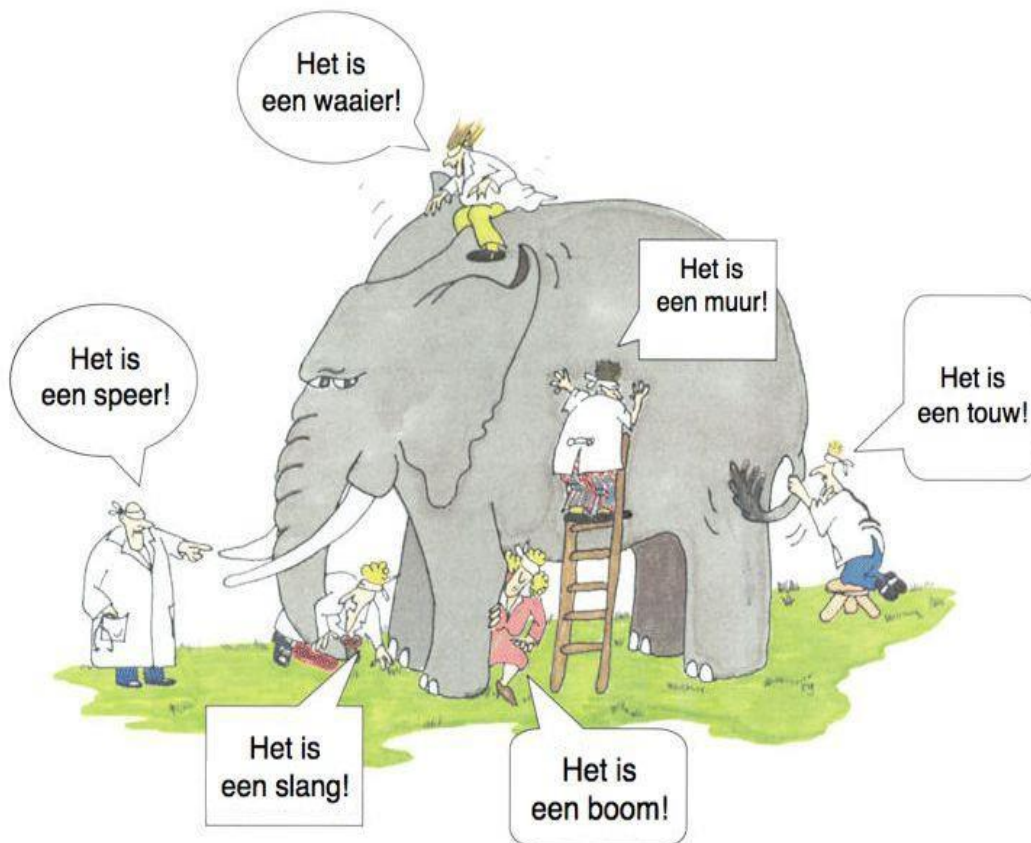


Fontys OSO Master SEN

Praktijkgericht onderzoek



Overgenomen van: <http://www.arendlandman.nl> 2012

Blinde mensen onderzoeken een olifant

Student: Willy van Adrichem

Studentnummer: 2011817

Datum: 17-07-2013

Titel van het onderzoek: Blinde mensen onderzoeken een olifant.

Aantal woorden: 10.55

INHOUDSOPGAVE	3
Voorwoord	6
Dankwoord	8
Samenvatting	9
1 Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag	12
1.1 De aanleiding en context van dit praktijkonderzoek	12
1.2 De probleemstelling en motivatie; een korte beschrijvende reflectie.	12
1.3 Ethische aspecten	13
1.4 Onderzoeksvraag	13
2 Theoretisch kader.	15
2.1 Input vanuit De Hogeschool	15
2.2 Theoretisch onderzoek	16
2.3 Kritische reflectie	18
2.4. Begrippenkader	21
3 Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethodologie	22
3.1 Onderzoeksstrategie: evaluatieonderzoek	22
3.2 Onderzoeksparadigma: Het interpretatieve paradigma	22
3.3 Respondenten en deelnemers in het onderzoek	22
3.4 Data verzamelen	23
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	24
3.6 Kritische reflectie op de methodologie	24
3.7 Data analyseren: Het analyse instrument	24
4 Data analyse en resultaten	27
4.1 Onderzoeksmethoden voor verzameling van data	27
4.2 Presentatie data	27
4.3 Vragenlijst studenten	26
4.4 Enquête onder docenten over de formatieve feedback	30
4.5 Korte conclusie	32
5 Beantwoording van de onderzoeksvraag: conclusies en discussie	33
6 Terugblik: evaluatie en reflectie	37
6.1 Betekenis van het onderzoek	37
6.2 Vervolgonderzoek	39
Literatuurlijst	40
Bijlagen	42

BIJLAGEN

Bijlage 1	Studiebijeenkomsten docenten	42
Bijlage 2	Antwoorden van studenten op vragenlijst	45
Bijlage 3	Antwoorden docenten in enquête	53
Bijlage 4	Uitneembare kaart: Criteria formatieve FB en FF en niveaus van diepgang	66

Voorwoord

Blinde mensen onderzoeken een olifant: Het naïeve begin.

Buiten schijnt de zon, fietsers peddelen half ontbloot langs mijn raam, bootjes van klein formaat schuiven over de rivier voorbij als statige zwanen. Af en toe hoor ik bellen rinkelen, een vertrouwd geluid, ik weet dat de brug open gaat, het verkeer stilstaat en de mensen op het terrasje aan de overkant het hele gebeuren gadeslaan onder het genot van een glaasje wijn.

Nog even, dan kan ik ook weer van de zon, het water en het terras gaan genieten. Nog even, dan begint voor mij ook de zomer en kan ik energie opdoen voor een nieuw studiejaar.

Nog even een voorpagina zoeken en een voorwoord schrijven. Ik pak een willekeurig boek uit de kast. Ik lees: *De blinden en de olifant* (Schmaltz, 2004). Ik ken het verhaal en zak weer weg in een diepe mijmering. Zo gaat het de laatste tijd vaak, terwijl ik onderzoek doe, teksten lees, antwoorden op vragenlijsten lees, nadenk. Er is een wereld buiten en er is een wereld binnen. Een ritmisch piepend fietsje van een klein jongetje trekt even mijn aandacht, maar ik roep mezelf weer tot de les. Er is een wereld die we kunnen zien, horen, voelen, ruiken, en proeven en ik denk die wereld waar te nemen.

Klopt het wel wat ik denk waar te nemen? Peddelen die fietsers inderdaad zo zomers voorbij of haasten ze zich van hun werk naar de kookpot? Genieten die mensen wel op het terras of zitten ze te kibbelen?

Als docent Master SEN besluit ik in september 2012 om een praktijkonderzoek te doen. Ik heb ze al zo vaak beoordeeld, dus ik weet wel van de hoed en de rand. In praktijk valt het niet mee. Ik ben een dromer, een twijfelaar en een treuzelaar. Ik zit over mijn eigen schouder mee te gluren en lever kritiek. Misschien had ik als docent toch iets van *die blinde*: tijdens het onderzoek ontdek ik hoe belangrijk het opzoeken, het delen van kennis en het vragen naar kritische feedback is. Zonder dat, zal ik een blinde onderzoeker zijn en blijven.

Ik onderzoek de formatieve feedback op 44 toetsen. Probeer vanuit diverse onderzoeken van wetenschappers naar het onderwerp te kijken en ontdek verschillende perspectieven. Ik vraag collega docenten naar hun waarheid en vraag medestudenten naar hun waarheid. Ondertussen lever ik zelf ook een POP én een onderzoeksvoorstel in en ervaar hoe het is feedback te ontvangen.

In dit onderzoek leg ik al die waarheden naast elkaar en op die manier hoop ik in de toekomst minder blind te zijn.

Nu ik dit werk - na vele uren en dagen achter de boeken en achter mijn computer gezeten te hebben - bijna af heb, vraag ik mij af wat de betekenis van dit onderzoek zal zijn voor De Hogeschool. Ik denk dat mijn werk een kwalitatieve bijdragen levert, doordat het mij en mijn collega's helpt via het delen van kennis en ervaring meer

ziend te worden. Ik hoop dat studenten in de toekomst massaal zeggen, dat wij effectieve formatieve feedback geven en dat het hun werk op een hoger niveau brengt.

Willy van Adrichem

Dankwoord.

Zonder de bijdrage van anderen zou dit onderzoek niet tot stand zijn gekomen.

Ik prijs mij gelukkig met mijn collega's en in het bijzonder met mijn onderzoeksbegeleider, mijn team in Amsterdam en met de medewerking van de Toetsbeoordelingscommissie. Zij stelden mij kritische vragen en als het mijn onderzoek betrof behandelden ze mij als student, terwijl ik de rest van de tijd hun collega-docent was.

Dank ben ik ook verschuldigd aan de studenten, die mij hebben aangemoedigd dit onderzoek te doen en die - ondanks hun eigen werkdruk door studie, werk en vaak ook nog een gezin- mijn vragenlijst hebben ingevuld. Daarbij wil ik in het bijzonder de studenten, die mij als student hebben opgenomen in hun studiegroep en mijn critical friends Leonieke en Esther bedanken. Zij hebben mij het gevoel van 'student Master SEN' laten ervaren.

Ik ben vooral dankbaar voor de vele uren, die mijn critical friends hebben besteed aan het doorlezen van conceptversies en de soms harde kritiek met betrekking tot zaken, die niet duidelijk waren of nog verbeterd moesten worden.

Ik ben blij met de ondersteuning en coaching van de 'ICT-jongens'. Zonder hen zou ik vele uren als een blinde hebben rondgedoold. Zij hebben mij letterlijk dingen laten zien en wetend gemaakt.

Al deze mensen hebben bijgedragen aan dit onderzoek en ik hoop dat het hun goedkeuring kan wegdragen.

Willy van Adrichem

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de formatieve feedback, die docenten geven op de toetsen Master SEN..

De formatieve feedback is het stukje geschreven feedback, dat de docent formuleert op het beoordelingsformulier. Het beoordelingsformulier is verder summatief van aard.

Mijn onderzoeksvraag is:

Op welke wijze kunnen docenten op het beoordelingsformulier van de Master SEN formatieve feedback geven, die voor studenten als effectief (zinnig en bruikbaar) wordt ervaren?

Welke voorstellen kan ik De Hogeschool aanbieden om het geven van effectieve schriftelijke formatieve feedback te stimuleren?

Mijn onderzoek is gestart met het uitzoeken van de begrippen 'formatief' en 'summatief'. De terminologie is verwarrend, omdat deze op verschillende wijzen worden gebruikt. In hoofdstuk 2 leg ik dit verder uit. In dit onderzoek is de formatieve feedback de vrije tekst die de docent formuleert op het beoordelingsformulier. Overal waar ik formatieve feedback schrijf, kan dit gelezen worden als: 'open/ vormvrije feedback'.

Uit het onderzoek blijkt dat formatieve feedback alleen maar effectief is als het door studenten begrepen kan worden. Dit lijkt een open deur, maar in vele gevallen blijkt de formatieve feedback niet begrepen te worden.

Meestal is het zo dat formatieve feedback, die niet begrepen wordt, bestaat uit korte opmerkingen, terechtwijzingen of opdrachten. Het belangrijkste criterium daarbij is de diepgang van de formatieve feedback. Hiermee bedoel ik de mate waarin de opmerking van de docent is toegelicht met het 'hoe' en het 'waarom'.

In de onderzoeken, die in hoofdstuk 2 onder de loep worden genomen, wordt vaak aangegeven dat formatieve feedback effectief is, als 'het helpt het gat tussen het huidige niveau en het gewenste niveau te overbruggen', doordat het aangeeft wat een student beter of anders zou moeten doen in een volgende toets. In mijn praktijk wordt hier vaak de term feed forward aan gekoppeld.

In dit onderzoek blijkt uit de reacties van studenten dat feed forward inderdaad effectief is, maar niet noodzakelijk. Uit de voorbeelden van studenten blijkt dat zij ook goed overweg kunnen met feedback die een fout corrigeert of toelicht, mits de correctie of toelichting begrepen én als terecht geaccepteerd kan worden. In hoofdstuk 4 licht ik dit verder toe.

Formatieve feedback, die positief geformuleerd is, blijkt op minder weerstand te stuiten en wordt daardoor makkelijker verwerkt dan negatief kritische formatieve feedback. Een voorwaarde daarbij blijft de diepgang van de feedback. Oppervlakkige positieve feedback wordt ook wel in twijfel getrokken, zeker wanneer het cijfer voor

de toets laag is en daarmee in tegenspraak lijkt met de positieve, motiverende formatieve feedback.

Uit dit onderzoek blijkt dat docenten heel gemotiveerd zijn formatieve feedback te geven op toetsen en het te beschouwen als een belangrijke taak.

Docenten denken vaak dat zij voldoende feedback geven van voldoende kwaliteit, terwijl studenten vaak sterk het gevoel hebben, dat het niet genoeg is en niet helpend is. Studenten geven aan dat er grote verschillen zitten in de hoeveelheid en de kwaliteit van de formatieve feedback, die docenten op toetsen geven.

Voorts blijkt dat docenten zich voldoende tot goed in staat achten formatieve feedback op toetsen te geven.

Uit dit onderzoek blijkt dat er nog veel ruimte is voor verbetering.

Ik ben blij dat ik dit onderzoek heb gedaan, omdat het mij persoonlijk als docent helpt de toetsen van de studenten van effectieve formatieve feedback te voorzien. Ook ik ben, net als mijn collega's, zeer gemotiveerd om studenten van formatieve feedback te voorzien. Door dit onderzoek heb ik meer kennis en meer handvatten gekregen om mijn werk op een goede manier uit te voeren.

Ik hoop dat mijn adviezen in dit onderzoek door De Hogeschool worden gezien als waardevol.

Feedback is effectief als deze:

1. door de studenten begrepen kan worden en inzicht geeft;
2. én diepgang heeft en daardoor de student aan het nadenken zet;
3. én helpt het gat tussen het huidige niveau en het gewenste niveau te dichten (dit hoeft niet perse in de vorm van feed forward geformuleerd te zijn, het kan ook als feedback of in vragende vorm);
4. én stimulerend is geformuleerd.

Punt 1 en 2 zijn de meest basale punten.

Mijn adviezen aan De Hogeschool

1. Start met een studiebijeenkomst voor docenten waarbij *kennisoverdracht* plaats vindt op grond van theoretische kennis uit onderzoek met betrekking tot *schriftelijke formatieve feedback*.
2. Laat docenten in interactie met elkaar de daarbij horende vaardigheden trainen en met elkaar discussiëren.
3. Zorg voor afstemming tussen docenten in de kwaliteit en de kwantiteit van de schriftelijke formatieve feedback.
4. Onderzoek wat het rendement is van bovengenoemde acties.
5. Overweeg of de termen 'formatief' en 'summatief' vervangen kunnen worden door termen die minder ter discussie staan.

6. Maak beleid op het geven van schriftelijke feedback. Hierbij gaat het niet alleen om beleid over de uitvoering, maar vooral over het doel en het nut van de schriftelijke feedback binnen de opleiding.
7. Zorg dat de waarde, die wordt toegekend aan de schriftelijke formatieve feedback, wordt vertaald in besteedbare tijd.

Theoretische kennis formuleer ik als punt 1, omdat wij onze professionele attituden als docenten ook het beste ontwikkelen door gebruik te maken van de triade. Ervaring en kennis van docenten onderling delen is niet voldoende. Zonder de triade toe te passen in onze eigen situatie lopen wij het risico eenzijdig op onze praktijkervaring voort te bouwen en zouden wij kunnen eindigen als de blinden op de voorpagina.

Evenmin acht ik het wenselijk dat iedereen achter een roepende in de woestijn aan loopt en kritiekloos accepteert dat de formatieve feedback altijd als feed forward geformuleerd moet worden.

Hoofdstuk 1

Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag.

1.1 De aanleiding en context van dit praktijkonderzoek

Ik voer dit praktijkonderzoek uit in het kader van mijn studie Master SEN (Special Educational Needs).

Ik ben docent bij De Hogeschool. Net als de andere Master SEN studenten onderzoek ik een eigen werksituatie. In mijn praktijksituatie voel ik mij handelingsverlegen. Door dit praktijkonderzoek uit te voeren verwacht ik een competentere docent te worden (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthoven, 2009).

1.2 De probleemstelling en motivatie; een korte beschrijvende reflectie.

Het onderwerp van mijn onderzoek richt zich op het beoordelingsformulier voor de toetsen Master SEN.

Ik voel mij als beoordelaar handelingsverlegen bij het invullen van de formatieve feedback: Doe ik het goed? Is mijn feedback van voldoende kwaliteit? Is mijn feedback helpend? Ben ik te kritisch? Uit ik voldoende waardering in mijn feedback? In de studiegroep geven studenten aan, dat er veel verschil zit in de hoeveelheid en de bruikbaarheid van de feedback die ze van de diverse docenten krijgen.

Voordat ik dit onderzoeksonderwerp inlever, heb ik dit besproken met mijn collega's van team Amsterdam. Mijn collega's blijken met dezelfde handelingsverlegenheid te zitten.

In dit onderzoek is feedback altijd formatief; dit onderzoek richt zich in zijn geheel uitsluitend op formatieve feedback.

Studenten verrichten veel werk om de toetsen te maken, het is de taak van mij als docent de studenten van motiverende en bruikbare feedback te voorzien. Uit meerdere studies blijkt dat toetsen en beoordelen sturend is, zowel voor de ontwikkeling van studenten als voor het optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs (Boud, 2000; Brown, Bull, & Pendlebury, 1997; Longhurst & Norton, 1997; Van der Vleuten & Schuwirth, 2005).

Ik vind het voor een professionele organisatie belangrijk dat er heldere afspraken zijn over de formatieve beoordeling, omdat de organisatie op die manier kan sturen op verdiepte inhoudelijke kennis van docenten over formatieve feedback en omdat afstemming tussen docenten de willekeur vermindert.

Ik vermoed dat studenten een bepaalde mate van gelijkheid in de kwaliteit en kwantiteit van formatieve feedback verwachten los van welke docent dit geeft.

1.3 Ethische aspecten

Mijn rol en positie in dit praktijkonderzoek verdient aandacht. Ik ben als docent en onderzoeker gestapt in de positie van student binnen de Master SEN opleiding. Mijn keuze om dit te doen is onderbouwd. Ik wil ervaren hoe het is om als student beoordeeld te worden. Het gaat hier om het empathisch verstaan, zoals Smaling (2008) dat heeft geformuleerd. Deze keuze zorgt ervoor dat ik begeleiding krijg in een studiegroep en onderzoeksgroep en verder zorgt deze keuze ervoor dat mijn onderzoek kritisch wordt gevolgd door docenten en medestudenten. Ik moet hierbij goed aangeven aan mijn collega's en aan studenten wanneer ik hen benader vanuit mijn rol als docent en wanneer vanuit mijn rol als student en onderzoeker.

Ik zal compleet, nauwkeurig en navolgbaar rapporteren en daarbij zorgen voor de anonimiteit van data, zowel voor gegevens verkregen van collega-docenten, collega-studenten en overige studenten.

