

## **Toetsrevolutie**

Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs



# Toetsrevolutie

Naar een feedbackcultuur  
in het hoger onderwijs

**Dominique Sluismans & Mien Segers**  
(red.)

PHRONESE

© Dominique Sluismans & Mien Segers

© 2018 Uitgeverij Phronese

ISBN 978 94 9012 028 3

Omslag ontwerp: Mijke Wondergem, Baarn

Foto's: Kim Krijnen, Haarlem

Coverfoto: Getty Images

Binnenwerk: Peter Tychon, Wijchen

Tekstredactie: Eelke Warrink, Leiden

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	7
<i>Jan Anthonie Bruijn</i>	
<b>Inleiding</b> .....	11
<i>Mien Segers en Dominique Sluijsmans</i>	
<b>'If you want to go fast, go alone. If you want to go far, go together'</b> .....	19
<i>Interview met Esther Arrindell en Greta de Wit</i>	
<b>Assessment as Learning: De volgende stap in de toetsrevolutie</b> .....	23
<i>Filip Dochy, Wibran Dochy en Margo Janssens</i>	
<b>Duurzame feedback: de student en het leerproces centraal</b> .....	35
<i>Gerry Geitz en Jan de Geus</i>	
<b>'We luisteren naar wat studenten vragen en stemmen onze onderwijs-activiteiten daarop af'</b> .....	47
<i>Interview met Gert Flikkema</i>	
<b>'Persoonlijke feedback heb je écht nodig om een betere schrijver te worden.'</b> .....	51
<i>Interview met Caroline Boeren en Hans Havinga</i>	
<b>Feedback als integraal onderdeel van leren en opleiden</b> .....	54
<i>Jorik Arts en Mieke Jaspers</i>	
<b>'De opleiding begint steeds meer op een community te lijken'</b> .....	71
<i>Interview met Eva Thier en Freek Siero</i>	
<b>De (niet-)anonieme beoordelaar: peer feedback geven in het hoger onderwijs via Socrative</b> .....	75
<i>Tijs Rotsaert, Britt Adams en Tammy Schallens</i>	
<b>'Wij lopen voorop met dit feedback- en opvolgingssysteem'</b> .....	87
<i>Interview met Wouter Hustinx</i>	
<b>Een comparatieve aanpak voor peer assessment: leren door te vergelijken</b> ...	92
<i>Renske Bouwer, Maarten Goossens, Anneleen Viona Mortier, Marije Lesterhuis en Sven de Mayer</i>	
<b>'Onze studenten zijn met hun ontwikkeling bezig, niet met punten tellen'</b> ...	107
<i>Interview met Fien Bloemen en John Taylor</i>	
<b>De kracht van het geven van online peer feedback</b> .....	110
<i>Esther van Popta</i>	
<b>'Als je pech had, keek niemand naar je om tijdens je co-schappen'</b> .....	121
<i>Interview met Erik Driessen en Sylvia Heeneman</i>	

<b>Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger onderwijs</b> .....	124
<i>Cees van der Vleuten, Suzanne Schut en Sylvia Heeneman</i>	
<b>'Het feedbackzakboekje is er om feedback te stimuleren'</b> .....	137
<i>Interview met Janine van der Rijt</i>	
<b>Naar een cultuur van lerende professionals in het hbo</b> .....	140
<i>Antoinette van Berkel</i>	
<b>'Op een goede manier feedback geven is niet iets wat je zomaar kunt'</b> ....	153
<i>Interview met Mark Smit</i>	
<b>Het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs</b> ...	156
<i>Dominique Sluijsmans, Fer Boei, Fedor de Beer, Jeroen van der Linden en Kitty Meijer</i>	
<b>'De vraag is hoe je toetsen zo inzet dat het studenten verder helpt'</b> .....	171
<i>Interview met Martijn Leenknecht en Simone Kooij</i>	
<b>De docent als voorbeeld: Over feedbackzoekgedrag bij docenten en de relatie met hun inzetbaarheid</b> .....	175
<i>Simon Beusaert, Maike Gerken en Mien Segers</i>	
<b>'Ik wil dat studenten op zichzelf kunnen reflecteren'</b> .....	187
<i>Interview met Amber Walraven</i>	
<b>'Didactisch coachen heeft een cultuuromslag in gang gezet'</b> .....	191
<i>Interview met Marjon van Sorge, Mirjam Bergsma van Dooren en Roos Walraven</i>	
<b>De Toetsing Getoetst: Een methodiek om als opleidingsteam op formatieve wijze te werken aan duurzame toetskwaliteit</b> .....	194
<i>Tamara van Schilt-Mol en Dominique Sluijsmans</i>	
<b>'Zolang studenten de opgaven nog niet zelfstandig kunnen maken, weten ze dat ze nog wat te doen hebben'</b> .....	209
<i>Interview met Ilse Meelberghs</i>	
<b>'Studenten spiegelen ons van alles! Ja, ook ik ga weleens op mijn bek...'</b> ....	213
<i>Interview met Jochem Goedhals en Lorna Minkman</i>	
<b>Wat is er nodig voor een toetsrevolutie in het hoger onderwijs? Vijf kernboodschappen voor de praktijk</b> .....	216
<i>Dominique Sluijsmans en Mien Segers</i>	
<b>Dankwoord</b> .....	233
<b>Over de auteurs en de redactie</b> .....	234

# Voorwoord

door Jan Anthonie Bruijn

Een keten is zo sterk als zijn zwakste schakel. De kwaliteit van het hoger onderwijs in Nederland staat in het algemeen hoog aangeschreven, maar natuurlijk is er altijd ruimte voor verbetering. Van alle onderdelen van de onderwijsketen die men daarbij in ogenschouw moet nemen is de zwakste schakel wellicht de toetsing en examinering. De kennis van docenten in het hoger onderwijs ten aanzien van toetsing en examinering is grotendeels nog rudimentair.

Sinds enkele jaren is er dan ook terecht veel en steeds bredere aandacht voor de kwaliteit van toetsen en examineren in het hoger onderwijs. Die aandacht is tot dusverre vooral gericht geweest op summatief toetsen. Bij deze vorm van toetsen worden cijfers gegeven als basis voor selectiebeslissingen en diploma's. Het gaat dan veelal over toelating tot een opleiding of opleidingsonderdeel, dan wel een arbeidsmarkt. Met het oog op de juistheid van die beslissingen en de waarde van de diploma's in het algemeen zijn de kwaliteit en externe validering van examinering dus van fundamenteel belang. De afgelopen jaren hebben vooral hogescholen hard gewerkt aan externe validering van examenkwaliteit door gezamenlijk toetsen, het instellen van gemeenschappelijke protocollen voor het beoordelen van eindwerkstukken, het expliciet voeren van een toetsbeleid, het ontwikkelen van een Basis- en een Seniorekwalificatie Examinering (BKE/SKE), het betrekken van externen bij examencommissies en het doen van onderzoek naar toetskwaliteit. Ook werden hierover verschillende rapporten gepubliceerd, zoals in 2016 *De kwaliteit van de toetsing in het hoger onderwijs* van de Inspectie van het Onderwijs en in 2017 het rapport over de voortgang van externe validering van examenkwaliteit in het hoger beroepsonderwijs van een commissie onder leiding van Paul Rullmann.

Naast aandacht voor summatief toetsen is er ook toenemende interesse in formatieve evaluatie. Daarbij wordt informatie over het leerproces, de voortgang en de prestaties van studenten ingezet om de student van feedback te voorzien en hem zo te helpen om zijn volgende stap te zetten. Deze informatie kan voortvloeien uit een toets, maar ook uit opdrachten die studenten hebben gemaakt, projecten, stages en allerlei andere zaken.

Deze inzet van toetsen past natuurlijk heel goed bij de hedendaagse kijk op het onderwijs. Het gaat allang niet meer over passieve overdracht van vooral cognitieve informatie, waar het naoorlogse onderwijs zo succesvol mee was bij het bouwen van een welvarende en geëmancipeerde samenleving. Juist die samenleving vroeg de afgelopen decennia naast kennis in toenemende mate ook om vaardigheden als communiceren, presenteren, samenwerken, levenslange leergierigheid en omgaan met grote hoeveelheden informatie. Die vaardigheden werden dan ook aan het

curriculum toegevoegd. De vervolgens ontstane discussie over het evenwicht tussen de twee dimensies kennis en vaardigheden binnen het geheel van competenties is inmiddels enigszins tot een evenwicht gekomen. Als volgende golf is er sinds enkele jaren aandacht voor wat wel de derde dimensie in het onderwijs wordt genoemd. Die gaat over empathie, het vermogen zich te verplaatsen in de denkwereld van de ander.

Kennen, kunnen en voelen: met deze drie dimensies wordt het geheel van holistische Bildung vormgegeven die nodig is voor Biestaiaanse kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Naast deze inhoudelijke evolutie verandert ondertussen ook de *manier waarop* kennis, vaardigheden en empathie worden onderwezen. Die verandering wordt niet alleen gevoed door voortschrijdende didactische inzichten, maar ook door internationalisering en digitalisering. Vooral dat laatste gaat gepaard met steeds verdergaande personalisering en individualisering van curricula, met alle kansen en bedreigingen van dien. Als meest verregaande variant wordt wel genoemd de volledig geïndividualiseerde leergang, via instellingen of rechtstreeks bij docenten opgebouwd uit *small private online courses* (SPOC's), het vervolg op *massive open online courses* (MOOC's). De conventionele leerwegafhankelijke eindtoets wordt sinds enkele decennia op tal van plaatsen vergezeld van een leerwegonafhankelijke, instellingsoverstijgende voortgangstoets, die zich bij uitstek leent voor individuele, formatieve feedback. Volgens sommigen zal een verdere transformatie plaatsvinden richting een leerweg- en instellingsonafhankelijke arbeidsmarkttoetredingstoets, waarvan het Amerikaanse artsexamen een voorbeeld is.

Hoe dan ook is duidelijk dat al deze ontwikkelingen vragen om verregaande innovatie van het toetsingspalet met individualisering van het eigenaarschap en met een meer continue, pluriforme en vormende, dus formatieve aanpak. Dit boek, waarvan de titel niet voor niets gewag maakt van een toetsrevolutie, gaat daarover. Het komt op het juiste moment en het is belangrijk dat het er is. Het beoogt docenten en andere medewerkers van opleidingen in het hoger onderwijs te informeren over de formatieve functie van toetsen, over wat formatieve toetsing en feedbackcultuur in het hoger onderwijs inhouden en vragen van de opleiding. Hoe kunnen formatief evalueren en werken aan een feedbackcultuur de kwaliteit van toetsing als geheel versterken? Hoe kan toetsing bijdragen aan de leergierigheid van studenten? Hoe kan het hun betrokkenheid vergroten? Hoe kunnen technieken als *peer assessment* hierbij worden ingezet? Om deze vragen te beantwoorden worden in dit boek *best practices* gepresenteerd in de vorm van portretten van docenten en opleidingsverantwoordelijken. Daarnaast staan in dit boek ook artikelen die dieper ingaan op een aantal theoretische en praktische aspecten van formatieve evaluatie. Tevens worden onderzoeksresultaten gerapporteerd en vertaald naar handvatten voor de stap naar formatief toetsen.

Een kwalitatief hoogstaande samenleving heeft mensen nodig die kennen, kunnen en voelen; daar ligt voor ons als onderwijsmakers dus een grote verantwoordelijkheid. Een juist gebruik van toetsing en examinering kan daarbij een positieve en stimulerende rol spelen. Laten wij met de rijke informatie daarover die dit boek biedt ons voordeel doen, zodat de onderwijsketen te midden van alle veranderingen in onze samenleving nog sterker kan worden en blijven.



## Over de auteur

Prof. dr. Jan Anthonie Bruijn is hoogleraar aan Universiteit Leiden, senator en onderwijswoordvoerder in de Eerste Kamer der Staten-Generaal, voorzitter van de Raad van Toezicht van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en voorzitter van de Adviesraad van EP-Nuffic. Hij was onder meer lid van de Onderwijsraad, voorzitter van de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, vice-voorzitter van de Commissie Doelmatigheid Hoger Onderwijs en voorzitter van de ‘Commissie Vreemde ogen dwingen’ voor externe validering van examenkwaliteit in het hoger beroepsonderwijs.



Mien Segers en Dominique Sluijsmans

## Inleiding

*‘Following this master program was one of the best decisions I made in my youth. The program experience gave me the support I needed to start my professional career and become the HR Professional I am and will become in the future, not only because of the very interesting and innovative content, but also because of the personal development I had during the program. As a graduate of another university I was used to the traditional way of learning and teaching (e.g. sitting in an aula and listening to the professor in front of you). However, the past year was really an eye-opener for me. I learnt to think more critically and look at problems/theories from multiple perspectives. An interesting and challenging content of the program was an absolute learning experience. During the year, I gained knowledge and experience about learning, training, development, experts etc. However, it was more than learning from theories and books: I learnt how to work in a team, work with clients, work with deadlines, but most importantly, I learned about myself. At the beginning of the year I was a shy and insecure twentysomething. However, the program challenged me and I had the opportunity to develop myself and evolve in a more secure and open-minded young adult.’*

*‘As students, we experienced the processes and pains of learning first hand thanks to courses designed to promote maximum impact; incorporating such practices as consistent and timely feedback, opportunities for practice, and reflection.’*

(getuigenissen van internationale studenten van het MSc Management of Learning van de Universiteit Maastricht: [www.managementoflearning.nl/testimonials](http://www.managementoflearning.nl/testimonials))

Bovenstaande citaten zijn getuigenissen van afgestudeerden die na enkele maanden terugblikken op het masterprogramma Management of Learning dat ze met succes hebben doorlopen. Het menselijk geheugen is selectief, en deze getuigenissen illustreren dan ook treffend wat studenten van tien maanden onderwijs is bijgebleven. De afgestudeerden hebben het nauwelijks over de vakinhoud, maar vooral over hoe ze als persoon en als professional zijn gegroeid. Ze benadrukken hierbij de cruciale rol van feedback en reflectie in een leeromgeving waarin leren plaatsvindt in actie. Daarmee raken ze ook de kernboodschap van dit boek. Zoals Jan Anthonie Bruijn in zijn voorwoord terecht zegt: *‘Een kwalitatief hoogstaande samenleving heeft mensen nodig die kennen, kunnen en voelen; daar ligt voor ons als onderwijsmakers dus een grote verantwoordelijkheid.’* Het onderwijs heeft als opdracht samen met iedere student op zoek te gaan naar zijn of haar unieke talenten in de drie domeinen –

kennen, kunnen en voelen – en mogelijkheden te creëren om in optimale omstandigheden verder te kunnen werken aan deze talenten. Een klimaat waarin reflectie en feedback hand in hand gaan, is hierbij cruciaal. Het helpt de horizon en de stip op die horizon helder te krijgen, de route te bepalen, wegomleidingen te kiezen wanneer nodig en de route aan te passen wanneer informatie erop wijst dat dit niet de effectiefste weg is naar de beoogde plaats van bestemming. Deze visie op onderwijs, die steeds vaker doorklinkt in gesprekken binnen en over het hoger onderwijs, vraagt om een herkadring van het waarom, wat en hoe van de manier waarop wij studenten toetsen en beoordelen.

### De ontwikkeling van toetsen en beoordelen in het hoger onderwijs

De afgelopen decennia is in het hoger onderwijs veel energie en tijd geïnvesteerd in het ontwikkelen en afnemen van toetsen en examens om te bepalen of een student onder of boven de maat presteert. De regulier gehanteerde begrippen ‘toetsen en beoordelen’ dragen reeds de connotatie van summatief toetsen in zich en zijn een uiting van de gangbare visie op evaluatie. Daarom gebruiken we in deze inleiding het meer neutrale begrip ‘evalueren’ en ‘evaluatie’ (als vertaling voor de Engelstalige begrippen *to assess* en *assessment*, die zijn ingevoerd als reactie op de Engelstalige begrippen *to test* en *a test*).

Tegelijkertijd zijn voortdurend stemmen opgegaan die wezen op de gevaren van een hordeloop en *teaching to the test* die bij summatief toetsen op de loer liggen: studenten rennen van de ene toets naar de andere, en toetsing in plaats van leren wordt de kern van hun leven in het hoger onderwijs. Vele onderzoeksstudies (bijv. Amrein & Berliner, 2002; Harlen & Crick, 2003) wezen op de funeste gevolgen voor de motivatie van curricula volgeladen met toetsen. Het hoger onderwijs verliest talent door de overmatige nadruk op meten en afrekenen. In dat verband zijn steeds meer stemmen opgegaan voor een balans tussen *evalueren van het leren*, waarbij evalueren een summatieve functie heeft, en *evalueren om te leren*, waarbij evaluatie wordt ingezet met een formatief doel (Castelijns, Struyven & Segers, 2015). Wetenschappers op het gebied van evaluatie zijn internationaal tot overeenstemming gekomen over de kenmerken van een formatieve evaluatiebenadering. Zij omschrijven deze visie op evalueren als *‘een onderdeel van de dagelijkse klaspraktijk waarbij studenten, docenten en medestudenten zoeken naar, reflecteren op en handelen naar de informatie die voortvloeit uit de dialoog met elkaar, uit het demonstreren van “kennen en kunnen” en uit observatie, en dit op een wijze die het verder leren van de student ondersteunt’* (Tillema & Segers, 2015, p. 65). Het is een zoekproces waarbij studenten samen met anderen (docenten, medestudenten, relevante externen) in dialoog betekenis verlenen aan informatie over waar de student staat in de ontwikkeling van hun (cognitieve, metacognitieve, sociale, emotionele) talenten, en overleggen wat de optimale vervolgstappen zijn en hoe deze kunnen worden gezet. Deze informatie vloeit voort uit een brede waaier aan activiteiten die de student onderneemt. Immers, in de dagelijkse leeractiviteiten van studenten verkrijgen we concrete en

authentieke informatie over hun leerproces en leeropbrengsten: tijdens het werken aan een opdracht, in de discussie over een onderwerp, tijdens het werken aan een teamproject, in stages enzovoort. Deze informatie gebruiken als input voor reflectie en feedback helpt studenten om door te groeien. Uiteraard biedt de prestatie op toetsen en examens informatie. De waarde van deze informatie voor het bepalen van vervolgstappen in het leerproces is echter beperkt.

## Naar een toetsrevolutie in het hoger onderwijs!

Gezien vanuit de verantwoordelijkheid van goed opleiden is het belang van beoordelen in het teken van leren evident. Toch zien we dat het hoger onderwijs maar met veel moeite tot een structureel andere organisatie van evalueren komt: net als in het voortgezet onderwijs is ook in het hoger onderwijs een toetsrevolutie nodig! In het boek *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs* lag het accent op met name de organisatie van toetsen en beoordelen met een formatief doel in de situatie in de klas. De portretten en hoofdstukken in dat boek illustreren vooral wat het betekent om studenten te helpen leerdoelen te begrijpen, doelen te stellen, feedback te geven op het werken aan deze doelen en te bepalen of doelen zijn behaald. In dit boek willen we het thema verbreden naar vraagstukken als: wat vraagt dit van docenten en de manier waarop docenten met elkaar een feedbackcultuur realiseren?

In de interviews en hoofdstukken in dit boek worden ideeën en concrete handvaten gepresenteerd om te laten zien hoe evalueren in het teken van leren een krachtige hefboom kan zijn in het leerproces van studenten. Centrale thema's daarbij zijn de plaats en rol van feedback, de manier waarop deze optimaal kan worden ingezet en de manier waarop een feedbackcultuur kan worden gestimuleerd in hbo-opleidingen. Daarnaast richt een aantal auteurs zich specifiek op de voorwaarden waaronder een feedbackcultuur succesvol kan worden geïmplementeerd: professionalisering van docenten en docenten als rolmodel voor studenten enerzijds, en het via zelfevaluatie onder de loep nemen van de kwaliteit van het toetsprogramma anderzijds.

## Duurzame feedback

Gerry Geitz, Jan de Geus, Jorik Arts en Mieke Jaspers pleiten voor een cultuur waarin duurzame feedback centraal staat. Hierbij is feedback niet alleen gericht op het overbruggen van een 'kenniskloof' die nodig is om een bepaalde leertaak uit te kunnen voeren, maar ook op het realiseren van duurzame langetermijnleerdoelen. Daarbij speelt de student een actieve rol: hij of zij gaat actief op zoek naar feedback om het eigen leerproces te sturen. Betekenis geven aan de gegenereerde feedback en deze inzetten voor vervolgvactiteiten vereist een dialoog. De auteurs illustreren met

een casus hoe duurzame feedback kan worden ingezet als een geïntegreerde aanpak. Daarnaast presenteren Jorik Arts en Mieke Jaspers een methodiek gebaseerd op het 7S-model van McKinsey (Waterman, Peters & Phillips, 1980) om te komen tot een duurzame feedbackcultuur.

In de interviews vertellen docenten hoe een feedbackcultuur in een opleiding er concreet uitziet. De docenten komen uit vele verschillende opleidingen, waardoor de lezer praktijkvoorbeelden krijgt uit verschillende domeinen: het onderwijs (Amber Walraven; Esther Arrindell en Greta de Wit; Jochem Goedhals en Lorna Minkman), de medische opleiding (Erik Driessen en Sylvia Heeneman; Janine van der Rijt), Communication & Multimedia Design (Gert Flikkema), Journalistiek & Communicatie (Caroline Boeren en Hans Havinga) en Educational Design (Jochem Goedhals en Lorna Minkman). Wouter Hustinx vertelt hoe op hogeschoolniveau de feedbackcultuur duurzaam wordt geïmplementeerd.

### De rol van de student in een cultuur van duurzame feedback

We gaan ervan uit dat leren een sociaal proces is waarbij studenten kennis uitwisselen en in dialoog en discussie samen kennis verdiepen, verfijnen en bouwen. Als evaluatie een integraal onderdeel is van het leerproces, dan zou dit proces ook in belangrijke mate een sociaal proces moeten zijn. In dit verband wordt peer assessment, waarbij studenten bij elkaar feedback zoeken en elkaar feedback geven, steeds meer ingezet in het hoger onderwijs. Drie hoofdstukken in dit boek gaan in op het thema peer assessment. Tijs Rotsaert, Britt Adams en Tammy Schellens beschrijven de realisatie van een peer feedback-cultuur binnen een specifiek opleidingsonderdeel in een academische bacheloropleiding. Ze richten zich specifiek op hoe studenten peer assessment ervaren en hoe ze het (tijdelijk) aanbieden van anonimiteit voor de beoordelaar ervaren. Daarnaast geven ze tips over het gebruik van mobiele responstechnologie bij peer assessment. Esther van Popta gaat in op een bijzondere vorm van peer feedback, namelijk online peer feedback. Ze bespreekt de voordelen voor de ontvanger en de gever. Ze beschrijft hoe het proces van online peer feedback geven gestructureerd kan worden en illustreert dit met een casus. Renske Bouwer, Maarten Goossens, Anneleen Mortier, Marije Lesterhuis en Sven De Maeyer beargumenteren dat heldere beoordelingscriteria een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde zijn voor een effectief peer assessment-proces. Studenten worstelen vaak met de vraag: Hoe weet je nu of iets goed of goed genoeg is? Deze auteurs beschrijven als antwoord op deze vraag de methode van paarsgewijs vergelijken. Cees van der Vleuten, Suzanne Schut en Sylvia Heeneman betogen dat wanneer men studenten wil ondersteunen in hun ontwikkeling, het onderwijs, inclusief evaluatie, op lange termijn moet worden gepland, dus op programmaniveau. Professionele ontwikkeling vindt immers niet *snackwise* plaats. Programmatisch evalueren, waarbij een toetsprogramma als geheel op een doelbewuste wijze wordt vormgegeven, stimuleert studenten en docenten om zich niet (uitsluitend) te richten op kortetermijndoelen (cursusniveau), maar op langetermijndoelen. Een

belangrijke voorwaarde hierbij is een continue dialoog met de lerende door middel van feedback, om zelfsturing te bevorderen.

In hun interview beschrijven Eva Thier en Freek Siero (Social Work, Hogeschool Rotterdam) hun programmatische aanpak van toetsen en wat hierbij de ontwerpplijnen zijn. Ook Fien Bloemen en John Taylor (Academie voor Theater en Dans) gaan uit van het perspectief van programmatisch toetsen en lichten in hun interview hun integrale beoordelingssysteem toe.

Tot slot beschrijven Filip Dochy, Wibran Dochy en Margo Janssens in hun verdiepende hoofdstuk een zeer recente stap in het denken over evalueren, de zogenoemde derde generatie assessment (3G-assessment) of *assessment as learning*. Zij inspireren de lezer om de volgende stap te zetten in de toetsrevolutie, door de traditionele aanpak van toetsen en beoordelen om te buigen naar een evaluatiepraktijk waarin het verzamelen en interpreteren van informatie over het leerproces enerzijds en de prestatie van de student anderzijds centraal staan, als integraal onderdeel van het leerproces. De student gebruikt deze informatie om te monitoren in welke mate hij of zij vooruitgang boekt binnen het beoogde ontwikkelingstraject. Dit betekent dat de student continu constructieve feedback zoekt en ontvangt en deze gebruikt als start of als monitoring van zijn of haar leerweg. Dit zorgt voor de 'drive' om te leren en te blijven leren. Op deze wijze is elk assessmentmoment ook een leermoment. Assessment is gecontextualiseerd en geïntegreerd in het leerproces, wat de intrinsieke motivatie ondersteunt. De auteurs formuleren concrete tips om deze benadering te implementeren. In zijn interview vertelt Mark Smit (Industrieel Product Ontwerpen, Hogeschool Rotterdam) hoe de manier van toetsen in de opleiding steeds meer verschuift naar *assessment as learning*.

## Professionalisering van de docent

In dit boek wordt ook veel aandacht besteed aan de rol van de docent in het bewerkstelligen van een feedbackcultuur. Dominique Sluijsmans, Fer Boei, Fedor de Beer, Jeroen van der Linden en Kitty Meijer laten zien dat met het implementeren van de basis- en seniorkwalificatie examinering BKE/SKE er in het hbo structurele aandacht is voor de toetsbekwaamheid van hogeronderwijsdocenten. Een BKE en SKE ondersteunt docenten in het ontwikkelen van vaardigheden in het proces van evalueren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. De auteurs leggen uit wat de belangrijkste doelen van de BKE zijn en beschrijven hun onderzoek. Tot slot formuleren ze aanbevelingen gericht op de vraag hoe de BKE een bijdrage kan leveren aan het bewerkstelligen van een feedbackcultuur in het hbo. Naast en als onderdeel van formele professionaliseringstrajecten zoals BKE en SKE ontwikkelen docenten evaluatievaardigheden door regelmatig gericht feedback te vragen. Door feedback te vragen en te geven werken docenten niet alleen aan hun professionele ontwikkeling, maar vervullen ze tegelijk een rolmodelfunctie voor de studenten. Antoinette van

Berkel laat in haar hoofdstuk zien dat een andere manier van werken en leren van professionals in onderwijsorganisaties nodig is om te kunnen inspelen op veranderingen en dat feedback daarin een belangrijke schakel is. Ze biedt hierbij handvaten om een cultuur van lerende professionals te realiseren in de onderwijspraktijk. Beusaert, Gerken en Segers illustreren via onderzoek de waarde van het feedback vragen door docenten voor hun professionele ontwikkeling.

In de interviews worden verschillende aanpakken van professionele ontwikkeling geïllustreerd. Ilse Meelberghs vertelt hoe ze zichzelf steeds verder ontwikkelt als docent en welke uitdagingen ze daarbij tegenkomt. Marjon van Sorge, Mirjam Bergsma-van Dooren en Roos Walraven lichten toe hoe ze met beeldcoachen docenten helpen groeien in de rol van didactisch coach. Martijn Leenknecht en Simone Kooij presenteren het Platform Leren, dat docenten en studenten wil stimuleren om de leerwaarde van toetsen optimaal te benutten ten behoeve van het leerproces van de student. Hiertoe worden onder meer onderzoek, good practices, praktische tips en tools gedeeld.

### Borgen van kwaliteit

Tot slot presenteren Tamara van Schilt-Mol en Dominique Sluijsmans een methodiek waarmee opleidingen door middel van zelfevaluatie de kwaliteit van de eigen toetsing onder de loep kunnen nemen, kunnen verbeteren en kunnen borgen: *De Toetsing Getoetst*. Deze kan worden beschouwd als een manier van formatief werken op opleidingsniveau, aangezien er een proces wordt ingezet waarbij alle relevante actoren de basisvragen van formatief ontwikkelproces dienen te beantwoorden: waar staan we nu met onze toetskwaliteit? Waar willen we naartoe? En wat hebben we nodig om de doelen die we hebben ten aanzien van toetskwaliteit te bereiken?

De interviews en de verdiepende hoofdstukken laten zien dat er zowel op student- als opleidingsniveau vele rijke initiatieven worden ontplooid waarin docenten individueel of als team werken aan een feedbackcultuur waarin het leren en de professionele ontwikkeling van de student en docent centraal staan. Het afsluitende hoofdstuk gaat in op de vraag wat er nodig is om tot een duurzame feedbackcultuur in het hoger onderwijs te komen. Een antwoord op deze vraag zullen wij samenvatten in vijf kernboodschappen waar opleidingen nu en in de toekomst mee aan de slag kunnen.



## Referenties

- Amrein, A.L., & Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing & student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 18.
- Castelijns, J., Struyven, K., & Segers, M. (2015). *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207.
- Tillema, H., & Segers, M. (2015). Evalueren om te Leren: wat bedoel je? In J. Castelijns, K. Struyven & M. Segers (red.), *Evalueren om te leren. Toetsen en beoordelen op school* (pp. 61-77). Bussum: Coutinho.
- Waterman, R.H., Peters, T.J., & Phillips, J.R. (1980). Structure is not organization. *Business horizons*, 23(3), 14-26.



Esther Arrindell en Greta de Wit  
(Domein Educatie, Hogeschool Windesheim)

**'If you want to go fast, go alone.  
If you want to go far, go together!'**

Door Maartje Nix

*Een verschuiving naar een meer formatieve toetscultuur begint bij de docent. Esther Arrindell en Greta de Wit realiseren zich dat maar al te goed. Arrindell is zich bewust van haar voorbeeldfunctie als docent aan bachelorstudenten van de tweedegraads lerarenopleiding en pabo. Daarom speelt formatief evalueren een belangrijke rol in haar lessen. De Wit startte met haar masterstudenten Learning and Innovation de onderzoeksgroep Betekenisvol leren en toetsen, waarbij de studenten\* een groot deel van de week op hun eigen school lesgeven. Op die manier wil ze de beoordelingspraktijk in een brede groep scholen betekenisvoller maken.*

Arrindell: 'Onze studenten van nu leiden straks leerlingen op voor een toekomst waarin je voortdurend blijft leren. Dat vraagt om een andere manier van kijken naar leren. Daarom willen we formatief toetsen binnen de lerarenopleidingen een grotere plek geven en toetsen meer inbedden in het onderwijs als geheel. Zelf doe ik dat in mijn lessen Onderwijskunde en Pedagogiek, en met name in stage- en onderzoeksbegeleiding werk ik formatief. Ik vind dat ik daarin een voorbeeldfunctie heb voor de studenten.

'In de bachelor van de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding komt toetsing maar minimaal aan bod, en dan vooral in de vorm van summatief toetsen. Als stagiaires al iets doen aan toetsen, gebruiken ze de toetsen uit methodes of so'tjes. Een keer iets anders doen met toetsen vinden ze ingewikkeld. Ik vind *feedup* en *feedforward* heel belangrijk. Daarop wil ik me meer richten, en ik verwacht van mijn studenten dat ze dat ook meer gaan doen. Ik weet dat feedback heel goed werkt, maar het kost wel tijd. Ik zoek daarom naar manieren waarop ik het efficiënter kan organiseren. Ik heb een tijd het programma *Turnitin* gebruikt, waarmee je feedback kunt geven op documenten. Feedback die ik vaker geef, neem ik op in een feedbackbibliotheek. Het scheelt veel tijd als ik die kan hergebruiken. Wanneer

*\* onder wie Siemon Beute, Vincent Grit, Bart Harkema, Johan Harlaar, Marleen Heikens, Gerla Huls, Minke Huijgen, Jolanda Koelewijn, Siebo Staal, Adeline Stel, Remmelt Visscher en Edgar de Vogt.*

studenten bijvoorbeeld een theoretisch kader willen schrijven, geven ze vaak een opsomming, terwijl ik wil dat ze dat in een verhaal integreren. Die feedback schrijf ik één keer en hergebruik ik wanneer studenten een vergelijkbaar theoretisch kader aanleveren.

‘Mijn belangrijkste valkuil is dat ik studenten te veel help. Het eigenaarschap van het leren hoort bij hen te liggen. Maar ze hebben bijvoorbeeld wel handreikingen en tools nodig voor zelfreflectie en om peer feedback te geven. Daar ben ik nu vooral mee bezig: hoe kan ik de steigers neerzetten en tegelijkertijd mijn studenten het heft in eigen handen laten nemen? Ook dat is formatief werken.’

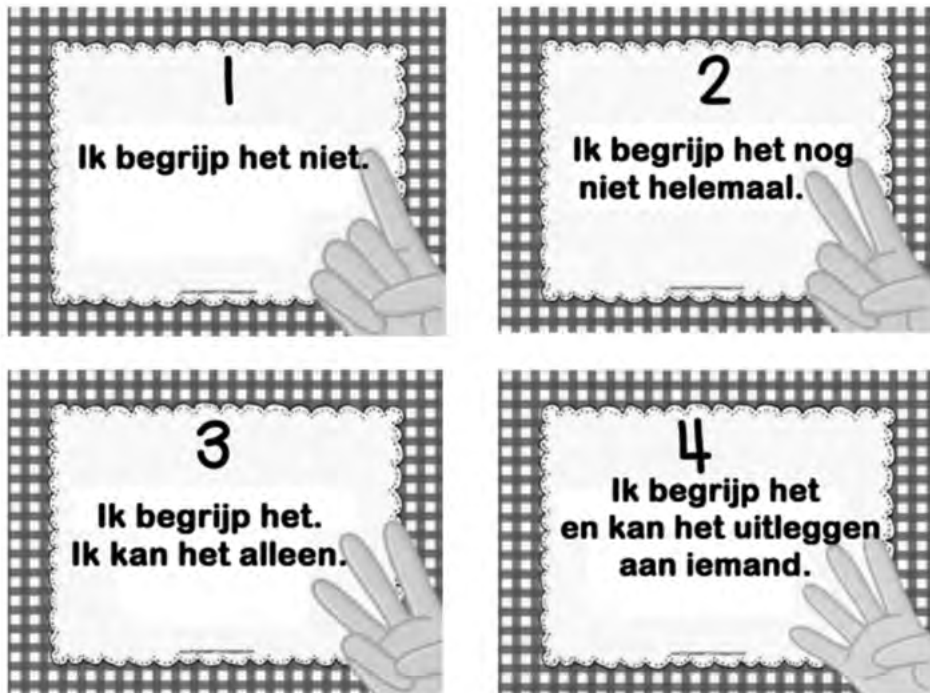
De Wit: ‘In de Master Learning and Innovation (MLI) leid ik leraren uit alle sectoren op die een voortrekkersrol op het gebied van onderwijsinnovatie ambiëren. In dat kader hebben tijdens het schooljaar 2015/2016 twaalf MLI-studenten op hun eigen school onderzoek gedaan naar betekenisvol toetsen. In het onderzoek stond het leren van de docent over de eigen beoordelingspraktijk centraal.

‘Ik ben heel enthousiast over hoe het met de onderzoeksgroep is gegaan. Ik was bang dat het onderzoek vervolgens in een la zou verdwijnen, maar dat is niet gebeurd. We hebben werkelijk stappen gezet om de onderwijspraktijk formatiever te maken door krachten te bundelen. Studenten hebben het onderzoek samen met collega’s uitgevoerd. Daardoor deden in totaal 59 collega’s uit het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar en hoger beroepsonderwijs aan het onderzoek mee. De gemeenschappelijke onderzoeksvraag was: wat leren docenten van het onderzoek naar formatief toetsen in de eigen praktijk?’

‘Studenten namen eerst diepte-interviews af bij hun collega’s. Dit leverde een schat aan informatie op over hoe docenten tegen toetsen aankijken. Vaak werden toetsen geassocieerd met negatieve emoties. Ook kwam uit de interviews naar voren dat docenten wel formatiever willen toetsen, maar nog niet weten hoe.

‘Vervolgens hebben studenten gekeken naar mogelijkheden om op hun school ervaring op te doen met formatief toetsen. Op een basisschool is onderzocht hoe leerlingen zichzelf kunnen beoordelen met het opsteken van vingers (zie afbeelding). Een taaldocent in het voortgezet onderwijs gaf leerlingen de mogelijkheid om zelf het niveau van de toets (makkelijk, gemiddeld of moeilijk) uit te zoeken. Daardoor dachten de leerlingen er meer over na hoe moeilijk iets voor hen is. Een andere student liet studenten op een hbo-opleiding oefenen met *peer feedback*. Dat is best ingewikkeld, want het vraagt om een doorgaande lijn in self- en peer assessment. Maar het is wel mogelijk als je het zorgvuldig introduceert en studenten leert hoe ze feedback moeten geven.’

‘Omdat we gegevens hadden van twaalf scholen, konden we op alle lagen van het ijsbergmodel van McClelland beschrijven wat er door de verschillende interventies veranderd was (zie onderstaande tabel). Leerlingen en studenten hadden onder andere een grotere rol in het toetsproces gekregen, en leraren gingen positiever praten over ontwikkelingen in het leren. Ook zagen zij positievere emoties bij leerlingen. De belangrijkste conclusie van het onderzoek is dat een onderzoeksgroep die func-



Figuur 1. Levels of understanding van Marzano (vertaald en bewerkt door een MLI-student)

Laag van de ijsberg	Beknopte omschrijving van de verandering na afloop van de interventieperiode
Gedrag	Grotere rol voor de leerling/student bij formatief toetsen. Leerlingen/studenten worden betrokken bij (formatief) toetsen door self-/peer assessment, door uitkomsten van de toets te bespreken, vragen te stellen en doelen te stellen.
Kennis	Docent krijgt meer inzicht in de eigen rol. Meer kennis over (formatieve) toetsvormen.
Vaardigheid	Er ontstaat een grotere bewustwording van wat men kan en nog niet kan.
Emotie	Er worden meer positieve emoties bij leerlingen/studenten benoemd, en er wordt positiever gesproken over de rol van leerlingen/studenten.
Mening	Toetsing wordt meer gezien als een onderdeel, een tussenstation in het leren van de leerling/student.
Opvatting	Belang van feedback komt nadrukkelijk terug. De meerwaarde van toetsing geïntegreerd in het leren wordt vaker genoemd.

tionneert als een professionele leergemeenschap een effectieve vorm is om de toetspraktijk te innoveren en betekenisvoller te maken.’

‘Beoordelen speelt uiteraard ook een rol bij de afronding van de opleiding. Eén van de onderzoeksrapporten werd bij de eerste kans met een onvoldoende beoordeeld. Bijzonder en professioneel was de reactie van de student. Die zei: “Natuurlijk baal ik ervan dat ik een onvoldoende krijg. Maar als ik onderzoek doe naar *assessment for learning*, waarom zou ik zelf dan niet leren van deze beoordeling en de feedback die ik krijg?” Ik vind het een stap vooruit als feedback en toetsresultaten worden gebruikt om een volgende stap te zetten.’

Filip Dochy, Wibran Dochy en Margo Janssens

## **Assessment as Learning: De volgende stap in de toetsrevolutie**

De toetsrevolutie is al enige jaren aan de gang. Sinds de boeken *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (Birenbaum & Dochy, 1996) en *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (Segers, Dochy & Cascallar, 2003) is in het onderwijs en in opleidingen een balletje aan het rollen gebracht. Langzaamaan kwamen onderzoekers en practici tot de conclusie dat nieuwe vormen van assessment nuttig zijn om te beoordelen, om een diversiteit van toetsen te stimuleren en om een assessment te richten op wat wenselijk is.

### Inleiding

Sinds bijna twee decennia proberen we nieuwe toetsvormen te integreren in onze opleidingen, maar evenzeer is gepoogd om feedback beter te integreren. Onderzoek heeft aangetoond dat feedback een krachtig middel is om te leren. Formatief toetsen leek dus de juiste weg. Velen onder ons hebben 'toetsen' echter eerder opgevat als zelfstandig naamwoord dan als werkwoord. In vele opleidingen is het aantal toetsen daardoor sterk toegenomen. Er is vooral een grote toename in formatieve toetsen: toetsen die moeten bijsturen op basis van feedback. Velen met ons hebben geprobeerd daar een sterke stimulans aan te geven. Soms met meer dan voldoende succes.

In de praktijk blijken formatieve toetsen echter veelal weinig uitgebreide feedback te bevatten, en hun bijsturend effect is dus vaak erg gering. Erger nog: vaak worden scores op formatieve toetsen gebruikt om aan het einde van een opleidingsonderdeel tot een summatieve score te komen. Bovendien beschouwen veel studenten de zogenaamde formatieve toetsen als summatief. Ze bereiden zich op dezelfde wijze voor, ze kennen evenveel stress en zien een formatieve toets evenzeer als een moment van afrekenen als een summatieve toets. Ze krijgen vaak ook niet veel meer dan een score. Veel toetsen die een formatieve functie behoren te hebben zijn dus eigenlijk zuiver summatief.

Het kan anders. Eerder hebben we voorgesteld om 'formatieve toetsen' uit opleidingen te verbannen. Zulke toetsen zorgen voor verwarring, misinterpretaties en onwenselijk gedrag. We kunnen de zaak helderder maken door alleen te spreken over 'toetsen' of 'assessment' wanneer we summatief toetsen bedoelen, en voor formatief toetsen het woord 'feedback' gebruiken. Ideaal zijn situaties waarin het afne-

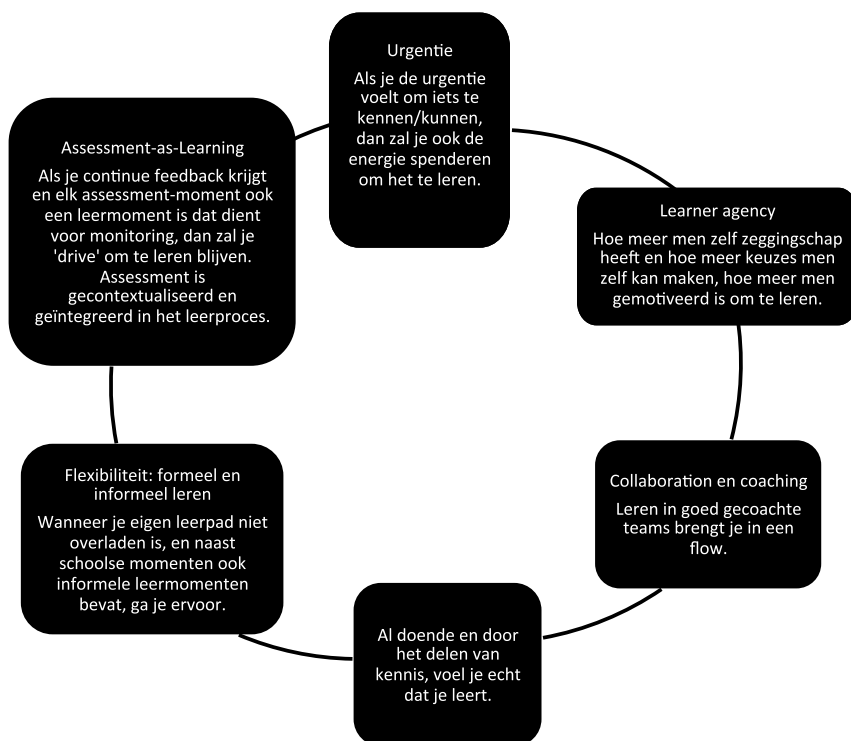
men van een toets ook een echt 'leermoment' is, en niet enkel een stressmoment. Dat sterke leermoment komt nog te weinig voor tijdens toetsen.

Hoe kunnen we hiermee verder? Het antwoord is voor ons helder: meer *Assessment as Learning*. Toetsmomenten worden dan omgevormd tot leermomenten die ook informatie over de ontwikkeling opleveren. Ook zullen we veel minder moeten toetsen.

In de volgende paragraaf vatten we het High Impact Learning that Lasts (HILL)-model toe, waarin Assessment as Learning wordt gepositioneerd als een van de belangrijke bouwstenen van een leeromgeving die bijdraagt tot leerwinst bij studenten. Vervolgens beschrijven we wat Assessment as Learning betekent, waarom deze benadering relevant is, wat de achtergrond ervan is en wat de kenmerken zijn. We sluiten dit hoofdstuk af met praktische richtlijnen en tips.

### Het HILL-model: een korte schets

Het HILL-model werd eerder (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015) reeds voorgesteld als een model bestaande uit zeven bouwstenen die een beduidend blijvende impact hebben op het leerproces (zie Figuur 1). Om het HILL-model te introduceren geven wij in Figuur 1 een kort overzicht van de verschillende bouwstenen,



Figuur 1. HILL samengevat in zeven zinnen



telkens in één zin. Hierdoor gaat natuurlijk veel nuance en detail verloren, maar het geeft zeker een ruw idee over hoe leren in de toekomst eruit zou moeten zien.

In deze paragraaf leggen we de link tussen Assessment as Learning, een nieuwe benadering van assessment, en het HILL-model (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015; Dochy & Segers, 2018).

### Waarom 'Assessment as Learning'?

Onze observaties binnen scholen en organisaties alsook de onderzoeksresultaten van vele auteurs in verschillende landen laten zien dat er een blijvende dominante testcultuur heerst, zowel in het onderwijs als op de werkvloer. Deze testcultuur wordt mooi geïllustreerd door het antwoord van studenten op de vraag wanneer ze leren: 'Net voor de toets eraan komt.'

In het algemeen kan worden gesteld dat studenten in veel schoolse programma's overladen worden met toetsen. Docenten introduceren verschillende summatieve toetsen, maar ook zogenaamde formatieve toetsen, waarbij vaak de volgende regel gehanteerd wordt: alle resultaten van de formatieve toetsen zullen opgeteld worden tot een finale eindscore. Hierdoor krijgen formatieve toetsen dus toch een summatief karakter. Bovendien heeft onderzoek (bijv. Harlen & Deakin Crick, 2003; Gielen, Dochy & Dierick 2003) aangetoond dat veel summatief toetsen negatieve effecten heeft voor de lerende, waaronder:

- *shallow learning*: oppervlakkig leren, wat gepaard gaat met het snel vergeten van de stof en het vermijden van diepgaande leerervaringen;
- *shadow learning*: de lerenden kunnen extra les krijgen bij zogenaamde *shadow teachers*;
- 'toetstraining': lerenden zijn ervan overtuigd dat vaardigheid in het maken van toetsen of examens helpt om beter te scoren;
- stress en demotivatie;
- *teaching to the test*: docenten hebben de neiging om onbewust de focus te leggen op de leerstof die getoetst wordt in het examen;
- het versmallen van het programma tot datgene wat wordt getoetst (als gevolg van het vorige effect);
- het verhogen van de *burden of testing*: lerenden trachten zichzelf voor te bereiden voor toetsen door meer voorbereidingen te maken in *revision classes* en *test preparation-programma's*.
- *assessment steers learning*: studenten hebben louter nog extrinsieke motivatie.

Wynne Harlen benadrukte bovendien reeds in 1997 dat in elk leerprogramma te veel summatieve toetsen elke vorm van formatieve assessment tenietdoet (Harlen & James, 1997).

## Wat is 'Assessment as Learning'?

Assessment gaat over het verzamelen en interpreteren van informatie over het leerproces enerzijds en de prestatie van de student anderzijds. De student komt te weten in welke mate hij vooruitgang boekt en hoe ver hij is binnen het ontwikkelingstraject. Dit betekent dat de student continu constructieve feedback zoekt en ontvangt en deze gebruikt als start of als monitoring van zijn leerweg. Het vormt de 'drive' om te leren en te blijven leren. Op deze wijze is elk assessmentmoment ook een leermoment; assessment is gecontextualiseerd en geïntegreerd in het leerproces, en op deze wijze blijft de intrinsieke motivatie van de student intact.

Assessment as Learning pleit dus voor het gebruik van (proces)data die tijdens het leerproces worden verzameld als informatiebron om het leren te evalueren. Bekende voorbeelden zijn projectuitkomsten of -producten zoals workshops en presentaties. Een ander belangrijk voorbeeld is het gebruik van portfolio's (zie ook Birenbaum & Dochy, 1996 en Segers et al., 2003).

Assessment as Learning is een aanpak die de verziekte 'testcultuur' wil aanpakken. Dat wil vooral ook zeggen dat ook de summatieve toetsen anders ingericht moeten worden. Bij het streven naar high impact learning zal dus voorzichtigheid nodig zijn in het gebruik van assessmentmethoden: de assessmentmethode zal in functie van het leerproces moeten staan. Als het HILL-model beschrijft wat impactvol leren is, hoe kunnen we dan assessment zo ontwerpen zodat de andere zes bouwstenen tot hun recht komen? Verschillende opleidingen hebben zeer mooie acties ondernomen om bijvoorbeeld een 'gevoel van urgentie' te creëren. Ook proberen opleidingen vaak *learner agency* te stimuleren door de lerenden zelf controle te geven over hun leerproces. We zien echter dat in sommige van deze opleidingen de inspanning niet het gewenste resultaat heeft. Lerenden hebben daar slechts aandacht voor één specifieke prikkel: een voldoende halen op een wekelijkse of maandelijkse toets. Het in lijn brengen van de assessmentbenadering met de andere HILL-bouwstenen is daarom geboden.

In de volgende paragraaf schetsen we kort de achtergrond van de Assessment as Learning-benadering. Daarna lichten we in meer detail de kenmerken van deze benadering toe.

## De achtergronden van 'Assessment as Learning'

Als we een dominante testcultuur moeten vermijden, welke richting is dan wel belangrijk om voor ogen te houden? Assessment as Learning bouwt verder op constructivistische en *activity*-theorieën. Deze worden gebruikt door linguïsten zoals Noam Chomsky, computerwetenschappers zoals Herbert Simon en cognitieve wetenschappers zoals Jerome Bruner (die in zijn latere papers geswitcht is naar eerder socio-culturele activiteitstheorie; zie Bruner, 1996). Recentelijk hebben ook neurowetenschappers deze theorieën mee opgepikt (James, 2006). Deze theorieën over leren zijn een eerste stap in de richting van een Assessment as Learning-aanpak, en daarom staan we er kort bij stil.

*Constructivistische theorieën* beschrijven het belang van een actieve geëngageerde houding van de lerende, wat gezien wordt als noodzakelijk om tot leren te kunnen komen. De focus ligt bij de manier waarop lerenden cognitief betekenis construeren door structuren, concepten en principes te organiseren binnen het individuele mentale model (wanneer je leert als individu) of het gedeelde mentale model (wanneer je leert in een team) (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Eerdere kennis wordt hier gezien als een springplank voor toekomstig leren en is een krachtige antecedent voor leergedrag (Glaser in Dochy, 1992). Er wordt een omgeving gecreëerd waar ruimte is om problemen op te lossen en kennis te construeren en organiseren binnen bekende structuren. Daarbij is het belangrijk om gedurende de verschillende fasen van de taakuitvoering (planning, actie en evaluatie) de voortgang te monitoren en te reguleren. Hierbij zijn cognitieve, motivationele en emotionele zelfregulatieprocessen nodig om competenties te ontwikkelen en tot professionele expertise te komen.

*Activity-theorieën* over leren zijn geworteld in het werk van Dewey en Russische psychologen zoals Leontiev en Vygotsky. Zij beschreven *human development and learning* als een transactie tussen het individu en zijn omgeving. Deze onderzoekers hebben recentelijk ook auteurs als Bruner and Engeström beïnvloed. Laatstgenoemde heeft de Russische activity-theorie vertaald naar het leren op de werkplek (Dochy, Engeström, Sannino & Van Meeuwen, 2011). De activity-theorie definieert leren als een gezamenlijke activiteit waar lerenden hun denken samen ontwikkelen. Het werken in groepen en collaboratief leren is daarbij geen keuze; leren houdt in dat je sowieso coöperatief bent en wat geleerd is, is niet per se eigendom van het individu maar wordt gedeeld binnen een sociale groep; vandaar het begrip *distributed or shared cognition* (James, 2006).

Constructivistische theorieën hebben een zeer grote invloed gehad op leren en instructie. Hieruit vloeit onder andere het probleemgestuurd onderwijs voort, maar ook projectwerk, casusgebaseerd leren enzovoort. De meer gevorderde activity-theorie of de toepassingen hiervan zoals *expansive learning theory* of *theory of inter-organisational learning* (Dochy et al., 2011) zijn pas recentelijk vertaald in leer- en onderwijspraktijken. Volgens James impliceert een dergelijke theorie dat de docent een omgeving creëert waarbinnen de lerende gestimuleerd wordt om na te denken en authentieke taken uitvoert die nét boven zijn huidige competentieniveau liggen. James was een van de eerste wetenschappers die de *3G learning theory* sterker naar voor bracht (James, 2006). Deze theorie lichten we in de volgende paragraaf nader toe.

### 3G learning theory

Zeker de eerste generatie leertheorieën (het behaviorisme) was sterk gericht op kennis en reproductie; de tweede generatie had een sterke focus op het 'zelf construeren' van die kennisbasis. In de derde generatie (3G; *social cultural theory/activity theory*) is de toegang tot en het gebruik van gepaste tools de sleutel tot *expansive learning*. Kennis ontstaat in interactie met anderen, en *learner agency* (zelf aan het

stuur zitten van je eigen leerproces) neemt er een centrale plaats in. Het al dan niet gepast zijn van tools betekent dan het volgende. Taken moeten authentiek en collaboratief van aard zijn, waarbij lerenden betrokken worden bij het genereren van problemen en oplossingen, zegt James (James & Pollard, 2012). Het is belangrijk om deze collaboratieve activiteiten op een zodanige wijze te ondersteunen, dat de lerende deze kan uitvoeren terwijl hij gecoacht wordt door anderen. De coach is de *more expert other*, soms een *instructor* maar vaak een *peer*. Deze persoon dient als hefboom om te komen tot leergedrag. Lerenden en coaches lossen samen problemen op en ontwikkelen samen hun competenties. Het is echter nog maar recent dat assessment wordt gekaderd binnen de ‘activity theory’ en dit bouwt voor ons verder op het kader van ‘Assessment for Learning’, zoals eerder beschreven.

### 3G-assessment

Zoals James aangeeft, komt leren tot stand door actieve deelname in een authentiek (*real-world*) project. Hoe ziet 3G-assessment er dan uit? James beschrijft het als volgt: *“The focus here is on how well people exercise “agency” in their use of the resources or tools (intellectual, human, material) available to them to formulate problems, work productively and evaluate their efforts. Learning outcomes can be captured and reported through various forms of recording, including audio- and visual media”* (James et al., 2006, p. 58). Het uitoefenen van *agency* komt dus centraal te staan: *geeft de student er blijk van dat hij de bronnen en instrumenten in het probleemoplossingsproces goed kan beheren?* – Informatie die veelal niet uit toetsresultaten valt af te lezen, maar waarvoor procesinformatie nodig is. Hiermee komt men tot de kern van de Assessment as Learning-benadering.

Binnen dit kader kunnen portfolio’s interessante instrumenten zijn, zeker wanneer de kern van het leerproces is om een leeridentiteit te construeren. Dan is het net zo belangrijk om zelfassessment centraal te stellen. Dit wordt sterk ondersteund door het bekende onderzoek van John Hattie (2008). Hij onderzocht welke elementen nu werkelijk invloed hebben op leren en onderwijs: hij vond dat slechts één element een heel sterke impact had, namelijk het gebruik van *self-report grades*, of beter nog de ‘verwachtingen’ die men heeft, zoals Hattie het zelf noemt. De verwachtingen van studenten (volgens Hattie liefst via self- en peer assessment) matchen met de aanpak, en de studenten ertoe coachen om hun eigen verwachtingen te overtreffen: dat is volgens Hattie de enige echte factor met werkelijke impact.

### De kenmerken van ‘Assessment as Learning’

Assessment as Learning bouwt verder op de Assessment *for* Learning-benadering, beschreven door verschillende onderzoekers wereldwijd, onder wie Stiggins, James en Birenbaum. Daarom zullen we in deze paragraaf de kernelementen van de Assessment for Learning integreren in een Assessment as Learning-benadering.

Assessment for Learning wordt in de literatuur beschreven als een proces van informatieverzameling over de vooruitgang van de student en het eindresultaat. Dit gebeurt aan de hand van een breed scala aan assessmentmethoden. De student kan die informatie vervolgens gebruiken om zijn persoonlijke leerproces te sturen, te plannen en indien nodig te heroriënteren. Docenten of coaches kunnen op hun beurt ondersteuning bieden of bijsturen om te komen tot een eindresultaat dat overeenkomt met de behoefte van de student (ARG, 2002). Dit houdt in dat docenten of coaches mee reflecteren op de informatie die studenten zelf prijsgeven, maar ook informatie die naar boven komt uit de dialoog tussen de student en bijvoorbeeld zijn peers. Ook de manier waarop de student bijvoorbeeld reageert op vragen en omgaat met taken biedt informatie. Daarom is assessment een onderdeel van het alledaags leren, zowel in het onderwijs als op de werkvloer. Het gebeurt allemaal in realtime, gedurende het leerproces. Het is een deel van het leerproces dat niet volledig gescheiden kan worden door een bijkomende toets- of examenperiode. Het is bedoeld als een feedforwardmoment. Het doel is om het leerproces te verbeteren en de studenten te informeren over waar zij staan binnen het leertraject. Dit betekent dat feedback en reflectie gebaseerd zijn op informatieverzameling in reallifetimesettings en de kernprocessen vormen binnen een Assessment for Learning-benadering. Het hoofddoel van assessment is het verbeteren van de leerervaring, met een focus op de ontwikkelingsmogelijkheden van de lerende. De lerende is betrokken bij het formuleren van leerdoelen en bij het plannen van het leertraject. Ook is het belangrijk om de vooruitgang te monitoren door gebruik te maken van reflectie en feedback, van zowel peers als docenten. De student beslist mee over de volgende stappen binnen het leerproces. Kortom: *learner agency* staat centraal.

Assessment as Learning – dat zich mede richt op de summatieve toetsing – bouwt voort op Assessment for Learning en houdt het volgende in:

- 1. Contextualisering** van assessment of het zoeken naar, verzamelen en interpreteren van informatie over het leerproces en resultaat van de student, terwijl hij werkt aan verschillende competenties via relevante taken. Stel dat ons doel is om de vooruitgang van studenten te monitoren in het voeren van slechtnieuwsgesprekken binnen een werkcontext. Een multiplechoicetoets waarbij gepeild wordt hoe de student zou communiceren binnen bepaalde situaties zal weinig valide informatie opleveren, vergeleken met een observatie waarbij de lerende actief slechtnieuwsgesprekken voert in verschillende contexten. Assessmentinformatie *verzameld tijdens het leerproces* geeft indicaties over wat de student leerde terwijl hij deze taken uitvoerde;
- 2. Leren is van nature een sociale aangelegenheid.** Dit betekent dat het ontwikkelen van competenties vraagt om *relevante anderen* als spiegel, om discussie te voeren en om kritische vragen te stellen. Ook de *community* waar de student toe behoort, ondersteunt de tussentijdse evaluatie van hun voortgang en speelt een rol bij het bepalen van de volgende stappen. In een Assessment as Learning-benadering biedt de community meer ondersteuning dan externe beoordelaars;

3. **Teamleren.** Het sociale aspect van leren geeft ook weer dat leren niet enkel gaat over de individuele vooruitgang. Leren zou een proces moeten zijn van gezamenlijk betekenis geven aan fenomenen en het ontwikkelen van nieuwe inzichten. In dat geval is het beoordelen van hoe het team presteerde even belangrijk als de prestaties van het individu;
4. **Probleemoplossen is de kern is van het leerproces.** Een assessment die het leren van de studenten in kaart wil brengen, richt zich dus op hoe zij omgaan met probleemoplossende taken;
5. **Assessmentmethoden die inzetten op *learner agency* zijn noodzakelijk voor de lerende.** Leren gaat over zelf verantwoordelijkheid nemen en zelf-regulerend zijn in het gebruik van bronnen, hulpbronnen of tools (zowel intellectuele, menselijke als materiële hulpbronnen) bij het formuleren van problemen, het productief werken en het evalueren van de resultaten hiervan.

Bovenstaande eigenschappen impliceren dat, door het gebruik van relevante assessmentmethoden, informatie verzameld en gerapporteerd kan worden door gebruik te maken van verschillende opnamevormen: auditief en/of visueel, tactiel (bijvoorbeeld e-badges of trackers). Ook het gebruik van een portfolio speelt hier een relevante rol.

Samengevat staat Assessment as Learning assessment met een meer holistisch en kwalitatief karakter voor, in tegenstelling tot puur kwantitatieve data zoals tegenwoordig voornamelijk wordt gebruikt in verschillende meetmethodieken. James (2012) geeft enkele voorbeelden van scholen die 3G-assessment gebruiken. Van deze voorbeelden en papers over 3G-assessment leren we dat Assessment as Learning in de toekomst verder ontwikkeld zou moeten worden in de volgende kritische richtingen:

- Er vindt meer authentieke assessment plaats, gebaseerd op *ongoing* prestaties of *exit exhibitions* (presentaties/tentoonstellingen bij het afsluiten van een onderwijsperiode waarin getoond wordt wat is geleerd);
- Studenten worden gevraagd om multidisciplinair te werken door ‘echte’ leer- en assessmentactiviteiten te creëren (lerende als werkende);
- Studenten en docenten kunnen beide een probleemtaak voorleggen, mits zij de onderliggende principes begrijpen die aan de basis liggen van het ontstaan van het probleem. Lerenden inzicht bieden in dit metaniveau van het probleem biedt veel meerwaarde voor het leerproces;
- Als leren gecontextualiseerd is, moet assessment dat ook zijn;
- Assessment geïntegreerd in het leerproces impliceert dat dit ook wordt uitgevoerd door de community, eerder dan door externe assessors. Het team wordt op deze wijze medeverantwoordelijk;
- Assessment van het groepsleren is even belangrijk als het leren van het individu;
- *In vivo*-studies of *complex problem solving* zijn vaak de meest gepaste assessmentvorm;

- Agency zou het centrale concept moeten zijn in het beoordelen of en hoe persoonlijke hulpbronnen, andere bronnen of tools (zowel intellectuele, menselijke als materiële) gebruikt worden om problemen te formuleren, productief te werken en inspanningen te evalueren. Dat betekent bijvoorbeeld dat als studenten samen een project uitvoeren, we na afloop beoordelen of ze in staat zijn geweest om alle beschikbare bronnen op een kwalitatief goede manier in te zetten, de manier waarop ze dat doen, enzovoort;
- Lerenden worden uitgedaagd om in de praktijk te oefenen en de verworven kennis actief toe te passen binnen nieuwe situaties;
- Lerenden verbeteren hun schriftelijke, mondelinge en grafische vaardigheid om informatie effectief over te brengen;
- Lerenden worden verondersteld om reflectief te zijn, volhardend, en goed georganiseerd;
- Een focus op leren wordt beschreven op basis van de doelen die de lerende opstelt. Deze leerdoelen kunnen worden aangepast tijdens het leerproces; ze zijn niet vaststaand of streng afgebakend.

Projectgebaseerde opleidingsprogramma's tonen vaak goede voorbeelden van hoe Assessment as Learning eruit zou moeten zien. Studenten krijgen binnen hun projectwerk continu feedback over hun vooruitgang door actief in discussie te treden met hun teamleden en met de opdrachtgever. Dit werkt goed bij authentieke, 'echte' projecten, waarbij sprake is van een klant of een externe opdrachtgever. De onmiddellijke feedback van de klant is dan een belangrijke bron van informatie om de volgende stappen binnen een project te definiëren. Een plan van aanpak en tussentijdse verslagen zijn perfecte input voor de evaluatie. Dit beantwoordt namelijk de volgende vragen: waar gaan we naartoe, wat zijn de doelstellingen? Hoe ver zijn we nu in het uitvoeren van het project, en hoe gaan we het nu precies uitvoeren? Wat zijn de volgende stappen die we moeten ondernemen? Eindrapporten en andere projectresultaten (zoals een workshop of eindpresentatie) zijn hét bewijs van de leeruitkomsten van het team. Tevens bieden zij interessante informatie die als basis kan dienen om te reflecteren en elkaar feedback te geven over wat er is geleerd. Dit stimuleert ook toekomstig projectteamwerk en het bijbehorende leerproces.

Continue feedback is dus van belang. Binnen Assessment as Learning spreken we van *CCF: continue constructieve feedback*, gegeven door experts of peers tijdens meetings. Soms gebeurt dit individueel, maar meestal in teams. Experts geven dan positieve feedback, stellen kritische vragen, geven suggesties, moedigen aan, erkennen, en dit allemaal door voornamelijk open vragen te stellen. Een ander voorbeeld dat mogelijkheden biedt om Assessment as Learning te implementeren is portfolioassessment. Het portfolio is niet alleen een assessmenttool, maar is ook een zeer krachtig leerinstrument. Lerenden verzamelen verschillende bewijsstukken van hun leerproces en de competenties die zij verworven hebben. Dit is het vertrekpunt voor individuele reflectie, maar ook om in dialoog te treden met peers en coaches.

Deze combinatie maakt dat portfolioassessment een zeer waardevol leerinstrument is, zeker als dit wordt afgesloten met een interview. In elk van deze voorbeelden is het uitoefenen van *agency* bij het gebruik van persoonlijke hulpbronnen een belangrijk gegeven voor Assessment as Learning.

### Assessment as Learning in de praktijk: hoe doe je dat?

Tot slot geven we de lezer een reeks korte tips mee om de bouwsteen Assessment as Learning uit het HILL-model (zie Figuur 1) stevig te verankeren in het fundament van de opleiding.

#### *Hoe maak je van een assessment een leerervaring?*

- Probeer leren en assessment te integreren: leren is een proces waarbij je continu competenties (kennis en vaardigheden) verder ontwikkelt. Assessment is een tool en helpt te zien waar je op dit moment staat binnen het leerproces.
- Schenk aandacht aan het leerproces en niet enkel aan het resultaat: de input voor verbeteringen hangt af van beide factoren.
- Een 'focus op leren' wordt beschreven door bestemming van de 'learning journey', en precieze leerdoelen kunnen dan vooraf niet strikt worden vastgelegd.
- Streef naar een passende combinatie van assessmentmethoden en -momenten op programmaniveau.
- Bouw de meer klassieke toetsinstrumenten om naar leermomenten. Een goed voorbeeld hiervan is het zogenoemde *two-stage assessment*: eerst wordt een toets met opdrachten op basis van casussen individueel ingeleverd; dan worden dezelfde opdrachten uitgevoerd in teams (bij voorkeur in teams waarmee je reeds langere tijd samenwerkt); en vervolgens dient het team de opdrachten ook samen in. Dit tweede deel zal een leerervaring creëren voor alle betrokken partijen.

#### *Hoe verzamel je informatie zodat het leerproces wordt gestimuleerd?*

- Leren is een individuele, maar ook een gezamenlijke ervaring. Gebruik groeppassessments en individuele assessments.
- Maak gebruik van individueel assessment, peer assessment en co-assessmentmethodieken.
- Gebruik een *entry assessment* als vertrekpunt om de verwachtingen af te stemmen. Treed in dialoog; dit is een belangrijke tool om duidelijk te maken wat het vertrekpunt is voor de leerervaring en op welke basiscompetenties (kennis en vaardigheden) de lerende verder kan bouwen.
- Toetsen waar belangrijke beslissingen van afhangen, zorgen voor stress, wat het leerproces kan verhinderen en ervoor kan zorgen dat de student niet optimaal kan presteren. Dus:



- Verminder het aantal toetsen (en dus het aantal gegeven cijfers) drastisch.
- Gebruik de beschikbare data van wat de lerende actief doet gedurende het leerproces (bijvoorbeeld uitgevoerde opdrachten of probleemtaken) als input voor de feedbackdialoog (portfolio's; POP's)
- Geef CCF: continue constructieve feedback.
- Stimuleer de lerende om proactief op zoek te gaan naar feedup (welke richting ga je uit?), feedback (hoe gaat het momenteel?) en feedforward (wat is de volgende stap?).
- Stimuleer peer assessment, zodat het een gewoonte wordt om van elkaar te leren en interesse te tonen voor het werk van anderen.
- Laat de lerenden onderling bespreken hoe de evaluatiecriteria voor peer assessment eruit moeten zien.
- Vermijd formatieve of diagnostische toetsen; deze zijn voornamelijk summatief; geef in plaats daarvan constructieve feedback.
- Maak gebruik van portfolioassessments met feedbackdialogen tussen studenten onderling en met een coach als integraal onderdeel, en sluit deze af met een evaluatiegesprek. Als input voor de feedbackgesprekken is het zinvol dat studenten in *reflection notes* de voortgang in verschillende specifieke competenties beargumenteren en ondersteunen en concreet maken hoe je die voortgang ziet (bewijsstukken voor het leerproces). Onze ervaring leert dat portfolio's of het persoonlijke ontwikkelingsplan (POP) zeer goed werken, maar dat wel een minimum aan structuur en een handleiding nodig zijn ter ondersteuning (maar bied zeker niet te veel structuur of een te gedetailleerde handleiding).
- Introduceer *competence logs* (logboeken m.b.t. te halen competenties).
- Indien er goede argumenten aanwezig zijn voor het uitvoeren van een summatieve toets, werk dan volgens de principes van *two-stage assessment* (eerst een individuele opdracht maken en inleveren, daarna dezelfde opdracht oplossen in teamverband en opnieuw inleveren)
- Gebruik producten als input voor assessment.
- Bepaal criteria in interactie met de lerenden.
- Gebruik self-assessment.
- Gebruik 180-gradenfeedback als instrument.
- Gebruik 360-gradenfeedback als instrument voor *learning and assessment*.
- Implementeer 3G-assessment: in welke mate gebruiken lerenden *agency* om problemen te formuleren, om productief te werken en om geleverde inspanningen te evalueren?
- Vraag aan de lerenden om ontvangen feedback te documenteren en op die manier hun leerproces te monitoren.
- *In vivo*-studies/live projecten of het oplossen van complexe taken biedt voldoende informatie over hoe de lerende presteert.
- Audio- en video-opnames zijn nuttige instrumenten om informatie te verkrijgen over de voortgang van de lerende.

In dit hoofdstuk betogen we dat onderwijs terug moet naar zijn kern: studenten een omgeving bieden waarin ze zelf kunnen timmeren aan de weg naar hun professionele ambities. Assessment helpt dit individuele en teamproces te monitoren en bij te sturen, door ‘en route’ valide informatie te verzamelen als input voor reflectie- en feedbackdialogen.

### Referenties

- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Londen: ARG.
- Birenbaum M., & Dochy, F. (1996). *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. Van den (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5, 111-133.
- Dochy, F. (1992). *Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning*. Londen: Kingley.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Dochy, F., Engeström, Y., Sannino, A., & Meeuwen, N. van (2011). Interorganisational expansive learning at work. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers & P. Van den Bossche (red.) *Theories of Learning for the Workplace: Building Blocks for Training and Professional Development Programs*. Londen: Taylor & Francis.
- Dochy, F., & Segers, M. (2018). *Creating Impact through Future Learning: The High Impact learning that Lasts Model*. Londen: Routledge.
- Gielen, S., Dochy, F., & Dierick, S. (2003). Evaluating the consequential validity of new modes of assessment: The influence of assessment on learning, including pre-, post-, and true assessment effects. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar. *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 37-54). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londen: Routledge.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A. & Wiliam, D. (2006). *Learning How to Learn: Tools for Schools*. Abingdon: Routledge.
- James, M., & Pollard, A. (red.) (2012). *Principles for Effective Pedagogy: International Responses to Evidence from the UK Teaching and Learning Research Programme*. Abingdon: Routledge.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Gerry Geitz en Jan de Geus

## **Duurzame feedback: de student en het leerproces centraal**

### Inleiding

In het onderwijs besteden docenten veel tijd aan het geven van feedback, maar de vraag is of deze feedback ervoor zorgt dat de studenten die vaardigheden verwerven waar het werkveld om vraagt. De Vereniging Hogescholen, de vereniging van alle 37 bekostigde Nederlandse hogescholen, stelde in het voorjaar van 2016 dat kennisontwikkeling en innovatie onmisbaar zijn voor de ontwikkeling van Nederland. Daarop aansluitend sprak de Vereniging de verwachting uit dat hbo-opgeleiden in staat kunnen zijn om niet alleen letterlijk, maar ook figuurlijk bruggen te bouwen in onze samenleving (Vereniging Hogescholen, 2016). Deze maatschappelijke opdracht voor en verwachtingen over hoger opgeleiden zijn medebepalend voor de manier waarop het hoger beroepsonderwijs kan worden vormgegeven. Uitgedrukt in beoogde doelen van het hoger onderwijs kunnen we stellen dat naast de verwerving van kennis ook veel aandacht moet worden besteed aan de ontwikkeling van vaardigheden gericht op kritisch nadenken, verbanden leggen en reguleren van het eigen werk, nu en in de toekomst. Het hoger onderwijs moet gericht zijn op het bereiken van deze langetermijndoelen.

