook niet meer te proberen. De student vertoonde daarna nog minder leeractiviteit en stopte halverwege het derde jaar met haar studie.

In het voorbeeld leidt het uitspreken van een lage verwachting niet zomaar tot een negatief effect. Het kan tot een onverwacht resultaat kan leiden, afhankelijk van de emotie en de reactie van de student of leerling.

Ad 4 Kwaliteiten van de leerling

Een vierde manier van feedback geven, is het benoemen van de persoonlijke kwaliteiten van de leerling. En hoewel er onderzoeken zijn die laten zien dat het feedback geven op de persoon een negatieve invloed heeft op het leren (Black & Wiliam, 1998; Butler, 1987; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008), geldt er een uitzondering voor het geven van feedback op persoonlijke kwaliteiten als vriendelijkheid, nauwkeurigheid, oplettendheid en nieuwsgierigheid. Verschillende onderzoeken hebben namelijk aangetoond dat het geven van feedback op persoonlijke kwaliteiten een positief effect heeft op het bewustzijn van die kwaliteiten. En dat bewustzijn heeft weer invloed op het schoolsucces (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000; Park & Peterson, 2009). Een voorbeeld van feedback op persoonlijke kwaliteiten is: 'Ik zie dat je al je werk op tijd afhebt. Wat ben je toch een doorzetter!'

Vragen stellen

Didactisch coachen gaat behalve over feedback geven, ook over vragen stellen. De wetenschap kent een aantal manieren om vragen in categorieën in te delen. De eerste manier is het onderscheiden van open en gesloten vragen. Open vragen geven de mogelijkheid voor meerdere goede antwoorden, gesloten vragen kennen maar één goed antwoord (Simnacher Pate, 2010). Een andere manier om vragen in te delen is met behulp

van een taxonomie. Kratwohl onderscheidt op basis van de taxonomie van Bloom vragen van lagere en hogere orde (Kratwohl, 2002). Vragen van lagere orde kunnen worden beantwoord vanuit kennis en begrip, voor vragen van hogere orde is een redenering nodig en die nodigen de leerling dus meer uit om na te denken en een meer uitgebreid antwoord te geven. Bij didactisch coachen wordt de theorie over open en gesloten vragen en die van hogere en lagere orde vragen gecombineerd in drie soorten vragen (Voerman & Faber, 2016): categorie 1-vragen, categorie 2-vragen en categorie 3-vragen.

Categorie 1- vragen

Categorie 1-vragen zijn alle vragen die met ja of nee beantwoord kunnen worden, vragen die gaan over feiten en vragen over de gehanteerde regels in de klas. Retorische vragen horen hier ook bij.

Categorie 1-vragen

'Welke manier van toetsen ga je toepassen?'

'Wat ben je aan het doen?'

'Vind je ook niet dat deze leerling de toets veel beter had kunnen maken?'

'Willen jullie allemaal je boek pakken en je tas op de grond zetten?'

Categorie 1-vragen zijn vragen van lagere orde en leiden dus meestal niet tot diepgaand denken. Toch geeft Kratwohl (2002) aan dat vragen van lagere orde niet altijd hoeven te leiden tot weinig denkactiviteit. Echter in het algemeen stelt hij dat vragen van hogere orde het denken meer stimuleren.

Categorie 2-vragen

Categorie 2-vragen leiden tot redeneringen ten aanzien van de inhoud, strategie en modus.

Categorie 2-vragen

'Waarom is Athene de hoofdstad van Griekenland geworden?'

'Hoe ga je je voorbereiden op de toets?'

'Waarom baal je?'

Categorie 3-vragen

Categorie 3-vragen zijn vragen die betrekking hebben op zelfregulering, zowel cognitief als wat betreft de modus van de leerlingen. Ook vragen over persoonlijke kwaliteiten horen hierbij. En omdat het gaat over zelfregulatie, maakt didactisch coachen gebruik van het

onderscheid tussen vragen die de leraar voor, tijdens of na het leren kan stellen (Dijkstra, 2015).

Categorie 3-vragen

Van tevoren

'Hoe zorg je ervoor dat je in de goede leerstand staat als je begint met leren voor de toets?'

'Hoe kun je inschatten hoeveel tijd een opdracht je gaat kosten?'

'Wat vind je een goede eigenschap van jezelf? En hoe kun je die gebruiken bij het leren?'

Tijdens het leren

'Je hebt door dat je het even niet meer snapt. Wat ga je nu dan doen?'

'Je beseft dat je eigenlijk geen zin meer hebt. Wat kun je doen om toch je werk af te maken?'