In overleg met de Toetsbeoordelingscommissie krijg ik toegang tot de portal. Doordat ik toegang krijg tot deze portal, zijn de namen van de beoordelende docenten zichtbaar, ondanks mijn verzoek om anoniem gegevens aan mij te verstrekken. Ik onderzoek daarom wat de 'gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo' daarover zegt (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Het is belangrijk dat er vooral geen schade wordt toegebracht aan personen die onderzocht worden. Ik onderzoek geen personen en het is voor mijn onderzoek niet van belang te weten welke formatieve feedback door specifieke docenten wordt gegeven. Om die informatie uit te schakelen kopieer ik alle feedback uit 44 formulieren, zonder de naam van de beoordelaar en zet deze in één bestand. Ik hoop dat mijn integriteit daarmee gewaarborgd is.

1.4 Onderzoeksvraag

Op welke wijze kunnen docenten op het beoordelingsformulier van de Master SEN formatieve feedback geven, die voor studenten als effectief (zinnig en bruikbaar) wordt ervaren?

Welke voorstellen kan ik De Hogeschool aanbieden om het geven van effectieve schriftelijke formatieve feedback te stimuleren

Deelvragen:

1. Welke centrale afspraken zijn er binnen De Hogeschool en wat is het ingezette beleid?
2. Hoe ervaren docenten het geven van formatieve feedback op toetsopdrachten?

3. Hoe ervaren studenten onze formatieve feedback op het beoordelingsformulier en wanneer is die effectief voor de student om een volgende toets beter te doen?
4. Wat is er in de literatuur bekend over kwalitatieve criteria voor formatieve feedback en hoe kan ik daar gebruik van maken?
5. Welke elementen moet een voorstel aan de Toetsbeoordelingscommissie, om gericht formatieve feedback te verzorgen, in zich hebben?

Wat wordt niet onderzocht.

Wat niet wordt onderzocht, is de manier waarop docenten op andere momenten (modules, studiegroepbijeenkomsten en mailcontacten) formatieve feedback aan studenten geven, evenmin als de ervaring van studenten hiermee.

Dit onderzoek betreft alleen de formatieve feedback (op de 6 reguliere toetsen) binnen de context van het Toetsformulier van De Hogeschool.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader.

In dit hoofdstuk zoek ik naar het antwoord op deelvraag 1 en 4.

Ik onderzoek wat de Toetsbeoordelingscommissie van De Hogeschool heeft gedaan om tot afspraken te komen over formatieve feedback.

Ik bestudeer meerdere onderzoeken verricht in de USA en literatuur uit UK en Nederland. Kort en krachtig gaat het om het volgende: Wat hebben anderen al onderzocht en wat is *hun* conclusie: Wanneer is schriftelijke formatieve feedback effectief?

2.1 Input vanuit De Hogeschool

2.1.1 Afspraken binnen de organisatie

De Toetsbeoordelingscommissie staat positief ten opzichte van mijn praktijkonderzoek en er is sprake van samenwerking. Op deze manier kan ik mijn taak als 'change agent' vervullen.

2.1.2 Definiëring centrale begrippen

Binnen onze Hogeschool worden de volgende definities voor formatieve en summatieve feedback gehanteerd (Koppejan, Riezebos & v.d. Wiel, 2012, pag. 6)

Er worden twee soorten feedback gehanteerd, die naar doelstelling verschillend zijn:

a. *Formatief*: hierbij wordt feedback gegeven op het leren. Deze feedback is ter ondersteuning van de inhoudelijke ontwikkeling van jou als student, gericht op het opstellen en bijstellen van je persoonlijke leer- of ontwikkelplannen, het verbeteren van prestaties en het versterken van interne motivatie.

(Een voorbeeld hiervan is de feedback, die je kunt vragen bij verwerkingsopdrachten in de modules, aan bijvoorbeeld je medestudenten of 'critical friends'.)

b. *Summatief*: de feedback wordt nu gegeven naar het formele registratiesysteem. Deze feedback is ter ondersteuning van formele beslissingen die start, voortgang en afsluiting van het leren bepalen. Toetsen die met 'voldoende' (≥ 6) zijn beoordeeld, worden vastgelegd in certificaten en getuigschriften. Het gaat hier om kwalificerende uitspraken, het toekennen van EC's.

Handboek toetsing 2012-2013 pag. 6

2.1.3 Studiebijeenkomsten voor docenten De Hogeschool: formatieve feedback

1. Op 20 april 2012 is op een Kerndocentendag een presentatie gegeven over "*schriftelijk feedback*". Dit is de *formatieve feedback* (Bijlage 1).. Daarna is in groepen gediscussieerd. De theorie die is aangeboden verwees naar Nicol en Macfarlane-Dick (2006) en Hattie en Timperley (2007).

2. Op de teambijeenkomst (locatie Noord-Nederland) van 16 november is een uur uitgetrokken om toetsen van studenten op een formatieve wijze te beoordelen aan de hand van de 4 punten (Hattie & Timperley, 2007):

- ✓ de taak;
- ✓ het proces;
- ✓ zelfregulatie;
- ✓ de persoon.

De uitkomst van deze activiteit is teruggekoppeld aan de Toetsbeoordelingscommissie.

Uit beide activiteiten zijn geen beleidsafspraken voor formatieve feedback voortgevloeid.

2.1.4 Conclusie:

Er is binnen De Hogeschool nog geen formele afspraak en er is nog geen beleid gemaakt met betrekking tot de formatieve feedback op Toetsen.

2.2. Theoretisch onderzoek: Wat hebben anderen al onderzocht en wat is hun conclusie?

Inleiding

Er is veel onderzoek gedaan, waarin het begrip 'formatief' voorkomt.

Het gaat dan bijvoorbeeld over de formatieve functie van toetsen, over feedback op formatieve toetsen, formatieve feedback tijdens de interactie in de klassensituatie of over formatieve feedback tijdens stages.

De begrippen formatief en summatief zijn niet zo helder als in eerste opzicht lijkt. Zij worden zowel voor studentevaluatie als ook voor onderwijsevaluatie gebruikt, voor evaluatiedoeleinden en voor kwalificatiedoeleinden. In medische vakorganisaties wordt zelfs voorgesteld deze begrippen niet meer te gebruiken, omdat ze voor veel verwarring zorgen, er wordt gesteld dat deze begrippen achterhaald zijn (Tan, Foolen, Pollemans & Verwijnen, 1990).

Van Berkel en Bax (2006) maken het onderscheid tussen formatieve *toetsen* als toetsen gericht op de competentieontwikkeling van de student en summatieve toetsen als toetsen gericht op het meten van het actuele niveau van de competenties van de student. Formatief en summatief hangt hier dus af van het doel en onderscheiden zich in functie. Bij De Hogeschool hebben we 6 toetsen, waarvan 5 voortgangstoetsen. De vakjes die de docent aankruist geven ook feedback op de competentieontwikkeling. Wat is het doel van De Hogeschool, van de docent en wat de student als doel? Geven alle voortgangstoetsen in hun totaliteit informatie over de competentieontwikkeling en zijn ze dan formatief? Of is het doel te komen tot een cijfer en is de toets dan summatief?

Joosten-Ten Brinke geeft aan dat de summatieve beoordeling is gericht op het bepalen of een student slaagt of zakt voor een tussentoets of eindtoets, terwijl

formatieve feedback de student informatie geeft over de ontwikkeling van het leren (2011).

Dit is voor mij een reden om in dit onderzoek heel duidelijk te zijn met betrekking tot het gebruik van het woord *formatief* in dit onderzoek.

Ik gebruik in dit onderzoek het begrip 'formatieve feedback' als aanduiding van de 'vrije ruimte' die de docent heeft om feedback te formuleren en ik maak alleen gebruik van onderzoeken die zich richten op schriftelijke vormvrije feedback.

In de onderzoeken die ik bestudeer formuleren alle onderzoekers (zie de paragrafen hieronder) een *essentie* en een aantal *criteria* voor effectieve formatieve feedback op assessments en toetsen. Het valt mij op dat men soms spreekt over 'goede feedback' en soms over 'effectieve feedback'. Wat het verschil hiertussen is en de relevantie hiervan beantwoord ik aan het einde van dit hoofdstuk.

2.2.1 Nicol en Macfarlane (2006) gaan uit van het standpunt dat het doel en de *essentie* van feedback is studenten te stimuleren tot 'self-regulated learners'.

Dit heeft consequenties voor de feedback, die docenten volgens hen moeten geven en dit resulteert in de 7 door hen geformuleerde criteria voor 'goede feedback'.

Goede feedback:

- maakt helder wat een goede prestatie is;
- faciliteert zelfbeoordeling (reflectie);
- geeft de student informatie over zijn leren;
- moedigt aan tot dialoog met de leraar en medestudenten;
- moedigt positieve overtuigingen en zelfvertrouwen aan;
- schept kansen om het verschil tussen de huidige en gewenste situatie te overbruggen;
- geeft informatie aan de leraar, die gebruikt kan worden voor toekomstige lessen.

2.2.2 Gibbs, Simpson en Macdonald (2003) geven aan dat feedback 'effectief' is, als studenten op grond van de feedback hun toekomstige werk en leren erdoor kunnen verbeteren. Dit is volgens hen de *essentie*.

Hiervoor moet de feedback aan 4 criteria voldoen (Gibbs & Simpson, 2004). De formatieve feedback moet:

- met regelmaat, snel, voldoende en gedetailleerd genoeg zijn;
- aansluiten op het doel van de toets en de criteria van de toets;
- aansluiten en begrijpelijk zijn voor de student;
- meer gericht zijn op leren dan op het cijfer, door *expliciet te verwijzen naar toekomstig werk*.

2.2.3 Walker (2007) refereert veel aan het onderzoek van Gibbs, Simpson en Macdonald, (2003) en komt op grond van interviews tot de conclusie, dat 'effectieve

feedback' studenten informatie geeft om het gat tussen het huidige niveau van werk en het gewenste niveau van werk te overbruggen.

De *essentie* van dit onderzoek is dat formatieve feedback diepgang moet hebben om dit te kunnen bereiken. Walker komt op grond van de interviews tot het formuleren van 3 niveaus van diepgang met daarbij een aantal voorbeelden:

- ✓ Diepgang 1: *indiceert* een probleem of iets prijzenswaardigs.
- ✓ Diepgang 2: *corrigeert* het vastgestelde probleem of *licht* het compliment toe.
- ✓ Diepgang 3: *legt* de correctie of de toelichting *uit*.

Walker geeft weinig toelichting bij deze niveaus, maar verwijst naar Glover en Brown (2006).

De criteria voor formatieve feedback neemt Walker over van Glover en Brown (2006).

Walker maakt gebruik van de term *feed forward* en definieert dit als volgt:

1. Informatie over het niveau van kennis, begrip of vaardigheid van de student in het onderwerp;
2. Informatie over de gewenste kennis, begrip of vaardigheid
3. Een vergelijking tussen de huidige kennis, begrip of vaardigheid en de gewenste kennis, begrip, vaardigheid zodanig dat het leidt tot informatie over het tekort
4. *Een manier waarop deze informatie gebruikt kan worden om het tekort op te vullen.*

2.2.4 Glover en Brown (2006) doen onderzoek naar de mate van effect van geschreven feedback. Ook zij concluderen dat feedback *effectief* is als het de studenten helpt met die feedback toekomstige prestaties te verbeteren, daarvoor is het nodig dat de feedback, die de docent geeft, begrepen kan worden door de student.

Glover en Brown formuleren de niveaus van diepgang van formatieve feedback waarnaar Walker (2007) in haar onderzoek verwijst op hun beurt als volgt:

- Niveau 1: Geeft aan dat de student iets fout heeft gedaan (foute nummering, spellingsfouten, omissies), maar geeft geen advies voor verbetering.
- Niveau 2: Geeft aan dat de student iets fout heeft gedaan en geeft advies voor verbetering. Deze feedback kan de student ook verwijzen naar hulpbronnen waar meer informatie gevonden kan worden.
- Niveau 3: Geeft niet alleen aan wat niet goed is en hoe het beter kan, maar geeft ook meer informatie over 'waarom' iets fout is en wat er in volgende toetsen op dit punt verwacht wordt.

2.3 Kritische reflectie: Wat spreekt mij aan uit deze onderzoeken en waarom?

2.3.1 Het onderzoek van Hattie en Timperley (2007) neem ik verder niet mee in mijn onderzoek, ondanks het feit dat deze theorie aan ons als docenten De Hogeschool door de Toetsbeoordelingscommissie ter kennismaking is voorgelegd. De reden van mijn besluit is gelegen in het feit dat dit onderzoek zich specifiek richt op het geven

van feedback in de les, de interactie tussen meerdere actoren en de didactische en pedagogische interventies van de docent.

Een vergelijkend onderzoek tussen formatieve feedback in interactie met de student en formatieve feedback op schriftelijk werk van de student is niet mijn keuze.

2.3.2 Het onderzoek van Nicol en Macfarlane (2006) is nuttig om te gebruiken, omdat hun uitgangspunt is studenten te stimuleren tot 'self-regulated learners'. De inhoudelijke criteria (competenties) en doelen, die zij daarbij formuleren sluiten echter niet geheel aan bij de doelen van De Hogeschool. In grote lijnen handhaaf ik de criteria en maak ze in hoofdstuk 3 specifiek voor De Hogeschool (Figuur 4).

2.3.3 Het uitgangspunt van Gibbs, Simpson en Macdonald (2003) dat feedback effectief is als studenten op grond van de feedback hun toekomstige werk en leren erdoor kunnen verbeteren, ondersteun ik. Een van de voorwaarden daarbij is dat de formatieve feedback dan *expliciet* verwijst naar toekomstig werk (Gibbs & Simpson, 2004). Ik vraag me af of feedback ook effectief kan zijn wanneer het louter aangeeft dat iets goed is en een compliment verdient, waarbij dit compliment dan wel onderbouwd dient te zijn. Bij de analyse in hoofdstuk 3 kom ik hierop terug.

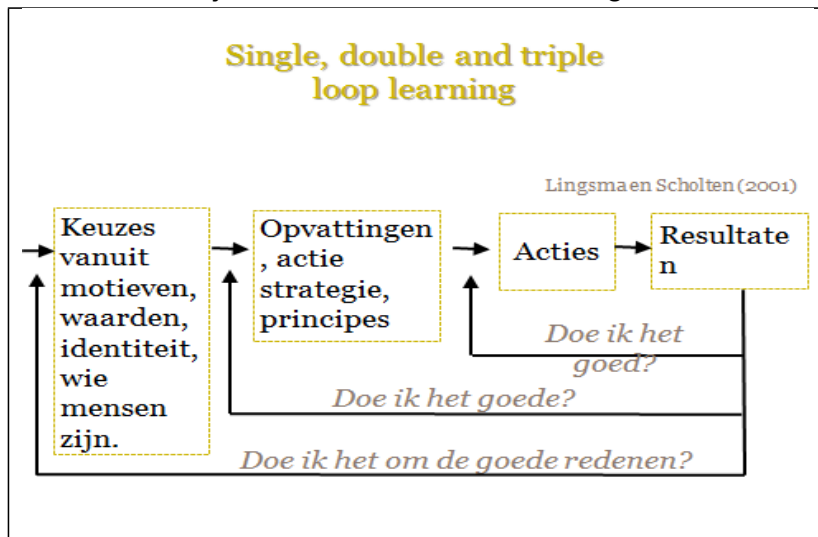
2.3.4 Het onderzoek van Walker (2007) werkt het begrip *feed forward* uit. Dit vind ik verhelderend. Dit onderzoek gaat óók in op de niveaus van diepgang. Walker geeft niet alleen corrigerende feed forward, maar geeft ook positieve commentaren. Deze positieve commentaren verwijzen echter niet *expliciet* naar toekomstig werk. De voorbeelden die Walker daarbij geeft, vind ik echter minder geschikt dan Brown en Glover (2006). Walker geeft de opmerking 'goed' aan als niveau 1 en 'goede inhoud' als niveau 2. Hoewel de tweede opmerking iets specifiekere is, vind ik die toch nog steeds vaag en van weinig diepgang getuigen.

2.3.5 De niveaus 2 en 3 van diepgang zoals geformuleerd door Glover en Brown (2006) spreken mij aan. (zie paragraaf 2.2.4) Het valt mij op dat hun niveau 1 niet voldoet aan de omschrijving van feed forward, omdat het alleen een zwakte of onjuistheid aanduidt. Een tweede punt wat mij opvalt, is dat bij hun beschrijving van niveau alleen negatief kritische formatieve feedback opnemen.

2.3.6 Voor mijn onderzoek pas ik de niveaus van Glover en Brown (2006) aan, omdat ik ook de positief kritische opmerkingen op diepgang wil onderzoeken. Verder wil ik zowel de 'feedback' als de 'feed forward' op diepgang onderzoeken. Naar mijn idee kan ook 'feedback' worden onderbouwd met het 'waarom' en inzicht verstrekken, zonder dat expliciet is verwoord wat de student anders moet doen om in een volgende toets het gat tussen de huidige situatie en de gewenste situatie te dichten. Ik ben benieuwd of goed onderbouwde formatieve *feedback* door studenten als minder leerzaam wordt ervaren dan goed onderbouwde formatieve *feed forward* waarbij *expliciet* wordt verwezen naar toekomstig werk. Is het misschien zo dat

feedback niveau 3 studenten kan stimuleren tot 'self-regulated learners' (Nicol en Macfarlane, 2006)?

Ik denk hierbij ook aan het Model van Lingsma en Scholten (2001).



Figuur 1 Single, double and triple loop learning
(Bron: Lingsma & Scholten, 2001)

Tijdens de Master SEN studie is dit model vergeleken met de manier van reizen met behulp van de Tom-Tom, met gebruik van OV9292 en met het reizen als Backpacker.

Bij single loop learning, ofwel bij het gebruik van de Tom-Tom krijgt de student of reiziger instructie wat te doen en vraagt de student of reiziger: 'wat moet ik doen' en 'doe ik het goed?'

Bij double loop learning ofwel bij het gebruik van OV9292 mag de student of reiziger al wat meer nadenken en kiezen op welke manier hij van A naar B komt. De student of reiziger vraagt zich dan af: "maak ik de goede keuzes, doe ik het goede om bij B uit te komen?"

Bij triple loop learning zoekt de student ofwel de Backpacker zelfstandig zijn weg, maakt keuzes en beraadt zich op zijn waarden en (beroepsmatige) identiteit en maakt daarbij de weg en het doel ondergeschikt aan een hogere missie of visie.

Ik denk dat ik als docent bewust keuzes kan maken. Waarom geef ik formatieve feedback met en bepaald niveau van diepgang?

Ik kan me voorstellen dat ik bij het toepassen van APA-richtlijnen mijn feedback op de Tom-Tom manier geef bij een eerste of tweede toets. Bij een gevorderde student kies ik eerder voor de OV9292. Een student, die veel fouten blijft maken, kan ik een strategie adviseren. Bijvoorbeeld: de student zou gerichte vragen hierover kunnen stellen aan critical friends of zou een remedial teacher kunnen zoeken.

Bij het stimuleren van studenten tot 'self-regulated learners' (Nicol & Macfarlane, 2006) past triple loop learning ofwel de backpacker. In hoofdstuk 4 geven studenten in antwoord op mijn vragenlijst voorbeelden hoe docenten via open vragen op een

positieve manier (oplossingsgerichte vraagstelling) effectieve formatieve feedback kunnen geven op het niveau 3 van diepgang.

2.4. Begrippenkader

In deze paragraaf geef ik aan wat de betekenis is van de begrippen, die ik in mijn verdere onderzoek hanteer.