De manier waarop feedback nu veelal gegeven wordt is niet zo zeer gericht op het bereiken van deze langetermijndoelen, maar eerder gericht op het bereiken van kortetermijndoelen. Dat betekent dat de feedbackcultuur in het onderwijs een omslag zou moeten maken, waardoor feedback niet alleen gericht is op het overbruggen van een gap in de benodigde kennis om een taak te kunnen uitvoeren, maar een duurzaam karakter krijgt. Vanuit het perspectief van de beoogde langetermijndoelen van het onderwijs bespreken we in dit hoofdstuk wat duurzame feedback is, wat de relatie is van duurzame feedback met leerprocessen en geven we tot slot enkele suggesties voor de manier waarop duurzame feedback kan worden ingezet.

### Langetermijndoelen van het onderwijs

De macro-omgeving waarin leren, onderwijzen en werken zich afspelen, is regelmatig onderwerp van debat. Technologische ontwikkelingen en de daardoor veroorzaakte maatschappelijke en politieke veranderingen lijken zich sneller te vol-

trekken dan ooit tevoren. De vraag is of dat daadwerkelijk zo is en zo ja, of deze ontwikkelingen de inrichting van ons onderwijs dan in belangrijke mate moeten beïnvloeden.

Verskillende historische voorbeelden, zoals de impact van de uitvinding van de drukpers, de stoommachine en de verbrandingsmotor, laten zien dat we in de 21ste eeuw niet met een unieke transitie te maken hebben, maar tegelijkertijd is *bewust-zijn* van de snelheid van de veranderingen wel noodzakelijk. Wat betekent dit voor het hoger beroepsonderwijs? Om met dit soort transities te leren omgaan moet het onderwijs gericht zijn op vaardigheden als kritisch denken, het kunnen handelen in onbekende, nieuwe situaties, het oplossen van vraagstukken en het kunnen reguleren van het eigen handelen. Om deze langetermijndoelen van het onderwijs te bereiken zijn daarop afgestemde leeromgevingen noodzakelijk. Een belangrijk onderdeel van deze leeromgevingen is de feedbackcultuur; deze moet gericht zijn op het bereiken van zowel de korte- als de langetermijneffecten van feedback.

### Feedback als instrument om studenten duurzaam op te leiden

Het leerproces van studenten in het hbo moet goed worden ondersteund door feedback; als ons doel is studenten duurzaam op te leiden is duurzame feedback daar een cruciaal onderdeel van. Feedback is een krachtig instrument om het leren van studenten te beïnvloeden (Hattie & Timperley, 2007). In een metastudie naar het effect van feedback op leren rapporteerde Hattie (2013) een overall effect van .75. De onderliggende gevonden effecten zijn zowel positief als negatief: dat betekent dat de manier waarop feedback wordt ingezet veel aandacht verdient. Redenerend vanuit de macrocontext van het onderzoek naar onderwijs, dus redenerend vanuit de eisen die door het werkveld en de maatschappij aan afgestudeerden worden gesteld, kan richting worden gegeven aan de manier waarop feedback wordt ingezet. De manier waarop feedback wordt ingezet leidt immers tot verschillende leereffecten.

Met enige voorzichtigheid kunnen we stellen dat de manier waarop feedback meestal wordt gegeven ook letterlijk het 'geven' van feedback is, het wordt ook wel *spoon-feeding* genoemd (Boud & Molloy, 2013). De vraag is of deze wijze van feedback geven bijdraagt aan wat studenten moeten leren om goed voorbereid de arbeidsmarkt te betreden. Als we constateren dat veranderingen snel gaan, dat er sprake moet zijn van aanpassingsvermogen, van kennis en van transfer van kennis, dan lijkt eenrichtingsverkeer in het geven van feedback daar niet aan bij te dragen. Feedback zou moeten bijdragen aan het equiperen van studenten tot zelfinitierende zoekers en gebruikers van informatie, zodat zij gedurende hun (werkzame) leven kunnen blijven leren (Boud, 2000). In de literatuur worden de volgende doelen beschreven die met feedback kunnen worden bereikt:

1. Het overbruggen van de 'gap' tussen huidige prestaties en gewenste/beoogde prestaties, door het verduidelijken van misconcepties en het identificeren van onvolkomenheden in leerstrategieën en vaardigheden (Sadler, 1989).

2. Het bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulatie (planning, monitoring en evaluatie van leren) en het afstemmen van leerstrategieën op datgene wat een leertaak vraagt en op de voortgang (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).
3. In de meest productieve vorm gaat feedback verder dan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden bij studenten en draagt het bij aan de ontwikkeling van onafhankelijke oordeelsvorming, probleemoplossend vermogen, zelfevaluatie/zelfassessment en reflectie (Sadler, 2010).

In bovenstaande doelen zijn zowel de korte- als de langetermijneffecten van feedback herkenbaar. Naast deze doelen kunnen ook verschillende dimensies van feedback onderscheiden worden, namelijk een *cognitieve*, een *sociaal-affectieve* en een *structurele* dimensie (Yang & Carless, 2013; zie ook Rotsaert, Adams & Schellens in dit boek).

Ten aanzien van de eerste dimensie veronderstellen Yang en Carless dat feedback zich moet richten op de manier waarop binnen een bepaalde discipline (techniek, economie, zorg, enz.) een probleem effectief benaderd en aangepakt zou moeten worden, hoe de zelfregulatiecapaciteit vergroot kan worden en hoe feedback effectief kan worden gebruikt. Feedback zou de aandacht van studenten moeten richten op relevante aspecten van problemen uit een specifieke discipline, hen begeleiden hoe kennis toe te passen en hen ondersteunen in het onderkennen/bepalen van de 'gap'.

Ten aanzien van de tweede dimensie is de gepercipieerde disbalans in macht tussen docent en student van belang. De docent als assessor kan daardoor het gedrag van de student beïnvloeden: als student laten zien dat je iets niet weet, kan mogelijk invloed hebben op de uiteindelijke beoordeling. Empathie vanuit de docent voor deze mogelijke negatieve gevoelens is daarom een belangrijk aspect van feedback. Deze disbalans in macht kan worden gecompenseerd door peer feedback een nadrukkelijker plek te geven. Met andere woorden: aandacht voor het managen van emoties is belangrijk.

Ten aanzien van de derde dimensie – structuur – bedoelen Yang en Carless de timing, volgorde en wijze/vorm van feedback, in lijn met de beschikbare middelen. De vorm van de feedback hangt nauw samen met de kenmerken van een discipline. Als er bijvoorbeeld veel schriftelijke communicatie is dan zullen docenten daarbij aansluiten, maar bij disciplines met veel praktische handelingen (bijv. klinisch werk) zal er meer sprake zijn van mondelinge feedback. Ook weten we dat feedback op het juiste tijdstip moet worden gegeven – niet te snel en niet te laat –, omdat het tijdstip invloed heeft op het gegeven of een student überhaupt iets met de feedback doet. Bestaande structuren kunnen natuurlijk wel doorbroken worden door schriftelijke feedback interactief te maken (studenten stellen gerichte vragen), door inzet van best practices (ook in de vorm van gastsprekers), maar ook door de inzet van beschikbare technologieën zoals social media, votingsystemen en het stimuleren van dialogen tussen peers. Technologie kan ook helpen door de inzet van podcasts: schriftelijke feedback kan mondeling worden gemaakt. Dit versterkt mogelijk ook de relatie tussen student en docent. Hoe kan de structuur aangepast

worden om samen te leren en individueel te reflecteren? Dus: hoe kun je feedback dusdanig inrichten dat er aandacht is voor de cognitieve, de sociale en de structuurdimensie?

### Duurzame feedback

Feedback waarbij studenten zelf actief feedback zoeken bij peers en docenten wordt ook wel *sustainable feedback* of 'duurzame feedback' genoemd (Carless, 2013). Carless definieert sustainable feedback als: *'Active student participation in dialogic activities in which students generate and use feedback from peers, self or others as part of an ongoing process of developing capacities as autonomous self-regulating learners'* (p. 113). De student moet dus een actieve rol hebben in het feedbackproces, waarbij hij gebruik maakt van verschillende bronnen van feedback. Studenten moeten daardoor uiteindelijk hun eigen leerproces kunnen reguleren, waarbij zij onafhankelijk van hun docent vaardigheden zoals zelfmonitoring, zelfreflectie en doelen stellen, in verschillende situaties en in samenwerking met anderen, moeten kunnen gebruiken en toepassen (Boud, 2000). Om dit proces op gang te brengen en te houden is de dialoog tussen de verschillende partijen cruciaal. De dialoog als uitgangspunt is belangrijk, enerzijds om het eenrichtingsverkeer te doorbreken en anderzijds om de verschillende percepties van docenten en studenten dichterbij elkaar te brengen en op elkaar af te stemmen.

Yang en Carless (2013) nemen de definitie van feedback van Askew en Lodge (2000) over, namelijk: alle dialogen die het leren ondersteunen in formele en informele situaties.

Een dialoog is in dit verband meer dan een gesprek of het uitwisselen van ideeën; het gaat om een relatie waarin de deelnemers gezamenlijk denken en redeneren (Gravett & Petersen, 2002). Volgens Laurillard (2002) zijn effectieve dialogen:

- adaptief, afgestemd op de behoefte van de student;
- discursief, opbouwend vanuit een logisch consistente gedachtegang, een rijke wederzijdse uitwisseling;
- interactief, gekoppeld aan taak en doel;
- reflectief, voor studenten en docenten uitdagend om te reflecteren op de doel-actiecyclus.

Dit betekent dat duurzame feedback een dialogisch proces is en ook moet zijn. Deze opvattingen zijn sterk gebaseerd op de sociaal-constructivistische opvatting dat feedback vanuit een externe bron (docent, peers, boek enz.) uiteindelijk een innerlijke dialoog moet triggeren. Zonder deze innerlijke dialoog is het moeilijk voor te stellen hoe studenten betekenis kunnen geven aan feedbackinteracties en hoe ze deze bewust kunnen gebruiken voor toekomstig werk. De innerlijke dialoog gaat dus uiteindelijk om het actief decoderen van de feedbackinformatie, het internaliseren, het vergelijken met het eigen werk, het gebruiken om de kwaliteit van het

eigen werk te beoordelen en uiteindelijk om het te verbeteren. Duurzame feedback betekent bijvoorbeeld dat studenten:

- actief op zoek gaan naar feedback uit verschillende bronnen;
- leren hun eigen werk te beoordelen en dat oordeel te bespreken met hun peers;
- hun handelen aanpassen op basis van de ontvangen feedback;
- gestimuleerd worden een dialoog te voeren over hun werk;
- feedback zoeken in alle fasen van het leerproces.

Duurzame feedback vraagt daarmee om een daarop afgestemde leeromgeving waarbinnen een toekomstbestendig leerproces op gang wordt gebracht, zodat studenten ook na hun relatief 'korte' verblijf in het hoger beroepsonderwijs succesvol kunnen handelen in de beroepspraktijk. Of, anders gezegd: een leeromgeving die een effectief leerproces stimuleert en faciliteert. Onderdeel van deze leeromgeving is een feedbackcultuur waar duurzame feedback deel van uitmaakt, omdat dit bijdraagt aan het bereiken van de langetermijndoelen van het onderwijs. Dit wordt zichtbaar in de manier waarop studenten het leren benaderen en reguleren.

### Benaderingen van leren en zelfregulatie

Een feedbackcultuur gericht op de langetermijndoelen, zoals kritisch denken, verbanden zien en zelfreguleren van het handelen, veronderstelt dat het gedrag van docenten en de manier waarop zij feedback organiseren, in de breedste zin van het woord, leiden tot een ontwikkeling in het gedrag van studenten. Gedrag van studenten waaruit blijkt dat zij daadwerkelijk kritisch denken ontwikkelen en daadwerkelijk in staat zijn om doelen te stellen, te evalueren en bij te stellen. Het is dan ook van belang om te weten hoe leergedrag van studenten eruit kan zien en wat kenmerken zijn van zelfregulatie.

### Diep en oppervlakkig leren

Sinds het observatieonderzoek van Marton en Säljö (1979) aan de universiteit van Göteborg wordt de manier waarop studenten het leren benaderen, de intentie die ze hebben en de daarbij behorende leeractiviteiten, grofweg opgedeeld in diep en oppervlakkig leren. In de literatuur zijn deze concepten bekend als *student approaches to learning*.

Marton en Säljö (1979) bestudeerden hoe studenten een leestaak percipieerden en vervolgens uitvoerden. Ze zagen dat studenten vanuit verschillende intenties een taak benaderden. Aan de ene kant zagen zij studenten met de intentie de betekenis van een tekst te begrijpen, aan de andere kant zagen zij studenten die met name in staat wilden zijn om te reproduceren wat ze hadden gelezen wanneer dat gevraagd zou worden.

Studenten met de intentie betekenis te ontleen aan dat wat ze hadden gelezen, probeerden ook om de informatie te relateren aan eerder opgedane kennis, om ideeën te structureren en om kritisch de kennis en conclusies te evalueren die in de tekst gepresenteerd werden. De studenten met de intentie om de tekst te onthouden lieten over het algemeen een andere leerstrategie zien. Deze strategie kenmerkte zich door de inzet van leerprocessen zoals uit het hoofd leren en memoriseren. Marton en Säljö (1979) definieerden deze verschillende benaderingen respectievelijk als diep en oppervlakkig leren. Diep en oppervlakkig leren worden gezien als intenties met de daarbij behorende leeractiviteiten. Hun onderzoek appelleerde aan een vraag die bij veel onderzoekers en docenten leefde, namelijk: hoe leren studenten? Om vervolgens vanuit die vraag verder na te denken over de manier waarop docenten het gewenste leergedrag kunnen stimuleren. Zoals eerder gesteld, als docenten een feedbackcultuur ontwikkelen gericht op kritisch denken enzovoort, dan zal dit de studenten ondersteunen in het ontwikkelen van diep leren.

Laten we nog iets verder inzoomen op diep leren, om op basis daarvan beter te kunnen bepalen hoe dit leergedrag kan worden gestimuleerd door een duurzame feedbackcultuur te ontwikkelen. Om met Howie en Bagnall (2013, p. 390) te spreken: *'Hence, students are said to adopt a deep approach to learning, when they are focusing in their learning on the underlying meaning, main ideas, themes, principles and successful applications of their course of study.'* Biggs en Tang (2007, p. 25) suggereren dat de manier van onderwijzen invloed heeft op al dan niet diep leren. Diep leren wordt door het onderwijzen gestimuleerd als:

- het gericht is op het grote geheel of de onderliggende structuren;
- er aandacht is voor de relaties tussen de onderdelen;
- wordt voortgebouwd op datgene wat studenten al weten en ervan uit wordt gegaan dat studenten al veel weten;
- toetsen gericht zijn op begrip van onderliggende structuren in plaats van feiten;
- het een positieve werksfeer creëert;
- diepte in plaats van breedte van leren wordt benadrukt;
- docenten handelen volgens het principe *practice what you preach*.

De conceptuele wereld van benaderingen van leren lijkt eenduidig, maar uit onderzoeksresultaten komt toch een meer diffuus beeld naar voren. Zo wordt bijvoorbeeld beschreven dat een student die ernaar streeft om de betekenis van een tekst te ontdekken, zich tegelijkertijd richt op memoriseren. Daarmee lijkt de benadering van leren onduidelijk en wordt de verklaring hiervoor gezocht in een mismatch tussen de persoonlijke intenties van de student en de percepties van de leeromgeving (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto, 2010). Verder lijkt er een variatie in benaderingen van leren te bestaan tussen verschillende domeinen van opleidingen. In de sociale wetenschappen en humanities (de zogenoemde 'softe' disciplines) lijken studenten meer geneigd het leren op een diepe manier te benaderen, in tegenstelling tot studenten uit de 'harde' disciplines.



Het is goed om de concepten en het onderzoek naar een diepe en een oppervlakkige benadering van leren van enige kritische kanttekeningen te voorzien. De populariteit van de twee concepten die ons zicht geven op hoe studenten het leren benaderen, hebben volgens Howie en Bagnall (2013) er ook toe geleid dat er weinig kritisch is omgegaan met verdiepingsvragen ten aanzien van deze concepten. Zo stellen zij bijvoorbeeld de vraag of men zich er altijd voldoende van bewust is dat 'leren' niet alleen als zelfstandig naamwoord, maar ook als werkwoord wordt gebruikt. De vragen 'Wat ben je aan het leren?' en 'Hoe ben je aan het leren?' laten deze verschillen vrij snel zien. Maar ook benamingen als 'diep lerenden' en 'oppervlakkig lerenden' kunnen, zonder correcte definiëring en conceptualisering, verkeerde beelden oproepen. Het zou mogelijkterwijs het beeld van vaststaande persoonskenmerken kunnen oproepen, of wellicht nog kwalijker, een waardeoordeel inhouden, waarbij diep leren 'goed' is en oppervlakkig leren 'fout'. Vanuit deze kritische benadering is het belangrijk om te benadrukken dat het oorspronkelijke onderzoek van Marton en Säljö ingegeven werd door de behoefte om te leren over leren.

## Zelfregulatie

Zoals hierboven gesteld zou een feedbackcultuur gericht op duurzame feedback moeten leiden tot ander gedrag van studenten, gedrag dat een langetermijneffect heeft gericht op datgene wat de maatschappij/het werkveld van de studenten vraagt. Om met Boud (2000, p. 154) te spreken: *'learners today will continue to be learners throughout their lives more than ever before: in work, in families and in communities'*. Hiermee bedoelt hij ook dat we ons onderwijs niet alleen moeten richten op de doelen van een bepaalde cursus, maar een langetermijnfocus moeten hebben. Of feedback daadwerkelijk tot leren leidt, zal moeten blijken uit het gedrag van de studenten, uit de mate van zelfregulatie die zij laten zien. Is er ruimte voor studenten om op basis van gestelde doelen, monitoring van de voortgang, en verkregen feedback het handelen bij te stellen? Op dit punt gaan duurzame feedback en formatief assessment hand in hand. Studenten zullen expliciet ruimte moeten krijgen om zelfregulerend gedrag te ontwikkelen en te laten zien. Studenten die zelfregulerend gedrag laten zien begrijpen de criteria (of kunnen die zelf formuleren), zijn in staat om zichzelf te monitoren en te beoordelen hoe hun voortgang is in relatie tot de doelen, kunnen feedback zoeken en ook toepassen op het eigen handelen (Zimmerman, 2000). Zelfregulatie als te ontwikkelen vaardigheid is zeker in het hoger onderwijs van belang; onderwijsprogramma's kennen daar vaak een afnemende begeleiding en een toenemende complexiteit. Na het afstuderen, wanneer studenten de arbeidsmarkt betreden, zou zelfregulatie, naast diep leren, zelfs als een kritische succesfactor gezien kunnen worden. Om jezelf duurzaam te blijven ontwikkelen, moet je kunnen reageren op veranderende omstandigheden en beschikken over de vaardigheid om doelen (bij) te stellen en je eigen ontwikkeling te monitoren en te evalueren. Immers, *'learners will continue to be learners'* (Boud, 2000).

## Casus duurzame feedbackinterventie in het hoger onderwijs

Een voorbeeld van een duurzame feedbackinterventie in het hoger beroepsonderwijs is ontwikkeld en uitgevoerd in een probleemgestuurd onderwijs (PGO)-leeromgeving (Geitz, Joosten-ten Brinke & Kirschner, 2016). Deze interventie betrof eerstejaarsstudenten die in PGO-groepen gedurende acht weken werkten aan marketingvraagstukken. Aan het begin van de onderwijsperiode werd de studenten gevraagd om, gebaseerd op de vorige onderwijsperiode, twee ontwikkelpunten (verbeterpunten) voor zichzelf te formuleren en deze te noteren op speciaal daarvoor ontwikkelde formulieren. Deze punten werden geformuleerd als een feedbackvraag die zich richt op verschillende aspecten van het werken in PGO-groepen, zoals schrijfvaardigheid of het voorzitten van bijeenkomsten. Zowel de studenten als de tutor kenden elkaars feedbackvragen. De tutores stimuleerden tijdens het begeleidingsproces de studenten om feedback gericht op hun eigen feedbackvragen te zoeken bij de anderen. Dit gebeurde door hen te stimuleren een dialoog te voeren over hoe ze presteerden op hun eigen ontwikkelpunten. Daarnaast verzamelden de studenten tips hoe zij zich verder konden ontwikkelen. Op de formulieren was ruimte om het eigen, interne oordeel over de doorgemaakte ontwikkeling te noteren, maar ook de ontvangen feedback van de medestudenten en de tutor. Op basis hiervan evalueerden zij hun eigen voortgang en namen ze beslissingen over de volgende te nemen stappen. Na afloop van deze onderwijsperiode werden studenten en tutores aan de hand van een gestructureerd open interview geïnterviewd over hun percepties ten aanzien van deze feedbackmethodiek. Overall waren de studenten en tutores positief over deze wijze van organiseren van feedback.

## Ontwikkeling van een duurzame feedbackcultuur

Duurzame feedback lijkt een veelbelovende benadering van feedback, zowel door het kortetermijneffect op het succesvol uitvoeren van taken, als door mogelijke langetermijneffecten op het ontwikkelen van vaardigheden om het eigen leren te reguleren. Het invoeren van een feedbackmethodiek waarin studenten en docenten moeten samenwerken in het vragen en zoeken naar feedback is een complex proces. Deze manier van omgaan met feedback is voor beide partijen nieuw, wordt niet automatisch opgepakt en vereist het loslaten van vertrouwde werkwijzen. Beide partijen moeten leren om te werken met duurzame feedback, omdat die een andere houding veronderstelt tegenover feedback en leren. Zowel studenten als docenten moeten een mindset ontwikkelen om feedback te zien als een geïntegreerd onderdeel van lesgeven en leren. Beide groepen moeten gemotiveerd zijn om te leren, om te zien en te onderkennen wat nodig is om het leren te verbeteren (Evans, 2013). Duurzame feedback vereist een zich ontwikkelende rol van studenten en docenten en het delen en afstemmen van percepties over wat feedback is. De ontwikkeling hiervan is vergelijkbaar met het aanleren van vaardigheden als peer assessment. Het begrijpen van het belang van de feedbackbijdragen van alle deelnemers en het ont-

wikkelen van vaardigheden om vragen te stellen en feedbackboodschappen te geven moet bewust worden aangeleerd (Sluijsmans, Moerkerke, Van Merriënboer & Dochy, 2001).

De in de besproken casus gekozen aanpak zou de suggestie kunnen wekken dat duurzame feedback een 'techniek' is die eenvoudig ingevoerd kan worden. Duurzame feedback vergt echter een geïntegreerde aanpak. De gekozen aanpak tijdens de interventie is een manier om het proces op gang te brengen; een duurzame benadering van feedback beperkt zich niet alleen tot het werken aan specifieke taken in een bepaalde onderwijsperiode. Het moet uiteindelijk een manier van werken zijn die zowel studenten als docenten zich volledig eigen hebben gemaakt en die tot uitdrukking komt in hun dagelijks handelen (Geitz, Joosten-ten Brinke & Kirschner, 2016).

### Tips en suggesties voor de dagelijkse praktijk

Ter afsluiting een aantal suggesties om de eigen feedbackpraktijk duurzamer te maken. Duurzamer, omdat deze manier om met feedback om te gaan bijdraagt aan de ontwikkeling van diep leren en zelfregulatievaardigheden en de motivatie van studenten verhoogt. Deze suggesties zijn gebaseerd op onderzoek (Nicol, 2010; Sadler, 2009) en geïnspireerd door de eigen onderwijspraktijk. Uit de suggesties blijkt dat als de student een actievere rol heeft, de docent niet de enige bron is van feedback, en dat peer feedback cruciaal is om dialogen op gang te brengen. Ook blijkt dat het formatieve karakter van toetsen in dit proces belangrijk is om het 'leren' ook daadwerkelijk de ruimte te geven. Om de doelen van het onderwijs, diep leren en zelfregulatie, te bereiken zijn feedbackdialogen en peer feedback noodzakelijk, zeker tijdens het proces van toetsing als integraal onderdeel van het leren. En natuurlijk is deze manier van werken voor studenten (eerst) onbekend en zullen zij ook moeten leren vertrouwen te krijgen in de feedback van hun medestudenten. Dit proces kan ondersteund worden door bijvoorbeeld te beginnen met het laten commentariëren van de peer feedback door de docent. Een aantal suggesties is:

- Laat studenten de beoordelingscriteria voor een assignment van tevoren met elkaar bespreken of herformuleren in hun eigen woorden.
- Laat studenten op basis van goede en slechte producten zelf de criteria identificeren door te discussiëren over waarom het ene product beter is dan het andere. Door dit laatste in een groep te doen wordt ook de peer-dialogoog gestimuleerd.
- Docenten kunnen bij een schriftelijke opdracht een samenvatting van de feedback verstrekken, dat geeft studenten meer informatie om een beeld te krijgen van hoe de docent denkt dat het gaat in vergelijking tot wat zij zelf dachten.
- Laat studenten feedbackvragen aan hun opdracht toevoegen (bijvoorbeeld over het schrijfproces).

- Laat studenten tijdens groepswork actief bij hun peers op zoek gaan naar feedback gericht op hun persoonlijke ontwikkelpunten.
- Laat studenten een cover letter met hun opdracht insturen waarbij ze moeten ingaan op vragen als: Wat is je belangrijkste punt? Wat zijn je onderliggende punten? Welke onderdelen van je ingediende rapport voelen sterk, en welke zwak? Welke vragen heb je voor mij als lezer?
- Studenten lijken audiofeedback positief te ervaren. Studenten hebben hierdoor het gevoel dat de docent meer betrokken is.
- Laat tijdens een tutorial de feedback op een assignment bespreken in kleine groepen (delen van feedback, discussiëren).
- Laat studenten, werkend aan een zelfde opdracht, betekenisvolle feedback schrijven. Door het werk van anderen te commentariëren wordt een student in de rol van assessor geplaatst. Dit is belangrijk om het eigen werk te leren evalueren. Studenten krijgen op deze manier bovendien goed en slecht werk te lezen.
- Verspreid korte schrijfoopdrachten anoniem in de groep. Iedereen geeft feedback op de schrijfoopdrachten, inclusief een versie die door de docent is geschreven. Geef van tevoren geen criteria; de vraag aan de studenten is deze in eigen woorden te formuleren.

### Referenties

- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops: Linking feedback and learning. In S. Askew (red.), *Feedback for learning* (pp. 1-17). Londen: Routledge.
- Biggs, J.B., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3<sup>rd</sup> ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Changing conceptions of feedback. In D. Boud and E. Molloy (red.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 11-33). Abingdon: Routledge.
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (red.), *Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students* (pp. 113-122). Abingdon: Routledge.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 70-120.
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P.A. (2016). Are marketing students in control in problem-based learning? *Cogent Education*, 3(1), 1222983.
- Gravett, S., & Petersen, N. (2002). Structuring dialogue with students via learning tasks. *Innovative Higher Education*, 26, 281-291.
- Hattie, J.A. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education, 18*(4), 1-12.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies* (2<sup>nd</sup> ed.). Londen: RoutledgeFalmer.
- Marton, F., & Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. III. Level of difficulty viewed as a relationship between the reader and the text. *Reports from the Institute of Education, 78*, Sweden: University of Göteborg.
- Nicol, D.J. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501-517.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 269-82.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-105.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144.
- Sadler, D.R. (2009). Are we short-changing our students? The use of preset criteria in assessment *TLA Interchange, 3*, 1-8.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535-550.
- Sluijsmans, D.M.A., Moerkerke, G., Merriënboer, J.J.G. van, & Dochy, F.J.R.C. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation, 27*, 153-173.
- Vereniging Hogescholen (2016). *Hoger onderwijsbeleid 2017-2021. Inzet verkiezingsprogramma's 2017*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education, 18*(3), 1-13.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-9



PROMILLAGE

TRAIL HEADLINE

DIBS ON KLASS

before His

CONCEPTIN

Gert Flikkema (Communication & Multimedia Design,  
NHL Hogeschool)

## **‘We luisteren naar wat studenten vragen en stemmen onze onderwijsactiviteiten daarop af’**

Door Maartje Nix

*Bij Communication & Multimedia Design zie je geen traditionele schoolbanken en studenten die over hun verplichte studieboeken gebogen zitten. Studenten werken er grotendeels zelfstandig aan opdrachten van echte opdrachtgevers, in multidisciplinaire projectteams in communities. Formatief toetsen wordt niet toegepast als losse techniek, maar is als vanzelfsprekend onderdeel van competentiegericht onderwijs geïntegreerd in de opleiding. Afdelingshoofd Gert Flikkema vertelt hoe deze creatief-technische opleiding zich ontwikkeld heeft tot een opleiding waarvan formatieve feedback en assessments een natuurlijk onderdeel uitmaken.*

‘Toen we in 2001 begonnen met Communication & Multimedia Design, besloten we dat het een competentiegerichte opleiding zou worden. Uit deze kiem is de opleiding gegroeid zoals die er nu uitziet. We hadden toen geen curriculum en veel te veel competenties. Aangezien we voorstander zijn van een holistische en integrale benadering, kwam al gauw het idee om studenten te laten werken aan realistische opdrachten uit de praktijk.

‘Studenten werken in projectgroepen en krijgen opdrachten van echte opdrachtgevers. Dat kan een concrete vraag zijn, in de vorm van een probleemstelling waarvoor studenten een oplossing gaan zoeken. Studenten geven zelf aan welke kennis en vaardigheden zij daarbij nodig hebben. Voor onze studenten dus geen boekenlijsten en kennistoetsen.’

### **Competentiegericht en vraaggestuurd**

‘Na hun propedeuse kiezen studenten elk semester voor een minor, waarbinnen ze aan een praktijkopdracht werken. Studenten stellen een Persoonlijk Ontwikkelplan (POP) op, waarin ze aangeven aan welke competenties zij willen werken in relatie tot de praktijkopdracht en hoe ze dat willen aanpakken. Regelmatig reflecteren ze of hun POP nog klopt en of het nodig is om het bij te stellen.

‘We vragen studenten om hun eigen *learning outcomes* te formuleren: aan welke competenties wil je werken, hoe wil je daar invulling aan geven, en waarop kun je aan het einde van het traject worden afgerekend? Wanneer je studenten zelf invulling laat geven aan hun opleiding, betekent dat ook dat je hen goed moet begeleiden. De mentor kijkt met de studenten of ze in staat zijn om hun eigen leerdoelen te beschrijven en heldere prestatie-indicatoren aan competenties te verbinden.

‘De ene student is al meer toe aan die vrijheid en verantwoordelijkheid dan de andere. Het is heel wat anders dan studeren aan een klassiek ingerichte opleiding, waar alles is ingeroosterd en je precies weet wanneer je van wie les hebt. Docenten moeten alert zijn op wat er gebeurt in de community. Waar zijn verschillende studenten mee bezig? Zijn alle kikkers nog in de vijver? Zij hebben een intensievere rol dan een klassieke docent.

‘Docenten geven wel colleges, maar niet omdat zij een onderwerp nou zo belangrijk vinden. Terwijl studenten aan een opdracht werken, merken ze dat ze bepaalde kennis of vaardigheden nodig hebben om een probleem aan te pakken. Op dat moment trekken ze aan de jas van de docent: ‘Ik wil meer weten over *usability*, anders kan ik geen goede app ontwerpen.’ De ene keer volgt op een vraag een college, de andere keer schuift een docent aan bij de projectgroep en geeft een *consult*, zoals wij dat noemen. We luisteren dus naar wat studenten vragen en nodig hebben en stemmen daar onze onderwijsactiviteiten op af.’

### Praktijkopdrachten en communities

‘Na de propedeuse worden de jaarlagen losgelaten. Onze studenten werken in communities; ze zitten in hetzelfde lokaal met docenten en werken aan projecten van de minor. Binnen de community zijn projectteams van vijf of zes studenten van verschillende niveaus bezig met een opdracht. Zo leren studenten met en van elkaar, en dat werkt erg goed. Studenten geven ook aan dat ze het fijn vinden om met andere studenten te werken. Bovendien is *sharing* een van de competenties waaraan gewerkt wordt. In ons werkveld is het belangrijk dat je kunt delen en samenwerken, en daarom willen we dat de studenten dat leren.

‘In ons team zijn er collega’s die nauw contact hebben met het werkveld. Zij werven kortlopende opdrachten, bijvoorbeeld een multimediaal vraagstuk bij de plaatselijke overheid of industrie. Hieraan werken de studenten twintig weken. Ook zijn er bedrijven en instellingen waarmee wij een langere relatie aangaan. Zij hebben geen concreet vraagstuk, maar leggen een bredere vraag neer bij een van onze minors. Deze instellingen zijn langere tijd aan onze opleiding verbonden.’



## Assessments

‘Bij competentiegericht onderwijs vormt toetsing een geïntegreerd onderdeel van het onderwijsleerproces. Het vraagt om competentiegericht toetsbeleid met bijpassende toetsvormen, zoals integrale assessments, portfolio’s en peer assessments.

‘Wij geven doorlopend feedback op wat de student doet en wat hij heeft geschreven in zijn POP. Formatief toetsen doen we continu, in mentorgesprekken, maar ook tijdens het werkproces. Halverwege de minor laat een student aan de assessmentcommissie zien wat hij op dat moment heeft gedaan en geleerd, gerelateerd aan het project en de competenties waaraan hij werkt. Hij krijgt de gelegenheid om te laten zien hoe hij gegroeid is en geeft aan op welk niveau hij over de competentie beschikt. Samen met de student kijken we in hoeverre er groei is geweest en naar de samenhang van competenties. Tot slot geven we *feedforward*, zodat de student de tien daaropvolgende weken gericht verder kan werken aan het project en aan zijn competenties. Na die tien weken volgt er een summatief assessment bij dezelfde assessmentcommissie. We belonen de groei in de competenties zowel tussentijds als bij de eindassessment met EC’s.

‘Aan de opleiding Communication & Multimedia Design studeren 850 studenten. Omdat we vraaggestuurd onderwijs bieden, betekent dit 850 curricula en 850 afstudeerrichtingen. Studenten hebben allemaal maatwerk nodig. Daar zitten natuurlijk allerlei haken en ogen aan, en het vergt veel van de docenten. Maar mijn docenten zijn ontzettend loyaal. Zonder blikken of blozen zetten ze een tandje bij als het moet. Dat doen ze omdat dit onderwijs zo mooi is. Ik ben daar ontzettend trots op.’



Caroline Boeren en Hans Havinga  
(Journalistiek & Communicatie, Christelijke Hogeschool Ede)

## **‘Persoonlijke feedback heb je écht nodig om een betere schrijver te worden’**

Door Maartje Nix

*Taal was het enige vak dat op de opleiding Journalistiek & Communicatie aan de Christelijke Hogeschool Ede nog geïsoleerd gegeven werd. Reden voor docenten Hans Havinga en Caroline Boeren om deze leerlijn onder handen te nemen. In de nieuwe leerlijn gaat het om eigen schrijfproducten en staat de persoonlijke taalontwikkeling van studenten centraal. Wie feedback wil op een tekst, kan aankloppen bij een taalcoach in het Taallab.*

Het is nog maar een paar jaar geleden dat Boeren zelf Communicatie studeerde aan de Christelijke Hogeschool Ede. Toen ze een stageplek zocht voor haar master Communicatie & Educatie aan de RUG, vroeg Havinga haar mee te helpen bij de ontwikkeling van een nieuwe taallijn die meer gericht is op de beroepspraktijk. ‘Doordat ik deze opleiding zelf heb gevolgd, weet ik wat werkt en wat niet. Ik ben blij dat ik kan bijdragen aan verbetering. Er is nu veel meer aandacht voor taal’, vertelt Boeren. ‘Voorheen bepaalde de taaldocent wat er getoetst werd en welke schrijfproducten de student moest inleveren’, voegt Havinga daaraan toe. ‘Nu zoeken we altijd de koppeling met een realistische beroepstaak en sluiten aan bij de ontwikkeling van de student.’

Om op die ontwikkeling aan te kunnen sluiten, moeten studenten een portfolio bijhouden. Hierin zitten onder andere de taaltoets die ze aan het begin van het eerste jaar maken, een persoonlijk taalontwikkelplan en schrijfproducten. Havinga: ‘Van nieuwe studenten verwachten we een basisniveau van taalbeheersing, maar uit de uitslag van de taaltoets blijkt dat ze dat lang niet allemaal beheersen. In dat geval krijgen ze het boekje *Schrijfhulp*, waarbij een online schrijfvaardigheidsprogramma hoort. Ook schrijven studenten een taalontwikkelplan, dat ze tijdens hun opleiding bijhouden. Dit is gericht op alle taalvaardigheden: lezen, schrijven, luisteren en lezen. Ook reflecteren zij op de teksten in het portfolio en de basale taalelementen die per blok aan bod komen.’

## Feedback

Elk blok krijgen studenten onderwijs over een bepaald genre, bijvoorbeeld schrijven voor het internet. Daarbij hoort de opdracht om zelf webteksten te schrijven. Gedurende het schrijfproces krijgen ze hier regelmatig feedback op. Havinga: ‘We beoordelen niet alleen het eindproduct; studenten leveren verschillende versies in. Naast de docent geven de studenten elkaar ook feedback. Elk blok schrijven zij een peer feedback-rapport voor een medestudent. Het gaat om het schrijfproces en de stappen die daarbij horen. Wat heeft iemand al gedaan om tot dit concept te komen? En wat kan hij of zij doen om de tekst te verbeteren?’

‘Wanneer studenten een schrijfproduct inleveren, kijk ik naar taalaspecten die ik tijdens colleges heb behandeld’, vertelt Boeren. ‘Naar de genrekenmerken, maar bijvoorbeeld ook de structuur, de toonzetting, doeltreffend formuleren, goede koppen, een goede eerste zin en het vermijden van clichés. Daarnaast probeer ik als lezer te redeneren, niet als docent. Het gaat namelijk om realistische teksten die studenten voor een bepaalde doelgroep moeten schrijven. Studenten moeten leren dat je een tekst schrijft om de lezer te bedienen, dat vergeten beginnende schrijvers nog weleens.’

## Taallab

De studierichting Journalistiek & Communicatie heeft een medialab waar gewerkt wordt aan mediaproducten, zoals websites en print media. Daarbinnen is een hoek ingericht voor taalactiviteiten: het Taallab. Studenten die taaladvies of feedback op een tekst willen, kunnen hier een afspraak maken met een taalcoach. Vooraf formuleren ze een adviesvraag, zodat de taalcoach zich kan voorbereiden. Ook Boeren is op vaste tijden als taalcoach beschikbaar om studenten te helpen.

‘Studenten weten de taalcoaches steeds vaker te vinden en komen naar ons toe met een schrijfproduct waaraan ze werken’, vertelt ze daarover. ‘Ik begeleid nu een student die veel heeft moeten herschrijven. Laatst vertelde hij dat hij tijdens het schrijven dacht: o nee, ik moet deze zin actief formuleren. “Voor de rest van mijn leven zit jij in mijn hoofd”, zei hij. Dat komt door alle gesprekken die we in het Taallab hebben gevoerd.’

Door te werken met een taalportfolio en met taalcoaches hebben Havinga en Boeren een goed beeld van de taalontwikkeling van een student. Boeren: ‘Als taalcoach houd je in de gaten hoe studenten zich in een jaar ontwikkelen. Als dat onvoldoende is, benaderen we de student. En getalenteerde studenten bieden we ondersteuning om nóg beter te worden. Ook tijdens colleges is het handig dat we een compleet beeld hebben van wat studenten goed en in mindere mate beheersen. We kunnen daardoor gebundelde feedback geven.’

## Opbrengst en obstakels

‘Ik hoor van collega’s dat ze vinden dat het taalniveau vooruitgaat. Er worden betere schrijfproducten ingeleverd’, vertelt Havinga over de opbrengst van alle inspanningen. Een ander signaal komt uit de studentevaluaties. ‘De mate van tevredenheid over het taalonderwijs is hoog onder studenten. En we horen geluiden als: “Die Caroline Boeren pakt ons echt wel aan!” Er is meer enthousiasme voor taal. Zelf vind ik het taalportfolio heel verrijkend. We hebben veel meer zicht op waar talent zit, waardoor we met de student beter kunnen bepalen welke stageplek het beste past.’

Bij het vernieuwen van de taallijn kwamen Havinga en Boeren ook uitdagingen tegen. Havinga: ‘Door de inzet van taalcoaches is er een andere urenbegroting nodig dan voorheen. Dat hebben we met een goed verhaal onderbouwd, maar we moeten ook aantonen dat het iets oplevert. En soms is het moeilijk om een eindproduct te beoordelen als meerdere docenten ernaar kijken. De docent statistiek vindt een onderzoeksrapport bijvoorbeeld goed, terwijl wij vinden dat het rapport slecht is opgebouwd en niet doelgroepgericht geschreven. Hoe weeg je die verschillende aspecten dan? Dat zijn mooie aanleidingen om met collega’s over het belang van taal te praten.’

## Stip aan de horizon

Havinga en Boeren zijn blij met wat ze tot nu toe bereikt hebben, maar ze zijn er nog niet. Havinga: ‘Studenten hebben steeds meer oog voor hun ontwikkelingsperspectief op de lange termijn. We ondersteunen hen als toekomstige journalisten en communicatieadviseurs. Maar we willen de vakken nog verder doorbreken en nog meer begeleiden vanuit producten en persoonlijke ontwikkeling. We zitten in een overgangsfase. Er zijn studenten die een paar jaar geleden taalvakken volgden en bepaalde opdrachten nog moeten herkansen die nu niet meer passend zijn. Ik zeg dan: laat die opdracht maar zitten, en op basis van de ontwikkelpunten van een student geef ik bijvoorbeeld de opdracht om een pittige samenvatting te schrijven van de eindscriptie en bespreek en beoordeel die. Dat is iets wat de student toch al moet doen, zodat hij het ervaart als een relevante opdracht.’

Jorik Arts en Mieke Jaspers

## Feedback als integraal onderdeel van leren en opleiden

### Inleiding

In het hoger onderwijs besteden docenten over het algemeen veel tijd aan het formuleren van (schriftelijke) feedback aan studenten. Deze feedback wordt meestal achteraf gegeven, in de vorm van rubrics of een beknopte dichotome scorelijst met de dimensies voldaan/niet voldaan. Beide vormen leveren weinig informatie op over het leren van studenten. Uit onderzoek blijkt dan ook dat studenten weinig kunnen met de verkregen feedback. De vraag lijkt gerechtvaardigd welke feedback voor studenten zinvol is bij de ondersteuning van hun leerproces. In dit hoofdstuk gaan we in op het fenomeen feedback en de manier waarop een duurzame (schriftelijke) feedbackcultuur kan worden ontwikkeld. We staan kort stil bij de visie op leren en de definitie van feedback die wij hanteren. Vervolgens beschrijven we de randvoorwaarden voor effectieve feedback en bespreken we de complexiteit van feedback. Daarna reiken we een methodiek aan om een duurzame feedbackcultuur te ontwikkelen. We eindigen het hoofdstuk met een beschrijving van een casus uit de beroepspraktijk waarin feedback een integraal onderdeel van het curriculum is en geven enkele tips voor docenten.

### Functies van feedback

In het hoger beroepsonderwijs kan de visie op leren over het algemeen worden gekarakteriseerd als sociaal-constructivistisch. Enkele implicaties van deze visie zijn dat het leren als een constructief proces wordt gezien, waarbij de lerende actief bezig is met cognitieve verwerkingsactiviteiten zoals memoriseren, structureren en analyseren. Leren is tevens een proces dat voor elk individu anders verloopt. In deze visie op leren wordt toetsing benaderd als een ontwerpvragestuk waarbij de aansluiting met het leren essentieel is en de student als *eigenaar* van het leerproces actief wordt betrokken (Sluijsmans, 2013). Toetsing krijgt hierbij naast een summatieve functie ook een formatieve ontwikkelingsgerichte functie.

Centraal in een ontwikkelingsgerichte toetsbenadering staat feedback, die informatie geeft over het leerproces van de student. Er is veel onderzoek dat aantoont dat het inzetten van ontwikkelingsgerichte feedback tot een verbetering van prestaties leidt (zie onder andere Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Als

zodanig zijn er twee functies van feedback te onderscheiden (Jaspers & Van Zijl, 2014):

- *Feedback geven tijdens het leren, de zogenoemde formatieve feedback:* deze feedback wordt gegeven ter ondersteuning van de inhoudelijke ontwikkeling van de student, gericht op het opstellen en bijstellen van persoonlijke leer- of ontwikkelplannen, op het verbeteren van prestaties en het versterken van interne motivatie en zelfregulatie. Deze functie van feedback wordt ook wel ‘assessment for learning’ genoemd. Kernvragen van de formatieve feedback zijn: wat kan de student al? Welke stappen moeten nog worden gezet naar het beoogde doel, en hoe kan de student dit concreet aanpakken?
- *Feedback geven ten behoeve van het formele registratiesysteem, de zogenoemde summatieve feedback:* deze feedback wordt gegeven ter ondersteuning van formele beslissingen die de start, de voortgang en de afsluiting van het leren bepalen. Leerprestaties die met een voldoende zijn beoordeeld, worden vastgelegd in certificaten en getuigschriften. Deze vorm van feedback wordt ook wel ‘assessment of learning’ genoemd. Kernvragen van de summatieve feedback zijn: in welke mate zijn de doelen behaald? Wat zijn de concrete argumenten voor de genomen beslissing?

In Tabel 1 worden de verschillen tussen formatieve en summatieve feedback verder gededuid.

Tabel 1. *Vergelijking van formatieve en summatieve feedback*

	<b>Formatieve feedback</b>	<b>Summatieve feedback</b>
<b>Functie</b>	Assessment for learning	Assessment of learning
	Kernvraag: wat kan de student al en wat nog niet, en hoe kan de student zich verder ontwikkelen?	Kernvraag: kan de student het, ja of nee?
	Student ondersteunen en stimuleren om verder te komen in het leerproces: de student krijgt de kans om de ‘kloof’ tussen de verwachte en gerealiseerde prestatie te verkleinen.	De balans opmaken van wat geleerd is; de student kan pas achteraf de ‘kloof’ dichten tussen de verwachte en gerealiseerde prestatie.
<b>Moment</b>	Geïntegreerd in de dagelijkse praktijk van het leerproces.	Na afloop, staat in principe wat tijdstip betreft los van het leerproces.
<b>Werkwijze</b>	Interactie met peers, reflectie, discussie en dialoog.	Los van de interactie met de student.
	Gezamenlijk ontwerpen en bespreken van beoordelingscriteria.	Gestandaardiseerde toetsen met vooraf vastgestelde beoordelingscriteria.
	Feedback (leren) geven tijdens het leerproces; peer- co-assessment en 360-gradenfeedback.	Feedback na het leerproces.

	<b>Formatieve feedback</b>	<b>Summatieve feedback</b>
<b>Opbrengst</b>	Bewustwording en aanwijzingen voor het leren en leerstrategieën: Waar werk ik naartoe? (feedup) Hoe doe ik het tot nu toe? (feedback) Hoe nu verder? (feedforward)	Niveaubepalingen, beslissingen over studievoortgang.
	Individuele benadering.	Vergelijkingen met anderen met vooraf vastgestelde criteria en standaarden.
<b>Rol student</b>	Eigenaar van het leerproces; actief betrokken als (mede)beoordelaar en (mede)ontwerper van beoordelingscriteria.	Niet betrokken als (mede)beoordelaar en (mede)ontwerper van beoordelingscriteria.

### Wat is feedback?

Voor een definitie van (formatieve) feedback baseren wij ons op de omschrijving die Boud en Molloy (2013) geven: *'Feedback is a process whereby learners obtain information about their work in order to appreciate the similarities and differences between the appropriate standards for any given work, and the qualities of the work itself, in order to generate improved work'* (p. 6). Vanuit deze definitie kunnen we enkele belangrijke aspecten van feedback benoemen. Feedback geeft inzicht in een eventuele kloof tussen de geleverde prestatie en de verwachte prestatie. Dat houdt in dat er helderheid dient te bestaan over wat de verwachte prestatie is of moet zijn, wat soms lastig gezamenlijk te definiëren is. We hebben immers allemaal onze eigen opvattingen en stokpaardjes ten aanzien van de verwachte prestatie, en die willen nog weleens impliciet blijven. Het is om deze reden zinvol dat docententeams in samenspraak met studenten de verwachte prestatie expliciet maken. Hierdoor ontstaat een gemeenschappelijk kader, dat we kunnen duiden als *shared values* (zie ook de paragraaf 'Naar een duurzame feedbackcultuur'). Een ander aspect dat we uit de definitie kunnen herleiden is dat het bij feedback om een *proces* gaat dat leidt tot een betere prestatie. Een kanttekening hierbij is dat het niet altijd op voorhand duidelijk is of feedback leidt tot een betere prestatie. Boud en Molloy (2013) verwijzen voor de proceskant van feedback naar de domeinen engineering en biologie. Binnen die vakgebieden is er bij feedback altijd sprake van een cyclisch proces. Vergelijk hierbij de thermostaat met de thermometer. Een thermostaat meet de temperatuur en bij een te lage temperatuur wordt de verwarming aangeschakeld waardoor de temperatuur stijgt en de verwarming uitschakelt totdat de temperatuur weer onder de gewenste waarde zakt. De instelling van de thermostaat staat dan gelijk aan *feedup*, de waarneming dat de temperatuur te laag is komt overeen met *feedback* en het aanschakelen van de verwarming staat dan voor *feedforward*. Binnen het onderwijs fungeert feedback vaak als een soort thermometer, het betreft dan een enkel meetmoment (*feedback*) waarbij studenten zicht krijgen op waar naartoe gewerkt moet worden (*feedup*) en welke stappen daarvoor ondernomen kunnen worden (*feedforward*).



## De effectiviteit van feedback

Het sterke effect van feedback op leren wordt in diverse studies bevestigd (zie bijvoorbeeld Hattie & Timperley, 2007). Feedback leidt echter niet zonder meer tot leren omdat deze

- van slechte kwaliteit is: te weinig, willekeurig, niet invoelbaar, onleesbaar;
- wordt gecombineerd met een cijfer;
- verwijst naar doelen en criteria die studenten niet begrijpen;
- te laat komt (lees: achteraf);
- betrekking heeft op een inhoudelijk onderwerp dat niet meer terugkomt tijdens de opleiding van de student;
- betrekking heeft op de aanpak van een opdracht die niet meer terugkomt tijdens de opleiding van de student;
- niet toekomstgericht is.

Om feedback effectief te laten zijn, dient aan een aantal randvoorwaarden te worden voldaan. Binnen een goede feedbackpraktijk is er aandacht voor de volgende aspecten (zie onder andere Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006):

- duidelijkheid over doelen, beoordelingscriteria en verwachte prestatie;
- duidelijkheid over *hoe* de verwachte prestatie bereikt kan worden;
- heldere en volledige formulering;
- ondersteunend voor motivatie en zelfvertrouwen.

Deze aanbevelingen komen terug in het model van Hattie & Timperley (2007). Zij geven aan dat effectieve feedback antwoord geeft op drie kernvragen:

- *Feedup* richt zich op de vraag: waar werk ik naartoe? Feedup refereert daarmee aan de verwachte prestatie.
- *Feedback* richt zich op de vraag: hoe doe ik het tot nu toe? Feedback heeft betrekking op alle opmerkingen die te maken hebben met de tot dan toe geleverde prestatie.
- *Feedforward* richt zich op de vraag: hoe nu verder? Feedforward geeft aan dat de student voor toekomstige prestaties aandacht dient te besteden aan bepaalde ontwikkelpunten.

Bovengenoemde kernvragen kunnen volgens Hattie en Timperley (2007) elk opgedeeld worden in vier niveaus:

- Feedback op *taakniveau* geeft aan of een taak juist is uitgevoerd of niet. Daarbij kan gedacht worden aan een opmerking als: ‘De literatuurverwijzing is niet volgens de APA-richtlijnen’, maar ook: ‘Waarop is deze argumentatie gebaseerd?’

- Feedback op *procesniveau* geeft aan welke aandachtspunten er zijn met betrekking tot de gekozen aanpak of strategie, bijvoorbeeld: ‘Waarom heb je deze taak op deze wijze aangepakt?’
- Feedback op *zelfregulatie* heeft (onder meer) betrekking op zelfevaluatie en de manier waarop studenten zelf hun leerproces sturen. Denk daarbij aan een opmerking als: ‘Wat vind jij de sterke en minder sterke punten van dit werkstuk, en hoe kun jij je daarin verder ontwikkelen?’
- Feedback kan tot slot nog gericht zijn op competenties en/of houdingsaspecten van de *persoon*. Bijvoorbeeld: ‘Wat ben je toch een creatieve student.’


Uit de meta-analyse van Hattie en Timperley (2007) komt naar voren dat met name feedback op proces- en zelfregulativeniveau tot leeropbrengst leidt, omdat deze het denkproces en daarmee het leerproces van de student stimuleert. Feedback op het niveau van de taak kan tot een leereffect leiden wanneer de student ook begrijpt *waarom* iets juist is uitgevoerd of niet. Een opmerking als ‘Goed’, ‘Prima’ of ‘Literatuurverwijzing!’ leidt niet automatisch tot een leereffect wanneer het voor de student onduidelijk is wat er nu eigenlijk goed of fout is. Dit soort opmerkingen dient gepaard te gaan met een toelichting. Het bovenstaande geldt ook voor feedback op de competenties en/of houdingsaspecten van de persoon. Als er een uitspraak gedaan wordt over de creativiteit van de student dient duidelijk gemaakt te worden waar die creativiteit uit blijkt.

Glover en Brown (2006) kennen een diepteniveau aan de feedback toe, die drie gradaties kent:

1. Diepte 1 bestaat uit een indicatie (‘Uitstekend’);
2. Diepte 2 uit een correctie (‘Deze alinea verplaatsen naar de inleiding’);
3. Diepte 3 uit een indicatie of correctie die gepaard gaat met een toelichting en eventuele handvatten ter verbetering (‘Let erop dat je bronverwijzing volgens APA-richtlijnen toepast. In de cursusbeschrijving kun je lezen hoe je dat kunt doen’).

Een indicatie geeft aan dat er blijkbaar aan een bepaald doel is voldaan (of juist niet), maar laat in het midden hoe de student zich verder kan ontwikkelen. Een verbetering geeft indirect informatie over de gewenste prestatie, maar het denkwerk is al door de docent gedaan. De student kan dan het werk aanpassen, maar leert hier niets van. Alleen feedback met diepte 3 biedt expliciet de gelegenheid om tot leren te komen omdat de student handvatten krijgt ter verbetering van toekomstige prestaties. Zoals uit de genoemde voorbeelden al naar voren komt, kan feedback variëren van suggesties en vragen tot correcties (Alvarez, Espasa & Guasch, 2012). In Figuur 1 is de kwaliteit van feedback gevisualiseerd.

Het toepassen van bovengenoemde richtlijnen om tot een effectieve feedbackcultuur te komen blijkt in de praktijk niet zo voor de hand liggend. In de volgende paragraaf gaan we in op de complexiteit van feedback.

Feedback	Feedup	Feedback en feedup met diepte 3	Feedback, feedup en feedforward met diepte 3	Kwaliteit van feedback
			Opmerkingen over de tot dan toe geleverde prestatie in relatie tot de verwachte prestatie (de kloof), met handvatten tot verbetering van toekomstige prestaties	
		Opmerkingen over de tot dan toe geleverde prestatie in relatie tot de verwachte prestatie (de kloof), met handvatten tot verbetering		
	Opmerkingen over de tot dan toe geleverde prestatie in relatie tot de verwachte prestatie (de kloof)			
Opmerkingen over de tot dan toe geleverde prestatie				

*Figuur 1. Schematische weergave van kwaliteit van feedback, gebaseerd op Hattie en Timperley (2007), aangevuld met diepte 3 (Glover & Brown, 2006), opgesteld door Arts en Jaspers (2017). De vier niveaus van feedback (Hattie & Timperley, 2007) zijn buiten beschouwing gelaten.*

### De hardnekkige feedbackpraktijk

Uit het voorgaande kan worden geconcludeerd dat feedback niet zonder meer een leereffect heeft. Het tegenvallende resultaat van feedback blijkt dikwijls te herleiden tot het niet naleven van de criteria voor goede feedback. Feedback staat dan bijvoorbeeld in het teken van legitimering van een cijfer (summatieve feedback) en niet in het teken van de ontwikkeling van de student (formatieve feedback). Daarmee wordt in feite niet voldaan aan de definitie van feedback. Deze geeft immers aan dat het moet gaan om informatie die gebruikt wordt *‘in order to generate*

*improved work*. Als mogelijke oorzaak voor het niet naleven van criteria voor goede feedback wordt vaak verwezen naar tijdgebrek, maar ook naar een gebrek aan kennis omtrent effectieve feedback bij docenten (zie bijvoorbeeld Orrell, 2006; Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010; Walker, 2009).

Deze aanname wordt versterkt door het gegeven dat docenten in het hoger onderwijs zich veel aspecten van (formatieve) feedback al doende eigen hebben gemaakt, zonder dat daar expliciete scholing aan vooraf is gegaan (Perera, Lee, Win, Perera & Wijesuriya, 2008; Price et al., 2010). De problematiek rondom het formuleren van effectieve feedback wordt mogelijk versterkt doordat docenten in hun handelen niet altijd congruent blijken met de opvattingen die zij communiceren. In een studie van Lee (2009) worden voorbeelden gegeven waarbij de daadwerkelijke feedbackpraktijk verschilt van de overtuigingen zoals docenten die in interviews naar voren brengen. Zo geven docenten aan dat ze studenten willen aanmoedigen om zelf fouten te leren herkennen, terwijl ze in de praktijk uitvoerig verbeteringen aanbrenge in het werk van hun studenten, of fouten markeren. Daarnaast geven docenten cijfers voor prestaties, ondanks de overtuiging dat dit de aandacht afleidt van de daadwerkelijke feedback.

### Feedback als onderdeel van een toetsprogramma

Het in praktijk brengen van de aandachtspunten uit de literatuur voor effectieve feedback is blijkbaar lastig. Of dat nu komt door gebrek aan scholing, door overbelasting van het toetsprogramma of door gebrek aan tijd is niet geheel duidelijk. Wel is het zo dat in het hoger onderwijs studenten veelal worden geconfronteerd met sterk modulair onderwijs, waarbij ze te maken krijgen met verschillende cursussen die verzorgd worden door verschillende docenten, met allemaal eigen wensen en verwachtingen (Price et al., 2010). Dit maakt het geven van ontwikkelingsgerichte feedback lastig, aangezien het voor de betrokken docenten niet zonder meer duidelijk is welke opdrachten studenten in het nabije verleden hebben gehad of welke zij in de nabije toekomst gaan krijgen. Het voorgaande vraagt nadrukkelijke integrale afstemming op het niveau van het totale onderwijs- en toetsprogramma. Het is in deze context te overwegen om feedback als onderbouwing bij een summatieve beoordeling te minimaliseren bijvoorbeeld door het gebruik van een rubric. Hierdoor komt er tijd vrij om formatieve feedback te genereren die daadwerkelijk kan worden gekwalificeerd als feedback (Glover & Brown, 2006). Daarnaast is het van belang dat studenten de verkregen feedback meenemen naar hun volgende leeractiviteit, zodat zij hun leerpatronen en denkfouten leren herkennen en verbeteren.

### Peer feedback

Wanneer er gesproken wordt over het opnemen van feedback in het toetsprogramma is het goed om na te gaan wie er feedback geeft. Dat hoeft immers niet al-

leen de docent te zijn. Studenten kunnen elkaar van feedback voorzien. Deze peer feedback blijkt een leerwaarde te hebben (zie bijvoorbeeld Boud & Molloy, 2013). Wanneer we echter vaststellen dat feedback geven voor docenten al lastig is, kunnen we voorzien dat dit studenten minstens evenveel moeite kost. Het is van belang dat studenten hierin worden geïnstrueerd en getraind en dat voor hen duidelijk is wat de leerdoelen, de beoordelingscriteria en de verwachte prestatie zijn. Om zicht te krijgen op dat laatste aspect kunnen docenten samen met studenten beoordeeld materiaal bestuderen, om zo gezamenlijk te bekijken of beoordelingscriteria en beoordelingsstandaarden consistent worden gehanteerd. Bovendien kunnen studenten een actieve rol aannemen bij het mede-ontwerpen van beoordelingscriteria. Met betrekking tot het gebruik van een voorbeeld is het van belang dat de feedback (en de beoordeling) van het voorbeeld beschikbaar is (Handley & Williams, 2011), zodat studenten kunnen zien wat het verwachte niveau moet zijn.

### Gebruik van feedback

Een laatste aspect dat we binnen dit hoofdstuk kort willen benoemen is *engagement*, dat we vertalen als het gebruik van feedback door de ontvanger. Bij een feedbackdialoog zijn er verschillende variabelen die van invloed zijn op het gebruik van de feedback. We hebben immers te maken met een zender, een ontvanger, een boodschap en een bepaalde context. Een puur instrumentele aanpak, waarbij alleen naar de boodschap gekeken wordt, is daarmee een te smalle kijk op de zaak (zie bijvoorbeeld Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2016). Er dient aandacht te zijn voor de overige variabelen, die niet in puur theoretische modellen te vangen zijn. Een boodschap kan aan alle vereisten voldoen, maar als de ontvanger een gebrek aan zelfvertrouwen heeft, kan deze feedback ineffectief zijn en niet begrepen worden.

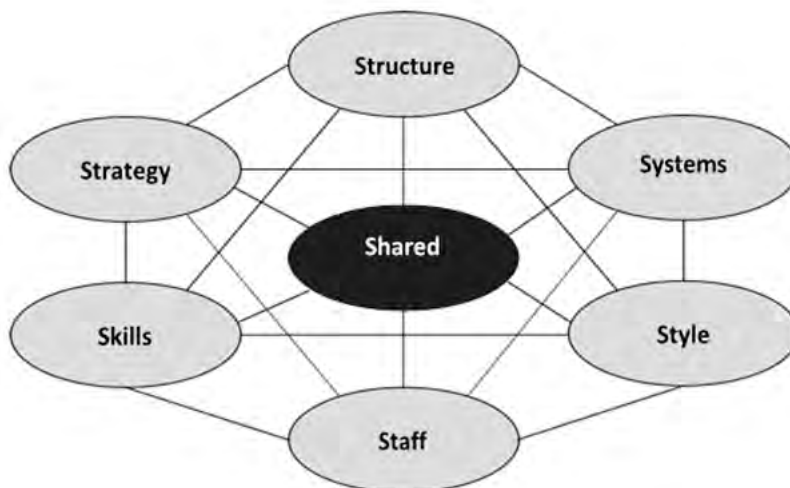
### Naar een duurzame feedbackcultuur: een methodiek

Uit bovenstaande blijkt dat ontwikkelingsgerichte feedback, mits correct toegepast, tot een verbetering van de prestaties van studenten leidt. Effectieve feedback vraagt echter om een organisatiecultuur waarin alle stakeholders een duurzame feedbackcultuur als waardevol voor leren en opleiden ervaren. Dit betekent dat in de opleiding gestuurd dient te worden op een leerklimaat waarin gewerkt wordt vanuit eenzelfde visie op leren en opleiden en dat de daaruit voortvloeiende kernwaarden worden gedeeld en geaccepteerd.

Een methodiek om tot een duurzame feedbackcultuur te komen biedt het *7S-model* van McKinsey (Waterman, Peters & Phillips, 1980; zie Figuur 2). Het systeem is ontworpen om aan de hand van zeven vaste factoren de prestaties van een organisatie te analyseren. De zeven factoren moeten integraal worden beschouwd, om een effectieve organisatie te realiseren.

Centraal staan de *shared values*, de gezamenlijk gedragen visie en kernwaarden.

Deze is in het midden geplaatst omdat deze factor een directe koppeling biedt tussen de andere factoren. Op basis van de interne analyse per 'S' kunnen er gerichte acties plaatsvinden om een duurzame feedbackcultuur te ontwikkelen .



Figuur 2. Het 7S-model van McKinsey (Waterman, Peters & Phillips, 1980)

In Tabel 2 zijn per 'S' een aantal richtvragen geformuleerd die een team (docenten, management, studenten en andere stakeholders) kan gebruiken om een sterkte-zwakteanalyse te maken en gerichte acties te formuleren. Per 'S' kan worden bepaald welke conclusies kunnen worden getrokken in termen van sterkte/zwakte en welke acties op welk onderdeel nodig zijn.

Tabel 2. Richtvragen per 'S' voor sterkte-zwakteanalyse

Het 7S-model	Richtvragen
1. Shared values = gezamenlijk gedragen visie en kernwaarden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is er een visie op leren?</li> <li>- Is deze visie bekend bij de medewerkers?</li> <li>- Hoe zijn de kernwaarden vanuit deze visie vertaald in de opleiding?</li> <li>- Worden de kernwaarden gedeeld met alle stakeholders?</li> <li>- Komen de gedefinieerde visie en kernwaarden van de opleiding overeen met de werkelijkheid?</li> <li>- Wat doet de opleiding om docenten en studenten te binden, te boeien en te bezielen rond de visie op leren?</li> <li>- Houdt het management zich ook aan de gedeelde kernwaarden en visie?</li> </ul>
2. Style = stijl van leidinggeven	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat is de stijl van leidinggeven binnen de opleiding?</li> <li>- Hoe wordt er samengewerkt om een duurzame feedbackcultuur te ontwikkelen?</li> <li>- Hoe wordt de organisatiecultuur t.a.v. feedback vormgegeven?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de stijl van leidinggeven en de <i>shared values</i>?</li> </ul>

3. Skills = sleutelvaardigheden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is de opleiding een 'lerende' organisatie, m.a.w. mag er geleerd worden van fouten?</li> <li>- Hoe speelt de opleiding in op veranderingen op de visie op leren?</li> <li>- Hoe worden veranderingen doorgevoerd?</li> <li>- Wordt er nagedacht over de rol van feedback voor leren en opleiden?</li> <li>- Is er voldoende tijd en geld beschikbaar om te experimenteren met feedback?</li> <li>- Is er ruimte voor professionalisering van docenten en studenten?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de <i>skills</i> en de <i>shared values</i>?</li> </ul>
4. Staff = personeel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welke eisen worden gesteld aan docenten in het ontwikkelen van een duurzame feedbackcultuur?</li> <li>- Hoe worden docenten gemotiveerd om met feedback aan de slag te gaan?</li> <li>- Hoe worden docenten geprofessionaliseerd?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de <i>staff</i> en de <i>shared values</i>?</li> </ul>
5. Strategy = strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat zijn de visie, de missie en de doelen van de opleiding t.a.v. leren en opleiden?</li> <li>- Wat is de relatie tussen het strategisch beleid en de activiteiten van de medewerkers en de studenten?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de <i>strategy</i> en de <i>shared values</i>?</li> </ul>
6. Structure = structuur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Is er sprake van een platte structuur, waardoor kennisdeling rondom feedback gemakkelijk plaatsvindt?</li> <li>- Vindt er in het ontwerp van het toetsprogramma een verschuiving plaats ten gunste van formatieve feedback?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de <i>structure</i> en de <i>shared values</i>?</li> </ul>
7. Systems = systemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welke systemen zijn er in de opleiding aanwezig om (digitale) feedback te ondersteunen?</li> <li>- Hoe vindt monitoring van de kwaliteit van feedback plaats?</li> <li>- Hoe wordt de kwaliteit van de medewerkers bewaakt in de opleiding?</li> <li>- Wat is de relatie tussen de <i>systems</i> en de <i>shared values</i>?</li> </ul>

### Casus uit de beroepspraktijk

In het voorgaande hebben we stilgestaan bij de complexiteit van feedback om tot een effectieve feedbackpraktijk te komen. Voorts zijn er handvatten gegeven om een effectieve feedbackcultuur te ontwikkelen. In dit laatste deel van het hoofdstuk geven we een voorbeeld uit de onderwijspraktijk van de Fontys-master Leraar Biologie op welke wijze deze opleiding op basis van inzichten uit de literatuur een invulling heeft gegeven aan de feedbackpraktijk. Startpunt voor deze casusbeschrijving was de observatie dat studenten problemen hadden met het aanleren van onderzoeksvaardigheden. Daarnaast wilde de opleiding een longitudinale leerlijn voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden ontwerpen waarin (schriftelijke) ontwikkelingsgerichte feedback een centrale positie innam.

#### *Het ontwerp: een uitwerking uit de praktijk*

Studenten werken bij verschillende cursussen aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden. Bij elke afzonderlijke cursus krijgen studenten een unieke opdracht,

waarbij elke opdracht binnen de leerlijn met dezelfde rubric wordt beoordeeld waardoor studenten en docenten de ontwikkeling kunnen volgen. Voor elk criterium in de rubric geldt dat deze vooraf, bij een andere cursus, van formatieve feedback voorzien wordt, zodat studenten elk criterium een keer kunnen oefenen zonder daar negatieve effecten van te ondervinden in de vorm van een negatieve summatieve beoordeling (zie Tabel 3).

### Vormgever effectief en efficiënt feedback geven

Algemene indruk: benoem opvallende zaken en probeer motiverend te zijn in het taalgebruik.

Je bent duidelijk op de goede weg. Grote delen van je verslag zitten al goed in elkaar, zoals methode van onderzoek voor de verkenning en de presentatie van de gegevens van de leerlingen. Wanneer je de huidige opzet aanvult met wat informatie dan zit je op koers voor een GO.

Feedback: Welke onderdelen zijn goed en minder goed en waarom (taak, proces)?

De beschrijving van de methode van onderzoek en de presentatie van je onderzoeksgegevens (interview + enquête) is heel duidelijk verwoord (beoordelingsformulier: informatieverwerking). Bij de verbeteracties geef je al heel duidelijk aan wat je waarom verwacht aan resultaten (synthese en onderbouwing). Er mist nog wel wat aan de literatuurverkenning. Deelvraag 6 wordt nog niet beantwoord. Daarnaast geef je nu bij de verbeteracties nieuwe informatie (zie opmerkingen in het verslag), terwijl de verbeteracties juist voort zouden moeten bouwen op de verkenning. Daarnaast zou de rode draad wat meer nadruk mogen hebben bij de bespreking van literatuur. Je kan hieraan werken door iets vaker een tussenconclusie te geven of te koppelen aan jouw situatie (beoordelingsformulier: leesbaarheid en navolgbaarheid & informatieverzameling).

Feedup: koppelen aan doelen/criteria (wat zijn essentiële aanpassingen)

Leg uit hoe je de verbeteracties nu precies gaat uitvoeren in je lessen. Dat kan bijvoorbeeld door te verwijzen naar lesvoorbereidingsformulieren. Marieke C. zou het uit moeten kunnen voeren op basis van wat jij in het verslag schrijft (beoordelingsformulier: leesbaarheid en navolgbaarheid).  
Maak de literatuurbespreking duidelijker voor de lezer en werk deelvraag 6 uit. Neem nog een aanvullende deelvraag op in je verslag: "Hoe groot is het probleem?" (beoordelingsformulier: verwerking van literatuur).

Feedforward (koppelen aan het leren van de student)

Probeer nog duidelijker (concreter) de dwarsverbanden in je verslag aan te geven. Verwijs dus naar de antwoorden op deelvragen bij de verbeteracties, verwijs bij de ervaring van leerlingen naar de uitkomst van literatuurvragen, etc. Dan wordt het voor de lezer (nog) duidelijker dat je de stof eigen hebt gemaakt. De uitwerking van methode van onderzoek bij de verkenning en de presentatie van gegevens bij leerlingen en collega's is erg duidelijk. Neem dat mee voor de beschrijving van de verbeteracties en de methode van onderzoek naar het effect van de verbeteracties.