Na afloop

'Wat maakt dat je dit nu veel beter kunt dan de vorige keer?'

'Op welke manier heb je ervoor gezorgd dat je ook echt begon met werken?'

Aanwijzingen geven

Een aanwijzing is informatie over wat iemand zou *kunnen of moeten* doen. Het verschil met feedback is dat feedback informatie bevat over wat iemand doet of gedaan heeft, gedrag, prestatie of begrip (Voerman & Faber, 2016).

Aanwijzingen	Feedback (soms gecombineerd met een vraag)
'Je moet bij je lesvoorbereiding altijd je doelstellingen bepalen.'	'Je hebt in je voorbereiding goed aandacht besteed aan je lesdoelen.'
'Je moet bij wiskunde echt beter de regels toepassen.'	'Hier heb je de regels niet toegepast, en daar wel!'
'Opletten!'	'Je zit te kletsen tijdens mijn uitleg, dat vind ik heel storend.'

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

Lectoraat Didactiek van de hoge verwachtingen

‘Je moet echt een andere strategie van leren toepassen.’

‘Je leert volgens de strategie herlezen. Welke strategie kun je nog meer toepassen?’

In didactisch coachen wordt aangenomen dat leraren beter terughoudend kunnen zijn in het geven van aanwijzingen, om leerlingen zoveel mogelijk de kans te geven zelf te denken en tot oplossingen te komen. Ook gaat didactisch coachen ervan uit dat sommige aanwijzingen wel bijdragen tot leren, maar andere niet.

Interactief proces

De verbale interactie is in didactisch coachen een interactief proces, waarbij vragen, aanwijzingen en feedback afwisselend plaatsvinden, aan de hand van de formule ADB³C:

- A: Aandacht voor de leerlingen. Aandacht is nodig om echt contact te kunnen maken. Het gaat hier over waarnemen van hoe de leerlingen erbij zitten en wat ze doen.
- D: Diagnose. Dit gaat over het razendsnel stellen van een diagnose door de leraar, bijvoorbeeld: deze leerlingen zijn goed aan het werk, zijn niet aan het werk, het klopt wat ze doen, het klopt niet.
- B³: Bevragen, Beweren en Benoemen. Dit gaat over het kiezen van een interventie: de leraar stelt een vraag (bevragen), geeft een aanwijzing (beweren) of geeft feedback (benoemen).
- C: Check. Dit gaat over controleren hoe de leerlingen op de vraag, de feedback of de aanwijzing reageren. Wat gebeurt met hun begrip en hun modus?

Het gaat om de interactie tussen leraar en leerling. Korte beurten van de leraar zijn van belang voor het begrip van de leerling: korte vragen, korte feedback en korte aanwijzingen (Shute, 2008; Voerman & Faber, 2016).

Non-verbale interactie

De didactiek van hoge verwachtingen begon met het inzicht dat leraren verbaal hoge verwachtingen laten zien aan hun leerlingen met behulp van feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven. Non-verbaal kunnen leraren dat doen door vriendelijk te zijn en aandacht te hebben voor de leerling. In didactisch coachen zijn deze aspecten gekoppeld aan theorieën over leren, vragen stellen, feedback geven en aanwijzingen geven, waardoor het hoge-verwachtingengedrag van leraren concreter vorm kan krijgen in hun interactie met leerlingen. Aandacht en vriendelijkheid tonen leraren door vragen te stellen en feedback te

geven. Leraren tonen ook aandacht en vriendelijkheid door in verhouding meer positieve dan negatieve feedback te geven.

Referenties

- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*, 323-370.
- Brown, N. J. L., Sokal, A. D., & Friedman, H. L. (2013). The complex dynamics of wishful thinking: The critical positivity ratio. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032850
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*, 7-75.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474-482.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback om leren zichtbaar te maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist, 51*, 1153-1166.
- Gottman, J., Gottman, J. S., & DeClaire, J. (2007). *Ten lessons to transform your marriage: America's love lab experts share their strategies for strengthening your relationship*. Harmony.
- Illers, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London, New York: Routledge.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284.
- Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomie: an overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist, 47*, 740-765.
- Pekrun, R. (2011). Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology 36*, 1-3. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.004.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-105.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strength of character in schools. In R. Gilman, E. Scott Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27-46.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153-189.
- Simnacher Pate, R. (2010). Open versus closed questions: What constitutes a good question? In: Ortlieb, E., & Bowden, R. (Eds.). *Educational Research and Innovations*. Texas: Ceder.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher. Raising the bar*. London & New York: Routledge.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom: Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch Coachen II. Verdieping en implementatie*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, A., Korthagen, F., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014a). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 43*, 91-98.