2.4.1 Centrale begrippen voor de analyse in hoofdstuk 4.

In dit onderzoek is feedback altijd formatief; dit onderzoek richt zich in zijn geheel uitsluitend op schriftelijke formatieve feedback.

Formatieve feedback: *Geschreven terugkoppeling (feedback én feed forward).*

Feedback (FB): *Geeft inzicht op de 'beoordeling' van het huidige niveau.*

Feed forward (FF): *Geeft expliciet aanwijzingen om het gat tussen het huidige en in de toekomst verwachte niveau van werk te dichten.*

Figuur 2 Centrale begrippen

Ik blijf in dit onderzoek de *overkoepelende term* 'formatieve feedback' gebruiken voor feedback én feed forward, omdat dit in de literatuur (Glover & Brown, 2006; Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Macfarlane, 2006) gebruikelijk is.

Om feedback en feed forward te onderscheiden, maak ik gebruik van de afkortingen: FB en FF.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de opzet van het verdere onderzoek. Ik beschrijf hoe ik de in hoofdstuk 2 aangedragen theoretische informatie omzet in een methode om de formatieve feedback in categorieën in te delen.

Vervolgens beschrijf ik wie de respondenten in mijn onderzoek zijn en de ethische kwesties, die ik hierbij tegen ben gekomen.

3.1 Onderzoeksstrategie: evaluatieonderzoek

Oorspronkelijk was ik van plan een ontwerponderzoek uit te voeren. In overleg met mijn collega's pas ik mijn plan aan en kies ik voor een evaluatieonderzoek.

Er is nog geen beleid geschreven door De Hogeschool en dat betekent dat een productevaluatie nog niet aan de orde is. Mijn evaluatieonderzoek is een planevaluatie, waarbij ik op grond van de theorie, mijn recente ervaringen en waarderingen van docenten en studenten met betrekking tot de huidige beoordelingspraktijk, onderzoek wat de opties en mogelijkheden zijn (Swanborn, 2007). Ik hoop hiermee een aanzet te geven voor een ontwerponderzoek (De Lange et al., 2010) door de Toetsbeoordelingscommissie.

3.2 Onderzoeksparadigma: Het interpretatieve paradigma

Dit praktijkonderzoek is interpretatief van aard, omdat er geen strikte scheiding kan worden aangebracht tussen het onderwerp van onderzoek en de ervaringen, meningen en opvattingen van mezelf en van anderen, die zijn betrokken in dit onderzoek (De Lange, Schuman & Montessori 2010).

Het is een kwalitatief onderzoek, waarbij antwoorden van studenten en geleverde feedback van docenten deels gekwantificeerd worden. Het doel hiervan is niet het verkrijgen van objectieve gegevens, maar het verkrijgen van inzicht in behoeften van docenten en studenten en mogelijke interventies/oplossingen.

3.3 Respondenten en deelnemers in het onderzoek

Tijdens de oriëntatiefase op mijn praktijkonderzoek bespreek ik mijn handelingsverlegenheid in Team 1 in Amsterdam. Ik ben op dat moment blij verrast door de nieuwsgierige en geïnteresseerde houding van mijn collega's. Mijn collega's geven aan met dezelfde handelingsverlegenheid te worstelen en er ontstaat een dialoog.

De studenten uit mijn studiegroep als docent en de studenten uit mijn studiegroep als student geven aan dit een zinvol onderzoek te vinden.

De Toetsbeoordelingscommissie van De Hogeschool werkt mee aan dit onderzoek. Door deze samenwerking krijgt het onderzoek een formele status en is er formeel mandaat.

3.4 Data verzamelen

De Toetsbeoordelingscommissie is in het bezit van alle feedbackformulieren van de toetsen. De Toetsbeoordelingscommissie stelt mij bij de start 44 feedbackformulieren ter beschikking om de formatieve feedback, die op deze formulieren is ingevuld, te analyseren en te categoriseren volgens de categorieën, die worden vastgesteld na theoretisch onderzoek. De Toetsbeoordelingscommissie heeft mij deze toetsen toegewezen, het betrof toets 1 en toets 2, de toetsen kwamen vanuit alle locaties die De Hogeschool in Nederland heeft.

De dialoog met critical friends maakt mij ervan bewust dat de criteria, die ik heb gedestilleerd uit het theoretisch onderzoek, nog niet voldoende zijn toegeschreven op de specifieke doelen van onze organisatie. Vragen die daarbij worden gesteld zijn: “Onder welk criterium valt het toepassen van de triade? Waar kan ik feedback op het correct toepassen van module inhouden plaatsen?”

Op grond van deze dialoog stel ik criteria op, die ik het meeste van toepassing acht op onze beoordeling van Master SEN toetsen bij De Hogeschool. Deze nieuwe criteria sluiten aan bij de doelen en criteria, zoals verwoord in de summatieve lijst en aansluiten bij de reflectief onderzoekende houding, die wij vragen van de student.

Voor het ontwerp van de *enquête voor docenten* gebruik ik mijn collega's uit Team 1 Amsterdam als critical friends. In een 'kritische dialoog' leg ik het concept van de vragenlijst aan hen voor (Jacobs, 2010). Op deze manier kan ik onvolkomenheden tijdig opsporen.

We komen tot een lijst van stellingen, een aantal open vragen en een aantal gesloten vragen. De enquête wordt digitaal aangeboden aan alle De Hogeschool docenten via de administratieve dienst.

Voor het ontwerpen van een *vragenlijst voor studenten* hanteer ik een lijst van 3 vragen. Ik vraag wat hun ervaring is met formatieve feedback en ik vraag welke formatieve feedback zij effectief vinden en welke zij niet effectief vinden. Bij alles vraag ik om concrete voorbeelden.

De vragen in de vragenlijst voor studenten en de enquête voor docenten sluiten aan bij de onderzoeksvraag en de deelvragen. De antwoorden leg ik naast de informatie die ik heb uit de literatuur.

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Ik overleg met mijn collega's in de teamvergadering en ik nodig mijn collega's uit om zich op te stellen als critical friends. De Toetsbeoordelingscommissie is voor mij een belangrijke gesprekspartner, deze commissie volgt mijn onderzoek kritisch. Daarnaast heb ik ook nog critical friends in de vorm van mijn studiebegeleider, onderzoeksbegeleider en medestudenten. Ik vertrouw op hun kritische blik.

Ik maak gebruik van meerdere wetenschappelijke onderzoeken die zich richten op formatieve feedback, en kijk daarbij kritisch wat de overeenkomsten en de verschillen zijn. Op grond daarvan maak ik een analyse instrument.

Via de vragenlijst voor studenten en via de enquête onder docenten onderzoek ik de eigen praktijk. De uitkomsten van de praktijk en de theorie vergelijk ik met elkaar.

3.6 Kritische reflectie op de methodologie: sterke en zwakke punten en de betekenis voor het trekken van een conclusie.

3.7.1 Het analyse instrument voor de beoordeling van de 44 toetsen geeft zicht op onze formatieve beoordelingen in de praktijk en geeft daarmee verheldering. Een punt van kritiek is het interpretatief karakter dat eraan verbonden zit. Om toch betrouwbare gegevens te krijgen probeer ik het instrument uit met meerdere critical friends en discussiëren wij over punten om het te verfijnen.

3.7.2 Er zijn 27 docenten die de enquête invullen. De antwoorden op de open vragen geven een helder beeld van de mening of ervaring van een aantal docenten. De antwoorden zijn in voldoende mate toegelicht en door de schriftelijke wijze van 'interviewen' compact geformuleerd in eigen bewoording.

De ja/nee vragen geven een beeld van de heersende opvattingen van de respondenten. Dit is echter slechts een indicatie, omdat het percentage docenten wat heeft deelgenomen te klein is om dit te generaliseren.

3.7.3 De vragenlijst voor studenten heb ik beperkt tot 3 vragen. De reacties zijn eensluidend en waardevol. De reacties onderschrijven de theorie en geven ook een waardevolle uitbreiding. Door geen interviews te houden, maar me te beperken tot vragenlijsten, is de informatie die ik krijg minder uitgebreid. De beperking kan gezien worden als een zwakte; het kan ook gezien worden als een sterkte, omdat het niet geïnterpreteerd wordt, maar in zijn totaliteit ontvangen wordt.

3.7 Data analyseren: Het analyse instrument.

Op grond van het theoretisch onderzoek in hoofdstuk 2, de dialoog met collega's en mijn kritische reflectie daarop, stel ik een instrument samen, waarmee ik de beoordeling van 44 toetsen kan analyseren op type van formatieve feedback.

Met dit instrument kan ik inzichtelijk maken:

- hoe de verhouding is tussen het aantal uitspraken dat valt onder de categorie 'feedback' (FB) en de categorie 'feed forward' (FF).
- hoeveel uitspraken bij de verstrekte FB positief kritisch zijn en hoeveel uitspraken negatief kritisch zijn en het niveau van diepgang dat de uitspraak heeft.

Bij de FF wil ik graag weten op welke onderwerpen (doelen en criteria (competenties) van de toetsen) deze betrekking heeft en wat het niveau van diepgang is.

Analyse instrument:

De criteria van de formatieve 'feedback' (FB) en 'feed forward' (FF)

FB1 Motiverende (positieve) commentaren.

Deze geven aan wat goed is en moedigen positieve overtuigingen over het eigen kunnen en het zelfvertrouwen van de student aan.

FB2 Kritische (min of meer negatieve) commentaren over de inhoud van de antwoorden: alle onjuistheden, ontbrekende zaken waar opmerkingen over gemaakt worden eventueel met toelichting, maar zonder dat expliciet wordt aangegeven wat de student de volgende keer anders moet doen.

Onderwerpen: taalgebruik, irrelevante zaken, ontbreken van basisdimensies, competenties en centrale thema's, ontbreken van de reflectief onderzoekende houding, ontbreken internationalisering, te weinig evenwicht in het toepassen van de triade, incorrect gebruik van inhouden en processen, conclusies die niet voldoende zijn onderbouwd

FF1 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot te ontwikkelen vaardigheden.

Bijvoorbeeld: structuur, gebruik van diagrammen en dergelijke, taalgebruik en teksten adresseren.

FF2 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot doelen, criteria en verwacht niveau.

Het geeft studenten waardevolle informatie over hun leerproces, en het correct toepassen van inhouden (basisdimensies, competenties, centrale thema's), van modules en andere theorie in hun werk .

FF3	Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot de ontwikkeling van kritische reflectief onderzoekende houding tijdens het leren. Geeft informatie over de triade: theorie, praktijk en persoon die evenwichtig en passend bij de inhoud van de toets dient te zijn. Geeft informatie over het op juiste manier gebruiken van diverse modellen voor 'zelfonderzoek' en kan op grond daarvan aangeven hoe de professionele identiteit verder kan worden ontwikkeld. (biografische reflectie, beschrijvende reflectie, technische reflectie, kritische reflectie en meta reflectie)
FF4	Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot een dialoog aan over leren, een reflexieve dialoog met CF's en introspectie. Dit betreft het ter discussie stellen van eigen standpunten, het zoeken naar nieuwe invalshoeken, theoretische invalshoeken, het uitstellen van voorbarige conclusies en het actief op zoek gaan naar critical friends. Het betreft ethische aspecten die bij het werk en de studie aan de orde zijn, het normatief concept en een onderbouwde visie op Inclusie.
FF5	Verzorgt informatie die nuttig is: commentaren die verwijzen naar hulpbronnen Bijvoorbeeld websites, portal, workshops.

Figuur 3 Analyse instrument

Niveaus van diepgang van FB en FF

- Niveau 1: Geeft aan dat de student iets goed of fout heeft gedaan, maar blijf vaag. ("Triade goed toegepast" of juist "Triade onvoldoende aanwezig").
- Niveau 2: Geeft aan dat de student iets goed of fout heeft gedaan en geeft daar aanvullende informatie over. Dit kan in de vorm van FB of FF.
- Niveau 3: Geeft niet alleen aan wat goed of fout is en aanvullende informatie, maar geeft ook meer informatie over 'waarom' iets goed of fout is. Dit niveau geeft de student meer inzicht in het 'hoe' en 'waarom'.

Figuur 4 Niveaus van diepgang

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Onderzoeksmethoden voor verzameling van data

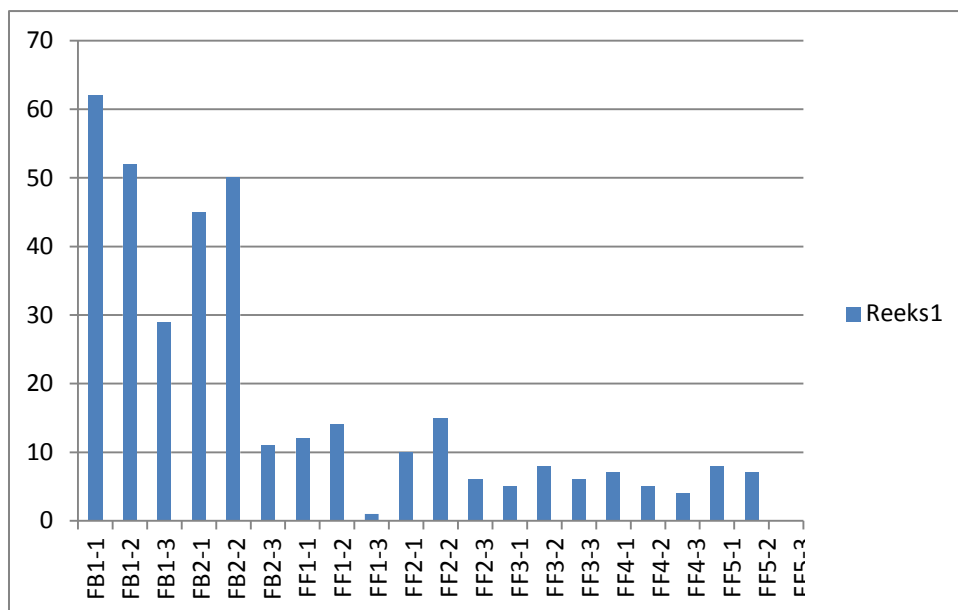
In mijn onderzoek maak ik gebruik van:

- Een focusgroep, dit zijn mijn collega's van team Amsterdam. Wij richten ons op de vraag wat de inhoud zou moeten zijn van een enquête onder docenten over formatieve feedback.
- Documentonderzoek van de formatieve van 44 beoordeelde toetsen.
- Een vragenlijst met 3 open vragen voor studenten. Studenten retourneren de vragenlijst per mail. Ik sla deze naamloos op.
- Een enquête voor docenten, deze wordt via google verspreid en ingevuld. De resultaten zijn volledig anoniem.

4.2 Presentatie data

De data van de 44 toetsen.

De teksten van 44 toetsen zijn per uitspraak ingedeeld in categorie en diepgang. De 44 toetsen hebben 364 uitspraken opgeleverd.



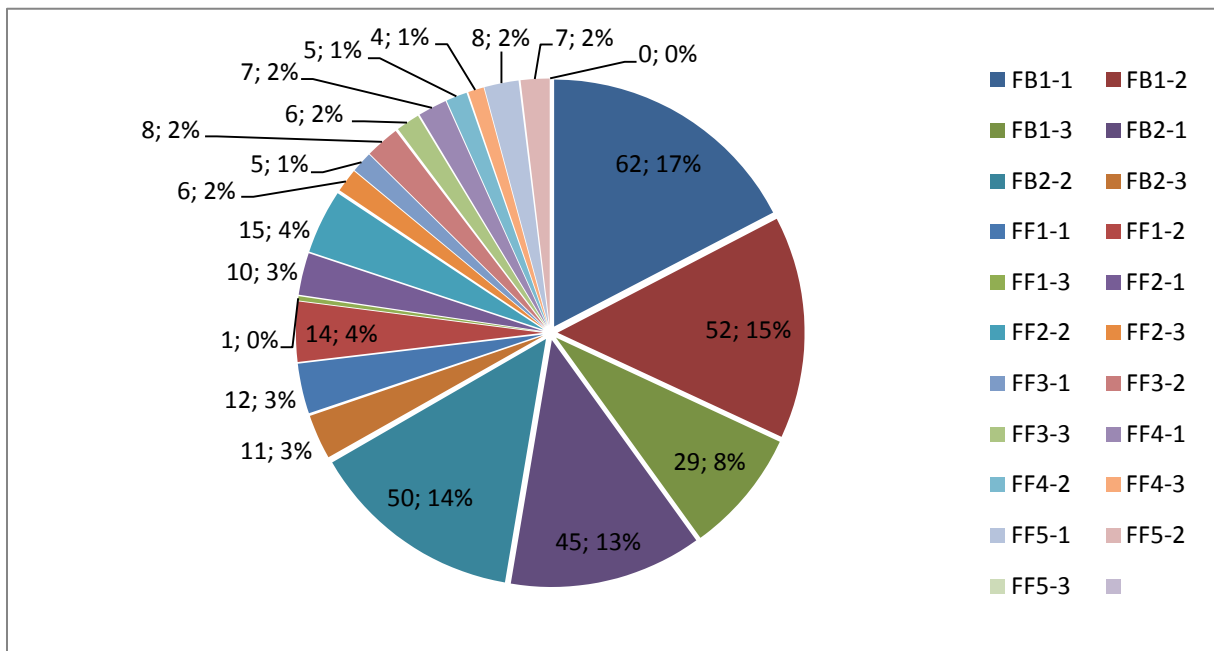
Figuur 5 Analyse staafdiagram 44 toetsen

FB = Feedback, het cijfer erachter correspondeert met de criteria.

FF = Feed forward, het cijfer erachter correspondeert met de criteria.

Het laatste cijfer geeft het niveau van diepgang aan. (FB1-1; FB1-2; FB1-3)

De 364 uitspraken in de beoordeling van de 44 toetsen, weergegeven in een cirkeldiagram, met daarbij de percentages.



Figuur 6 Analyse cirkeldiagram 44 toetsen

FB = Feedback, het cijfer erachter correspondeert met de criteria.
 FF = Feed forward, het cijfer erachter correspondeert met de criteria.
 Het laatste cijfer geeft het niveau van diepgang aan.

4.3 Vragenlijst studenten

Ik heb de studenten 3 open vragen gesteld over de formatieve feedback, 17 (van de 42) studenten hebben geantwoord (bijlage 2).

Vraag 1

Hoe ervaar je de formatieve feedback die je tot nu toe op je beoordelingsformulier hebt ontvangen?

De antwoorden op vraag 1 analyseer ik door het 'gevoelswoord' eruit te lichten.

<i>Positieve antwoorden van 17 studenten</i>	
Opgelucht	1
Heeft meer diepgang dan summatieve feedback	1
Motiverend	1
Positief. Prettig	5
Waardevol tips en handvatten te verbetering. Nuttig en bruikbaar	5
Totaal aan positieve antwoorden	13

<i>Negatieve antwoorden van 17 studenten</i>	
Positieve feedback is lastig om te rijmen met een laag cijfer	1

Hinderlijk dat docenten typfouten maken	1
Feedback is lastig te verwerken	1
Onduidelijk. Vaag. Inhoudsloos	4
Summier. Summier, niet serieus genomen(2)	4
Onbegrijpelijk geformuleerd	1
Teleurgesteld. Teleurgesteld dat er niet wordt ingegaan op hoe je de feedback uit de vorige toets hebt verwerkt.	3
Frustrerend	2
Sterk afhankelijk van beoordelaar	7
<i>Totaal aan negatieve opmerkingen van 17 studenten</i>	<i>24</i>

Vraag 2

Wanneer is de formatieve feedback voor jou effectief? Kun je een voorbeeld geven van effectieve feedback?