Feedforward: Op welke gemaakte keuzes moet de student nog reflecteren (zelfregulatie)?

Onderstaande opmerkingen hoef je niet aan te passen in je verslag (het mag wel), maar deze vragen zouden terug kunnen komen bij je eindpresentatie: Wat zegt de verhoging van 0,8 punt eigenlijk? Wat is nu het onderliggende doel wat je wilt bereiken? Waarom vind jij de verhoging van het cijfer belangrijk?

Figuur 3. Voorbeeld van een vormgever, ingevuld door een docent



Tabel 3. Curriculumontwerp van (een deel van) de onderzoeksleerlijn.

Onderzoeksopdracht 1: jaar 1, periode 2	Instrument 1 *	Instrument 2 **	Onderzoeksopdracht 2: jaar 1, periode 4	Instrument 1 *	Instrument 2 **	Onderzoeksopdracht 3: jaar 2, periode 2
<b>Cursus 1. Celbiologie</b>	Informatie voor de student	Verwerking door de student (transfer)	<b>Cursus 2. Microbiologie</b>	Informatie voor de student	Verwerking door de student (transfer)	<b>Cursus 3. Moleculaire Biologie</b>
Analyse literatuur	X	X	Analyse literatuur	X	X	Analyse literatuur
Schrijven theoretisch kader (inleiding)	X	X	Schrijven theoretisch kader (inleiding)	X	X	Schrijven theoretisch kader (inleiding)
			Opstellen onderzoeksvragen	X	X	Opstellen onderzoeksvragen
			Opstellen methodiek	X	X	Opstellen methodiek
						Weergave en analyse van resultaten
						Discussie en conclusie: koppelen resultaten aan theoretisch kader
Activiteit 1	→ Informatie aan de student	→ Informatie aan de student	Activiteit 2	→ Informatie aan de student	→ Informatie aan de student	Activiteit 3

\*Instrument 1: Vormgever voor feedback, \*\*Instrument 2: van feedback naar feed forward; lichtgrijs gearceerde cellen verwijzen naar de formatieve beoordeling, de donkergrijs gearceerde cellen naar de summatieve beoordeling.

Uit literatuuronderzoek komt naar voren dat een formulier met enkele hulpvragen docenten kan helpen bij het formuleren van effectieve feedback (Newton, Wallace & McKimm, 2012). Waar de vormgever van het onderzoek van Newton en collega's (2012) gericht is op feedup, richt de vormgever die ontwikkeld is binnen de opleiding zich ook op feedforward (instrument 1). Figuur 3 geeft een voorbeeld van een ingevulde vormgever als hulpmiddel voor de docenten.

### Van feedback naar feedforward

Bij het bespreken van de definitie van feedback hebben we aangegeven dat het moet gaan om een proces en dat het van belang is dat de feedback ook daadwerkelijk wordt gebruikt. Het is van belang om tot een cyclisch proces te komen, waarbij de student eigenaar wordt van de feedback. Om dit proces te ondersteunen is een formulier ontwikkeld met enkele hulpvragen voor de student (instrument 2). De student wordt daarbij gevraagd om een transfer te maken van eerder ontvangen feedback naar een aanpak voor een nieuwe opdracht. Het ingevulde formulier vormt samen met het ingeleverde nieuwe werk input voor de feedback van de docent. Deze feedback vormt weer input voor een nieuwe cyclus. Figuur 4 geeft een voorbeeld van een ingevuld formulier.

### Feedbackcultuur?

Hoe past het hierboven beschreven praktijkvoorbeeld nu in het 7S-model en op welke manier kan de feedbackcultuur worden bevorderd? Hieronder volgt een analyse van de sterke en zwakke punten:

1. *Shared Values*. De leerlijn onderzoek is gestart vanuit een gezamenlijk gedragen visie en kernwaarden. De betrokkenen herkennen het thema als relevant voor leren, en de aanpak is gedeeld met alle stakeholders.
2. *Style*. De leerlijn is bottom-up geformuleerd met alle betrokkenen, wat zorgt voor draagvlak.
3. *Skills*. Zoals hierboven beschreven is het geven van effectieve feedback een complex proces. Het monitoren van de leerlijn laat ruimte voor verbetering zien (Arts, Jaspers & Joosten-ten Brinke, 2016). Een voorbeeld van verbetering is de herformulering van het instrumentarium.
4. *Staff*. Juist omdat de leerlijn bottom-up gestart is, wordt er niet centraal gestuurd op professionalisering. Dit vraagt actie.
5. *Strategy*. De leerlijn onderzoek sluit aan bij de missie, de visie en de doelen van de opleiding.
6. *Structure*. Doordat het over een kleine opleiding gaat (veertien docenten) zijn de lijnen kort en vindt kennisdeling organisch plaats. Vraag is nog wel of er nu minder summatief wordt getoetst.

7. *Systems*. De kwaliteit van de schriftelijke feedback kan verhoogd worden door gebruik te maken van vooraf geformuleerde opmerkingen. Er bestaan meerdere digitale platforms waarin dit kan. Tot nu toe is digitale ondersteuning lastig gebleken, doordat de organisatie als geheel daar nog niet aan toe was.



Naam: \_\_\_\_\_ Studentnummer: \_\_\_\_\_

**Voorblad verslag: van *feedback* naar *feedforward***

Wat is je laatst beoordeelde verslag (titel, cursus, docent)? Wat was het eindcijfer voor dit laatst beoordeelde verslag? Welke verbeterpunten zijn er voor het laatst beoordeelde verslag aangegeven?

Mijn laatst beoordeelde verslag heette 'Het effect van een pneumonie op het ontstaan van hart- en vaatziekten'. Het onderzoeksverslag was gemaakt voor de cursus transport en de docent van deze cursus was ... Het verslag is beoordeeld met een 8,5. Met name de hoofd- en deelvragen en hypothese moeten specifieker. Mijn vragen moeten meer SMART geformuleerd worden, en als laatste moet ik letten op mijn zinsopbouw.

Geef een voorbeeld hoe je die verbeterpunten hebt toegepast voor het verslag dat je nu inlevert. Waar kan de docent dit terugvinden?

Ik heb aan een studiegenoot gevraagd om mijn verslag na het maken van de hoofd- en deelvragen nog eens door te lezen. Deze heeft als *critical friend* feedback gegeven op mijn verslag. Deze dingen heb ik dan ook aangepast. Dit is te zien bij de hoofd- en deelvragen en het voorwoord. Daarnaast heb ik meerdere malen mijn verslag doorgelezen en kromme zinnen verbeterd. Ik hoop dan ook dat dit te zien is voor de docent die het leest.

Wat heeft dit je opgeleverd?

Het verbeteren van mijn manier van formuleren van hoofd- en deelvragen. Ik blijf dit het lastigste vinden van het gehele artikel. Het specifiek maken van vragen helpt je natuurlijk bij het beantwoorden ervan. Er is maar één antwoord mogelijk, en daarom kun je de vraag makkelijker beantwoorden in de resultaten. Daarnaast is het voor de lezer makkelijker als de zinsopbouw correct is.

*Figuur 4. Voorbeeld van het formulier van feedback naar feedforward, ingevuld door een student.*

Samenvattend kan worden vastgesteld dat de opleiding op weg is naar een duurzame feedbackcultuur. Er blijven wel actiepunten ter verbetering openstaan namelijk op het gebied van *staff*, *structure* en *systems*. Het 7S-model kan op deze wijze gebruikt worden om heel gericht acties ter verbetering in te zetten.

## Tips voor docenten

Op basis van bovenstaande wordt een aantal tips voor docenten beschreven, die met feedback aan de slag willen.

1. Vraag je af waarom je feedback wilt geven (zie Tabel 1).
2. Kijk of de randvoorwaarden voor effectieve feedback aanwezig zijn (duidelijkheid over doelen, criteria en verwachte prestatie).
3. Betrek studenten bij het ontwerpen van de beoordelingscriteria en de verwachte prestatie (zie Tabel 1).
4. Geef feedback op proces en zelfregulatie, leg minder nadruk op feedback op het niveau van taak en persoon (Hattie & Timperley, 2007).
5. Benader studenten vanuit een waarderende aanpak (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
6. Zorg dat de studenten de verkregen feedback meenemen naar hun volgende leeractiviteit, zodat zij hun leerpatronen leren herkennen en verbeteren (zie de casus uit de beroepspraktijk).
7. Werk continu aan je eigen professionalisering door middel van workshops, collegiale consultatie, intervisie en kennisdeling binnen en buiten de eigen organisatie (zie het 7S-model).
8. Creëer een balans tussen formatieve en summatieve feedback (zie het 7S-model).
9. Kies een efficiënte (digitale) tool waarin zowel docenten als studenten kunnen werken (zie het 7S-model).
10. Zorg voor draagvlak in de organisatie (zie het 7S-model).

Samenvattend blijkt feedback een krachtig maar complex leerinstrument als integraal onderdeel van leren en opleiden. Dit hoofdstuk geeft handvatten om tot een effectieve feedbackpraktijk en een duurzame feedbackcultuur te komen. In de opleidingspraktijk signaleren we een kentering van veel toetsen met een summatieve functie naar situaties waarbij gezocht wordt naar een balans tussen formatieve en summatieve feedbackmomenten. We hopen dat dit hoofdstuk de motivatie biedt om deze beweging door te zetten.

## Referenties

- Alvarez, I., Espasa, A., & Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education, 37*(4), 387-400.
- Arts, J.G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: So much to gain. *European Journal of Teacher Education, 39*(2), 159-173.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher education*. Londen: Routledge.

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: Too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7(1), 1-16.
- Handley, K., & Williams, L. (2011). From copying to learning: Using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jaspers, M., & Zijl, E. van (2014). *Samenwerken aan toetskwaliteit*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22.
- Newton, P.M., Wallace, M.J., & McKimm, J. (2012). Improved quality and quantity of written feedback is associated with a structured feedback proforma. *Journal of Educational Evaluation for Health Professionals*, 9, 10.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456.
- Perera, J., Lee, N., Win, K., Perera, J., & Wijesuriya, L. (2008). Formative feedback to students: The mismatch between faculty perceptions and student expectations. *Medical Teacher*, 30(4), 395-399.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Sluijsmans, D.M.A. (2013). *Verankerd in leren: Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs*. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78.
- Waterman, R.H., Peters, T.J., & Phillips, J.R. (1980). Structure is not organization. *Business Horizons*, 23(3), 14-26.
- Winstone, N.E., Nash, R.A., Parker, M., & Rowntree, J. (2016). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist*, 1-21.



Eva Thier en Freek Siero  
(Social Work, Hogeschool Rotterdam)

## **‘De opleiding begint steeds meer op een community te lijken’**

Door Maartje Nix

*In de pas gestarte opleiding Social Work aan de Hogeschool Rotterdam speelt formatieve toetsing een expliciete rol. Formatief toetsen vormt een samenhangend geheel met de summatieve toetsen. Als leden van de toetscommissie hebben Freek Siero en Eva Thier deze samenhang op papier gezet in het Toetsbeleid en Toetsplan, en in de dagelijkse lespraktijk geven ze hier handen en voeten aan. Siero doet dit in het eerste jaar, Thier in het derde jaar, waarin studenten praktijkervaring opdoen in een leerwerkgemeenschap.*

Siero: ‘In het eerste jaar van de opleiding Social Work volgen studenten één thema gedurende een langere periode. De principes van *constructive alignment* en *integraal onderwijs* staan daarbij centraal. Dat betekent dat lesdoelen, werkvormen en toetsing congruent zijn aan elkaar, op voorwaarde dat hierin een stuk van het beroep terug te vinden is. De wijze van toetsen is daarop afgestemd.

‘Studenten maken per periode twee summatieve toetsen. In een constante wisselwerking tussen sociaal-constructivistische uitgangspunten zoals werkvormen, casussen en opdrachten werken ze hiernaartoe. Studenten krijgen daarbij directe feedback. Dit noemen wij activerend onderwijs. De complexiteit van de opdrachten neemt langzaam toe, terwijl de mate van ondersteuning langzaam afneemt. Zo bouwen onze studenten vertrouwen op om de summatieve toets te maken.’

### **Kritische beroepssituaties**

‘Voor de eerste twee jaar van de opleiding hebben we verschillende representatieve kritische beroepssituaties gedestilleerd uit het brede beroepenveld van de social worker. Een voorwaarde voor zo’n beroepssituatie is dat hierin de verschillende competenties van de social worker terug te vinden zijn. Vanaf dag één confronteren we studenten met deze kritische beroepssituaties, waarin kennis, vaardigheden en houdingsaspecten samenkomen. Naarmate de opleiding vordert, worden de beroepssituaties complexer. Als een student zegt: “Hé, dit hebben we al eens eerder gehad!”, dan klopt dat, want we bouwen telkens voort op wat ze geleerd hebben.





‘We belichten een beroepssituatie in een blok zo veel mogelijk vanuit één thema. Zo’n blok duurt vijf weken. In de vierde week maken de studenten een toets, waarbij ze bijvoorbeeld zelfstandig een casus oplossen of een posterpresentatie geven over een beroepssituatie.’

### Activerend onderwijs

‘De drie weken voorafgaand aan de toets werken we met formatief toetsen. We bieden activerend onderwijs aan, waarbij studenten actief aan casussen werken of moeten samenwerken aan een opdracht. Dat vraagt van de docent een meer coachende houding, in plaats van de rol van expert. Hierin moeten onze collega’s getraind worden, want soms moet je als docent uit je comfortzone stappen. Een voordeel is dat studenten het werk moeten verzetten, in plaats van dat de docent in een traditionele setting zijn vak “vertelt”. Doordat studenten het werk doen, kun je vanuit een coachende rol direct feedback geven en controleren of studenten het juiste leren.

‘De werkvorm en de toetsvorm moeten met elkaar in lijn staan. Ook de toets staat niet op zich zelf; we toetsen ontwikkelingsgericht, wat betekent dat het onderwijs voortborduurt op de toetsresultaten. Tot slot zijn de toetsen zo veel mogelijk geëxtrapoleerd vanuit het werkveld.

‘Als je formatief met studenten bezig bent, deel je minder kennis. Je stelt vragen en dwingt studenten hun werkgeheugen te activeren. Studenten ontwikkelen zo een probleemoplossend vermogen, dat ze straks in hun werk kunnen inzetten, of ze nu voor een culturele instelling gaan werken of op een gesloten psychiatrische afdeling.’

### Community

‘De opleiding begint steeds meer op een community te lijken. Studenten krijgen intensief les tijdens dagdelen van vier uur en zijn vaak zo gemotiveerd dat ze in de assessmentweek na vijven nog op school zijn. Soms zit de gang vol studenten die samen aan een opdracht werken. Laatst zei een facilitair medewerker dat hij nergens zulke levendige lokalen ziet als bij ons, volgeplakt met posters en overal volle prikborden. Ons gebouw lééft, doordat kennis expliciet wordt gemaakt.’

Thier: ‘In het derde jaar van de opleiding Social Work staat het leren in de leerwerkgemeenschap centraal. Studenten leren binnen een organisatie samen met professionals en werken aan vijf “Social Work-competenties”. Ze hebben zelf de regie over hun leerproces en gaan samen met medestudenten in de leerwerkgemeenschap aan de slag. Ik faciliteer daarbij. Doordat ze zelf verantwoordelijk zijn, is hun motivatie groot en ontwikkelen ze zich snel. Ook voor mij is het een uitdaging om de regie bij de studenten te laten. Soms moet ik op mijn handen zitten om te voorkomen dat ik ga sturen!’

## Leerwerkgemeenschap

‘De leerwerkgemeenschap is een samenwerkingsverband tussen de school en een organisatie, zoals Behandelcentrum Zonnehof van Ipse de Bruggen. Hier wordt een groep studenten geplaatst, en ik ben daar elke week een halve dag om studenten te begeleiden. Studenten doen hier ook hun bachelorproof – ze nemen een vraagstuk ter hand dat binnen de leerwerkgemeenschap leeft. Dit kan leiden tot een advies, een product of een dienst. Zo ontstaat een bijzondere samenwerking, waarbij we niet alleen iets halen, maar ook iets brengen. Ik heb nauw contact met de praktijkbegeleiders. We delen successen met elkaar, en ik weet precies waar mijn studenten mee bezig zijn. Als ik de organisatie binnenloop, ben ik een collega en niet iemand van de hogeschool die komt kijken. Studenten en professionals leren ook samen. Op basis van wat leeft in een organisatie, organiseren studenten wel eens thema-bijeenkomsten. Het is mooi om te zien hoe studenten en praktijkbegeleiders het gesprek en de discussie rond het thema aangaan.’

## Portfolio en competenties

‘De vijf Social Work-competenties en de manier waarop studenten deze kunnen verwerven staan tijdens de opleiding centraal. De eerste weken brengen studenten hun huidige competentieniveau in kaart. Vervolgens wordt gekeken waar de student naartoe werkt en hoe hij dat kan aanpakken. Dit proces en de bewijsstukken leggen ze vast in een portfolio. Dit portfolio bestaat uit een eigen reflectie op de vijf competenties, de bewijslast van elke competentie, peer feedback van twee medestudenten en feedback van de praktijkbegeleider.

‘Twee keer per jaar beoordelen we op basis van het portfolio en een gesprek of een student het gewenste competentieniveau heeft bereikt. Dit assessment heeft zowel een summatieve als een formatieve functie. Studenten krijgen een cijfer, maar tijdens het assessment geven we ook informatierijke feedback en feedforward. Als het goed is, weten studenten door alle formatieve activiteiten die aan het assessment zijn voorafgegaan waar zij staan en komen de feedback en de beoordeling niet als een verrassing.’

## Feedback en peer feedback

‘Studenten werken veel met elkaar samen en geven peer feedback. We leren studenten hoe je dat op een goede manier doet. Feedback geven aan anderen draagt ook bij aan het kunnen reflecteren op het eigen handelen. De een kan dat al beter dan de ander, en daar zetten we in de begeleiding op in.

‘Wat ik zelf nog wil onderzoeken is in hoeverre studenten een grotere rol kunnen spelen in de gehele toetscyclus. Dit kan ook gaan om het formuleren van toetscriteria en bijvoorbeeld meedenken bij toetsontwikkeling. Dat is een grote stap, want als docent ben je eindverantwoordelijk om het niveau te borgen.’

Tijs Rotsaert, Britt Adams en Tammy Schellens

## **De (niet-)anonieme beoordelaar: peer feedback geven in het hoger onderwijs via Socrative**

### Inleiding

Binnen het onderwijsonderzoek bestaat een algemene consensus dat toetsing binnen leerprocessen een belangrijke drijfveer vormt voor het leren van studenten. Belangrijk bij het ontwerpen van toetspraktijken is dat, naast het ontvangen van feedback en feedforward, het beoordelingsvermogen van studenten ook toeneemt. Een goed beoordelingsvermogen wordt gezien als een essentiële competentie om leerprocessen zelfstandig te kunnen reguleren. Feedback wordt dan gedefinieerd in termen van een dialogisch proces waarin de lerende ontvangt informatie doorgrondt in het licht van verder leren. Dit beoordelingsvermogen is essentieel, want in een snel veranderende wereld met snel wijzigende functie-inhouds zullen mensen in staat moeten zijn hun eigen leerbehoeften te identificeren, bij te stellen en er navenant op in te spelen (Boud & Soler, 2015; Fastré, Van der Klink, Sluijsmans & Van Merriënboer, 2013). Het inoefenen van een dergelijk beoordelingsvermogen vraagt om specifieke toetspraktijken binnen een participatieve feedbackcultuur. Omwille van de actieve betrokkenheid van de lerende wordt peer assessment (PA) gezien als een werkvorm die nauw aansluit bij een zowel formatieve als duurzame visie op toetsing wanneer een feedbackcomponent aan de beoordelingsactiviteit verbonden is. Studenten krijgen immers de mogelijkheid om hun beoordelingsvermogen in te oefenen vanuit het perspectief van de beoordelaar én van de beoordeelde.

In dit hoofdstuk gaan we in op de realisatie van een peer feedback-cultuur binnen een specifiek opleidingsonderdeel in een academische bacheloropleiding. Omwille van het feit dat PA per definitie een interpersoonlijk gebeuren is, focussen we op de beleving van de PA-activiteit door studenten en hun ervaringen met het (tijdelijk) aanbieden van anonimiteit voor de beoordelaar. Verder geven we ook tips omtrent hoe deze processen met behulp van mobiele responstechnologie in de onderwijspraktijk kunnen worden ingezet.

### Drie dimensies van peer assessment

Een PA-activiteit wordt in dit hoofdstuk gedefinieerd als een leeractiviteit waarbij studenten elkaars werk, presentatie of groepsproduct beoordelen. Die beoordeling

kan gegeven worden in termen van (rubric)scores of mondelinge of geschreven feedback (peer feedback), of een combinatie van beide. Onderzoek uit de afgelopen twintig jaar heeft aangetoond dat deelname aan PA voordelen kan bieden voor zowel de beoordeelde als de beoordelaar, zeker wanneer hieraan een feedbackcomponent wordt gekoppeld. Als beoordeelde ontvangt men immers feedback van meerdere peers die waardevol kan zijn voor het verbeteren van het eigen werk (zie bijv. Reinholz, 2015; Xiao & Lucking, 2008). Daarnaast wordt de beoordelaar zich bewust van de eigen prestatie, doordat deze het werk van een medestudent afweegt ten opzichte van de prestatie die hij of zij net zelf heeft geleverd of zal leveren (Panadero, Jönsson & Strijbos, 2016). In die zin draagt PA dus bij tot de groei van het eigen beoordelingsvermogen (Reinholz, 2015).

Het implementeren van PA binnen leeromgevingen is evenwel een veeleisende en intensieve praktijk. Zo moet er binnen een lessenreeks tijd worden vrijgemaakt om studenten in te leiden in de beoordelingsaanpak en moeten studenten getraind worden om met de beoordelingscriteria aan de slag te gaan. Daarnaast moet de feedbackinput die gegeven wordt ook worden opgeslagen en teruggekoppeld. Gebaseerd op het werk van Yang en Carless (2013) onderscheiden we in dit hoofdstuk drie dimensies waarin diverse uitdagingen voor de realisering van dialogische PA-processen met feedbackcomponent worden verkend (zie ook Geitz en De Geus in dit boek):

1. De **sociaal-affectieve dimensie** hangt samen met de sociale aard van PA-activiteiten. Een peer beoordelen is een interpersoonlijk proces dat emoties en gedachten oproept. Die emoties en gedachten kunnen de perceptie van studenten ten opzichte van PA beïnvloeden. Zo kunnen studenten enerzijds bang zijn voor de gevolgen wanneer ze kritische feedback aan een peer geven, of anderzijds onvoldoende vertrouwen hebben in de evaluatiecapaciteiten van een peer, waardoor de peer feedback niet als waardevol beschouwd wordt (Carless, 2015; Panadero, 2016), zeker wanneer deze PA in een face-to-face context wordt ingezet (Latané, 1981; Pope, 2005). Het is daarom essentieel dat studenten zich veilig en comfortabel voelen om feedback te geven en te ontvangen. In deze context wordt vaak geclaimd dat het bieden van anonimiteit voor de beoordelaars wenselijk is (Howard, Barrett & Frick, 2010; Vickerman, 2009).
2. De tweede dimensie is de **cognitieve dimensie**. Die verwijst naar de mate waarin peers voldoende kennis hebben van het domein waar de beoordeling zich op richt en de mate waarin inhoudelijk kwaliteitsvolle feedback wordt gegeven. We kunnen er immers niet van uitgaan dat studenten van begin af aan in staat zijn om kwalitatief goede feedback te geven.
3. Binnen de **structurele dimensie** focussen we op de organisatie en het management van de PA-praktijk. Meer specifiek gaat het dan om de vraag hoe een docent een PA-taak kan ontwerpen en organiseren, hoe hierbij technologische hulpmiddelen (bijv. smartphones en tablets) kunnen worden ingezet en hoe docenten tijdens het proces structuur en ondersteuning kunnen bieden aan de studenten.

In de volgende paragrafen wordt een casus uit de PA-praktijk beschreven waarin verschillende uitdagingen binnen de drie bovenstaande dimensies werden aangegaan en onderzocht.

### Duurzame en formatieve PA-praktijk in de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen

In deze casus draait het om de PA-praktijk binnen de academische bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Binnen het opleidingsonderdeel Didactische Werkvormen maken 46 studenten kennis met allerlei samenwerkingsvormen die in de klaspraktijk kunnen worden ingezet (bijv. de Jigsaw-methode). Om deze werkvormen aan bod te laten komen, worden groepen van drie of vier studenten samengesteld aan wie gevraagd wordt een workshop van ongeveer 25 minuten te organiseren voor hun medestudenten waarin zij één didactische werkvorm op interactieve wijze inhoudelijk toelichten. Er zijn in totaal zestien groepen, en om de sessies maximaal twee uur te laten duren worden deze opgesplitst in groep A (acht groepen) en groep B (acht groepen). De workshops werden gespreid over vier – op een totaal van twaalf – lesweken. De evaluatie van deze workshops verloopt via een PA-activiteit, die twee doelen heeft:

1. Studenten ontvangen peer feedback aan de hand van rubricscores en een geschreven feedbackcomponent (formatief doel).
2. Studenten oefenen hun beoordelingsvermogen door het herhaaldelijk geven van peer feedback (duurzaam doel).

De studenten worden op de volgende wijze voorbereid om de taak aan te vatten:

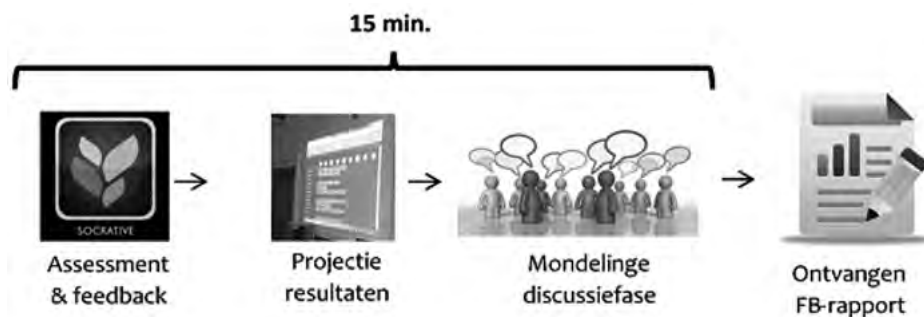
- Studenten krijgen een korte introductie over de meerwaarde van een PA-procedure en de reden waarom dit wordt toegepast binnen dit opleidingsonderdeel (Hovardas, Tsivitanidou & Zacharia, 2014). Daarnaast worden verschillende didactische principes toegelicht die moeten worden toegepast in de workshops (bijv. het geleidelijkheidsprincipe, oftewel nieuwe leerinhouden op een gestructureerde wijze gradueel aanbrenge).
- Studenten zijn actief betrokken bij het opstellen van de beoordelingscriteria (drie criteria over het toepassen van didactische principes beoordeeld op groepsniveau – drie presentatiegerelateerde criteria beoordeeld op individueel niveau). Elk groepje stelt voor één van de zes beoordelingscriteria een rubric op met vijf beheersingsniveaus (zie Tabel 1; Jönsson & Panadero, 2017). Deze voorstellen worden besproken met de docent, die voorafgaand aan de workshopsessies de voorstellen samenbrengt tot een definitieve rubric. Hierbij moet worden vermeld dat van de studenten niet verwacht wordt peer feedback te geven op de inhoud van de workshop (bijv. de theorie over de Jigsaw-methode), maar wel op de vormgeving en structuur ervan. Studenten

beschikken immers nog niet over de domeinspecifieke kennis (Van Zundert, Sluismans, Könings & Van Merriënboer, 2012), en deze taak wordt daarom opgenomen door de docent.

Tabel 1. Voorbeeld rubric didactisch principe

Concreetheids- en aanschouwelijkheidsprincipe				
Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5
Geen <b>abstracte</b> of <b>concrete</b> voorbeelden/illustraties die het onderwerp ondersteunen. Er wordt weinig of geen gebruik gemaakt van ondersteunend <b>materiaal</b> .	Slechts enkele <b>abstracte</b> voorbeelden/illustraties die het onderwerp in beperkte mate ondersteunen. Het gebruik van <b>materiaal</b> die niet relevant zijn en/of weinig bijdragen aan de inhoud.	Enkele <b>concrete</b> voorbeelden/illustraties die het onderwerp ondersteunen. Er wordt af en toe gebruikgemaakt van relevant en ondersteunend <b>materiaal</b> .	Gebruik van veel <b>concrete</b> voorbeelden/illustraties die de studenten eventueel zelf kunnen manipuleren. <b>Materialen</b> worden vaak gebruikt, zijn ondersteunend en relevant.	Gebruik van <b>concrete ervaringen</b> door de studenten zelf. De workshop wordt voortdurend ondersteund door relevante <b>materiaal</b> .

De studenten doorlopen de PA-procedure acht maal (zeven maal als beoordelaar en eenmaal als beoordeelde). Deze procedure bestaat uit de volgende stappen (zie ook Figuur 1):



Figuur 1. PA-procedure

1. Studenten **geven individueel een rubricscore** van 1 t/m 5 met betrekking tot de toepassing van de didactische principes tijdens de workshop. Vervolgens wordt hun gevraagd hun keuze voor de gegeven **rubricscore toe te lichten in de vorm van kwalitatieve peer feedback**. Hierbij wordt studenten gevraagd (met behulp van een permanent geprojecteerde slide op een tweede beamer) om naast de sterke punten ook aandachtspunten te formuleren en bovendien ook suggesties te geven met betrekking tot hoe toekomstige gelijkaardige prestaties verbeterd kunnen worden. Vervolgens doorloopt men dezelfde procedure voor de presentatierelateerde criteria die op individueel

niveau beoordeeld worden. Om dit proces te faciliteren wordt de **mobiele responsapplicatie Socrative** gebruikt ([www.socrative.com](http://www.socrative.com)).

2. De gegeven input wordt vervolgens **anoniem geprojecteerd**. Tijdens deze projectie worden de rubricscores geprojecteerd via histogrammen. Dit zorgt voor een duidelijk overzicht van de gegeven scores. Vervolgens worden de peer feedback-berichten anoniem onder elkaar geprojecteerd. Studenten krijgen de tijd om deze kort door te lezen.
3. De derde stap behelst de **mondelijke discussiefase**, waarin een dialogisch peer feedback-proces bewerkstelligd wordt. De docent loopt hierbij de resultaten door en geeft extra inhoudelijke feedback waar wenselijk. Bovendien voedt en modereert hij of zij een discussie over de gegeven input. De beoordeelden krijgen hierbij de kans om te reageren op de ontvangen feedback, terwijl de beoordelaars de gelegenheid hebben om verdere toelichting te geven. Hierbij mogen deze laatsten ervoor kiezen om uit hun anonimiteit te treden. Die keuze is vrij, maar het doel is geleidelijk aan toe te werken naar een authentieke, niet-anonieme peer feedback-situatie.
4. Na de workshop en bespreking krijgen de studenten een **anoniem gepersonaliseerd peer feedback-rapport** in hun mailbox, met als doel deze feedback mee te nemen naar toekomstige gelijkaardige prestaties (binnen het betreffende of een ander opleidingsonderdeel, een stagesetting of latere professionele contexten).

In de volgende paragraaf gaan we kort in op onze ervaringen met het inzetten van een mobiele responsapplicatie, omdat dit naar onze mening de organisatie van PA-activiteiten erg goed kan faciliteren.

### Het gebruik van mobiele responsapplicaties bij PA-praktijken

Hoewel mobiele responsapplicaties aanvankelijk louter werden ingezet om de interactiviteit in leeromgevingen te vergroten (bijv. kennisquizzes, exittickets aan het einde van de les en dergelijke), zien we vandaag de dag dat deze technologie ook wordt aangewend om formatieve toetspraktijken te organiseren. De technologie stelt ons in staat de feedback op te slaan, te projecteren en te verspreiden. Zoals eerder vermeld kozen wij ervoor de gratis applicatie *Socrative* te gebruiken. Hieronder geven we graag enkele tips om deze tool optimaal in te zetten:

- Maak een leerkrachtaccount aan op [www.socrative.com](http://www.socrative.com) (t/m vijftig studenten is dit gratis) en kies in het instellingenmenu een handige naam voor uw virtuele klas.
- Maak een nieuwe 'Quiz' aan en benoem deze met de naam van de eerste groep (bijv. Groep 1).
- De rubriccriteria worden ingeladen als een 'meerkeuzevraag' in de *Socrative*-applicatie (duidelijk bij opties aan dat er 'geen correct antwoord' is). Het peer

- feedback-gedeelte waarin gevraagd wordt de rubricscore te beargumenteren en feedback te geven, wordt gegenereerd via een ‘open vraag’ in de applicatie.
- Laad de overeengekomen rubriccriteria per criterium in als een afbeelding. Zo krijgen studenten voor het ingeven van een rubricscore de mogelijkheid het criterium kort na te lezen.
  - Na het opslaan van de aangemaakte quiz van ‘Groep 1’ kunt u deze quiz dupliceren. Op die manier hoeft u slechts eenmaal een quiz aan te maken en kunt u vervolgens de naam van de geduplicateerde quizen aanpassen (Groep 2, 3 enz.). Al deze quizen worden ook opgeslagen in de database van de applicatie, zodat u ze meerdere academiejaren kunt gebruiken.
  - De applicatie biedt ook de mogelijkheid om deze quizen te delen met collega’s via een soc-code per quiz. Uit onze ervaring blijkt dat dit een toegankelijke opstap is om samenwerking binnen de vakgroep of onderzoeksgroep te stimuleren.
  - Belangrijk is dat anonimiteit voor de beoordelaars (al dan niet tijdelijk; zie onder) gewaarborgd wordt tijdens de projectie. Dit doet u door de namen te verbergen in het resultaatmenu. Belangrijk hierbij is dat de anonimiteit van de beoordelaars niet gewaarborgd wordt ten aanzien van de docent; anders kan de docent enerzijds studenten niet aanspreken op hun feedback mocht deze destructief of vijandig zijn (hoewel wij dit in de praktijk nog nooit zijn tegengekomen), en kan de docent de vooruitgang van het beoordelingsvermogen van studenten niet volgen.
  - Laat maximaal twintig beoordelaars toe, om het overzicht in de geprojecteerde feedbackberichten te bewaren.

### Beschrijving onderzoeksresultaten binnen de drie dimensies

Binnen een vierjarig onderzoeksproject werden de percepties van studenten ten aanzien van interpersoonlijke variabelen en het belang dat men hecht aan anonimiteit voor de beoordelaar, gemeten, voor, tijdens en na hun deelname aan meerdere PA-sessies (Rotsaert, 2017). De belangrijkste bevindingen worden in de volgende paragrafen kort besproken.

#### *Sociaal-affectieve dimensie*

Onze aanpak van de PA-procedure waarin we studenten actief betrokken bij het opstellen van de rubriccriteria en meerdere PA-sessies inbouwden, heeft geleid tot een algemeen positief peer feedback-klimaat waaraan studenten actief wilden deelnemen. Daarnaast droeg ook het bieden van anonimiteit aan de beoordelaars bij tot dit positief klimaat. De studenten gaven aan dat ze een hoge mate van vertrouwen hadden in hun eigen evaluatiecapaciteiten en die van hun peers, en dat dit vertrouwen bovendien groeide gedurende de activiteit. De meerderheid van de studenten gaf aan dat zij dankzij de geboden anonimiteit eerlijke scores en feedback durfden te geven, en in mindere mate beïnvloed werden door vriendschapsbanden. De mate van



angst voor mogelijke negatieve gevolgen bij het geven van een lage score of kritische feedback was laag, en ook hier werd de geboden anonimiteit als verklaring gegeven:

*De geboden anonimiteit in de Socrative-omgeving was de grootste troef. Ik had het gevoel dat dit bijdroeg aan de objectiviteit en hielp om terughoudendheid bij het geven van kritische feedback te voorkomen. Uiteraard trachtte ik nog steeds op een constructieve wijze mijn feedback te formuleren. (Student 13)*

In een andere studie werd de anonimiteit na twee anonieme sessies afgebouwd, met als doel toe te werken naar een interactieve, dialogische feedbacksituatie (Rotsaert, Panadero & Schellens, 2017). Tijdens de weergave van de feedbackinput in de Socrative-applicatie werden voortaan de namen van de beoordelaars getoond. Ondanks het feit dat nog steeds de helft van de studenten anonimiteit als beoordelaar belangrijk vond, verhinderde dit niet dat zij tegelijkertijd begrepen dat de afbouw van anonimiteit in een PA-activiteit wenselijk is om toe te werken naar een authentieke, interactieve feedbackcultuur. Meer concreet zagen we dat na een tweede niet-anonieme sessie de helft van de studenten hun mening over het belang van anonimiteit voor de beoordelaar hadden veranderd: waar zij oorspronkelijk anonimiteit erg belangrijk achtten, hielden ze er na de interventie een neutrale houding op na. Het feit dat de transitie van een anonieme naar een niet-anonieme setting geen negatieve impact had op de attitude van studenten ten aanzien van PA bevestigt het nut van een dergelijke maatregel.

### Cognitieve dimensie

Wat betreft de cognitieve dimensie onderzochten we het effect van de ervaring van meerdere opeenvolgende PA-sessies op de inhoudelijke kwaliteit van de feedbackberichten van studenten (zie bijv. Rotsaert, Panadero, Schellens & Raes, 2017). De feedbackberichten van studenten worden getoetst op de aanwezigheid van specifieke structurele componenten (verificaties en elaboraties) om de evolutie van hun beoordelingsvermogen in kaart te brengen (Hattie & Gan, 2011; Narciss, 2008). Bij verificaties gaat het over feedbacksegmenten waarin studenten een evaluatief oordeel uitbrengen. Ze geven dus aan of een aspect van een taak naar hun mening correct of foutief werd uitgevoerd (bijv.: *‘De interactie was heel goed ingepland tijdens de sessie.’*). Elaboraties bevatten relevante informatie, die voortbouwt op de verificaties om de peer feedback-ontvanger te helpen een soortgelijke toekomstige opdracht te verbeteren of te optimaliseren. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen berichten die extra informatie bieden omtrent de geboden verifiërende beoordeling (d.w.z. informatieve elaboratie, bijv.: *‘Het was goed dat je Prezi gebruikte, dat maakt het geheel meer dynamisch.’*) en berichten die de peer feedback-ontvanger een suggestie bieden om met de verifiërende beoordeling actief aan de slag te gaan (d.w.z. suggestieve elaboratie, bijv.: *‘Geef in toekomstige workshops meer concrete voorbeelden.’*).

In onze studies zien we dat over de sessies heen het aantal positieve verificaties stabiel blijft of toeneemt. Wat betreft de negatieve verificaties werd in het algemeen – van de begin- tot de eindmeting – een toename gezien. Bovendien stellen we vast

dat na de overgang van een anonieme naar een niet-anonieme setting er een kleine daling van de negatieve verificaties is, maar dat deze in de tweede niet-anonieme sessies opnieuw toenemen. Deze evolutie suggereert dat studenten voordeel halen uit het achtereenvolgens ervaren van een anonieme en een niet-anonieme setting, waarin ze de tijd krijgen om hun peers geleidelijk aan niet-anoniem op de negatieve aspecten van hun werk te kunnen wijzen.

Omtrent de evolutie in het aantal elaboraties constateren we een algemene, significante toename van zowel informatieve als suggestieve elaboraties. Meer specifiek stellen we vast dat door het herhaaldelijk ervaren van de workshops, studenten er eerder voor kozen om suggestieve elaboraties te geven dan informatieve elaboraties, en zich hiertoe ook in staat voelden.

Het feit dat de peer feedback-berichten in beide studies informatieve en suggestieve componenten bevatten, stemt overeen met de aanbevelingen/bevindingen uit eerder feedbackonderzoek (Hattie & Gan, 2011). Studenten bleken immers in staat om in een PA-omgeving waarin ze onmiddellijk peer feedback moesten geven ook de moeilijkste componenten toe te voegen: 1. ze geven aan op welke punten de presentatie of workshop niet overeenstemt met de vereiste kwaliteitscriteria, 2. ze geven aan waarom dit het geval is en 3. ze merken op hoe dit beter kan (Hattie & Timperley, 2007). Daarom focusten we in deze inhoudsanalyse op belangrijke fundamentele vaardigheden die een vereiste zijn om een bekwame zelfbeoordelaar en zelfregulerende lerende te kunnen worden. Hoewel we deze impact op zelfregulerende vaardigheden niet expliciet in kaart brachten, wijst de door de studenten zelf gerapporteerde groei in peer feedback-vaardigheden alvast op een potentiële positieve impact.

### *Structurele dimensie*

In de derde dimensie onderzochten we drie maatregelen om de realisatie van dialogische peer feedback-processen mogelijk te maken: 1. PA-taakontwerp, 2. faciliterende technologie en 3. structuur en ondersteuning van de docent tijdens het PA-proces. Gezien de beperkte kennisbasis omtrent de implementatie van PA-praktijken met dialogische peer feedback-processen in face-to-face klascontexten, hebben we in ons PA-taakontwerp geprobeerd ondersteuning en *scaffolds* te implementeren zoals gesuggereerd wordt in bestaand – zij het voornamelijk theoretisch – onderzoek. Scaffolds zijn ondersteuningsmaatregelen die de PA-procedure structureren en/of reguleren. Zo omvatte onze PA-procedure het gebruik van een *scoring rubric* die door de studenten zelf mede werd opgesteld. Daarnaast zorgden we ervoor dat de PA-procedures duidelijk ingebed waren in de structuur van het opleidingsonderdeel en dat de afstemming tussen leerdoelen en leer- en toetsactiviteiten was gegarandeerd (*constructive alignment*; zie bijv. Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016). Bovendien bestonden de PA-taken uit opdrachten die de studenten ook in reële situaties in authentieke (werk)contexten moeten kunnen uitvoeren.

Wat betreft de faciliterende technologie werd de *Socratic*-tool zeer positief geëvalueerd door de studenten vanwege de gebruiksvriendelijke interface en de mogelijkheid om onmiddellijk (anonieme) feedback te geven via een laptop, tablet en/

of smartphone. Voor de instructieverantwoordelijke zijn de grootste voordelen van deze tool de optie om de resultaten van de rubricscores weer te geven via histogrammen, de overzichtelijke weergave van de feedbackberichten en de mogelijkheid om automatisch feedbackrapporten te genereren. Een noodzakelijke voorwaarde hiervoor is echter een stabiele en krachtige internetverbinding. We roepen ICT-beleidsmakers, faciliteitmanagers en schoolverantwoordelijken dan ook op om weloverwogen keuzes te maken aangaande investeringen in de Wifi-infrastructuur en het *Bring Your Own Device* (BYOD)-beleid, opdat leerkrachten en docenten optimaal gebruik kunnen maken van bestaande (gratis) applicaties.

Met betrekking tot de rol van de docent in deze PA-procedure werd duidelijk dat studenten expliciete, niet-anonieme feedback van de instructieverantwoordelijke verkiezen. Studenten blijken namelijk een soort van *cross-checking*-techniek te hanteren, waarbij de feedback van de docent als referentiepunt wordt gehanteerd bij de selectie van de peer feedback die wordt meegenomen met het oog op toekomstige prestaties (Hovardas et al., 2014). Zoals eerder vermeld, is het wenselijk dat de feedback van de beoordelaar niet anoniem is voor de instructieverantwoordelijke, zodat deze de peer feedback van de studenten actief kan monitoren.

## Tot slot

Tijdens het inrichten van onze PA-procedure bleek dat het creëren van een ondersteunende omgeving studenten ertoe aanzet hun meningen te delen. We sluiten ons dan ook aan bij de suggestie van Harris en Brown (2017) om in de toekomst PA-praktijken te gaan opvatten als docent-studentinteracties of didactische interacties, in plaats van als een formatieve toetspraktijk. Op die manier zou PA zich kunnen bevrijden van de interpersoonlijke drempels die studenten ermee associëren en kan de focus verschuiven naar de kernwaarde van de activiteit: het geven van feedback en richting voor toekomstige prestaties.

Graag geven wij nog enkele aandachtspunten mee voor docenten die in de (nabije) toekomst een PA-activiteit wensen in te plannen:

### 1. Anoniem versus niet-anoniem

Het bieden van anonimiteit voor de beoordelaars in de beginfase valt sterk te overwegen wanneer groepen studenten nooit eerder een dergelijke activiteit hebben meegeemaakt of wanneer de interpersoonlijke verhoudingen gespannen zijn. De beslissing om over te gaan naar een niet-anonieme fase gebeurt bij voorkeur in overleg met de studenten zelf. De reden hiervoor is tweeledig: enerzijds zijn studenten zelf het beste in staat om de mate van interpersoonlijke spanningen in een groep aan te voelen, anderzijds biedt zo'n expliciet overlegmoment de docent inzicht in de groepsdynamiek en kan hij of zij indien nodig de geesten in dezelfde – constructieve – richting plaatsen. Nogmaals: het uiteindelijke doel is toewerken naar dialogische, niet-anonieme feedbackomgevingen zoals studenten deze ook zullen ervaren in authentieke werkcontexten.

## 2. Gebruik van mobiele responsapplicaties

Responsapplicaties vormen een laagdrempelige en gebruiksvriendelijke manier om deze processen te faciliteren. Een kleine try-out met collega's zet je meteen op weg.

## 3. De rol van de docent

Voorafgaand aan het PA-proces: Docenten doen er goed aan om de inherent sociale en interpersoonlijke aard van PA grondig te bespreken en te kaderen, nog voor de aanvang van de eigenlijke PA-activiteit. Hierbij is het belangrijk te erkennen en mee te delen aan studenten dat elkaar feedback geven volgens algemeen geldende sociale regels niet vanzelf spreekt en een leerproces vereist. Hiervoor moet ruimte worden gecreëerd in het curriculum. Zo kan de docent het laten opstellen van de beoordelingscriteria door de studenten ook laten evalueren via een PA-activiteit. Deze activiteit kan dan als een expliciet oefenmoment voor het geven en ontvangen van peer feedback worden gezien, als opstap naar een tweede reeks PA-sessies over bijvoorbeeld het inrichten van workshops.

Tijdens het PA-proces: Daarnaast is het belangrijk om tijdens de PA-activiteiten het sociale klimaat voortdurend te monitoren en als docent te interveniëren indien nodig. Het is essentieel dat dit klimaat een sfeer van wederzijds respect en openheid uitademt, opdat kritische feedback als constructief wordt gezien (Harris & Brown, 2013).

Graag willen we nog meegeven dat wat betreft de generaliseerbaarheid van deze PA-procedure docenten goed moeten beseffen dat de accurateheid van de peer feedback-berichten in deze procedure werd gedefinieerd in termen van 'geschiktheid ten aanzien van de beoordelingscriteria'. Van de studenten werd geen domeinspecifieke input in hun feedbackberichten verwacht, omdat zij de nodige kennis hiervoor nog niet beheersen (d.w.z. de inhoud van de workshops was nieuw voor hen). Indien domeinspecifieke input verwacht wordt, moet deze in een eerste fase verankerd worden, alvorens van studenten te eisen om elkaar domeinspecifieke peer feedback te geven. Denton en McIlroy (2017) maken terecht de vergelijking met het aansteken van een gezellig kampvuur. Wanneer wederzijdse feedback verwacht wordt van studenten, zijn drie ingrediënten essentieel: vaardige feedbackgevers en -ontvangers die zorgen voor een vlotte *ontsteking*, een constructieve feedbackcultuur die *zuurstof* biedt voor een dialogisch proces en herhaaldelijke en veelvuldige feedbackinformatie als de *brandstof* voor een waardevol leerklimaat.

## Referenties

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.

- Carless, D. (2017). Students' experiences of Assessment for Learning. In D. Carless, S. Bridges, C. Chan & R. Glofcheski (red.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education: The Enabling Power of Assessment* (pp. 113-126). Singapore: Springer.
- Denton, P., & McIlroy, D. (2017). Response of students to statement bank feedback: The impact of assessment literacy on performances in summative tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 1-10.
- Fastré, G.M.J., Klink, M.R. van der, Sluijsmans, D.M.A., & Merriënboer, J.J.G. van (2013). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 611-630.
- Harris, L.R., & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). *Instruction Based on Feedback: Handbook of Research on Learning and Instruction*. Londen: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heitink, M.C., Kleij, F.M. van der, Veldkamp, B.P., Schildkamp, K., & Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Hovardas, T., Tsivitanidou, O.E., & Zacharia, Z.C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers and Education*, 71, 133-152.
- Howard, C.D., Barrett, A.F., & Frick, T.W. (2010). Anonymity to promote peer feedback: Pre-service teachers' comments in asynchronous computer-mediated communication. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 89-112.
- Jönsson, A., & Panadero, E. (2017). The use and design of rubrics to support assessment for learning. In D. Carless, S. Bridges, C. Chan & R. Glofcheski (red.), *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 99-111). Londen: Springer.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer & M.P. Driscoll (red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 125-143). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G.T.L. Brown & L.R. Harris (red.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 247-266). New York: Routledge.
- Panadero, E., Jönsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (red.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Londen: Springer.
- Pope, N.K.L. (2005). The impact of stress in self-and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 51-63.
- Reinholz, D. (2015). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 1-15.

- Rotsaert, T. (2017). *The Social Nature of Peer Assessment in Secondary and Higher Education: Examining Students' Perceptions on Interpersonal Processes and Peer Feedback Quality in Anonymous Face-to-Face Settings using Mobile Response Technology*. Gent: Ghent University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2017). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: Its effects on peer feedback quality and evolutions in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-017-0339-8.
- Rotsaert, T., Panadero, E., Schellens, T., & Raes, A. (2017). 'Now you know what you're doing right and wrong!' Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-017-0329-x.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C.P.M. van der (2014). Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. Den Haag: NRO.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 221-230.
- Xiao, Y., & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 186-193.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 1-13.
- Zundert, M.J. van, Sluijsmans, D.M.A., Könings, K.D., & Merriënboer, J.J.G. van (2012). The differential effects of task complexity on domain-specific and peer assessment skills. *Educational Psychology*, 32, 127-145.

Wouter Hustinx (Hogeschool PXL Hasselt)

## **‘Wij lopen voorop met dit feedback- en opvolgingsysteem’**

Door Maartje Nix

*Een van de speerpunten van Hogeschool PXL in Hasselt is het studierendement verhogen door studenten maximale ontwikkelingskansen te bieden. Formatieve evaluatie speelt daarbij een belangrijke rol. Om alle informatie die dit oplevert op een efficiënte en overzichtelijke manier te documenteren, heeft Hogeschool PXL het EPOS-programma ontwikkeld: een centraal digitaal feedback- en opvolgingsysteem. Wouter Hustinx, hoofd Onderzoek en Onderwijsinnovatie, vertelt over de ambities van de hogeschool, over formatief evalueren en over het elektronisch portfolio opvolgsysteem (EPOS).*

Wouter Hustinx heeft op de Hogeschool PXL twee petten op: als stafmedewerker ontwikkelt en implementeert hij beleid over de integratie van ICT op de hogeschool, en daarnaast is hij onderzoekshoofd van het expertisecentrum PXL-Onderwijsinnovatie. In de rol van stafmedewerker werkt hij nauw samen met lectoren van de Specifieke Lerarenopleiding in de Audiovisuele Kunsten, Beeldende Kunsten en Productdesign van PXL-MAD, School of Arts.

‘We hebben voor deze beleidsperiode drie strategische doelen binnen het onderwijsbeleid’, legt Hustinx uit. ‘Een van die doelen is studenten maximale ontwikkelingskansen bieden, om zo de doorstroom van studenten te verhogen. Maximale ontwikkelingskansen bieden we aan door een krachtige leeromgeving te creëren en door studentenbegeleiding laagdrempelig te maken.

‘Om de drempel voor het vragen van hulp of begeleiding te verlagen hebben we *student points* ingericht. Een student point is de groene zone die op elke campus op het gelijkvloers ingericht is en waar studenten op elk moment van de dag zonder afspraak terecht kunnen met vragen over hun studie of sociaal welbevinden.’ De krachtige leeromgeving is het domein waar Hustinx zich mee bezighoudt. ‘Als dat sterk is, hoeven studenten minder vaak naar de groene zones.’

### **Feedback**

Hustinx legt het schema verder uit. De krachtige leeromgeving is opgesplitst in twee componenten: ‘persoonlijke leerwegen’ en ‘ICT als motor’. Feedback is een essenti-





ele component binnen de persoonlijke leerwegen. ‘Het geven van feedback vinden we cruciaal. Daarom hebben we afgesproken dat op elke formele taak binnen twee weken feedback moet volgen. Het is een richtlijn die we hebben ingesteld omdat taken soms te lang bleven liggen, maar we willen natuurlijk liever dat studenten zo snel mogelijk hun beoordeling ontvangen in dienst van hun verdere leerproces.’ De kwaliteit van feedback moet op de Hogeschool PXL aan bepaalde standaarden voldoen. Daarbij wordt uitgegaan van het model van Hattie en Timperley<sup>1</sup>. ‘Feedback op de taak mag, maar is minder essentieel. Feedback op procesniveau is beter. We leren lectoren in workshops hoe ze dat kunnen doen.’

## EPOS

Lectoren (docenten in Vlaanderen, red.) van alle opleidingen van de hogeschool verwerken hun feedback in een centraal systeem: EPOS. Vijftien jaar geleden begon PXL met de ontwikkeling van dit programma. Toen Hustinx zelf nog lector was aan de lerarenopleiding, werkte hij zelf in EPOS. Inmiddels houdt hij zich bezig met de doorontwikkeling van het systeem. ‘Wij lopen voorop met dit feedback- en opvolgingssysteem. We hebben hierin de afgelopen jaren flinke stappen gezet. Met dit evaluatieplatform kunnen we feedback garanderen. We verwachten dat elke opleiding het minstens gebruikt voor stages, de bachelorproef en projecten.

‘In EPOS staan alle doelen waar studenten naartoe werken en die ze uiteindelijk moeten bereiken. Lectoren geven in het systeem feedback op de aan doelen gerelateerde indicatoren. EPOS biedt de gelegenheid om de groei van studenten te zien op criteriumniveau of doelniveau.

‘Een opdracht in EPOS kan op drie manieren begeleid en beoordeeld worden. De gele knop is de “feedback”-knop: Deze feedback is puur formatief van aard en gericht op de verdere ontwikkeling van de student. De blauwe knop heeft de functie “tussentijdse evaluatie”: deze is uiteraard ontwikkelingsgericht, maar de beoordeling telt ook mee in het eindoordeel. De rode knop is de “eindevaluatie”, met als bedoeling een eindscore te geven. Zodra de eindevaluatie is aangevinkt, opgeslagen en verstuurd, wordt het proces afgesloten en kun je geen feedback meer geven.’

## Groeikaart

‘Feedback is bij ons altijd puur formatief. Je kunt zelfs geen cijfer of score geven. Per competentie kun je waarderen op een gekozen schaal en er opmerkingen bij plaatsen.’

In EPOS zie je precies wie wanneer feedback heeft gegeven. ‘We willen het gehele bachelortraject van een student kunnen terugvinden, zodat je de historiek mooi

1 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.



kunt zien.’ Iedereen kan worden uitgenodigd om feedback te geven: lectoren, de student zelf (self-assessment), andere studenten (peer assessment) en externe (stage) begeleiders. Het systeem is flexibel: de feedback kan kwantitatief zijn, puur kwalitatief of een combinatie van beide.

Op dit moment is PXL bezig met de ontwikkeling van de *groeikaart*. Deze moet de groei van de student op de rollen en competenties uit het beroepsprofiel nog beter zichtbaar maken. Hustinx: ‘De *groeikaart* is een *tool* waarmee we aan het einde van elk semester kunnen reflecteren. Aan de hand van de kaart kunnen we bijvoorbeeld zeggen: “Binnen de rol van ‘de leraar als opvoeder’ sta je al sterk. Je kunt goed gesprekken voeren en hebt leerlingen goed in de hand. Maar op het vlak van de deelcompetentie rond toetsen en evalueren laat je nog onvoldoende zien.” De *groeikaart* hebben we als prototype ontwikkeld voor het domein “taal”, en momenteel voegen we hem toe aan EPOS.’

## Lerarenopleiding

‘De lerarenopleiding van PXL-MAD, School of Arts maakt goed gebruik van EPOS en formatief evalueren. De opleiding is heel praktisch georiënteerd en gericht op leren lesgeven. Didactische oefeningen staan altijd centraal. Daarop wordt direct mondelinge feedback gegeven, die niet altijd in EPOS gedocumenteerd wordt; dat zou de werkdruk te veel opvoeren. Feedback op de taak wordt wél altijd in EPOS geplaatst, zowel door de lector als door observerende medestudenten.’

‘Studenten die de lerarenopleiding volgen, zijn allemaal zelf kunstenaars, maar gespecialiseerd in één domein, zoals schilderen of beeldhouwen. Straks als leraar moet hun expertise breder zijn. Om aan te tonen dat ze minimale competenties beheersen op andere disciplines houden ze een portfolio bij.

‘We hebben hier een mooi systeem voor bedacht. Studenten geven workshops in hun eigen vak aan andere studenten. Ze kunnen dan meteen oefenen in didactiek. Een student is dan inhoudelijk expert voor zijn medestudenten en geeft hen feedback, maar hij krijgt zelf ook feedback over zijn lessen van medestudenten die zijn workshop volgen. Er wordt dus feedback gegeven in twee richtingen.’

Aan het einde van de rit presenteren studenten hun portfolio aan elkaar. De portfolio’s worden ook beoordeeld door de medestudenten. ‘Studenten krijgen een set criteria waarop ze hun oordeel moeten baseren, maar de docent heeft geen inspraak. Vergis je niet, studenten gaan hier heel kritisch mee om. Ze zijn niet mals voor elkaar! Ze zijn klaar met de lerarenopleiding en weten hoe ze moeten omgaan met feedback. Tot nu toe weten ze dan ook altijd samen tot consensus te komen.’

Renske Bouwer, Maarten Goossens, Anneleen Viona  
Mortier, Marije Lesterhuis en Sven De Maeyer

## **Een comparatieve aanpak voor peer assessment: leren door te vergelijken**

### Peer assessment in het hoger onderwijs

Peer assessment is een van de effectiefste manieren om complexe vaardigheden en competenties aan te leren (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Toch blijkt niet elke vorm van peer assessment even effectief te zijn. In dit hoofdstuk laten we zien hoe dat komt en introduceren een nieuwe en veelbelovende methode voor peer assessment: paarsgewijze vergelijking. We beschrijven waarom deze vergelijkende methode voor studenten gemakkelijker is dan bijvoorbeeld het werken met analytische scoringsvoorschriften, zoals rubrics, en hoe het vergelijken van elkaars werk aanzet tot leren en tot kwaliteitsvolle feedback. Tot slot bespreken we de rol van de docent bij deze vorm van peer assessment.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat studenten bij peer assessment op twee manieren leren: door het *geven* en het *ontvangen* van feedback (Topping, 2009). Vooral het geven van feedback is een krachtig middel, doordat het aanzet tot een diepe cognitieve verwerking (Lundstrom & Baker, 2009). Bij het geven van feedback leren studenten namelijk kritisch het werk van medestudenten evalueren, waarbij ze verwoorden waarom iets goed of minder goed is en wat mogelijke verbeterpunten zijn. Op deze manier ontwikkelen ze evaluatievaardigheden, die ook nodig zijn om de kwaliteit van hun eigen werk in te schatten en te reguleren (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Het is immers makkelijker om het werk van iemand anders te evalueren dan dat van jezelf (Orsmond, Merry & Reiling, 2002). Daarnaast ontvangt iedere student feedback op zijn eigen werk, waarmee hij inzicht krijgt in waar hij op dat moment staat in zijn ontwikkeling. Deze feedback kan hij vervolgens gebruiken om zijn werk te verbeteren. In een peer assessment zijn studenten dus een bron van instructie en terugkoppeling voor elkaar. Deze wisselwerking tussen studenten leidt niet alleen tot betere prestaties, maar ook tot een verhoogde motivatie. Daarnaast verlaagt het de werkdruk van docenten, omdat zij niet al het werk zelf van commentaar hoeven te voorzien (Boud et al., 1999).

Peer assessment is echter lang niet altijd effectief (Falchikov & Goldfinch, 2000). Zo blijkt er een matchingeffect te zijn, waarbij de effectiviteit afhangt van de samenstelling van de feedbackpartners (Patchan & Schunn, 2016). Waar sterke studenten leren van zowel goed als slecht presterende peers, leren de minder sterke studenten vooral wanneer ze gekoppeld worden aan peers die wat niveau betreft met hen over-

eenkomen. Daarnaast valt of staat de kracht van peer assessment met de kwaliteit van de feedback die studenten elkaar geven (Patchan, Schunn & Correnti, 2016). Volgens Hattie en Timperley (2007) sluit goede feedback aan bij de individuele behoeften van studenten en is het gericht op de taak of op het onderliggende proces om tot de taak te komen, en niet op de student zelf. Het biedt studenten inzicht in waar ze staan ten opzichte van het gewenste leerdoel, met concrete aanwijzingen hoe ze dat doel (stapsgewijs) kunnen bereiken. De uitdaging hierbij is om niet te veel feedback te geven en een goede balans te creëren tussen positieve en negatieve feedback, zodat studenten gemotiveerd zijn om het de volgende keer (nog) beter aan te pakken. Dit is voor docenten al een lastige klus (Bouwer & Koster, 2017; Hattie & Timperley, 2007), laat staan voor studenten die de competentie nog onder de knie moeten krijgen. Het is daarom belangrijk om de studenten ondersteuning te bieden.

### **Rubrics bieden te weinig houvast voor studenten**

In een overzichtsstudie naar peer assessment in het hoger onderwijs wordt aanbevolen om studenten van tevoren goed te instrueren over de beoordelingscriteria (Dochy et al., 1999). Vaak wordt daarbij gebruikgemaakt van rubrics, waarbij een complexe vaardigheid is opgedeeld in deelvaardigheden en niveaus, en kwaliteitscriteria zijn beschreven voor elk van de deelvaardigheden en niveaus. Maar geven deze beschrijvingen wel voldoende houvast aan studenten? Bekijk eens het volgende voorbeeld uit een rubric voor het schrijven van een onderzoeksverslag in het tweede jaar van een bacheloropleiding. In deze rubric worden de volgende prestatieniveaus onderscheiden voor het correct formuleren van de probleem- en vraagstelling:

- *Onvoldoende*: De probleem- of vraagstelling ontbreekt, is niet helder, niet afgebakend, of niet haalbaar.
- *Voldoende*: De probleem- of vraagstelling is concreet, maar kan beter afgebakend en/of scherper geformuleerd worden.
- *Goed*: De probleem- of vraagstelling is concreet, goed afgebakend en scherp geformuleerd.

Het is maar de vraag of deze beschrijving studenten echt helpt om de kwaliteit van het werk van hun medestudent goed te beoordelen. Want wanneer is een probleem- of vraagstelling concreet genoeg? En wat wordt er precies bedoeld met 'goed afgebakend' of 'scherper geformuleerd'? Zolang studenten geen concreet voorbeeld hebben bij deze definities, blijven het abstracte beschrijvingen en kunnen studenten er niet goed mee uit de voeten (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Orsmond et al., 2002; Sadler, 2009).

Er zijn daarom onderzoekers die stellen dat studenten betrokken moeten worden bij het formuleren van de criteria (Fraile, Panadero & Pardo, 2017). Op deze manier worden de criteria in de woorden van de studenten zelf geformuleerd en kunnen zij ze beter internaliseren. Cruciaal daarbij is dat zij voorbeelden zien en met elkaar in discussie gaan over wat goed werk onderscheidt van minder goed werk. Het is

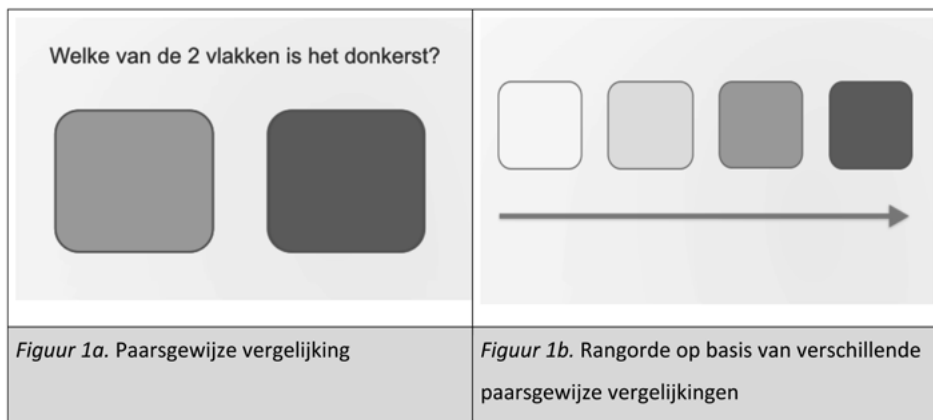
echter niet vanzelfsprekend om een proces in gang te zetten waarbij alle studenten actief betrokken worden in het formuleren en bediscussiëren van de criteria (Carless & Kam Ho Cham, 2016). Ook lopen docenten er vaak tegenaan dat studenten voorbeelden klakkeloos kopiëren zonder zich de kwaliteitscriteria eigen te maken.

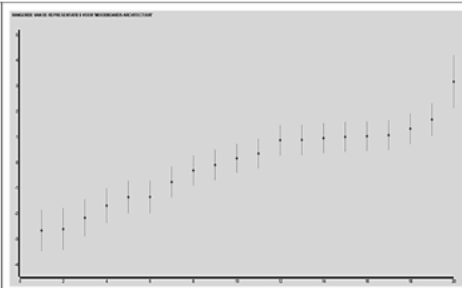
### De kracht van paarsgewijs vergelijken

Sinds kort is de alternatieve methode van paarsgewijze vergelijking in opkomst, waarbij studenten het werk van hun medestudenten niet langer hoeven te vergelijken met abstracte kwaliteitscriteria in een rubric, maar direct met elkaar, in willekeurig samengestelde paren. Bij elk paar hoeft de student enkel aan te geven welk werk van hogere kwaliteit is en waarom. Doordat elk werk in meerdere vergelijkingen terugkomt en de vergelijkingen willekeurig worden verspreid over studenten, leiden deze vrij eenvoudige beslissingen uiteindelijk tot kwaliteitsvolle feedback. Ook is deze manier van peer assessment een belangrijke leerervaring voor studenten, omdat ze verschillende producten van uiteenlopende kwaliteit langs zien komen.

Het principe van paarsgewijs vergelijken is niet nieuw. In een publicatie uit 1927 beschreef psychofysicus Louis L. Thurstone al hoe objecten op basis van een serie van paarsgewijze vergelijkingen, bijvoorbeeld welk object donkerder is, op een (subjectieve) schaal kunnen worden geplaatst (zie Figuur 1a en 1b). Pas aan het begin van de 21e eeuw is deze methode ook met succes toegepast op het beoordelen van complexe vaardigheden (Pollitt, 2004). Zie Figuur 2a en 2b voor een voorbeeld van het paarsgewijs vergelijken van essays.

Het beoordelen van competenties door middel van paarsgewijze vergelijking is een stuk eenvoudiger dan absoluut beoordelen aan de hand van criteria in een rubric. Wanneer men de kwaliteit van een product evalueert, wordt immers altijd al (onbewust) een vergelijking gemaakt met een eigen interne standaard of met eerder gezien werk (Laming, 2004). Op basis van deze referentie bepaalt men vervolgens





of iets goed is of juist niet. De vergelijkende manier van beoordelen sluit daarmee dus goed aan bij de natuurlijke neiging van mensen om dingen met elkaar te vergelijken. Daarnaast blijkt dat mensen hier ook veel beter in zijn dan in het maken van absolute vergelijkingen (Gill & Bramley, 2013).

### D-PAC: Een digitaal platform voor paarsgewijze vergelijking

Het willekeurig samenstellen van paren en het berekenen van een rangorde op basis van alle gemaakte vergelijkingen is een vrij ingewikkelde en tijdrovende klus. Gelukkig zijn er digitale tools beschikbaar waarin dit proces is geautomiseerd. In Engeland zijn twee tools ontwikkeld: *Digital Assess* ([www.digitalassess.com](http://www.digitalassess.com)) en *No More Marking* (*NMM*; [www.nomoremarking.com](http://www.nomoremarking.com)). Recentelijk hebben wij aan de Universiteit Antwerpen, in samenwerking met de Universiteit Gent en IMEC, een soortgelijke tool ontwikkeld: *D-PAC*, oftewel *Digital Platform for the Assessment of Competences* ([www.d-pac.be](http://www.d-pac.be)).

De drie tools onderscheiden zich van elkaar door de algoritmes waarmee de paren worden samengesteld. Zo maakt *Digital Assess* gebruik van een adaptief algoritme, waarbij de informatie van elke vergelijking wordt gebruikt om de volgende paren samen te stellen. Het gevolg hiervan is dat er maar zo'n acht tot twaalf vergelijkingen per product nodig zijn om tot een stabiele rangorde te komen. Er zijn echter twijfels over de werkelijke betrouwbaarheid van deze adaptieve methode, aangezien de uiteindelijke rangorde sterk afhangt van de eerste reeks vergelijkingen die zijn gemaakt. Producten die in deze eerste ronde (ten onrechte) als slechtste zijn aangemerkt, zullen nooit meer in de top van de rangorde uitkomen. Dit leidt tot een vertekend beeld van de betrouwbaarheid (Bramley, 2015). *NMM* en *D-PAC* maken daarom gebruik van een random algoritme waarbij de paren steeds op willekeurige wijze worden samengesteld. Om dit toch zo efficiënt mogelijk te laten verlopen wordt er bij *D-PAC* wel rekening gehouden met het aantal keren dat een product al is vergeleken, zodat er alleen paren worden samengesteld van producten waarvoor nog extra informatie

nodig is. *D-PAC* heeft daarnaast nog extra features specifiek voor peer assessments. Zo kunnen studenten hun eigen werk anoniem uploaden en kan ervoor gekozen worden dat zij hun eigen werk niet terug zien komen in de vergelijkingen. Uit onderzoek van Jones en Alcock (2014) blijkt namelijk dat wanneer studenten hun eigen werk zien in een vergelijking, ze dit bijna altijd als beste kiezen. Studenten kunnen in de rangorde (het resultaat van alle paarsgewijze vergelijkingen) wel zien waar hun eigen werk is gepositioneerd. Ook kunnen studenten tijdens het vergelijken het werk van hun medestudenten van feedback voorzien, die vervolgens anoniem wordt teruggekoppeld.

### Leren door te vergelijken

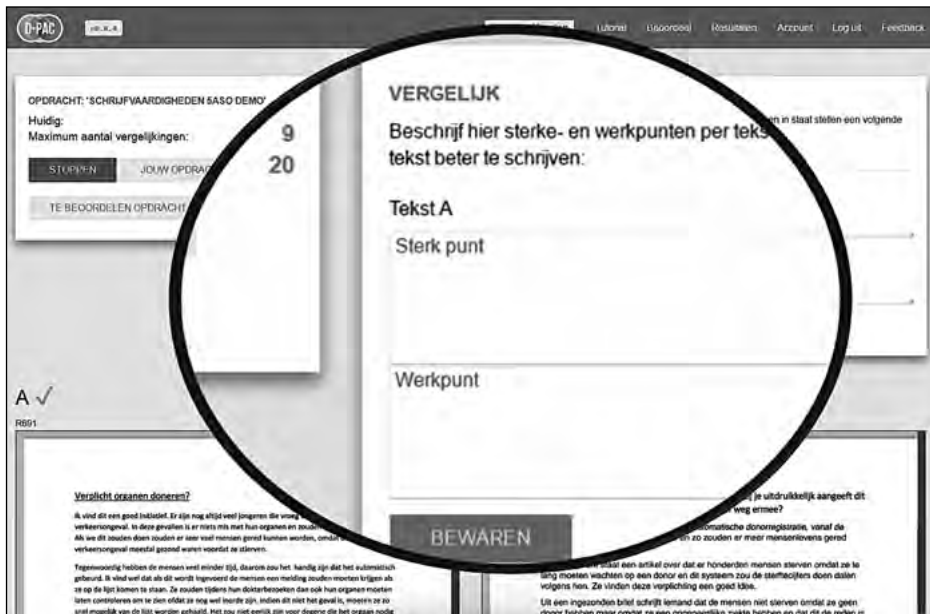
Studenten komen door elkaars werk te vergelijken dus gemakkelijker tot een goed kwaliteitsoordeel. Daarnaast draagt het proces van vergelijken bij aan het leerproces (Gentner, 2010). In *D-PAC* lijkt dit leren door te vergelijken op twee manieren plaats te vinden. Ten eerste zien studenten in een reeks vergelijkingen een reeks van goede en slechte voorbeelden voorbijkomen. Hierdoor ontwikkelen zij stap voor stap hun eigen referentiekader voor kwaliteit. Ten tweede leren studenten van het actief vergelijken van deze verschillende voorbeelden. Onderzoekers uit Berlijn hebben in een reeks van experimenten laten zien dat vergelijken tot een dieper begrip leidt dan het een voor een bekijken van voorbeelden (Pachur & Olsson, 2012). Dit komt doordat studenten in een vergelijking actief op zoek gaan naar overeenkomsten en verschillen. Wanneer een student bijvoorbeeld een reeks essays vergelijkt, kan in de eerste vergelijking het verschil in structuur tussen de teksten opvallen, in een tweede vergelijking de overtuigingskracht van de argumenten en in een derde vergelijking spellings- of grammaticafouten. Op deze manier kunnen studenten zich een concreet beeld vormen bij abstracte of complexe kwaliteitscriteria en kunnen ze zich deze gaandeweg eigen maken. Orsmond en collega's (2002) hebben in eerder onderzoek inderdaad laten zien dat het beoordelen van voorbeelden van medestudenten leidt tot een beter begrip van kwaliteitscriteria. Ook bleek uit dit onderzoek dat studenten door concrete voorbeelden beter weten wat er van hen verwacht wordt en meer gerichte en relevante feedback geven aan hun medestudenten.

### Leren door het geven van feedback

Bij peer assessments in *D-PAC* is het ook mogelijk dat studenten na elke vergelijking feedback geven op de plus- en minpunten van elk van de producten in die vergelijking. Zie Figuur 3 voor een voorbeeld van hoe deze feedbackmodule er in *D-PAC* uitziet. Van het expliciet formuleren van feedbackpunten zouden studenten ook kunnen leren. Het formuleren van feedback wordt immers verondersteld actief bij te dragen aan het leereffect van peer assessment (Lundstrom & Baker, 2009). Om erachter te komen of dit ook voor paarsgewijze vergelijking geldt, hebben we een



onderzoek opgezet met 96 studenten van de master Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Deze studenten vergeleken de kwaliteit van videofragmenten van wetenschappelijke interviews met elkaar. Ze werden hierbij in drie willekeurige groepen opgedeeld. De eerste groep hoefde enkel de interviews met elkaar te vergelijken, de tweede groep moest na elke vergelijking hun keuze beargumenteren en de derde groep moest na elke vergelijking de goede en slechte aspecten van de interviews benoemen. Daarnaast beschreven alle studenten vooraf en achteraf wat zij onder een goed wetenschappelijk interview verstonden. Uit de resultaten bleek dat de studenten in alle drie de groepen na de paarsgewijze vergelijkingen significant meer kwaliteitsaspecten van een wetenschappelijk interview konden benoemen dan voor de vergelijkingen. De kennistoename verschilde echter niet tussen de drie condities, wat in dit geval betekent dat op korte termijn het expliciteren van feedback niet direct heeft geleid tot meer expliciete kennis dan enkel het vergelijken op zich. Uiteraard kan de peer feedback wel een effect hebben op de feedbackontvanger.

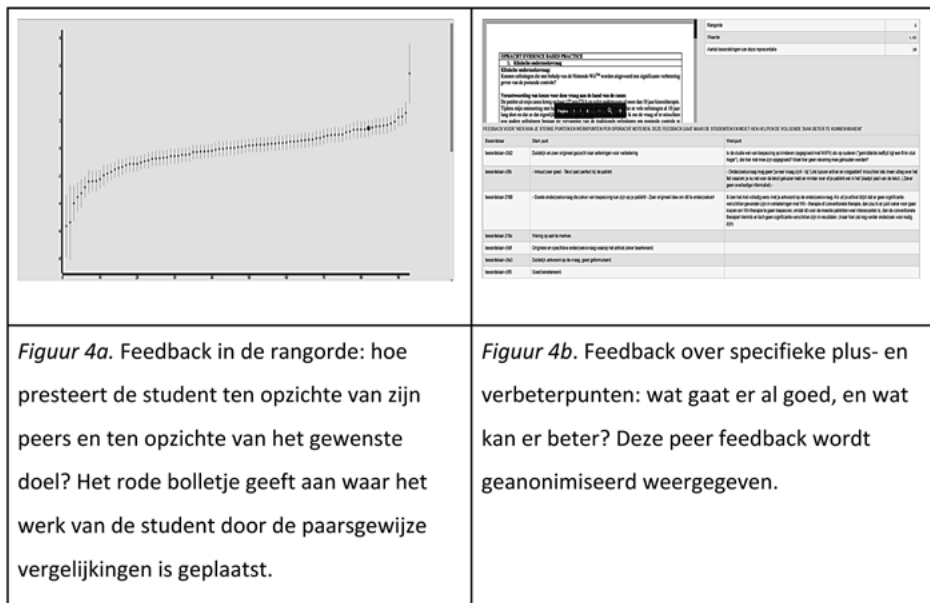


*Figuur 3.* De manier waarop studenten in D-PAC feedback geven op twee producten in een vergelijking

### Welke feedback levert het op en wat leren studenten daarvan?

Na het voltooien van een reeks paarsgewijze vergelijkingen in D-PAC ontvangen studenten feedback over hun eigen werk. In D-PAC zijn er twee verschillende vormen van feedback: feedback over het huidige prestatieniveau door een positie in de rangorde (zie Figuur 4a) en feedback over specifieke plus- en verbeterpunten (zie

Figuur 4b). Door middel van de feedback in de rangorde krijgen studenten inzicht in het niveau van hun huidige prestatie ten opzichte van die van de medestudenten en/of ten opzichte van het gewenste doel (als er bijvoorbeeld voorbeelden in de vergelijking zijn meegenomen die de verschillende prestatieniveaus representeren, de zogenoemde ankers). Wanneer studenten op hun werk in de rangorde klikken, krijgen ze de peer feedback over hun specifieke plus- en verbeterpunten te zien. Deze peer feedback wordt anoniem weergegeven en bestaat uit geschreven commentaar bij de taken van de studenten. Deze combinatie van feedback, waarin zowel feedback over het huidige prestatieniveau ten opzichte van een gewenst doel wordt gegeven als concrete verbeterpunten om dichterbij het gewenste doel te komen, blijkt cruciaal te zijn voor het leren van feedback (Hattie & Timperley, 2007).



### Hoe waardevol is de feedback over het prestatieniveau?

Bij peer assessments komt het geregeld voor dat studenten twifelen aan de feedback die ze van medestudenten krijgen. Dit kan ook optreden bij deze holistische methode van paarsgewijs vergelijken, aangezien studenten nogal vrij worden gelaten bij het maken van de vergelijkingen. Dat dit tot onzekerheid bij studenten kan leiden, zagen we bijvoorbeeld bij een peer assessment in de master Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Hier vergeleken studenten de kwaliteit van elkaars statistiekopdrachten. Studenten gaven na afloop aan te hebben geleerd van het vergelijken en van de feedback in de rangorde. Er waren echter ook studenten die gedurende het vergelijken hadden gezien dat niet alle medestudenten de opdracht hadden begrepen. Deze studenten vonden de ontvangen

feedback over hun positie in de rangorde daarom niet geloofwaardig en gaven aan meer behoefte te hebben aan feedback van de docent.

Bovenstaande bevindingen stimuleerden ons om de kwaliteit van de comparatieve peer feedback verder te onderzoeken. Zo vond er een peer assessment plaats met dertig studenten van de opleiding Interieur, Architectuur, Stedenbouw aan de Universiteit Antwerpen, waarbij we hebben gekeken naar de betrouwbaarheid van de vergelijkingen door studenten. Hierbij vroegen we ons af of studenten in paarsgewijze vergelijkingen hetzelfde werk als beter bestempelen. Daarnaast zijn we nagegaan in hoeverre studenten en ervaren docenten hierin overeenkomen: komen zij tot een gelijkaardige rangorde, en letten zij daarbij op dezelfde aspecten? Deze informatie geeft ons inzicht in de validiteit van het peer assessment, althans als we aannemen dat docenten goede beoordelingen maken. Voor deze peer assessment hadden studenten de opdracht gekregen om een moodboard te ontwikkelen rondom een bepaalde emotie, en deze via D-PAC paarsgewijs te vergelijken. Alle moodboards werden in totaal achttien keer vergeleken en van feedback voorzien. De groep studenten werd in twee groepen van vijftien studenten gesplitst, zodat we de resultaten van deze twee groepen met elkaar konden vergelijken. De betrouwbaarheid van de oordelen in beide groepen was hoog: .81 voor groep 1 en .73 voor groep 2. Ook was er een sterke correlatie van .75 tussen de oordelen van de twee groepen. Studenten kwamen dus sterk overeen in welke moodboards zij de betere vonden. Dezelfde moodboards werden ook door een groep van vijf ervaren docenten beoordeeld. Zij kwamen tot een betrouwbaarheid van .71. De rangordes van de beide studentengroepen correleerden .65 met de rangorde van de docenten.

Ook bij de opleiding Industriële Ingenieurswetenschappen aan de KU Leuven hebben we de betrouwbaarheid en validiteit van de vergelijkende peer feedback onderzocht. Hierbij waren 25 studenten betrokken, die elk een Entity-Relationship (ER)-schema hadden ontwikkeld. In ER-schema's wordt de relatie tussen verschillende entiteiten in een database grafisch weergegeven. Elk van deze schema's werd in totaal zeventien keer paarsgewijs vergeleken door de groep studenten. Dezelfde ER-schema's werden ook paarsgewijs vergeleken door een groep van vier ervaren docenten. De resultaten waren ook hier positief: de betrouwbaarheid van de oordelen van zowel de studenten als docenten was hoog, respectievelijk .73 en .77, en de oordelen van studenten en die van docenten kwamen overeen ( $r = .62, p < .001$ ).

Collega-onderzoekers Jones en Alcock (2014) en Jones en Wheadon (2015) uit Engeland vonden vergelijkbare resultaten in peer assessments naar het wiskundig begrip van studenten. Ook hier bleek de betrouwbaarheid van de studentenoordelen hoog, namelijk .72 en .85, en kwamen ze sterk overeen met die van de experts (correlatie respectievelijk .77 en .72). In de laatstgenoemde studie werd ook gekeken naar de betrouwbaarheid van oordelen wanneer de peers elkaars werk op een absolute manier beoordelen, dus zonder dat het werk onderling vergeleken werd. Het bleek dat de betrouwbaarheid van de absolute beoordelingswijze nagenoeg nul was, zowel voor de studenten als voor de docenten. Ook deden de studenten er langer over om tot een absoluut oordeel te komen.

Kortom, studenten voorzien elkaar via paarsgewijze vergelijkingen van kwaliteitsvolle feedback. Deze feedback geeft echter enkel inzicht in hoe ze op dat moment presteren, en dat ook nog eens relatief ten opzichte van elkaar. Wat leren ze daar dan precies van? De docent kan ervoor kiezen om het leereffect van deze feedback in peer assessments te versterken door voorbeeldproducten van verschillende kwaliteitsniveaus aan de vergelijkingen toe te voegen. Dat kunnen producten zijn van studenten uit het voorgaande jaar die volgens docenten representatief zijn voor het gemiddelde niveau of voor bijvoorbeeld de grens tussen goed en excellent. Als ook deze voorbeelden (of ankers) op de rangorde worden geplaatst, kunnen studenten nagaan of hun eigen werk voldoet aan de minimale doelstellingen van het vak. Extra toelichting bij de voorbeelden waarin de docent beschrijft waarom dat product van dat specifieke kwaliteitsniveau is, geeft studenten concrete aanknopingspunten om hun eigen werk te verbeteren. Ook kan de docent ervoor kiezen om in een peer assessment meerdere werken van dezelfde student mee te nemen. Daarmee krijgen studenten inzicht in de mogelijke leerwinst die ze hebben gemaakt over tijd. De focus ligt dan niet meer op hoe de student presteert ten opzichte van zijn medestudenten, maar juist hoe de student presteert ten opzichte van zichzelf. Daarnaast kunnen studenten het werk van hun peers (anoniem) bekijken, om inzicht te krijgen welke werken een beetje beter zijn dan dat van hen en welke het beste beoordeeld zijn. Dat zijn immers goede voorbeelden om van te leren.

### Hoe waardevol is peer feedback over plus- en verbeterpunten?

Naast feedback in de rangorde over het niveau van de prestatie is het ook mogelijk om feedback te ontvangen over specifieke plus- en verbeterpunten van de geleverde prestatie. Studenten blijken vooral deze feedback relevant te vinden, aangezien ze de inhoudelijke suggesties kunnen gebruiken voor het verbeteren van hun werk (Mortier, Lesterhuis, Vlerick & De Maeyer, 2015). Maar hoe kwaliteitsvol is deze feedback? Om dit te onderzoeken hebben we gekeken naar de verschillen tussen comparatieve feedback en die van de traditionele manier van feedback waarbij producten een voor een worden becommentarieerd. In de lerarenopleiding Nederlands aan de Odisee Hogeschool in Sint-Niklaas gaven elf tweedejaars studenten feedback aan eerstejaarsstudenten op de door hen geschreven formele brieven (Mortier, Lesterhuis, Vlerick, Donche & De Maeyer, 2016). De tweedejaars studenten werden geïnstrueerd de feedback zo te formuleren dat de eerstejaarsstudenten het konden gebruiken om hun brief aan te passen. Van de elf tweedejaarsstudenten startten zes studenten met de comparatieve feedback en de andere vijf met het geven van feedback via opmerkingen in de tekst, waarna ze van aanpak wisselden. De resultaten laten zien dat de feedback in de comparatieve conditie gericht was op zowel hogereordealaspecten van de brief (inhoud, structuur en stijl) als op lagereordealaspecten (taalfouten en conventies), in tegenstelling tot de conditie waarbij feedback in de tekst werd gegeven: daarbij was de feedback bijna volledig gericht op lagereordealaspecten. Deze resultaten laten zien dat door steeds twee producten met elkaar te

vergelijken en studenten niet de mogelijkheid te geven om opmerkingen in de tekst te plaatsen, studenten zich meer richten op de essentiële en complexe aspecten van tekstkwaliteit. Het is immers vooral de hogere orde feedback die studenten vooruit helpt bij het schrijven (Patchan, Schunn & Correnti, 2016).

Ook bij de opleiding Kinesithérapie aan de Universiteit Hasselt hebben we onderzocht in welke mate een comparatieve peer assessment waardevolle feedback oplevert voor studenten. Bij deze opleiding schrijven studenten elk jaar meerdere patiëntendossiers. De zeventig studenten in dit onderzoek kregen op twee momenten in het jaar feedback op hun patiëntendossiers door middel van paarsgewijze peer assessment. De docent van deze opleiding was benieuwd in hoeverre de peer feedback overeenkwam met haar oordeel en of ze daarbij nog extra feedback moest geven. Haar reactie was positief: ze vond de rangorde uit het peer assessment een goede weergave van de oplopende kwaliteit van de patiëntendossiers. Ook vond ze de peer feedback over specifieke plus- en verbeterpunten relevant en zeer behulpzaam voor studenten met het oog op vervolgoopdrachten. Uit verder onderzoek bleek ook dat meer dan de helft van de studenten aangaf de peer feedback succesvol te hebben gebruikt voor de tweede opdracht later in het jaar. Dit hing echter wel af van kenmerken van de studenten. Studenten die intrinsiek gemotiveerd waren om de feedback te begrijpen, scoorden ook hoger op de tweede taak later in het jaar. Studenten die de feedback niet hadden meegenomen naar de tweede taak gaven als reden dat ze de feedback tegenstrijdig of onduidelijk vonden, of ze waren het al vergeten.

### De ondersteunende rol van de docent

Dat feedback met deze beoordelingsmethode als tegenstrijdig kan worden ervaren is bijna niet uit te sluiten. Het is immers zo dat elk product in meerdere vergelijkingen terugkomt, waardoor verschillende studenten feedback geven op hetzelfde product. Deze studenten kunnen dezelfde aspecten net anders waarderen, waardoor tegenstrijdige feedback ontstaat. Deze variatie in feedback kan echter ook juist aanzetten tot leren. Bij competenties of vaardigheden wordt de kwaliteit van een prestatie namelijk niet bepaald door één enkel aspect, maar juist door een combinatie van aspecten, en er zijn nu eenmaal verschillen tussen personen in wat zij goed of minder goed vinden. Voor studenten betekent dit dat zij de feedback dus niet klakkeloos kunnen overnemen, maar zelf moeten nagaan welke feedback ze relevant vinden en kunnen gebruiken voor het verbeteren van hun werk. Dit vraagt wel veel van studenten, en de docent moet dan ook extra ondersteuning bieden bij het begrijpen en implementeren van de feedback. Zo gaf de docent van de opleiding Kinesithérapie aan de Universiteit Hasselt zelf geen feedback meer, maar monitorde ze wel de kwaliteit van de gegeven peer feedback. Waar nodig wees ze de studenten in colleges op problemen of tegenstrijdigheden die ze tegenkwam in de peer feedback.

Docenten van de opleiding Meertalige Professionele Communicatie aan de Universiteit Antwerpen boden studenten op een soortgelijke manier ondersteuning tij-

dens een peer assessment. In deze opleiding werd de methode van paarsgewijze vergelijking ingezet voor peer feedback op slechtnieuwsbrieven. De docenten kwamen er bij de resultaten achter dat studenten tijdens het vergelijken niet op alle relevante aspecten hadden gelet, waardoor de studenten tot een net wat andere rangorde kwamen dan de docenten. In de daaropvolgende les hebben de docenten de rangorde en feedback besproken, waarbij ze duidelijk maakten wat er van de studenten verwacht wordt en wat de kwaliteitsaspecten zijn van een slechtnieuwsbrief. In het komende collegejaar willen deze docenten graag dezelfde werkwijze toepassen, en na het feedbackcollege nog een peer assessment uitvoeren om te kijken of dit de kwaliteit van de feedback heeft bevorderd.

## Discussie

In dit hoofdstuk hebben we met verschillende praktijkvoorbeelden en onderzoeksbevindingen laten zien dat paarsgewijze vergelijking het leren van studenten kan stimuleren. Het vergelijken zet aan tot een dieper leerproces, en het zien van een grote reeks aan voorbeelden van peers kan inspirerend werken. Daarnaast resulteert de vergelijkende methode in verschillende vormen van kwaliteitsvolle feedback, die gebruikt kunnen worden voor formatieve doeleinden. Zo geeft feedback over de rangorde studenten inzicht in het niveau van hun prestaties en kunnen studenten met de feedback over specifieke plus- en verbeterpunten hun prestaties gericht verbeteren. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de peer feedback op basis van paarsgewijs vergelijken grotendeels overeenkomt met de feedback van docenten, wat de feedback nuttig en relevant maakt.

Vervolgonderzoek is noodzakelijk om beter te begrijpen hoe en wanneer paarsgewijze vergelijking het effectiefst kan worden ingezet voor peer assessment. Zo weten we dat het actief vergelijken zorgt voor meer inzicht in de belangrijkste kwaliteitscriteria, maar de precieze werking hiervan is nog een *black box*. Daarnaast hebben we tot op heden peer assessment enkel toegepast in de loop van een cursus, wanneer studenten al een eigen product hebben gemaakt. Studenten zouden echter ook veel kunnen leren van het zien en vergelijken van voorbeelden voordat ze aan hun eigen product beginnen. Wat het mogelijke leereffect is van een peer assessment in D-PAC aan het begin van een cursus onderzoeken we momenteel in samenwerking met Artevelde Hogeschool. Tot slot is het nog onduidelijk wat de leereffecten zijn van paarsgewijze vergelijking op korte en lange termijn, en in hoeverre het tot betere prestaties leidt dan reguliere vormen van peer assessment.

Wat in eerder onderzoek ook nog onvoldoende aan bod is gekomen, is voor welk type studenten deze vorm van peer assessment het beste werkt. Leren sterke en minder sterke studenten evenveel van het zien en vergelijken van het werk van medestudenten? Het observeren van voorbeelden kan een belangrijke boost geven aan het zelfvertrouwen van studenten, want als ze ervaren dat peers tot goede producten kunnen komen, dan zouden zij dat ook moeten kunnen (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). Tegelijkertijd kan het ook demotiverend werken om het werk van peers

te zien, zeker wanneer studenten onzeker zijn over hun eigen kunnen en helemaal onder aan de rangorde uitkomen. Verder onderzoek naar de rol van individuele verschillen in het leereffect van comparatieve peer assessment is daarom noodzakelijk.

### Implicaties voor de praktijk

Ondanks de behoefte aan verder onderzoek naar de leereffecten van comparatieve peer feedback kunnen we toch een paar belangrijke implicaties voor de onderwijspraktijk meegeven. D-PAC biedt een online platform waarin studenten eenvoudig hun werk kunnen uploaden, vergelijken en rijke peer feedback krijgen. Docenten besparen hiermee kostbare tijd, die ze kunnen steken in het ondersteunen van studenten tijdens het geven en ontvangen van feedback. Deze ondersteuning lijkt essentieel: verschillende praktijkvoorbeelden in dit hoofdstuk hebben laten zien dat studenten het soms moeilijk vinden om de ontvangen feedback te plaatsen of te accepteren, helemaal als peers tegenstrijdige feedback geven over mogelijke verbeterpunten.

Welke ondersteuning kunnen docenten het beste bieden? Allereerst is het belangrijk om studenten vooraf goed te instrueren over de methode. Denk aan vragen als: waarom ga je vergelijken, wat doe je als twee producten erg op elkaar lijken, waar resulteren de vergelijkingen in, hoe geef je effectieve feedback op zowel plus- en verbeterpunten? Maar ook achteraf hebben studenten behoefte aan begeleiding bij het interpreteren van de feedback, bijvoorbeeld bij de vraag hoe ze de informatie in de rangorde effectief kunnen gebruiken en hoe ze kunnen omgaan met (tegenstrijdige) feedback. Goede instructie voor- en achteraf zal naast het leren ook de motivatie tot deelname van studenten verhogen.

Docenten kunnen ook een belangrijke rol spelen in het optimaliseren van de kwaliteit van de feedback. Zo kan een docent vooraf voorbeelden selecteren die representatief zijn voor de verschillende kwaliteitsniveaus (onvoldoende, gemiddeld, goed) en deze meenemen in een peer assessment. Hierdoor krijgen deze voorbeelden een ankerfunctie in de rangorde en krijgen studenten niet enkel feedback over hoe ze zich ten opzichte van hun peers verhouden, maar ook over hun positie ten opzichte van het gewenste doel.

Ook kunnen docenten in D-PAC de kwaliteit van de peer feedback monitoren. Hierbij zijn vooral de volgende informatiebronnen van waarde:

1. De betrouwbaarheid van de rangorde: dit geeft inzicht in hoeverre studenten het eens zijn over welk product van hogere kwaliteit is. Als de betrouwbaarheid laag is, betekent dit dat niet iedereen hetzelfde werk goed of slecht vindt. Met behulp van extra analyses is het mogelijk om erachter te komen welke studenten afwijken van de gemiddelde groepsconsensus. Zijn dit de studenten die zelf ook minder goed presteren? Hebben zij wellicht extra uitleg nodig?
2. De rangorde: deze geeft informatie over welke producten studenten beter of minder goed vinden. Komt dit overeen met de mening van docenten?

3. De specifieke feedback over plus- en minpunten: dit geeft informatie over aspecten waar studenten tijdens het vergelijken op letten. De docent kan deze aspecten vergelijken met de vooropgestelde kwaliteitscriteria: komen deze overeen, of zijn er aspecten waar studenten nog onvoldoende naar kijken? Ook kan de docent de gegeven feedback gebruiken om een indruk te krijgen van wat studenten volgens henzelf al wel goed doen (pluspunten) en wat nog beter kan (verbeterpunten).
4. De feedback gegroepeerd per student: door na te gaan welke student welke feedback heeft ontvangen en gegeven, krijgt de docent inzicht in het prestatieniveau van individuele studenten en de aspecten waar zij op letten tijdens het vergelijken van elkaars werk. Deze informatie kunnen docenten gebruiken om individuele studenten extra uitleg of begeleiding te geven.

Wanneer de docent op basis van deze informatie concludeert dat studenten nog onvoldoende zicht hebben op de kwaliteitscriteria en op wat er van hen verwacht wordt, kunnen zij tijdens de colleges met studenten in gesprek gaan, met de voorbeelden in de rangorde en de geschreven feedback als vertrekpunt. Onderzoek van Fraile en collega's (2017) toont het belang aan van het co-creëren en bediscussiëren van de beoordelingscriteria.

Kortom, D-PAC biedt veel mogelijkheden voor kwaliteitsvolle peer assessments. Een belangrijke rol is weggelegd voor de docent in het instrueren en begeleiden van studenten, zowel vooraf bij het maken van de vergelijkingen als achteraf bij het interpreteren van de feedback en het monitoren van de kwaliteit ervan. Verder onderzoek in de praktijk is nodig om de mogelijkheden van deze methode nog verder te exploreren.

### Referenties

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2017). *Bringing Writing Research into the Classroom. The Effectiveness of Tekster, a Newly Developed Writing Program for Elementary Students* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bramley, T. (2015). *Investigating the Reliability of Adaptive Comparative Judgment*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment.
- Carless, D., & Kam Ho Cham, K. (2016). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D.M.A. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-



- regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Gentner, D. (2010). Bootstrapping the mind: Analogical processes and symbol systems. *Cognitive Science*, 34(5), 752-775.
- Gill, T., & Bramley, T. (2013). How accurate are examiners' holistic judgements of script quality? *Assessment in Education*, 20(3), 308-324. doi:10.1080/0969594X.2013.779229.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jones, I., & Alcock, L. (2014). Peer assessment without assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1774-1787.
- Jones, I., & Wheadon, C. (2015). Peer assessment using comparative and absolute judgement. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1774-1787.
- Laming, D.R.J. (2004). *Human Judgement: The Eye of the Beholder*. Londen: Thomson Learning.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43.
- Mortier, A.V., Lesterhuis, M., Vlerick, P., Donche, V., & Maeyer, S. De (2016, juni). *Comparative Judgment-Based Feedback versus the Common Practice: Similarities and Differences*. Paper gepresenteerd op de conferentie Assessment in Higher Education, Manchester, UK.
- Mortier, A.V., Lesterhuis, M., Vlerick, P., & Maeyer, S. De (2015). Comparative judgment within online assessment: Exploring students feedback reactions. *Proceedings of Communications in Computer and Information Science*, 571, 69-79.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived making criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Pachur, T., & Olsson, H. (2012). Type of learning task impacts performance and strategy selection in decision making. *Cognitive Psychology*, 65(2), 1-34.
- Patchan, M.M., & Schunn, C.D. (2016). Understanding the effects of receiving peer feedback for text revision: Relations between author and reviewer ability. *Journal of Writing Research*, 8(2), 227-265.
- Patchan, M.M., Schunn, C.D., & Correnti, R.J. (2016). The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication, doi:10.1037/edu0000103.
- Pollitt, A. (2004, juni). *Let's stop marking exams*. Paper gepresenteerd op de conferentie International Association of Educational Assessment, Philadelphia, PA.
- Sadler, D.R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Thurstone, L.L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34(4), 273-286.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.



Fien Bloemen en John Taylor  
(Academie voor Theater en Dans)

## **'Onze studenten zijn met hun ontwikkeling bezig, niet met punten tellen'**

Door Maartje Nix

*Op de Academie voor Theater en Dans (ATD) in Amsterdam worden studenten integraal per semester beoordeeld en niet alleen per vak. Tijdens de semesterbeoordelingsvergadering licht iedere docent per student zijn beoordeling en feedback toe. Daarna komt de vergadering tot één gezamenlijk vakoverstijgend oordeel en overkoepelende feedback om de ontwikkeling van de student te stimuleren. Is het oordeel positief, dan krijgt de student dertig studiepunten. Fien Bloemen en John Taylor onderbouwen dit integrale beoordelingssysteem. Bloemen is beleidsmedewerker theater en kwaliteitszorg en voorzitter van de examencommissie. Taylor is docent techniek, mentor en kernteamlid aan de opleiding Moderne Theaterdans en lid van de examencommissie.*

### Beoordelen van kwaliteit in de kunsten

Bloemen: 'Wij nemen het potentiële talent van studenten als uitgangspunt en kijken naar de gehele ontwikkeling daarvan. Op de meeste kunstopleidingen gebeurt dat ook, maar toch krijgen studenten daar vaak wel cijfers en studiepunten per vak. Studenten zijn dan al gauw geneigd om punten te gaan tellen en te gaan compenseren, zoals je op andere hbo-opleidingen ook vaak ziet. En dat is jammer, want we willen dat de student zich over zijn eigen ontwikkeling en leerproces ontfermt.

Wij stellen het geven van punten uit, omdat we het geheel willen overzien. Soms geven we een student die voor alle vakken net een voldoende heeft gehaald niet de optimale hoeveelheid studiepunten voor dat semester. Bijvoorbeeld als iemand voor alle vakken laag scoort op de competentie reflecterend vermogen en we denken dat het zijn ontwikkeling beperkt als hij daar niet eerst iets aan doet. We geven de student dan een leeropdracht mee naar het volgende semester. Als hij kan laten zien dat hij aan deze competentie heeft gewerkt en vooruitgang heeft geboekt, kennen we alsnog die studiepunten toe.'

## Integrale beoordeling

Bloemen: ‘Studenten krijgen eerst voor alle vakken of programmaonderdelen een evaluatieve beoordeling van de leerdoelen. Docenten leggen dit per student vast op een beoordelingsformulier waarop de gedragsindicatoren staan die voor dat vak of competentiegebied relevant zijn. De ontwikkeling wordt per indicator beoordeeld, meestal op een vijfpuntsschaal van onvoldoende tot zeer goed. Soms wordt gebruikgemaakt van *rubrics* die de mate van ontwikkeling beschrijven. Onder aan dit formulier vult de docent vaak ook nog een eendoordeel in en is er ruimte voor feedback.’

Taylor: ‘In de semestervergadering lichten docenten per student hun beoordeling en de gegeven feedback toe. Daarna volgt een vakoverstijgend gesprek, geleid door de artistiek leider, het hoofd van de opleiding. We buigen ons over vragen als: “Hoe heeft deze student zich als danser ontwikkeld, en hoe verhoudt zich dat tot de verschillende competenties?”, of: “Wat zijn de talenten van deze student, en hoe kunnen we hem of haar stimuleren om deze talenten verder te ontwikkelen?” Iedere student ontwikkelt zich in het artistiek proces op zijn eigen manier, en dat is ook de bedoeling. Studenten moeten zich onderscheiden en helderheid krijgen over waarin zij uitblinken en wat hun kracht is. Dat helpt hen straks om zich in het werkveld te profileren.’

## Beoordelaarsovereenstemming

Bloemen: ‘Zonder dat het in kaders wordt vastgelegd, zijn experts het vaak eens over wat kwaliteit is. De uitdaging is om woorden te vinden waarmee je kwaliteit uitdrukt. In een vakgebied ontstaat gaandeweg een taal om over kwaliteit te praten en hierover gezamenlijk te oordelen. En in het uitzonderlijke geval dat er geen consensus ontstaat, is het oordeel van de artistiek leider doorslaggevend.’

Taylor: ‘Daarnaast helpen verschillende visies en meningen de student juist bij het vormen van een eigen visie. Iedere docent heeft zijn eigen opvattingen. Voor een student is dit interessante informatie die, naast de vakoverstijgende feedback, inzicht kan geven in de richting die hij of zij op wil in zijn artistieke ontwikkeling.’

## Summatief beoordelen?

Bloemen: ‘Het begrip “summatief” is verbonden met tentamens of beoordelingen waarvoor je een cijfer krijgt, een voldoende of onvoldoende die duidelijke gevolgen heeft of een periode afsluit. Strikt genomen is zo’n moment er bij ons alleen aan het einde van het eerste jaar. Die beoordeling bepaalt of een student door mag of moet stoppen met de opleiding. Gedurende het vervolg van de opleiding toetsen we alleen nog formatief, hoewel we soms wel studenten een jaar laten overdoen als we denken dat dat beter is voor zijn ontwikkeling.’

Taylor: 'In een artistiek proces geef je als docent gedurende de hele les feedback. Daarnaast vullen docenten beoordelingsformulieren in, die ze aan hun studenten geven. De feedback die tijdens de integrale beoordeling naar voren komt, wordt op papier, maar ook nog in een gesprek met de student gedeeld en besproken. Studenten denken er dan meteen over na hoe ze die feedback verwerken, of krijgen de opdracht om hiervoor een plan van aanpak te maken. Verder zijn er mentorgesprekken en gesprekken met coaches waarin de feedback en de voortgang van studenten wordt besproken.'

Bloemen: 'Sommige opleidingen werken ook met zelfevaluaties. Studenten moeten dan de sterke en zwakke punten in hun ontwikkeling benoemen en ook eventuele leeropdrachten formuleren. Dit is meestal een proces door de jaren heen waarin studenten steeds meer verantwoordelijkheid krijgen voor de ontwikkeling van hun eigen leerproces. En bij afstudeervoorstellingen of -projecten waaraan ouderejaars van verschillende opleidingen samenwerken, wordt soms *peer feedback* gegeven.'

## Eindoordeel

Taylor: 'Als we besluiten een student aan te nemen, is hij of zij al een kunstenaar, en zo benaderen wij studenten ook. Daarom is het belangrijk dat we hun ontwikkeling individueel bekijken en vanuit de potentie die wij in hen zien. We kennen alle studenten, volgen ze op de voet en weten precies waarmee ze bezig zijn. En ook al hebben ze een bepaald niveau al gehaald, iedereen krijgt feedback om zich verder te ontwikkelen. De integrale beoordeling is een goed systeem om dit optimaal te doen. Studenten leren zo hun eigen leerproces vorm te geven en leren dat ze zich altijd kunnen blijven ontwikkelen.'

Esther van Popta

## **De kracht van het geven van online peer feedback**

### Inleiding

Uit onderzoek en uit de praktijk weten we dat feedback een krachtig leerinstrument kan zijn. Onder andere de onderzoeken van Hattie en Timperley (2007) geven aan dat feedback een van de effectiefste vormen van onderwijs is. Feedback als onderwijsvorm kan op verschillende manieren worden ingevuld. Hattie en Timperley zien de docent als de hoofdrolspeler in het onderwijsproces. De docent monitort het leren en geeft feedback, en het is de kunst voor de docent om feedback te geven die goed wordt ontvangen. Naast de docent zijn er echter meer potentiële bronnen voor feedback. Een belangrijke bron voor feedback is de medestudent; in dat geval spreken we van peer feedback. De focus op de medestudent als bron van feedback sluit aan op de ontwikkelingen in het onderwijs, waarbij het perspectief van de student steeds meer als uitgangspunt geldt. Studentgerichte leerconcepten vereisen dat de definitie van feedback zoals we deze kennen, waarin informatie van de docent naar de student wordt gezonden, verandert in een bilaterale en multilaterale definitie waarin we studenten positioneren als actief lerenden die op basis van informatie uit verschillende bronnen een eigen oordeel vormen (Boud & Molloy, 2013).

Een van de modellen waarin feedback wordt gezien als kernelement is High Impact Learning (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015). In dit model is leren het effectiefst als de lerende samen met peers actief leert. Ook Hattie (2012) geeft aan dat leren het beste werkt als docenten het leren benaderen vanuit het perspectief van de studenten en hen helpen om hun eigen docent te worden. Een vorm van feedback die deze verandering ondersteunt, is peer feedback. In dit hoofdstuk gaan we in op een bijzondere vorm van peer feedback: online peer feedback. We staan stil bij de voordelen voor de ontvanger en de gever en laten zien hoe dit proces gestructureerd kan worden, en illustreren dit vervolgens met een concrete casus uit de praktijk.

### *Online peer feedback*

Voor peer feedback zijn altijd minimaal twee personen nodig: een gever en een ontvanger. Studenten geven geschreven of gesproken feedback op het werk van hun peers, maar ontvangen tevens feedback van deze peers op hun eigen werk. Peer feedback komt voor als onderdeel van een peer assessment-proces (Topping,

1998) en als onderdeel van een peer review-proces. In het eerste geval beoordelen studenten elkaar aan de hand van een cijfer en geven eventueel feedback ter onderbouwing daarvan. Bij peer review beoordelen studenten elkaar niet, maar geven ze elkaar feedback met als doel de medestudent te helpen het product te verbeteren. In lijn met de technologische ontwikkeling wordt het proces van peer feedback in de recente jaren steeds vaker online georganiseerd. Meestal is hierbij sprake van een online leeromgeving, waarin groepen studenten elkaar feedback geven op online geplaatste producten.

Uit onderzoek van Liu en Carless (2006) blijkt dat deelname aan een proces van peer feedback voor studenten veel voordelen kan hebben. Allereerst worden ze actief bij het leren betrokken, doordat het geven van peer feedback van hen vraagt om na te denken over de leerdoelen van een opdracht. Uit onderzoek van Ko en Rossen (2001) blijkt dat het aanbieden van online peer feedback in een online leeromgeving tot meer online activiteit bij studenten leidt. Het ontvangen van peer feedback kan de student aanleiding geven om zich actief verder te verdiepen in de leerstof, omdat hij niet zeker is of de feedback van zijn medestudent wel correct is; de medestudent is ten slotte geen expert. Onderzoek van Yang, Badger en Yu (2006) laat zien dat het ontvangen van peer feedback in vergelijking met het ontvangen van feedback van een docent tot onzekerheid bij de student leidt. Studenten gaan na het ontvangen van peer feedback op zoek naar bevestiging door het lesmateriaal en de docent, wat leidt tot een verdere verdieping van de leerstof. Ook helpt peer feedback studenten bij het maken van een betere zelfbeoordeling, doordat hen bij het geven van peer feedback gevraagd wordt te oordelen over het product van hun medestudent en ze daarmee beter leren oordelen over hun eigen product. Bovendien kan peer feedback zorgen voor meer feedback. Het gebruik van peer feedback in plaats van docentfeedback kan ervoor zorgen dat studenten voldoende feedback krijgen zonder dat de docent hiervoor continu online moet zijn. Los van de grotere hoeveelheid feedback is het voor studenten ook interessant om feedback vanuit verschillende perspectieven te ontvangen. Door de sociale interactie in het proces van peer feedback krijgen studenten ook meer het idee dat ze samen leren. Door het geven van feedback op het werk van hun medestudenten nemen studenten deel aan elkaars leerproces en krijgen ze meer begrip voor de ervaringen en perspectieven van hun peers. Tot slot bereidt het geven van feedback aan hun peers de studenten voor op het professionele leven, waar peer feedback een alledaagse realiteit is (Liu & Carless, 2006). De ervaring leert wel dat studenten het in eerste instantie heel spannend vinden om hun eigen werk online te plaatsen en feedback te geven. Vanaf het moment dat ze zich realiseren dat er heel veel kennis bij hun medestudenten zit en ze hiervan kunnen profiteren, komt het vliegwieltje van samen en van elkaar leren door het geven en ontvangen van feedback op gang. De ervaring leert ook dat docenten het moeilijk vinden om hier de juiste rol in te nemen. Het beste advies voor de docent is om niet zelf ook online feedback te geven, maar dit te bewaren voor de fysieke contactmomenten en daar de zogenoemde betekenisvolle dialoog te organiseren. We gaan hier verderop wat dieper op in, bij de beschrijving van online peer feedback in de praktijk.

De huidige (inter)nationale onderzoeken naar peer feedback richten zich op peer feedback als onderdeel van peer assessment (bijvoorbeeld Tseng & Tsai, 2007). Onderzoek van Liu en Carless (2006) laat zien dat studenten enige weerstand hebben tegen het elkaar beoordelen (peer assessment). Ze vinden dat dit de rol is van de expert of de docent. In lijn met de eerder genoemde voordelen stellen Liu en Carless (2006) voor om meer aandacht te besteden aan de mogelijkheden van peer feedback als onderwijsvorm waar studenten van kunnen leren. Nicol en Macfarlane-Dick (2006) volgen eenzelfde redenering en voegen hieraan toe dat we peer feedback moeten zien als een manier voor studenten om meer controle over hun eigen leren te krijgen. Nicol (2013) stelt voor om peer feedback voortaan onderdeel te laten zijn van een proces van peer review in plaats van peer assessment. In plaats van het beoordelen van elkaars werk helpen studenten elkaar door feedback op elkaars producten te geven. Deze feedback bevat evaluatieve informatie over de sterkte en zwakke punten van de geleverde prestatie en de mogelijke vervolgstappen. Tegelijkertijd ontvangen de studenten feedback op hun eigen werk terug.

Ondanks het feit dat het proces van peer feedback een proces is met een gever en een ontvanger (een tweewegproces) is het opvallend dat het meeste onderzoek zich richt op de meerwaarde voor de ontvanger. Er zijn slechts een paar studies bekend die expliciet verwijzen naar de voordelen voor de gever (Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Naar onze mening is het perspectief van de gever ook zeer interessant en de moeite waard om verder te onderzoeken. Het aantal studies dat ingaat op een online context bij peer feedback is nog beperkter. We hebben daartoe een literatuurstudie gedaan (Van Popta, Kral, Camp, Martens & Simons, 2017) en hebben hierin gekeken naar wat er in de literatuur bekend is over de voordelen van de gever van online peer feedback. Daarnaast hebben we gekeken welke cognitieve activiteiten de student onderneemt bij het geven van online peer feedback. De resultaten van de literatuurstudie zijn gebruikt voor het ontwerp van een procesmodel voor het geven van online peer feedback, dat we hierna verder zullen toelichten.

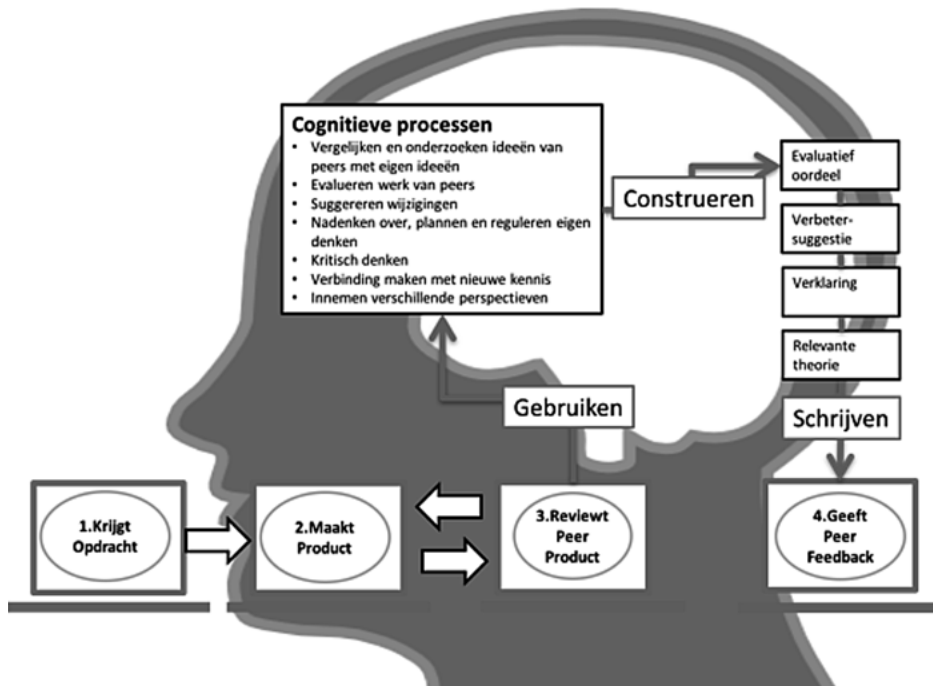
### Procesmodel voor het geven van online peer feedback

Het procesmodel voor het geven van online peer feedback is gevisualiseerd in figuur 1. In deze paragraaf lichten we het model verder toe. De basis van het model is het proces van het geven van online peer feedback. De inrichting van dit proces wordt in de eerstvolgende paragraaf stap voor stap toegelicht. Vervolgens gaan we in op de cognitieve processen die vereist zijn. We sluiten af met een toelichting op hoe ook de gever kan leren van het geven van peer feedback.

#### *Het proces van het geven van online peer feedback*

Het proces van het geven van online geschreven peer feedback kent een aantal stappen. Een student krijgt via de online leeromgeving een opdracht. Deze opdracht kan heel divers zijn, bijvoorbeeld het schrijven van een behandelplan of het maken





*Figuur 1. Procesmodel voor het geven van online peer feedback*

van een plan van aanpak. Voorwaarde voor het succes van het online peer feedback-proces is wel dat de studenten die elkaar feedback gaan geven dezelfde opdracht hebben gemaakt, zodat ze feedback geven vanuit een vergelijkbaar referentiekader. De student gaat met de opdracht aan de slag en plaatst een eerste versie van de uitwerking in zijn online portfolio. Vervolgens gaat de student de producten van zijn medestudenten online bekijken en begint het proces van peer review. De student bekijkt de producten van zijn peers en probeert hen te helpen door verbetersuggesties voor hun producten te bedenken. De student formuleert de beoogde verbetering in de vorm van één of meerdere feedbackfragmenten en plaatst deze online, zodat ze beschikbaar zijn voor zijn peers. Andersom ontvangt de student ook feedback van zijn peers op zijn eigen product. De gegeven en ontvangen feedback kan de student gebruiken om zijn eigen product te verbeteren en een nieuwe versie online te plaatsen.

### *Cognitieve processen*

Het reviewen van het peerproduct vereist van de peer reviewer een aantal cognitieve processen:

- Vergelijken en onderzoeken van de ideeën van peers met de eigen ideeën. Dit wil zeggen dat de peer reviewer het peerproduct en de achterliggende ideeën moet kunnen vergelijken met het eigen product en de eigen overwegingen. De reviewer moet hierin de verschillen en overeenkomsten kunnen aanwijzen.

- Evalueren van het werk van peers. Dit vereist dat de peer reviewer een oordeel kan vormen over de kwaliteit van (delen van) het peerproduct.
- Suggesteren van wijzigingen. De peer reviewer moet verbeteringen kunnen formuleren waarmee het peerproduct een betere kwaliteit krijgt.
- Nadenken over, plannen en reguleren van het eigen denken. De peer reviewer moet op basis van de overeenkomsten en verschillen met het eigen werk kunnen nadenken over het eigen denken en waar nodig de eigen ideeën bijstellen.
- Kritisch denken. Het reviewen van het peerproduct vereist dat de peer reviewer kritisch kan denken over het product van zijn peer. Dat wil zeggen dat de reviewer zich af kan vragen of de beweringen in het product van zijn peer waar zijn, in hoeverre de redeneringen in het product kloppen en of het product denkfouten bevat.
- Verbinding maken met nieuwe kennis. De peer reviewer moet bij het ontbreken van vereiste kennis in staat zijn om zijn bestaande kennis aan te vullen en te verbinden met nieuwe kennis.
- Innemen van verschillende perspectieven. De peer reviewer moet in staat zijn om bij het reviewen het peerproduct vanuit verschillende invalshoeken te bekijken.

#### *Kwaliteit van online peer feedback*

Door de vereiste cognitieve processen is het reviewproces tegelijk een leerproces voor de peer reviewer. Op basis van de cognitieve processen is hij in staat om een evaluatief oordeel uit spreken. Met een evaluatief oordeel interpreteert de student met zijn feedback het leerproduct en geeft hij zijn mening over het product. Het evalueren van het product van een peer maakt dat studenten proberen het product te begrijpen en het zullen vergelijken met hun interne representatie (Nicol, 2014) van hun eigen product. Het eigen product is dan de standaard waarmee het product van de peer wordt vergeleken. Studenten zullen verschillen zien, maar ook overeenkomsten. Ze zullen ook vragen hebben bij de ideeën van hun peers, fouten zien en andere perspectieven ervaren.

Door het geven van een evaluatief oordeel reflecteren studenten ook op hun eigen product en genereren ze interne feedback op hun eigen product en leerproces. Studenten zullen vervolgens nadenken over hoe ze het product van hun medestudent kunnen verbeteren. Het geven van een verbeteringssuggestie vraagt van studenten dat ze hun kennis expliciteren.

Ervan uitgaande dat voor een optimaal leerproces de feedback die een student geeft een volledige redenering inclusief onderbouwing bevat, probeert de student een verklaring toe te voegen. Dit kan voor het evaluatief oordeel zijn – waarom vind ik wat ik vind? –, maar het kan ook betrekking hebben op de verbeteringssuggestie: waarom leidt deze suggestie tot een verbetering? Het construeren van een verklaring als onderdeel van het feedbackfragment leidt tot dieper leren en kennisontwikkeling, omdat studenten moeten reflecteren op hun eigen kennis. Dit kan deels een bevestiging geven, of een student kan zich realiseren dat hier hiaten

in zitten. Ze creëren nieuwe kennis om deze gaten te dichten (Nicol, 2014). Om de redenering in het feedbackfragment af te ronden kan de student op zoek gaan naar een onderbouwing van de verklaring. Dit kan hij doen vanuit zijn persoonlijke ervaringen, maar hij kan ook een stapje verder gaan en refereren aan relevante theorie als onderbouwing.

Peer feedback geven kan helpen om de zogenoemde 'vaardigheden voor hoger niveau leren' te verbeteren (dit zijn skills die te maken hebben met het aanleren van complexe vaardigheden, zoals kritisch en probleemoplossend denken). Het helpt studenten bovendien om het eigen leerproces te evalueren, controleren en reguleren. Studenten leren reflecteren, worden kritischer en kunnen zelf hun eigen product verbeteren. Het geven van peer feedback kan leiden tot meer kennis, en het kan studenten helpen om beter evaluatief te oordelen over hun eigen leerproces. Het merendeel van de voordelen die we in ons onderzoek aantreffen, zijn gerelateerd aan hogere cognitie, zoals geheugen, aandacht en taal, en metacognitie, het denken over het denken. Dit is een belangrijk onderdeel van een efficiënte leervaardigheid. Als iemand beseft hoe hij kennis opdoet, kan hij zijn leerstrategie daarop richten. Het lijkt erop dat het geven van peer feedback een positief effect heeft op de metacognitieve vaardigheden van studenten. We hebben in een onderzoek dat nu wordt uitgevoerd niet gemeten of er daadwerkelijk sprake is van een effect, maar we zien wel een gemiddelde groei in het gebruik van meer complexe elementen (verklaring en theoretische verwijzing) in de peer feedback die studenten geven. Dit sluit aan bij de conclusie van Falchikov (2001) dat peer feedback het leren van studenten positief beïnvloedt, omdat ze door het geven van peer feedback actief betrokken zijn bij het construeren van hun eigen begrip van de leerstof.

### Online peer feedback in de praktijk

Het procesmodel van online peer feedback wordt binnen diverse opleidingen in Nederland toegepast. In dit deel van het hoofdstuk beschrijven we de toepassing van het model in een masteropleiding aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN): de opleiding Social Work. We laten zien hoe het model in deze opleiding wordt toegepast en gaan ook in op de ervaringen van studenten. We sluiten het hoofdstuk af met zes adviezen voor docenten die met online peer feedback aan de slag willen.

#### *Casus Social Work (HAN)*

Er zijn verschillende manieren om online peer feedback in de praktijk vorm te geven. Een mogelijke vorm is die waarin het onderdeel is van Virtual Action Learning (VAL) (Baeten & Brouwers, 2009). Het procesmodel van online peer feedback is in het kader van VAL ontstaan. VAL is een vorm van blended learning, waarbij studenten competenties ontwikkelen door producten online in een portfolio te plaatsen en vervolgens de producten van anderen te reviewen. Binnen de afgeschermdede digitale leeromgeving is alles transparant; de studenten zien alle producten en alle

feedback van elkaar. Aan de hand van de peer feedback verbeteren ze hun product en zetten een nieuwe versie online. Binnen de HAN is in 2003 begonnen met de implementatie van VAL. In het verlengde van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) is de masteropleiding Social Work rond 2010 gestart met het gebruik van online peer feedback. Didactisch past het concept van online peer feedback bij de opleiding, dat wil zeggen de constructivistische uitgangspunten en de mogelijkheden voor blended learning. Ook sluit het concept aan bij het profiel van de opleiding:

- De later uit te voeren beroepstaken: regievoeren en kennisontwikkeling- en toepassing.
- De beoogde rol van de master: senior professional en beroepsinnovator.
- De te ontwikkelen competenties: implementeren en legitimeren.

De opleiding heeft ervoor gekozen om peer feedback in te richten volgens het procesmodel van online peer feedback. De opleiding past het model niet in alle onderdelen van het curriculum toe, maar zet het gericht in binnen het programma professioneel leiderschap, dat gericht is op professionele ontwikkeling en de begeleiding en professionalisering van vakgenoten. Ze zetten peer feedback *blended* in, dat wil zeggen online via de elektronische leeromgeving van de HAN (Sharepoint) en face-to-face in lessen, werkgroepen en studiecoaching. De online peer feedback werkt als volgt:

1. De opleiding richt de online leeromgeving in voor een cohort studenten, met daarin de functionaliteiten: opdrachtenlijst, portfolio/productenmap, feedbackfunctionaliteit en de mogelijkheid tot valideren.
2. De student krijgt toegang tot de omgeving en gaan aan de slag met een opdracht.
3. De student maakt een product (bijvoorbeeld een onderzoeksontwerp).
4. De student plaatst zijn product in zijn portfolio op de online leeromgeving en vraagt medestudenten om feedback.
5. De student heeft toegang tot de producten van zijn medestudenten, reviewt deze, construeert online feedback en zet deze bij het product online.
6. De student ontvangt tevens online feedback van zijn medestudenten.
7. De docenten valideren de feedback volgens het model van Van Popta (Van Popta et al., 2017). Dit wil zeggen dat docenten de feedback beoordelen op kwaliteit. Ze bekijken in hoeverre de vier elementen (een evaluatief oordeel, een suggestie voor verbetering, een verklaring en een theoretische verwijzing) terug te vinden zijn in de feedback en geven dit online aan. Alle valideringen zijn online zichtbaar voor alle studenten.

Tijdens de contacturen werkt de opleiding onder andere met zogenaamde feedbackpractica. Deze worden ingeroosterd in beide studiejaar en zijn gekoppeld aan de producten en inlevermomenten. Van studenten (en docenten) wordt een actieve

deelname verwacht, en eerste- en tweedejaarsstudenten leren van elkaar. De feedbackpractica zijn klassikale contactbijeenkomsten op school waarin de studenten de ruimte krijgen om online peer feedback te geven op een product van een medestudent die vooraf is uitgekozen als 'casus'. De docent gaat vervolgens voor de groep de uitgebrachte feedback (die op een scherm wordt weergegeven) valideren. Doordat de docent het gesprek aangaat met de groep over deze validering en de feedback, ontstaat een betekenisvolle dialoog over de leerstof.

De peer feedback heeft ook een vaste plek in de toetsing en beoordeling. Voor de toetsing geeft de student onder andere aan wat hij met de ontvangen feedback gedaan heeft en waarom. Bij het voortgangsgesprek wordt gebruikgemaakt van een overzicht van de gevraagde en gegeven feedback per student, en de student reflecteert op de feedback in een verslag en presentatie. De peer feedback wordt meegenomen in de beoordelingscriteria.

De opleiding heeft inmiddels vijf jaar ervaring met online peer feedback. Als positieve ervaringen wordt genoemd dat onder andere het leereffect groot is. Het proces van peer feedback verhoogt de kwaliteit van de producten van de studenten, en studenten leren meer. Ook de kwaliteit van de gegeven feedback is toegenomen. Dit sluit aan op de voorlopige onderzoeksresultaten uit mijn promotieonderzoek. Ook zien de studenten en docenten de meerwaarde van peer feedback in relatie tot de didactiek en het profiel, wat vanzelfsprekend bijdraagt aan een hogere motivatie.

Er worden ook verbeterpunten genoemd. Zowel docenten als studenten zijn (veel) tijd kwijt aan het proces van peer feedback geven. Hierin moet een goede balans gevonden worden tussen inspanning en meerwaarde. Ook ziet de opleiding dat studenten nog te weinig het hoogste niveau, dat wil zeggen de verwijzing naar relevante theorie, in de feedback laten zien. Het gebruik van de kennis moet beter. Dat studenten actief bezig zijn om eigen argumenten te verbinden met relevante theorie is voor deze masteropleiding een van de belangrijkste redenen om het model toch te blijven toepassen. De feedback zoals deze nu wordt gebruikt is naar het idee van de opleiding te veel productgericht en te weinig gedraggericht. Er wordt gezocht naar manieren om ook de feedback op gedrag een betere plek in de opleiding te geven. In de beginfase bleken docenten zelf nog onvoldoende bekend met het kwaliteitsmodel, waardoor het valideren lastig bleek. Door het aanbieden van een training (ook voor studenten) en begeleiding gaat dit nu gemakkelijker. De dosering van de feedback vindt de opleiding ook lastig. Soms geven studenten heel veel feedback en soms heel weinig. Voor een docent is het lastig om in te schatten hoeveel feedback ze moeten valideren. Ook is er in de lessen niet altijd voldoende aandacht voor feedback, en dat terwijl de lessen juist nodig zijn om het gesprek te voeren over misvattingen en om met elkaar een betekenisvolle dialoog aan te gaan.

Tot slot ziet de opleiding ook technische problemen. De systemen laten het nog weleens afweten, en binnen de Hogeschool wordt vaak gewisseld tussen applicaties. Ondanks de verbeterpunten werkt de masteropleiding nog steeds met het procesmodel van online peer feedback.

### *Zelf aan de slag met Online peer feedback*

Uit ons literatuuronderzoek (Van Popta et al., 2017) is gebleken dat de inrichting van het onderwijs een belangrijke voorwaarde is voor het succes van online peer feedback. Mocht je als docent aan de slag willen, dan zijn de volgende zes adviezen het lezen waard:

1. Allereerst is het van belang dat studenten, voordat ze het werk van hun peers kunnen bekijken, eerst een product op basis van eenzelfde opdracht maken (en online plaatsen). Dit zorgt er namelijk voor dat ze vanuit eenzelfde referentiekader feedback geven.
2. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat de studenten de cognitieve processen uitvoeren als ze uitgedaagd worden om specifieke elementen in de peer feedback op te nemen, namelijk een evaluatief oordeel, een suggestie voor verbetering, een verklaring en een theoretische verwijzing.
3. Ook de manier waarop online peer feedback wordt ingezet is van belang. Er moet sprake zijn van een feedbackcultuur, waarin alle deelnemers elkaars producten en feedback kunnen lezen. Dit vereist een veilige sfeer in de groep, anders is de drempel voor (online) peer feedback te hoog.
4. Ook is het belangrijk om studenten bewust te maken van het feit dat de grondhouding ten aanzien van peer feedback moet zijn: 'elkaar verder helpen'. Feedback geven kost de student namelijk tijd. Je moet even stoppen met je eigen werk om de ander verder te helpen. Er is echter ook een andere student die jou verder helpt.
5. Een belangrijk onderdeel van de inrichting van het onderwijsproces is het inbouwen van de mogelijkheid om een product te verbeteren. De meerwaarde van peer feedback komt goed tot zijn recht als studenten de gelegenheid krijgen om hun werk te herzien. Studenten kunnen dan hetgeen ze hebben geleerd van het geven van peer feedback, maar ook wat ze hebben geleerd van de ontvangen feedback, gebruiken om hun eigen product te verbeteren.
6. Tot slot adviseren we om als docent niet op eenzelfde manier (en plek) feedback te geven op de producten van de studenten. Je loopt dan grote kans dat het proces van peer feedback stopt, omdat studenten gaan wachten op de feedback van de docent. Het is waardevoller als je als docent feedback geeft op de (kwaliteit van de) feedback. Dit doe je door deze te valideren, een vorm van beoordelen. Je geeft hierbij aan welke van de vier eerder genoemde elementen (een oordeel, een suggestie, een verklaring en een theoretische verwijzing) je terugziet in de feedback die de student heeft gegeven. Dat is een indicatie van de kwaliteit van de feedback, en hiermee geef je feedback op de feedback.

Het proces van online peer feedback heeft alle ingrediënten in zich om een krachtig leerinstrument te zijn, omdat het reviewen van peerproducten tegelijk een leerproces voor de student-reviewer is.

## Referenties

- Baeten, J.J., & Brouwers, K. (2009). *Virtual action learning. Een opleidingsconcept over Samenlerend produceren met ICT*. Breda: Citowoz.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Falchikov, N. (2001) *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ko, S., & Rossen, S. (2001). *Teaching Online: A Practical Guide*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Liu, N.F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Nicol, D.J. (2013). Peer review: Putting feedback processes in students' hands. *Perspectives on Pedagogy and Practice*, 4(1), 111-123.
- Nicol, D.J. (2014). Guiding principles of peer review: Unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (red.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 195-258). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Popta, E. van, Kral, M., Camp, G., Martens, R.L., & Simons, P.R.J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Tseng, S.C., & Tsai, C.C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49(4), 1161-1174.
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

Espresso on Ice 1.60  
 Cold Cappuccino 2.00  
 Frappé 2.00  
 Cold Chocolate 2.30  
 Affogato with Espresso 2.30  
 Fresh Orange Juice 1.00  
 Raspberry Smoothie 2.00  
 Blue Berry Smoothie 2.00  
 Banana Milkshake 2.00  
 Apple Juice 1.40  
 Juiced Drinks 1.40

**FOOD**  
 Cakes & Buns 2.50  
 Muesli with Yoghurt 2.50  
 Soup with Bread 2.70  
 Baguette Cheese 2.90  
 Baguette Cheese Deluxe 3.50  
 Baguette Muesli 3.50  
 Baguette Egg Salad 3.50  
 Grilled Potato 3.90  
 Grilled Potato 4.50

# BANDITO ESPRESSO

organic coffee specialists  
 & fresh food  
 Mon-Fri 8.30-17.00

TO THE BAR





Erik Driessen en Sylvia Heeneman  
 (Faculty of Health, Medicine and Life Sciences,  
 Universiteit Maastricht)

## **'Als je pech had, keek niemand naar je om tijdens je co-schappen'**

Door Maartje Nix

*Erik Driessen en Sylvia Heeneman zijn beiden hoogleraar aan de faculteit Health, Medicine and Life Sciences van de Universiteit Maastricht. Driessen is hoogleraar Ervaringsleren en Heeneman hoogleraar Competentiegericht opleiden en toetsen. Op verschillende manieren zijn zij bezig met formatief evalueren. Studenten hebben hun eigen mentor, er wordt gewerkt met een portfolio en tijdens het lopen van co-schappen speelt feedback een belangrijke rol. Driessen: 'Het is al honderd jaar zo dat je tijdens je co-schappen een witte jas aantrekt en vervolgens als een toerist op een afdeling rondloopt. Als je pech hebt, kijkt niemand naar je om. Dat wilden wij echt anders.'*

Toen de faculteit begon met de master Arts-Klinisch Onderzoeker, is ervoor gekozen om in deze master nieuwe vormen van onderwijs en toetsing uit te proberen. Wat bekend was uit de theorie en uit onderzoek werd in deze master in de praktijk gebracht. 'We willen dat studenten zelf aan het roer gaan staan en de verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling. Dat doen we onder andere door *mentoring*', vertelt Heeneman, die evenals Driessen mentor is van studenten. Als mentor begeleiden ze de competentieontwikkeling van studenten. Dat doen ze onder meer door samen met de student de feedback in het portfolio te bekijken en hierover te praten. Driessen: 'Het contact met de mentor is een van de weinige momenten dat een student een-op-een onderwijs krijgt. Het is een krachtig middel. Studenten krijgen veel feedback op verschillende competentiedomeinen. Als mentor help je bij het reflecteren en het onderscheiden van leerbehoeftes. Daar hebben studenten vaak hulp bij nodig, en iemand die je een spiegel voorhoudt kan enorm helpen. Hoe communiceer je met je patiënten en collega's, welke carrièrekeuzes maak je? Soms zie ik aan de resultaten dat het niet goed gaat met een student, terwijl de student dat zelf helemaal niet in de gaten heeft – het zogenaamde *Dunning-Kruger-effect*. Het is dan onze taak om deze student daarvan bewust te maken. Dat doen we aan de hand van het portfolio.'

## Feedback en portfolio

In het elektronische portfolio dat de faculteit gebruikt, staat alle feedback van de student bij elkaar. Verder wordt het gevuld met reflectieverslagen, leerplannen en de resultaten van de voortgangstoetsen. Heeneman: ‘Het portfolio geeft veel informatie over het functioneren van studenten. In de veelheid aan informatie kan de mentor patronen zien. Daar vragen we op door, zodat er een dialoog met de student ontstaat. Wij zeggen bijvoorbeeld: “Kijk eens naar alle feedback. Analyseer die eens. Wat zegt dat? Kun je op basis hiervan een leerdoel formuleren en je vervolgt-racaject vormgeven?” Door feedback te geven stimuleren we het zelfsturend leren.’

Maar dit alles vraagt wel wat van de docenten. Heeneman: ‘Het is belangrijk dat er beschrijvende, informatieve feedback wordt gegeven, oftewel narratieve feedback. Dat kan niet iedereen zomaar. Studenten lopen op allerlei medische afdelingen stage, en daar zijn artsen en verpleegkundigen hun opleiders. Ook zij moeten dus getraind worden. Dat is niet een kwestie van een keer een dagje feedbacktraining volgen, je moet het ook bijhouden. Wij krijgen als mentor ook trainingen, kijken met elkaar mee en geven elkaar tips.’

## Werkplekieren

Tijdens de laatste drie jaren van de opleiding Geneeskunde lopen studenten co-schappen. Daar vindt het werkplekieren plaats, Driessens specialisme: ‘Al honderd jaar hebben geneeskundestudenten op dezelfde manier co-schappen gelopen. Een student kreeg een witte jas en een afdeling toegewezen, en als je pech had, keek niemand naar je om. Je had geen patiënten en liep gewoon wat rond. In feite was je een soort medisch toerist. Aan het einde van de co-schappen was er een gesprek. Veel meer dan “Hoe was het, heb je het leuk gehad?” werd er niet gevraagd. Dat wilde de opleiding echt anders. We vinden het belangrijk dat onze studenten leren op hun werkplek en groeien als toekomstig medisch professional. Studenten moeten langere tijd kunnen meedraaien in een team, waarbij ze geobserveerd worden en feedback krijgen van hun begeleiders, die in feite hun toekomstige collega’s aan het opleiden zijn.’

## Voortgangstoets

Een ander moment van formatieve evaluatie op de faculteit is de voortgangstoets of vgt. Deze toets bevat vragen die de kennis van studenten op eindniveau toetsen. De vgt wordt vier keer per jaar afgenomen onder ongeveer 20.000 studenten van verschillende medische faculteiten. De toets heeft als doel studenten inzicht te geven in welke stof ze al beheersen en welke nog niet. En omdat studenten deze voortgangstoets elk jaar opnieuw een aantal keren maken, wordt hun ontwikkeling zichtbaar. Heeneman: ‘Studenten krijgen de vragen van de voortgangstoets met de

juiste antwoorden erbij. Ze zien dan bijvoorbeeld dat ze op de farmacologievragen een paar keer achter elkaar ondergemiddeld scoren. Dat is een moment om af te wegen of ze daar een leerdoel van maken en er meer tijd aan gaan besteden. De voortgangstoets komt in het portfolio en wordt ook met de mentor besproken. Het grappige is dat studenten ook onderling met formatief toetsen bezig zijn. Ik zie hen weleens Triviant spelen met vragen uit de voortgangstoetsen, waardoor ze ook met elkaar over de stof praten.’

### Stip aan de horizon

Werkpleklerin, een portfolio, een voortgangstoets: in een aantal jaren is er al veel bereikt. Heeneman: ‘Studenten zijn veel actiever betrokken bij hun eigen onderwijs en leren op een betekenisvolle manier omgaan met feedback. Ze ontwikkelen zich tot artsen die nadenken over hun handelen en daar bewust mee omgaan. Daar kan ik met een voldaan gevoel naar kijken.’

Dat neemt niet weg dat Driessen, Heeneman en hun collega’s nog genoeg plannen hebben om voort te borduren op de ontwikkeling die ze hebben ingezet. Driessen: ‘Wat mij betreft bekijken we alles nog te veel door een toetsbril. In een ziekenhuis is “checken” en “controleren” een terugkerende activiteit, en zo wordt vaak ook naar onderwijs gekeken. Ik zou meer naar het leren zelf willen kijken.’ Heeneman: ‘Het zit hem ook vaak in de terminologie die we gewend zijn te gebruiken. Door mensen “beoordelaar” te noemen krijgt het leerproces een verkeerde lading.’ Driessen: ‘We zijn nu op zoek naar werksituaties die informatief zijn voor het leren. Je kunt een student bijvoorbeeld de opdracht geven te evalueren hoe de ene ploeg patiënten overdraagt aan de volgende ploeg. Wat kun je hiervan leren? Wat ging goed? Wat kan anders of beter? Welke kennis en vaardigheden zitten daarachter? Dat is heel wat anders dan een patiëntpresentatie bij een overdracht *beoordelen*.’

Heeneman: ‘Het maakt dus veel uit hoe je iets benoemt. Noem iemand geen “assessor” als het niet om een beoordeling gaat. En als je iets een “toets” noemt, krijgt het meteen een bepaalde lading. En waar we ook voor moeten waken is dat we van feedback afvinklijsten maken.’ Driessen: ‘Precies. Als docent zijn we geneigd alles dicht te timmeren met richtlijnen. Dat is in strijd met dat je studenten meer verantwoordelijkheid wilt geven.’

Heeneman: ‘We hebben al veel gedaan, maar zijn er nog lang niet. We willen dat studenten zich *in control* voelen, maar ze voelen zich nog lang geen eigenaar van toetsing. Voor ons is er dus nog genoeg werk te verzetten!’

Cees van der Vleuten, Suzanne Schut en Sylvia Heeneman

## **Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger onderwijs**

### Inleiding

De meest voorkomende vorm van toetsing in het hoger onderwijs is het geven van modulaire toetsen. Gebruikelijk is dat elk onderdeel van een onderwijsprogramma wordt afgesloten met een toets. Bij het behalen van een minimumgrens slaagt de kandidaat en gaat door naar de volgende module. Voldoet de kandidaat niet aan de minimumeis, dan volgen meestal één of meerdere herkansingen. Voldoet de kandidaat ook daar niet aan, dan volgt een herhaling van de module met bijbehorende toetsing. Voldoet de kandidaat aan alle modules, dan is de opleiding afgerond en is de kandidaat startbekwaam. Dit traditionele model van opleiden en toetsen behoort eigenlijk tot een verouderd model van leren dat gericht is op momentane deelbeheersing van de leerinhoud. Elke individuele toets leidt in dat model tot een zwaar besluit tot zakken of slagen, met belangrijke gevolgen voor de kandidaat. Dit wordt ook wel summatief toetsen genoemd en leidt vaak tot oppervlakkige leerstijlen bij de studenten, afhankelijk van de aard van de toetsing (Cilliers, Schuwirth, Herman, Adendorff & Van der Vleuten, 2012). Moderne opleidingen bereiden studenten beter voor op de arbeidsmarkt door aandacht te geven aan vaardigheden of competenties waar de arbeidsmarkt behoefte aan heeft. Elk domein of instelling kent vaak een eigen competentieraamwerk. Vaak komen termen terug als 'samenwerken', 'communicatie', 'professionaliteit', 'teamfunctioneren', 'leiderschap' enzovoort. Kenmerkend is dat het gaat om complexe vaardigheden die tot uiting komen in het gedrag van de student. Het leren van deze vaardigheden verhoudt zich slecht met een traditionele modulaire onderwijs- en toetsaanpak. Het is onmogelijk een communicatiecursus te doen in een periode van enkele weken met aan het einde een toets. Het met goed gevolg afleggen van die toets maakt iemand nog geen goede communicator. De ontwikkeling van competenties vereist lange leerlijnen en longitudinale beoordeling. Bovendien willen moderne opleidingen hun studenten voorbereiden op een traject van levenslang leren. Van de student wordt daarin een sterke zelfsturing verwacht. In het traditionele modulaire onderwijs valt er weinig te sturen; de sturing wordt daar extern opgelegd door het ritme en de inhoud van de summatieve toetsen. Zelfsturing vereist naast ruimte om te sturen ook informatie, en ook op dat punt laat het traditionele toetsmodel het afweten. De feedback bestaat meestal slechts uit een cijfer – een povere vorm van feedback (Shute, 2008), zeker als het gaat om complexe vaardigheden. Een cijfer geeft geen enkele indicatie

over hoe het beter moet. Het aanleren van complexe vaardigheden is gebaat bij rijke feedback. Het is dan ook niet verwonderlijk dat we in toenemende mate ontdekken hoe belangrijk narratieve informatie is (Ginsburg, Regehr, Lingard & Eva, 2015): woorden zeggen nu eenmaal meer dan een cijfer of een score. Maar ook wanneer opleidingen zorgen voor narratieve informatie voor de student op basis van de toets, dan nog zijn weinig studenten in het traditionele toetsmodel gemotiveerd om die te gebruiken voor hun leren (Harrison, Könings, Schuwirth, Wass & Van der Vleuten, 2014). Bovendien besteedt het systeem meer aandacht aan de studenten die niet aan de minimumeis voldoen. Ook hebben studenten weinig incentives om terug te gaan naar de feedbackinformatie, hiervan te leren en deze te gebruiken, als ze al over de zogenoemde horde zijn gesprongen.