Studenten geven aan dat feedback effectief is als:

- 1 het positief is geformuleerd (FB1)
- 2 kritiek wordt verhelderd. Als docenten concreet het wat en hoe beschrijven (N2) bij zaken die vallen in de groep structuur, taalgebruik, APA, doelen en criteria.
- 3 het helpt om een volgende toets beter te maken, als ik het kan begrijpen, als het inzicht geeft, als het mij aan het denken zet. (FF- N3)
- 4 het onderbouwd is met een visie, met voorbeelden en met een uitleg. (N3)
- 5 er oplossingsgerichte vragen worden gesteld (FF N3)
- 6 het respectvol is en de student competent en autonoom laat
- 7 er gerefereerd wordt aan concrete stukken tekst

Vraag 3: Welke formatieve feedback is voor jou niet effectief?

Kun je een voorbeeld geven? Kun je aangeven waarom die feedback niet nuttig is?

Studenten geven aan dat feedback niet effectief is als:

- 1 de opmerking niet specifiek (smart) is maar algemeen of summier, het geeft geen inzicht
- 2 niet wordt toegelicht wat beter zou moeten
- 3 het geen handvaten geeft voor verdere ontwikkeling
- 4 het opbouwende kritiek is, zonder toelichting
- 5 het aardig is, maar niet relevant
- 6 het de mening van een docent is zonder onderbouwing
- 7 feedback niet wordt teruggekoppeld aan de studiebegeleider en mij achter laat met een 'ik zit met mijn handen in mijn haar' gevoel;

4.4 Enquête onder docenten over de formatieve feedback.

De enquête bestaat uit:

- 8 open vragen,
- 10 ja/nee vragen, onderverdeeld in een a en b vraag
- 4 meerkeuzevragen.

Hieronder geef ik de belangrijkste uitkomsten weer.

Antwoorden van de docenten (bijlage 3).

Open vragen

Docenten geven overwegend aan:

- dat het geven van formatieve feedback veel tijd kost;
- zich bekwaam te voelen in het geven van formatieve feedback en uitwisseling met collega's nuttig te vinden;
- dat ze hopen dat de feedback aan het denken zet, scherpt, stimuleert, inzicht geeft, begrip bijbrengt, vertrouwen geeft en helpt een volgende toets beter te maken;
- dat studenten blij zijn met de feedback, soms per mail bedanken of per mail of telefoon doorvragen als de feedback niet helder is. Een enkele keer ervaren docenten dat studenten teleurgesteld zijn.

Bij antwoorden op de vraag wat docenten ervaren als ze na zitten te kijken worden 20 positieve emoties genoemd en 28 negatieve emoties.

Op de vraag of het uitmaakt of je de student kent bij het beoordelen, zijn de meningen zeer verdeeld. Het aantal ja en nee reacties is ongeveer gelijk en de antwoorden zijn onderbouwd met overtuigingen.

Overzicht van de antwoorden over formatieve feedback. Vraag 8 tot en met 17 zijn ja/nee antwoorden

Na overleg met critical friends heb ik vraag 9 tot en met 17 gesplitst in een a en b deel. Deel a vraagt wat de docent *vindt*, deel b vraagt wat de docent *doet*. Mijn critical friends geven aan dat daar wel eens verschil in kan zitten.

Een aantal respondenten geeft expliciet aan het gelijke antwoord te geven op vraag a en vraag b. Sommige respondenten stellen mij de vraag waarom ik twee keer dezelfde vraag stel en adviseren mij, die vragen niet achter elkaar te plaatsen. Kennelijk komt het onderscheid tussen deze vragen niet duidelijk over.

In de tabel hieronder heb ik de b vraag niet volledig herhaald. In de enquête heb ik dat wel gedaan.

Vraag	% ja	% nee
8. Is het duidelijk welke afspraken er binnen De hogeschool zijn over formatieve feedback op toetsen?	37	63
9 a. Ik <i>vind</i> dat er binnen De Hogeschool afspraken zouden	48	52

moeten komen over het minimum en maximum aantal woorden (met een marge), die de formatieve feedback van de docent zou moeten bevatten		
9 b. De hoeveelheid formatieve feedback die ik <i>geef</i> , is afhankelijk van de kwaliteit van het werk. Als het werk goed is geef ik weinig feedback. Als het werk niet goed is, geef ik meer feedback.	48	52
10 a. Ik <i>vind</i> dat formatieve feedback op toetsen vooral positief en motiverend moet zijn.	70	30
10 b. Ik <i>geef</i> vooral(herhaling tekst a)	70	30
11 a. Ik <i>vind</i> dat kritische feedback (over onjuistheden, ontbrekende zaken, irrelevante zaken en inhoudelijke verklaringen) nuttig is, zodat de student weet wat hij/zij kan verbeteren.	100	0
11 b. Ik <i>geef</i>	100	0
12 a. Ik <i>vind</i> dat formatieve feedback een toelichting moet geven op de summatieve feedback.	78	22
12 b. Ik <i>geef</i>	81	19
13 a. Ik <i>vind</i> dat de formatieve feedback informatie moet geven over 'wat' de student in de volgende toets beter kan doen en 'hoe' de student iets in de volgende toets beter kan doen.	81	19
13 b. Ik <i>geef</i>	85	15
14 a. Ik <i>vind</i> dat de formatieve feedback informatie moet geven over 'wat' de student in de volgende toets beter kan doen en 'hoe' de student iets in de volgende toets beter kan doen. Bovendien vind ik dat formatieve feedback moet aangeven 'waarom' dat nodig is.	67	33
15 b. Ik <i>geef</i>	70	30
16 a. Ik <i>vind</i> dat het voor formatieve feedback volstaat om kort aan te geven wat goed of fout is. De student moet een onderzoekende houding ontwikkelen en het - eventueel met steun van critical friends- zelf uitzoeken.	26	74
16 b. Ik <i>geef</i>	33	67
17 a. Ik <i>vind</i> dat formatieve feedback moet uitdagen tot kritische onderzoekende zelfreflectie.	89	11

4.5 Korte conclusie

Docenten geven meer FB, dan FF. In alle categorieën is niveau 3 van diepgang minder gegeven dan niveau 1 en 2 met uitzondering van FF3. Bij FF5 is geen enkele keer feedback niveau 3 gegeven.

Studenten hebben positieve en negatieve ervaringen met formatieve feedback op toetsen. Hun opmerkingen over effectieve en niet effectieve feedback zijn niet in tegenspraak, maar in harmonie met elkaar.

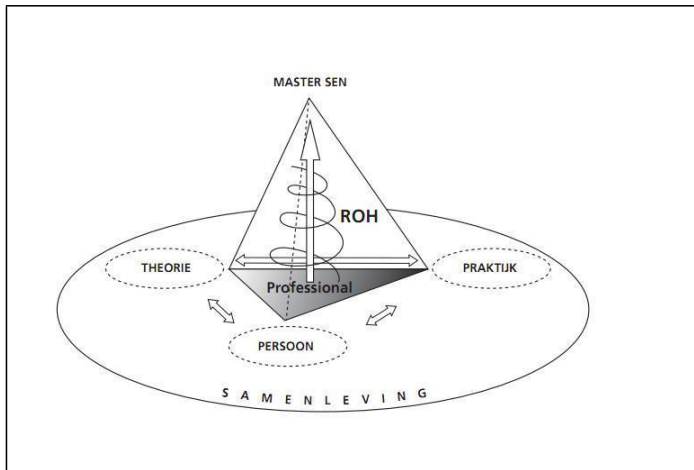
De enquête voor docenten is een momentopname. De open vragen in enquête laten een grote betrokkenheid van docenten zien. Docenten beschouwen het geven van formatieve feedback op toetsen als een belangrijke taak.

5 Beantwoording van de onderzoeksvraag: conclusies en discussie

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag:

Op welke wijze kunnen docenten op het beoordelingsformulier van de Master SEN formatieve feedback geven, die voor studenten als effectief (zinnig en bruikbaar) wordt ervaren?

Welke voorstellen kan ik De Hogeschool aanbieden om het geven van effectieve schriftelijke formatieve feedback te stimuleren



Figuur 7 Triade
(Bron: Fontys OSO, 2011)

De Triade:

Mijn praktijk beschouw ik in dit 'praktijkgericht onderzoek' door te kijken wat het ingezette beleid is, door collega's hun mening te vragen en door studenten naar hun ervaring te vragen.

De theorie in hoofdstuk 2 van dit onderzoek geeft mij inzicht, op grond waarvan ik een persoonlijk standpunt kan vormen.

Dit praktijkgericht onderzoek draagt bij aan mijn persoonlijke professionele ontwikkeling en helpt mij mijn 'handelingsverlegenheid' op te lossen.

Deelvraag 1.

Welke centrale afspraken zijn er binnen De Hogeschool en wat is het ingezette beleid?

Er zijn binnen De Hogeschool nog geen beleidsafspraken gemaakt over de formatieve feedback, die docenten aan studenten geven op hun schriftelijke toetsen. Het Handboek Toetsing geeft de studenten aan wat de intentie is van formatieve feedback.

Er is op studie en teambijeenkomsten wel aandacht geweest voor het verstrekken van formatieve feedback.

Deelvraag 2.

Hoe ervaren docenten het geven van formatieve feedback op toetsopdrachten?

Docenten vinden dat het geven van formatieve feedback veel tijd kost. Zij ervaren dit echter als een belangrijke taak en ze zijn over het algemeen genomen zeer gemotiveerd om dit te doen. Docenten vinden positieve en motiverend feedback (FB1) belangrijk en alle docenten geven aan kritische feedback (zoals verwoord in FB2) nuttig te vinden. Niet iedereen vindt dat formatieve feedback moet aangeven wat een student in een volgende toets beter kan doen. 19 % antwoord 'nee' op die vraag. Een nog grotere groep (30 %) vindt het niet nodig te onderbouwen *waarom* iets anders zou moeten in een volgende toets.

Docenten achten zich voldoende tot goed in staat formatieve feedback te geven. Docenten vinden het zinvol met collega's van gedachten te wisselen over het verstrekken van formatieve feedback. Zij vinden dat ze van elkaar kunnen leren.

Over het algemeen bestaat er weinig behoefte bij docenten om zich te verdiepen in theoretisch onderzoek over formatieve feedback.

Enkele docenten vragen zich af wat formatieve feedback is, maar onderzoeken dit niet. Een docent corrigeert mij en legt uit dat op een toets geen formatieve feedback gegeven kan worden, omdat een toets summatief is.

Deelvraag 3

Hoe ervaren studenten onze formatieve feedback op het beoordelingsformulier en wanneer is die effectief voor de student om een volgende toets beter te doen?

Er zijn positieve en negatieve geluiden over de formatieve feedback op de toetsen, de negatieve geluiden zijn iets hoger in aantal. Daarbij valt vooral op dat formatieve feedback negatief wordt beoordeeld door studenten, wanneer die summier en onduidelijk is en door de student niet wordt begrepen.

Studenten blijken ook tevreden te zijn met kritische en negatieve feedback (FB), mits die goed is onderbouwd. Ze blijken voldoende in staat daarmee actie te ondernemen. De voorbeelden van studenten duiden vooral op feedback van niveau 2 en 3 van diepgang. Dit geldt voor alle feedback: positief, negatief, feedback (FB) en feed forward (FF).

Studenten hebben graag positieve feedback, maar ze staan kritisch ten opzichte van positieve feedback die niet met de inhoud van de toets te maken heeft. Positieve feedback, die niet is toegelicht en die niet in lijn is met de summatieve beoordeling, wordt regelmatig in twijfel getrokken.

Het stoort studenten dat docenten zoveel typefouten en spellingsfouten maken in de formatieve feedback.

Studenten vinden de kwaliteit en de hoeveelheid formatieve feedback in te grote mate afhankelijk van de docent en merken op dat er grote verschillen zijn. Studenten voelen zich tekort gedaan als ze onduidelijke of minimale feedback krijgen en prijzen zich gelukkig met formatieve feedback die verhelderend is.

Studenten hebben een aantal voorbeelden gegeven van formatieve feedback die in hun beleving niet effectief is. Daarbij hebben een paar studenten ook niet effectieve formatieve feedback geherformuleerd in effectieve feedback. Deze herformuleringen voldoen aan de voorwaarden: positief, niveau 3 van diepgang en gericht op een betere prestatie in een volgende toets.

Deelvraag 4.

Wat is er in de literatuur bekend over kwalitatieve criteria voor formatieve feedback en hoe kan ik daar gebruik van maken?

In mijn zoektocht ben ik onderzoeken en artikelen tegen gekomen uit Nederland, uit het UK en uit de USA. De onderzoeken uit het Verenigd Koninkrijk gaven mij de meeste informatie over *schriftelijke* formatieve feedback op toetsen.

Veel onderzoeken uit diverse landen richten zich op formatieve feedback tijdens assessment en tijdens de interactie tussen de docent en de student.

1. Het is mij duidelijk geworden dat vooral de diepgang, die de feedback heeft, van belang is op de effectiviteit.
2. Het is belangrijk dat de formatieve feedback helder geformuleerd is én aansluit bij het niveau van kennis en ervaring zodat deze begrepen kan worden.
3. Vrijwel alle onderzoeken (Glover & Brown, 2006; Gibbs, Simpson & Macdonald, 2003; Gibbs & Simpson, 2004; Walker, 2007) geven aan dat formatieve feedback *effectief* is als het de student helpt in de toekomstige toets beter te presteren. Volgens sommigen moet dit expliciet in de formulering verwoord zijn.
4. Alleen Walker (2007) gebruikt de term feed forward. Walker (2007) laat in zijn voorbeelden ook positieve formatieve feedback zien.
5. Nicol en Macfarlane (2006) gaan uit van het standpunt dat het doel en de essentie van feedback is studenten te stimuleren tot 'self-regulated learners'.
6. Goede feedback is een verdere kwalitatieve uitwerking van criteria waaraan *effectieve* formatieve feedback moet voldoen. Deze criteria hebben een rechtstreekse relatie met de doelen van de opleiding en de doelen van de toets.

Deelvraag 5

Welke elementen moet een voorstel aan de Toetsbeoordelingscommissie, om gericht formatieve feedback te verzorgen, in zich hebben? Vertaling van de conclusies naar de betekenis voor De Hogeschool.

1. Beleid:

Uit dit onderzoek blijkt dat het belangrijk is voor De Hogeschool om te komen tot afspraken over formatieve feedback en beleidsafspraken te maken over formatieve feedback. Dit betreft zowel in kwaliteit als in kwantiteit van de schriftelijke formatieve feedback als ook beleid over het doel en de functie die De Hogeschool wil geven aan formatieve feedback op toetsen in het

opleidingstraject. Hierbij acht ik het ook van belang dat er wordt nagedacht over het gebruik van de termen formatief en summatief (Tan, Foolen, Pollemans & Verwijnen, 1990).

2. Theoretische verdieping:

Het is noodzakelijk kennis uit eerder wetenschappelijk onderzoek aan te bieden om te voorkomen dat uitsluitend op grond van eigen praktijkervaring interactieve kennisdeling plaatsvindt, zoals het plaatje op de voorpagina van dit onderzoek illustreert. Dit ondanks het gegeven dat docenten in de enquête (open vragen) niet aangeven behoefte te hebben aan theoretische kennis.

3. Kwaliteit:

De kwaliteit van de formatieve feedback kan aanzienlijk verbeterd worden door de niveaus van diepgang van formatieve feedback onder de aandacht van docenten te brengen, zowel bij feedback (FB) als bij feed forward (FF).

Het verdient de aandacht de formatieve feedback te richten op de inhoud en de criteria van de toets. Dit blijkt zowel uit de onderzoeksgegevens in hoofdstuk 2 als uit de reacties van studenten in de vragenlijst.

4. Praktijk en persoon:

Docenten kunnen kritisch met elkaar discussiëren over eigen ervaringen in relatie tot uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. De discussie met collega's sluit aan bij de behoefte die docenten aangaven in de enquête. In een studiebijeenkomst kunnen docenten experimenteren met het categoriseren van een aantal uitspraken van formatieve feedback in het analyse model, dat in hoofdstuk 3 is ontwikkeld.

Tevens kan in de studiebijeenkomst ook geoefend worden met het herformuleren van niet effectieve formatieve feedback naar effectieve formatieve feedback.

5. Afstemming:

Het is belangrijk afspraken te maken over de hoeveelheid feedback, die docenten aan studenten geven.

Gemiddeld bedraagt het aantal woorden formatieve feedback in de 44 bekeken toetsformulieren 262 woorden. Het aantal varieert van 37 tot 998 per toets. In 37 woorden kan weinig diepgang zitten, maar 'veel' staat ook niet synoniem voor 'goed'. Waarschijnlijk is het voldoende om op 3 of 4 punten effectieve feedback te geven, zodat de student zich op een paar punten kan concentreren.

6. Congruent toepassen van de triade:

Van studenten wordt binnen onze opleiding verwacht dat zij elkaars critical friends zijn en dat zij elkaars werk van formatieve feedback voorzien. Het is wellicht nuttig om op studiegroepbijeenkomsten op dezelfde wijze te oefenen met het geven van formatieve feedback als hierboven is beschreven voor docenten. Als wij als De Hogeschool het belangrijk vinden dat studenten elkaars critical friends zijn dan is het belangrijk deze visie te vertalen in kennis en vaardigheden die wij studenten aanbieden. Ook hierbij kunnen wij congruent gebruik maken van de triade.

Hoofdstuk 6 Terugblik: evaluatie en reflectie.

6.1 Betekenis van het onderzoek voor mijn professionele context en inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Ik ervaar dit onderzoek als leerzaam voor mijzelf, het geeft mij energie en ik voel mij nu technisch competent in het geven van formatieve feedback op toetsen. Ik merk bij het beoordelen dat ik mijn opmerkingen nog regelmatig herformuleer van zeer kritisch (FB2 niveau 1 en FB2 niveau 2) naar feedback met meer diepgang of naar feed forward (FF) met diepgang.

Ik ben een kritisch persoon en ik ben gericht op resultaten, die aan de kwaliteitsnormen voldoen. Het blijft natuurlijk mijn subjectieve interpretatie van de kwaliteitsafspraken. Ik verzorg binnen De Hogeschool overwegend modules over 'oplossingsgerichte communicatie'. Tot op heden had ik altijd de opvatting dat een toets niet via een 'oplossingsgerichte' strategie beoordeeld kan worden; een toets is een beoordeling, die nu eenmaal aan bepaalde criteria moet voldoen. Daarbij speelde ook mijn overtuiging dat strenge beoordeling van belang is om ervoor te zorgen, dat de opleiding Master SEN hoog aangeschreven blijft staan.

Ik kijk daar nu anders naar. Formatieve feedback die niet begrepen wordt of niet ontvangen wordt, is tijdverspilling. Ik heb gezien uit voorbeelden van collega's en van studenten dat 'oplossingsgerichte vragen' kunnen aanzetten tot een nuttig denkproces, waardoor een student op een volgende toets beter kan presteren. Mijn overtuiging is nu dat het niet echt effectief is op alle details formatieve feedback te geven, maar dat het beter is me te beperken tot enkele essenties en die van feedback of feed forward te voorzien van voldoende diepgang. Dit betekent dat ik nu meer kritisch ben ten opzichte van mezelf en ten opzichte van mijn eigen formatieve feedback. Veel van onze toetsen zijn tussentoetsen, op weg naar het niveau van een Master SEN en daardoor is het belangrijk dat de formatieve feedback bruikbaar is.