Kortom: de meest voorkomende vorm van toetsing – de klassieke modulaire aanpak – is niet goed aangepast aan het moderne opleiden. Aangezien toetsen het leren in sterke mate sturen, stuurt de klassieke aanpak studenten de verkeerde kant op. Het doel van dit hoofdstuk is dan ook een andere benadering van toetsing te beschrijven die een richting aangeeft om deze klassieke benadering van toetsen te veranderen.

## Een programmatische aanpak voor toetsing

Programmatisch toetsen poogt een antwoord te geven op het geschetste probleem. Bij deze vorm van toetsen wordt het toetsprogramma als geheel en op doelbewuste wijze vormgegeven. Net zoals een modern curriculum volgens een plan wordt samengesteld, zo wordt ook een doelbewust plan gemaakt voor het gehele toetsprogramma. Leidend is het gegeven dat geen enkele toets of beoordeling perfect is, maar dat het geheel de perfectie wel benadert, mits er bepaalde spelregels in acht worden genomen (Van der Vleuten, 2016). Hieronder zullen we de spelregels van programmatisch toetsen uitleggen. We zullen ook een voorbeeld schetsen van een programma dat gebruikmaakt van programmatisch toetsen.

### *Spelregel 1: geen zak-slaagbeslissing op basis van één datapunt*

Elke toets of beoordelingsmoment wordt gezien als een *datapunt*. Een individueel datapunt wordt geoptimaliseerd vanuit een leerperspectief. Het leren wordt bevorderd door goede feedback. Dat betekent dat voor elk individueel datapunt betekenisvolle informatie moet worden geboden die nuttig is voor de lerende. Op één datapunt wordt geen zak-slaagbeslissing genomen, simpelweg omdat er te weinig informatie is om een robuust oordeel te geven. Dit is ook met psychometrische gegevens goed te onderbouwen (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Een individueel datapunt is vooral bedoeld om feedback te geven en het leren te stimuleren/sturen. Daarmee wordt ook de angel uit de toetsing gehaald. Toetsmomenten worden leermomenten. De bedoeling is om een feedbackcultuur te bevorderen, waarbij de studenten niet uit zijn op het halen van een toets, maar op het verkrijgen van informatie waarmee hun leerproces verder gestuurd kan worden. In een summatieve

cultuur is een dergelijke visie op feedbackcultuur niet goed te realiseren (Harrison, Könings, Schuwirth, Wass & Van der Vleuten, 2017).

*Spelregel 2: er is sprake van een mix aan toetsmethoden*

In een individueel datapunt kan elke methode van toetsing worden gebruikt, zowel oude als nieuwe, zowel objectieve als subjectieve. De *rechtvaardiging van een methode* hangt af van de reden waarom deze methode geschikt is voor het onderwijsdoel dat men wil bereiken op dat moment in het onderwijsprogramma én van de manier waarop het zich verhoudt tot de rest van het toetsprogramma. Om een toetsprogramma goed te vullen zullen veel verschillende toetsvormen gebruikt moeten worden. Tegenover een rijkdom aan doelen in een opleiding zal een overeenkomstige rijkdom aan methoden moeten staan. Ook hier is het zaak bewust keuzes te maken. Laat studenten schrijven, presenteren, verdedigen, verbaliseren, beredeneren, tonen enzovoort. Denk er ook aan dat een leertaak tegelijkertijd ook een toetsmoment kan zijn. Pas tegelijkertijd op dat niet elke leertaak een toetstaak wordt, om een continue hordeloop te vermijden. Als een leertaak moet leiden tot een bepaald product, is de beoordeling van dit product wel een prima vorm van toetsing. Afwisseling van toetsmethoden maakt een curriculum interessanter en beter in staat om aan te sluiten op de complexe doelstellingen van het moderne opleiden.

De eerder gebruikte termen ‘subjectief’ en ‘objectief’ verdienen nadere toelichting. Deze termen worden vaak verward met betrouwbaarheid van informatie. We weten inmiddels dat betrouwbaarheid vooral wordt verkregen door grotere steekproeftrekking. Meerdere subjectieve oordelen van verschillende bronnen (en beoordelaars) maken een tamelijk betrouwbaar oordeel. Om gedrag te beoordelen – waar veel competenties over gaan – moet gebruik worden gemaakt van professionele, maar ook subjectieve oordelen. Dat is geen probleem, zolang meerdere oordelen worden verzameld (Moonen-van Loon, Overeem, Donkers, Van der Vleuten & Driessen, 2013). Dit gegeven ligt aan de basis van programmatisch toetsen: verzamel hoogwaardige informatie tot er een duidelijk beeld ontstaat op basis waarvan een geldige beslissing kan worden genomen. Dat brengt ons tot het volgende punt.

*Spelregel 3: het aantal benodigde datapunten is proportioneel gerelateerd aan de zwaarte van de beslissing*

De zwaarte van een beslissing en het aantal benodigde datapunten zijn *proportioneel* aan elkaar gerelateerd. Het onderscheid tussen formatief en summatief toetsen wordt vervangen door de mate waarin iets op het spel staat. In één datapunt staat er weinig op het spel en is het doel van de toetsing vooral gericht op het geven van feedback. Maar er staat niet *niets* op het spel, omdat de informatie later wel kan worden gebruikt bij de interpretatie van het geheel. Bij voortgangsbeslissingen, bijvoorbeeld halverwege het jaar, zijn meer datapunten nodig. Een voortgangsbeslissing is diagnostisch (waar staat deze lerende? Wat zijn diens sterke en minder sterke punten?), therapeutisch (remediëring kan worden voorgesteld) en

voorspellend (waar gaat deze lerende naartoe?). Bij zware besluiten, bijvoorbeeld bevordering naar het volgende jaar, zijn veel datapunten nodig. De voorliggende informatie moet een duidelijk beeld opleveren, zodat een gefundeerd besluit kan worden genomen.

*Spelregel 4: er is continu dialoog met de lerende door middel van feedback, om zelfsturing te bevorderen*

We weten uit onderzoek dat het beschikbaar stellen van feedback geen garantie is dat deze feedback ook daadwerkelijk wordt gebruikt (Harrison, Könings, Schuwirth, Wass & Van der Vleuten, 2014), dat reflectie ondersteund moet worden, liefst in een dialoog (Sargeant, Mann, Van der Vleuten & Metsemakers, 2009). We weten ook dat zelfbeoordeling ondersteund moet worden met informatie uit andere bronnen (Eva & Regehr, 2005), en we weten dat langdurige betekenisvolle relaties met anderen zeer bevorderlijk zijn voor het leren (Driessen & Overeem, 2013). Kortom, zelfsturend leren heeft sturing nodig. Bij programmatisch toetsen wordt dit bereikt door het continu verzamelen van informatie aan de hand van veel en diverse datapunten en het creëren van een dialoog met een mentor over deze informatie. Mentoren volgen studenten in hun ontwikkeling gedurende het gehele onderwijsprogramma. De mentor heeft toegang tot alle informatie en heeft met enige regelmaat gesprekken met de student. Gesprekken worden voorbereid en vastgelegd. Ook dit is een datapunt in het systeem.

*Spelregel 5: het eindoordeel is een menselijk oordeel op basis van voldoende beoordelaarsexpertise*

Zoals gezegd moet een zwaarwegend besluit worden genomen op basis van een groot aantal datapunten. Aangezien de datapunten zowel kwantitatief als kwalitatief van aard zullen zijn, is het niet mogelijk om via een rekenkundige benadering tot een eindoordeel te komen. Het eindoordeel is daarom een menselijk oordeel. Om dit oordeel zo betrouwbaar mogelijk te maken wordt dit in een team gedaan, of in een beoordelingscommissie (Hauer et al., 2016). Hier doet zich wel een dilemma voor. Degene die de student het beste kent is de mentor, maar als de mentor ook de beoordelaar wordt, verandert de relatie met de student. Het liefst is er daarom een onafhankelijke beoordelingscommissie. Dit lijkt veel werk, maar dat valt in de praktijk mee. Het beoordelingsproces wordt efficiënt ingericht. Voor (verreweg) de meeste studenten is het oordeel volstrekt duidelijk en heeft de commissie hier geen werk aan. Slechts voor een beperkt aantal studenten zal de commissie uitgebreid delibereren. In feite wordt gedoseerd met beoordelaarsexpertise omgegaan, afhankelijk van de voorliggende informatie. Voor de meeste studenten is weinig expertise nodig om een oordeel te vellen; de datapunten leiden tot hetzelfde besluit. Slechts voor sommige studenten is veel expertise nodig. Het baseren van oordelen op veel beoordelaarsexpertise draagt bij aan de geldigheid en geloofwaardigheid van het oordeel. Verder kunnen er allerlei maatregelen genomen worden die bijdragen aan de geldigheid van het oordeel. We noemen er enkele:

- De commissie kan een negatief oordeel motiveren.
- Er wordt gebruikgemaakt van standaarden of rubrics. De rubrics zijn globale beschrijvingen van het te bereiken niveau, meestal op afzonderlijke competenties.
- Beoordelaars worden getraind of zelfs gecertificeerd.
- Tussentijdse beoordelingen zorgen ervoor dat een beslissing van de commissie niet tot verrassingen zal leiden.
- Beroep- en bezwaarprocedures zijn geregeld.

Ondanks alle subjectiviteit kan zo een complex, geldig oordeel worden uitgesproken dat – als het moet – voor de rechter kan worden verdedigd (Van der Vleuten, Schuwirth, Scheele, Driessen & Hodges, 2010). Subjectiviteit wordt bestreden door enerzijds veel en rijke datapunten te genereren (gestandaardiseerd en ongestandaardiseerd) en anderzijds door procedurele maatregelen te nemen die een uiteindelijk zwaarwegend oordeel verdedigbaar maken, zoals hierboven werd beschreven. Het volgende voorbeeld zal verhelderen hoe de vijf spelregels van programmatisch toetsen in de praktijk kunnen worden toegepast.

### Programmatisch toetsen bij het A-KO-programma

De Universiteit Maastricht kent een Arts-Klinisch Onderzoeker (A-KO)-programma. De A-KO is een vierjarige geneeskundemaster én researchmaster, en studenten kunnen na deze opleiding aan het werk in de klinische zorg (als arts met BIG-registratie), in het onderzoek én in een combinatie van beide, als arts-klinisch onderzoeker. Studenten komen op basis van een selectieprocedure binnen nadat ze een relevante bacheloropleiding hebben afgerond. Het onderwijsprogramma maakt gebruik van het Canadese competentieraamwerk (CanMEDS) en richt zich op de volgende competenties: Medisch (en vakinhoudelijk) handelen, Communicatie, Samenwerking, Organisatie (en financiering), Maatschappelijk handelen en preventie, Kennis en wetenschap, en Professionaliteit. Het eerste jaar is een klassiek PGO-programma met veel vaardigheidsonderwijs en simulatiepatiëntencontacten. In het tweede jaar worden echte patiënten gezien in de polikliniek in het ziekenhuis, en deze contacten vormen het vertrekpunt van de PGO-cyclus. Studenten zien patiënten in tweetallen, formuleren leerdoelen en rapporteren die terug in de onderwijsgroep (Diemers, Van de Wiel, Scherpbier, Heineman & Dolmans, 2011). Het derde jaar wordt gevuld met het doorlopen van een aantal coassistentenschappen met terugkomdagen aan de universiteit. In het vierde jaar wordt dertig weken gewerkt aan een onderzoeksproject in de zorg, waarin klinische zorgtaken gecombineerd worden met een onderzoeksproject naar eigen keuze.

#### *Blokgebonden en longitudinale toetsing*

Het toetsprogramma kent blokgebonden toetsing en longitudinale toetsing. De toetsing in de blokken is relatief traditioneel. Hierbij wordt gebruikgemaakt van



kennistoetsen en opdrachten, die worden beoordeeld. In enkele blokken worden minitoetsen gebruikt, verspreid over het blok. De longitudinale toetsing is gericht op kennis en gedrag. Voor kennis wordt de voortgangstoets gebruikt (Wrigley, Van der Vleuten, Freeman & Muijtjens, 2012). Dit is een brede multiplechoice kennis-toets die de einddoelen van de opleiding representeert aan de hand van een vaste blauwdruk die alle vakgebieden dekt. De meeste vragen zijn scenariovragen, en het gaat vooral om de toepassing van kennis. Om de drie maanden wordt een nieuwe toets afgenomen bij alle studenten in het Geneeskundecurriculum in vijf van de acht Geneeskundefaculteiten. Het is moeilijk om je voor te bereiden op de toets, omdat in principe alles aan bod kan komen. Door regelmatig te studeren zal een student vanzelf 'groeien' qua kennis. De voortgangstoets voorkomt toetsgerichte studie en brengt de groei van functionele kennis in kaart. Functioneel, omdat alle vakken in het gehele opleidingstraject voortdurend getoetst blijven worden. Als de student bijvoorbeeld een flink deel van de anatomie leert in het eerste jaar, moet hij ook in zijn laatste jaar nog steeds anatomievragen beantwoorden. Longitudinale gedragstoetsing vindt plaats door periodieke 360-gradenevaluaties in alle jaren van de opleiding (Lockyer, 2003). Hierin wordt veel gebruikgemaakt van peer en tutor feedback. In het onderwijs in de klinische praktijk wordt gebruikgemaakt van werkplekevaluaties, die bestaan uit directe observaties van patiëntencontacten (Al Ansari, Ali & Donnon, 2013), zogenaamde *field notes* die feedback geven over een hele dag (Wald, Davis, Reis, Monroe & Borkan, 2009) en 360-gradenevaluaties (Overeem et al., 2010). In alle evaluaties wordt uitgenodigd tot het geven en noteren van narratieve feedback.

### *E-portfolio*

Alle informatie wordt verzameld in een elektronisch portfolio. Het portfolio is ook in staat allerlei procedures te organiseren (bijvoorbeeld een 360-gradenronde) en is in staat te aggregeren. Ook documenten of andere informatie/bewijs kunnen erin worden opgenomen. Ook kan videomateriaal worden opgenomen en van feedback voorzien en is er een 'reflectie-app', die gebruikt wordt bij een leermoment in de klinische praktijk (Könings et al., 2016). Aggregatie vindt plaats aan de hand van de competenties over datapunten heen. De studenten wordt gevraagd regelmatig de verzamelde informatie te analyseren en indien nodig leerdoelen te formuleren voor de volgende periode. De student wordt in dit proces begeleid door een mentor. Het mentorschap is een onderwijsrol die door docenten wordt uitgevoerd. Een enkele mentor heeft over het algemeen tien tot twaalf studenten uit verschillende jaargangen onder zijn hoede. De mentor heeft toegang tot het elektronisch portfolio, en student en mentor voeren periodieke gesprekken. De student bereidt deze gesprekken voor door middel van een zelfanalyse op basis van de informatie uit het portfolio.

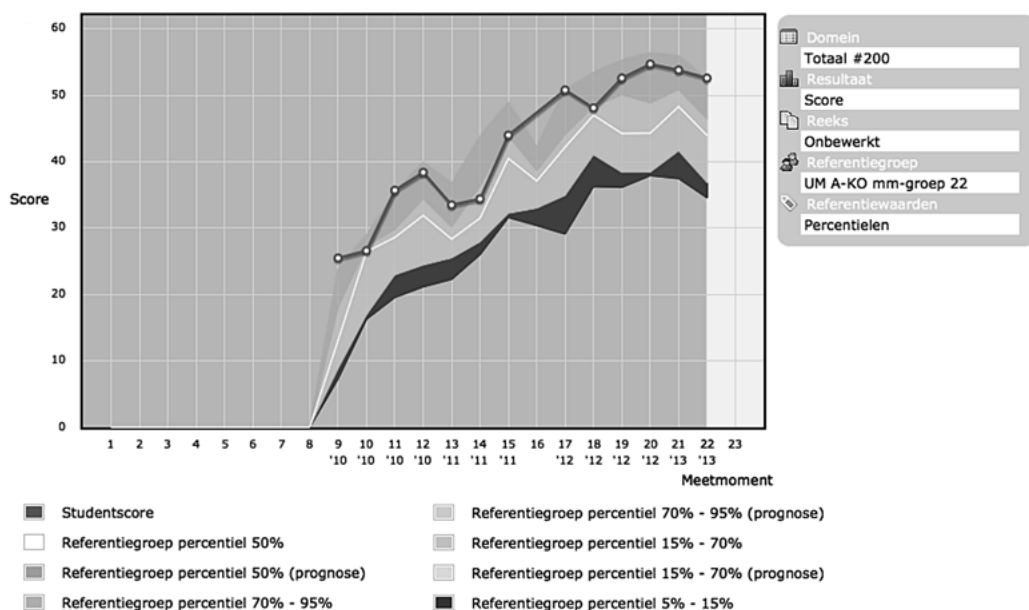
### *De beoordeling*

Het portfolio wordt halverwege en aan het einde van het jaar beoordeeld. De tussentijdse beoordeling wordt gedaan door een andere mentor, die onbekend is met de student. Dit leidt tot een formeel beoordelingsadvies en een uitspraak of de

student op de goede weg is, en deze mentor geeft ook rijke, narratieve feedback. De beoordeling aan het einde van het jaar kent twee stappen. Eerst worden alle portefeuilles, besproken in een plenair overleg van de mentoren van dat jaar. Dit leidt tot een tweede beoordelingsadvies en feedback. De uiteindelijke beoordeling wordt gedaan door een beoordelingscommissie van zeven leden, van wie een aantal bij de moeilijke gevallen het voortouw neemt en in overleg treedt met de overige leden. De commissie heeft de beschikking over het tussentijdse advies van een andere mentor, het advies van de eigen mentor, het advies van de plenaire bijeenkomst van mentoren, en het portfolio, met daarin alle datapunten, analyses en leerdoelen van de student. Er wordt beoordeeld of het portfolio onvoldoende, voldoende of goed is. Bij een voldoende of goed oordeel worden alle zestig ECTS-punten voor dat jaar uitgereikt (dus geen studiepunten per datapunt!). De beoordeling wordt voorbereid door een voorzitter van de beoordelingscommissie. Er wordt alleen gesproken over studenten over wie gesproken moet worden. De beoordelingscommissie heeft de beschikking over beschrijvingen van te behalen niveaus van de verschillende competenties. Alle competenties moeten met ten minste een voldoende worden afgesloten.

### *Feedback, feedback, en nog eens feedback*

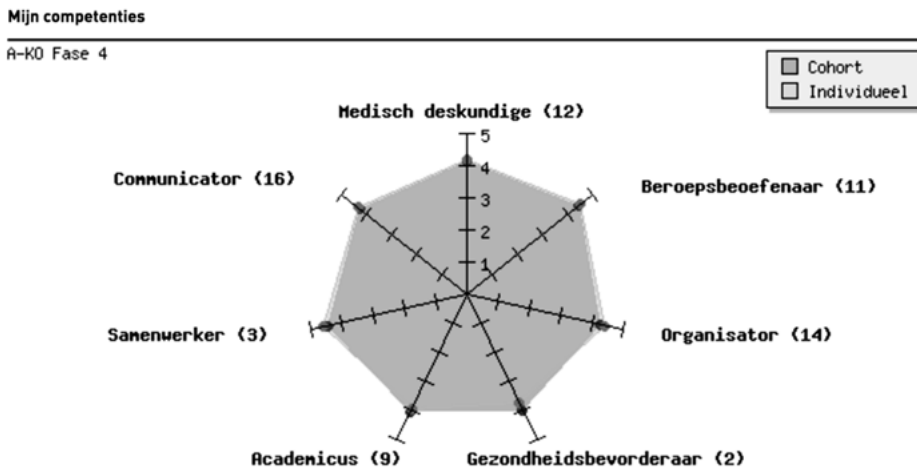
We maken veel werk van feedback. Figuur 1 toont een voorbeeld van feedback op de voortgangstoets van een derdejaarsstudent. Deze student heeft dertien voortgangstoetsen achter de rug.



*Figuur 1. Feedbackoverzicht van de kennisontwikkeling (totaalscore) op de voortgangstoets van een individuele student. Voor het zesjarige geneeskundecurriculum bestaan in totaal 24 meetmomenten (6 jaren maal 4 meetmomenten per jaar). A-KO-studenten hebben al een bachelordiploma en stromen in bij meetmoment 9.*

Figuur 1 laat de individuele totaalscore zien, en de verdeling van scores van de gehele groep. De student weet precies hoe zijn prestaties zich verhouden tot de rest van het cohort. Het online feedbacksysteem geeft ook een schatting van toekomstige scores op basis van de prestaties uit het verleden. Deze figuur laat de totaalscore zien. De student kan echter ook elke deelscore afbeelden, bijvoorbeeld over het vakgebied van de anatomie. Ook zijn totaalscores te genereren van clusters van vakgebieden, zoals het cluster van basisvakken, of alle klinische vakken. Zo kan een vrij gedetailleerd beeld worden verkregen van de kennis van de student. Van de student wordt verwacht dat hij de resultaten kan verklaren en koppelen aan nieuwe leeracties. In dit reflectieproces van de student speelt het portfolio een essentiële rol.

Figuur 2 laat de opstartpagina zien van het elektronisch portfolio van een student.



*Figuur 2. Spindigram van alle geaggregeerde kwantitatieve beoordelingen van alle competenties van een individuele student*

Het portfolio aggregeert alle kwantitatieve datapunten van elke competentie en plaatst dit in een spindigram. Achter elke competentie staat het aantal datapunten dat eraan ten grondslag ligt.

Figuur 3 tot slot bevat een weergave van een van de belangrijkste functies in het portfolio: voor alle gedragsbeoordelingen wordt voorzien in narratieve informatie over een student (verkregen uit peer-, tutor- en supervisorbeoordelingen). Dit geeft het 'verhaal' weer over een student en kan worden gefilterd per competentie. Ook hier kan vrij snel een beeld worden gevormd over de vorderingen van een student. Kortom, iedere student kan per competentie een kwantitatieve weergave krijgen van zijn beheersingsniveau per competentie en daaraan gekoppeld narratieve informatie. Op basis hiervan kan hij bepalen wat de noodzakelijke vervolgstappen zijn in het leerproces.

22-03-2017	feedbacktype.	Je hebt bij de IBD besprekingen laten zien dat je weet waarom je onderzoek belangrijk is en hoe dit in de praktijk toegepast kan worden.	AKO 4	360 Graden Feedback - Klinisch Onderzoek
20-02-2017	Sterk	Heeft de literatuur zichzelf eigen gemaakt. Heeft gedetailleerd kennis opgedaan van de ASPEN criteria en de invloed van voeding het ziektebeloop van IBD patienten.	AKO	Feedback formulier, docent
03-02-2017	Feedback	- Lijkt te begrijpen waar ze het over heeft tijdens data-verzameling	AKO 4	360 Graden Feedback - Klinisch Onderzoek
10-10-2016	Sterk	+ wandelende encyclopedie	HSoG	360 Graden Feedback
10-10-2016	Sterk	Goede voorbereiding en gedegen kennis	HSoG	Evaluatie Werkplekbegeleider (HAG & SG)
10-10-2016	Sterk	goed analyse en opbouw van het verhaal	HSoG	Briefbeoordeling (SG)
06-10-2016	Verbeterpunt	Ik kan me zo voorstellen dat er ook een rol is voor de arts zelf: ze heeft pijnklachten en er is nog geen pijnstiller gestart.	HSoG	Opdracht Zorgplan
06-10-2016	feedbacktype.	Overzichtelijk verslag met relevante patiëntinformatie.	HSoG	Opdracht Zorgplan
04-10-2016	Verbeterpunt	Is nog niet bekend met de diverse trainingsprogramma's beschikbaar in het ziekenhuis.	HSoG	KKBP: Directe Observatie Cliënten-/Patiëntcontact (SG)
04-10-2016	Sterk	Anamnese compleet, legt duidelijk aan patient uit wat er al bekend is vanuit de cardioloog. Checkt gegevens uit EPD bij patient en neemt vragenlijst door. Vraagt naar doelen en motivatie voor toekomst.	HSoG	KKBP: Directe Observatie Cliënten-/Patiëntcontact (SG)

*Figuur 3. Fragment van een lijst van narratieve feedback uit het elektronisch portfolio. De narratieve feedback kan gefilterd worden voor feedbacktype of voor competentie. Vanuit elk narratief commentaar kan naar de bron worden gesprongen, om de context van de oorspronkelijke beoordeling te bekijken.*

### Leren jezelf te sturen

De studenten in het A-KO-programma worden door deze programmatische toetsaanpak gestimuleerd in hun zelfsturing (Heeneman, Oudkerk Pool, Schuwirth, Van der Vleuten & Driessen, 2015). Blijven bepaalde gebieden achter, dan stelt de student, samen met de mentor, leerdoelen en/of een remediëringsprogramma op, waarbij de narratieve informatie een belangrijke rol speelt. Feedback wordt door de studenten sterk gewaardeerd, en je merkt dat studenten echte 'feedbackzoekers' worden (Altahawi, Sisk, Poloskey, Hicks & Dannefer, 2012). Opvallend is dat de scores van de A-KO-studenten aan het einde van de opleiding systematisch fors hoger zijn dan die van studenten die een klassiek zesjarig programma volgen (Heeneman, Schut, Donkers, Van der Vleuten & Muijtjens, 2017). Natuurlijk zijn hier niet zomaar causale relaties te leggen met mogelijke verklarende factoren, maar het laat zien dat het programma succesvol is.

### Tot slot

Er zijn diverse opleidingen in het binnen- en buitenland die programmatisch toetsen hebben ingevoerd, en over het algemeen zijn deze vrij succesvol. Daarbij stuit men wel op enkele uitdagingen.

De grootste uitdaging is de implementatie zelf. Programmatisch toetsen vereist een andere mindset over toetsen, die leidt tot een cultuurverandering van gerichtheid op feedback en op ontwikkeling. Het blijkt in de praktijk erg lastig te zijn om docenten – maar ook studenten – die een traditionele summatieve cultuur gewend

zijn uit deze mindset te halen (Harrison et al., 2017). Het is lastig uit te leggen dat de rol van de docent niet is om studenten te laten zakken of slagen, of om cijfers te geven, maar vooral om informatie te verschaffen. Vaak worden ook juridische belemmeringen opgevoerd (elk programmaonderdeel moet gekoppeld zijn aan studiepunten) of eisen van de instelling (er moet met cijfers worden gewerkt). De ervaring leert dat de meest radicale vormen van programmatisch toetsen, daar waar feedback echt centraal staat en een feedbackcultuur ontstaat (en dus cijfers worden afgeschaft), effectiever zijn dan gedeeltelijke implementaties. Maar natuurlijk zijn radicalere implementaties het moeilijkst te bereiken. In discussies wordt vaak genoemd dat studenten niet in staat zouden zijn tot een dergelijke zelfsturing. Studenten passen zich echter snel aan, zeker als ze het nut ervaren en ze worden aangesproken op hun intrinsieke motivatie. Voor docenten is een dergelijke verandering moeilijker. Zij zijn gevormd door het 'summatieve' systeem, en ze vinden het niet gemakkelijk om andere kaders te gaan gebruiken. Toch is het mogelijk, verschillende opleidingen zijn al overgestapt van een traditionele aanpak op een programmatische aanpak. Docenten gaan vaak 'om' als ze een dergelijke toetsbenadering zien en spreken met de studenten.

Een tweede uitdaging is het verkrijgen van feedback, en dan vooral kwalitatief goede feedback. Wat een student met de feedback doet, is afhankelijk van de kwaliteit van de geloofwaardigheid van de bron (Watling, Driessen, Van der Vleuten & Lingard, 2012), en slechte feedback heeft weinig nut. Feedback geven is een vaardigheid en kost tijd. Feedback op het gedrag wordt het liefst gegeven in een reflectieve dialoog, dat is geen eenvoudige zaak. Wij hebben hiervoor een docent-professionaliseringstraject ingezet. Om tijd te besparen laten we bij een mondelinge feedbacksessie vaak de student de besproken feedback samenvatten en overnemen op een formulier in het elektronisch portfolio, waarna de docent dit kan fiatteren en definitief laten vastleggen in het portfolio. Programmatisch toetsen zonder goede (narratieve) informatie zal niet goed werken. Het is en blijft een uitdaging om dit goed voor elkaar te krijgen.

Programmatisch toetsen poogt zowel de vormende als de beslissende functie van toetsing te verbeteren. Door de uitgebreide nadruk op het geven en gebruik van feedback wordt de vormende functie benadrukt. Het leren staat centraal. Het gebruik van toets- en feedbackinformatie om dat leren te optimaliseren is het doel van programmatisch toetsen. Naast kwantitatieve informatie wordt veel kwalitatieve informatie gebruikt. Professionele of expertoordelen, naast die van de student zelf en zijn peers, zijn daarbij onmisbaar. De beslissende functie wordt verbeterd door beslissingen alleen te nemen wanneer voldoende, rijke gegevens voorhanden zijn. Het is vergelijkbaar met het interpreteren van een foto. Het beeld zal niet duidelijk zijn met één pixel (één datapunt). Pas met het verschijnen van meer pixels wordt langzaam het gehele beeld duidelijk. Als dat beeld duidelijk is, kan ook een verdedigbaar besluit over voortgang worden genomen.

Vaak wordt gehoord dat toetsen het leren stuurt. Wij zouden dat graag om-draaien: we willen dat leren in de toekomst het toetsen stuurt!

## Referenties

- Al Ansari, A., Ali, S.K., & Donnon, T. (2013). The construct and criterion validity of the mini-CEX: A meta-analysis of the published research. *Academic Medicine*, *88*(3), 413-420.
- Altahawi, F., Sisk, B., Poloskey, S., Hicks, C., & Dannefer, E.F. (2012). Student perspectives on assessment: Experience in a competency-based portfolio system. *Medical Teacher*, *34*(3), 221-225.
- Cilliers, F.J., Schuwirth, L.W., Herman, N., Adendorff, H.J., & Vleuten, C.P.M. van der (2012). A model of the pre-assessment learning effects of summative assessment in medical education. *Advances in Health Sciences Education*, *17*(1), 39-53.
- Diemers, A.D., Wiel, M.W. van de, Scherpbier, A.J.J.A., Heineman, E., & Dolmans, D.H.J.M. (2011). Pre-clinical patient contacts and the application of biomedical and clinical knowledge. *Medical Education*, *45*(3), 280-288.
- Driessen, E.W., & Overeem, K. (2013). Mentoring. In K. Walsh (red.), *Oxford Textbook of Medical Education* (pp. 265-284). Oxford: Oxford University Press.
- Eva, K.W., & Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine*, *80*(10 Suppl), S46-54.
- Ginsburg, S., Regehr, G., Lingard, L., & Eva, K.W. (2015). Reading between the lines: Faculty interpretations of narrative evaluation comments. *Medical Education*, *49*(3), 296-306.
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L., Wass, V., & Vleuten, C.P.M. van der (2014). Barriers to the uptake and use of feedback in the context of summative assessment. *Advances in Health Sciences Education*, *48*, 1-17.
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L.W.T., Wass, V., & Vleuten, C.P.M. van der (2017). Changing the culture of assessment: The dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education*, *17*(1), 1-14.
- Hauer, K.E., Cate, O.T., Boscardin, C.K., Iobst, W., Holmboe, E.S., Chesluk, B. ... O'Sullivan, P.S. (2016). Ensuring resident competence: A narrative review of the literature on group decision making to inform the work of clinical competency committees. *Journal of Graduate Medical Education*, *8*(2), 156-164.
- Heeneman, S., Oudkerk Pool, A., Schuwirth, L.W., Vleuten, C.P.M. van der, & Driessen, E.W. (2015). The impact of programmatic assessment on student learning: Theory versus practice. *Medical Education*, *49*(5), 487-498.
- Heeneman, S., Schut, S., Donkers, J., Vleuten, C.P.M. van der, & Muijtjens, A. (2017). Embedding of the progress test in an assessment program designed according to the principles of programmatic assessment. *Medical Teacher*, *39*, 44-52.
- Könings, K.D., Berlo, J. van, Koopmans, R., Hoogland, H., Spanjers, I., Haaf, J. ten & Merriënboer, J.J.G. van (2016). Using a smartphone app and coaching group sessions to promote residents' reflection in the workplace. *Academic Medicine*, *91*, 365-370.
- Lockyer, J. (2003). Multisource feedback in the assessment of physician competencies. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *23*, 2-10.
- Moonen-van Loon, J., Overeem, K., Donkers, H.H., Vleuten, C.P.M. van der, & Driessen, E.W. (2013). Composite reliability of a workplace-based assessment toolbox for post-graduate medical education. *Advances in Health Sciences Education*, *18*(5), 1087-1102.

- Overeem, K., Lombarts, M., Arah, O.A., Klazinga, N.S., Grol, R.P., & Wollersheim, H.C. (2010). Three methods of multi-source feedback compared: A plea for narrative comments and coworkers' perspectives. *Medical Teacher*, 32(2), 141-147.
- Sargeant, J.M., Mann, K.V., Vleuten, C.P.M. van der, & Metsemakers, J.F. (2009). Reflection: A link between receiving and using assessment feedback. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(3), 399-410.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Vleuten, C.P.M. van der (2016). Revisiting 'Assessing professional competence: From methods to programmes'. *Medical Education*, 50(9), 885-888.
- Vleuten, C.P.M. van der, & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessment of professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317.
- Vleuten, C.P.M. van der, Schuwirth, L.W.T., Scheele, F., Driessen, E.W., & Hodges, B. (2010). The assessment of professional competence: Building blocks for theory development. *Best Practice & Research: Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 24(6), 703-719.
- Wald, H.S., Davis, S.W., Reis, S.P., Monroe, A.D., & Borkan, J.M. (2009). Reflecting on reflections: Enhancement of medical education curriculum with structured field notes and guided feedback. *Academic Medicine*, 84(7), 830-837.
- Watling, C., Driessen, E.W., Vleuten, C.P.M. van der, & Lingard, L. (2012). Learning from clinical work: The roles of learning cues and credibility judgements. *Medical Education*, 46(2), 192-200.
- Wrigley, W., Vleuten, C.P.M. van der, Freeman, A., & Muijtjens, A. (2012). A systemic framework for the progress test: Strengths, constraints and issues: AMEE Guide No. 71. *Medical Teacher*, 34(9), 683-697.





Janine van der Rijt  
(masteropleiding Geneeskunde, Erasmus MC)

## **‘Het feedbackzakboekje is er om feedback te stimuleren’**

Door Maartje Nix

*In de opleiding Geneeskunde aan het Erasmus MC wordt er veel belang aan gehecht dat studenten tijdens hun co-schappen goede, constructieve feedback krijgen. Om co-assistenten te stimuleren om doorlopend en op gestructureerde wijze feedback te vragen, werd in 2006 het feedbackzakboekje geïntroduceerd: een boekje op A5-formaat waarin artsen de coassistent schriftelijke feedback geven op een medische handeling of consult. Inmiddels is het feedbackzakboekje vervangen door een digitale variant: een feedback-formulier in het portfolioprogramma EPASS. Janine van der Rijt is onderwijskundig adviseur bij de masteropleiding Geneeskunde van het Erasmus MC. Zij heeft zich intensief beziggehouden met het feedbackzakboekje.*

‘Tijdens hun master lopen studenten co-schappen op verschillende afdelingen van verschillende ziekenhuizen. We vinden het belangrijk dat zij in deze periode goede feedback krijgen, zodat zij veel kunnen leren. Om studenten te stimuleren om feedback te vragen is in 2006 het feedbackzakboekje geïntroduceerd. Dat kleine boekje hadden ze altijd bij zich. Twee keer per week moesten ze een arts vragen om feedback in dat boekje te schrijven, met de bedoeling dat ze daarop reflecteerden en er vervolgens ook iets mee deden. Tien jaar geleden was de cultuur in ziekenhuizen nog anders en was het minder gebruikelijk om feedback te geven. Het feedbackzakboekje dwong artsen om hun feedback helder te formuleren en maakte het geven van feedback een onderdeel van de dagelijkse praktijk.’

### **Kritiek op het feedbackzakboekje**

‘In evaluaties gaven studenten veel kritiek op het feedbackzakboekje. De feedback op zich vonden ze heel nuttig, maar het boekje zelf werd slecht gewaardeerd. Het kleine boekje bood onvoldoende ruimte om de feedback goed te verwoorden, maar bovendien moest de eindbeoordelaar van de co-schappen in het feedbackboekje kijken om te zien of de student twee keer per week om feedback had gevraagd – want dat was de regel. Op het moment dat de beoordelaar in het boekje bladerde, zag hij

of zij ook de feedback die in het boekje stond. Studenten waren bang dat de inhoud van de feedback zou meespelen in de beoordeling, en dat voelde niet veilig. Als gevolg daarvan zorgden sommige studenten ervoor dat er alleen positieve dingen in het boekje stonden, en vroegen ze alleen feedback over hun sterke punten.

‘Verder vonden studenten het een belastende verplichting om twee jaar lang twee keer per week om feedback te moeten vragen. Ook misten ze een duidelijke koppeling tussen het feedbackzakboekje en de vakoverstijgende onderwijslijn Professionele Ontwikkeling, gericht op de ontwikkeling van student tot arts. Daarvoor moeten ze onder andere reflectieverslagen schrijven. We zijn nu aan het kijken hoe we het boekje een betere plek in het geheel kunnen geven. Om te beginnen vragen we bij de opdrachten die studenten moeten doen al vaker om daarbij het feedbackzakboekje te gebruiken.’

### Portfoliosysteem

‘Inmiddels zijn we gestopt met het papieren zakboekje en hebben er een digitale variant van gemaakt. Het is nu onderdeel van het portfoliosysteem EPASS. We hebben er een pilot mee gedaan, die inmiddels is afgerond. Het werkt heel eenvoudig. In EPASS nodigen studenten een arts uit om een online feedbackformulier in te vullen. Het systeem werkt ook op een smartphone of tablet. Ze kunnen daarop aangeven waarop ze feedback willen. Als de beoordelaar het formulier heeft ingevuld, kan de student de feedback bekijken en daarop reflecteren. Als al deze stappen zijn doorlopen, is het formulier ‘gevalideerd’ en kleurt het groen. De eindbeoordelaar kan zo wél zien dat de student feedback heeft gevraagd, maar kan de inhoud van de feedback niet lezen. Op die manier is feedback duidelijker gescheiden van de beoordeling.

‘Studenten die meededen met de pilot zijn enthousiast over de digitale versie. Begeleiders hoefden hun feedback niet meer te beperken tot een klein vakje en konden hun feedback zo uitgebreid beschrijven als ze wilden. Nog steeds moeten studenten zich houden aan de richtlijn dat ze twee keer per week om feedback moeten vragen. Het is belangrijk dat ze leren om feedback te vragen en die vervolgens gebruiken voor hun eigen ontwikkeling. Reflectie is een belangrijke competentie die in de lijn Professionele Ontwikkeling een plek moet krijgen.’

### ‘Het digitale feedbackformulier is veel handiger’

*In het voorjaar van 2016 nam Tim Wesdorp deel aan de pilot van het feedbackformulier in EPASS. Wat vond hij van de digitale versie van het feedbackzakboekje?*

‘Eigenlijk is het hetzelfde, maar dan digitaal’, vertelt Tim. ‘Ik kreeg meer feedback, en er werd beter over nagedacht. Er werd niet “even” iets in het boekje geschreven. En het werkte heel simpel: ik stuurde een mailtje en de arts hoefde alleen maar op de link in het mailtje te klikken om bij het formulier te komen. Toen ik

nog een papieren feedbackzakboekje had, moest ik tijdens mijn co-schap chirurgie wel zestien keer om feedback vragen. Dan streepte ik de momenten af. De feedback was heel kort en weinigzeggend; ik had er niet zoveel aan.

‘Een klein nadeel van het online formulier is dat je een telefoon of computer nodig hebt om de feedback in te vullen. Dat is een verandering in beleving die nog niet overal is doorgekomen. Maar op zich kan de beoordelaar het ook direct invullen als er een computer in de buurt is, en dan kun je het ook meteen bespreken.

‘Ik vind het digitale feedbackformulier veel handiger en gebruiksvriendelijker. De feedback is online beschikbaar en kan ook makkelijk geanalyseerd worden. En de enkele keer dat een beoordelaar vergeet het formulier in te vullen, stuur je gewoon een reminder.’

Antoinette van Berkel

## **Naar een cultuur van lerende professionals in het hbo**

### Inleiding

De kerntaak van hogescholen is studenten uit te dagen de juiste vaardigheden te ontwikkelen, zodat zij kunnen functioneren in een voortdurend veranderende maatschappij. Beroepen verdwijnen, en er komen nieuwe voor in de plaats. Leren houdt niet op na het behalen van een hbo-diploma en omvat meer dan het volgen van een cursus, training of opleiding en het stapelen en reproduceren van kennis. Steeds meer maakt het oplossen van authentieke praktijkvraagstukken deel uit van hbo-opleidingen (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015), onder andere in stages, werkperiodes, projecten en afstudeeropdrachten. Dat gebeurt op tijdstippen buiten het rooster en buiten de school, in de praktijk. Deze ontwikkelingen hebben hun weerslag op het hoger beroepsonderwijs. Voor veel docenten betekent dit ook dat hun visie op toetsen en beoordelen verandert en dat ze andere toets- en beoordelingspraktijken moeten ontwikkelen en implementeren. Het betreft een toetspraktijk waarin feedback, meer nog dan voorheen, een belangrijke rol speelt. Docenten verzamelen en interpreteren informatie over het leerproces en de leeropbrengsten van studenten en geven hierop gerichte feedback, zodat studenten hun eigen leerproces kunnen vormgeven. Een gevolg hiervan is dat de heersende cijfercultuur onder druk komt te staan ten gunste van een feedbackcultuur.

De geschetste veranderingen in het hbo hebben gevolgen voor het beroep van hbo-docent. Hbo-docenten hebben aanvullende kennis en vaardigheden nodig en zijn meer op elkaar aangewezen voor het verzorgen van goed onderwijs. Ook voor hen is 'leven lang leren' een feit. Dat kan in een cultuur van lerende professionals, waarin docenten samenwerken en leren en waarin feedback geven en ontvangen vanzelfsprekend is om verbetering te realiseren. Vanuit deze manier van werken is het een kleine stap om feedback structureel te implementeren in het opleiden van studenten om hun ontwikkeling te stimuleren (Hattie & Timperley, 2007). Bovendien vervullen docenten als lerende professionals een voorbeeldrol voor de studenten die zij opleiden. Het doel van dit hoofdstuk is te laten zien dat een andere manier van werken en leren van professionals in onderwijsorganisaties nodig is om te kunnen inspelen op veranderingen, en dat feedback daarin een belangrijke schakel is. Eerst volgt een verkenning van veranderingen in het beroep van hbo-docenten en de implicaties daarvan voor het opleiden van jonge professionals. Daarna is er aandacht voor lerende professionals in het hbo en worden de termen

‘professional’ en ‘leren’ onder de loep genomen. Het derde deel van dit hoofdstuk biedt handvatten om een cultuur van lerende professionals te realiseren in de onderwijspraktijk.

### Het veranderende beroep van hbo-docent

Een duurzame aansluiting van hbo-opleidingen op een bewegende arbeidsmarkt impliceert dat ook het beroep van hbo-docenten verandert. Dit blijkt onder andere uit de volgende ontwikkelingen:

- Hbo-docenten zijn niet langer uitsluitend expert op een vakgebied. In het hbo is een verschuiving gaande van vakgericht onderwijs naar meer aandacht voor het oplossen van authentieke praktijkvraagstukken, waarin verschillende disciplines bij elkaar komen. Naast actuele kennis van het eigen vakgebied zijn brede kennis van (en ervaring met) de beroepspraktijk/arbeidsmarkt, kennis van aangrenzende disciplines en een kritische, onderzoekende houding belangrijk. Het accent verschuift van doceren in het eigen vak naar de student wegwijs maken in de praktijk en in aanvullende bronnen die hij kan raadplegen om (praktijk)opdrachten tot een gewenst resultaat te brengen (de docent als kennismakelaar).
- Hbo-docenten vervullen steeds meer rollen naast elkaar, zoals die van studentbegeleider, studiecoach, (mede)onderzoeker, feedbackgever, gespreksleider, kritisch denker, kennismakelaar, examinerator enz. Deze rollen zijn het gevolg van veranderingen in het onderwijs, aansluitend op ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Voor de verschillende rollen van docenten gelden in toenemende mate expliciete kwalificatie-eisen, die soms gepaard gaan met certificering, zoals de basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE) voor examineratoren. Behalve een lerende houding vraagt dit om wendbaarheid en flexibiliteit van docenten om aan alle eisen te kunnen voldoen.
- Hbo-docenten zijn niet langer ‘soloprofessionals’ in het klaslokaal, maar maken steeds vaker deel uit van grootschalige onderwijsorganisaties. Ze leveren hun bijdrage aan kortlopende projecten en werken in wisselende, interdisciplinaire teams met studenten, collega’s en werkveld, zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling. Dat gebeurt bij het begeleiden van en meewerken aan praktijkopdrachten in het werkveld, in examen-, toets-, curriculum-, en andere commissies, in Centres of Expertise, kenniskringen en in professionele netwerken. Om zich hierin staande te houden is het belangrijk dat ze hun eigen sterke en minder sterke punten goed kennen. Van docenten wordt verwacht dat ze kunnen samenwerken in verschillende contexten en rollen, met steeds andere teamgenoten.
- Hbo-docenten werken in een voortdurend veranderende onderwijspraktijk. In hoog tempo volgen onderwijsvernieuwingen elkaar op: competentiegericht, probleemgestuurd, flexibel en gepersonaliseerd opleiden zijn slechts

- enkele voorbeelden. De *one size fits all*-benadering is achterhaald. De student staat centraal en het is de bedoeling dat docenten rekening houden met diens wensen, behoeften en keuzes in de opleiding. Veel tijd en energie gaat daarnaast naar het aantonen van onderwijskwaliteit (accreditatie), professionalisering (Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB), BKE/SKE, masteropleidingen enz.) en naar het uitvoeren van nieuwe wet- en regelgeving (studiekeuzecheck). Docenten vragen zich hardop af of het onderwijs beter wordt van deze ontwikkelingen en of ze niet te ver verwijderd raken van hun kerntaak: het opleiden van aankomende professionals. Het belang van (onderbouwde) keuzes maken, opruimen en grenzen stellen neemt toe om het werk behapbaar te houden.
- Docenten hebben te maken met digitalisering in het hbo. Dat uit zich onder andere in digitale leer- en werkomgevingen (afstandsleren, e-learning met MOOC's en SPOC's), leermanagementprogramma's, studentenregistratie- en volgsystemen (SIS, OnStage) en toepassingen van sociale media en internet in het onderwijs. Het stelt hen in staat om studenten tijd- en plaatsonafhankelijk te begeleiden, maar het vraagt veel van hen in termen van beschikbaarheid (24/7) en digitale vaardigheden.

Door deze ontwikkelingen zijn bestaande zekerheden voor hbo-docenten, zoals vaksecties, het jaarlijks terugkerende boek op de literatuurlijst, vaste (les)tijden en het eigen klaslokaal, weggefallen. Eenduidigheid over 'goed opleiden' is bovendien ver te zoeken. Deze ontwikkelingen bieden het hbo echter ruimte om binnen bestaande wet- en regelgeving en in afstemming met het werkveld (van buiten naar binnen kijkend) samenhangende opleidingsprogramma's te ontwerpen. Samenwerking van onderwijsprofessionals (docenten, managers, onderwijskundigen, beleidsmedewerkers) is daarbij noodzakelijk om niveau en kwaliteit te realiseren. De opdracht is om gezamenlijk een nieuwe, niet-statische norm en ambitie te ontwikkelen voor 'goed opleiden': wanneer doen we met elkaar het goede? Wat is 'goed opleiden'? Hoe gaan we dat doen? En wanneer vinden we het goed genoeg? Een duidelijke norm is een voorwaarde om goed onderwijs te kunnen bieden, erop te kunnen reflecteren (Sockett, 2006) en er feedback op te kunnen vragen en geven. Het doel is voortdurende verbetering van het onderwijs en de eigen bijdrage daaraan, en van het eigen professionele handelen. Een bewegende omgeving vraagt om een duurzame ontwikkeling van hbo-docenten, die zich onder andere kenmerkt door zowel individueel als samen al werkend te leren. Dat kan in een cultuur van lerende professionals.

### Lerende professionals in het hbo

Professional word je door te blijven leren, ervaringen op te doen in de werksituatie en erop gericht te zijn het bestaande werk beter of anders te doen. Ruijters en collega's beschrijven het zo: *Een professional is iemand die ervoor kiest en zich erop toe-*

*legt om met behulp van zijn specialistische kennis en ervaring, klanten (lees: studenten) op een competente en integere manier steeds beter van dienst te zijn. Daarbij maakt hij gebruik van en draagt actief bij aan een community van medeprofessionals die het vak bij voortduring ontwikkelen'* (Ruijters en collega's, 2015, p. 213). Een professional neemt de verantwoordelijkheid om:

- met zijn kennis en ervaring het beste te doen voor de klant (student, onderwijsorganisatie enz.);
- integer te handelen in onzekere en complexe situaties (conflicterende belangen, voortdurend veranderende omgeving);
- in het werk actief verbinding te maken met de laatste inzichten in de theorie (literatuur, (wetenschappelijk) onderzoek, evidence-based practice enz.);
- het eigen werk en handelen onder de loep durven te nemen (kritische reflectie, feedback geven en vragen);
- bij te dragen aan de ontwikkeling van het vak(gebied) en die van medeprofessionals (professionele netwerken, leergemeenschappen, intervisie, collegiaal overleg, kalibreersessies enz.);
- gericht vorm te geven aan de eigen ontwikkeling (leven lang leren, reflectie, zelfsturing) (Ruijters en collega's, 2015; aangevuld met voorbeelden tussen haakjes van de auteur).

Het zijn deze kenmerken, doordrenkt van leren en ontwikkelen, die een professional staande houden in een snel veranderende en complexe context.

Wanneer we kijken naar de manier waarop het leren in het hbo wordt georganiseerd, valt het op dat de taaklast van docenten in uren wordt uitgedrukt. Een percentage van die uren wordt toegekend aan professionalisering. Docenten kunnen deze uren in overleg met de leidinggevende besteden aan professionaliseringsactiviteiten, zoals een cursus, training of congres. Aanvullend zijn er per opleiding professionaliseringsuren waarin bijvoorbeeld studiedagen plaatsvinden. In het licht van de veranderingen op de arbeidsmarkt waarvoor het hbo opleidt en de daarmee gepaard gaande ontwikkelingen in het onderwijs én het beroep van hbo-docenten, is het opmerkelijk dat professionalisering apart is gelabeld én veelal 'schools' wordt ingevuld. Het staat buiten kijf dat deze vorm van leren nodig is om het vakgebied bij te houden (vakmanschap) en om op de hoogte te blijven van de laatste pedagogisch-didactische praktijken en ontwikkelingen (meesterschap); kennis verouderd immers snel. Toch gaat het hbo het met deze smalle kijk op leren niet redden in een wereld die steeds complexer, dynamischer en veranderlijker wordt (WRR, 2014). Die stelt namelijk eisen aan het leren van professionals. Het ligt dus voor de hand om de interpretatie van leren (en professionaliseren) te verbreden én om leren meer te integreren in het werk van de docent. Die bredere benadering van leren omvat, naast het leren van trainingen en cursussen (informatief leren) zes andere vormen (Ruijters, 2017). Tabel 1 bevat een overzicht van deze vormen van leren aangevuld met praktijkvoorbeelden van hbo-docenten als lerende professionals.

Tabel 1. Vormen van leren en voorbeelden van toepassing op docenten in het hbo

Vormen van leren voor professionals in organisaties	Voorbeelden van leeractiviteiten van hbo- docenten
<p><b>1. Informatief leren</b> draait om het vullen van de 'vorm', een toename in kennis, vaardigheden, competenties, inzichten aan je bestaande referentiekader (Kegan, 2009). Geen vakgebied kan zonder deze vorm van leren.</p>	<p>Kennis en vaardigheden verwerven/actualiseren met behulp van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een training;</li> <li>- een cursus of themabijeenkomst;</li> <li>- een masteropleiding;</li> <li>- vakliteratuur.</li> </ul>
<p><b>2. Onderzoekend leren</b> gebeurt vaak vanuit een 'hoe'-vraag en vanuit nieuwsgierigheid van de lerende. De antwoorden op de vragen zijn nog verborgen. Een vorm van onderzoekend leren is probleemgestuurd leren.</p>	<p>Onderzoeken hoe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het komt dat studenten slechte resultaten hebben behaald voor een toets;</li> <li>- het leerproces van een individuele student verloopt;</li> <li>- je in je werk staat (zelfonderzoek/-reflectie).</li> </ul>
<p><b>3. Ervaringsleren</b>, leren door te doen in het hier-en-nu, reflecterend over jezelf in relatie tot ervaringen, je omgeving en collega's. Het doel is om ergens beter in te worden.</p>	<p>Leren met behulp van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intervisie;</li> <li>- collegiale consultatie;</li> <li>- kritische situaties;</li> <li>- het vragen en verwerken van feedback.</li> </ul>
<p><b>4. Bij impliciet leren</b> is er geen bewuste intentie tot leren. Het gebeurt in en om de praktijk, onbewust, spontaan en verborgen (Eraut, 2000).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociale interactie, zoals brainstormen, discussie en dialoog;</li> <li>- Participeren in projecten, (multidisciplinaire) teams en professionele netwerken;</li> <li>- De kunst afkijken bij collega's;</li> <li>- Ervaring opdoen met eigen handelen en gedrag in onverwachte situaties (<i>trial and error</i>).</li> </ul>
<p><b>5. Creërend leren</b> is het vormgeven van nieuwe inzichten, diensten, procedures, (beroeps) producten en werkwijzen en het verspreiden daarvan.</p>	<p>Met een docententeam ontwikkelen van</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een visie op (formatief) toetsen passend bij het onderwijsconcept van de opleiding;</li> <li>- leeruitkomsten voor studenten om leerdoelen te formuleren en relevante leeractiviteiten te ontplooien en om feed-up, (peer) feedback en feedforward te geven en ontvangen.</li> </ul>
<p><b>6. Transformatief leren</b> gaat om het leren innemen van een ander perspectief, anders kijken en handelen in je vak, een herdefiniëring van je vak (Wortelboer, Oeffelt &amp; Ruijters, 2017). Te denken valt aan verschuivingen, zoals die van doceren naar begeleiden, of van gestuurd naar zelfsturing.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ervaren dat je professionele handelingsrepertoire niet meer aansluit bij de praktijk en hierop kritisch reflecteren;</li> <li>- Bewust nadenken over het eigen en gezamenlijk handelen;</li> <li>- Gezamenlijk experimenteren met andere manieren van handelen en interactie en elkaar hierop feedback geven en vragen.</li> </ul>
<p><b>7. Collectief leren</b> is het leren m.b.t. collectief gedragen regels, inzichten en principes (Wierdsma &amp; Swieringa, 2011). Het samen ontwikkelen van nieuwe manieren van werken aansluitend op ontwikkelingen in de buitenwereld en in de organisatie.</p>	<p><b>Gezamenlijk</b> de dialoog of discussie voeren over</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een norm voor 'goed werk', bijvoorbeeld t.a.v. het begeleiden van studenten;</li> <li>- het niveau van afstudeerwerken (kalibreren).</li> </ul>



N.B. De eerste vijf vormen van leren maken veelal deel uit van het onderwijs dat hbo-docenten verzorgen voor studenten. Transformatief en collectief leren hebben bij uitstek betrekking op het leren van *professionals in het beroep* (transformatief) en *deel uitmakend van een team en/of organisatie* (collectief). Als zodanig zijn ze niet van toepassing op studenten die onderwijs volgen.

Dit brede spectrum van leren maakt zichtbaar dat leren geen solistische activiteit is, maar een sociaal gebeuren, waarin professionals met elkaar optrekken en in gesprek gaan. Dat gebeurt in wisselende teams en contexten (beroepspraktijk, onderwijsinstelling), afhankelijk van de taak waarvoor ze staan. Het geven en vragen van feedback op grond van een gezamenlijk afgesproken norm speelt hierin vanzelfsprekend een belangrijke rol. Deze benadering van leren bevordert samenwerking en stelt docenten in staat om:

- actuele ontwikkelingen in de maatschappij en op het vakgebied (vakinhoudelijk, pedagogisch en didactisch) (gezamenlijk) vorm te geven in het onderwijs;
- een norm te stellen voor goed opleiden, goed toetsen enz. (zie ook Tabel 4);
- de samenhang in opleidingen te bewaken;
- te werken aan de eigen ontwikkeling: de kunst afkijken bij collega's, feedback vragen en geven;
- een voorbeeldrol te vervullen ten aanzien van (een leven lang) leren en ontwikkelen voor aankomende professionals;
- de kwaliteit van opleiden te borgen door intercollegiale afstemming gericht op voortdurende verbetering.

Hieronder volgt een voorbeeld uit de hbo-onderwijspraktijk, waarin vormen van leren tussen haakjes zijn toegevoegd.

*Tabel 2. Vormen van leren geïntegreerd in een praktijkvoorbeeld*

Door eerdere maatschappelijke onrust over de waarde van hbo-diploma's is er in het hbo veel aandacht voor de kwaliteit van toetsen en beoordelen. Landelijk zijn leeruitkomsten en richtlijnen geformuleerd (Expertgroep BKE/SKE, 2013; Andriessen, Sluijsmans, Snel & Jacobs, 2017) waaraan respectievelijk examinatoren en eindwerken moeten voldoen (*onderzoekend, collectief en creërend leren*). Hogescholen hebben deze vertaald naar de dagelijkse praktijk. Dit heeft geleid tot het formuleren van toetsbeleid en het ontwikkelen van toetsplannen, toetsprogramma's, kwaliteitscriteria voor toetsen enzovoort (*collectief en creërend leren*). Examencommissies hebben meer verantwoordelijkheden gekregen en er zijn toetscommissies ingesteld. Leden van dergelijke commissies én docenten die de rol van examinator vervullen, zijn verplicht om (een) extra kwalificatie(s) te behalen op het gebied van toetsen in de vorm van een Basis- en/of Seniorkwalificatie Examinering (BKE/SKE). Dat is onder andere gebeurd door scholing (*informatief leren*), door tussentijds feedback te vragen bij het doorlopen van de toetscyclus (*ervaringsleren*), door met elkaar in gesprek te gaan in de praktijk (*impliciet leren*) en door kritische vragen te stellen, bijvoorbeeld in kalibreersessies, om gezamenlijk het niveau en de norm van (eind)werken te bepalen (*collectief leren*). Deze aandacht voor de kwaliteit van toetsen en beoordelen heeft geleid tot een explicitering en verdieping van de rol van examinator (*transformatief leren*).

Het voorbeeld maakt duidelijk dat de brede interpretatie van leren al vorm krijgt in het hbo. Het is echter nog geen gangbare praktijk om de genoemde vormen van leren als zodanig te (h)erkennen. Het is een valkuil om professionalisering als aparte taak te benoemen en met name te investeren in cursussen en trainingen (informatief leren). Dat past bij een beheersmatige cultuur van verantwoordeden en controle, waarin gelden worden toegekend aan meetbare resultaten. Een dergelijke cultuur maakt het realiseren van echte veranderingen in het onderwijs tot een traag en moeizaam proces. De integratie van leren in het werk van docenten vraagt om een andere manier van denken over en bekostigen van professionaliseren, zodat er in het werk ruimte ontstaat om als lerende professionals de onderwijspraktijk te blijven verbeteren.

### Op weg naar een cultuur van lerende professionals in het hbo

Het veranderen van een werkcultuur gaat niet vanzelf. Het betekent immers dat oude gewoontes, systemen en verworven rechten losgelaten moeten worden. Een basisvoorwaarde om een cultuur van lerende professionals van de grond te krijgen is dat de betrokkenen, in dit geval onderwijsprofessionals, een lerende houding hebben en zowel een individuele als een gezamenlijke verantwoordelijkheid voelen om studenten goed op te leiden. Hetzelfde commitment geldt voor leidinggevendenden, die een voorbeeldfunctie hebben en tevens hun medewerkers faciliteren in het leren. Dat vraagt om een veilige werkomgeving en onderling vertrouwen.

Een tweede stap ter ondersteuning van een cultuur van lerende professionals betreft een aanpassing van het huidige systeem van taakbelasting en formatie. In een cultuur van lerende professionals past gezamenlijke verantwoordelijkheid voor 'goed werk'. Het is in dit verband een aardige gedachte om een team van docenten verantwoordelijk te maken voor een grotere, samenhangende en vakoverstijgende onderwijseenheid. Het betreft verantwoordelijkheid voor de cyclus van ontwerpen, uitvoeren, evalueren, analyseren van resultaten en bijstellen. Bij gepersonaliseerd onderwijs kan het gaan om het doorlopen van deze cyclus aan de hand van (leerwegonafhankelijke) leeruitkomsten, in samenspraak met individuele studenten en rekening houdend met hun niveau en persoonlijke leerdoelen. Het team krijgt hiervoor een totaal aantal uren toegekend en wordt beoordeeld op de normen voor 'goed opleiden' en 'goed werk/professioneel gedrag', die door het docententeam van de opleiding gezamenlijk zijn geformuleerd.

Een derde randvoorwaarde is om een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen of adopteren om het werken in teams mogelijk te maken en te versterken, en om elkaar feedback te kunnen geven op de afgesproken norm: inhoud, proces en professioneel gedrag. Een voorbeeld van een taal is de *language of learning* (Ruijters, 2016). Leerscans maken hiervan deel uit en zijn bedoeld om de leervoorkeuren van professionals in kaart te brengen. Leerscans zijn een hulpmiddel bij het effectief samenstellen van teams voor verschillende opdrachten en projecten. In Tabel 3 zijn de leerscans uitgewerkt als voorbeeld van een instrument om samenwerking te bevorderen.

*Tabel 3. Praktijkvoorbeeld van leerscans op een afdeling van een hogeschool***Wat is het?**

Leerscans zijn digitale vragenlijsten om leervoorkeuren van mensen in verschillende situaties en contexten in kaart te brengen. Er zijn vijf leervoorkeuren: kennis verwerven, oefenen, participeren, de kunst afkijken en ontdekken. De leervoorkeuren gaan gepaard met eenvoudige taal en er is geen goed of fout.

**Wat levert het op?**

Met de leerscans wordt een leerprofiel samengesteld met informatie over de voorkeuren van leren voor een individu, groep of organisatie. De combinaties van voorkeuren leiden tot een oneindig aantal verschillende manieren van leren. Inzicht in de leervoorkeuren van professionals draagt bij aan:

- een gezamenlijke taal om conflicten tussen professionals te voorkomen of bespreekbaar te maken;
- bewustwording van redenen waarom bepaalde veranderingen moeilijk van de grond komen;
- het bepalen van de meest aansluitende vorm(en) van leren voor ontwikkeling op individueel-, team- en organisatieniveau;
- het bepalen van een gedeelde visie op leren binnen een afdeling, opleiding of team;
- het succesvol invullen van leeractiviteiten, zoals studie- en heidagen;
- het efficiënt samenstellen van (tijdelijke) teams van professionals voor een onvoorziene opdracht.

**Hoe werkt het? Een praktijkvoorbeeld**

Ongeveer tachtig medewerkers van een afdeling van een hogeschool hebben digitale leerscans ingevuld. Het betreft een diverse populatie variërend van docenten, leidinggevend, ondersteunend personeel, projectmanagers en kwaliteitsadviseurs tot coaches. Het doel was tweeledig: de samenwerking tussen alle medewerkers van de afdeling én die binnen pasgevormde teams bevorderen. Ter voorbereiding op de uitnodiging om de leerscans in te vullen, kregen deelnemers tijdens een bijeenkomst informatie over de inhoud en het doel ervan. Enkele medewerkers die als voorlopers een scan hadden gedaan, deelden hier ook hun ervaringen als opwarmer voor de collega's. Na het invullen van de leerscans kregen de medewerkers per e-mail hun leerprofiel toegestuurd. De afdeling ontving daarnaast teamprofielen en een afdelingsprofiel. Alle teams hebben op een later moment onder begeleiding en met duidelijke spelregels hun leerscans geïnterpreteerd door verhalen te maken en deze aan elkaar te vertellen.

De opbrengst van de leerscans voor medewerkers is inzicht in de eigen manier van leren en werken, in de voorkeuren van teamgenoten en die van collega's op de afdeling. Medewerkers hebben een gemeenschappelijke, eenvoudige taal gekregen om overeenkomsten en verschillen in leren en werken te bespreken. Hierdoor weten zij beter wie ze voor welke vraag, probleem of opdracht het beste kunnen benaderen. De leerprofielen blijken tevens een hulpmiddel om conflicten in het werk bespreekbaar te maken. Een sterke leervoorkeur van de een kan in de allergie van de ander zitten. Zulke inzichten leiden tot meer begrip voor elkaar.

**Ervaringen**

Medewerkers vonden het in het algemeen interessant om over het eigen leren te praten en daarin meer inzicht te verkrijgen.

Ze herkenden zich in de meeste gevallen goed in hun leerprofiel. Als dat niet het geval was, hielpen collega's bij de interpretatie ervan door praktijkvoorbeelden te geven. Het interpreteren en delen van de profielen gaf medewerkers nieuwe informatie over hun eigen favoriete manieren van leren en die van anderen in het werk. Soms leidde dat tot eyeopeners of bracht het nieuwe samenwerkingen op gang. Opvallend was dat medewerkers in de periode na het bespreken van de profielen elkaar in de samenwerking nog regelmatig om hun profiel vroegen wanneer de samenwerking even wat stroever verliep. Teamleiders maken nog steeds gebruik van de leerprofielen bij het vormen van tijdelijke teams voor specifieke opdrachten.

**Lessons learnt**

Medewerkers komen en gaan, en dat is van invloed op de samenwerking in een team of afdeling. Een verkregen inzicht is dat het nodig is om de leerscans te integreren in het inwerkprogramma van nieuwe medewerkers, om de samenhang op de afdeling te bevorderen. Een andere constatering is dat de leerscans onderhoud vergen. Leervoorkeuren zijn situationeel bepaald, en de manieren waarop mensen graag leren, kunnen wijzigen wanneer zij van taak, rol of functie veranderen. Op gezette tijden zou het hierboven beschreven voorbeeld daarom herhaald moeten worden. Dat creëert tevens gelegenheid voor teams om tussentijds na te gaan hoe de onderlinge samenwerking ervoor staat.

Meer informatie over leerscans:

[www.twynstragudde.nl/expertises/organisatieontwikkeling/Language-of-Learning](http://www.twynstragudde.nl/expertises/organisatieontwikkeling/Language-of-Learning)

Ten vierde is het een aanrader om met enige regelmaat tijd vrij te maken om stil te staan bij professionele identiteit (PI, zie Tabel 4). Dit is een manier om, zowel individueel als in teamverband, weloverwogen, onderbouwde en passende keuzes te maken en om het werk behapbaar en interessant te houden. De vraag is of iedere docent alle rollen moet vervullen. Hoe zou het zijn als docenten de ruimte krijgen om zich te specialiseren in rollen waarvoor ze warmlopen, onder andere door bijbehorende certificeringen te behalen en onderhouden? Dat daagt de docenten uit, verhoogt hun werkplezier en verlaagt mogelijk de werkdruk. PI biedt tevens handvatten om gezamenlijke normen te verkennen en te formuleren en om er afspraken over te maken. Deze normen zijn nodig om te kunnen reflecteren en elkaar feedback te kunnen geven gericht op verbetering. Werken aan professionele identiteit heeft een positieve invloed op de zelfsturing, excellentie, veerkracht, wijsheid en duurzame inzetbaarheid van professionals in organisaties (Ruijters en collega's, 2015).

Tabel 4. *Professionele identiteit samengevat (vrij naar Ruijters en collega's, 2015; Ruijters, 2015)*

### Professionele identiteit op drie niveaus:

1. **Het professionele zelf:** gericht op competent zijn en blijven op het eigen vakgebied (leven lang leren), met ruimte voor talentontwikkeling, een eigen 'kleur' bepalen en verbinding maken tussen theorie en praktijk.  
 Relevante vragen voor de professional zijn: *Wat is jouw specialisatie of expertise? Waar moeten ze je echt niet voor vragen? Waar blink je in uit? Met welke vragen komen collega's naar je toe? Wat kenmerkt jouw manier van werken? Welke vakkennis zet je met regelmaat in? Wanneer duik je ergens in, en hoe doe je dat dan? Wat zijn je succesformules?*
2. **Het team waarvan je deel uitmaakt:** werken aan verbondenheid met het team (van vakgenoten), het vak en/of beroep met elkaar ontwikkelen, gezamenlijk de norm bepalen van 'goed werk' (bijvoorbeeld in kalibreersessies voor afgestudeerwerken) en 'goed opleiden' (pedagogisch, didactisch), en deze norm al lerende met elkaar scherp houden, aansluitend op in- en externe ontwikkelingen.  
 Relevante vragen voor de professional zijn: *Welke waarden staan in jouw team/beroepsgroep centraal? Waar dragen jullie zorg voor? In hoeverre kleurt jouw team jou? In hoeverre committer jij je aan jullie manier van denken en doen? Wat zijn typische woorden of zinsneden die jullie gebruiken? Wat kenmerkt de werkwijze van jouw team? Waarin verschilt dat met andere teams? Aan wie ben je (als groep) verantwoording schuldig, en hoe geef je dat vorm?*

**3. De organisatie waarvoor je werkt:** op de hoogte blijven van impliciete en expliciete spelregels, gedeelde (onderwijs)visies, doelen enz. en zich daartoe verhouden als (team van) professional(s).

Relevante vragen voor de professional zijn: *Wat maakt dat jij je een <naam organisatie> 'er noemt? Wat maakt dat je je thuis voelt bij je organisatie? Welke waarden sturen jouw organisatie? Hoe verhoud jij je daartoe? Waarin blinkt je organisatie uit? Past dat bij jou? Hoe wil je organisatie bijdragen aan de maatschappij? Wat betekent dit voor jou?*

### Nog enkele tips

Net als onderwijsvernieuwingen zijn cultuurveranderingen langdurige, complexe processen. Het is eerder uitzondering dan regel dat ze volledig worden gerealiseerd. Dat neemt niet weg dat goede voorbeelden binnen een groter proces vaak doen volgen. Hier zijn enkele tips om concrete activiteiten te ontplooiën die bijdragen aan een cultuur van lerende professionals.

#### *Begin klein*

Door de hoge werkdruk bij hbo-docenten is er weinig tijd om samen te leren en ontwikkelen. Een groepje gemotiveerde docenten kan een voortrekkersrol vervullen door bijvoorbeeld de leerscans te doen (digitaal), verhalen te maken van de uitkomsten en daarmee het werken als team te stimuleren en bevorderen. De leerscans bevatten taal om werken in teams bespreekbaar te maken en er feedback op te geven, juist als de samenwerking in een team niet goed loopt. Ook PI leent zich om klein te beginnen met vijf tot zeven gedreven docenten, evenals het geven en ontvangen van feedback met een digitaal instrument (zie Tabel 5 voor een praktijkvoorbeeld).

*Gebruik geplande studie- en vergaderdagen om (ook) met elkaar te leren*  
Samen leren kent vele vormen, en dat maakt leren tot een geschikt onderwerp voor een studiedag. Een deel van een studiedag kan bijvoorbeeld worden ingevuld door in teamverband een moduleopzet of toetsmatrijs te ontwikkelen (creërend leren), of om als opleidingsteam te werken aan een visie op toetsen (creërend en collectief leren).

#### *Beschouw crises als waardevolle leermomenten*

'Crises' zijn momenten waarop bestaande kaders gaan schuiven en kant-en-klare oplossingen niet meer werken. In de onderwijspraktijk zijn hiervan legio voorbeelden te bedenken, zoals de situatie waarin een docent studenten begeleidt bij het oplossen van een praktijkvraagstuk waarbij tegengestelde belangen een rol spelen, of de situatie waarin de toetservaring van een examinerator niet lijkt te passen in het beoordelingsmodel van de kwalificatie die hij moet behalen (BKE/SKE). Dergelijke situaties waarin we het niet meer weten, zijn leermomenten. Ze bieden gelegenheid om met elkaar een kritische dialoog te voeren over het probleem, erop te reflecteren, feedback te vragen (en geven) en zowel vakinhoudelijk als op het gebied van professioneel handelen te leren van elkaar. Zonder wrijving geen glans!

Tabel 5. *Praktijkvoorbeeld van werken met een digitaal feedbackinstrument***Wat is het?**

Een digitaal instrument waarmee professionals elkaar continu feedback kunnen geven op punten die zij of anderen belangrijk vinden. Een dergelijk instrument:

- is inzetbaar voor verschillende vormen van feedback, waaronder 360-gradenfeedback;
- is, op uitnodiging van de feedbackvrager, toegankelijk voor betrokkenen van buiten de organisatie;
- biedt keuze in de vorm van feedbackvragen, bijvoorbeeld open vragen, de Likertschaal (helemaal eens – helemaal oneens), scores van 1 t/m 10, sliders en sterren.

**Wat levert het op?**

'Nooit meer een jaargesprek', luidt het verkooppraatje van digitale feedbackinstrumenten.

Daarmee lijken de instrumenten meer gericht op efficiëntie voor managers dan op het transparant maken van kwaliteiten van en voor professionals. Maar wanneer professionals met enige regelmaat met zo'n instrument werken, geeft dat wel degelijk inzicht in hun kwaliteiten en leerpunten en in het verloop van hun ontwikkeling door de tijd. Dat is waardevolle input voor de professional én voor een jaargesprek.

**Hoe werkt het (niet) in de praktijk? Een voorbeeld**

De leider van een docententeam stelt voor een pilot te doen met een digitaal feedbackinstrument. De competentieset met gedragscriteria voor het vragen en geven van feedback is gebaseerd op het hogeschool-functieprofiel voor docenten. De informatiemanager, die het instrument heeft klaargezet voor het team, komt langs om het te introduceren. Er ontstaat onrust. Teamleden gaan in de weerstand en vinden dat ze elkaar onvoldoende kennen in het werk om feedback te geven. Bovendien worden ze in hun beleving al voldoende bekeken en beoordeeld. De pilot wordt afgeblazen.

**Lessons learnt**

Feedback geven en ontvangen gaat niet vanzelf. Docenten zijn lang autonoom geweest in hun beroep. Bij elkaar in de keuken kijken en feedback geven is (nog) geen vanzelfsprekendheid. De introductie van continue feedback is een enorme stap en vergt een zorgvuldige aanpak. Belangrijke ingrediënten zijn:

- goed zicht op elkaars werk door langdurige samenwerking;
- duidelijkheid over het doel van feedback;
- een gezamenlijk gevoel van nut en/of noodzaak;
- eigenaarschap van een set ontwikkelbare competenties/(gedrags)criteria voor feedback: collectief begrepen en gedragen (= norm en taal);
- investering in tijd om met elkaar zo'n set te ontwikkelen;
- spelregels voor het geven, ontvangen en bespreken van feedback;
- vertrouwen en veiligheid.

Leeractiviteiten zoals intervisie, kritische dialogen en lesbezoeken met nabesprekingen (peer-feedback), kunnen dienen als opstapje naar het introduceren van een digitaal feedbackinstrument.

Dit hoofdstuk begon met een korte schets van ontwikkelingen in het opleiden van jonge professionals in het hbo. Realistische praktijksituaties en -problemen maken idealiter steeds meer deel uit van onderwijsprogramma's om studenten voor te bereiden op een beroepspraktijk waarin veranderingen elkaar snel opvolgen. Deze vernieuwing van het onderwijs impliceert een andere visie op toetsen en beoordelen,

waarin feedback cruciaal is. Met behulp van feedback kunnen studenten hun eigen leerproces immers beter vormgeven.

Het beroep van hbo-docent is er niet eenvoudiger op geworden. Om de vele rollen goed te kunnen vervullen is het nodig dat docenten blijven leren en zich blijven ontwikkelen. Dit hoofdstuk heeft laten zien wat ervoor nodig is om naar een cultuur van lerende professionals te groeien. Zo'n cultuur biedt ruimte aan docenten om met elkaar te werken en leren en om feedback te vragen, geven en ontvangen. Een dergelijke cultuur draagt bij aan het werkplezier van docenten, aan de eigen ontwikkeling en aan duurzame inzetbaarheid. Tegelijkertijd is het een mooi voorbeeld voor professionals in opleiding.

### Referenties

- Andriessen, D., Sluijsmans, D.M.A., Snel, M., & Jacobs, A. (2017a). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In: F. Coffield (red.), *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.
- Expertgroep BKE/SKE (2013s). *Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs. Een voorstel voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE)*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kegan (2009). What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in Their Own Words* (pp. 35-52). New York: Routledge.
- Ruijters, M.C.P.C. (2015). *Ons binnenste buiten*. Dialoogkaarten. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M.C.P.C. (2016). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ruijters, M.C.P.C. (2017). Zeven grondtonen van leren in organisaties. Geraadpleegd op 11 september 2017 via [www.managementimpact.nl/organisatie/artikel/2017/2/zeven-grondtonen-van-leren-in-organisaties-1019453](http://www.managementimpact.nl/organisatie/artikel/2017/2/zeven-grondtonen-van-leren-in-organisaties-1019453)
- Ruijters, M.C.P.C., Braak, E.E.P.M. van, Draijer, H.M.A., Hartog, C. den, Jonge, F. de, Luin, G.E.A. van & Wortelboer, F.Q.C. (red.) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Sockett, H. (2006). *Building a Teacher Education Framework of Moral Standards*. Washington, DC: AACTE.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Wortelboer, F.Q.C., Oeffelt, T.P.A. van, & Ruijters, M.C.P.C. (2017). Transformatief leren. Ontwikkelen van responsief leiderschap. In: *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*. Geraadpleegd op 8 september 2017 via [www.nso-cna.nl/wp-content/uploads/2017/03/Wortelboer-Oeffelt-Ruijters-Transformatief-leren-TV00-2017-01-08.pdf](http://www.nso-cna.nl/wp-content/uploads/2017/03/Wortelboer-Oeffelt-Ruijters-Transformatief-leren-TV00-2017-01-08.pdf)
- WRR (2014). *Naar een lerende economie: Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Den Haag: WRR.





Mark Smit  
(Industrieel Product Ontwerpen, Hogeschool Rotterdam)

## **‘Op een goede manier feedback geven is niet iets wat je zomaar kunt’**

Door Maartje Nix

*Formatief beoordelen is steeds gebruikelijker op de hbo-opleiding Industrieel Product Ontwerpen aan de Hogeschool Rotterdam. Docenten benadrukken telkens – soms tot verbazing van studenten – dat het leerproces belangrijker is dan het ontwerpresultaat. Er is intensief contact met opdrachtgevers, en studenten krijgen wekelijks feedback als ze hun ontwerpproces presenteren. Ook worden steeds vaker peer feedback-sessies georganiseerd. Docent en onderwijsontwikkelaar Mark Smit vertelt hoe de manier van toetsen in de opleiding steeds meer verschuift naar assessment as learning.*

‘Toen de Hogeschool Rotterdam mij vroeg om een nieuwe opleiding Industrieel Product Ontwerpen op te zetten, wilde ik het radicaal anders aanpakken. We zouden alleen met projecten werken en kennis zouden we *just in time*, geïmproviseerd aanbieden. Maar al snel bleek dat we in het kleine team waarmee we begonnen niet waren toegerust voor zo’n enorme stap. Daarom hebben we toch vrij snel leerlijnen uitgezet en ontwikkelden we een degelijk, klassiek curriculum.

‘Inmiddels zijn we een fase verder. Als voorzitter van de curriculumcommissie wil ik groeien naar onderwijs waarbij projecten leidend zijn. Dat vraagt om een andere manier van begeleiding van studenten, en daar neem ik mijn collega’s in mee.’

### Projecten

‘Ons onderwijs bestaat voor de helft uit projecten. Tijdens deze projecten, maar ook in theoretische modules, groeien we steeds meer in de richting van formatief toetsen. We bouwen zo veel mogelijk feedbackmomenten in en verwachten van onze studenten dat ze iets met die feedback doen.

‘Gedurende de week kunnen studenten met vragen bij hun vaste begeleider of een andere docent binnenlopen. Ook organiseren we peer feedback-sessies, waarin studententeams elkaars portfolio beoordelen. Daarnaast zijn er formele consulten waarin studenten moeten laten zien wat ze doen, hoe ze zich ontwikkelen en hoe ze hun portfolio bijhouden. Een week werken aan een project wordt afgewisseld

met een week waarin studenten vakken volgen. Elke projectweek sluiten we af met *statusupdates*, presentaties waarbij meerdere docenten aanwezig zijn en feedback geven.

‘Onze focus is verlegd van een oordeel over het eindresultaat naar een beoordeling van de ontwikkeling van de student. De huidige praktijk is om halverwege en aan het einde van het proces een summatief assessment af te nemen. Beide assessments vormen dan het eindcijfer. Studenten werken in kleine teams voor één opdrachtgever, met wie ze intensief contact hebben. We merken dat een summatieve tussenevaluatie eigenlijk alleen maar storend is. Want ook van de opdrachtgever krijgen de studenten intensieve feedback waar ze voldoende leervragen uit halen.

‘Uiteindelijk willen we af van die assessmentmomenten en onze beoordeling tijdens de rit doen. Dat betekent dat we alle informatie over een student moeten bijhouden en aan het einde alleen maar hoeven te vertellen of een student door mag naar het volgende jaar, wat goed gaat en waarin hij zich nog kan ontwikkelen. We zijn op zoek naar een online systeem waarin we deze informatie makkelijk kunnen bijhouden. Een soort app die je altijd bij je hebt, waarin je kort een statusupdate kunt zetten of een aantekening kunt maken.’

## Feedback

‘We willen zo veel mogelijk in gesprek zijn met studenten, zodat we precies weten waarmee ze bezig zijn en wat er bij hen speelt. Daarom is het belangrijk om gedurende de hele week feedback te geven en niet alleen formele feedbackmomenten in te bouwen. Studenten werken in een studio, waar wij vaak rondlopen. Daardoor is er veel gelegenheid om te vragen hoe het gaat.

‘Als je ook lastigere dingen wilt kunnen bespreken, moet je relatie met studenten in orde zijn. Communiceren, samenwerken en belangen afwegen zijn heel belangrijke interpersoonlijke vaardigheden in ons werkveld. We hebben het niet alleen over het ontwerp zelf. Ik wilde bijvoorbeeld zojuist een student iets duidelijk maken over communicatie, maar dat kwam niet aan. Ik vind dat best ingewikkeld en wil het daarom met mijn collega’s bespreken tijdens een studieochtend.

‘Op een goede manier feedback geven is essentieel en niet iets wat je zomaar kunt. Daarom hebben we feedbacktrainingen gevolgd. En voor onze studenten hebben we workshops ontwikkeld, waarin ze leren hoe je op een prettige manier bruikbare feedback geeft.’

## Twee werelden

‘Wekelijks steken we kort de koppen bij elkaar. We delen met elkaar wat we meemaken. Waar lopen we tegenaan? Waar hebben studenten moeite mee? Wat kunnen we bijsturen, en hoe doen we dat? We praten uitgebreid over beoordelingscriteria. Die gesprekken worden intensiever op het moment dat we de cijfers hebben

bepaald. We praten dieper door over twijfelgevallen. Wat vinden we acceptabel en wat niet, en welke woorden geven we daaraan?

‘We zien dat studenten zich breed ontwikkelen en makkelijk samenwerken met andere disciplines. Ze leren nadenken over wat ze doen en waarom. Ik zie prachtige resultaten, tevreden opdrachtgevers en studenten die straks makkelijk aan werk komen.

‘Soms merk ik wel een spanningsveld. In de opleiding ligt de nadruk op het leerproces, en daar beoordelen we ook op. Maar studenten vinden dat ze het goed hebben gedaan als de opdrachtgever tevreden is, en dat is natuurlijk zo. Toch willen we dat ze het leerproces vastleggen en daar samen over praten. Dat vinden studenten soms erg vervelend; ze zien niet meteen in dat je daardoor sneller leert. Zijn ze net gedreven met ontwerpen bezig en dan komen wij weer met feedback ... Die twee werelden, die van het leren en die van de opdrachtgever, willen we dichter bij elkaar hebben.

‘Het systeem van cijfers geven en het denken in studiepunten mag wat mij betreft op de schop. Op het moment dat je cijfers geeft, willen studenten weten waarom de ene student een 6,8 heeft en de andere een 6,2. Ik geloof er steeds meer in dat je studenten nieuwsgierig moet maken naar waarin ze zich nog kunnen ontwikkelen en waar ze al goed in zijn. Je moet naar het individu kunnen kijken en zeggen: je bent klaar voor de volgende stap. Ik vind dat studieroutes en het studietempo per individu moeten kunnen verschillen. Dan kunnen we ook jonge mensen uit moeilijker groepen een kans geven om deze opleiding te volgen. Nu kan dat niet, en daar doen we veel mensen tekort mee.’

Dominique Sluismans, Fer Boei, Fedor de Beer,  
Jeroen van der Linden en Kitty Meijer

## Het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs

### Inleiding

In 2011 veroorzaakte een aantal incidenten twijfel over de diplomakwaliteit in het hbo. Naar aanleiding hiervan kwam een landelijke discussie op gang over de deugdelijkheid van toetsing in het hbo. Er werd een commissie samengesteld, die in 2012 het rapport *Vreemde ogen dwingen* (Commissie externe validering examenkwaliteit, 2012) opleverde. In dit rapport wordt een ‘mandje aan maatregelen’ voorgesteld om de kwaliteit van examens en het vertrouwen hierin te herstellen. Een van die voorgestelde maatregelen is dat docenten in het hbo een basis- en/of seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE) halen. De Vereniging Hogescholen heeft hier een vervolg aan gegeven door een expertgroep een programma van eisen te laten opstellen voor examinatoren (Expertgroep BKE/SKE, 2013). In het rapport *Verantwoord toetsen en beoordelen in het hoger beroepsonderwijs* heeft deze expertgroep de leeruitkomsten en bijbehorende indicatoren benoemd waaraan de examinator in het hbo zou moeten voldoen.<sup>1</sup> Met de examinator in het hoger beroepsonderwijs wordt ‘iedere docent/beoordelaar bedoeld die eindverantwoordelijk is voor één of meer fasen van de toetscyclus’ (Expertgroep BKE/SKE, 2013, p. 8). Door deze maatregel kwam de toetsbekwaamheid van hbo-docenten structureel op de agenda.

De hogescholen hebben de genoemde rapporten omarmd en zijn actief aan de slag gegaan met het implementeren van de voorgestelde maatregelen. Een groot aantal hogescholen is begonnen met de implementatie van de indicatoren van de BKE/SKE. De genoemde indicatoren geven echter alleen informatie over het *wat* (aan welke leeruitkomsten moet een BKE’er en SKE’er voldoen?) en niet over het *hoe* (op welke manier behalen docenten de BKE en/of SKE?). De hogescholen die de BKE/SKE wilden implementeren hebben daartoe hun eigen professionaliseringstrajecten ontwikkeld, op basis van het voorstel van de expertgroep BKE/SKE.

Met het implementeren van de BKE/SKE is er structurele aandacht gekomen voor toetsbekwaamheid: hbo-docenten wordt gevraagd aandacht te geven aan het proces van beoordelen in hun dagelijkse onderwijspraktijk, dit kritisch te bezien en zich zo nodig verder te bekwamen. De uitwerking, vaak een verbeterde wijze van toetsing,

1 Het volledige rapport is te vinden op [www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/voorstel-programma-van-eisen-voor-basis-en-seniorkwalificatie-examinering](http://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/voorstel-programma-van-eisen-voor-basis-en-seniorkwalificatie-examinering)

moet worden geëxpliciteerd en onderbouwd, zodat de (verworven) deskundigheid van de docent voor eenieder duidelijk is.

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de vraag in hoeverre het voorstel van de expertgroep heeft geresulteerd in haalbare, uitvoerbare, toetsbare en motiverende trajecten. Aangezien op het moment van onderzoek hogescholen nog geen of pas eerste ervaringen hadden met de verzorging van SKE-trajecten, werden uitsluitend BKE-trajecten geanalyseerd. In de volgende paragraaf zal eerst worden uitgelegd wat de belangrijkste doelen van het BKE-professionaliseringstraject zijn. Vervolgens zal de onderzoeksaanpak worden geschetst, door het analysekader te beschrijven en de opzet van de studie, gevolgd door de belangrijkste resultaten. We sluiten het hoofdstuk af met enkele aanbevelingen gericht op de vraag hoe de BKE een bijdrage kan leveren aan een feedbackcultuur in het hbo.

### De toetscyclus als basis voor de BKE-doelen

Het doel van het BKE-professionaliseringstraject is docenten te leren hoe zij de kwaliteit van toetsing in hun eigen onderwijscontext systematisch kunnen verbeteren en borgen. Uitgangspunt voor dit leertraject zijn de zeven fasen van de toetscyclus, waarvan een vereenvoudigde weergave is te vinden in Figuur 1. De toetscyclus beschrijft de fasen die een docent doorloopt vanaf het ontwerp tot en met de evaluatie van een toets.



*Figuur 1. De toetscyclus (<http://toetsing.uva.nl/toetscyclus/toetscyclus.html>; afgeleid van Expertgroep BKE/SKE, 2013)*

Door uit te gaan van een cyclisch ontwerpproces wordt de docent bewust gemaakt van het belang om de toets vanuit leerdoelen te ontwerpen en uiteindelijk te evalueren. Het benaderen van toetsing als *ontwerpvragestuk* als een integraal onderdeel van het curriculum, c.q. het curriculumontwerp als geheel, is vaak een nieuw inzicht voor beginnende docenten en/of docenten die nog niet bekend zijn met toetsontwerp. De Expertgroep BKE/SKE (2013, p. 14) noemt de volgende specifieke leeruitkomsten waaraan een BKE'er moet voldoen:

- De BKE'er is in staat de toetscyclus (zie Figuur 1) toe te passen voor het toetsen van leerresultaten van studenten binnen een vakgebied/module/onderwijseenheid voor een specifieke toetsvorm en levert hiervoor adequaat bewijs in de vorm van een toetsontwerp.
- De BKE'er onderbouwt per fase uit de toetscyclus de gemaakte keuzes aan de hand van relevante toetskundige literatuur.
- De BKE'er kan de positie van de toets in het totale toetsprogramma aangeven.
- De BKE'er kan consequenties van het toetsbeleid van de opleiding benoemen voor de eigen toets.

De leeruitkomsten zijn richtinggevend voor het bewijs dat de BKE-kandidaat moet leveren om het BKE-certificaat te behalen. De Expertgroep BKE/SKE (2013, p. 16) stelt de volgende beoordelingscriteria voor die aan dit bewijs moeten worden gesteld. Deze zijn afkomstig van de gangbare criteria die aan toetsing kunnen worden gesteld. Het overlegde bewijs is:

- *valide*: de bewijslast die wordt geleverd is een adequate vertaling van de gewenste leeruitkomsten zoals gepresenteerd in Tabel 3 en 4;
- *betrouwbaar*: de bewijslast is van voldoende omvang om een accurate beoordeling van de gewenste leeruitkomsten mogelijk te maken;
- *transparant*: de bewijslast is duidelijk en inzichtelijk voor collega's en beoordelaars;
- *bruikbaar*: de bewijslast geeft blijk van directe toepasbaarheid in de onderwijspraktijk;
- *authentiek*: de bewijslast geeft blijk van voldoende aansluiting bij de beroepspraktijk;
- *actueel*: de bewijslast is van actuele waarde.

Voor de BKE betekent dit:

- Uit de bewijslast is af te leiden dat de BKE'er een brede basiskennis bezit over toetsen. Deze kennis is nodig om de stappen uit de toetscyclus goed te kunnen begrijpen en doorlopen. Dit betekent dat de BKE'er onderbouwde voorstellen doet voor verbetering van elke fase in de toetscyclus.
- De bewijslast bevat producten die passen bij de fase van elke toetscyclus.

- De bewijslast toont aan dat de BKE'er een doorleefd beeld heeft van toetskwaliteit in de context van de eigen onderwijspraktijk. Dit betekent dat de BKE'er de leeruitkomsten aantoont aan de hand van voor hem of haar relevante toetsvormen.

Om meer grip te krijgen op de effecten van het rapport *Vreemde ogen dwingen* in het hbo en specifiek op het versterken van de toetsbekwaamheid, hebben we een onderzoek uitgevoerd bij dertien hogescholen die een BKE-traject hebben georganiseerd. In de volgende paragrafen worden de aanpak en de belangrijkste resultaten van dit onderzoek geschetst. We beperken ons daarbij tot resultaten die zich richten op de manier waarop een BKE optimaal kan worden ingericht. Het volledige onderzoeksrapport is op te vragen bij de hoofdauteur.

### Niveaus van curriculumrepresentaties en het curriculaire spinnenweb als kapstok voor analyse

Om de lopende BKE-trajecten systematisch te kunnen onderzoeken, hebben we het BKE-professionaliseringstraject beschouwd als een 'minicurriculum': een leerplan of professionaliseringstraject waarbinnen hbo-docenten werken aan hun toetsbekwaamheid en bewijs leveren voor deze bekwaamheid. Op deze wijze kan in kaart worden gebracht of de doelen die met de BKE worden beoogd, de wijze van uitvoering en de resultaten van de BKE-trajecten consistent zijn. Hiervoor moet de realisatie van de trajecten in de praktijk in het onderzoek worden meegenomen en moet worden gekeken naar mogelijke effecten zoals versterkte toetsbekwaamheid en andere ervaringen van hbo-docenten.

Om het onderzoek vergelijkbaar over de hogescholen te kunnen uitvoeren zonder de eigenheid van de verschillende uitwerkingen uit het oog te verliezen, biedt de typologie van curriculaire verschijningsvormen van Van den Akker (2003) een geschikt analysekader. Daarbij gaat het om relaties, overeenkomsten en discrepanties tussen de verschillende verschijningsvormen. Er kunnen op verschillende niveaus gegevens worden verzameld en geanalyseerd:

- op het niveau van het *beoogde curriculum*, met als basisvraag: wat zijn de uitgangspunten voor het ontwerp van een BKE-traject, en hoe zijn deze vertaald naar de dertien BKE-trajecten?
- op het niveau van het *uitgevoerde curriculum*, met als basisvraag: wat zijn de interpretaties en percepties van de BKE-deelnemers over de BKE?
- op het niveau van het *gerealiseerde curriculum*, met als basisvraag: wat zijn de leerervaringen van de BKE-deelnemers?

Het curriculaire spinnenweb geeft houvast in het analyseren van de BKE op elk van bovenstaande drie verschijningsvormen (zie Figuur 2).



*Figuur 2. Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)*

Vertaald naar de BKE-trajecten kunnen analoog aan het spinnenweb per hogeschool de tien curriculumaspecten in kaart worden gebracht (zie Tabel 1).

*Tabel 1. Evaluatievragen per curriculumaspect*

Curriculumaspect	Te verzamelen gegevens
Basisvisie	Wat is het motief voor het ontwerp van het BKE-traject? Vanuit welke (didactische) visie is het BKE-traject vormgegeven?
Leerdoelen	Welke doelen moeten met het BKE-traject worden bereikt? Wat kunnen deelnemers na het afronden van het BKE-traject? Wat kan of moet er aan het einde van het BKE-traject worden aangetoond?
Leerinhoud	Welke inhouden komen in het BKE-traject aan bod?
Leeractiviteiten	Hoe leren en werken de deelnemers gedurende het BKE-traject? Welke activiteiten voeren zij uit?
Docentenrollen	Welke rollen worden benoemd in het BKE-traject? Welke taken horen daarbij? Door wie worden deze rollen uitgevoerd?
Bronnen en materialen	Welke studiematerialen worden er gebruikt? In welke vorm: digitaal (elo), papier?



Groeperingsvormen	In welke vorm leren deelnemers? Individueel, in groepjes, beide? Hoe groot is de totale groep deelnemers per BKE-traject? Hoe worden de deelnemers geselecteerd en gegroepeerd, en door wie?
Tijd	Wanneer vindt het BKE-traject plaats (een paar keer per jaar, doorlopend)? Hoeveel tijd vraagt het BKE-traject van de deelnemers? Wat betekent dit voor de inroostering, facilitering en planning?
Leeromgeving	Waar leren de deelnemers? Face-to-face of ook online? In welke verhouding?
Toetsing	Hoe wordt getoetst wat de deelnemers hebben geleerd? Schriftelijk, mondeling?

### De onderzoeksaanpak

Het onderzoek betrof een cross-case study (Yin, 2012), waarbij op basis van resultaten op het niveau van de individuele hogescholen een analyse werd gedaan over hogescholen heen. Hogescholen werd verzocht aan het onderzoek deel te nemen. Van de hogescholen die hiertoe bereid waren, werden dertien geselecteerd om deel te nemen. Met deze dertien hogescholen werd een goede landelijke spreiding verkregen (elke regio was vertegenwoordigd) en de hogescholen gaven een representatie van hbo-domeinen. Zo waren bijvoorbeeld ook kunst- en agrarische opleidingen vertegenwoordigd. Ten slotte waren in deze steekproef ook hogescholen van verschillende groottes aanwezig: van monosectorale tot grote, multisectorale hogescholen. De participerende scholen werd verzocht om alle documentatie die aanwezig was met betrekking tot hun BKE-traject aan te leveren, van het besluit van het college van bestuur tot aan het materiaal dat docenten eventueel ter hand zou worden gesteld. Er is tevens een vragenlijst afgenomen bij de docenten die met een BKE-traject bezig waren of die reeds het BKE-certificaat hadden behaald. Deze vragenlijst bestond uit een aantal open vragen gebaseerd op de tien curriculumaspecten (bijvoorbeeld: *Wat waren jouw motieven om deel te nemen aan het BKE-traject?*) en gesloten vragen (bijvoorbeeld: *Hoeveel uur heb je aan het BKE-traject besteed?*). De vragenlijst werd verspreid onder de docenten van tien van de dertien hogescholen die bereid waren de e-mailadressen van de betrokken docenten aan te leveren.

De conclusies uit de documentanalyse werden aan de verantwoordelijken voor de BKE binnen de hogescholen voorgelegd als membercheck. De vragenlijstdata werden, waar het gesloten vragen betrof, in eerste instantie met behulp van beschrijvende statistiek in beeld gebracht, waarna vervolgens afhankelijk van het data-niveau door middel van passende toetsen is bezien of er ook significante verschillen gevonden konden worden. De open vragen zijn door de onderzoekers kwalitatief geanalyseerd volgens de methode van Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

## Resultaten

### *Beoogde curriculum*

We zien aan de aangeleverde documentatie dat voor alle hogescholen het voorstel van de expertgroep een bruikbare handreiking is geweest. Negen hogescholen hebben zelf een aantal min of meer met elkaar samenhangende BKE-trajecten (leerwegen) ontwikkeld. Het merendeel daarvan verzorgt zelf zowel het onderwijs als de beoordeling. Eén hogeschool heeft de verzorging van het onderwijs en de beoordeling extern uitbesteed, één andere hogeschool laat alleen de beoordeling door externen afnemen. Twee (kleinere) hogescholen hebben ontwikkeling, onderwijs en beoordeling geheel uitbesteed aan een externe partner.

### *Uitgevoerde curriculum*

De uitwerking van het beoogde curriculum was binnen de hogescholen in grote mate gelijk. Het systematisch laten doorlopen van de toetscyclus (eventueel door dit retrospectief te laten beschrijven), op zodanige wijze dat de docent uiteindelijk kan aantonen dat hij of zij voldoet aan de criteria zoals die door de expertgroep waren geformuleerd, was overal leidend. Wel was er sprake van didactische variatie: met name de wat kleinere hogescholen boden een enkele leerweg aan, terwijl de grotere hogescholen een scala konden aanbieden, variërend van zelfstandig te doorlopen onlinetrajecten tot individueel begeleide maatwerktrajecten.

In Tabel 2 worden op hogeschooloverstijgend niveau de resultaten gepresenteerd van de documentenanalyse aan de hand van de tien aspecten uit het curriculaire spinnenweb (zie Figuur 1).

*Tabel 2. Resultaten documentanalyse*

Curriculum-aspect	Te beantwoorden vragen	Uitkomsten documentenanalyse
Basisvisie	Wat is het motief voor het ontwerp van het BKE-traject? Vanuit welke (didactische) visie is het BKE-traject vormgegeven?	Alle hogescholen geven als motief de rapportage <i>Vreemde ogen dwingen</i> en het belang voor de toetskwaliteit. Een groot aantal hogescholen geeft ook aan dat dit nauw aansluit bij al aangezet of gewenst beleid van de eigen instelling. Alle hogescholen maken gebruik van de toetspiramide en een toetscyclus.
Leerdoelen	Welke doelen moeten met het BKE-traject worden bereikt? Wat kunnen deelnemers na het afronden van het BKE-traject? Wat kan of moet er aan het einde van het BKE-traject worden aangetoond?	Alle hogescholen hebben zich hierbij gebaseerd op landelijk geformuleerde indicatoren. Alle trajecten waren gericht op het systematisch verbeteren van de eigen toets door het gebruik van een toetscyclus.
Leerinhoud	Welke inhouden komen in het BKE-traject aan bod?	Alle hogescholen hebben de leerinhouden gekoppeld aan de fasen van de toetscyclus.

Leeractiviteiten	Hoe leren en werken de deelnemers gedurende het BKE-traject? Welke activiteiten voeren zij uit?	Veel hogescholen maken gebruik van bijeenkomsten, variërend van een enkele bijeenkomst tot vier dagdelen. Allen maken gebruik van een elo en veel hogescholen bieden een zelfstandig traject of een traject op de werkplek aan. Enkele hogescholen bieden variaties zoals leerwegaafhankelijke toetsing, maatwerk of een cursus, of bieden het traject bewust aan in teams. Activiteiten zijn beschrijven, analyseren, verbeteren, en in mindere mate funderen en beargumenteren.
Docentenrollen	Welke rollen worden benoemd in het BKE-traject? Welke taken horen daarbij? Door wie worden deze rollen uitgevoerd?	De docent als begeleider en als beoordelaar zijn veelal onafhankelijk van elkaar. Er is variatie in wie deze rollen uitvoeren: onderwijskundigen, toetsexperts uit de organisatie en externe deskundigen.
Bronnen en materialen	Welke studiematerialen worden er gebruikt? In welke vorm: digitaal (elo), papier?	Er wordt veel gebruik gemaakt van artikelen, boeken en andere bronnen. Het precieze aanbod verschilt per hogeschool en is op papier en/of digitaal aanwezig.
Groeperingsvormen	In welke vorm leren deelnemers? Individueel, in groepjes, beide? Hoe groot is de totale groep deelnemers per BKE-traject? Hoe worden de deelnemers geselecteerd en gegroepeerd, en door wie?	Er wordt veel gewerkt in maatwerk, waarbij dit enerzijds op (grotere) groepen gericht is, maar ook op individuele docenten. Indien er in cursusvorm gewerkt wordt (niet-maatwerk), tellen de groepen tussen de tien en vijftien deelnemers. Deelnemers zijn hbo-docenten, gekoppeld aan de rol van examinerator. Selectie vindt over het algemeen plaats door de direct leidinggevende.
Tijd	Wanneer vindt het BKE-traject plaats (een paar keer per jaar, doorlopend)? Hoeveel tijd vraagt het BKE-traject van de deelnemers? Wat betekent dit voor de inroostering, facilitering en planning?	Hoe vaak het BKE-traject als cursus wordt aangeboden verschilt per hogeschool. Er worden veelal doorlopend mogelijkheden aangeboden om de toets te doen. De modus van de tijd die het traject per deelnemer kost ligt bij veertig uur. De tijd die deelnemers krijgen, lijkt afhankelijk van het directe management. De tijd is moeilijk te alloceren in combinatie met doorlopende onderwijstaken.
Leeromgeving	Waar leren de deelnemers? face-to-face of ook online? In welke verhouding?	Waar deelnemers leren is gekoppeld aan de gekozen vorm: van individueel leren tot het geheel doorlopen van het traject in teamverband. Vrijwel alle hogescholen bieden een mix aan van face-to-face en online leren. Waar het zwaartepunt ligt, is afhankelijk van gekozen vorm.
Toetsing	Hoe wordt getoetst wat de deelnemers hebben geleerd? Schriftelijk, mondeling?	Alle hogescholen vragen de deelnemers een portfolio of dossier aan te leveren, bij een aantal hogescholen wordt dit gecombineerd met een criteriumgericht interview.

De beelden uit de documentanalyse stemmen overeen met de beelden die zijn verkregen op basis van de reacties van de contactpersonen. Hogescholen hebben nauwelijks eigen doelstellingen geformuleerd die mede verwezenlijkt zouden moeten worden in het BKE-traject. Een enkele hogeschool heeft aanvullende leerdoelen geformuleerd. Eerder komt het beeld naar voren dat hogescholen naar eigen zeggen al aandacht hadden voor het toetsen en dat een BKE-traject hier goed in paste, omdat hiermee op concrete wijze handen en voeten gegeven kon worden aan deze intentie. Soms waren er al cursussen voor docenten op dit terrein; deze werden ofwel aangepast aan de BKE-vereisten, ofwel uit het professionaliseringsaanbod verwijderd.

De inhoudelijke vorm die in de meeste gevallen wordt gehanteerd is om de docent de toetscyclus aan de hand van een eigen toets te laten beschrijven in een portfolio, al dan niet in combinatie met een criteriumgericht interview. Soms wordt een toets van iemand anders gebruikt om ook niet-onderwijzend personeel een BKE te kunnen laten halen. De BKE-eis wordt als een persoonsgebonden bekwaamheid gezien, omdat deze individueel moet worden aangetoond in een portfolio. Slechts een enkele instelling spreekt over een experiment om het BKE-certificaat groepsgevijs te verstrekken.

De didactische vormgeving van het traject is divers en loopt uiteen van individueel begeleide maatwerktrajecten tot aan het zelfstandig plaats- en tijdonafhankelijk kunnen doorlopen van een cursus met behulp van een elektronische leeromgeving. Veel hogescholen geven aan dat docenten vrij zijn om hierin een keuze te maken, waarbij wel wordt aangegeven dat opleidingsmanagers soms voor een bepaalde variant kiezen die voor het hele desbetreffende team verplicht is. De vaakst gekozen vorm is de face-to-face-variant waarbij elektronische leeromgeving leren als ondersteuning wordt gebruikt.

Dat grotere hogescholen een rijkere variatie aan leerwegen kunnen bieden lijkt samen te hangen met het gegeven dat de benodigde expertise binnen de kleinere organisaties niet of slechts in beperkte mate aanwezig is.

#### *Het gerealiseerde curriculum*

Van de respondenten (n=768) heeft driekwart (76,7%) het BKE-professionaliseringstraject afgerond. 179 respondenten (23,3%) gaven aan nog bezig te zijn met dit traject. Als belangrijkste leeropbrengsten noemen de deelnemers van de trajecten het werken met en het toepassen van de toetscyclus, het ontwikkelen van een kritische blik en het leren met en van elkaar. Over de inhoudelijke kwaliteit van de BKE-trainers en de beoordelaars zijn de respondenten positief.

Veel respondenten zijn negatief over de tijd die de BKE kost en over de wijze van beoordelen, en dan vooral het opstellen van het portfolio. De totale tijd die respondenten hebben aangegeven voor het afronden van het BKE-traject past binnen de tijd die hogescholen aangeven te faciliteren. Uit de antwoorden blijkt dat onderwijstaken doorlopen. De tijd wordt wel beschikbaar gesteld, maar het lijkt voor de docenten moeilijk om deze tijd te verzilveren. Tezamen met een verplicht karakter drukt dit op de motivatie van de respondenten.

*‘Tot de BKE had ik alleen ervaring met digitaal toetsen, waarbij geen cyclus werd doorlopen. Daardoor was het grotendeels nieuw, soms moeilijk.’*

*‘Het tentamen kritisch evalueren en verbeteren. Ik kreeg echt het idee dat ik ervoor had gezorgd dat studenten nu een beter tentamen zouden maken en dat het tentamen op de juiste manier de kennis van de studenten toetste.’*

*‘Het opstellen van een portfolio heeft heel veel tijd gekost, meer dan mijn bedoeling was en veel meer dan door de werkgever is vergoed.’*

Het BKE-professionaliseringstraject biedt kansen om nieuwe inzichten, stromingen en visies op toetsen uit te dragen. De elektronische leeromgeving is eenvoudig te actualiseren, en er wordt veelvuldig gebruikgemaakt van actuele bronnen. Zo komt de kwaliteitspiramide, inmiddels toetsweb, in alle cursussen terug (zie Van Schilt-Mol & Sluijsmans in dit boek). Naast kwaliteitscriteria en het summatief en formatief toetsen vinden ook ook feedup- en feedforward onderwerpen hun weg naar de werkvloer.

*‘De klassikale lessen waarbij interactie is met collega’s van verschillende achtergrond. Dat vond ik bij de BDB-A ook een meerwaarde. De diversiteit werkt stimulerend.’*

*‘Ontdekken van de bottlenecks, waarom we iets doen.’*

*‘Analyse van de toetsen. Daar is vaak te weinig tijd voor, maar zeer leerzaam en nuttig voor de verbetering van toetsen in het vervolg en het geven van feedback aan de studenten.’*

Tevens gaven respondenten aan dat het met elkaar bediscussiëren van toetsonderwerpen en het kunnen voeren van de professionele dialoog erg gewaardeerd werd in de face-to-face-bijeenkomsten. Aan de hand van het portfolio wordt niet getoetst of de eigen toets goed is, maar worden onderbouwingen en de argumenten die de docent gebruikt voor bepaalde keuzes gewaardeerd. Docenten krijgen handvatten om de dialoog aan te gaan. Hierachter lijkt de wens te liggen om via het BKE-traject ook meer een gevoel van samenhang en een gemeenschappelijk beleefde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het curriculum te creëren, maar systematische informatie hierover ontbreekt.

Een laatste belangrijke bevinding ten aanzien van het gerealiseerde curriculum is dat het werken met de toetscyclus goede handvatten biedt voor het ontwerp van

een afzonderlijk toetsmoment (vaak met een summatieve functie). Dit is al een grote stap voorwaarts, omdat docenten er nu van bewust zijn dat toetsing een ontwerp-vraagstuk betreft, waarin het essentieel is dat de leerdoelen helder zijn. Het blijkt echter dat er in de huidige BKE-trajecten nog onvoldoende aandacht is (ook in de leeruitkomsten) voor het belang van feedback en de formatieve kant van beoordelen. Enkele docenten geven aan een formatieve toets te hebben gekozen om volledig uit te werken aan de hand van alle stappen van de cyclus binnen het BKE-traject. Hieruit blijkt echter dat 'formatief' wordt gezien als een eigenschap van een toets, terwijl het zou moeten verwijzen naar een proces, waarbij sprake is van duurzame feedback in een voortdurende cyclus van feedup, feedback en feedforward.

### Conclusies

In dit onderzoek is gezocht naar het antwoord op de vraag in hoeverre het voorstel van de expertgroep BKE heeft geresulteerd in een haalbaar, uitvoerbaar, toetsbaar en motiverend BKE-traject. Uit de analyses komt naar voren dat BKE-trajecten haalbaar zijn. Uiteraard zijn er voorlopers, hogescholen die vaak zelf al actief waren op het gebied van de toetsdeskundigheid, maar te zien is dat ook andere hogescholen snel wisten aan te haken, eventueel door gebruik te maken van de producten en deskundigheden van andere (grotere) hogescholen. Op de vraag of de BKE ook uitvoerbaar is, moet een wat terughoudender antwoord worden gegeven. Hogescholen zijn wel bereid om te investeren in de ontwikkeling van een BKE-traject, en docententeams vinden toetsing een belangrijk en interessant onderwerp. Toch verloopt de uiteindelijke verwezenlijking langzaam. De gevraagde inspanning, zowel van de hogescholen als van de docenten, is groter dan wellicht op voorhand was verwacht. De conclusie dat veel hogescholen nog zoeken naar een uitvoerbaar BKE-traject blijkt ook uit discussies binnen het netwerk BKE, waar men aangeeft dat men start met kleine groepen om het uit te proberen en/of dat nu geïnvesteerd is in het opzetten van trajecten, en dat de echte implementatie nog gaat komen.

Op de vraag of er ook toetsbare trajecten zijn ontwikkeld, is het antwoord een volmondig ja. Beoordelingsprocedures zijn transparant, de criteria zijn helder. Dat is niet zo vreemd: het principe *teach as you preach* heeft waarschijnlijk bij menig ontwerper van BKE-trajecten meegewogen, zeker op het punt van de afronding in combinatie met het onderwerp 'toetsdeskundigheid'. De BKE-indicatoren zijn herkenbaar in de beoordelingscriteria en vormen een goede basis voor een toetsbaar traject. 'Toetsbaar' kan echter ook anders worden opgevat, namelijk als antwoord op de vraag of door de BKE-trajecten de toetsdeskundigheid van docenten (examinatoren) ook aantoonbaar is verbeterd. Dit zou men kunnen beoordelen door te kijken of docenten die het BKE-traject hebben afgerond daadwerkelijk beter in staat zijn om een visie op beoordelen te ontwikkelen en daarbij passende vormen van beoordelen kunnen ontwerpen waarin feedback een centrale rol speelt. Dit onderzoek geeft op die vraag geen antwoord, maar de vraag is, gezien de aanleiding van de BKE-trajecten, wel relevant. Verder onderzoek, binnen hogescholen maar ook over

de hogescholen heen, is op dit punt van groot belang, zeker in het licht van de grote investering van hogescholen om de BKE en SKE te implementeren.

Tot slot de vraag of hogescholen in staat zijn om motiverende BKE-trajecten te ontwikkelen en implementeren. Ook hierop kan op basis van de verkregen gegevens worden geconstateerd dat dit zeker het geval is. Een voorbehoud hierbij is dat die conclusie wordt getrokken ten aanzien van de groep docenten die nu het traject hebben afgerond of daarmee bezig zijn. Een substantiële groep docenten moet nog beginnen, en de vraag of de huidige werkwijzen ook voor hen motiverend zijn kan nog niet volledig worden beantwoord. Een sterkere betrokkenheid van het (opleidings)management is noodzakelijk om concurrentie met andere docenttaken te voorkomen. Uiteindelijk zien veel docenten door de opzet ook de praktijkrelevantie van het BKE-traject. Daarnaast blijken de hogescholen te beschikken over goede, veelal gewaardeerde trainers. In combinatie met een grotere aandacht vanuit het (opleidings)management voor het BKE-traject zal deze horde zeker te nemen zijn. Een belangrijke bevinding is dat docenten het van groot belang vinden dat er binnen de BKE meer ruimte en aandacht wordt geschonken aan de formatieve kant van beoordelen, zowel in het traject zelf (hoe kunnen we meer feedback geven aan elkaar? Hoe kunnen we met elkaar de dialoog aangaan over goed beoordelen in teken van leren en zorgvuldig beslissen?) als naar de studenten toe (hoe en wanneer geef ik goede feedback? Hoe weet ik dat mijn studenten leren van feedback? Wat hebben ze daarvoor nodig?).

### Aanbevelingen voor doorontwikkeling van de BKE in het hbo

Ter afsluiting delen wij op basis van de bevindingen uit het onderzoek enkele specifieke aanbevelingen voor de implementatie van de BKE en de verdere inrichting van een feedbackcultuur hieromtrent in het hbo:

Ten aanzien van *de doelstelling van BKE* (bevorderen van toetsbekwaamheid en stimuleren van dialoog over kwaliteit van toetsing):

- Streef niet naar een BKE-certificering voor *alle* docenten op *korte termijn*, maar stimuleer een professionaliseringsbeleid gericht op duurzame versterking van toetsbekwaamheid op opleidingsniveau.
- In dit boek beargumenteren we het belang van een feedbackcultuur en wordt in verschillende hoofdstukken (de Inleiding, en het hoofdstuk van Dochy, Dochy en Janssens) uiteengezet wat de negatieve gevolgen zijn van een dominante cijfercultuur. Daarom impliceert toetsbekwaamheid op opleidingsniveau meer dan competent zijn in het ontwerpen van summatieve toetsen. Het impliceert een visie op de vraag waarom we informatie verzamelen en interpreteren over het leerproces en de prestaties van studenten, en welke besluiten we nemen op basis van deze informatie. Het vraagt om een weloverwogen ontwerp van de opleiding, met een expliciete planning van feed-

backcycli als integraal onderdeel van het leerproces (en niet als afsluiting van een toetscyclus). Het plannen en uitvoeren van feedbackcycli en het bevorderen van een feedbackcultuur behoren dus tot de doelstelling van het BKE.

- Weet als opleidingsmanagement welke docenten het BKE-traject volgen en motiveer/faciliteer docenten die het traject willen volgen. Ga als management met docenten in overleg over wat prangende leervragen zijn met betrekking tot toetsing, en wat de best passende manier is om hieraan te werken in een BKE-traject.
- Stimuleer dat meerdere docenten van eenzelfde opleiding de BKE volgen. Dit maakt het mogelijk om gezamenlijk vanuit de eigen context aan toetskwaliteit te werken.
- Behoud een mix van deelnemers uit verschillende faculteiten om het leren van elkaar en perspectiefwisseling te bevorderen, maar stimuleer ook dat meerdere docenten van een opleiding gelijktijdig/gezamenlijk het traject volgen, zodat zij de dialoog over toetsing op gang kunnen brengen.
- Veranker de BKE in professionalisering over curriculumontwerp.

Ten aanzien van de *inhoudelijke vormgeving* van BKE-trajecten:

- Kies voor focus in inhouden en tijd om deze inhouden voldoende uit te diepen.
- Biedt voor nieuwe docenten de BKE aan als onderdeel van de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB). Toetsing is immers slechts één van de elementen van curriculumontwerpen en doceren, en daarmee ook slechts één van de docentvaardigheden die in samenhang en geïntegreerd moeten worden beheerst.

Ten aanzien van de *praktische vormgeving* van BKE-trajecten:

- Behoud de fysieke ontmoetingen in de vorm van interactieve workshops. Deelnemers leren veel van het delen van kennis en ervaringen.
- Stel alle studiematerialen beschikbaar op het intranet/digitale leeromgeving, zodat iedere docent de kans heeft zichzelf te scholen.
- Maak leerwegaafhankelijke certificering mogelijk voor docenten die zelfstandig de BKE-leerdoelen willen aantonen.

Ten aanzien van de *organisatie* van BKE-trajecten:

- Zet de implementatie van het BKE-traject projectmatig voort tot het moment dat het structureel op hogeschoolniveau in het professionaliseringsaanbod is ingebed.
- Faciliteer dat docenten op de hoogte blijven van ervaringen van BKE-kandidaten. Het reeds bestaande BKE/SKE-netwerk is hier een prachtig platform voor. Een netwerk als dit weerspiegelt de feedbackcultuur die nodig is om gezamenlijk kennis en ervaring op te bouwen over goed beoordelen in het hbo.



Het ontwikkelen van een kwaliteitsvol beoordelingssysteem als onderdeel van een goed overwogen beoordelingscultuur gaat niet vanzelf. Het vraagt om expliciete aandacht en gezamenlijke investeringen van alle betrokkenen. Bovendien vereist het een dialoog over de visie op opleiden en leren, en op de functie van beoordelen daarbij. Daarom zijn BKE (en SKE)-trajecten noodzakelijk. Daarom is het, naast de organisatie van BKE-trajecten, noodzakelijk dat de dialoog over opleiden, leren en beoordelen regulier op de agenda staat van opleidingen, hogescholen en universiteiten.

### Referenties

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Commissie externe validering examenkwaliteit (2012). *Vreemde ogen dwingen. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.
- Expertgroep BKE/SKE (2013). *Verantwoord toetsen en beslissen in het hoger beroepsonderwijs. Een voorstel voor een programma van eisen voor een basis- en seniorkwalificatie examinering (BKE/SKE)*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick, NJ: Aldine.
- Yin, R.K. (2012). *Applications of Case Study Research*. Los Angeles: Sage.



Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)  
 en Simone Kooij  
 (ROC van Amsterdam, voorheen Hogeschool Rotterdam)

## **'De vraag is hoe je toetsen zo inzet dat het studenten verder helpt'**

Door Maartje Nix

*Martijn Leenknecht en Simone Kooij vonden dat de nadruk in het rapport Vreemde ogen dwingen te veel lag op summatief toetsen. Ze richtten daarom het Platform Leren van Toetsen op, een samenwerkingsverband tussen hogescholen dat op basis van praktijkonderzoek ervaringen uitwisselt en informatie deelt over de formatieve waarde van toetsen, oftewel: toetsen om te leren. Samen coördineren ze dit platform. Leenknecht is onder andere onderwijskundig beleidsadviseur bij de dienst Onderwijs, Onderzoek & Kwaliteit van HZ University of Applied Sciences. Kooij werkte tot 2017 als onderwijskundig adviseur bij de dienst Onderwijs & Kwaliteit van Hogeschool Rotterdam. Ze werkt inmiddels als onderwijskundig adviseur bij het ROC van Amsterdam en heeft het Platform Leren van Toetsen verlaten. Haar taken als coördinator zijn overgenomen door Anne Potters (Hogeschool Rotterdam). Meer info over het platform is te vinden op [www.lerenvantoetsen.com](http://www.lerenvantoetsen.com)*

### **Vreemde Ogen**

Leenknecht: 'Het rapport Vreemde ogen dwingen is geschreven naar aanleiding van de ongerustheid over de kwaliteit van hbo-diploma's. De centrale vraag was hoe het hbo de kwaliteit zou kunnen verbeteren zonder een centrale eindtoets in te voeren. Een mooi rapport met aanbevelingen, maar wel sterk gericht op summatief toetsen. Het ging met name over onderwerpen als borging van het eindniveau, toetskwaliteit en taken van examencommissies. Dat is natuurlijk heel belangrijk, maar het uiteindelijke doel van toetsen en onderwijs is toch dat studenten zich ontwikkelen en iets leren. Daar wilden wij iets mee. Dat rapport kwam in 2012 uit, en in augustus van dat jaar zijn we voor het eerst als Platform bij elkaar gekomen.'

## Doelen van het Platform Leren en Toetsen

‘Onze missie is: “stimuleren dat docenten en studenten de leerwaarde van toetsen optimaal benutten ten behoeve van het leerproces van de student”. Het Platform wil de expertise over dit thema vergroten met onderzoek en *good practices*, maar vooral ook door praktische tips en tools te delen met docenten.

‘De komende jaren willen we nog meer onderzoek doen naar leren van toetsen in het hbo en dat vertalen naar de praktijk, zodat docenten er direct iets mee kunnen. We willen bijvoorbeeld een online toolbox gaan ontwikkelen. Daarnaast organiseren we uitwisseling tussen docenten van verschillende hogescholen en willen we aandacht vragen voor *leren van toetsen* binnen professionaliseringsprogramma’s van hogescholen.

‘Het Platform werkt volgens een netwerkbenadering, omdat we het laagdrempelig willen houden. Geen formele afspraken dus, maar vanuit onze eigen interesse in contact komen met mensen die met hetzelfde vraagstuk bezig zijn: docenten, onderzoekers en beleidsadviseurs die actief zijn op het gebied van leren en toetsen. Deze contacten leveren vragen, inzichten, onderzoeksresultaten en *good practices* op. Ons jaarlijkse symposium biedt de leden van ons netwerk de kans elkaar te ontmoeten.’

## Activiteiten

‘De aanbevelingen voor meer onderzoek in het rapport *Vreemde ogen dwingen* hebben wij toegespitst op de formatieve functie van toetsing. We zijn onderzoeksopdrachten gaan uitzetten, bijvoorbeeld bij studenten Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht. Grotere onderzoeklijnen hebben we opgedeeld in kleinere onderzoeken, zodat we daarvan uiteindelijk een samenhangend geheel kunnen vormen. Het uiteindelijke doel is tips en instrumenten verzamelen die docenten kunnen inzetten in hun onderwijs. Binnen een docententeam dat meewerkt aan onderzoek raken de docenten in gesprek over de leerwaarde van toetsen en gaan ze met een onderzoekende blik naar hun onderwijs kijken. Dat is een opbrengst op kleine schaal.

‘Daarnaast organiseren we bijeenkomsten voor praktijkonderzoekers en komen we twee keer per jaar bij elkaar om resultaten van onderzoeken te delen en projecten op te zetten, bijvoorbeeld tijdens het grote symposium in juni. Daadwerkelijk samenkomen is de beste manier om mensen enthousiast te krijgen over formatief toetsen.’

## Opbrengsten

‘We kregen een vraag van docenten die ertegenaan liepen dat ze op hun opleiding telkens dezelfde feedback gaven; ze vroegen zich af of de studenten daar wel van

leerden. We hebben een verkennend onderzoek opgezet waarbij we keken welke feedback deze docenten gaven. We ontdekten dat sommige docenten meer feedback geven dan andere, en dat feedback vaak op de taak is gericht, of die goed of minder goed is uitgevoerd, en niet op verbetering. Nu zijn we bezig met een checklist voor het geven van goede feedback, waardoor docenten meer feedback kunnen geven die gericht is op hoe de student de prestatie kan verbeteren.

‘Als je op een goede manier feedback wilt geven, vraagt dat iets van de cultuur van de hele organisatie. Dat hebben Dominique Sluijsmans en René Kneyber goed verwoord in hun boek *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Ben je gericht op ontwikkeling en groei, of op prestaties en beloning? Dat is een wezenlijk verschil. Een feedbackcultuur betekent ook iets voor de manier waarop het management docenten aanstuurt, en voor de manier waarop docenten elkaar feedback geven.

‘In ons werk als onderwijsadviseur geven we regelmatig workshops aan docenten en adviseurs, waarbij we putten uit de kennis die we via het Platform hebben opgedaan. Daardoor brengen we wel wat teweeg aan bewustwording. Dat alleen is al een mooie opbrengst.’

## Inzicht

‘Een belangrijk inzicht is dat effectieve feedback geen eenrichtingsverkeer is van de docent naar de student, maar dat het pas echt van toegevoegde waarde is als studenten en docenten erover in gesprek gaan. Dan kun je als docent checken hoe de feedback bij studenten binnenkomt, of ze het begrijpen en ermee aan de slag gaan. Ook geven we in workshops vaak concrete voorbeelden. Bijvoorbeeld het *two stage exam*. Studenten maken eerst individueel een tentamen. Daarna leveren ze het in en maken hetzelfde tentamen nog een keer in groepjes. Studenten zijn dan heel gemotiveerd en gaan met elkaar in discussie. Ze leren daar ontzettend veel van, en dat is tenslotte wat je wilt bereiken. Uiteindelijk geef je een cijfer dat het gemiddelde is van de toets die individueel en samen gemaakt is.’

## Summatief versus formatief

‘Summatief en formatief toetsen zijn geen tegenpolen. Elke toets heeft eigenlijk beide functies in zich. Elke toets stuurt het leren; ook een toets waar je alleen een cijfer voor krijgt, heeft een formatieve functie. Het is interessant om erover na te denken hoe je toetsen zo kunt inzetten dat het het leerproces stuurt en de student verder helpt.’

## Toekomstplannen

‘Het Platform bestond aanvankelijk uit een beperkte groep hogescholen, maar we hebben inmiddels een breder netwerk opgebouwd en gaan nu met meer hogescholen aan de slag. Gezamenlijk maken we afspraken over wie wat doet. We gaan beginnen met nieuwe projecten, inspiratiefilmpjes maken en tools ontwikkelen, zodat we docenten handvatten kunnen geven om mee aan de slag te gaan. Zo kunnen we samenwerken aan het thema leren van toetsen, zodat niet iedereen opnieuw het wiel hoeft uit te vinden.’

Simon Beusaert, Maike Gerken en Mien Segers

## **De docent als voorbeeld: Over feedbackzoekgedrag bij docenten en de relatie met hun inzetbaarheid**

Dit hoofdstuk beschrijft hoe sociaal informeel leren door docenten, inclusief feedback zoeken en het ondernemen van trainingsactiviteiten, verband houdt met hun inzetbaarheid. Feedback zoeken maakt inherent deel uit van een sterke feedbackcultuur. Er werden vragenlijsten verzameld bij 209 docenten werkzaam aan een Nederlandse universiteit. De resultaten toonden aan dat sociaal informeel leren gerelateerd was aan de inzetbaarheid van docenten. Verdiepende analyses toonden aan dat de inzetbaarheid van docenten voornamelijk werd voorspeld door de mate waarin ze zoeken naar informatie en actie ondernemen naar aanleiding van gezochte feedback bij collega's, en niet door de mate waarin ze training volgen. Op basis van de resultaten kan worden geconcludeerd dat het stimuleren en ondersteunen van informatie-uitwisseling onder collega's en het proactief zoeken en gebruiken van feedback van groot belang is voor een continue professionalisering van docenten in het hoger onderwijs.

### **Inleiding**

Net zoals men als docent feedbackzoekgedrag bij studenten wil bevorderen – als onderdeel van formatief beoordelen –, is feedbackzoekgedrag ook bij docenten belangrijk. Ook docenten hebben baat bij het krijgen van feedback. Bovendien kunnen docenten een belangrijke rolmodelfunctie vervullen voor hun studenten door zelf het professionele gedrag te vertonen en feedback te zoeken, zoals ze dat ook nastreven bij hun studenten (Parsell & Bligh, 2001). Docenten krijgen immers te maken met een snel evoluerende maatschappij, waarin kennis exponentieel groeit. Als gevolg daarvan stapelen de reorganisaties en vernieuwingen in het onderwijs zich op. Van docenten wordt verwacht dat ze kunnen innoveren en hun lespraktijken voortdurend weten te hervormen om blijvend hoge kwaliteit af te leveren (Futrell, 2010; Hökkä & Eteläpelto, 2014). Daarom is het niet alleen belangrijk dat docenten over up-to-date inhoudelijke en didactische kennis beschikken, maar ook dat ze flexibel met nieuwe ideeën kunnen omspringen en actief kunnen reflecteren op vernieuwingen (Darling-Hammond, 2010).

In dat verband verwijzen Van der Heijde en Van der Heijden (2006) naar het concept *inzetbaarheid*. Inzetbare docenten beschikken over vijf competenties: beroepsspecifieke expertise, anticipatie en optimalisatie, flexibiliteit, balans, en organisatiesensitiviteit. Het bevorderen van de inzetbaarheid van docenten in het hoger onderwijs gebeurde traditioneel aan de hand van training, ervan uitgaand dat kennis het beste wordt geüpdatet buiten de dagelijkse werkcontext (Futrell, 2010). In de huidige praktijk worden trainingen vaak bekritiseerd omdat ze er vaak niet in slagen om aan de behoeften van docenten te voldoen (Poulson & Avramidis, 2003). Bovendien is het niet altijd mogelijk om wat tijdens een training is geleerd effectief toe te passen in de praktijk, waardoor kennis niet kan worden geoefend en verloren gaat. Tegenwoordig beseft men dat veel leren plaatsvindt op de werkplek zelf; men noemt dit informeel leren. Deze vorm van leren wordt over het algemeen gedefinieerd als niet-gestructureerd, spontaan leren dat plaatsvindt op de werkplek, zonder ondersteuning (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009; Marsick & Volpe, 1999; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). Informeel leren kan verschillende vormen aannemen. Zo wordt een onderscheid gemaakt tussen individueel informeel leren en sociaal informeel leren. Individueel informeel leren verwijst bijvoorbeeld naar het lezen van vakliteratuur. Sociaal informeel leren vindt plaats wanneer bijvoorbeeld feedback wordt uitgewisseld met collega's en vormt de basis van een sterke feedbackcultuur. Beide worden verondersteld de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren (Eraut, 2004; Lohman, 2006).

Eerdere studies naar informeel leren maakten geen duidelijk onderscheid tussen individueel en sociaal informeel leren in relatie tot docentenprofessionalisering (bijv. Lohman, 2003; Kwakman, 2003; Richter et al., 2011). Tegelijkertijd toont recent onderzoek aan dat sociaal informeel leren een belangrijke rol speelt in docentenprofessionalisering. Onderzoek naar professionele leergemeenschappen van docenten in het hoger onderwijs toonde bijvoorbeeld aan dat professionele ontwikkeling steunt op het leren van anderen door middel van samenwerken en een reflexieve dialoog met collega's, om samen kennis op te bouwen en toe te passen (DuFour, 2004; Vescio, Ross & Adams, 2008; Van Kruiningen, 2013). Verder toonde onderzoek aan dat vooral netwerken, in termen van bijeenkomsten en de uitwisseling van informatie met collega's van binnen en buiten de organisatie (sociaal informeel leren), verband houdt met de inzetbaarheid van werknemers (Van der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijs, 2009). Ook Carbery en Garavan (2005) toonden aan dat werknemers in tijden van verandering een voorkeur hebben voor het leren van collega's om zich te ontwikkelen. Dit alles maakt het noodzakelijk om de afzonderlijke rol van individueel en sociaal informeel leren verder te bestuderen. Daarnaast heeft eerder onderzoek sociaal informeel leren in brede zin gedefinieerd als samenwerken, netwerken of het voeren van een reflexieve dialoog.

De studie die we in dit hoofdstuk beschrijven, focust zich op sociaal informeel leren als hoeksteen van een sterke feedbackcultuur. Het gaat erom concrete leergedragingen, zoals het zoeken van feedback, informatie en hulp, in kaart te krijgen. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan formeel leren. Een docent leert immers steeds zowel formeel als informeel. Het doel van deze studie is om de relatie tussen



formeel en sociaal informeel leren en de inzetbaarheid van docenten in het hoger onderwijs te bestuderen.

### De inzetbaarheid van docenten

Het belang van het kunnen omgaan met en anticiperen op veranderende werk-omstandigheden is een veelbesproken onderwerp binnen de onderwijsliteratuur (Avalos, 2011; Hökkä & Eteläpelto, 2014; Vescio et al., 2008). Zo moeten docenten kunnen omgaan met technologische ontwikkelingen binnen het onderwijs en veranderende pedagogische werkvormen (Putnam & Borko, 2000). De bijhorende professionele ontwikkeling dienen ze bovendien zelf vorm te geven (Kwakman, 2003). In het kader van het kunnen omgaan met dynamische veranderingen zag inzetbaarheid (*employability*) als concept het daglicht (Fugate & Kinicki, 2008).

Inzetbaarheid is een wijdverspreid begrip in de organisatieliteratuur en werd in het verleden op verschillende manieren gedefinieerd (Forrier & Sels, 2003; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). In de jaren vijftig en zestig, in tijden van economische voorspoed, stond werk voor iedereen hoog op de agenda. In die zin refereerde inzetbaarheid naar het doel om minder geprivilegieerden en werklozen aan werk te helpen. In de jaren zeventig lag de focus op het hebben van de noodzakelijke kennis en vaardigheden om zo inzetbaar mogelijk te zijn. In de jaren tachtig werd inzetbaarheid niet langer gedefinieerd als een arbeidsmarktinstrument, maar als een humanresources (HR)-tool om optimale flexibiliteit in taken te verkrijgen. In de jaren negentig werd inzetbaarheid opnieuw vanuit een arbeidsmarktperspectief gedefinieerd en werd het begrip in het bijzonder toegespitst op carrièremogelijkheden binnen en buiten de organisatie. Vandaag de dag zorgen de snel evoluerende maatschappij en organisaties ervoor dat het definiëren van inzetbaarheid vanuit een arbeidsmarktperspectief moeilijk is vast te houden. Daarnaast zijn het niet langer de functietaken maar de persoonsgerelateerde competenties die als uitgangspunt worden genomen voor de huidige humanresourcesmanagement (HRM)-systemen. Het heersende organisatiepsychologisch perspectief definieert als gevolg daarvan inzetbaarheid als de kans om een baan te vinden en te behouden (Berntson & Marklund, 2007). Het verwijst naar de gepercipieerde mogelijkheden van een individu om een nieuwe baan te vinden. In deze context hebben Van der Heijde en Van der Heijden (2006) een definitie van inzetbaarheid gedefinieerd die gebaseerd is op competenties, om zodoende een beter beeld te krijgen van de individuele capaciteiten die nodig zijn om inzetbaar te zijn. Zij definiëren inzetbaarheid als: *'Het voortdurend vinden, invullen of creëren van werk door middel van het optimaal gebruik van competenties'* (p. 435). Voortbouwend op de literatuur en empirisch onderzoek definiëren ze vijf competenties van een inzetbare werknemer: beroepsgerelateerde expertise, persoonlijke flexibiliteit, anticipatie en optimalisatie, organisatiesensitiviteit en balans. Beroepsgerelateerde expertise verwijst naar de kennis en vaardigheden die nodig zijn in de huidige functie. Persoonlijke flexibiliteit staat voor het passief aanpassen aan functie- en taakgerelateerde veranderingen. Anticipatie en

optimalisatie hebben betrekking op het actief reflecteren op huidige en toekomstige veranderingen in de sector en daarnaar handelen. Organisationsensitiviteit verwijst naar het zich identificeren met de doelen van de organisatie en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voelen. Balans wordt gedefinieerd als het vinden van een compromis tussen de interesse van de werkgever en het werk van de werknemer, zijn carrière en privéleven (Thijssen, Van der Heijden & Rocco, 2008; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Dit hoofdstuk sluit aan bij voorgaande definitie, waarbij ervan uit wordt gegaan dat leren en ontwikkeling direct verband houden met de inzetbaarheidscompetenties van docenten.

### Formele en informele leeractiviteiten

Onderzoek naar werkplekleren wijst erop dat de dynamische maatschappij en werkomgeving inzetbare professionals nodig heeft. Om de inzetbaarheid van professionals te ondersteunen is professionele ontwikkeling nodig (Mulder, 2013; Van der Heijden & Bakker, 2011). Professionele ontwikkeling kan verschillende vormen aannemen. Het kan in formele of informele contexten plaatsvinden, individueel of in sociale interactie (Tynjälä, 2008). Eerder onderzoek naar inzetbaarheid focuste vooral op formele leeractiviteiten (Nauta, Vianen, Van der Heijden, Dam & Willemsen, 2009; Van der Heijden et al., 2009). Formele leeractiviteiten zijn intentioneel, gepland, en spelen zich vaak af in een klaslokaal, in voorgestructureerde omgevingen, bijvoorbeeld in een training of workshop. Tot op heden worden docenten voornamelijk door het aanbieden van formele leeractiviteiten ondersteund in hun professionele ontwikkeling (Richter et al., 2011). Nochtans zetten snelle en voortdurende veranderingen in de werkomgeving formeel leren onder druk (Ellinger, 2005). Zo kunnen formeel georganiseerde leeractiviteiten moeilijk de voortdurende veranderingen en dus behoeften van de docenten bijbenen, en als gevolg hiervan transfer naar de werkplek moeilijk verzekeren (Eraut, 2004). Zo toonde onderzoek aan dat de effecten van formele leeractiviteiten op de prestatie van werknemers beperkt zijn. Individuen kennen minder dan 10 procent van hun persoonlijke ontwikkeling toe aan formeel leren (zie bijvoorbeeld Flynn, Eddy & Tannenbaum, 2006). Daarentegen wordt ervan uitgegaan dat meer dan driekwart van het geleerde in organisaties informeel plaatsvindt (Noe, Tews & Marand, 2013). Informeel leren wordt gedefinieerd als *'cognitieve en fysieke leeractiviteiten welke gepland of reactief kunnen zijn en die leiden tot het ontwikkelen van competenties, maar niet tot formele kwalificaties'* (Mulder, 2013, p. 52). Deze vorm van leren kan individueel of in sociale interactie plaatsvinden.

Eerder onderzoek focuste voornamelijk op het meten van informeel leren (bijv. Lohman, 2003; Richter et al., 2011). Deze studies maakten geen onderscheid tussen individueel en sociaal informeel leren. Ze vroegen deelnemers aan het onderzoek of ze deelnamen aan een waaier aan activiteiten, zoals het bespreken van problemen met collega's, samenwerken, het uitwisselen van materialen, mentoring of coaching, het observeren van collega's of het lezen van vakliteratuur. De toenemende interesse

in sociaal informeel leren, mede door de heersende aandacht voor het sociaal constructivisme, heeft er echter voor gezorgd dat het onderscheid tussen individueel en sociaal informeel leren meer aandacht kreeg. Ten gevolge daarvan werd het belangrijker om de afzonderlijke effecten van beide te kunnen meten (Tynjälä, 2008).

Het proactief zijn als professional in een sociale context wordt als een van de voornaamste karakteristieken gezien van sociaal informeel leren (Eraut, 2004). Het sociaal informeel leren vindt plaats op initiatief van de professional zelf (Grant & Ashford, 2008). Recent empirisch onderzoek wijst in dezelfde richting. Onderzoek toont aan dat informatie, hulp en feedback zoeken dimensies zijn van sociaal informeel leren (Froehlich, Beausaert & Segers, 2015; Gerken, Beausaert & Segers, 2016). Informatie zoeken verwijst naar het proactief zoeken naar informatie (Cross, Rice & Parker, 2001). Feedback zoeken verwijst naar het verifiëren van de adequaatheid van iemands gedrag en het zoeken en gebruiken van feedback om bepaalde doelen te bereiken. Het is een dialoog tussen werknemers of tussen werknemer en leidinggevende om informatie en perspectieven over werkprestaties met elkaar te delen, met de bedoeling ervan te leren en het gedrag te veranderen (Ashford, 1986; Ashford & Cummings, 1983). Hulp zoeken betreft een specifieke vorm van informatie zoeken en verwijst naar het vragen van assistentie of hulp bij anderen (Lee, 1997; Karabenick & Knapp, 1988). Alle drie de gedragingen maken inherent deel uit van een sterke feedbackcultuur.

### De rol van formeel en sociaal informeel leren voor het ondersteunen van de inzetbaarheid van docenten in het hoger onderwijs

Tot op heden hebben nog maar enkele studies de relatie tussen formeel en sociaal informeel leren en inzetbaarheid onderzocht. Van der Heijden en collega's (2009) toonden het belang aan van zowel formeel als informeel leren voor de inzetbaarheid van niet-academische personeelsleden in het hoger onderwijs in Nederland. Zij bestudeerden de rol van het aantal formele leeractiviteiten alsook de rol van netwerkkenmerken in en buiten de organisatie. Netwerkkenmerken verwijzen naar *'alle relaties die carrière gerelateerde en psychologische ondersteuning bieden en waar het individu zich bewust van is, alsook de relaties waar het individu zich niet helemaal bewust van is en eveneens positieve gevolgen hebben voor zijn/haar carrière'* (pp. 8-9). De resultaten tonen aan dat het ondernemen van informele leeractiviteiten met meer inzetbaarheidsdimensies verband houdt dan formeel leren. Zo houdt het participeren in formele training positief verband met een groei in beroepsexpertise en het kunnen anticiperen en werkomstandigheden optimaliseren. Netwerken in de school houdt positief verband met beroepsexpertise, persoonlijke flexibiliteit, organisatiesensitiviteit en balans. Netwerken over de muren van de organisatie heen is positief gerelateerd aan anticiperen en optimaliseren. Andere studies onderzochten het verband tussen informeel leren van personeel in het hoger onderwijs en professionele ontwikkeling (Lohman, 2006; Panagiotakopoulos, 2011; Richter et al., 2011). Lohman (2006) toonde aan dat onderwijspersoneel een voorkeur heeft

voor praten en samenwerken met collega's in plaats van individuele informele leeractiviteiten zoals het lezen van vakliteratuur. Daarnaast toonden Poulson en Avramidis (2003) aan dat samenwerking en dialoog tussen collega's als sociale informele leeractiviteiten tot expertiseontwikkeling bij onderwijspersoneel leidden. Richter en collega's (2011) voegden hier nog aan toe dat meer ervaren docenten vaak minder samenwerken en meer gebruikmaken van vakliteratuur dan hun jongere collega's.