Door dit onderzoek heb ik een aantal goede voorbeelden van effectieve feedback gezien door de 44 toetsen te analyseren. Daarnaast heb ik zelf ook ervaren hoe het is om de beoordeling te ontvangen met de daarbij horende formatieve feedback. De hoeveelheid feedback die ik kreeg was voldoende. Ik heb ook ervaren hoe het is formatieve feedback te krijgen die ik niet begrijp, omdat het niet helder geformuleerd is. Het maakte me boos. Ik begrijp dat de beoordelaar er veel tijd en energie in heeft gestoken om mij van feedback te voorzien en dit wellicht met veel motivatie en betrokkenheid heeft gedaan. Het is voor mij helder dat de kwaliteit belangrijker is dan de kwantiteit.

Het theoretisch onderzoek heeft mij kennis opgeleverd en mij gedwongen mijn standpunt te bepalen met betrekking tot die theorie. Het vertalen van die theorie naar een instrument om 44 toetsen te kunnen categoriseren was een ware uitdaging. Ik

heb dit instrument meerdere keren moeten aanpassen, totdat het bruikbaar was voor de toetsen uit de praktijk van De Hogeschool en ook antwoord zou geven op de vragen die er lagen.

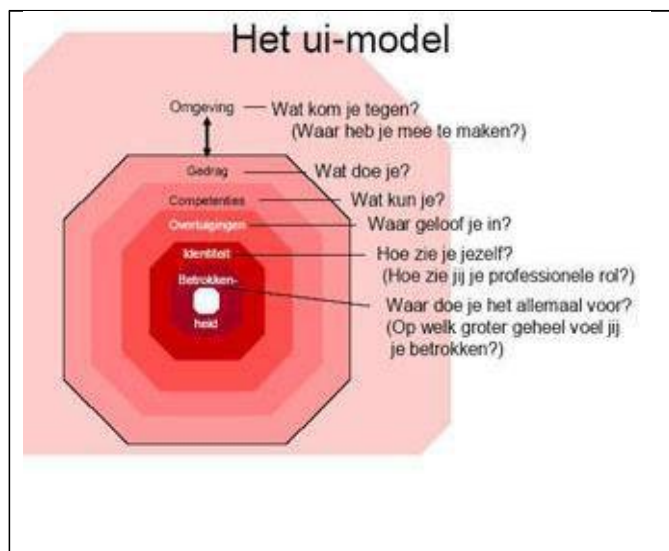
Het uitpluizen van de overeenkomsten en verschillen tussen de onderzoeken en het vergelijken of dit klopt met de reacties uit mijn eigen praktijk is iets wat ik met veel plezier heb gedaan. Ik merk dat dit mij nieuwsgierig maakt.

Ik heb mijn technische vaardigheden uitgebreid, doordat ik heb moeten leren werken in Excel. Dit is nieuw voor mij en heeft mij heel wat zweetdruppeltjes gekost. Gelukkig zijn er altijd behulpzame collega's en kan ik altijd een beroep doen op de 'ict-jongens' van De Hogeschool. De 'ICT- jongens' hebben mij ook begeleid bij het vervaardigen van een vragenlijst voor docenten via Google. Ik was verbaasd en trots toen ik staafdiagrammen en cirkeldiagrammen met percentages kon produceren. In voorgaande jaren heb ik het hoofdstuk dataverzameling en analyse altijd als het minst interessante hoofdstuk in de onderzoeken van studenten gevonden. Nu ik dit proces zelf heb meegemaakt, nu ik weet hoeveel tijd en energie dit kost en nu ik weet hoeveel inzicht mij dit als onderzoeker geeft, zal ik dit in de toekomst beslist met meer respect lezen.

Nu ik zo terug kijk op dit onderzoek en mijn onderzoeksverslag herlees zie ik dat het mijn didactische, pedagogische en interpersoonlijke competenties heeft beïnvloed. Ik heb samengewerkt met collega's, studenten en commissies en heb daarbij competentie 5 en 6 moeten inzetten.

Het doen van dit onderzoek heeft vooral invloed op mijn eigen ontwikkeling (competentie 7). Naast de kennis die ik heb opgedaan en de vaardigheid die ik heb ontwikkeld, heeft het mijn overtuigingen en mijn visie beïnvloed.

De ervaring die ik heb opgedaan door een student Master SEN te zijn, was waardevol en zal mijn denken en handelen in de toekomst beïnvloeden. Ik heb het gevoel meerdere keren de 'kernreflectie' (Korthagen & Vasalos, 2001, 2002) te hebben doorlopen. tijdens dit onderzoek



Figuur 8 Kernreflectie. Het ui-model
(Bron: <http://www.google.nl/url>)

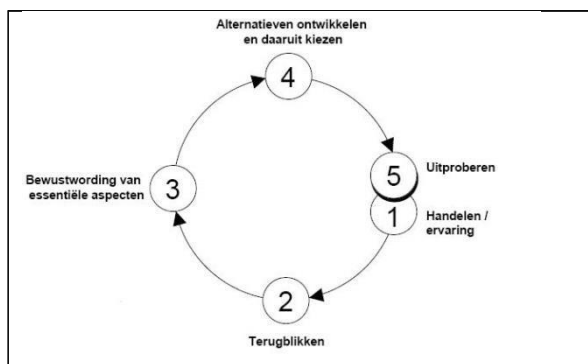
6.2 Vervolgonderzoek.

Na de zomervakantie ga ik de theoretische kennis die ik heb verzameld, de resultaten van dit onderzoek en het analyse instrument dat ik heb gemaakt bespreken met de Directie, de Examencommissie en de Toetsbeoordelingscommissie.

Ik verwacht met hen in dialoog te gaan over de aanbevelingen, die ik in hoofdstuk 5 en in de samenvatting heb geschreven.

Ik hoop dat dit onderzoek een vervolg krijgt.

Ook wij als De Hogeschool docenten handelen op grond van ervaring. Door terug te kijken op dit handelen op een studiedag en ons bewust te worden van de essentiële aspecten die van belang zijn kan er een nieuwe wijze van verstrekken van formatieve feedback worden uitgetoetst.



Figuur 9 Spiraalreflectie

(Bron: <http://www.google.nl /url>)

Ik wil hier nogmaals het belang benadrukken, dat ook docenten van De Hogeschool vanuit het zogenaamde congruentieprincipe (Koster & Korthagen, 1997; Swennen, Lunnenberg, & Korthagen, 2008) bij een studiebijeenkomst reflecteren vanuit de triade. Dit betekent dus ook theoretische verdieping.

Het zou interessant zijn om via onderzoek te volgen wat de effecten zijn van dit proces. Wordt er al snel een kwaliteitsverandering waargenomen of zijn er meerdere studiemomenten voor nodig? Hoe reageren studenten? Is er verandering van het niveau van het werk van studenten te meten?

Met dank aan De Hogeschool, die mij dit onderzoek mogelijk heeft gemaakt.
Willy van Adrichem.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO Raad. Corporate Author.
- Berkel, van, H. & Bax, A., *Toetsen in het Hoger onderwijs*. (2006). Antwerpen: Standaarduitgeverij.be
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, T. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Claasen, W., Brüne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthoven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam. LEOZ-rapport 4*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. Verkregen op 4 december 2012 via <http://resources.glos.ac.uk/shareddata/dms/2B70988BBCD42A03949CB4F3CB78A516>.
- Gibbs, G., Simpson, C. & Macdonald, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework*. Paper presented to European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy, August 2003.
- Glover, C. & Brown, E. (2006). *Written Feedback for Students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective?* Verkregen op 4 december 2012 via <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol7/beej-7-3>.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog*. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Joosten-ten Brinke, D. (2008). *Assessment of Prior Learning*. Dissertation. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Lectorale Rede. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Koppejan, P., Riezebos, A. & Wiel, M. van de (2012) *Handboek Toetsing Master SEN Cohort 2012-2013*. Tilburg: Fontys OSO.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 26 (167), 11.5-3.01-11.5-3.16.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 23(1) 2002.
- Koster, B. & Korthagen, F. (1997). *Opleiden in een snel veranderende samenleving. Enkele aspecten van de professionalisering van lerarenopleiders*. PML-nieuwsbrief, 2, 2-4.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, M. N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2001). *Coachen-op-Talentontwikkeling*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Longhurst, N. & Norton, L. S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 319-330.
- 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*. Vol. 31, No 2, pp. 199-218. Verkregen op 12 december 2012,

- via <https://ebSCO.library.fontys.nl/2B78988.html>
- Schmaltz, D. (2004) *De blinden en de olifant*. Thema: Zaltbommel.
- Sluismans, D. M. A. & Joosten-ten Brinke, D. (2010). *Bewust en bekwaam toetsen*. De effecten van ontwikkelingsgerichte zelfbeoordeling door lerarenopleiders op hun toetspercepties, toetskennis en toetskunde. Projectvoorstel. Nijmegen/ Tilburg: HAN/FLOT.
- Smaling, A. (2008). *Dialoog en empathie in de methodologie*. Amsterdam: hup/swp.
- Swanborn, P. (2007). *Evalueren*. Den Haag: Boom Lemma.
- Swennen, A., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and teaching*, 14(5), 531-542.
- Tan, L.H.C., Foolen, C.H.G.M., Pollemans, M.C. & Verwijnen, G.M. Formatief en Summatief, achterhaalde terminologie. *Bulletin Medisch Onderwijs*. Nr. 9 p. 113-115, 1990.
- Vleuten, van der, C. P. M. & Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309-317.
- Walker, C.M. (2007) *Improved learning through improved feedback on assignments*. UK: Open University. Verkregen op 11 december 2012 via <http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/c>

Bijlage 1

Enkele sheets uit de presentatie van de Toetscommissie

Sheet 9

Aanleiding tot thema: schriftelijke feedback

Reacties op beoordelingen Toets 1

Studentreacties variëren van:

Heldere feedback waar ik mee verder kan

Beoordeling is veel te globaal en daardoor nietszeggend

Docent:

* Hoe kom ik tot een optimale beoordeling?

PDCA-cyclus

Onderzoekje over 10 regio's

Voorlopige bevindingen

Sheet 11

Aanwijzingen ter verbetering

geef de kern van een werkwijze kort weer in de hoofdtekst en verwijs beperkt naar bijlagen.

gebruik een funderend thema om je zienswijze te onderbouwen en te versterken.

probeer minder verhalend en meer zakelijk te schrijven;

Persoonlijke feedback

Er is aan alles te merken dat je met veel aandacht en inzet aan deze toets hebt gewerkt

Je leergierigheid damp uit de tekst, evenals je professionele verantwoordelijkheid.

Positieve aspecten

Je laat goed merken in je uitwerking dat je in staat bent de kernaspecten in de eigen praktijk toe te passen

Theoretische feedback

Vooraf HGW komt daarin goed uit de verf.

Afbrekende feedback

Het verslag hangt van losse onderdelen aan elkaar en heeft weinig consistentie

Sheet 12

Schriftelijke feedback in toets 1

- Aanwijzingen ter verbetering
- geef de kern van een werkwijze kort weer in de hoofdtekst en verwijs beperkt naar bijlagen.
- gebruik een funderend thema om je zienswijze te onderbouwen en te versterken.
- probeer minder verhalend en meer zakelijk te schrijven;
- Persoonlijke feedback
- Er is aan alles te merken dat je met veel aandacht en inzet aan deze toets hebt gewerkt
- Je leergierigheid damp uit de tekst, evenals je professionele verantwoordelijkheid.
- Positieve aspecten
- Je laat goed merken in je uitwerking dat je in staat bent de kernaspecten in de eigen praktijk toe te passen
- Theoretische feedback
- Vooraf HGW komt daarin goed uit de verf.
- Afbrekende feedback
- Het verslag hangt van losse onderdelen aan elkaar en heeft weinig consistentie.

Sheet 13
Resultaten

tabel 1

opmerkingen 1= aanwijzingen ter verbetering
 2= persoonlijke feedback
 3= positieve aspecten
 4= theoretische feedback
 5= afbrekende feedback
 6= geen opmerkingen

	regio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	n=	4	4	4	4	10	4	4	4	4	4	46
opmerkingen	1	4	4	1	4	1	2	2	3	2	4	27
	2	4	4	4			2	2	4	1	2	23
	3	4	1		4		3	4	3	3	2	24
	4	2	4		3			1	1		1	12
	5					7	1	1	3		2	14
	6					2				1		3

Sheet 14

Wat zegt de theorie?

Nicol, D. J. and 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.

Good feedback practice:

1. helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards);
2. facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning;
3. delivers high quality information to students about their learning;
4. encourages teacher and peer dialogue around learning;
5. encourages positive motivational beliefs and self-esteem;
6. provides opportunities to close the gap between current and desired performance;
7. provides information to teachers that can be used to help shape teaching.

Sheet 15

Wat zegt de theorie?

Hattie, J. & Timperley, H. 2007

- Niveau van de taak
 - Hoe goed wordt de opdracht begrepen?
- Niveau van het proces
 - Het proces dat nodig is om de taak te begrijpen/uit te voeren
- Niveau van zelfregulatie
 - Zelfsturend vermogen om acties in te zetten en te sturen
- Niveau van de persoon
 - Persoonlijke evaluatie en reflectie

- Uit criteria voor de kritische dialoog
 - Respect
 - *waarderen als persoon, juist ook in zijn of haar anders zijn;*
 - Empathie
 - *de deelnemers proberen elkaar zo goed mogelijk te begrijpen*
 - Objectiviteit
 - *Uitspraken moeten echter steeds aannemelijk gemaakt of onderbouwd worden*

Sheet 17

Activerende werkvorm

Opdracht 1

Zoek jouw vorm en ga bij elkaar zitten

Lees de tekst van de 2 - A4tjes, casus 1 en/of casus 2

geef jouw schriftelijke feedback

Gebruik de zeven aspecten

Individueel max. 10 minuten

Overleg in jouw groep en vergelijk

Max 20 minuten

=====

Opdracht 2

Neem jouw voorbeeld van schriftelijke feedback.

Individueel: screen jouw feedback op de zeven aspecten

Max. 10 minuten

Vergelijk in jouw groep de schriftelijke feedback, max. 10 min.

=====

Rapporteer jullie bevindingen op flapover, kort en bondig

Centraal, 15 min.

Bijlage 2

Antwoorden op vragenlijst voor studenten

1. Hoe ervaar je de formatieve feedback die je tot nu toe op je beoordelingsformulier hebt ontvangen?

S1

Voor mijn toets POP was deze feedback nutteloos. Er stond amper iets vermeld (2 zinnen). Daarbij waren deze zinnen nietszeggend. Er stond bijvoorbeeld: Let op de apa-normen. De docent gaf niet aan waar of wat er ontbrak. Ik vond het ook frustrerend dat anderen wel duidelijke feedback hadden gekregen. Ik ben zelf naar de docent toegestapt voor verduidelijking.

Bij mijn 2^e toets (Casus) heeft de docent tijd gestoken in deze feedback. Ik vond het nu erg waardevol om dit te lezen. Deze feedback gaf mij nu inzicht in mijn handelen en bood tips en handvatten ter verbetering.

S2

Ik ervaar de feedback wel als positief. Het zou eraan kunnen liggen dat ik alles in 1x heb gehaald, dan ben je natuurlijk sowieso opgelucht. In eerste en laatste beoordeling stonden wat typfoutjes, ik merkte dat ik dat wel hinderlijk vond. Feedback onderzoeksvoorstel lastig te verwerken.

S3

Als heel prettig. Ik vind het fijn om de summatieve feedback nader uitgelegd, gespecificeerd te krijgen in de formatieve feedback. Ik heb ook twee keer een behoorlijke tekst gekregen, dus heel prettig. Zie verder hierover nog vraag 2.

S4

t.a.v. mijn POP kan ik vermelden dat ik daar geen feedback op heb ontvangen; alleen maar een cijfer en geen geschreven tekst.

t.a.v. mijn onderzoeksvoorstel kan ik melden dat ik hier redelijk wat feedback (geschreven) op heb gehad. Ondanks deze feedback heb ik zelf ook een afspraak met de beoordelaar gemaakt. Een aantal zaken mbt de beoordeling waren mij niet bekend.

S5

Ik vind het fijn om per onderdeel te zien hoe ik daarop gescoord heb. Wel ik het zo dat je van mening kunt verschillen met je beoordelaar. Ik vind dat ik op sommige punten bijvoorbeeld een goed score, maar de beoordelaar vindt dat dan een ruimvoldoende. Dit respecteer ik omdat ik weet dat de beoordelaar meerdere stukken te zien krijgt en hierin een onderverdeling kan maken.

S6

Ik heb het tot nu toe als motiverend ervaren. Helemaal omdat mijn beroepscontext afwijkt van het reguliere onderwijs. Hiervoor is inlevingsvermogen van de docent nodig en ik heb mij gelukkig geprezen met docenten die affiniteit hadden met mijn onderwerp. Wel vond ik deze feedback vaak wat kort van stof en ging het vaak over het grote geheel. Het lijkt mij interessant om ook over kleinere onderdelen, bijv. onderzoeksvraag etc. wat meer gedetailleerde info te ontvangen.

S7

De feedback voor mijn eerste toets POP vond ik niet bruikbaar. Ik kreeg niet duidelijk een beeld van wat er van mij verwacht werd. Bij de tweede toets heb ik de feedback wel als prettig ervaren.

S8

Als zeer nuttig en bruikbaar.

S9

Het afkeuren van het stuk op basis van woordenaantal als negatief. Ik heb deze wijze, zoals aangegeven in een gesprek, ervaren als niet passend bij de thema's aangeboden tijdens de opleiding. Ik zie eerder een waarschuwing, of geen beoordeling maar wel feedback als meer passend. Achteraf bleek het zelf een fout te zijn, maar wel een inlevertmoment voorbij.

S10

Wisselend.

Bij de POP en bij het onderzoeksvoorstel kreeg ik uitgebreide feedback (rond de 15 zinnen) waarin nuttige tips en aanwijzingen stonden voor een volgende toets. Bij mijn laatste toets, de casus, was de feedback weinig. Het waren 2 zinnen en inhoudsloos.

S11

Na twee toetsen merk ik wel een verschil, dit is logisch omdat het ook om twee verschillende beoordelaars gaat.

Ik kan wel wat met de formatieve feedback die ik ontvangen heb. Al vind ik het wel wat summier. Ik kreeg bijvoorbeeld als tip om concreter aan te geven op welke wijze de feedback verwerkt is, voor mij is dit te 'vaag'.

Voor mijn gevoel is het concreet aantoonbaar en weet dus niet wat de beoordelaar precies bedoelt en hoe ik dit dan moet veranderen in mijn volgende toets.

S12

Voor mij heeft dit heel positief gewerkt. Door de oplossingsgerichte vragen werden mij dingen over mijzelf duidelijk, die door summatieve feedback niet duidelijk zouden geworden zijn. Ik zie de summatieve feedback meer als iets technisch en de formatieve feedback heeft meer diepgang en gaat meer over mij als persoon.

S13

Verschildt per docent.

POP (beoordeeld door X): erg uitgebreid. Lovende en kritische formatieve feedback. Ik ervoer deze feedback als lastig te rijmen met het cijfer 6: zo lovend en dan toch maar een 6, dat klopte niet. Het maakte ook dat alles wat als 'goed' werd beoordeeld minder waard leek dan de kritische feedback. Na een gesprek met X was ik het uiteindelijk eens met de kritische feedback, maar niet met de zwaarte die eraan gehangen werd. Ik heb alle feedback verwerkt in mijn volgende toets.