### Opzet onderzoek naar de relatie tussen formeel en sociaal informeel leren en inzetbaarheid

Het onderzoek dat wij hebben opgezet had tot doel om de rol van formeel en sociaal informeel leren voor de inzetbaarheid (expertise, flexibiliteit, anticipatie en optimalisatie) van docenten te onderzoeken. Er werd verondersteld dat zowel formeel als sociaal informeel leren significant positief verband zouden houden met de inzetbaarheidsdimensies van onderwijspersoneel. Daarnaast werd verondersteld dat sociaal informeel leren verband zou houden met meer inzetbaarheidsdimensies dan formeel leren.

Een online vragenlijst werd ingevuld door 209 werknemers van een Nederlandse universiteit. Voorbeelden van vragen die sociaal informeel leren meten, zijn: *'De feedback die ik van mijn leidinggevende krijg, motiveert me om te reflecteren'* (feedback zoeken bij supervisor), *'De feedback van collega's doet me actie ondernemen'* (feedback zoeken bij collega's), *'Hulp zoeken is het eerste wat ik zou doen in het geval van problemen op het werk'* (hulp zoeken), en *'Ik ontmoet collega's van andere organisaties door deel te nemen aan conferenties, workshops of andere lezingen'* (informatie zoeken). Feedbackzoekgedrag impliceert een proces van feedback zoeken, de gegenereerde feedback interpreteren en vervolgens handelen op basis van de verkregen feedback. Het is met name de laatste stap in het proces die bepaalt of er al dan niet geleerd wordt. Daarom heeft de vragenlijst vooral aandacht voor het ondernemen van actie naar aanleiding van het zoeken van feedback.

Alle participanten hadden onderwijs geven als hoofdtak. Daarnaast vervulden ze toekomstige taken, zoals administratieve diensten en onderzoek. Van de 209 deelnemers waren 86 man en 123 vrouw. Hun leeftijd varieerde van 22 jaar tot 69 jaar. Gemiddeld genomen waren ze 35 jaar oud. Ze hadden gemiddeld één tot vijf jaar ervaring (35%), uiteenlopend van minder dan één jaar tot meer dan twintig jaar. De vragenlijst bestond uit bestaande, gevalideerde schalen om formeel leren (Noe et al., 2013), sociaal informeel leren (Froehlich, Beusaert, Segers & Gerken, 2014) en inzetbaarheid (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006) te meten. Wat feedback zoeken betreft werd een onderscheid gemaakt tussen feedback zoeken bij collega's en feedback zoeken bij de leidinggevende. Er werd gecontroleerd voor geslacht, leeftijd en ervaring, variabelen die eerder in verband werden gebracht met inzetbaarheid. De data werd geanalyseerd aan de hand van regressieanalyses.

## Onderzoeksresultaten

De regressieanalyses toonden een significant verband tussen feedback zoeken bij collega's en informatie zoeken en inzetbaarheid. Er werd een significant positief verband gevonden tussen feedback zoeken bij collega's en beroepsgerelateerde expertise. Daarnaast was er een significant positief verband tussen informatie zoeken en feedback zoeken bij collega's en anticiperen en optimaliseren. Tot slot was er een significant positief verband tussen feedback zoeken bij collega's en hulp zoeken en persoonlijke flexibiliteit. Samengevat: er werd een significant positief verband gevonden tussen feedback zoeken bij collega's en alle drie de onderzochte inzetbaarheidscompetenties.

Er werden geen significante verbanden gevonden tussen feedback zoeken bij de leidinggevende en inzetbaarheid. In tegenstelling tot wat we verwacht hadden, werd er geen significant verband gevonden tussen formeel leren en de inzetbaarheidscompetenties van docenten. Deze resultaten suggereren dat vooral sociaal informeel leren verband houdt met inzetbaarheid, in tegenstelling tot formeel leren.

## Conclusies en praktische implicaties

Deel uitmaken van een feedbackcultuur is niet alleen voor studenten belangrijk, ook docenten halen er hun voordeel uit. Dit hoofdstuk heeft aangetoond dat feedback kunnen zoeken bij collega's van groot belang is voor de inzetbaarheid van docenten. Inzetbaarheid van docenten in het hoger onderwijs is cruciaal, gegeven de snel evoluerende kennis en innovaties waarmee ze te maken krijgen. In de literatuur werd eerder gesuggereerd dat docenten het beste aan hun inzetbaarheid kunnen werken door een leven lang formeel en informeel te leren (Richter et al., 2011; Conlon, 2004). Eerder onderzoek naar informeel leren maakte echter geen onderscheid tussen individueel en sociaal informeel leren. In dit hoofdstuk was dit wel het geval. Er werd gefocust op sociaal informeel leren. Sociaal informeel leren werd gedefinieerd als drie concrete, proactieve en interactieve gedragingen: feedback zoeken (bij collega's en leidinggevende), informatie zoeken en hulp zoeken. Er werd onderzocht wat de relatie was tussen formeel en sociaal informeel leren enerzijds en inzetbaarheid van docenten anderzijds. Er werd verondersteld dat vooral sociaal informeel leren verband zou houden met de onderzochte inzetbaarheidscompetenties (beroepsgerelateerde expertise, persoonlijke flexibiliteit en anticipatie en optimalisatie).

De resultaten toonden aan dat, in tegenstelling tot formeel leren, sociaal informeel leren verband houdt met de inzetbaarheid van docenten in het hoger onderwijs. Vooral feedback zoeken bij collega's, en niet bij de leidinggevende, speelde een belangrijke rol. Feedback zoeken bij collega's voorspelde immers alle drie de inzetbaarheidscompetenties. Er kan worden geconcludeerd dat docenten die veel feedback zoeken bij hun collega's meer inzetbaar zijn. Dit betekent dat het opzetten van een informele leercultuur waarbinnen feedback-, informatie- en hulpuitwisse-

ling gemakkelijk kan plaatsvinden ook voor docenten erg belangrijk is. Deze bevindingen zijn in lijn met eerder onderzoek, dat aantoonde dat sociaal informeel leren belangrijk is voor de professionele ontwikkeling van werknemers, c.q. docenten (Richter et al. 2011; Van der Heijden et al., 2009; Vescio et al., 2008). Ook het feit dat we geen verband vonden tussen formeel leren en inzetbaarheid is tot op zekere hoogte in lijn met eerder onderzoek, in die zin dat het de stelling bevestigt dat het meeste leren niet in formele contexten plaatsvindt, maar informeel op de werkplek (Tannenbaum, Beard, McNall & Salas, 2010).

De taken van docenten in het hoger onderwijs werden steeds complexer. Als gevolg daarvan kunnen instellingen voor hoger onderwijs niet langer alleen maar beroep doen op formele leeractiviteiten om de professionele ontwikkeling van hun docenten te ondersteunen. Transfer naar de werkplek van wat tijdens trainingen werd geleerd is bijvoorbeeld vaak beperkt. Bovendien kunnen trainingen de snelle evolutie in de praktijk niet volgen. Daarom is het belangrijk om als instelling de rol van sociaal informeel leren – het uitwisselen van feedback en informatie – te herkennen en deze te integreren in de dagelijkse onderwijspraktijk. Op die manier krijgt een ware feedbackcultuur vorm. Dit kan bijvoorbeeld door verschillende vormen van collegiale samenwerking van docenten te stimuleren.

Ten eerste kan gedacht worden aan het opzetten van een digitaal leerplatform. Dergelijke leerplatformen bieden docenten de kans om gemakkelijk met elkaar in contact te komen, ook al lopen ze elkaar niet vaak tegen het lijf, en kennis en feedback met elkaar uit te wisselen. Een leerplatform biedt verschillende mogelijkheden. Zo kan de vakexpertise van collega's in kaart worden gebracht, zodat inzichtelijk wordt gemaakt bij wie men met welke vraag terecht kan. Daarnaast kunnen op het platform ook best practices, literatuur en cursussen worden uitgewisseld.

Ten tweede, in het geval van kleinere groepen collega's, kan een talentenkaart worden opgezet (voor meer informatie, zie [www.talentenkaart.be](http://www.talentenkaart.be)). Aan de hand van workshops wordt besproken en in kaart gebracht welke collega over welke talenten beschikt. Tegelijkertijd is er in de workshops aandacht voor het installeren van een veilig leerklimaat dat feedbackuitwisseling mogelijk maakt. De workshop maakt niet alleen feedbackuitwisseling mogelijk, het zorgt er ook voor dat de docent zich erkend voelt. Ten derde kan men een buddy- of mentorensysteem opzetten. Het hebben van een mentor en het organiseren van bijhorende observaties kan bijvoorbeeld feedbackuitwisseling over de onderwijspraktijk stimuleren. Ten vierde kan co-teaching een belangrijke driver zijn van feedbackuitwisseling. Door samen onderwijs te organiseren en te geven krijgt men opnieuw de kans om elkaar te observeren. Tegelijkertijd krijgt men de kans om vragen te stellen en feedback uit te wisselen over hoe men onderwijs vormgeeft en voor de klas staat.

Eerder werd opgemerkt dat proactief zijn een belangrijk kenmerk is van feedbackzoekgedrag. Aangezien proactief zijn van groot belang is voor het hebben van feedbackzoekgedrag in de organisatie, helpt het wanneer de onderwijsinstelling docenten stimuleert om een actieve rol op te nemen in hun werk en in hun professionele ontwikkeling. Humanresourcesdevelopment-praktijken en de manier waarop

taken georganiseerd worden zijn hierbij cruciaal. Zo zou tijdens de jaarlijkse evaluatiegesprekken aandacht kunnen worden besteed aan de professionele ontwikkeling van de docent door niet alleen te ontwikkelen competenties en bijhorende trainingen te bespreken, maar ook bijhorende informele leeractiviteiten. Immers, docenten leren soms meer van een aantal informele coachingsgesprekken met een collega dan het ondernemen van een training. Daarnaast kan het werk worden georganiseerd in de vorm van zelfsturende projectteams. Zulke teams zijn het gewend om initiatief te nemen en proactief met taken om te springen. Dit zou zich ook moeten weerspiegelen in de manier waarop ze zich professioneel ontwikkelen.

Bovenstaande voorbeelden tonen aan dat het mogelijk is om de werk- en leeromgeving van docenten zodanig in te richten dat feedbackuitwisseling op een natuurlijke manier deel gaat uitmaken van het dagelijks leven. Alleen wanneer docenten deel uitmaken van een stimulerende feedbackcultuur kunnen ook studenten op een natuurlijk manier op de kar springen.

### Referenties

- Ashford, S.J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S.J., & Cummings, L.L. (1983). Feedback as an Individual Resource: Personal Strategies of Creating Information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Berntson, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21(3), 279-292.
- Carbery, R., & Garavan, T.N. (2005). Organisational restructuring and downsizing: Issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 488-508.
- Conlon, T.J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295.
- Cross, R., Rice, R.E., & Parker, A. (2001). Information seeking in social context: Structural influences and receipt of information benefits. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 31(4), 438-448.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- DuFour, R. (2004). What is a 'Professional Learning Community'? *Educational Leadership*, 61(8), 1-6.
- Ellinger, A.D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of 'reinventing itself company'. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

- Flynn, D., Eddy, E.R., & Tannenbaum, S.I. (2006). The impact of national culture on the continuous learning environment. *Journal of East-West Business*, 12(2-3), 85-107.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Froehlich, D.E., Beusaert, S.A.J., & Segers, M.S.R. (2015). Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *The International Journal of Human Resource Management*, 26, 2087-2101. doi:10.1080/09585192.2014.971846.
- Froehlich, D.E., Beusaert, S.A.J., Segers, M.S.R., & Gerken, M. (2014). Learning to Stay Employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
- Futrell, M.H. (2010). Transforming teacher education to reform America's P-20 education system. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 432-440.
- Gerken, M., Beusaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19, 135-151. doi:10.1080/13678868.2015.1116241.
- Grant, A.M., & Ashford, S.J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Heijde, C.M. van der, & Heijden, B.I.J.M. van der (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. doi:10.1002/hrm.20119.
- Heijden, B.I.J.M. van der, & Bakker, A.B. (2011). Toward a mediation model of employability enhancement: A study of employee-supervisor pairs in the building sector. *The Career Development Quarterly*, 59, 232-248. doi:10.1002/(ISSN)2161-0045.
- Heijden, B.I.J.M. van der, Boon, J., Klink, M. van der, & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: An empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37. doi:10.1111/j.1468-2419.2008.00313.x.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Karabenick, S.A., & Knapp, J.R. (1988). Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 406-408.
- Kruiningen, J.F. van (2013). Educational design as conversation: A conversation analytical perspective on teacher dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 29, 110-121. doi:10.1016/j.tate.2012.08.007.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.



- Lee, F. (1997). When the going gets tough, do the tough ask for help? Help seeking and power motivation in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72, 336-363. doi:10.1006/obhd.1997.2746.
- Lohman, M.C. (2003). Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1), 40-54.
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156.
- Marsick, V.J., & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1, 1-9.
- Mulder, R.H. (2013). Exploring feedback incidents, their characteristics and the informal learning activities that emanate from them. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 49-71.
- Nauta, A., Vianen, A., Heijden, B.I.J.M. van der, Dam, K., & Willemssen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 233-251.
- Noe, R.A., Tews, M.J., & Marand, A.D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior* 83(3), 327-335.
- Panagiotakopoulos, A. (2011). Barriers to employee training and learning in small and medium-sized enterprises (SMEs). *Development and Learning in Organizations*, 25(3), 15-18.
- Parsell, G., & Bligh, J. (2001). Recent perspectives on clinical teaching. *Medical Education*, 35, 409-414.
- Poulson, L., & Avramidis, E. (2003). Pathways and possibilities in professional development: Case studies of effective teachers of literacy. *British Educational Research Journal*, 29(4), 543-560.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Tannenbaum, S.I., Beard, R.L., McNall, L.A., & Salas, E. (2010). Informal Learning and Development in Organizations. In S.W.J. Kozlowski & E. Salas (red.), *Learning, Training, and Development in Organizations* (pp. 303-331). New York: Routledge.
- Thijssen, J.G.L., Heijden, B.I.J.M. van der, & Rocco, T.S. (2008). Toward the Employability-Link Model: Current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004.



Amber Walraven (Radboud Docenten Academie)

## **'Ik wil dat studenten op zichzelf kunnen reflecteren'**

Door Maartje Nix

*Amber Walraven is universitair docent aan de Radboud Docenten Academie, waar studenten in een jaar worden opgeleid tot eerstegraads docent. Tijdens dit jaar lopen ze twee stages, één begeleide en één zelfstandige stage, en worden zes summatieve tentamens afgenomen. Dit zijn integratieve toetsen die drie onderwijslijnen toetsen: algemene didactiek, persoonlijk professioneel leren en vakdidactiek. Walraven is van oorsprong onderwijskundige en geeft college in algemene didactiek en persoonlijk professioneel leren aan studenten maatschappijvakken: 'Formatief toetsen doen we het hele jaar door.'*

'Formatief evalueren? We doen niet anders! We praten veel met onze studenten en we laten hen ook met elkaar in gesprek gaan. Leidraad daarbij is: waar sta je nu, waar wil je heen en wat heb je nog nodig? Onze studenten zijn autonoom in de keuze wat voor docent ze willen zijn en waaraan ze willen werken. We proberen daarom samen met studenten helder te krijgen wat hun visie op onderwijs is. De vraag die daarop volgt is: als dit je visie op onderwijs is, wat vraagt dat dan van jou als toekomstig docent? Het docentschap is een continu proces waarin je je voortdurend ontwikkelt. Dat vraagt om een continu formatief proces.'

### Contradictio in terminis

'Het lastige is dat er wettelijke kwalificaties zijn en we onze studenten daarop uiteindelijk moeten beoordelen. Het hele jaar door begeleiden we formatief, maar uiteindelijk nemen we summatieve toetsen af. Dat wringt. Natuurlijk, je wilt goed opgeleide docenten voor de klas, en dan moet je ergens de lat leggen. Aan de andere kant moet je je als docent blijven ontwikkelen. Dat houdt niet op als je je bevoegdheid hebt. Daarom hebben wij de leerlijn persoonlijk professioneel leren in het leven geroepen. Het gaat dan om je leerhouding en hoe je je als docent blijft ontwikkelen.

'Wij vertellen onze studenten niet wat ze moeten doen om een goede docent te zijn. Er zijn nu eenmaal meerdere visies op onderwijs. Studenten mogen ook hun

eigen stageplan maken. Aan de andere kant nemen we tentamens af op basis van leerdoelen, omdat ze aan een aantal voorwaarden moeten voldoen om hun papiertje te krijgen. Dat is ingewikkeld in deze lerarenopleiding, en daarover zijn we helder naar studenten.

‘Zelf vraag ik me regelmatig af of ik een student vraag om iets te doen omdat mijn summatieve bril zegt dat het nog onvoldoende is, of vanuit formatief perspectief, omdat ik denk dat de student een nog betere docent kan worden.’

## Stage

‘Ook de stages veroorzaken weleens een spanningsveld. We werken met stagescholen, studenten hebben daar een werkplekbegeleider. De werkplekbegeleiders hebben allemaal hun eigen stijl en kwaliteiten van begeleiden en lesgeven. Voor studenten is het hun eerste kennismaking met het docentschap. Ze imiteren soms hun werkplekbegeleider, omdat die hen beoordeelt, maar de werkplekbegeleider kan een andere visie op lesgeven hebben dan de student. Logisch dat de student dan aan het twifelen wordt gebracht: doet hij na wat de werkplekbegeleider in zijn lessen doet, of hanteert hij zijn eigen stijl? Ik stimuleer mijn studenten het laatste te doen, maar dat ze dan wel moeten kunnen motiveren waarom hun aanpak anders is.

‘Studenten moeten in een jaar de omslag maken van onderwijsontvanger naar onderwijsbrenger, en dat is best ingewikkeld. Daar komt heel wat kennis, vaardigheden, houding en gedrag bij kijken. In dat ene jaar moet een student inzicht krijgen in welk type onderwijs en type leerlingen wel en niet bij hem passen. Onderwijzen is geen kunstje. Ik wil dat studenten later als docent op zichzelf kunnen reflecteren en in staat zijn hun dagelijkse handelen bij te stellen.’

## Formatief

‘Formatief toetsen is dus heel veel praten met studenten en hen gericht dingen laten oefenen. We bekijken bijvoorbeeld opnames van lessen van studenten. Dan bedenk ik heel gericht bij welke feedback de docent in opleiding het meeste baat heeft. Waar zit de grootste winst?

‘Studenten maken zelf hun stageplan waarin staat waaraan ze willen werken. Verder houden ze een portfolio bij, dat ze aan het einde moeten inleveren. Het portfolio dient twee doelen: de onderbouwing van hun praktijkbeoordeling en het weergeven van hun eigen ontwikkeling.

‘Ik vind dat we studenten in het hoger onderwijs te veel naar één summatieve toets toe laten werken. Studenten komen daardoor met een consumptieve houding binnen, terwijl ik vind dat ze veel meer eigenaarschap over hun leerproces zouden moeten hebben. Daarom mag formatief toetsen wat mij betreft een nog grotere rol krijgen. Als je studenten de tijd geeft en goed begeleidt rond de opbouw van het portfolio en daar vaste activiteiten in zou stoppen, heb je die tentamens misschien

niet eens meer nodig. Dat vraagt wel om goed opgeleide werkplekbegeleiders en een goede samenwerking met hen.'

### Pareltjes

'Aan het begin van het jaar hoor ik studenten zich hardop afvragen: "Wat moet ik hiermee? Dat speelt bij mij niet in de praktijk." Maar aan het einde van het jaar zie ik dat alles wat is behandeld op zijn plek valt. Ik heb bijvoorbeeld eens een video-fragment laten zien van een docente genaamd Olga die moeite had met orde houden en uiteindelijk tegen haar leerlingen ging schreeuwen. "Die fout maak je toch niet?", reageerde een studente toen. Maar een paar maanden later kwam ze naar me toe en zei: "Ik ben die Olga geworden uit die casus ... hoe kan ik dat verhelpen?"

'Waar ik ook blij van werd is een student die in het begin precies deed wat de werkplekbegeleider vond dat hij moest doen, maar aan het einde van het jaar kon uitleggen waarom hij het anders wilde aanpakken en kon laten zien dat dat een positief effect had op zijn leerlingen.

'Een studente die bang was dat leerlingen haar iets zouden vragen waarop ze geen antwoord had, staat ook nog vers in mijn geheugen. Aan het einde maakte ze zich daar niet meer zo'n zorgen over. Ze was inmiddels minder met zichzelf bezig en meer met de leerling. Dit zijn allemaal stuk voor stuk goede ontwikkelingen, die misschien wel meer zeggen dan de uitslag van een summatieve toets.'

### Toetsrevolutie

'In het voortgezet onderwijs wordt nog lang niet overal formatief getoetst. Het geven van goede feedback aan leerlingen zouden wij onze studenten ook meer moeten leren. Ik hoop dat ik daarin het denken van mijn studenten in gang heb gezet.'



VIBES ONLY  
Money Talks  
WILD THING  
KEEP IT REAL AND ATTITUDE  
LOYAL BASTARD  
WILD THING  
THE GOALS OF YOUR DREAMS ARE YOUR GOALS TO KEEP

Marjon van Sorge, Mirjam Bergsma van Dooren  
en Roos Walraven  
(Verpleegkunde, Hogeschool Rotterdam)

## **'Didactisch Coachen heeft een cultuuromslag in gang gezet'**

Door Maartje Nix

*'Het nieuwe curriculum van de opleiding Verpleegkunde vraagt om een andere rol van de docent. Studenten werken steeds meer in groepen, zijn zelfstandiger dan voorheen en hebben meer de regie. Ze bespreken dingen samen en geven elkaar feedback. Met beeldcoachen helpen we docenten in de rol van Didactisch Coach te groeien', vertellen docenten Marjon van Sorge en Mirjam Bergsma van Dooren in een interview. Ze volgden de opleiding tot didactisch beeldcoach bij Lia Voerman. Inmiddels trainen zij met behulp van beeldcoaching hun collega's in Didactisch Coachen.*

### Didactisch Coachen en beeldcoaching

Bergsma: 'Uit onderzoek blijkt dat docenten met hoge verwachtingen van studenten automatisch meer vragen stellen en feedback geven. Op dit gegeven is Didactisch Coachen gebaseerd. Het uitgangspunt is positief: je gaat op zoek naar de kwaliteiten die iemand in huis heeft. Als coach help je die verder uit te bouwen door vragen te stellen en feedback te geven. Docenten krijgen daarbij ook inzicht waarin zij zich willen ontwikkelen. Op die manier begeleiden wij docenten in onze trajecten, en we helpen docenten om dat ook bij hun studenten te doen.'

'Beeldcoachen is een methode die we inzetten bij didactisch coachen. We filmen op momenten dat er interactie is met studenten, bijvoorbeeld als studenten in groepjes aan het werk zijn, tijdens practicumlessen of bij afstudeergesprekken. De opname is de basis voor het gesprek met de docent.'

### Verpleegkunde

Bergsma: 'Op de Hogeschool Rotterdam kregen docenten Verpleegkunde hun studenten maar moeilijk in beweging. In plaats van de studenten aan het werk te zetten, waren ze vooral zelf aan het woord. Na een gesprek met Lia Voerman, de ontwik-

kelaar van Didactisch Coachen, besloot de Onderwijsmanager hier iets aan te doen.’

Van Sorge: ‘Het is fijn als je als docent handvatten hebt voor het geven van feedback. Wanneer docenten zichzelf op video terugzien, ontdekken ze bijvoorbeeld dat ze studenten vooral feedback geven op de inhoud van een stuk en minder vaak op hun aanpak. We reiken andere manieren aan van feedback geven en vragen stellen. Docenten proberen die uit in de les, en studenten merken dat natuurlijk.’

## Cultuuromslag

Bergsma: ‘Het heeft inderdaad een cultuuromslag in gang gezet. Een docent zei letterlijk: “Eindelijk iets wat ik krijg aangereikt dat ik direct kan toepassen.” Bij Didactisch Coachen ga je uit van de overtuiging dat je je op basis van feedback kunt ontwikkelen. Dat motiveert en geeft vertrouwen.’

## Het coachingstraject

Van Sorge: ‘We filmen eerst twintig minuten van een les van een docent en analyseren het materiaal. We tellen onder andere hoeveel interacties er zijn met studenten, wat voor vragen de docent stelt en wat voor feedback hij geeft. Zijn het vragen naar kennis, strategie of zelfregulatie? En sluit de feedback aan bij de vragen, of geeft de docent vooral aanwijzingen? Al deze interactievormen tellen we en zetten we uit in een grafiek.

‘In het feedbackgesprek dat daarop volgt, gaan we met name in op wat goed gaat. In een intervisie brengen docenten eigen beeldfragmenten in en bespreken die. De leervragen die hieruit voortkomen, vormen het uitgangspunt tijdens een lesbezoek. Eerst filmen wij de docent. Daarna doen wij de interactie voor die de docent wil leren en filmt de docent ons. De docent oefent hiermee meteen in de les, en dat filmen wij weer. Dit materiaal gebruikt de docent bij een video-intervisie. Aan het einde van het traject filmen we nog een keer en tellen we de verschillende interactievormen op dezelfde manier als tijdens de nulmeting, zodat we een vergelijking kunnen maken.

‘Docenten geven in de loop van het traject steeds minder aanwijzingen en steeds meer feedback op verschillende niveaus. Ook zien we dat docenten hun klassenmanagement beter op orde hebben of dat ze beter weten wat ze willen met de groep.’

## Opbrengst

Bergsma: ‘Ik mocht een docent begeleiden die vaak heel moe was na een dag lesgeven. Hij was ervan overtuigd dat studenten pas iets leren als hij kennis overbracht. Tijdens het coachtraject ontdekte hij dat hij veel meer tijd zou hebben om



na te denken over de volgende stap als studenten in groepen zouden werken. Hij richtte zijn lokaal anders in en nam zich voor om studenten minimaal de helft van de les in groepen te laten werken. Toen hij dat deed, was hij aan het einde van de dag veel minder moe; hij had de werklast immers verdeeld tussen hemzelf en zijn studenten. Bijkomend voordeel was dat zijn studenten zich verantwoordelijker voelden voor hun leerproces.'

### Wat heeft de opleiding Didactisch Coachen jullie zelf opgeleverd?

Bergsma: 'Ik ben meer naar creatieve werkvormen gaan zoeken om aansluiting te vinden bij studenten. Ik geef bijvoorbeeld ook eens een opdracht op papier zonder iets te zeggen en ga pas naderhand met hen in gesprek. Door meer variatie in mijn lessen te brengen, spreek ik telkens andere studenten aan.'

Van Sorge: 'Ik ontdekte dat ik veel zag, maar dingen niet altijd uitsprak. Dan heeft een student er niets aan. Nu benoem ik het als een student iets goed heeft gedaan en zie vervolgens hoe hij of zij opbloeit.'

### Ervaringen met traject Didactisch Coachen

Walraven: 'Ik ben me er bewuster van hoe ik vragen stel en merk dat er meer verdieping is in mijn lessen. Het helpt om jezelf op film te zien. Het dwingt je te kijken naar hoe je vragen stelt en feedback geeft. Voorheen reageerden mijn studenten op een vraag vaak met: "Geen idee ...". Door open vragen te stellen naar hun *modus* zie je studenten dieper en langer nadenken. Hun antwoord gaat verder dan "Het gaat goed" of "Het gaat niet goed." Laatst wilde een meisje een verkorte stage doen om tijd te winnen. Ik heb haar geadviseerd om toch de volledige stage te lopen. Tijdens het eindgesprek vroeg ik wat het uitstel met haar gedaan had. Toen ze even had nagedacht, zei ze: "Ik baal van de vertraging, maar ik zie wel dat ik betere vorderingen heb gemaakt." Ik vond het mooi om te zien dat ze behalve de vertraging ook kon zien wat het uitstel haar in positieve zin had opgeleverd.'

Tamara van Schilt-Mol en Dominique Sluijsmans

## **De Toetsing Getoetst: Een methodiek om als opleidingsteam op formatieve wijze te werken aan duurzame toetskwaliteit**

### Inleiding

De afgelopen jaren heeft toetsing in het hoger onderwijs volop in de belangstelling gestaan. Ondanks de negatieve aanleiding hiertoe – er waren grote zorgen over de alternatieve afstudeertrajecten in het hbo en de kwaliteit hiervan – heeft onder meer het rapport *Vreemde ogen dwingen* (Commissie externe validering examenkwaliteit, 2012) gezorgd voor vele positieve prikkels. Zo zijn hogescholen gestart met professionaliseringstrajecten ter verhoging van de toetsbekwaamheid, zijn afstudeerprogramma's (her)ontworpen op basis van de laatste inzichten over toetsing, en zijn hogescholen veel meer als *critical peers* aan toetskwaliteit gaan werken, door bijvoorbeeld het organiseren van netwerken en het samen ontwerpen van toetsen.

De extra aandacht voor toetskwaliteit was belangrijk en nodig, maar bracht ook twee belangrijke zaken aan het licht. In de eerste plaats werd duidelijk dat hogescholen en opleidingen behoefte hadden aan kaders en concretisering omtrent het concept 'kwaliteit van toetsing': wat betekent kwaliteit van toetsing, en wanneer is het systeem van kwaliteitszorg adequaat? Daarnaast bleek dat er een grote behoefte bestond aan een handvat om de eigen kwaliteit van toetsing te kunnen analyseren en borgen: hoe goed is ons systeem van toetsing, waar liggen de verbeterpunten en hoe houden we eigenaarschap over ons systeem van kwaliteitszorg?

Om tegemoet te komen aan de behoefte aan een definitie van toetskwaliteit en aan handvatten om de toetskwaliteit te borgen, hebben het lectoraat Toetsen en Beoordelen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, het lectoraat Professioneel Beoordelen van Zuyd Hogeschool en de Service Unit Onderwijs en Onderzoek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen een aantal jaren geleden het initiatief genomen om een methodiek te ontwikkelen waarmee opleidingen door middel van zelfevaluatie de kwaliteit van de eigen toetsing kunnen analyseren, verbeteren en borgen. Deze methodiek kreeg de naam *De Toetsing Getoetst*. De methodiek kan worden beschouwd als een manier van formatief werken op opleidingsniveau, aangezien er een proces wordt ingezet waarin door alle relevante actoren de basisvragen van een formatief ontwikkelproces moeten worden beantwoord: waar staan we nu

met onze toetskwaliteit? Waar willen we naartoe? En wat hebben we nodig om onze doelen ten aanzien van toetskwaliteit te bereiken?

In dit hoofdstuk lichten we in de eerste plaats toe – aan de hand van het toetsweb – hoe toetskwaliteit binnen de methodiek wordt gedefinieerd. Hierna wordt uitgelegd welke fasen kunnen worden onderscheiden op weg naar duurzame toetskwaliteit en hoe deze aanpak verschilt van gangbare aanpakken. Vervolgens zal worden uiteengezet wat het betekent om met de methodiek aan de slag te gaan en welke kenmerken van formatieve evaluatie dit heeft. Tot slot worden de concrete activiteiten binnen de methodiek uitgelegd en worden enkele belangrijke conclusies benoemd uit onderzoek naar de waarde van de methodiek voor de praktijk van het hoger beroepsonderwijs.

## De methodiek De Toetsing Getoetst

### *Het gebruik van het toetsweb*

Een opleiding heeft de verantwoordelijkheid om studenten op te leiden tot bekwaame professionals die aan de slag kunnen als beginnend beroepsbeoefenaars. Onderwijs, inclusief toetsing, bereidt studenten hierop voor. Toetsing vormt hierbij niet het sluitstuk van de opleiding, maar juist het startpunt bij curriculumontwikkeling- en verbetering: wat zijn de beoogde leerresultaten en bekwaamheden die studenten moeten aantonen, en via welke (toets)vormen kunnen we informatie verzamelen over de voortgang, het behaalde niveau en de sterke en ontwikkelingspunten in de ontwikkeling van studenten tot beginnende professionals?

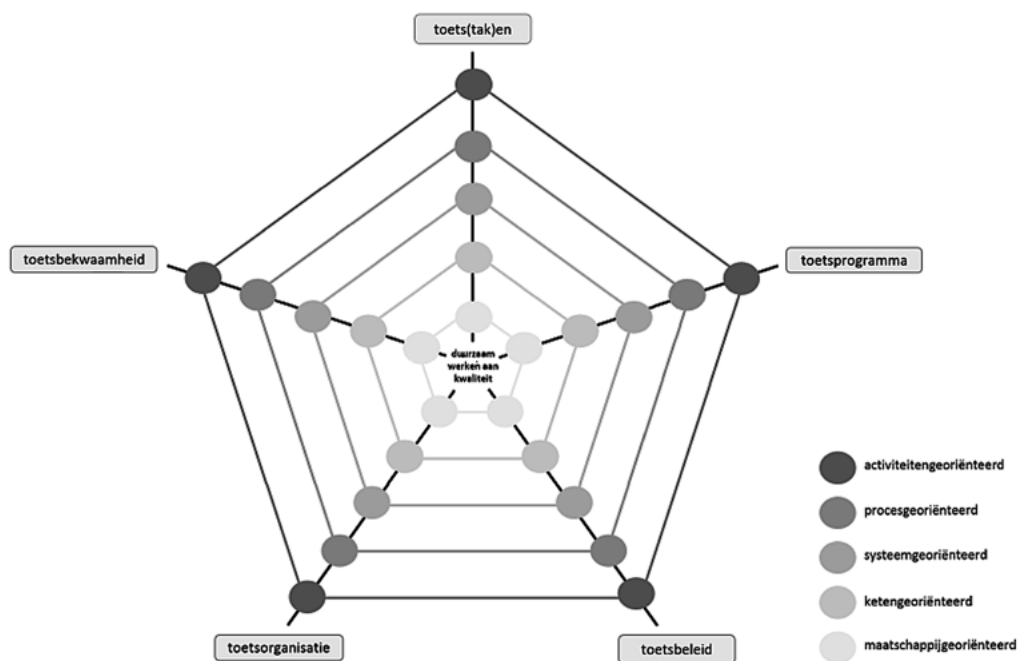
Om de kwaliteit van toetsing duurzaam te borgen, is expliciete aandacht nodig voor zes aan elkaar gerelateerde toetsentiteiten: toetstaken, toetsen, toetsprogramma, toetsbeleid, toetsorganisatie en toetsbekwaamheid (zie Tabel 1).

*Tabel 1. De vijf aan elkaar gerelateerde toetsentiteiten met beknopte definities (Sluijsmans, Van Schilt-Mol, Peeters & Joosten-ten Brinke, 2015, pp. 20-21)*

Toetsentiteiten	Toelichting
Toets(tak)en	Een toetstaak is een item of opdracht binnen een toets waarmee studenten worden uitgedaagd hun kennis en vaardigheden te tonen. Een toets is een meetinstrument dat in het onderwijs wordt ingezet om na te gaan of de doelen van onderwijs door studenten worden en zijn bereikt.
Toetsprogramma	Een toetsprogramma is een bewuste en beargumenteerde combinatie van toetsvormen, passend bij de doelen en opbouw van een opleiding.
Toetsbeleid	Met toetsbeleid wordt het geheel aan vastgestelde afspraken, zowel inhoudelijk als procedureel, over toetsen en beoordelen bedoeld.
Toetsorganisatie	Toetsorganisatie verwijst naar de manier waarop docenten, examencommissie, toetscommissie, management en ondersteunende medewerkers doelgericht met elkaar samenwerken om de gewenste toetskwaliteit te realiseren.
Toetsbekwaamheid	Toetsbekwaamheid is de deskundigheid die bij opleidingen aanwezig moet zijn om te zorgen voor kwaliteit van toetsing op alle lagen van de kwaliteitspiramide.

Om kwalitatief goede toetsing te realiseren is een duidelijke visie op onderwijs en leren belangrijk. Deze bepaalt in grote mate op welke manier wordt toegewerkt naar de beoogde leerresultaten<sup>1</sup> en op welke manier deze worden getoetst. De visie wordt vastgelegd in het *toetsplan* en vormt de basis voor een samenhangend *toetsprogramma* waarvan de afzonderlijke toetsen en de samenhang daartussen deel uitmaken. In het hoofdstuk van Van der Vleuten, Schut en Heeneman in dit boek worden de kenmerken van programmatisch toetsen toegelicht.

Om te komen tot een bewuste en beargumenteerde combinatie van toetsvormen (het toetsprogramma) en kwalitatief goede *toetsen*, zijn een goed functionerende *toetsorganisatie* en voldoende *toetsbekwaamheid* van alle actoren binnen deze toetsorganisatie essentieel. Het *toetsplan* is hierbij een belangrijk instrument om de genoemde entiteiten in samenhang te beschrijven en de processen hieromtrent te borgen (Service Unit Onderwijs & Onderzoek & Lectoraat Toetsen en Beoordelen, 2017). In de methodiek *De Toetsing Getoetst* worden deze entiteiten weergegeven in het toetsweb (Van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, De Beer & Jakobs, 2016; zie Figuur 1).



Figuur 1. Het toetsweb (Van Schilt-Mol et al., 2016)

1 Voorheen werd veelal gesproken over (hbo-)eindkwalificaties, eindtermen of competenties. In het huidige NVAO-kader (<http://bit.ly/2q9uhkh>) is deze terminologie vervangen door de aanduiding 'beoogde leerresultaten'.

In het web zijn de entiteiten verbonden met elkaar, maar ook met de kern van het web: **duurzaam werken aan toetskwaliteit**. Deze kern is de verbindende schakel: zowel de kwaliteit van de afzonderlijke toetsentiteiten als de manier waarop deze met elkaar samenwerken, beïnvloeden de stabiliteit van het web. Zo kan te veel of te weinig aandacht voor een specifieke entiteit de kern van het web verstoren, evenals een disbalans in de mate van kwaliteit van de afzonderlijke toetsentiteiten. Het web is in dit opzicht te vergelijken met de werking van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003).

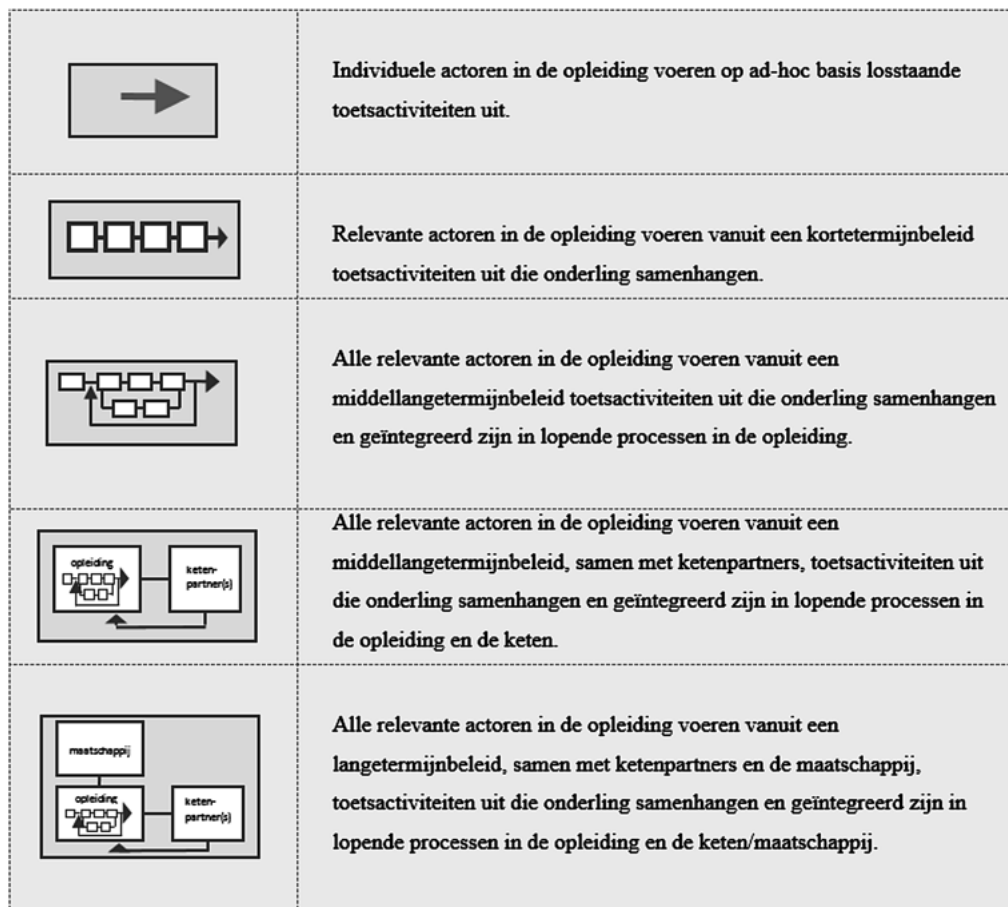
*Toetskwaliteit: wanneer is deze voldoende?*

Bestaande kaders zoals die van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) geven opleidingen onvoldoende handvatten om te bepalen wanneer hun toetskwaliteit op orde is. Opleidingen hebben behoefte aan een bevestiging van de mate van kwaliteit. In de methodiek De Toetsing Getoetst wordt het antwoord op deze vraag bepaald door twee aspecten. In de eerste plaats is dit de mate waarin *duurzaam* wordt gewerkt aan de kwaliteit van toetsing, en daarmee aan de vijf entiteiten die hier onderdeel van zijn. In de tweede plaats gaat het om de manier waarop opleidingen een *kwalitatief goede invulling* geven aan toetsing: hebben zij een gezamenlijk beeld van de kwaliteitscriteria voor elke entiteit (wat bepaalt de kwaliteit van een toetsbeleid, van een toetsprogramma enz.?) en streven zij deze ook in gezamenlijkheid na?

*Duurzaam werken aan kwaliteit van toetsing*

De kwaliteit van de vijf aan elkaar gerelateerde toetsentiteiten wordt in de methodiek bepaald door de ontwikkelingsfase waarin de entiteiten zich bevinden. Om deze ontwikkelingsfasen te duiden is aangesloten bij de vijf kwaliteitsfasen van het AISHE-model (Brouwer & Boer, 2013): 1. activiteitengeoriënteerd, 2. procesgeoriënteerd, 3. systeemgeoriënteerd, 4. ketengeoriënteerd en 5. maatschappijgeoriënteerd. Kenmerkend binnen deze fasen is een ontwikkeling in de manier waarop actoren ingezet worden (van individuele acties naar acties waarbij alle relevante actoren betrokken zijn), een ontwikkeling in het langetermijndenken (van ad hoc naar een langetermijnstrategie) en een ontwikkeling in de integratie van processen in het onderwijsproces (van losstaande activiteiten naar activiteiten die bewust in samenhang worden uitgevoerd). Voor De Toetsing Getoetst zijn de kenmerken van deze ontwikkelingsfasen vertaald naar kenmerken ten aanzien van toetsing (Figuur 2). In het boek *Kwaliteit van toetsing onder de loep* zijn de uitgewerkte rubrics per entiteit uit het toetsweb te vinden (Van Schilt-Mol & Sluijsmans, 2015).

Er wordt duurzaam gewerkt aan het realiseren van toetskwaliteit als alle relevante actoren in een opleiding vanuit een middellangetermijnperspectief volgens de Plan-Do-Check-Act-cyclus activiteiten uitvoeren die geïntegreerd zijn in lopende processen in de opleiding (Van Schilt-Mol & Sluijsmans, 2015). Aanbevolen wordt om te streven naar de systeemgeoriënteerde fase: in deze fase vinden de toetsactiviteiten in samenhang plaats en zijn deze activiteiten geïntegreerd in de lopende processen



*Figuur 2. Fasen van ontwikkeling op weg naar duurzaam werken aan toetsing (gebaseerd op Brouwer & Boer, 2013)*

binnen de opleiding. Nog belangrijker is dat in deze ontwikkelingsfase gezamenlijke kwaliteitscriteria zijn vastgesteld en dat deze uitgangspunt zijn bij het ontwerpen, uitvoeren én evalueren van de activiteiten. Op deze manier is de kans dat de kwaliteit van toetsing op toeval of op de kwaliteiten van individuele docenten berust het kleinst: iedereen heeft een gezamenlijk beeld bij de te bereiken kwaliteit en handelt hiernaar binnen de kaders van de opleiding. Gezien de context van het hoger beroepsonderwijs zouden opleidingen zich echter uitgedaagd moeten voelen om de maatschappijgeoriënteerde fase te bereiken: in deze fase zijn zowel het beroepenveld als maatschappelijke partners (zoals collega-instellingen en experts) medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van de toetsing, en daarmee voor het vaststellen en bereiken van de eindkwalificaties en de borging van de maatschappelijke waarde van de diploma's.

### *Kwalitatief goede invulling van toetsing*

Het tweede aspect dat bepalend is voor het bereiken van voldoende en duurzame toetskwaliteit is het gezamenlijk bepalen en nastreven van kwaliteitscriteria voor elk van de vijf entiteiten uit het toetsweb. Het vaststellen van deze kwaliteitscriteria geeft richting aan de manier waarop opleidingen een kwalitatief goede én bij de opleidingscontext passende invulling geven aan toetsing. Hierbij is het essentieel dat opleidingen zich realiseren dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor de invulling van wat zij beschouwen als ‘kwalitatief goede toetsing’: de opleiding is verantwoordelijk voor het formuleren van een onderbouwd verhaal dat recht doet aan de eigen visie op opleiden en toetsen en aan de specifieke opleidingscontext (Van Schilt-Mol et al., 2016). Het realiseren van een kwalitatief goede invulling van toetsing is dan ook uitsluitend mogelijk als alle relevante actoren binnen een opleiding gezamenlijk kwaliteitscriteria ten aanzien van toetsing hebben vastgesteld. En juist doordat de opleidingen hiervoor zelf verantwoordelijk zijn, kunnen de keuzes voor specifieke kwaliteitscriteria en de inhoudelijke invulling hiervan per opleiding verschillen.

In Tabel 2 staan mogelijke kwaliteitscriteria benoemd per toetsentiteit. Dit overzicht beoogt niet volledig te zijn, maar wil een overzicht bieden van mogelijke kwaliteitscriteria. De criteria zijn afkomstig van onder meer Sluijsmans, Joosten-ten Brinke en Van Schilt-Mol (2015), Van Berkel, Bax en Joosten-ten Brinke (2013), Baartman (2008) en Service Unit Onderwijs & Onderzoek & Lectoraat Toetsen en Beoordelen (2017).

*Tabel 2. Kwaliteitscriteria voor de vijf toetsentiteiten*

<b>Toetsentiteit</b>	<b>Mogelijke kwaliteitscriteria</b>
toetsbeleid	transparantie, actualiteit, ondersteuning, facilitering, aansluiting bij landelijke ontwikkelingen en hogeschoolbrede kaders, haalbaarheid en aansluiting bij opleidings specifieke inhoudelijke kwaliteitsafspraken.
toetsorganisatie	doelgerichtheid, afstemming, kwaliteitsnormen en afdekken van risico's. Bij kwaliteitscriteria voor de inrichting van de toetsorganisatie kan gedacht worden aan criteria als positionering van de actoren, afstemming over taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden en aansluiting bij opleidings specifieke inhoudelijke kwaliteitsafspraken.
toets(tak)en	validiteit, betrouwbaarheid, objectiviteit, discriminerend vermogen, realiseerbaarheid, efficiëntie, acceptatie en aansluiting bij opleidings specifieke inhoudelijke kwaliteitsafspraken.
toetsprogramma	eerlijkheid, authenticiteit, vergelijkbaarheid, uitvoerbaarheid, haalbaarheid, transparantie, geschiktheid voor onderwijsdoelen, tijd & kosten en aansluiting bij opleidings specifieke inhoudelijke kwaliteitsafspraken.
toetsbekwaamheid	transparantie, actualiteit, aansluiting bij landelijke ontwikkelingen en hogeschoolbrede kaders, ondersteuning, facilitering, haalbaarheid en aansluiting bij opleidings specifieke inhoudelijke kwaliteitsafspraken.

## Ontwikkelingsgericht werken aan de kwaliteit van toetsing

### *Uitgangspunten*

Belangrijk uitgangspunt bij de ontwikkeling van De Toetsing Getoetst was dat het te ontwikkelen instrument niet bedoeld was als controle- en/of extern verantwoordingsinstrument, maar als instrument om opleidingen te stimuleren *zelf* de regie te nemen in de analyse, verbetering én borging van de kwaliteit van toetsing en zich hierin niet te veel te laten leiden door externe ad-hocadviezen. Er is daarom bewust aangesloten bij de principes van zelfevaluatie en bij de kwaliteitscyclus van Deming (1986). *Zelfevaluatie* kan gezien worden als een vorm van interne evaluatie (Dijkstra & Baartman, 2011). Het heeft een grote impact doordat deelnemers de criteria zelf gebruiken en dus moeten begrijpen om hun eigen situatie te evalueren (Nevo, 1994). Een belangrijk neveneffect van een zelfevaluatie is dat deze niet alleen concrete verbeter- en actiepunten oplevert, maar daarnaast ook leidt tot bewustwording (Dijkstra & Baartman, 2011). De *kwaliteitscyclus van Deming*, ook bekend als de 'PDCA-cyclus', beschrijft vier activiteiten die gericht zijn op kwaliteitsverbetering: plannen (Plan), uitvoeren (Do), meten (Check) en bijsturen (Act). Deze activiteiten worden in een cyclisch proces voortdurend doorlopen, waardoor de kwaliteit voortdurend wordt verbeterd.

Door de aansluiting bij enerzijds de principes van zelfevaluatie en anderzijds het procesmatig en cyclisch werken aan kwaliteit is er binnen De Toetsing Getoetst sprake van een ontwikkelings- en doelgerichte zelfevaluatie, die zich uiteraard laat koppelen aan de feedbackcyclus zoals die binnen het primaire onderwijsproces wordt toegepast.

### *Formatieve kwaliteitscyclus De Toetsing Getoetst*

Binnen de kwaliteitscyclus van De Toetsing Getoetst worden vier stappen onderscheiden (zie Figuur 3). In de eerste stap, het analyseren van de kwaliteit van toetsing, wordt de huidige mate van kwaliteit vastgesteld: waar staan we nu? In de tweede stap staat de vraag centraal welke mate van kwaliteit gewenst is: wat is onze ambitie, en welke doelen moeten we onszelf stellen om deze ambitie te bereiken? Vervolgens worden in de derde stap de doelen uitgewerkt in concrete activiteiten, die in de vierde stap worden uitgevoerd en gemonitord. Concreet betekent dit dat bij het uitvoeren van De Toetsing Getoetst tweemaal de PDCA-cyclus wordt doorlopen: in de Plan-fase vindt de positie- en ambitiebepaling plaats (stap 1 en 2 van De Toetsing Getoetst), op basis van deze ambitie worden reële doelen en activiteiten benoemd (stap 3), die in de Do-fase worden uitgevoerd (stap 4). In de Check-fase worden de resultaten van de activiteiten gemeten en vergeleken met de gewenste fase (stap 1 en 2), en in de Act-fase wordt bijgestuurd op de verschillen tussen de gewenste en daadwerkelijke situatie (stap 3 en 4) (Van Schilt-Mol et al., 2016).

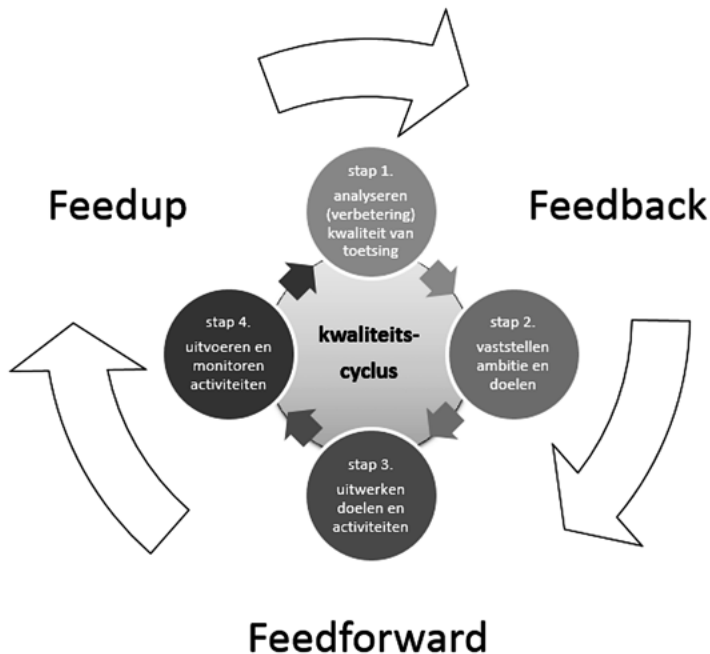
Voorafgaand aan uitvoering van De Toetsing Getoetst is het van belang dat er een gedeeld en gedragen beeld bestaat van de vijf ontwikkelingsfasen ten aanzien van toetsing voor alle toetsentiteiten. Immers, deze ontwikkelingsfasen staan centraal bij zowel het vaststellen van de huidige als van de gewenste fase van kwaliteit.



De stappen binnen De Toetsing Getoetst zijn, zoals eerder opgemerkt, vanwege het ontwikkelings- en doelgerichte karakter van de methodiek goed te koppelen aan de drie basisvragen die centraal staan bij de feedbackcyclus (Black & Wiliam, 2009):

1. Waar werken we naartoe (feedup): welke fase van ontwikkeling zijn er binnen toetsing te onderscheiden?
2. Waar staan we nu (feedback): wat is onze huidige én onze gewenste positie?
3. Hoe komen we naar de gewenste situatie (feedforward): welke doelen stellen we, en welke activiteiten moeten we uitvoeren om van de huidige naar de gewenste situatie te komen?

In Figuur 3 is weergegeven hoe de stappen van De Toetsing Getoetst gekoppeld zijn aan de drie onderdelen binnen de formatieve feedbackcyclus (feedup, feedback en feedforward).



*Figuur 3. De kwaliteitscyclus De Toetsing Getoetst gekoppeld aan de feedbackcyclus*

De formatieve kwaliteitscyclus zoals deze in het voorgaande is beschreven, is congruent met het formatieve proces zoals dat door Wiliam is beschreven in zijn recente boek *Leadership for Teacher Learning* (Wiliam, 2016; zie Figuur 4). In dit formatieve proces worden door relevante actoren als het management, docenten, en andere collega's (examencommissie, toetscommissie enz.) allereerst doelen verhelderd (wat is toetskwaliteit?). Vervolgens wordt geanalyseerd waar de opleiding staat ten aanzien van toetskwaliteit, om vanuit deze analyse te komen tot de gewenste doelen en activiteiten.

Samengevat stimuleert de methodiek De Toetsing Getoetst een opleiding om met alle relevante actoren als leergemeenschap een professionaliseringstraject te starten waarin gedurende een bepaalde periode intensief wordt geleerd over en samengewerkt aan toetskwaliteit. Deze wijze van professionaliseren heeft bewezen krachtiger te zijn dan bijvoorbeeld studiedagen over toetsing of het bezoeken van congressen (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011; Kingston & Nash, 2011; Tierney, 2006).

### Beknorte werkwijze De Toetsing Getoetst

Hoe werkt De Toetsing Getoetst in de praktijk? Uitgangspunt is dat de stappen in de methodiek worden uitgevoerd met een kernteam. Dit team bestaat uit ten minste vijf en maximaal vijftien personen die samen een representatie vormen van de opleiding. Dit betekent dat het team wordt samengesteld uit een afvaardiging van gremia als de examencommissie, het MT, de toetscommissie, de opleidingscommissie, het werkveld, studenten, de curriculumcommissie, in- en externe examinatoren en docenten. De leden van het kernteam voeren onder begeleiding van twee moderatoren de eerste twee stappen van de methodiek uit. Na de uitvoering hiervan worden de opbrengsten tijdens een terugkoppelingsbijeenkomst gedeeld met relevante betrokkenen uit de opleiding. De uitvoering van het project *De Toetsing Getoetst* neemt drie dagdelen in beslag. De terugkoppeling van het project binnen de opleiding neemt maximaal één dagdeel in beslag. Na de terugkoppeling worden de derde en vierde stap van de methodiek uitgevoerd binnen het hiervoor afgesproken tijdsplan. Na de afronding hiervan start een nieuwe cyclus van De Toetsing Getoetst, waarbij nagegaan wordt of de uitgesproken ambitie is behaald. In de praktijk ziet de uitvoering van De Toetsing Getoetst er globaal als volgt uit.

*Dagdeel 1 en 2: analyseren kwaliteit van toetsing en vaststellen ambities*  
In de eerste bijeenkomst met het kernteam (twee dagdelen van elk vier uur, bij voorkeur uitgevoerd op één dag) wordt de methodiek toegelicht. Daarnaast wordt vastgesteld hoe toetsing momenteel vormgegeven wordt binnen de opleiding. Ter voorbereiding op deze bijeenkomst ontvangen de leden van het kernteam informatie over de methodiek en de operationalisering van toetsing. Daarnaast ontvangen de leden ter bestudering het toetsbeleidsplan, het jaarverslag van de examencommissie, het jaarverslag van de toetscommissie en eventuele andere relevante documenten van de eigen opleiding.

Tijdens dagdeel 1 en 2 wordt onder meer stilgestaan bij:

- welke activiteiten binnen de vijf toetsentiteiten worden uitgevoerd;
- welke personen hierbij betrokken (zouden moeten) zijn;
- welke kwaliteitscriteria gesteld (zouden moeten) worden aan het ontwerp van de toetsentiteiten;
- wat de huidige fase van kwaliteit is per toetsentiteit;

- wat de gewenste fase van kwaliteit is per toetsentiteit;
- welke doelen gesteld moeten worden om van de huidige mate van kwaliteit te komen tot de gewenste mate van kwaliteit.

Om de huidige en gewenste positie vast te kunnen stellen, maken de leden van het kernteam per toetsentiteit eerst een situatiebeschrijving en vervolgens een schets van de ideale situatie. Zij doen dit aan de hand van drie hulpvragen:

1. Is er een visie op (de kwaliteit van) toetsen en toetstaken? Zijn er kwaliteitscriteria vastgesteld? (Zo ja, welke?) Op basis waarvan zijn deze vastgesteld? Hoe en door wie worden deze vastgesteld?
2. Hoe wordt de gewenste kwaliteit gerealiseerd?
  - a. *Inhoudelijke*: welke rol spelen de kwaliteitscriteria bij het ontwikkelen van toetsen en toetstaken? Met andere woorden: hoe wordt invulling gegeven aan onze visie op (kwaliteit van) toets(tak)en?
  - b. *Organisatorisch*: welke processen zijn ingericht, welke afspraken zijn gemaakt, wie zijn de relevante actoren per proces, hoe worden de in- en externe actoren betrokken bij de inrichting en uitvoering van deze processen?
  - c. *Personeel*: welke bekwaamheden moeten de relevante actoren hebben om de gewenste kwaliteit van toetsen en toetstaken te bereiken?
3. Hoe en door wie wordt de kwaliteit van toetsen en toetstaken geëvalueerd? Welke rol spelen de kwaliteitscriteria bij het evalueren? Wat wordt er gedaan met de opbrengsten van de evaluatie?

### *Dagdeel 3: prioriteren en uitwerken van doelen*

In de derde bijeenkomst (van vier uur) worden de doelen (zoals vastgesteld in bijeenkomst 2) geprioriteerd en wordt een eerste stap gezet in het uitwerken van deze doelen in concrete activiteiten.

### *Terugkoppeling van de opbrengsten van de methodiek*

Op basis van de opbrengsten van dagdeel 1, 2 en 3 wordt een terugkoppelingsposter gemaakt. Op deze poster zijn de huidige en gewenste fasen van kwaliteit voor de toetsentiteiten visueel weergegeven. Daarnaast worden op deze poster de drie geprioriteerde doelen beschreven en wordt vermeld welke concrete activiteiten zullen worden uitgevoerd om deze doelen te bereiken. Tijdens de terugkoppelingsbijeenkomst presenteren de leden van het kernteam de opbrengsten van *De Toetsing Getoetst* aan de hand van deze poster aan de collega's van de opleiding. Dit zijn bijvoorbeeld docenten, leden van de toetscommissie en de examencommissie, het MT, leden van de opleidingscommissie en de curriculumcommissie, externe examinatoren, vertegenwoordiging van het werkveld en van de studenten.

Alle materialen om *De Toetsing Getoetst* uit te kunnen voeren, zijn gratis te downloaden via [www.han.nl/toetsinggetoetst](http://www.han.nl/toetsinggetoetst).

## De ervaringen in de praktijk

Na het ontwikkelen van de methodiek hebben het lectoraat Toetsen en Beoordelen, het lectoraat Professioneel Beoordelen en de Service Unit Onderwijs & Onderzoek gezamenlijk onderzoek uitgevoerd naar de (meer)waarde van De Toetsing Getoetst voor opleidingen (Peters et al., 2017; Van Schilt-Mol et al., 2016). Uit dit onderzoek blijkt dat het werken met de methodiek De Toetsing Getoetst een vorm van professionalisering is op het gebied van toetsing. De methodiek vereist dat de deelnemers zich gaan verdiepen in de uitvoering en de kwaliteitscriteria van alle toetsentiteiten. In de praktijk blijkt dat de entiteit toets(tak)en de meeste aandacht krijgt; deelnemers blijken vaak minder zicht te hebben op de criteria die gesteld zouden moeten worden aan een toetsorganisatie, toetsprogramma of toetsbeleid. Daarnaast maakt de methodiek de deelnemers bewust van de complexiteit van toetsing en van het feit dat alle toetsentiteiten evenveel aandacht verdienen en in samenhang bekeken en uitgevoerd moeten worden.

Ten tweede blijkt uit het onderzoek dat De Toetsing Getoetst zorgt voor een gemeenschappelijk vocabulaire en een begrippenkader ten aanzien van toetsing. Binnen opleidingen is de semantische verwarring vaak groot: zo wordt met de aanduiding ‘toetsplan’ in sommige gevallen verwezen naar een toetsbeleid, in andere naar een toetsprogramma. De methodiek helpt de opleiding om niet alleen om een gemeenschappelijke taal te realiseren met betrekking tot de toetsentiteiten en alle toetsactiviteiten die daaronder vallen, maar ook om woorden te kunnen geven aan de verschillende ontwikkelingsfasen.

Ten derde leidt De Toetsing Getoetst tot een groter bewustzijn ten aanzien van de positie van kwaliteit van toetsing, het stellen van reële ambities en een gemeenschappelijke visie op de na te streven kwaliteit. De Toetsing Getoetst stelt de deelnemers in staat om uitgebreid met elkaar het gesprek aan te gaan over de visie op kwaliteit en de manier waarop daaraan enerzijds vorm wordt gegeven en anderzijds vorm *zou moeten* worden gegeven.

Tot slot draagt De Toetsing Getoetst bij aan de bewustwording van het belang van toetsing binnen het opleiden. Nog te vaak wordt toetsing niet gezien als onderdeel van het onderwijs(leer)proces, maar als sluitstuk en verantwoordingsinstrument van (een deel van) de opleiding. Doordat de deelnemers tijdens De Toetsing Getoetst veel met elkaar in gesprek zijn over de visie op toetsing, toetsprogramma's en het toetsbeleid vindt er bewustwording plaats van het belang van toetsing voor de ontwikkeling van studenten en het bereiken/dekken van de beoogde leerresultaten (Van Schilt-Mol et al., 2016).

## Draagt De Toetsing Getoetst bij aan een toetsrevolutie in het hoger onderwijs?

Het werken met een methodiek als deze is om meerdere redenen relatief nieuw in het hoger onderwijs. Een eerste reden is de ketengerichte aanpak. De opleiding wordt gestimuleerd om als collectief na te denken over toetskwaliteit en het te zien als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. Te vaak wordt toetskwaliteit gezien als 'iets van de examen- en toetscommissie'. Toetskwaliteit wordt echter bepaald door de mate waarin relevante actoren in de keten op basis van hun eigen rol, taken en verantwoordelijkheden met elkaar samenwerken, waarbij de keten zo sterk is als de zwakste schakel.

Een ander belangrijk aspect van de methodiek, en een tweede reden waarom het werken met een methodiek als deze relatief nieuw is, is dat de regie over toetskwaliteit in handen van de opleiding komt, blijft en ook dient te blijven. De relevante actoren zijn niet alleen *in the lead* in het verantwoorden van de huidige en de gewenste toetskwaliteit, maar vooral ook in het formuleren van de argumenten die hieraan ten grondslag liggen.

Dit betekent ook dat de methodiek opleidingen de kans biedt om duurzaam te werken aan toetskwaliteit en het niet te beschouwen als een 'opzichzelfstaande klus'. De manier waarop de methodiek is ontwikkeld doet vooral een appel op voortdurend professioneel handelen, denken, samenwerken en communiceren en is daarmee niet anders dan een reguliere kwaliteitszorgaanpak. Het onderzoek heeft echter helder gemaakt dat in het huidige systeem van beoordelen vaak juist ad-hocaanpakken worden gekozen: veel opleidingen bevinden zich in de activiteiten- of procesgeoriënteerde fase. De belangrijkste oorzaken hiervoor zijn dat er geen gemeenschappelijke visie op kwaliteit is geformuleerd en dat er niet in de keten wordt samengewerkt.

Opleidingen moeten zich (meer) gaan realiseren dat de eigen visies op opleiden, toetsen en kwaliteit leidend (zouden moeten) zijn bij het vormgeven van de gehele opleiding (waar toetsing uiteraard onlosmakelijk deel van uitmaakt), in plaats van op wat zij vermoeden dat de beoordelingscriteria in accreditaties zijn. Opleidingen moeten zich met andere woorden realiseren dat zij zelf de lat bepalen waarlangs ze bij een accreditatie worden gelegd: deze lat wordt bepaald door de eigen visie op de kwaliteit en de vertaling daarvan in kwaliteitscriteria en concrete acties. Dit maakt dat er wellicht nog een weg te gaan is: enerzijds moeten opleidingen durven de regie te nemen in het ontwerpen van onderwijs en toetsing volgens hun eigen visie, anderzijds moeten ook de beoordelingspraktijken van alle accreditaties hiermee in lijn komen.

## Referenties

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baartman, L. (2008). *Assessing the Assessment. Development and Use of Quality Criteria for Competence Assessment Programmes*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Berkel, H. van, Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (red.) (2013). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brouwer, F., & Boer, P. (2013). *Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education – AISHE 2012 [Beoordelingskader duurzame ontwikkeling]*. Den Haag: Hobéon.
- Commissie externe validering examenkwaliteit (2012). *Vreemde ogen dwingen. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.
- Deming, W. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT-CAES.
- Dijkstra, A., & Baartman, L. (2011). Zelfevaluatie van de kwaliteit van assessment. *OnderwijsInnovatie*, 1, 17-25.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 28-37.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Peters, M., De Beer, F., Schilt-Mol, T. van, Sluijsmans, D.M.A., Jakobs, L., & Linden, J. van der (2017). *De Toetsing Getoetst onderzocht. Herontwerp van de methodiek om de kwaliteit van toetsing te analyseren, verbeteren en borgen*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Schilt-Mol, T. van, & Sluijsmans, D.M.A. (2015). Kwaliteit van toetsing geoperationaliseerd. In D.M.A. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke & T. van Schilt-Mol (red.), *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Apeldoorn: Garant.
- Schilt-Mol, T. van, Sluijsmans, D.M.A., Peters, M., Beer, F. de, & Jakobs, L. (2016). De touwtjes in handen. Toetskwaliteit in het hbo. *OnderwijsInnovatie*, 4, 15-24.
- Service Unit Onderwijs & Onderzoek & Lectoraat Toetsen en Beoordelen (2017). *HANdreiking toets(beleids)plan*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Schilt-Mol, T. van (red.) (2015). *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Apeldoorn: Garant.

- Sluijsmans, D.M.A., Schilt-Mol, T. van, Peeters, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2015). Kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs onder de loep. In D.M.A. Sluijsmans, D. Joosten-ten Brinke & T. van Schilt-Mol (red.), *Kwaliteit van toetsing onder de loep. Handvatten om de kwaliteit van toetsing in het hoger onderwijs te analyseren, verbeteren en borgen*. Apeldoorn: Garant.
- Tierney, R.D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Wiliam, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning. Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.





Ilse Meelberghs (Faculteit Commercieel en  
Financieel Management, Zuyd Hogeschool)

## **'Zolang studenten de opgaven nog niet zelfstandig kunnen maken, weten ze dat ze nog wat te doen hebben'**

Door Maartje Nix

*Nadat Ilse Meelberghs vijftien jaar als bedrijfs econoom had gewerkt, ging ze lesgeven op de Faculteit Commercieel en Financieel Management van Zuyd Hogeschool. Daar kwam meer bij kijken dan ze aanvankelijk had gedacht. Hoe ze zichzelf steeds verder ontwikkelt als docent en welke uitdagingen ze daarbij tegenkomt, beschrijft ze in haar blogs op [www.delerendedocent.com](http://www.delerendedocent.com). Volgend schooljaar start de opleiding met een nieuw curriculum, waarbij formatief evalueren een belangrijke rol krijgt.*

'Ik had vijftien jaar als bedrijfs econoom gewerkt toen ik reageerde op een onderwijsvacature en voor de klas kwam te staan. Dat leek me niet zo heel ingewikkeld. Ik heb dat beroep uitgeoefend, dus ik ga daar staan en vertel mijn verhaal. Eitje! Daar heb ik me een beetje op verkeken ... Op onze opleiding was het destijds heel gebruikelijk om een moeilijk onderwerp bij de kop te pakken, daarover uitleg te geven en de studenten de opdracht te geven dit thuis te verwerken. Ik merkte dat dat vaak misging. Als het verwerken van de lesstof en het maken van opdrachten thuis niet lukt, geven studenten er al gauw de brui aan. Daarom ben ik ermee begonnen studenten de verwerking in de les te laten doen, zodat ik zie wat ze doen en ze kan helpen als ze niet verder kunnen. In groepjes van vier maken ze opgaven, helpen elkaar en pakken er zo nodig de uitwerking bij. Als het dan nog niet lukt, kunnen ze mij om hulp vragen. Zolang studenten de opgaven nog niet zelfstandig kunnen maken, weten ze dat ze nog wat te doen hebben.'

### Co-teaching

'Dit kwartaal draaien we een pilot waarbij ik samen met een collega lesgeef. De groepen waarin we *co-teachen* zijn twee keer zo groot, en de les duurt drie uur in plaats van anderhalf. Omdat we met z'n tweeën zijn en samen meer lestijd hebben, is er meer ruimte voor formatieve activiteiten. Onze ervaringen met deze lessen

koppelen we elke week terug in de ontwerpgroep. De belangrijkste uitdaging is dat we niet met onze vinger naar studenten wijzen en uitroepen “Jullie werken niet hard genoeg!”, maar dat studenten op basis van de scores van bijvoorbeeld *Quiz* zelf de conclusie trekken dat er een tandje bij kan.’

### Didactisch coachen

‘Ik ben heel nieuwsgierig naar wat studenten doen en wat ze daarbij denken en voelen. Ik vraag bijvoorbeeld: “Waarom doe je nu niets?” De antwoorden lopen uiteen van “Ik ben moe van het weekend” of “Ik heb liefdesverdriet” tot “Ik heb geen idee wat ik moet doen.” Het boek *Didactisch coachen* heeft mij enorm geholpen bij het interpreteren van deze kreten. “Moe” en “liefdesverdriet” gaan namelijk over de leermodus. Een student die niet weet wat hij moet doen heeft behoefte aan *feedforward*.