CASUS (beoordeeld door Y): erg summier. De feedback vanuit de toets POP verwerkt, dus hoopte ik op een beter cijfer. De summatieve feedback was beter dan de vorige keer, maar toch weer maar een 6.

Dit maakt dat ik minder waarde hecht aan de feedback en daarmee ook aan het cijfer.

Sowieso: maar 5 regels aan formatieve feedback maakt dat ik mij niet serieus genomen voel. Heeft Y het wel gelezen?

S14

Ik vind het minimaal. Ik heb nu drie toetsen terug met gemiddeld drie regels tekst. Ik heb weinig doelen voor de volgende toets hier uit kunnen halen.

S15

Ik heb de feedback als uitgebreid en prettig ervaren. Ik had voldoende handvatten om mijn volgende toets beter te kunnen maken. Er blijft echter onduidelijkheid bestaan over de ap-normen, blijkbaar worden die door verschillende docenten toch anders beoordeeld. Ook het inzichtelijk maken van de feedbackpunten door medestudenten blijft lastig.

S16

De docenten geven geen toelichting met betrekking tot de kernbegrippen, die zij in hun formatieve feedback toepassen. De kernbegrippen zijn niet inhoudelijk in de modules naar voren zijn gekomen, waardoor het voor studenten 'nieuwe' woorden zijn. Wanneer kernbegrippen onduidelijk zijn is het soms een grotere klus om feedback te 'ontcijferen'. Feedback moet begrijpelijk zijn voor een student.

Voorbeeld: Binnen de formatieve feedback wordt er gesproken over de verschillende paradigma's. Een student had in zijn artikel beter een andere paradigmatische benadering kunnen toepassen. De verschillende paradigma's waren alleen nog niet aangeboden binnen de modules.

De betekenis van het woord paradigma was onbekend. Bij de volgende onderzoeksbijeenkomst komen de verschillende paradigma's pas aan bod.

Verder vind ik dat er te weinig wordt gedaan met het feedback vanuit een vorige toets.

Voorbeeld: Een student laat aantoonbaar zien dat hij hard gewerkt heeft aan zijn doelstellingen. De doelstellingen heeft hij geformuleerd na aanleiding van zijn vorige toets. Ik vind dat een docent in het feedback van een volgende toets moet aangeven of hij vooruitgang ziet m.b.t. de student zijn doelstellingen. Anders vindt er geen opbouwend proces plaats.

S17

Bij mijn POP heb ik echt tips en aandachtspunten gekregen waar ik in mijn volgende toets op moet letten. Ik vind dat heel prettig, want daar kan ik wat mee doen. Erg leuk om te lezen wat de sterke punten zijn.

Ik vind het prettig dat de beoordelaar van mijn 2^e toets positief is begonnen en daarna de aandachtspunten noemt.

Vraag 2

a. Wanneer is de formatieve feedback voor jou effectief?

b. Kun je een voorbeeld geven van effectieve feedback?

Student	Tekst
1	Formatieve feedback is effectief wanneer de docent gericht aangeeft wat er verbeterd kan worden en hoe dit kan gebeuren. Aangeven op welk deel van de toets de feedback van toepassing is en vervolgens aangeven hoe het anders zou kunnen.
	Een voorbeeld is: "Apa-normen zijn erg goed toegepast. Let op bij hoofdstuk .. Bij dit puntenlijstje hoort het paginanummer vermeld te worden". Ik twijfelde over deze APA-norm en weet nu, na de feedback van de docent, hoe ik het de volgende keer kan verbeteren.
2	"In je reflectie had ik wat specifiekere willen lezen wat je nu concreet hebt geleerd!" Deze feedback vind ik wel effectief.
	"Een taalpuntje: schrijf cijfers onder de tien, voluit. Dus één leerling en niet: 1 leerling. Drie leerlingen uit groep 7 (groep 7 mag zo wel), vijf minuten instructie.. Je bent daar niet consequent in." Dit is een nuttige aanvulling op taalgebied.
3	Hij is effectief als ik er wat mee kan. Ik begrijp dat dit een breed begrip is. De tweede toets heb ik niet gehaald en er was een behoorlijk stuk formatieve feedback. Daaruit begreep ik wel in welke richting de docent wilde dat ik zou gaan met mijn casus. Helemaal toen ik via de mail nog een keer uitleg wilden. Dit is dus effectief. Het probleem was alleen dat ik de formatieve feedback niet vond stroken met de criteria van de summatieve feedback. Naar mijn mening had ik mijn casus zelf bekeken op die punten en overal zou dan minimaal wel een 6 voor gegeven kunnen worden. Er is dus ruimte om via de formatieve feedback meer aan studenten te vragen/van studenten te eisen dan op basis van de summatieve feedback vereist is.
	Je kiest er voor om als funderende principes te gebruiken: denken in mogelijkheden en systeemgericht werken. Dan moet in de casus duidelijk zichtbaar zijn hoe je dat toepast als funderend principe. Nu beschrijf je dat heel beknopt achteraf. Je besteedt er wel aandacht aan, maar je gebruikt het te weinig als basis van je aanpak.
4	Wanneer degenen die feedback geeft zich kan verplaatsen in mijn praktijksituatie en hier ook actuele zaken over weet of wanneer iemand mij aan het denken zet en me bewust maakt van mijn blinde vlekken. Je mag voor je PGO geen effect-onderzoek doen—vervolgens goed onderbouwen waarom....etc.
5	Voor mij is formatieve feedback effectief als ik het duidelijk is wat de verwachtingen van mij zijn op verbeterpunten. Bij mijn toets POP kreeg ik als feedback dat ik beter moest verwijzen naar bronnen. Dit is duidelijk en concreet.
6	Voor mij is het effectief als er wordt ingegaan op het algehele thema vanuit een opbouwende sfeer. Als je wordt aangesproken op de technische opbouw bijvoorbeeld en als de mening van de docent wat op de achtergrond blijft. Ook is het interessant om detailinfo te verkrijgen op kleinere onderdelen.
7	Doelen niet SMART geformuleerd --> aangeven hoe het wel moet! Spellingsfoutje --> waar dan? Opbouwende feedback/positief

8	Als de gegeven feedback mij aan het denken zet. Als die feedback helder en duidelijk is geformuleerd. Gesteld in de tegenwoordige tijd helpt daarbij; je denkt na over..., je laat zien dat..., je maakt gebruik van... Hoe concreter, hoe beter (te verwerken in een volgende toets). Voorbeeld: Bd. A2 en A3 zijn heel duidelijk aanwezig. Bd A1 is minimaal terug te vinden. Of: je denkt na over wat, waarom en hoe je iets doet. Er wordt duidelijk verwezen naar de inhoud, naar concrete verbeterpunten.
9	Feedback is voor mij effectief, wanneer het onderbouwd is met een visie, kennis en/of voorbeelden. Deze voorbeelden en verdere uitleg moeten handvatten bieden voor een ontwikkeling in positieve zin. Verder is het voor mij effectief als het weergeeft dat er met aandacht naar het stuk is gekeken. Er wordt gekoppeld aan de daadwerkelijke inhoud en dus niet enkel in "algemeenheden" wordt besproken. Een voorbeeld van effectieve feedback zou kunnen zijn: Bij een volgend stuk is een ontwikkeling mbt het zakelijk schrijven wenselijk. Een voorbeeld van een zin welke zakelijker geschreven kan zijn is: "...". Belangrijk hierbij is om te kijken naar het gebruik van ik en bijwoorden. Ook zou ik het als effectief ervaren wanneer een eerste stuk door de studiebegeleider zou worden nagekeken. Ook om dan met elkaar (CF en docent) gericht in gesprek kunnen gaan tijdens de bijeenkomsten.
10	Bijvoorbeeld: Probeer de volgende keer in je reflectie meer te kijken naar wat het betekende voor de praktijk. Probeer de volgende keer ook tegenstanders te zoeken in de literatuur en niet alleen de voorstanders te vermelden. Aan deze feedback heb ik wat, omdat ik dan weet wat ik moet aanpassen.
11	"Je taalgebruik kan wat zakelijker, je maakt soms te korte zinnen." Hierbij werd ook nog een voorbeeldzin uit de toets gezet. Dat vind ik effectief, daar kan ik wat mee voor de volgende toets.
12	Formatieve feedback is voor mij positief als het inhoudelijk ingaat over waar ik over schrijf. Het heeft meer diepgang. Ik vind het prettig als dit met oplossingsgerichte vragen gaat. In mijn pop-toets heeft een toekomst gerichte vraag mij erg geholpen en heeft mij geleerd dat ik beter moest reflecteren.
13	Opbouwende feedback in vraagstelling! Opbouwend, omdat de student zich op die manier competent blijft voelen en in vraagstelling opdat de student autonomie behoudt: hij/zij mag zelf bepalen wat te doen met de feedback. Ook voor studenten geldt immers dat wij 3 basisbehoeften hebben, te weten autonomie, relatie en competentie (Stevens 1997). Bijvoorbeeld: 'Ik mis de relatie tussen de theorie en je praktijk. Zie je kans om in een volgende toets aan te geven wat er zich afspeelt tijdens het handelen in je praktijk? Heb je alvorens het handelen nagedacht over eventuele mogelijkheden hoe te handelen onderbouwd door theorie? Of gebeurt dit juist tijdens het lesgeven: schieten er gedachten door je hoofd waardoor je teruggeworpen wordt op de theorie?'
14	Wanneer er gerichte feedback is die je in de volgende toets weer mee kan nemen. Met dus ook gerichte doelen. Bijvoorbeeld: Probeer de theorie nog meer aan de praktijk te koppelen zodat de triade zichtbaarder is.
15	Voor mij is de feedback effectief op het moment dat er gerefereerd wordt naar een bepaald stuk in je geschreven tekst. Je kan dan echt even terugkijken naar het voorbeeld wat er in de feedback gegeven wordt. Bij een algemene opmerking denk je toch vaak, bij welk stuk wordt dit dan bedoeld?

	Als er door de docent(en) voorbeelden worden gegeven bij de feedback, werkt dat heel verhelderend.
16	Formatieve feedback is voor mij effectief wanneer er opbouwende feedback wordt gegeven. Tevens vind ik dat er nu nog te veel kritiek op fouten wordt gegeven. Terwijl we vanuit de opleiding leren om naar de oplossing te kijken i.p.v. naar het probleem.
	Tip: Probeer een negatief puntje te koppelen aan een talent.
17	Als ik er iets mee kan in de praktijk dwz in mijn volgende toetsopdracht. Voorbeelden: Inkorten waar kan; daar kan ik wat mee in een volgende opdracht of "let op anonimiteit" in mijn PGO noem ik de naam van mijn school dus niet. Ik vind heldere, duidelijke en praktische feedback erg prettig.

Adviezen van de studenten over wat effectief is;

- Als docenten specifieke feedback geven over 'wat' en 'hoe'.
- Als docenten een specifieke plek aanwijzen in de toets waar de opmerking betrekking op heeft. Bijvoorbeeld bij taalfouten of verkeerde verwijzingen, niet onderbouwde meningen enz.
- Als het wordt uitgelegd, zodat de student het kan begrijpen. (begripsvorming)
- Als het de student bewust maakt van 'blinde vlekken'.
- Als het de verwachtingen duidelijk maakt.
- Als de feedback gericht is op het maken van volgende toetsen.
- Als het gedetailleerde informatie en uitleg geeft.
- Als de feedback gegeven wordt vanuit een opbouwende sfeer.
- Als er oplossingsgerichte en toekomstgerichte vragen worden gesteld, zodat je erover na gaat denken.
- Als je het idee krijgt dat er met aandacht naar gekeken is.

Voorbeeld van een student:

- Een voorbeeld van effectieve feedback zou kunnen zijn: Bij een volgend stuk is een ontwikkeling mbt het zakelijk schrijven wenselijk.
Een voorbeeld van een zin welke zakelijker geschreven kan zijn is: "...". Belangrijk hierbij is om te kijken naar het gebruik van ik en bijwoorden.
- Ook zou ik het als effectief ervaren wanneer een eerste stuk door de studiebegeleider zou worden nagekeken. Ook om dan met elkaar (CF en docent) gericht in gesprek kunnen gaan tijdens de bijeenkomsten. Opbouwende feedback in vraagstelling! Opbouwend, omdat de student zich op die manier competent blijft voelen en in vraagstelling opdat de student autonomie behoudt: hij/zij mag zelf bepalen wat te doen met de feedback. Ook voor studenten geldt immers dat wij 3 basisbehoeften hebben, te weten autonomie, relatie en competentie (Stevens 1997).
Bijvoorbeeld: 'Ik mis de relatie tussen de theorie en je praktijk. Zie je kans om in een volgende toets aan te geven wat er zich afspeelt tijdens het handelen in je praktijk? Heb je alvorens het handelen nagedacht over eventuele mogelijkheden hoe te handelen onderbouwd door theorie? Of gebeurt dit juist tijdens het lesgeven: schieten er gedachten door je hoofd waardoor je teruggeworpen wordt op de theorie?'

Antwoorden op vragenlijst voor studenten

3. Welke feedback is voor jou niet effectief?
 a. Kun je een voorbeeld geven?
 b. Kun je aangeven waarom die niet nuttig is?

Student	Tekst
1	Feedback is niet effectief als het een algemene opmerking is zonder handvatten. Voor voorbeeld zie vraag 1 ("Let op de APA-normen").
	Deze feedback is niet nuttig, aangezien ik niet weet of deze opmerking van toepassing is op mijn gehele toets of op specifieke punten. Daarbij heb ik totaal geen idee wat er anders zou moeten. Ik heb er namelijk wel degelijk op gelet. Heb ik fouten gemaakt in de literatuurlijst? Heb ik fouten gemaakt in citaten? Feedback als deze, levert meer vragen op dan antwoorden en dat lijkt mij niet de bedoeling. Nadat ik zelf naar de desbetreffende docent ben toegestapt, bleek dat ik secundaire bronnen anders moest vermelden. Niet iedere bron was terug te vinden in mijn literatuurlijst. Nu snapte ik wat er bedoeld werd en hier kon ik mee aan de slag. Op mijn volgende toets scoorde ik nu een 8 op dit onderdeel.
2	Feedback onderzoeksvoorstel: "Een voldoende onderzoeksvoorstel. Al dienen de deelvragen nog nader bekeken te worden. Zo moeten daarin meer de leerlingen naar vormen komen. Door bijv. een link te leggen met de basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters groep 1. Je noemt de kinderen wel als respondenten, maar dit komt in de deelvragen niet terug. Laat de uitgewerkte onderzoeksmethodes terug komen in de deelvragen(geef concreet aan welke deelvraag je waarmee gaat beantwoorden)."
	Deze feedback is niet zo effectief, omdat het heel summier is, veel openingen geeft maar geen aanwijzingen waar ik zou moeten beginnen. Is wellicht logisch als je in een paar zinnen feedback moet geven, maar ik word er bij het kijken naar mijn onderzoeksvoorstel niet echt vrolijk van. Misschien zou dergelijke feedback niet op deze manier gegeven moeten worden, maar eerder naar de studiebegeleider moeten worden teruggekoppeld, zodat die er concreet met je mee aan de slag kan. Maar alleen vind ik dit best een lastige en niet een effectieve, omdat ik hierdoor geen zin krijg om mijn onderzoeksvoorstel te herzien, herschrijven, ik krijg meer een "ik zit met mijn handen in het haar" gevoel.
3	Wil je er in het bijstellen van je casus meer van uitgaan dat je vanuit een onderliggend model (dat is nu niet duidelijk geworden in je uitwerking) je situatie analyseert en dat je aantoont dat je informatie uit de literatuur én uit je praktijk met elkaar kunt verbinden/integreren. (Handboek toetsing p. 18/19)
	Omdat ik naar mijn mening steeds literatuur en praktijk met elkaar verbindt én ik me afvraag hoe ik dat dan beter moet doen. Verder is me niet duidelijk wat er met een onderliggend model wordt bedoeld.
4	Feedback puur volgens het lijstje van de toets-criteria;
	Dit kan ik zelf ook lezen.
5	Als er staat: ' Dit is niet helder geformuleerd'.
	Kun je aangeven waarom die niet nuttig is? Er staat niet bij wat er niet helder is, wat is helder eigenlijk? Wat verwachten ze nu van mij?
6	Als de mening van de docent heel erg naar voren komt en hij deze niet onderbouwd.
	Door mijn afwijkende context is het nodig dat ik het idee heb dat ik op de technische onderdelen wordt beoordeeld en ik hoef de voor of afkeur van de docent met het

	onderwerp niet zo nodig te weten. Wanneer hij deze afkeurt zal dit zijn algehele beoordeling namelijk kleuren. Gelukkig is dit bij mij nog niet gebeurt!
7	Negatief geformuleerde en niet opbouwende feedback.
	Werkt niet echt motiverend.
8	Over deze vraag moest ik even nadenken. Het gaat vooral om de intentie van de gever (goed bedoeld?) en die van de ontvanger (er voor openstaan). Zit dat niet goed, dan is de feedback niet effectief. Ik denk dat feedback die negatief geformuleerd is nauwelijks of niet effectief is;
	Voorbeelden: Je moet niet.... - wat wel weer kan: ik mis....
9	Feedback die voor mij niet als effectief wordt ervaren is opbouwende kritiek, zonder concrete voorbeelden en zonder het aangeven van gerichte handvatten voor verder ontwikkelingen.
	Ook bij het geven van positieve feedback zie ik het gemis van concrete voorbeelden en veel gebruik van algemeenheden als minder effectief. Hiermee geef je de student niet het gevoel dat het gerichte feedback is en geeft het geen blijk van oprechte feedback.
10	Deze feedback is voor mij niet nuttig: "Ik ben heel benieuwd naar de leerling".
	Het is in mijn ogen niet nuttig en niet relevant voor mijn cijfer.
11	In antwoord 1 is dit eigenlijk al genoemd. "Probeer concreter aan te geven, op welke wijze feedback van critical friends verwerkt is."
	Ik mis hier ook concreet hoe ik het dan bijvoorbeeld kan doen. Aangezien in de eerste toets dit wel als ruim voldoende werd beoordeeld.
12	Alleen summatieve feedback is niet effectief.
	Dit is voor mij te technisch en zegt niets over hoe ik iets kan veranderen. Het keurt iets af, of juist goed, maar geeft geen tips om er in de toekomst verder mee te kunnen.
13	Feedback die vanuit de overtuiging van de docent als persoon komt. Of erger nog, niet vanuit de docent maar vanuit de organisatie. Bijvoorbeeld: 'Het is een voorwaarde vanuit de hogeschool dat je de feedback van critical friends aantoonbaar maakt.' Zonder onderbouwing; niet gestoeld. Daar wordt het stuk niet beter van en daar wordt mijn handelen in de praktijk niet beter door. Daar voel ik enkel weerstand tegen.
	Liever lees ik als feedback iets als: 'Door aan te tonen dat je kritisch overleg hebt gepleegd met critical friends over je stuk is het voor de opleiding duidelijk dat er in je denken zich een kritisch leerproces afspeelt. Daardoor verwachten wij dat er ook in het handelen in je praktijk een verdieping zal zijn, waarover wij graag meer lezen in een volgende toets.'
14	Goede toets!
15	Algemene, niet onderbouwde opmerkingen. En meningen, want dit kan bij een andere docent weer anders zijn. Docenten moeten zich ook aan de richtlijnen houden, dan blijft het feedbackformulieren voor iedereen inzichtelijk.
16	Ik vind feedback niet effectief, wanneer een docent op een onderdeel een 'vijf' aanvinkt en deze niet weerlegt.
	Al krijgt een student een 5 m.b.t. tot Nederlands taalgebruik. Lijkt het mij zinvol dat een

	docent ook 'in de toets' aangeeft welke fouten er zijn gemaakt. Een student krijgt anders niet het inzicht wat hij een volgende keer anders kan doen. Een student herkent ook niet altijd zijn fouten, omdat hij en anderen het verslag al regelmatig gelezen hebben.
17	Ik heb 2 toetsen ingeleverd en bij beide toetsen heb ik de feedback als zinvol ervaren. Op deze vraag kan ik geen antwoord geven.