‘Tegenwoordig kijk ik naar wat studenten opschrijven. Dat deed ik eerst niet, omdat dat voelde als inbreuk op hun eigen verantwoordelijkheid. Nu zie ik waar het fout gaat en kan ik daarop inspelen. Ik kijk of ze de inhoud begrijpen, of ze begrijpen hoe ze een opdracht moeten aanpakken, hoe ze moeten antwoorden en of ze de goede leerstrategie hebben. Feedback geven op een taak is maar een klein onderdeel van wat ik te doen heb als docent. Ik wil studenten de gelegenheid geven om zelf een oplossing voor een probleem te vinden, in plaats van dat ik het voorkauw.’

### Inzicht geven in wijze van onderwijs geven

‘Toen ik nog de enige was die het verwerken centraal stelde in de lessen, heb ik me best alleen gevoeld. Als studenten regelmatig vastliepen, gaven ze mij bij de eindevaluatie een lage score voor “uitleg”. Nu zijn ze zich bewuster van hun eigen aandeel daarin.

‘Ik ben gaan uitleggen waarom mijn lessen er anders uitzien dan die van andere docenten. Wanneer je dat vaak genoeg herhaalt, begrijpen studenten steeds wat je beoogt met jouw manier van lesgeven.

‘In het nieuwe curriculum geven we volop ruimte aan formatieve activiteiten, zodat studenten inzicht krijgen in wat ze nog moeten doen om straks het tentamen te halen. Tegelijk zien wij wat een student op dat moment nodig heeft. De uitwerking van de opdrachten die studenten in groepjes van vier hebben gemaakt, laten we zien op het bord. We geven feedback op de inhoud, maar ook over bijvoorbeeld de opbouw van de verwerking. Studenten weten dat van tevoren, en we geven aan waarop ze moeten letten.

‘Formatief evalueren is niet helemaal nieuw voor mij. Als ik terugkijk, heb ik al eerder formatieve activiteiten in de les uitgevoerd. Studenten moesten bijvoorbeeld een keer formules uit hun hoofd leren. Ik heb hen toen eerst een mindmap laten maken, waarin ze de formules in perspectief moesten plaatsen. Daarna gaf ik hun

in de klas de tijd om ze van buiten te leren door een bal naar elkaar te gooien met de vraag een formule te noemen. Dat was erg leuk, en werkte goed!

### Goede sfeer

‘Ik kom studenten later nog weleens tegen. Dan zeggen ze dat ze de goede sfeer van mijn lessen missen. “Het was altijd zo positief”, zeggen ze dan. Ook vinden ze het prettig dat ze zelf actief aan de slag zijn in de les. En hun leerhouding verandert; het is niet meer erg om fouten te maken. Een student zei laatst letterlijk: “Ik heb het fout gedaan, maar dat is niet erg, want ik heb ervan geleerd.”

‘Bij de start van de pilot hebben we uitgelegd wat we gaan doen en waarom. We hebben studenten gevraagd op welke onderdelen van de nieuwe werkwijze zij na afloop feedback willen geven. Op die manier krijg je goed inzicht in wat zij belangrijk vinden en wat hen bezighoudt.

‘Ik wil voortdurend evalueren, niet alleen aan het einde. Dus loop ik rond en stel vragen aan studenten. Op basis van hun antwoorden en reacties kan ik mijn richting bepalen. Dat is wat ik bedoel met “Ik ben nieuwsgierig naar wat studenten bezighoudt.”’



Jochem Goedhals en Lorna Minkman  
(Fontys Educational Designers)

## **‘Studenten spiegelen ons van alles! Ja, ook ik ga weleens op mijn bek ...’**

Door Maartje Nix

*Naast hun docentschap zijn Jochem Goedhals en Lorna Minkman onderwijsontwerpers bij Fontys Educational Designers (FED). Vanuit FED hebben ze samen met anderen de minor EmbraceTEC (Technology, Entrepreneurship and Creativity) ontwikkeld, een minor waarin studenten zo veel mogelijk ruimte krijgen om te leren. Gedurende de hele leerroute worden studenten individueel gecoacht. Daarbij staat de inzet van persoonlijke talenten én de stap over de grens van de eigen comfortzone centraal.*

### Ontstaan van FED

Goedhals: ‘Fontys is een grote organisatie met 28 instituten. Ik zat op een van die eilandjes en voelde me alleen in mijn onderwijsvisie. Onderwijs schrijf je niet, dat trek je niet uit een methode en zet je niet klaar in een PowerPoint. Je ontwerpt leerervaringen. Daar draait het wat mij betreft om.

‘Ik vind het belangrijk dat studenten een eigen visie ontwikkelen, ontdekken wie ze zijn en een actieve rol spelen in hun leerproces. Toen ik nog ’s avonds les gaf aan studenten die overdag in de bouw werkten, bedacht ik van tevoren wat ik hen wilde laten beleven, zodat er iets “aan” ging en er iets bij hen gebeurde.

‘Ik ontmoette collega’s die het net als ik anders wilden, en we zijn samen mensen gaan helpen bij het ontwerpproces. Zo is het begonnen. Toen we een prijs wonnen met een innovatiepitch van ons idee van herontwerpen – de energie spatte ervan af! – heb ik aangegeven dat ik hiermee verder wilde. Ik werd toen samen met een collega een jaar lang twee dagen per week vrijgemaakt om me hiermee bezig te houden.’

Minkman: ‘Inmiddels bestaat FED uit vijftien docenten die een aantal uur zijn vrijgeroosterd om samen met docenten en studenten van een andere opleiding nieuw onderwijs te ontwerpen. Dat kan een minor zijn, maar ook een volledige deeltijdopleiding.’

## Aanpak

Minkman: ‘Als er een opdracht binnenkomt, wordt daar iemand van FED aan gekoppeld die niet van die opleiding komt. Wij vragen om een aantal betrokken docenten, betrokkenen uit het werkveld, net afgestudeerde studenten en een aantal huidige studenten om deel te nemen aan het ontwerpproces. We werken vanuit *design thinking*, een designmethodiek waarbij je al divergerend en convergerend vrij snel een aantal fasen doorloopt. Het liefst met een enorm *whiteboard* waarop je kunt tekenen en plakken. Er ontstaat dan enorm veel energie. Al na een aantal sessies ligt er een programma klaar.’

Goedhals: ‘We stellen vooral vragen: wat wil jij bijdragen? Wat wil je leren? Hoe wil je bijdragen aan het ontwerpproces? Waarin wil jij je verdiepen? We zijn direct en duidelijk, maar iedereen werkt vanuit zijn hart. Tijdens een sessie geven we iedereen de ruimte om eerst na te denken, dan te delen en eventueel te clusteren, om vervolgens een beslissing te nemen. Daarna gaan we naar een volgende stap. Zaken worden nog niet in detail uitgewerkt. We plakken, knippen, vouwen, verven, schrijven ... Daar wordt iedereen blij van. Elke keer zijn we er weer verbaasd over wat we samen in stappen van twintig minuten voor elkaar krijgen.’

## De minor EmbraceTEC

Minkman: ‘Directeuren van een aantal instituten vinden dat alle studenten in deze regio in aanraking zouden moeten komen met technologie. Vandaar de opdracht om een minor te ontwerpen voor studenten van niet-technische opleidingen, die technologie willen verbinden met hun opleiding. In de minor EmbraceTEC hebben we de ruimte gekregen om met ons FED-gedachtegoed te experimenteren. Het is dan ook geen doorsneeprogramma geworden. Studenten mogen ontdekken welke technologieën er zijn, ze mogen spelen met een 3D-printer, we gaan naar technische bedrijven ... Ze krijgen de opdracht een *future solution* te ontwikkelen, gebaseerd op een *global challenge*, zoals duurzaamheid, onderwijs, energie, veiligheid enzovoort. Dat kan iets voor je eigen straat of buurt zijn, of iets met een bredere impact.’

## Wijze van toetsing

Minkman: ‘Het gaat erom hoe een student zichzelf in de loop der tijd ontwikkelt. We willen zijn ontwikkeling meten, maar niet ten opzichte van anderen. We willen binnen deze minor niet op de gebruikelijke manier toetsen, maar de minor moet wel een niveau hebben dat past bij hoger onderwijs. Zover we konden hebben we dat beschreven in leeruitkomsten. We laten studenten vrij in hoe ze daar komen.

‘Er zijn twee onderdelen in de minor waar een rubric aan gekoppeld is. Daarnaast zijn er onderdelen waarbij studenten laten zien hoe ze zich ontwikkelen – óók

door fouten die ze maken. Dat mag met dummy's, vlogs enzovoort. En we werken met thermometers waarmee studenten aangeven waar ze staan ten aanzien van een bepaald thema. We creëren omstandigheden waardoor studenten zelf de verantwoordelijkheid pakken. Dat is waar bedrijven tegenwoordig om vragen: om nieuwe mensen die initiatief nemen, die iets durven, stevig met beide benen op de grond staan, verantwoordelijkheid nemen. Kortom: werkondernemerschap.'

Goedhals: 'In het begin is het programma vrij strak. Studenten hebben begeleiding nodig om aan die vrijheid te wennen, het is immers geen vrijblijvendheid: de vrijheid aan de voorkant vraagt om structuur aan de achterkant. Hoe verder iemand vordert in het leerproces, hoe minder leeruitkomsten we vastleggen. Tijdens de laatste weken bepalen we niets meer. Dan krijgen de studenten een leercontract: een persoonlijk document waarin de leeruitkomsten staan die ze zelf hebben vastgesteld. Hoe studenten daar komen, bepalen ze met hun coach. Uiteindelijk leggen negen van de tien studenten de lat hoger dan van hen verwacht wordt.'

### Thermometers

Minkman: 'We hebben thermometers voor creativiteit, *entrepreneurship* en technologie. En studenten mogen hun eigen thermometers gebruiken. Ze beschrijven zelf wat een thermometer inhoudt, hoe ze de schaal verdelen en wat het betekent als creativiteit bijvoorbeeld op 65 schaal. In onze groep zit nu een jongen die zich van binnen vaak onrustig voelt. Hij heeft een thermometer bedacht voor "Inner Peace", wat voor hem een belangrijke graadmeter is. Deze thermometers stellen de student en zijn leerproces centraal, in plaats van het systeem en de standaarden.'

Goedhals: 'Naar aanleiding van de thermometers gaan coaches het gesprek aan en we geven voortdurend feedback, feedup en feedforward. Twee studenten presteren ondermaats. Dat hebben we hun teruggegeven; maar het is hun probleem, niet het onze. Onze manier van werken betekent ook dat we onszelf voortdurend moeten ontwikkelen. Studenten spiegelen ons van alles! Het afgelopen jaar ben ik verschillende keren op mijn bek gegaan. En dat deel ik gewoon met mijn studenten.'

### Vrijheid

Minkman: 'Studenten zijn razend enthousiast. Laatst vertelde een jongen dat hij zijn familie tijdens een familiefest als proefpersonen voor een onderzoek over creativiteit heeft gebruikt. Hij kwam hier met glunderende ogen en zei: "Ik heb thuis nog nooit iets verteld over school, en nu heb ik een experiment met mijn familie gedaan! En de conclusie van het onderzoek over creativiteit klopt: jonge kinderen kwamen eerder met oplossingen!"

En zo kunnen we nog heel veel voorbeelden geven.'

Dominique Sluismans en Mien Segers

## **Wat is nodig voor een toetsrevolutie in het hoger onderwijs? Vijf kernboodschappen voor de praktijk**

Jaarlijks stromen duizenden nieuwe studenten het hoger onderwijs in, fris en gemotiveerd om bij een hogeschool of universiteit een nieuwe, spannende fase in de studieloopbaan te beginnen. Alleen al het Nederlandse hoger onderwijs telde in het collegejaar 2016/2017 meer dan een kwart miljoen studenten. Waar de een al een helder beeld heeft van hoe de opleiding zal bijdragen aan zijn of haar toekomst of droombaan, zal een ander nog onzeker zijn wat de opleiding zal brengen. Voor alle studenten zal gelden dat zij in het hoger onderwijs niet alleen worden geconfronteerd met een heel nieuwe leeromgeving in termen van medestudenten, docenten en inhouden, ook zal de verwachte wijze van studeren (deels) nieuw zijn. Bij een universitaire opleiding zal een groot beroep worden gedaan op zelfstandig leren, in het hoger beroepsonderwijs is het zich leren verhouden tot de toekomstige beroepspraktijk een belangrijk nieuw element.

Wat studenten doorgaans niet als nieuw zullen ervaren, is de wijze van beoordelen. Binnen het huidige hoger onderwijs is er nog steeds overwegend sprake van op vastgestelde momenten georganiseerde toets- of tentamenweken, waarvan de resultaten vaak in de vorm van cijfers worden teruggekoppeld. Daarnaast wordt er op vele momenten getoetst, en dit gecombineerd met een wijze van beoordelen die door studenten wordt gezien als het meten van memorisatie van 'boekenkennis'. Deze toetscultuur is voor studenten vanuit het secundair onderwijs niet vreemd, en zorgt er dan ook voor dat studenten vaak in 'oude gewoonten' blijven hangen. Het behalen van een voldoende krijgt daardoor voorrang op het werken aan leerdoelen waarbij feedback, oefenen en fouten maken en misconcepties detecteren centraal staan.

Kernthema van dit boek is hoe we de weg van deze informatiarme toetscultuur kunnen verlaten en de weg naar een informatierijke feedbackcultuur in het hoger onderwijs kunnen bewandelen. De interviews en verdiepende hoofdstukken bieden een rijkdom aan ervaringen en inhouden, en geven antwoord op de vraag hoe deze feedbackcultuur in het hoger onderwijs kan worden versterkt. In ons vorige boek, *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*, lag het accent vooral op het organiseren van een formatief leerproces in de klassensituatie. In dit boek hebben we het thema verbreed naar de onderwijsorganisatie als geheel, door meer aandacht te geven aan de vraag hoe een formatieve c.q. feedbackcultuur ook op docent- en opleidingsniveau kan worden gerealiseerd. De drijfveer voor het sa-



menstellen is voor beide boeken echter dezelfde: het is tijd om de toetspraktijk van opleidingen fundamenteel anders in te richten, met het leren en ontwikkelen van aanstaande professionals als uitgangspunt. Om deze revolutie daadwerkelijk te laten slagen, gaven we in het vorige boek al de volgende zes aanbevelingen, waarbij we voor de uitgebreide beschrijving ervan verwijzen naar het laatste hoofdstuk in het boek, dat is te vinden op [www.toetsrevolutie.nl](http://www.toetsrevolutie.nl):

1. Denk vanuit een samenhangend curriculum waarin onderwijs, leren en toetsing naadloos op elkaar aansluiten.
2. Zorg voor een mix aan 'toets' methodes en maak voor de leerlingen en hun ouders inzichtelijk welke methode je wanneer gebruikt en waarom.
3. Maak zwaarwegende beslissingen op basis van rijke informatie over de voortgang van leren.
4. Geef leerlingen een gevoel van autonomie.
5. Creëer binnen de school mogelijkheden om de dialoog over leren te bevorderen.
6. Stimuleer kleine initiatieven en bewaak tegelijkertijd de langetermijnambitie van de school.

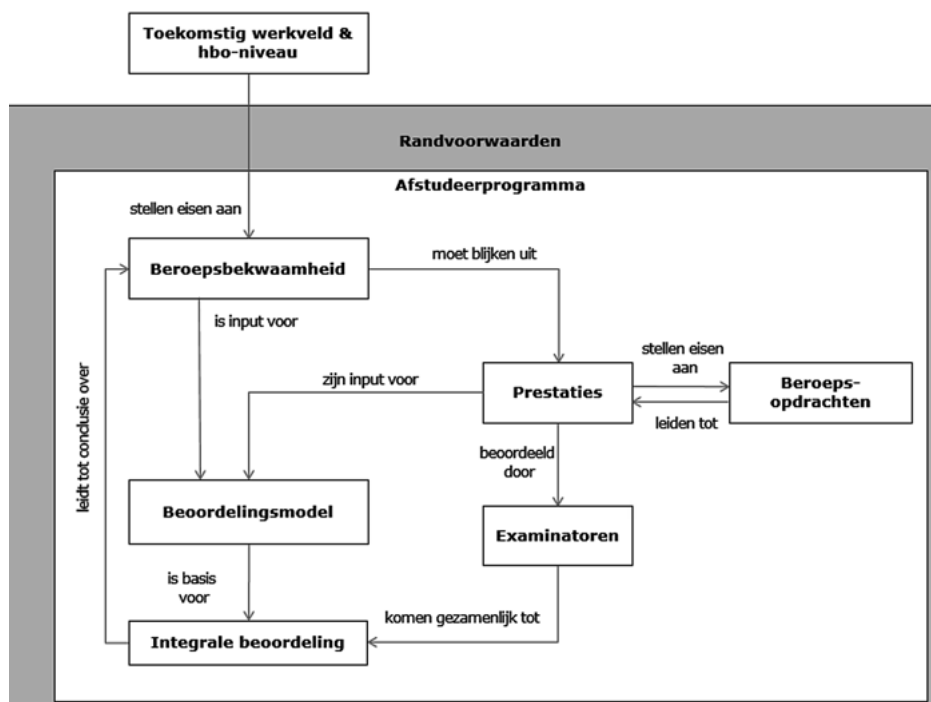
Deze aanbevelingen zijn uiteraard ook van belang voor het hoger onderwijs. We gaan ze hier dan ook niet herhalen en vertrouwen het de lezer toe een vertaling ervan naar de praktijk van het hoger onderwijs te maken. Voor het slothoofdstuk van *dit* boek kiezen we voor *vijf kernboodschappen* die we op basis van alle interviews en hoofdstukken hebben kunnen formuleren. Deze kernboodschappen overlappen deels met de zes aanbevelingen van het eerste Toetsrevolutie-boek, maar vullen deels ook aan. De kernboodschappen zijn bedoeld om de dialoog over de leer- en ontwikkelingsfunctie van toetsing in het hoger onderwijs verder te voeren en te verfijnen, in de context waarin ze een uitwerking dienen te krijgen. De vijf kernboodschappen zijn de volgende:

- In een feedbackcultuur is sprake van een samenhangend en studeerbaar ontworpen curriculum.
- In een feedbackcultuur krijgen studenten door voortdurende formatieve evaluatie alle kansen om de studie succesvol te doorlopen.
- In een feedbackcultuur leren studenten verantwoordelijkheid te nemen tegenover zichzelf en elkaar.
- In een feedbackcultuur nemen docenten verantwoordelijkheid tegenover zichzelf en elkaar.
- In een feedbackcultuur is sprake van een collectief kwaliteitsbewustzijn.

## Kernboodschap 1: in een feedbackcultuur is sprake van een samenhangend en studeerbaar ontworpen curriculum.

In de huidige onderwijspraktijk zien we dat het domein van beoordelen zich heeft ontwikkeld van een toetskundig naar een *ontwerp vraagstuk* (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Dit blijkt bijvoorbeeld uit het *curriculaire spinnenweb*<sup>1</sup>, waar toetsing één van de uit te werken curriculumcomponenten is en niet meer los kan worden gezien van het ontwerp als geheel (Van den Akker, 2003). Mede door belangrijke inzichten over leren en beoordelen zijn er tegenwoordig meerdere ontwerpmodellen voorhanden waarin het belang van integratie van leren, instructie, beoordelen en feedback wordt erkend. Twee voorbeelden zijn in dit kader voor het hoger onderwijs interessant en delen wij graag in dit afsluitende hoofdstuk.

Een eerste voorbeeld is het *conceptueel model van afstuderen*, als uitkomst van een tweejarig praktijkgericht onderzoek waaraan dertien hbo-opleidingen hebben deelgenomen (Andriessen, Sluijsmans, Snel & Jacobs, 2017a; zie Figuur 1).

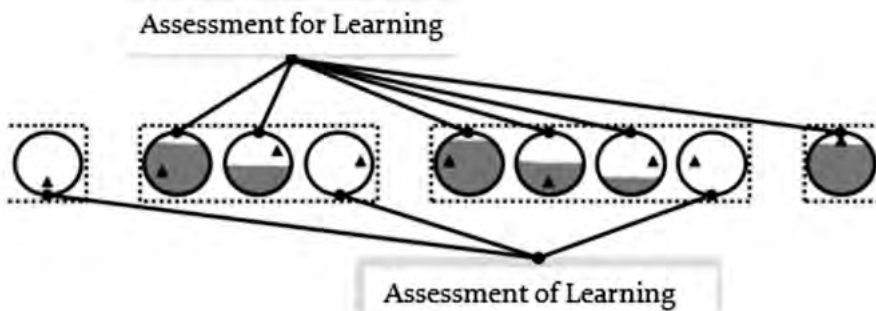


Figuur 1. Conceptueel model voor het ontwerp van beoordelen in het hbo (gebaseerd op Andriessen, Sluijsmans, Snel & Jacobs, 2017a)

1 Zie voor een aanklikbare variant <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>

De beroepsbekwaamheid – wat verwachten we van de startende professional? – is in dit model uitgangspunt voor het ontwerp. Deze bekwaamheid is afgeleid van de eisen die door het werkveld en aan het hbo-niveau worden gesteld. Op basis van de definitie van beroepsbekwaamheid kan worden bepaald welke opdrachten en daaruit voortvloeiende prestaties nodig zijn voor het verzamelen van bewijs over beroepsbekwaamheid. Bekwame beoordelaars dienen op basis van een doordacht beoordelingsmodel dit bewijs van waarde te voorzien. Vervolgens dienen zij tot een integrale beoordeling te komen die de basis is voor de beslissing over beroepsbekwaamheid. De kwaliteit van een afstudeerprogramma wordt niet zozeer bepaald door het ontwerp van de afzonderlijke delen, maar vooral door de mate van consistentie ertussen. Hoewel het model is gericht op het komen tot een summatieve beslissing (het verlenen van het hbo-diploma), speelt voortdurende tussentijdse feedback op (tussenversies) van de beroepsproducten en verwachte bekwaamheid op weg naar deze beslissing een essentiële rol.

Een tweede voorbeeld betreft de integratie van inzichten uit het werk van Van der Vleuten over het *ontwerpen van toetsprogramma's* en het werk van Van Merriënboer over het *ontwerpen van onderwijs voor het leren van complexe vaardigheden*. Van der Vleuten stelt dat er sprake moet zijn van een zorgvuldig doordacht, evenwichtig programma van beoordelingsmomenten dat informatie oplevert over het kennen en kunnen van de student (zie ook het hoofdstuk van Van der Vleuten, Schut en Heeneman in dit boek). Van Merriënboer stelt vanuit de theorie over instructional design dat studenten geleidelijk aan moeten worden begeleid in het leren van de gewenste vaardigheden door het werken aan betekenisvolle leertaken, totdat zij klaar zijn om zelfstandig hun bekwaamheid aan te tonen (Van Merriënboer & Kirschner, 2018; zie Figuur 2).



Figuur 2. *Formatief en summatief beoordelen (assessment for learning en assessment of learning) in het leren van complexe vaardigheden.*

In Figuur 2 representeren de cirkels leertaken. Waar studenten feedback krijgen op hun leertaken om verder leren te stimuleren is sprake van *formatief beoordelen*. In de Engelse literatuur wordt hiernaar verwezen met de term *assessment for learning*: alle activiteiten zijn erop gericht om de student verder te helpen in het leren, totdat de student klaar is om het geleerde te demonstreren voor *high stake*-beslissingen,

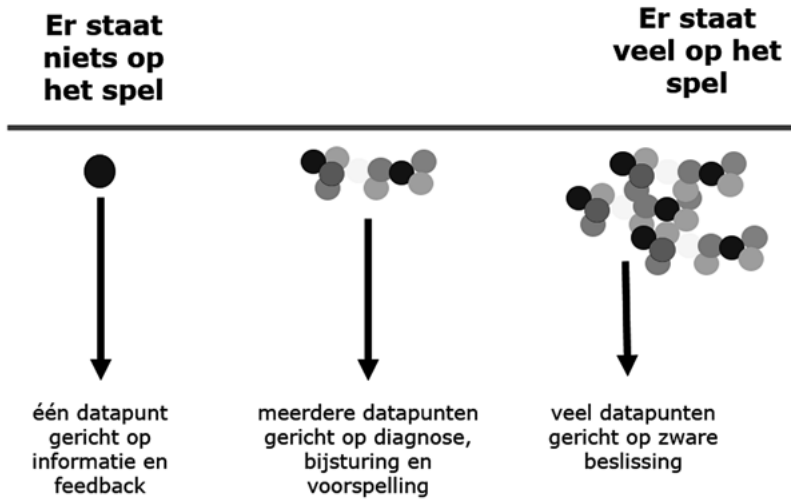
zoals het behalen van de propedeuse of het verlenen van het hbo-diploma. De taken die hiervoor worden gebruikt (de lege cirkels, die verwijzen naar taken zonder ondersteuning) hebben dan een summatieve functie: er is sprake van *assessment of learning*. Belangrijk is dat taken voor formatieve doeleinden anders moeten worden ontworpen dan taken die voor summatieve doeleinden worden ingezet. Anders gezegd: formatieve taken zijn bedoeld om kennis en vaardigheden op te bouwen (*learning-oriented*), terwijl summatieve taken bedoeld zijn om kennis en vaardigheden aan te tonen (*performance-oriented*) (Christodoulou, 2017). Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat voor summatieve beslissingen alleen taken nodig zijn op het niveau van 'tonen' en 'doen' (Miller, 1990; zie Figuur 3).



Figuur 3. Voorbeelden van beoordelingsmethoden op vier niveaus (gebaseerd op Miller, 1990)

Voortbouwend op het inzicht dat studenten vooral formatieve taken dienen uit te voeren binnen een curriculum gericht op feedback en verder leren, kan worden gesteld dat er voor de student op basis van één toets niets op het spel staat (zie Figuur 4). Pas na een groot aantal beoordelingsmomenten (datapunten) is er een betrouwbare en valide diagnose mogelijk. Een stelregel is dat hoe meer er op het spel staat, hoe meer er moet worden geïnvesteerd in de kwaliteit en interpretatie van de informatie. Om te bepalen of een student een hbo-diploma heeft verdiend, zal dus veel informatie nodig zijn, van vele beoordelingsmomenten (zie Figuur 4).

Samenvattend bieden recente ontwerpmodellen handvatten om een programma van beoordelen – waarbinnen studenten vele kansen krijgen om te leren om uiteindelijk te kunnen presteren – binnen een specifieke opleidingscontext te ontwerpen. Uitgangspunt is dat beoordelen niet meer iets is wat losstaat van het curriculum, maar onderdeel is van het curriculumontwerp als geheel. Het hoofdstuk van Van der Vleuten, Schut en Heeneman en het interview met Erik Driessen en Sylvia Heeneman in dit boek presenteren fraaie uitwerkingen van deze eerste kernboodschap.



*Figuur 4. Naar een programma van beoordelen: wanneer staat er iets op het spel?*

Dat het denken over assessment verder evolueert tijdens het samenstellen van dit boek, blijkt uit het hoofdstuk van Dochy, Dochy en Janssens. Zij presenteren de meest recente visie op assessment, waarbij ze de volgende vijf kenmerken van de *assessment as learning*-benadering schetsen, die zich zowel op de formatieve als de summatieve functie van assessment richt:

1. Contextualisering van assessment of het zoeken naar, verzamelen en interpreteren van informatie over het leerproces en resultaat van de student, terwijl hij of zij werkt aan verschillende competenties via relevante taken.
2. Leren en dus ook het monitoren van het leerproces is van nature een sociale aangelegenheid, waarbij de constructief-kritische dialoog met relevante anderen centraal staat.
3. Als leren neerkomt op het gezamenlijk betekenis geven aan fenomenen, dan richt assessment zich niet uitsluitend op het individu, maar ook in belangrijke mate op het team.
4. Probleemoplossen is de kern van het leer- en dus tegelijk het assessmentproces.
5. Assessment richt zich op de vraag of en hoe studenten ervan blijk geven dat zij persoonlijke hulpbronnen, andere bronnen of tools (zowel intellectuele, menselijke als materiële) kunnen inzetten om problemen te formuleren en aan te pakken, productief te werken en zijn of haar inspanningen te evalueren.

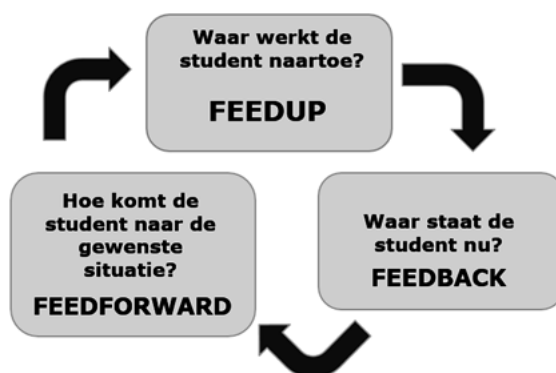
Het moge duidelijk zijn: we zijn nog niet klaar met het denken over assessment. De toenemende rol van technologie in het onderwijs zal op korte termijn nieuwe mogelijkheden bieden en ons denken over assessment opnieuw ter discussie stellen.

Wanneer studenten in toenemende mate online aan leeractiviteiten werken, zijn de vele datapunten die het leerproces van studenten reflecteren continu back-office beschikbaar. De snelle ontwikkelingen op het terrein van de zogenoemde *learning analytics* wijzen erop dat de noodzaak tot het organiseren van aparte toetsmomenten mogelijk al snel tot het verleden zal behoren.

**Kernboodschap 2: in een feedbackcultuur krijgen studenten door voortdurende formatieve evaluatie alle kansen om de studie succesvol te doorlopen.**

In de eerste kernboodschap is onderbouwd dat beoordelen vraagt om een ontwerpbenadering, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het ontwerp van taken gericht op *leren* en het ontwerp van taken gericht op *presteren*. Waar beoordelen in het verleden vooral gericht was op de summatieve functie (kwalificeren, certificeren), zien we de laatste jaren dat het succes van beoordelen veel meer ligt in de manier waarop de *formatieve* functie van beoordelen wordt versterkt (Laveault & Allal, 2017; Wiliam, 2011; 2016). Zoals uit de bijdragen in dit boek blijkt, zoeken veel opleidingen in het hoger onderwijs naar manieren om deze functie in hun curriculum te versterken, maar missen ze handvatten hierin of geven ze een invulling aan formatief beoordelen die niet werkt (bijvoorbeeld door toetsen formatief te noemen omdat er geen studiepunten aan zijn verbonden).

Om studenten echter succesvol te laten leren, moet een *formatief leerproces* worden ingericht (zie Figuur 5, gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam 2011). Dit proces wordt gevoed door drie hoofdvragen: waar werkt de student naartoe? Waar staat de student nu? En hoe komt de student naar de gewenste situatie? Deze drie vragen kunnen worden gesteld op het niveau van een specifieke prestatie, maar ook op het niveau van de doelen van de opleiding als geheel.



Figuur 5. Het formatieve leerproces (gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011)

Het inrichten van een formatief leerproces maakt dat het beoordelen een cyclisch karakter krijgt en er ‘cement’ wordt aangebracht tussen belangrijke momenten in het curriculum (Vermunt & Sluismans, 2015). Een formatief leerproces is echter niet alleen gericht op het behalen van bepaalde leerdoelen, maar kan ook op andere manieren bijdragen aan het leren van studenten.

Een eerste voorbeeld is het ondersteunen van de student bij de overgang naar het hoger onderwijs. Tinto (1993) stelt dat studenten in een nieuwe onderwijsomgeving niet alleen moeten wennen aan de inhoud en werkwijze van het nieuwe onderwijs, maar ook aan het sociale klimaat. Het studiesucces van eerstejaarsstudenten hangt bijvoorbeeld sterk af van de mate waarin dit integratieproces succesvol verloopt en de student zelf ervaart dat hij op de juiste plek zit (Elffers, 2016).

Ook kan een formatief leerproces een zinvolle bijdrage leveren bij studieloopbaanbegeleiding of tijdens de ‘warme overdracht’ van het secundair naar het hoger onderwijs (Onderwijsraad, 2005). Tot slot kan formatief beoordelen de betrokkenheid van studenten verhogen. (Vroege) studie-uitval is een groot probleem in het hoger onderwijs en is vaak het resultaat van afnemende schoolse betrokkenheid bij de opleiding (Rumberger, 1987 in Elffers, 2016). Voor studenten is het van belang dat zij zich kunnen identificeren met de onderwijsomgeving en een *sense of belonging* ervaren (Elffers, 2016; Herman & Hilton, 2017), maar ook het idee hebben dat de taken die zij in de opleiding uitvoeren voor hen van waarde zijn en hen uitdagen tot persoonlijke groei (*valuing*; Finn, 1993; Herman & Hilton, 2017). Elffers benoemt in haar rede dat studenten niet alleen emotionele maar ook gedragsmatige betrokkenheid laten zien: de actieve participatie van studenten in de opleiding, door naar de lessen/colleges te komen, de opdrachten te maken, door te zetten als het moeilijk wordt en actief bij te dragen aan onderwijsactiviteiten of projecten.

Een ander belangrijk aspect is het proces van feedback te benaderen als een dialoog, ook wel *dialogic feedback* genoemd (Steen-Utheim & Wittek, 2017). Door feedback te organiseren als dialoog hebben studenten meer kans om feedback te begrijpen (omdat ze er direct vragen over kunnen stellen), waardoor ze deze feedback ook kunnen gebruiken in het vervolg van hun leerproces. Bovendien maakt een dialoog het mogelijk om inzicht te krijgen in ervaringen, percepties en kennis van medestudenten. Steen-Utheim en Wittek (2017) beschrijven vier kansen die een feedbackdialoog heeft voor leren (zie Tabel 1).

Samenvattend kan formatief beoordelen – georganiseerd in een cyclisch leerproces – worden beschouwd als een *opportunity to learn*, een kans om te leren en te willen blijven leren, met als kernvraag: krijgen studenten een reële kans om te (leren) leren (Moss, Pullin, Gee, Haertel & Young, 2008)? Hiervoor is het essentieel dat de docent niet alleen voldoende geoefend is in het inzetten van de strategieën zoals weergegeven in Figuur 4, maar ook kennis heeft van de basisprincipes van goede instructie (zie bijvoorbeeld de tien principes van Rosenshine, 2012) en werkvormen die formatief beoordelen ondersteunen (zie bijvoorbeeld de zes posters over effectieve leerstrategieën van The Learning Scientists<sup>2</sup>). Van belang is dat onderwijsvisie

2 <http://www.learningscientists.org/downloadable-materials>

Tabel 1. *Dialogic feedback: vier kansen voor leren (Steen-Urtheim & Wittek, 2017; pp. 10-11)*

Emotionele en relationele ondersteuning	Dialogic feedback is een emotioneel en relationeel proces, waarbij positieve en negatieve emoties van invloed zijn op de actieve deelname aan en betrokkenheid bij feedback en daarmee de invloed van feedback op hun leren. Mogelijkheden voor leren zijn: er wordt een veilig leerklimaat gefaciliteerd, waarbij tijdens de dialoog persoonlijke en ondersteunende zelfstandige naamwoorden worden gebruikt, er sprake is van empathie en vertrouwen en emotionele reacties van studenten worden erkend.
Instandhouding van de dialoog	Dialoog is onderdeel van ons denken en onze taal, en voedt onze cognitieve ontwikkeling. Studenten betrekken bij de dialoog kan individuele groei ondersteunen, door het delen van perspectieven in interactie met anderen. Mogelijkheden voor leren zijn: het initiatief tot nieuwe dingen, het stellen van metavragen en het gebruik van minimale antwoorden om tot een verlengde en dynamische dialoog te komen.
Kansen voor studenten om zichzelf te uiten	Een student zijn of haar stem laten horen in de aanwezigheid van de ander is een belangrijke dialogische zet. Studenten aanmoedigen om zichzelf te uiten met hun zelfgekozen woorden en het stellen van vragen zorgt voor reflectie op hun (mis)concepties en ondersteunt de actieve bijdrage van de studenten in de dialoog.
De bijdrage van anderen aan individuele groei	Kansen creëren om eigen ervaringen, gedachten en andere uitingen voor het voetlicht te brengen, vormen mogelijkheden voor individuele groei door de ondersteuning van een competente ander. Studenten uitdagen door nieuwe kennis in te brengen en vragen te stellen die studenten kunnen uitwerken en waarop ze kunnen reflecteren, en waardoor ze nieuwe kennis kunnen articuleren. Gebruik van non-verbale communicatie en relevante artefacten die individuele groei ondersteunen.

en mensvisie samenkomen: hoe kan een opleiding ervoor zorgen dat studenten voldoende kansen worden geboden zijn of haar talenten te ontwikkelen? De hoofdstukken van Filip Dochy, Jorik Arts en Mieke Jaspers, maar ook de vele interviews, geven veel handvatten en inspiratie voor hoe het proces van feedback kan worden georganiseerd.

### Kernboodschap 3: in een feedbackcultuur leren studenten verantwoordelijkheid te nemen tegenover zichzelf en elkaar.

De kern van de tweede boodschap was dat een feedbackcultuur een cyclisch leerproces is waar studenten vooral de kans krijgen om te leren op basis van reële leerdoelen. Essentieel is daarbij dat studenten 'aan boord blijven' en betrokken zijn. Een feedbackcultuur vraagt ook een verantwoordelijkheid van student tegenover zichzelf, en van studenten onderling. In Tabel 2 staan vijf strategieën benoemd die deze betrokkenheid kunnen verhogen en tevens het zelfregulerend vermogen van studenten gedurende de studie kunnen versterken (*sustainable assessment of assessment as learning*; Boud, 2000). Elke strategie is erop gericht de interactie tussen en betrokkenheid bij het leren tussen studenten en hun omgeving (docenten, peers,



werkveld) te versterken. Deze vijf strategieën zijn het resultaat van onderhavig onderzoek naar formatief beoordelen en hebben – indien op de juiste wijze toegepast – hun effecten op leren bewezen.

Tabel 2. Vijf strategieën voor formatief beoordelen in het hbo (Wiliam, 2011)

	Waar werkt de student naar toe (FEEDUP)?	Waar staat de student nu (FEEDBACK)?	Hoe komt de student naar de gewenste situatie (FEEDFORWARD)?
<b>docent</b>	1. verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	2. realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3. terugkoppeling geven gericht op verder leren
<b>mede-student</b>	1. begrijpen en delen van leerdoelen en criteria	4. activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
<b>student</b>	1. begrijpen van leerdoelen en criteria	5. activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	

In Tabel 2 is af te lezen dat medestudenten en de student zelf actieve partners zijn in de drie fasen van het formatieve leerproces. In hun opleiding zullen zij zich ontwikkelen van scholier tot onderzoekende professionals die tot op zekere hoogte in staat zijn zichzelf te sturen en zich te blijven ontwikkelen, ook na het afsluiten van een formeel opleidingstraject. Daarvoor is van belang dat tijdens de opleiding voldoende aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de bekwaamheid tot zelfsturing, wat bepaald geen sinecure is. Zelfsturing is essentieel om studenten de gedeelde verantwoordelijkheid voor hun leren daadwerkelijk succesvol te kunnen laten hanteren. Dit vraagt dat zelfsturing zowel in de leeractiviteiten als in de beoordeling ervan een punt van aandacht is. Studenten moeten, ook door de wijze van beoordelen, worden gestimuleerd om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leren. Daarmee worden ze bekwaamer in zelfsturing, en het beïnvloedt bovendien in positieve mate hun motivatie en zelfontplooiing. Om dit te realiseren zijn drie overwegingen van belang.

De eerste overweging betreft de vraag wanneer studenten in staat zijn zichzelf te beoordelen. De laatste jaren zijn vele initiatieven ondernomen om studenten meer zeggenschap te geven, door hen bijvoorbeeld zelfbeoordelingen en reflecties te laten uitvoeren. Onderzoek laat zien dat er nog maar weinig empirisch bewijs is dat aantoonde dat studenten een goede beoordeling van zichzelf kunnen geven (Regehr & Eva, 2006). Als het gaat om zelfbeoordeling overschatten studenten meestal hun prestaties. Dat ze hun kennen en kunnen overschatten, heeft te maken met een gebrek aan kennis over de beoordelingscriteria (Dunning, 2005; Krueger & Dunning, 1999). Hoe kun je immers jezelf beoordelen op kennis waar je de reikwijdte niet van weet? Krueger en Dunning (1999) verwoordde dit als *unskilled and unaware of it*: niet alleen presteren ze niet goed, ze missen bovendien de vaardigheden om zich dit te realiseren. Dit is de reden dat kersverse studenten niet snel in paniek raken. Dit in tegenstelling tot de sterke studenten: zij hebben veel meer besef van wat er nog

allemaal geleerd kan worden en onderschatten zichzelf als gevolg. Hoe kunnen we dit probleem aanpakken? Sitzmann, Ely, Brown en Bauer (2010) formuleren twee tips. Ten eerste: geef studenten op regelmatige basis feedback op hun voortgang en hun prestaties, waarbij je beschrijvende informatie geeft. Dit helpt de student om zijn zelfbeoordelingen te 'calibreren'. Ten tweede, geef studenten de kans om veelvuldig te oefenen met zelfbeoordelingen en ga met hen in dialoog over gelijkenissen en verschillen in de manier waarop zij en relevante anderen hun voortgang en/of prestatie evalueren.

Een tweede overweging is studenten te leren hoe ze doelen moeten stellen, feedback kunnen vragen en feedback kunnen verwerken. Het is belangrijk hen te helpen met het leren stellen van de juiste doelen, door deze bijvoorbeeld actief met hen te bediscussieren (zie Figuur 6). Ook is het zinvol om als school en opleidingsinstituut *kijk-naar-buiten-activiteiten* te organiseren, onder het motto: wil je weten hoe je het doet, vraag het een ander! (Vonk, 2009). Een professionele student neemt verantwoordelijkheid in het actief zoeken naar feedback, in plaats van te wachten op feedback van iemand van wie hij het misschien niet eens wil (Boud, 2000; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Onderzoek laat positieve effecten zien van peerbeoordeling op motivatie en leren, als er voldoende ondersteuning wordt geboden bij het leren feedback geven en ontvangen (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer & Martens, 2004). Ook blijkt dat studenten graag feedback ontvangen van kritische beoordelaars, omdat deze doorgaans als intelligent en deskundig worden gezien (Vonk, 2009). Daarnaast is het belangrijk dat studenten keuzevrijheid hebben om te bepalen wanneer ze waarop willen worden beoordeeld. Dit betekent dat studenten niet alleen zelf beoordelingstaken zorgvuldig plannen en uitvoeren, maar ook bepalen op welke criteria zij feedback willen. Plannen en feedback opzoeken worden als de belangrijkste componenten in zelfsturend leren beschouwd (Ertmer & Newby, 1996; Kremer-Hayon & Tillema, 1999).

Een laatste overweging is om vormen van samen leren tussen studenten te stimuleren. Studenten meer verantwoordelijkheid geven kan door hen te motiveren een optimale leeromgeving voor zichzelf en hun medestudenten te creëren. Een voorbeeld is het samenstellen van zelfsturende studieteams, waarin studenten relevante beoordelingstaken selecteren en deze taken bestuderen vanuit een reflectieve en samenwerkende onderzoekshouding (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Dit leidt tot een hogere motivatie en tot meer leren dan wanneer het beoordelen extern wordt aangestuurd. Studenten betrekken bij beoordelen sluit goed aan bij de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), waarin competentie, autonomie en sociale verbondenheid de menselijke basisbehoeften zijn. Competentie betekent het gevoel van zinvol bezig zijn, autonomie verwijst naar de afwezigheid van voortdurende externe sturing, en sociale verbondenheid doelt op het creëren van een vertrouwde leeromgeving.

De manier waarop studenten kunnen worden betrokken bij het proces van beoordelen komt in dit boek veelvuldig aan bod. Specifiek verwijzen wij naar de hoofdstukken van Filip Dochy, Tijs Rotsaert en anderen, Esther van Popta, en Renske Bouwer en anderen.

#### Kernboodschap 4: in een feedbackcultuur nemen docenten verantwoordelijkheid tegenover zichzelf en elkaar.

Goed beoordelen vraagt niet alleen om een ontwerpaanpak en ondersteuning van studenten in het formatieve leerproces. Het vraagt ook om een *professionele cultuur*, waarin actoren vanuit hun eigen verantwoordelijkheid en een gedeelde visie op onderwijs en leren bijdragen aan zorgvuldige beslissingen over beroepsbekwaamheid. Deze beoordelingscultuur weerspiegelt de cultuur van het opleiden van studenten, alsook het leren van de professional (Sluijsmans, 2013). Zoals uit de voorgaande ontwikkelingen blijkt, kan de kwaliteit van beoordelen op curriculumniveau niet meer worden geborgd wanneer iedere docent op individueel niveau zijn of haar beoordelingspraktijk vormgeeft. Docenten moeten samenwerken als een lerend gezelschap, ook wel ‘community’ of ‘professionele leergemeenschap’ genoemd. Birenbaum, Kimron & Shilton (2011) definiëren een professionele leergemeenschap als *‘a professional community where teachers work collaboratively to reflect on their practice, examine evidence about the relationship between practice and student outcomes, and make changes that improve teaching and learning for the particular students in their classes.’* (p. 36). In een professionele leergemeenschap is sprake van een gedeelde visie op leren en beoordelen, waarbij ruimte wordt gecreëerd om de overtuigingen en percepties over leren en beoordelen met elkaar te delen. Andere kenmerken van een dergelijke leergemeenschap zijn een duidelijke cultuur in termen van waarden en normen, een goede infrastructuur gericht op ondersteuning voor onderwijsvaluatie, kennismanagement en professionele ontwikkeling, motivatie om doelen te behalen en professioneel leren in termen van betekenisvolle interacties en onderzoekend leren. Een professionele leergemeenschap met een continue dialoog tussen docenten, studenten en management, waarin professioneel beoordelen wordt ingebed, leidt tot meer vertrouwen, respect en meerwaarde voor het leren en de kwaliteit van het onderwijs (Birenbaum et al., 2011).

Het is belangrijk dat opleidingen zich uitgedaagd voelen om de regie te nemen in de ontwikkeling van een sterk kwaliteitszorgsysteem ten aanzien van beoordelen. In een professionele beoordelingscultuur is sprake van het vermogen om verantwoording af te leggen over de manier waarop kwaliteit van beoordelen wordt geborgd. De accreditatie-eisen zoals vastgesteld door de NVAO bieden een goede toetssteen, maar zullen pas betekenis krijgen in de context van een specifieke opleiding. Voor het realiseren van een feedbackcultuur betekent dit dat een opleiding zich als *team* moet kunnen verantwoorden over vragen als: hebben we als opleiding een duidelijke visie op beoordelen die in lijn is met onze visie op de professie waartoe we opleiden? Streven we als opleiding nog de juiste doelen na met onze studenten? Leren we hun nog de juiste dingen? Zetten we als opleiding de juiste middelen, kennis en vaardigheden in om tot goede beoordelingen te komen die leerwaarde hebben en leiden tot goede beslissingen over studenten? Zorgen we ervoor dat niet alleen docenten zich bekwaam voelen – en zijn – in beoordelen, maar stimuleren we ook dat studenten steeds meer verantwoordelijkheid nemen in leren en beoordelen? Weten we als opleiding waar onze kracht ligt en waar niet? Hoe zorgen we ervoor dat we de

kwaliteit die we niet in huis hebben toch borgen? Zorgen we voor voldoende peer review, leren we als hogescholen van elkaar en wisselen we kennis en ervaringen uit? Durven we onze eigen beoordelingspraktijk onder de loep te nemen als team waarin een nauwe verbinding tussen opleidingsinstituut en school centraal staat? Om dit teamleren te kunnen laten slagen, is bewustzijn van het teamgedrag en percepties op de gedeelde taak van groot belang (Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Van den Bossche & Gijsselaers, 2017).

Om het proces van werken aan kwaliteit van beoordelen te organiseren zijn de strategieën en de processen voor formatief beoordelen zoals gepresenteerd in Tabel 2 ook zinvol voor de organisatie (zie Tabel 3).

*Tabel 3. Vijf strategieën om als team te werken aan formatief beoordelen in het hbo (William, 2016)*

	<b>Waar werken we als opleiding naar toe (FEEDUP)?</b>	<b>Waar staan we nu (FEEDBACK)?</b>	<b>Hoe komen we als opleiding naar de gewenste situatie (FEEDFORWARD)?</b>
<b>management</b>	verhelderen, begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes	realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor ontwikkeling	terugkoppeling geven gericht op verder leren van docenten
<b>collega's</b>		activeren van docenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
<b>docenten</b>		activeren van docenten in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	

Manieren waarop docenten vorm kunnen geven aan een feedbackcultuur zijn in het bijzonder te vinden in de hoofdstukken van Simon Beusaert en Mien Segers, Antoinette van Berkel, en Fer Boei en anderen.

### **Kernboodschap 5: in een feedbackcultuur is sprake van een collectief kwaliteitsbewustzijn.**

In deze laatste kernboodschap komen de vier eerdere boodschappen bij elkaar: het belang van een collectief gedeelde visie op kwaliteit van leren en de rol van beoordelen hierbij. Door in nauwe samenwerking tussen management en docenten te werken aan doelen ten aanzien van de wijze van beoordelen en hier ook doelgerichte acties op organiseren, werkt de opleiding aan haar eigen zelfregulerend vermogen. Dit verhoogt vervolgens de kans op duurzame curriculumkwaliteit. Er zijn pilots uitgevoerd met de methodiek *De Toetsing Getoetst* – zie hiervoor het hoofdstuk van Van Schilt-Mol en Sluijsmans. De opleiding werkt hierbij op een formatieve wijze aan het optimaliseren van de kwaliteit van beoordelen op curriculumniveau. De

resultaten van de pilots laten zien dat dit positieve effecten heeft op de bewustwording van kwaliteit van beoordelen en het komen tot realistische doelen (Van Schilt-Mol, Sluijsmans, Peters, De Beer & Jakobs, 2016). Tegelijk laten deze pilots zien dat opleidingen het lang niet altijd gewend zijn op deze wijze met elkaar te werken. Het BKE- en SKE professionaliseringstraject biedt kansen opdat docenten en het opleidingsmanagement met elkaar in dialoog gaan over nieuwe inzichten, stromingen en visies op toetsen en beoordelen. Deze dialoog is de basis voor een gezamenlijk kwaliteitsbewustzijn. Deze formele professionaliseringstrajecten zijn een noodzakelijke maar niet voldoende conditie voor een duurzaam collectief kwaliteitsbewustzijn. Het stimuleren van een feedbackcultuur in de gemeenschap van allen die bij het onderwijs betrokken zijn, inclusief studenten, is essentieel. Beusaert en Segers geven in hun hoofdstuk verschillende voorbeelden van hoe een onderwijsorganisatie docenten, studenten en het management kan stimuleren om feedback en informatie uit te wisselen. Ze verwijzen naar het inzetten van een digitaal leerplatform dat docenten en opleidingsmanagement de kans geeft om informatie, kennis en feedback uit te wisselen, zodat op verschillende plekken in de organisatie niet steeds opnieuw het wiel wordt uitgevonden of voorkomen kan worden dat ideeën zich in tegenstrijdige richtingen ontwikkelen. Daarnaast verwijzen ze naar de talentenkaart (voor meer informatie, zie [www.talentenkaart.be](http://www.talentenkaart.be)), waarbij aan de hand van workshops wordt besproken en in kaart gebracht welke collega over welke talenten beschikt. Tegelijkertijd is er in de workshops aandacht voor het installeren van een veilig leerklimaat dat feedbackuitwisseling mogelijk maakt. Als derde voorbeeld bespreken ze het buddy- of mentorensysteem voor docenten, voor het organiseren van formele momenten van feedbackuitwisseling.

Tot slot is een belangrijke rol weggelegd voor het HR-beleid van de onderwijsorganisatie. Bij rekrutering maar ook bij carrièreplanning is het noodzakelijk om expliciet aandacht te besteden aan de kwaliteit van onderwijs, inclusief toetsen en beoordelen.

### Tot slot

Met de interviews en verdiepende hoofdstukken beogen wij een fundamenteel andere kijk op beoordelen in het hoger onderwijs. Met de vijf kernboodschappen op zak stimuleren we opleidingen in het hoger onderwijs met relevante actoren binnen en buiten de opleiding het gesprek aan te gaan over de kernvraag: hoe draagt onze wijze van beoordelen bij aan het voortdurende (willen) leren van onze studenten? Het blijft een uitdaging om een helder antwoord te vinden op deze vraag. Deze uitdaging is – zoals Wiliam (2017) recentelijk nog stelde – complex en zal van pioniers veel geduld eisen, maar elke stap richting het realiseren van een feedbackcultuur is waardevol en de moeite waard om te delen, zoals velen in dit boek in openheid hebben gedaan. We hopen dan ook dat dit boek één zo'n stap in de goede richting is.

## Referenties

- Andriessen, D., Sluijsmans, D.M.A., Snel, M., & Jacobs, A. (2017a). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Andriessen, D., Sluijsmans, D.M.A., Snel, M., & Jacobs, A. (2017b). *Onderwijs ontwerpen is mensenwerk. Een reisverslag over het implementeren van Beoordelen is Mensenwerk in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167.
- Christodoulou, D. (2017). *Making Good Progress. The future of Assessment for Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs (2012). *Vreemde ogen dwingen. Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: HBO-raad. Te vinden op [www.vereniginghogescholen.nl](http://www.vereniginghogescholen.nl)
- Dunning, D. (2005). *Self-Insight: Roadblocks and Detours on the Path to Knowing Thyself*. New York: Psychology Press.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National Centre for Educational Statistics.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herman, J., & Hilton, M. (red.) (2017). *Supporting Students' College Success: The Role of Assessment of Intrapersonal and Interpersonal Competencies*. Washington, DC: National Academies Press.
- Koeslag-Kreunen, M., Klink, M. van der, Bossche, P. Van den, & Gijsselaers, W. (2017). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*. doi: 10.1007/s10734-017-0126-0.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Krueger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled, and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 180-188.
- Laveault, D., & Allal, L. (red.) (2017). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Cham: Springer.
- The Learning Scientist (2017). *Six Strategies for Effective Learning*. Te vinden op [www.learningscientists.org/poster-translations](http://www.learningscientists.org/poster-translations)

- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-67.
- Moss, P.A., Pullin, D.C., Gee, J.P., Haertel, E.H., & Young, L.J. (2008). *Assessment, Equity and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Onderwijsraad (2005). *Betere overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Regehr, G., & Eva, K. (2006). Self-assessment, self-direction, and the self-regulating professional. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 449, 34-38.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*. Te vinden op [www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Rosenshine.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2012/Rosenshine.pdf)
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schildt-Mol, T. van, Sluijsmans, D.M.A., Peters, M., Beer, F. de, & Jakobs, L. (2016). De touwtjes in handen, Toetskwaliteit in het hbo. *OnderwijsInnovatie*, 4, 15-24.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K.G., & Bauer, K.N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191.
- Sluijsmans, D.M.A. (2013). *Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs*. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Sluijsmans, D.M.A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J.J.G., & Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59-78.
- Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, J., & Schildt-Mol, T. van (red.) (2015). *Kwaliteit van toetsing onder de loep*. Antwerpen: Garant.
- Sluijsmans, D.M.A., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A.L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2017.06.002.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek 2016-2022. Kwaliteitszorgstelsel Praktijkgericht Onderzoek Hogescholen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging Hogescholen (2017). *Zienderogen vooruit. Eindrapport Commissie Evaluatie externe validering toetsing en examinering in het hbo*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vermunt, E.C.M., & Sluijsmans, D.M.A. (2015). Toetsen doe je samen met studenten. *OnderwijsInnovatie*, 2, 17-25.
- Vleuten, C.P.M. van der, & Merriënboer, J.J.G. van (2017). Programs of assessment. In Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning* (3rd Rev. Ed.). New York: Routledge.

- Vleuten, C.P.M. van der, & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessment of professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317.
- Van Merriënboer, J.J.G., & Kirschner, P.A. (2018). *Ten steps to complex learning* (3rd Rev. Ed.). New York: Routledge.
- Vonk, R. (2009). *Menselijke gebreken voor gevorderden*. Schiedam: Scriptum.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wiliam, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning. Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Wiliam, D. (2017). Learning and assessment: A long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 309-316.



## Dankwoord

Toen in december 2016 het boek *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs* verscheen, kon het niet uitblijven dat een dergelijk boek er ook moest komen voor het hoger onderwijs. Over de samenstelling van de redactie hoefde niet te lang te worden nagedacht: vanuit onze rollen als lector in het hbo en hoogleraar bij de universiteit zijn wij beiden al jarenlang druk doende om formatief beoordelen te verankeren in het onderwijs. Met het voorbeeld van het eerste boek in handen waren de plannen snel gesmeed. Na een goede brainstorm hebben we vele mensen in het hoger onderwijs benaderd voor een interview of om een verdiepend hoofdstuk te schrijven. Het plaatje was compleet toen we ook wisten dat het jaarlijks congres *Toetsen en examineren in het hoger onderwijs* dé plek zou zijn om het boek te presenteren.

Op deze plek willen wij een aantal mensen bedanken. In de eerste plaats de auteurs van de verdiepende hoofdstukken, die op uiteenlopende wijze aspecten van een feedbackcultuur voor het voetlicht hebben gebracht. Ook veel dank aan alle docenten die hun ervaringen met andere vormen van beoordelen met ons wilden delen, maar zich ook op de gevoelige plaat wilden laten vastleggen. Dank lieve Kim Krijnen, dat je ook nu weer daarvoor heel Nederland en Vlaanderen wilde afreizen, de portretten zijn weer schitterend. Ook dank aan Maartje Nix voor de mooie interviews. José Kolk, dank voor het meedenken over de boekpresentatie en de organisatie ervan. Jan Anthonie Bruijn, dank voor jouw voorwoord en jouw voortdurende belangstelling in dit thema. Tot slot dank aan René Kneyber, dat je ook nu het boek weer wilt uitgeven. Het is fijn om onze gemeenschappelijk drijfveer voor beoordelen in het teken van leren en motivatie op deze wijze voort te zetten. Op naar een nieuw avontuur!

Dominique Sluijsmans en Mien Segers  
Heerlen/Maastricht, maart 2018

## Over de auteurs en de redactie

*Drs. Britt Adams* (1991) is promovendus aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Naast haar huidige onderzoeksproject naar reclamewijsheid bij jongeren (AdLit SBO-project), doet zij ook onderzoek naar technologieondersteunde instructie, waarbij zij bestaande platforms (zoals Twitter en Mentimeter) gaat inzetten binnen feedbacktrajecten.

*Dr. Jorik Arts* werkt sinds 2007 als lerarenopleider bij de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg (FLOT; vakgroep Biologie). Vanaf 2010 is hij lid van het lectoraat Kwaliteit van toetsen en beoordelen. Daarnaast is hij lid van de toetscommissie van de lerarenopleiding en docent aan de masteropleiding Toetsdeskundige.

*Dr. Simon Beusaert* is associate professor werkplekleren aan het Department of Educational Research and Development van de Universiteit Maastricht. Hij doet voornamelijk onderzoek naar informeel leren en evalueren op de werkplek, en de inzetbaarheid en innovatief werkgedrag van werknemers, inclusief docenten. Hij is programmacoördinator van de master Management of Learning, een opleiding die focust op het ondersteunen van leren en ontwikkeling op de werkplek. Verder is hij Employability Coördinator van de School of Business and Economics en, daaraan gerelateerd, verantwoordelijk voor verschillende onderwijsvernieuwingsprojecten. Ten slotte is hij medeverantwoordelijk voor de docentenprofessionalisering in de school.

*Dr. Fedor de Beer* werkt als docentonderzoeker bij het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij houdt zich bezig met onderzoek op de thema's toetsing, professionele ontwikkeling van leraren, burgerschap en pedagogische kwaliteit. Als onderzoeksbegeleider neemt hij deel aan diverse professionele leergemeenschappen. Daarnaast is De Beer kinderboekenschrijver en als docent cultuurbeschouwing betrokken bij de ALPO (Academische Pabo).

*Drs. Antoinette van Berkel* werkt bij de Hogeschool van Amsterdam. Zij ondersteunt docenten *hands-on* op het gebied van toetsen en beoordelen met als speciaal aandachtsterrein leerwegaafhankelijk toetsen en assessments. Ze leidt docenten op tot assessoren en was nauw betrokken bij het opzetten van het HvA-certificeringsprogramma (2006) en een digitaal leerprogramma voor assessoren (A New Spring, 2015-2017). Beide programma's zijn erop gericht dat docenten al werkende leren en zo hun expertise vergroten.

*Dr. Fer Boei* is als hoofddocent Onderwijskunde verbonden aan het domein Bewegen en Educatie van hogeschool Windesheim. Naast professionalisering van leraren houdt hij zich in zijn onderzoek en advisering bezig met toetsing. Zo is hij binnen de hogeschool betrokken bij de opzet en doorontwikkeling van het BKE- en SKE-traject voor docenten en begeleidt hij scholen voor het voortgezet onderwijs in het verbeteren van hun toetsing. Daarnaast is hij actief in landelijke en internationale netwerken rondom toetsing in het hoger onderwijs.

*Dr. Renske Bouwer* is onderzoekscoördinator en postdoc-onderzoeker voor D-PAC bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Zij doet onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van paarsgewijze vergelijking voor het beoordelen van competenties. Ook onderzoekt ze hoe deze beoordelingsmethode het leren van studenten en docenten kan bevorderen.

*Prof. dr. Sven De Maeyer* is hoogleraar bij het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en promotor van het D-PAC-project. Meer informatie over D-PAC is te vinden op [www.d-pac.be](http://www.d-pac.be).

*Prof. dr. Filip Dochy* is hoogleraar Opleidingskunde aan de KU Leuven. Zijn onderzoek richt zich op assessment, teamleren, competentiegericht opleiden en 'High Impact Learning (HILL)'. Hij is Past President van EARLI (European Association for Research on Learning & Instruction) en oprichter van EAPRIL (European Association for Practitioner Research on Improving Learning; [www.eapril.org](http://www.eapril.org)). Hij is lid van de European Academy of Science.

*Wibran Dochy* studeerde sociale readaptatiewetenschappen en volgt de masteropleiding Criminologie. Hij specialiseert zich in conflicthantering en L&D in organisaties, inclusief *high impact learning*.

*Dr. Gerry Geitz* is lector Sustainable Educational Concepts in Higher Education en en directeur R&D Onderwijs en Onderzoek bij NHL Stenden Hogeschool. Als lector voert zij onderzoek uit naar leergedrag, feedback en toetsing in het hoger onderwijs.

*Dr. Maike Gerken* is postdoc-onderzoeker aan de Universität Witten/Herdecke in Duitsland. Ze doet voornamelijk onderzoek naar leren en innovatie in (familie) bedrijven. Haar promotieonderzoek aan het Department of Educational Research and Development van de Universiteit Maastricht richtte zich op sociaal informeel leren op de werkplek. Haar onderzoek spitste zich toe op het ondersteunen van sociaal informeel leren in verschillende sectoren om de inzetbaarheid en het innovatief werkgedrag van medewerkers te verhogen.

*Ir. Jan de Geus* is adviseur onderwijs bij Stenden Hogeschool, waar hij zich vooral bezighoudt met toetsing en eindniveau.

*Maarten Goossens* is wetenschappelijk medewerker voor D-PAC bij het departement Opleidings- en Onderwijs Wetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Hij doet onderzoek naar de validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie van comparatieve peer assessment in D-PAC.

*Prof. dr. Sylvia Heeneman* is verbonden aan de Faculty of Health, Medicine and Life Sciences van de Universiteit Maastricht. Zij studeerde Gezondheidswetenschappen en heeft een PhD in Cardiovasculair onderzoek. Gedurende haar hele loopbaan als biomedisch onderzoeker is zij actief geweest in het onderwijs van de faculteit. In 2011 werd zij programmacoördinator van de researchmaster Arts-Klinisch Onderzoeker (tot 2017). In deze master zijn nieuwe onderwijs- en toetsvormen geïntroduceerd, waaronder het programmatisch toetsmodel. In 2012-2014 volgde zij de Master of Health Profession Education en studeerde in 2014 af (cum laude). Haar huidige onderzoeksinteresses zijn competentiegericht opleiden en toetsen, (programmatisch) toetsen in bachelor, master en medische vervolgoopleidingen, en zelfsturing van leren en mentoring. Binnen de FHML is zij sinds 2017 programmacoördinator van het Bachelor Geneeskunde International Track of Medicine-programma en voorzitter van de examencommissie van het opleidingsdomein Biomedische Wetenschappen.

*Margo Janssens* is medewerker aan de Business School van de Universiteit Maastricht. Ze studeert daarnaast ook arbeids- en organisatiepsychologie. Ook zij heeft als speerpunt L&D en *high impact learning*.

*Mieke Jaspers* is ruim veertig jaar werkzaam op het terrein van toetsing en examinering, zowel in het reguliere onderwijs als in de marktgerichte sector van het (v)mbo en hbo. Sinds 2002 is ze werkzaam als senior consultant bij de Dienst Onderwijs en Onderzoek van Fontys Hogescholen, waarin zij onder andere de publicatie *Samenwerken aan toetskwaliteit in het hoger onderwijs* heeft geschreven. Vanaf 2010 is zij lid van het lectoraat Kwaliteit van toetsen en beoordelen bij Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT) onder leiding van Desirée Joosten-ten Brinke, waarin zij samen met Jorik Arts onderzoek doet naar het effect van schriftelijke feedback op leren en opleiden van studenten. Op dit moment voert zij samen met Arts onderzoek uit op de Nieuwste School (een school voor voortgezet onderwijs) in Tilburg.

*Marije Lesterhuis, MSc* is als PhD-student verbonden aan het departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Binnen het D-PAC-project doet zij onderzoek naar de validiteit van paarsgewijze vergelijking om tekstkwaliteit te beoordelen. Daarnaast werkt ze mee aan de valorisatiedoelen van het project.

*Drs. Jeroen van der Linden* is als docent verbonden aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) en als onderzoeker aan het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, beide aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Zowel binnen het Instituut als binnen het Kenniscentrum is hij bezig met toetsing. Binnen het Instituut is hij voorzitter van de expertgroep toetsing en lid van de toetscommissie, en doet hij onderzoek naar toetsing binnen het ILS. Hij is SKE'er en assessor, en geeft advies en trainingen over toetsing. Binnen het kenniscentrum voert hij (promotie)onderzoek uit, onder andere naar het leren voor toetsen en het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs in Nederland.

*Drs. Kitty Meijer* is verbonden aan het Instituut voor Bewegingsstudies van de Hogeschool Utrecht (HU) als hogeschoolhoofddocent en coördinator van de generieke wetenschapsleerlijn van de opleiding Master Fysiotherapie. Ze is voorzitter van de ToetsExpertGroep en vanuit deze functie als BKE- en SKE-docent verbonden aan het ExpertiseCentrum van de HU (EDH). Ze voerde onderzoek uit naar het versterken van de toetsbekwaamheid in het hoger beroepsonderwijs in Nederland in opdracht van de Vereniging Hogescholen.

*Anneleen Viona Mortier, MSc.* heeft haar Master of Science in Theoretische en Experimentele Psychologie behaald aan de Universiteit Gent. Momenteel is ze aan het promoveren aan dezelfde universiteit, aan de Vakgroep Personeelsbeleid-, Arbeids-, en Organisationspsychologie. Binnen het D-PAC-project doet ze onderzoek naar de kwaliteit van feedback voor studenten wanneer deze op een comparatieve manier worden beoordeeld.

*Drs. Esther van Popta* studeerde Bedrijfskundige Informatica en Sociologie en heeft gewerkt bij het Kenniscentrum BI, als businessconsultant bij KLM en als consultant bij Citowoz in Breda. Sinds 2004 werkt ze als senior beleidsadviseur Onderzoek, Onderwijs & ICT bij de Service Unit Onderwijs en Onderzoek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, waar zij opleidingen adviseert over de inzet van ICT in onderwijs en onderzoek. In 2010 is zij gestart met haar promotieonderzoek over online peer feedback.

*Dr. Tijs Rotsaert* is postdoctoraal medewerker aan de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. In 2017 promoveerde hij op het onderwerp peer assessment onder promotorschap van prof. dr. Tammy Schellens. Rotsaert publiceerde meerdere artikelen omtrent anonimiteit en interpersoonlijke processen binnen peer assessment in (internationale) tijdschriften en geeft workshops rondom deze thematiek in het hoger en voortgezet onderwijs.

*Prof. dr. Tammy Schellens* is hoofddocent aan de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. In haar onderzoek richt ze zich op technologieondersteunde instructie en innoverende didactische werkvormen. Ze is onder andere verantwoordelijk voor de opleidingsonderdelen 'Onderwijstechnologie' in de master pedagogi-

sche wetenschappen), ‘didactische werkvormen’ in de bachelor pedagogische wetenschappen), vakdidactiek psychologie en vakdidactiek psychologie en pedagogische wetenschappen in de specifieke lerarenopleiding.

*Dr. Tamara van Schilt-Mol* is associate lector Toetsen en Beoordelen bij het kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Haar lectoraat beoogt door de inzet van praktijk- en ontwerpgericht onderzoek een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van toetsen en beoordelen en aan de professionalisering van leraren, lerarenopleiders en het management van scholen en opleidingen op het gebied van toetsen en beoordelen. Haar onderzoek richt zich enerzijds op de functie van toetsen en beoordelen ten aanzien van de ontwikkeling van leerlingen én leerkrachten/docenten, en anderzijds op de functie van toetsen en beoordelen ten aanzien van de (verbetering van de) kwaliteit van het onderwijs. Zij is projectleider van het onderzoeksproject *De Toetsing Getoetst*.

*Suzanne Schut, MSc.* werkt aan de Faculty of Health, Medicine and Life Sciences van de Universiteit Maastricht. Zij studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht en is sinds een aantal jaar verbonden aan de Taakgroep Toetsing van de afdeling Onderwijsontwikkeling en -onderzoek. Als voorzitter van de reviewcommissie is zij verantwoordelijk voor het expertisedomein Kennis. Ze heeft veel ervaring opgedaan met (ICTO-)innovatieprojecten en docentprofessionalisering. Haar promotieonderzoek richt zich op programmatisch toetsen in de bachelor, master en medische vervolgoopleidingen, waarbij zij inzoomt op de leerfunctie van programmatisch toetsen en vooral kijkt naar de potentie van *low-stake assessment* voor zelfregulerend leren.

*Prof. dr. Mien Segers* is hoogleraar Corporate Learning aan de Maastricht University School of Business and Economics. Daarvoor heeft ze gewerkt aan de Universiteit Leiden als hoogleraar Leren in Organisaties. In haar publicaties staan de ontwikkelingen van een cijfercultuur of ‘afrekencultuur’ naar een feedbackcultuur centraal. Haar onderzoek naar toetsen en beoordelen richt zich op de vraag welke informatie lerenden (studenten, professionals) wanneer en in welke vorm nodig hebben om de volgende stap in hun leerproces te zetten. Samen met Dominique Sluijsmans vormt ze de redactie van voorliggend boek.

*Dr. Dominique Sluijsmans* is lector Professioneel Beoordelen bij Zuyd Hogeschool. Daarvoor heeft zij tevens gewerkt als onderzoeker bij de Open Universiteit en als lector Duurzaam beoordelen bij de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. In haar lectorale redes ‘Betrokken bij beoordelen’ en ‘Verankerd in Leren’ staat het thema toetsen om het leren en de motivatie van leerlingen en studenten te versterken centraal. Sluijsmans publiceert regelmatig in (wetenschappelijke) tijdschriften en geeft lezingen en workshops rondom de thema’s formatief beoordelen, onderwijsontwerp en studentbetrokkenheid bij toetsing. In 2015 verscheen het boek *Kwaliteit van toetsing onder de loep*, waarvan zij samen met Desirée

Joosten-ten Brinke en Tamara van Schilt-Mol de redactie vormde. Samen met René Kneyber vormde zij de redactie van het boek *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Samen met Mien Segers vormt ze de redactie van voorliggend boek.

*Prof. dr. Cees van der Vleuten* studeerde psychologie aan de Universiteit van Tilburg. Sinds 1982 werkt hij aan de Universiteit Maastricht, sinds 1996 als hoogleeraar in de onderwijskunde en als voorzitter van de Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research (tot 2015). In 2005 werd hij wetenschappelijk directeur van de Graduate School of Health Professions Education van de Universiteit Maastricht. Zijn specialisatie is toetsing van professionele competenties, maar hij is breed betrokken bij onderzoek en ontwikkeling dat vooral gericht is op leren in professionele domeinen. Meer informatie is te vinden op [www.ceesvandervleuten.com](http://www.ceesvandervleuten.com).