Adviezen:

- (Eerste) toets laten nakijken door de studiebegeleider, zodat er concreet aan doorgewerkt kan worden.
- Het is nuttig als je de feedback met de docent kunt bespreken, zodat je het in de volgende toets beter kunt doen.
- Gebruik geen begrippen die inhoudelijk nog niet aan de orde zijn geweest
- Wees expliciet in je uitleg, vooral over de triade. De student denkt dat immers al gedaan te hebben.
- Plaats geen opmerkingen zonder toelichting, die ook te lezen zijn in de summatieve beoordeling.
- Wees expliciet en geeft tips of toelichting voor de toekomstige toets. Geen opmerkingen als: "Niet helder geformuleerd" of "Goede toets" of "Let op taalfouten".
- Geef als docent geen eigen mening op iets zonder dat te onderbouwen. Oordeel niet over de context waarin de student werkt.
- Geef geen feedback vanuit de eigen overtuiging of "Het is een voorwaarde vanuit De Hogeschool dat..." Dit is frustrerend
- Vermijdt louter negatieve feedback, het werkt niet stimulerend. Schrijf niet "je moet niet...", maar schrijf: "Ik mis..."
- Als de beoordeelaar op de summatieve lijst een onvoldoende aanvinkt, dan is het fijn om daar een toelichting op te krijgen.
- Onderbouw ook de positieve feedback. Nu komt deze soms niet oprecht over.
- Onthoud je van aardige opmerkingen die geen relatie hebben met het cijfer: "Ik ben heel benieuwd naar de leerling".
- Geef iedere student formatieve feedback. Dit is te technisch en geeft te weinig informatie om een volgende toets beter te maken.

Voorbeeld van een student hoe formatieve feedback te geven:

- Niet: Feedback die vanuit de overtuiging van de docent als persoon komt. Of erger nog, niet vanuit de docent maar vanuit de organisatie. Bijvoorbeeld: 'Het is een voorwaarde vanuit De Hogeschool dat je de feedback van critical friends aantoonbaar maakt.' Zonder onderbouwing; niet gestoeld. Daar wordt het stuk niet beter van en daar wordt mijn handelen in de praktijk niet beter door. Daar voel ik enkel weerstand tegen.
- Wel: Liever lees ik als feedback iets als: 'Door aan te tonen dat je kritisch overleg hebt gepleegd met critical friends over je stuk is het voor de opleiding duidelijk dat er in je denken zich een kritisch leerproces afspeelt. Daardoor verwachten wij dat er ook in het handelen in je praktijk een verdieping zal zijn, waarover wij graag meer lezen in een volgende toets.'

Bijlage 3

Vragenlijst docenten: Antwoorden op open vragen

27 reacties

Overzicht

1. Vind je dat je veel tijd kwijt bent aan het geven van formatieve feedback op toetsen? Hoe ervaar je de tijdsinvestering?

Ja, dit kost veel tijd. Ik zie het als een stuk begeleiding van studenten om hen weer een stapje verder te helpen in hun ontwikkelingsproces. Valt wel mee. Studenten hebben recht op feedback en feedback is een belangrijk element in een leerproces. Ja, maar is zinvol voor de student! Ik besteed er niet zo veel tijd aan. Ik vind dat studenten recht hebben op meer formatieve feedback dan ik nu kan geven. In een toets geef ik geen formatieve feedback maar summatieve. Immers, op een toets kun je geen formatieve feedback geven omdat een toets altijd summatief is. ja Wat is veel? Om het eerlijk, nauwfezet en overwogen te doen kost tijd. Ja maar minder dan ik zou willen. Nu gaat er veel van de beschikbare tijd naar technische, administratieve , vorm FB. Vooral in eerste 75% van de opleiding hebben studenten nog veel aan inhoudelijke FB , zowel positieve als negatieve. Op einde studie en dan vooral hun laatste 2 tegelijk ingeleverde toetsen(meestal PGO en SENthese/Symposium) in juni/juli vragen om een anders soort FB. Minder formatief en meer holistisch, positief met onderbouwing van mogelijk tegenvallende beoordeling. Neen, de administratieve handelingen kosten mij meer tijd!!! Ja. Ervaar ik als nuttig. Het kost altijd even tijd om er in te komen maar dan heb ik genoeg aan de toegekende tijd, de administratieve last kan eenvoudiger en slimmer. NAW-gegevens invullen bijvoorbeeld. ja, te veel tijd kwijt Passend bij de vorm van toetsing. Ja Niet in verhouding tot de tijd die we investeren in de student: modulebijeenkomsten; studiebeggeleiding; OND en CEN. Ik vind het te doen binnen de gestelde nakijktijd, behalve als een toets niet voldoende is, dan besteed ik meer tijd om aan te geven wat verbeterpunten zijn De formatieve feedback kost veel tijd. Juist omdat dit passend bij de uitwerking van de student ook bruikbaar moet zijn voor de toekomst. Ik ervaar de tijdsinvestering nu al te veel, maar dat komt omdat er te weinig tijd voor wordt gegeven. Ja De student besteed veel tijd aan het maken en schrijven van de toets. Dat ik als docent veel tijd kwijt ben met het formuleren van goede feedback zie ik als onderdeel van mijn taak als docent. Daaraan ben ik redelijk veel tijd kwijt, zeker bij studenten die een zwakke of onvoldoende toets inleveren. Ik zet de tering naar de nering en werk met een kookwekker bij het beoordelen. Als ik een toets heb waar 90 minuten voor staat, trek ik 15 minuten af voor logistiek (downloaden, cijferlijsten aanmaken, velden invullen en weer terugsturen naar administratie en student. De resterende tijd gaat dan op aan het lezen van de toets, het komen tot een oordeel, het invullen van het beoordelingsformulier en het formuleren van feedback ja, ik ervaar de tijdsinvestering als winst voor de student (feedforward) om de fb toe te passen in vervolgttoetsen. op deze manier hoop ik dat ze mijn fb gaan verwerken ter verbetering van een nieuw toetsproduct. Wat is veel? Ik ervaar de tijdsinvestering als zinvol in balans / kloppend Ja. Er is nooit tijd genoeg. Constant met een oog op de klok. Ik denk dat het afhankelijk is van de student. Bij een 'goede' student red ik het voor mijn gevoel wel in de 9 uur die er voor staat. Sommige studenten hebben meer begeleiding nodig. Ik kan er tot nu toe voor zorgen dat de tijd die ik daaraab kwijt ben past in de tijd die beschikbaar wordt gesteld. dit betekent wel dat ik me af en toe erg moet haasten en minder gedetailleerd lees en becommentarieer. Meestal vind ik mijn feedback van voldoende kwaliteit, maar soms heb ik het gevoel dat ik tekort door de bocht ben gegaan met mijn feedback, en dat de kwaliteit ervan hoger had gemoeten. Tijdsinvestering komt ook door de administratieve toestanden, invullen van het format etc. Nee niet meer dan anders. Ik knip en plak. ik kom uit met de tijdsinvestering

2. Hoe bekwaam voel jij je in het geven van formatieve feedback? Kun je dit toelichten?

Het geven van formatieve feedback gaat mij gemakkelijker af dan het invullen van de kruisjes. Dat heeft sterk te maken met mijn mentale model over begeleiden en beoordelen van studenten. Een beoordeling in een cijfer geeft alleen de prestatie weer en gaat niet in op het proces. Leren is een proces evenals ontwikkelen. Dit proces kun je stimuleren door het geven van formatieve feedback, waarbij de student vooral aan het denken zet. Dus ook veel vragen stel. Indien er alleen beoordeeld moet worden volstaat een cijfer. Tja..... Ik doe mijn best. Bij sommige toetsen voel ik me meer bekwaam dan bij andere. Het zou mooi zijn als daar bij het toekennen van toetsen goed rekening mee kan worden gehouden. Studenten verdienen goede feedback. Redelijk goed. Kan me goed inleven in de kwaliteiten en mogelijkheden van de meeste studenten. Die overigens vaak overschat worden. Vooral de voltijders. Ik voel me bekwaam in het geven van formatieve feedback op module inhouden en op de toetsen. Ik vind de ruimte die hiervoor beschikbaar is echter erg beperkt, met name de formatieve feedback bij de toetsen. Bekwaam, vanuit expertise geef ik feedback en feed forward. Voldoende Ik heb veel onderwijservaring, maar voel me amateur. Echter, het gaat steeds beter! Op een schaal van 0 - 10 een 8. Hoe ben ik daar gekomen: 15 jaar als docent moduletoetsopdrachten en praktijkonderzoeken (bij RT, toen ik begon 2 HP-en en 1 beleid per student) begeleid en beoordeeld. Volgende stapje: afstemming op medebeoordelaars wat betreft cijfergeving, efficiënte en objectiviteit vergroten zonder dichtgetimmerde formaties. Meer oog voor inspiratie, creativiteit, impact van opdrachten voor de praktijk e.d. Redelijk, je ontwikkelt al doende meer expertise op. Ik heb wel hinder van de onduidelijk eisen mbt beoordeling, zoals verwerkingsopdrachten (wel/niet?), eisen symposium. Voldoende bekwaam: zowel m.b.t. vorm als inhoud acht ik mezelf op de hoogte van de toetsen. Ik voel me bekwaam maar kan zeker nog leren van sommige collega's. Vooral de kernpunten opzoeken voor de feedback vind ik belangrijk zodat de student daadwerkelijk het Master-niveau kan halen. Feed forward dus. bekwaam, vind ik essentiële docentvaardigheid Voldoende bekwaam. N.a.v. de verzorgde scholing rondom feedback geven en het delen in het team. Op een schaal van 10, een 7. Het is en blijft een kunst om van alle criteria een (gedeeld OSO-)beeld te hebben en ze terug te vinden in een toets. Ik vind dat ik dit altijd nog beter kan doen, nog meer op de inhoud, de meerwaarde van het beter doen zit het hem vooral in het sparren met collega's Goede formatieve feedback geven is moeilijk. Bruikbaar voor de student, passend bij de criteria van toetsen en de Dublin-descriptoren Bekwaam. Na het geven van een onvoldoende krijg ik van studenten te horen dat ze de feedback terecht vinden en ervan leren. Ik probeer voor mezelf hier structuur in aan te brengen zodat ik steeds dezelfde aspecten belicht naast student-specifieke onderdelen. Dat lukt mij aardig. Van origine was ik altijd heel sterk gericht op het geven van formatieve feedback, naar studenten. Dat was ook makkelijker aangezien ik de studenten kende en ze vaak ook meerdere malen bij modules en moduletoetsen tegenkwam en hun PGO. Het was dan mogelijk de formatieve feedback niet alleen te koppelen aan de toets, maar ook aan de doorgaande lijn van een student in ontwikkeling. Dat gaat nu minder goed (zie ook antwoord bij 4) prima bekwaam omdat ik de beoordelingscriteria scherp op mijn netvlies heb Redelijk bekwaam. Het betreft modules die je zelf geeft. bekwaam Voldoende bekwaam. Behalve als het gaat om onderwerpen waar ik niets van weet. Gelukkig wordt daarmee bij het verdelen van de toetsen rekening gehouden. Ik kom er alleen achter als ik de feedback bespreek met collega's zij op andere aspecten letten dan ik. Dat geeft een blikverruiming en zaait tegelijk twijfel. Ik ben nog steeds lerende en zoekende. Al doende leert men. Feedback van collega's helpt me daarbij. ik voel me volkomen bekwaam, op grond van de feiten dat ik al jaren feedback geef aan studenten, en dat ik denk goed in de gaten te hebben wat er met de toetsing bedoeld wordt, zodat ik mijn feedback heel doelgericht kan formuleren. Best wel bekwaam ; 2e jaar gaat al beter dan de eerste serie . Bekwaam. Ik lees vanuit de kaders en heb een brede deskundigheid.

4. Zou je jezelf meer willen bekwamen in het geven van formatieve feedback op grond van informatie uit onderzoek? Kun je dit toelichten?

Studenten geven over het algemeen bij mij aan, dat mijn feedback helder en duidelijk is en dat zij zien waar zij in hun denken tekort geschoten zijn. Ik krijg nooit negatieve reacties op mijn gegeven feedback, maar juist een compliment, dat de feedback hen verder geholpen heeft. Lijkt me dus niet nodig mij verder te bekwamen. Ik weet niet zoveel over onderzoeken die er zijn geweest naar de effecten van formatieve feedback. Als ik daar van op de hoogte zou zijn, zou ik mijn feedback wellicht aanpassen. Ik ben wel benieuwd naar onderzoeksresultaten op dit terrein. Zou mooi zijn als we daar bv op een OSO-centraal dag van horen. Dan graag met een goede vertaling naar onze praktijk. Nee Ik wil me niet zozeer bekwamen maar wel meer afstemmen met mijn collega's en met de studenten. Wat is hun behoefte. Waar hebben zij wat aan? Wat is nodig om vol vertrouwen de studie te doorlopen? Ik

lees regelmatig stukken (literatuur) over het geven van feedback, dit zet ik in. Informatie vanuit onderzoek: hangt af welk onderzoek. Overigens, de vraag snap ik niet helemaal, wat bedoel je met onderzoek? deze vraag is mij niet echt duidelijk Informatie uit onderzoek? Wat een rare vraag. altijd goed hoor, maar ik leer meer van intervisie. Ja zie hierboven. Daarnaast zou ik samen met anderen willen nadenken en werken om weer wat werkplezier terug te kunnen krijgen in stresstoetsweken. Waarom maken wij geen gebruik van CF's ? Practice what you preach! Ja, studenten moeten meer het gevoel van eenduidigheid krijgen en mbt de hoeveelheid. Ja. Alle onderzoek in relatie tot datgene dat van mij verwacht wordt kan mij bekwamer maken, of aanleiding zijn om dat te doen. Als onderdeel van mijn professionalisering, okay. Vraag onduidelijk Natuurlijk. Leren gaat altijd door. Ja Mijn bekwaamheid nwil ik vooral vergroten door binnen het team gesprekken aan te gaan over de toetscriteria. Een beeld wat gedeeld is, maakt mij bekwamer. Ja ik zou mij daar nog meer in willen bekwaamen omdat er voor studenten veel van afhangt en ik zo zuiver en objectief de feedback wil geven Ja dat zou ik wel willen. Ik zou vooral willen weten hoe bruikbaar mijn feedback voor studenten is en hoe ik dat kan verbeteren. Nee Dat is altijd prettig. Vervolg antwoord 3 de huidige inrichting van de MSEN maakt dat je als docent studenten vaak niet goed kent en zeker geen zicht hebt op hun doorlopende lijn en ontwikkeling. Dat maakt het lastiger om consistent ontwikkelingsgerichte formatieve feedback te geven. Het verbreekt tot het niveau van de afzonderlijke toets, en ook het beoordelingskader stuurt meer aan op een technische summative evaluatie dan een ontwikkelingsgerichte formatieve ja, ieder een kan leren van een ander..hoe meer afstemming tav de uitkomsten uit dit onderzoek, hoe beter voor de student en zijn/haar ontwikkelingsproces EN teamvorming binnen het docentenkorps (dialoog) Afhankelijk van wat de professionalisering te bieden heeft. Het geven van feedback heeft ook al op de rol gestaan tijdens teambijeenkomsten. meer overleg met collega's Voorlopig niet. Ik denk dat eerst de criteria op de feedbackformulieren beter geformuleerd moeten worden. Volgens de informatie die we onlangs kregen in een studiedag ben ik voldoende bekwaam in het geven van duidelijke en betekenisvolle feedback in de open ruimte hiervoor op het formulier. Ja, dat zou ik wel willen. Bewuster omgaan met de wijze van feedback geven. jazeke. het is goed om te blijven kijken naar de kwaliteit van de feedback die je geeft, om ervoor te zorgen dat je bijv. geen stokpaardjes gaat bereiden, alle relevante aspecten in beeld blijft houden, doelgericht genoeg blijft, etc. Nee, ben al te veel tijd kwijt ... Graag kennis delen met collega's

5. Wat hoop je dat het effect is van de formatieve feedback, die jij studenten geeft op hun toetsen?

Dat zij er iets mee doen voor een volgende toets. Dat zij gescherpt worden in hun denkprocessen over bepaalde onderwerpen. Dat zij meer de "diepte" in gaan. Ik hoop dat het mensen aan het denken zet op een manier waar zij zelf mee verder kunnen. Ik hoop dat het hen stimuleert om kritisch te blijven en te blijven reflecteren op hun eigen leerproces, op hun eigen kennis en kunde, op hun eigen visie. Dat het hen helpt om zaken ook vanuit een ander perspectief te zien. En dat het stimuleert om een onderzoekende houding te blijven hebben; om nieuwsgierig te blijven. Inzicht geven in hoe een tekst die zij schrijven geïnterpreteerd kan worden. Verbetering van hun schrijfstijl en inhoudelijk kritisch kijken naar hun product Ik hoop dat het effect is dat een student inzicht krijgt in zijn eigen handelen vanuit het perspectief van de beoordelaar. De student komt tot inzicht, begrijpt wat er al is en wat versterkt kan worden, hij of zij kan verder met de studie. Formatieve feedback zie ik als feedforward, ik ga er altijd vanuit dat mijn feed forward de student helpt in het leerproces. dat ze weten hoe ze tot hogere hoogten kunnen komen dat ze weten waarom de waardering niet anders is dan gegeven Nadenken, schrikken, herkennen, bevestigen, groeien Dat het een bijdrage levert aan de ontwikkeling op gebied persoon, praktijk, theorie en dat hun vertrouwen in zichzelf als student, leerkracht vergroot wordt. in volgende toets verbeteringen op basis van zelfonderzoek Dat studenten een reëel beeld krijgen van hoe de toets op een ander overkomt zodat ze een volgende toets goed aan zullen kunnen. Het uiteindelijk bereiken van het Master-niveau - Dublin descriptors. dat studenten kracht van feedback ervaren Dat studenten begrijpen wat goed is en wat nog niet goed is in het verslag en waarom en dat ze op basis van de feedback kunnen komen tot adequate aanpassing van de toets. Natuurlijk dat zij er in de volgende toets iets aan hebben en dat het dus leidt tot verbeteren van hun bekwaamheden. Dat ze een volgende toets beter kunnen doen Dat zij gaan nadenken over aanpassingen in hun werkwijze; tot een nieuw inzicht komen en dit gaan toepassen. Dat ze de feedback kunnen gebruiken bij volgende toetsen. Dat het als feed forward gezien wordt en dat studenten er hun voordeel mee kunnen doen tijdens hun studie en bij volgende toetsen. Dat ze beter in staat zijn vanuit een "helikopter visie" zicht te hebben op theorie, praktijk en hun rol en positie. Met andere woorden dat ze van 'bovenaf' zicht hebben op hun beroepspraktijk en beroepsrol en dat ze

e.e.a. theoretisch onderbouwd kunnen duiden zie hieronder bij vraag 6 Dat ze zichzelf verder kunnen ontwikkelen (feedforward). is al te zien, verbetering in resultaten. Dat ze blij kunnen zijn met hun behaalde resultaten en waarom ze dat kunnen zijn. Ik probeer de pluspunten duidelijk naar voren te laten komen. En dat ze tevens inzicht krijgen in het waarom van de aspecten die minder goed zijn en aan de hand daarvan hun volgend werk (of bij een onvoldoende hetzelfde werk) met inzicht kunnen bijstellen. Dat ik die maar één keer hoeft te geven en dat de student dat vervolgens zodanig oppikt dat hij of zij daar in de volgende (delen van) producten zelf mee aan de slag gaat. Bovendien hoop ik dat studenten leren van de feedback die hun medestudenten kregen. Dat gebeurt wel, is mijn ervaring, zeker nu de feedback op de studiegroepportal staat. dat ze in staat zijn op grond van de feedback zelfstandig hun verdere professionele ontwikkeling vorm te geven, gebruik makend van beschikbare literatuur en op planmatige wijze. Dat zij een idee krijgen in hoeverre hun toets beantwoordt aan de criteria; dat zij - handig- worden in het toetsen. Dat zij een onderzoekende houding ontwikkelen Ik ga ervan uit dat zij dit erg waarderen en dat het de studentsatisfactie omhoog brengt

6 Wat ervaar je dat het effect is van de formatieve feedback, die jij studenten geeft op hun toetsen?

Studenten doen er iets mee. Zij nemen de feedback serieus. Indien ze de feedback niet helemaal begrijpen, komen zij er op terug en vragen door. Dat geeft hen een nog meer helder inzicht bv. hoe zij breder zouden kunnen kijken. Of dat er nog meerdere factoren kunnen zijn die meespelen bij hun onderwerp. Soms krijg ik mails van studenten die bedanken voor de feedback en die zeggen daarmee verder te kunnen. Soms hebben studenten vragen. Een enkele keer zijn ze teleurgesteld en soms niet eens met de feedback. Kan ik niet overzoeken omdat ik niet altijd dezelfde studenten nakijk. Ik heb daar nu totaal geen zicht op. Ik krijg van de studenten terug dat mijn feedback helpend is. als je al reactie krijgt dan is die zeker ook regelmatig positief Zie vorige vraag Waardering bij uitgebreide FB mits verpakt in sandwich verbetering Daar ervaar ik niets van, omdat ik die studenten bijna nooit tegenkom. De toetsen van de studenten zien er steeds beter uit op alle fronten van de feedback. niet altijd zichtbaar, zie het evrvolg niet steeds Ik ervaar dat de studenten meestal kunnen komen tot adequate aanpassingen. Een enkele keer niet. Ik ervaar alleen wat het effect is als studenten een onvoldoende hebben gehaald. dan mailen en bellen ze en willen een afspraak om eea duidelijk te krijgen. Soms krijg ik een bedank mailtje dat ze goed verder kunnen met mijn feedback Weinig. Wel blijkt uit mailtjes dat studenten de feedback waarderen om toe te passen in komend werk. Zie vraag 2 Studenten nemen deze feedback goed door en proberen daar ook echt iets mee te doen. Dat het in de huidige organisatie van het onderwijs verdampt, er is geen sprake van contact tussen beoordelaar en student. Laat staan dat er sprake is van verdieping of een doorgaande lijn. ik zie het effect van de feedback als een feedforward voor de volgende toetsen omdat ik met een helicopterview beoordeel en de beoordelingscriteria scherp heb; niet op details letten, maar vooral op de 'over look' Sommigen geven bij mij aan waar ze mee verder kunnen. Soms vragen ze ook om verduidelijking. zie 5 Ik krijg positieve reacties van de studenten. Zelfs bij een onvoldoende. Ze worden aan het denken gezet, soms worden ze ook onzeker. Ik stel veel vragen. het benoemen waar iets wél goed is gedaan, geeft vertrouwen. deels bereik ik dit ook. het effect is ook met enige regelmaat verwarring. Lastige communicatie! Sommige feedback gaat sneller en effectiever in een gesprek met de student. Ik krijg terug dat ze het erg waarderen en dat ze er mee verder kunnen.

7. Wat ervaar je als je na zit te kijken?

Twijfel: is dit nu een 7 of moet het een 8 worden? Interesse. Ik vind het boeiend om de werkstukken te lezen, ben nieuwsgierig wat studenten doen met de opleiding, met de toetsen, hoe ze één en ander in hun werk en professionele leven inpassen. Ik leer er veel van. Soms ergernis. Met name doordat studenten zo hun best moeten doen om de triade, 5 reflecties, feedback CF, modules, competenties en basissensies moeten verwerken in hun producten en dat dit echt ten koste gaat van de kwaliteit en diepgang. Ik ervaar dat ik veel meer zou willen bespreken en delen met de student dan dat ik nu kan doen. Ik vind het leuk om de toetsen na te kijken. Sta positief verstoeld van wat de studenten maken/schrijven/doen. Vind het mooi te zien dat onze toetsing de studenten zo uit weet te dagen. dat het een hele klus is om goede feedback te geven; meerdere aandachtspunten te noemen; niet meer van hetzelfde te zeggen Eenzaamheid Stress, onmacht, tekort schieten bij onbekende studenten en geen idee van proces. Daarnaast : " wat een vak! " Hier heb ik niet voor gekozen om 12 uur per dag door een scherm te scrollen en kruisjes aan te vinken op een format van 6 pagina's, met items die

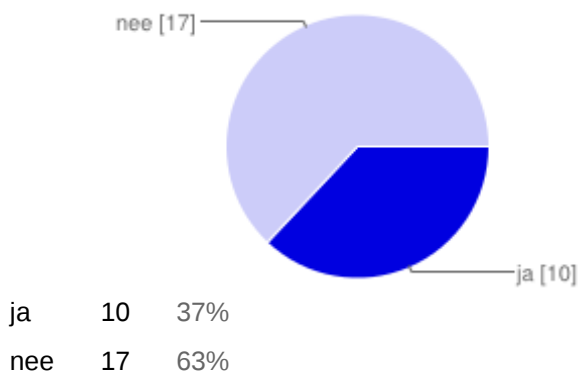
door ver van de praktijk staande goed bedoelende collega's bedacht zijn. En dat met de keukenwekker naast me en de deadline van vrijdag 17.00 uur in mijn (stijve) nek hijgend.... plezier als de toets goed gemaakt is. Ergens bij slechte toetsen, want dan gaat het mij veel meer tijd kosten. Als het een goed gemaakte toets is kan ik er enthousiast van raken. Een slechtgemaakte genereert gevoelens van irritatie en/of wanhoop. Als er een aantal matig gemaakte toetsen op elkaar volgt dan begin ik te twifelen aan de opleiding. Ik ervaar veel praktijken eigengroei en soms te weinig theoretisch onderbouwing. Ik ervaar soms ook nietszeggende feedback van collega's. Tijdsdruk, ik wil het binnen de tijd doen - en dat lukt niet. Ik leer van de visie die de studenten hebben op de materie waarin wij/ik lesgeef. Dat is verhelderend en helpt me mijn lessen aan te passen. Tijdsdruk! Ik red het niet om toetsen binnen de toegewezen tijd na te kijken. Onzekerheid! Zeker als er modules verwerkt zijn waar ik geen zicht op heb. Met deze vraag weet ik niet wat je bedoelt, soms ergernis als er slordig wordt gewerkt door een student, is dat wat je wilt weten? Waar moet ik prioriteiten leggen bij deze student? Je kunt niet op alle onderdelen feedback geven. Is er een samenhang in de observaties die je bij het nakijken van een opdracht doet? Kun je daar een vraag van maken? Dit laatste is nog een apart punt: op welke manier formuleer je je feedback dat het de student helpt bij het zelfstandig maken van vervolgstappen? In welke mate kan ik directief zijn? In welke mate nieuwe vragen oproepen? Tijdrovende activiteit. Bewondering voor de toetsen die studenten inleveren. Dat het mij veel concentratie en energie kost en dat ik het als een uitdaging ervaar om de juiste toon te vinden in de feed forward. Machteloosheid en frustratie hoe kan ik de beoordelingscriteria terug vinden in de teksten van de toets. Dat is wisselend. Van kwalitatief goede producten kan ik heel vrolijk worden. Van aangename verrassingen (die heeft het goed gesnapt!) tot waar is deze student mee bezig (schrik). Zucht. Dat ik soms te weinig afstand houd en het probleem van de student het mijne wordt. Even gaan wandelen helpt dan. Maar ook dat ik kan zitten jubelen op mijn stoel bij zulke mooie verslagen... Als zo'n student erin slaagt om haar/zijn ontwikkelingsproces in beeld te brengen... Dan kan ik haast niet stoppen met complimenten schrijven. plezier (als ik tenminste geen tijdsdruk ervaar) vooral tijdsdruk, soms plezier in het werk van studenten. Stress! Vaak. Plezier als een student goed kan formuleren, of interessante zaken bespreekt. Interesse in het verhaal van de student.

7 b. Je krijgt werk ter beoordeling van studenten die je wel kent en van studenten die je niet kent. Ervaar je verschil in je houding als beoordeelaar?

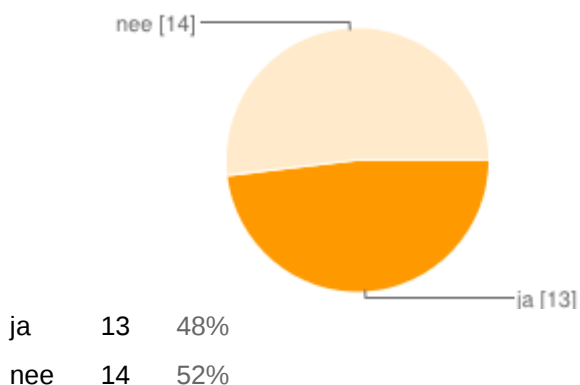
Ja. Als begeleider weet ik welke processen een student heeft doorlopen. Bij een PGO heb je de hoofdstukken al vaker gezien, kans op blinde vlekken. Bij een student die je niet kent en waarvan je nog nooit iets hebt gelezen, beoordeel je scherper op wat er precies staat. Niet echt. Ook bij studenten die ik niet ken, lijkt het of ik hen leer kennen door hun toetsen te lezen. Nee. Niet echt. Ja ik ervaar enig verschil. Een student die je niet kent maakt dat ik - zonder de ander te kennen - puur op basis van het werk van de student de richtlijnen strak hanteer. Bij studenten die je kent heb je toch al een bepaalde verwachting, ik vermoed dat dat iets doet met hoe ik beoordeel. Er zit wel verschil in, omdat je een gezicht erbij hebt. Toch weet ik mijn objectiviteit te behouden. Komt mijn objectiviteit in het geding, schakel ik een medebeoordelaar in. Het maakt niet uit qua becijfering. Een onvoldoende geven is altijd naar: zowel bij de student die je kent als de student die je niet kent. ik probeer subjectieve beïnvloeding nadrukkelijk te voorkomen; bij de gekende student heb ik wel het beeld van de student steeds voor me, maar of dat ook uitmaakt voor mijn waardering? dat betwijfel ik. Lijkt me logisch, deze vraag is een open deur. Ja, ik ben geneigd objectiever (student ervaart dat als negatief) FB te geven en in de FB vooral de beoordeling te onderbouwen. Bij bekende studenten kan ik ook complimenten geven over proces, inhoud, ontwikkeling e.d. Ja, je feedback kan persoonlijker geformuleerd worden. Ja. Nee neen. Dat mag geen verschil maken. Dus probeer ik dat altijd zo objectief mogelijk te doen. Ja. Als ik een student niet ken, kijk ik zakelijker na! Het maakt mij extra nieuwsgierig om te kijken wat ze ervan gemaakt hebben, maar ik probeer altijd objectief te blijven. Bij studenten die ik ken, kan ik soms beter plaatsen waarom het werk op een bepaalde manier gemaakt is. Dat is vooral het geval als ik de student ook in een module ben tegengekomen en minder bij studenten uit de studiegroep. Ik denk dat dit niet dat dit van invloed is op de beoordeling. Bij een toets van een bekende student zie je 'het gezicht' voor je. Door de criteria te hanteren lukt het goed om 'de persoon' achter de toets niet mee te laten wegen in de beoordeling. De beïnvloeding van jezelf kun je niet uitschakelen. Door je ervan bewust te zijn kun je proberen zo objectief mogelijk te beoordelen. Ja, gelukkig wel meer inlevend wanneer er sprake is van relatie met de student, maar niet minder kritisch naar de beoordelingscriteria. mogelijk zelfs strenger in de beoordeling. Ja er is verschil. Ik ben er een groot voorstander van om vooral ook andere docenten te laten beoordelen. Dit om de kwaliteit van de

opleiding te garanderen. Als je de student kent, weet je meer over het proces. Ik vind het goed dat we ook 'vreemden' nakijken. Jazeker. Bij een bekende student hoor ik hem/haar praten en zie ik het proces voor me. Bij een onbekende student heb ik enkel het product waar ik op af kan gaan. Dan kan ik strenger zijn. beoordelaar....(spelfout) ja, en ik weet niet of dat positief of negatief is. Bij het geven van een onvoldoende vind ik het fijner als ik een student niet persoonlijk ken. Dan speelt het gevoel minder. nee, niet in de situatie zoals beschreven. dat verschil ervaar ik wel als ik als 2e beoordelaar moet optreden van een student die ikzelf heb begeleid (tijdens pgo bijv.) Ja, Nee, want ik zorg dat ik leeg ben, voordat ik met beoordelen start.

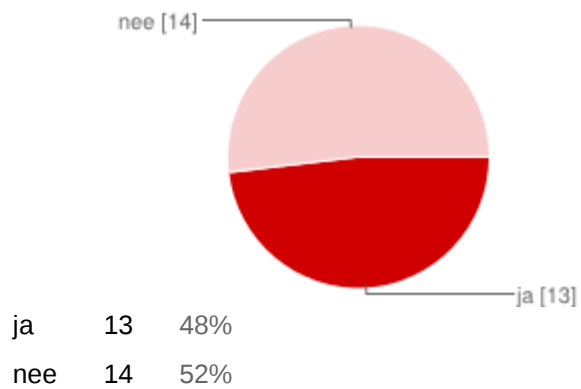
8. Is het duidelijk welke afspraken er binnen De Hogeschool zijn over formatieve feedback op toetsen?



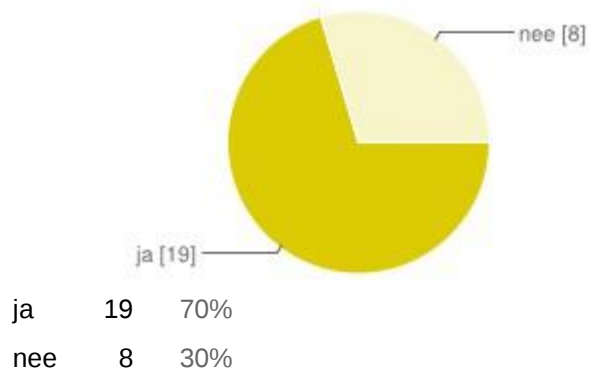
9 a. Ik *vind* dat er binnen De Hogeschool afspraken zouden moeten komen over het minimum en maximum aantal woorden (met een marge), die de formatieve feedback van de docent zou moeten bevatten



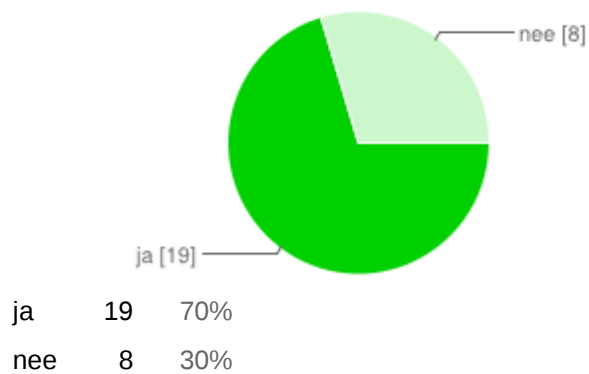
9 b. De hoeveelheid formatieve feedback die ik *geef*, is afhankelijk van de kwaliteit van het werk. Als het werk goed is geef ik weinig feedback. Als het werk niet goed is, geef ik meer feedback.



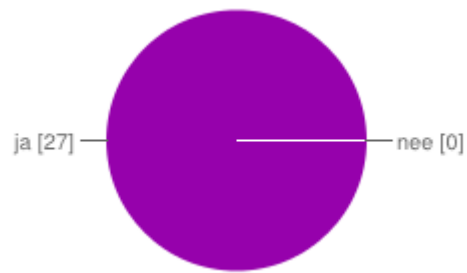
10 a. Ik *vind* dat formatieve feedback op toetsen vooral positief en motiverend moet zijn.



10 b. Ik *geef* vooral(herhaling tekst a) In dit verslag schrijf ik de b-vraag niet volledig opag. In de enquête heb ik dat wel gedaan.

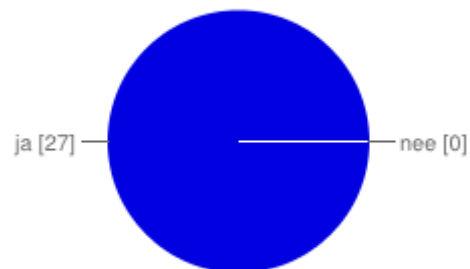


11 a. Ik *vind* dat kritische feedback (over onjuistheden, ontbrekende zaken, irrelevante zaken en inhoudelijke verklaringen) nuttig is, zodat de student weet wat hij/zij kan verbeteren.



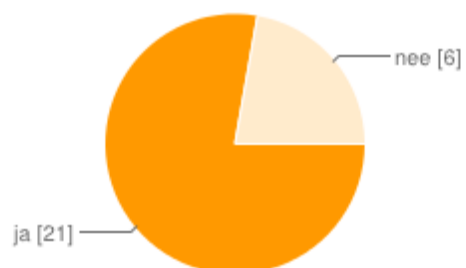
ja	27	100%
nee	0	0%

11 b. Ik *geef*



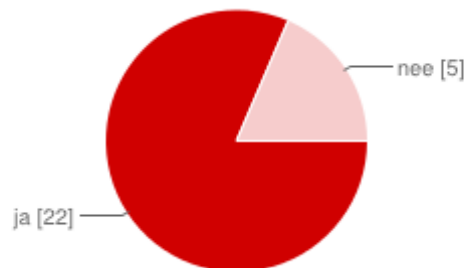
ja	27	100%
nee	0	0%

12 a. Ik *vind* dat formatieve feedback een toelichting moet geven op de summatieve feedback.



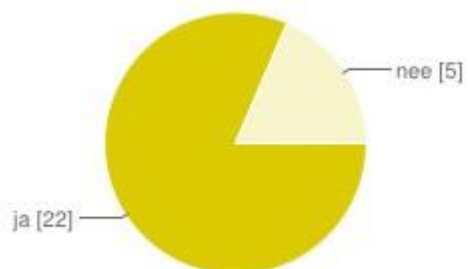
ja	21	78%
nee	6	22%

12 b. Ik geef



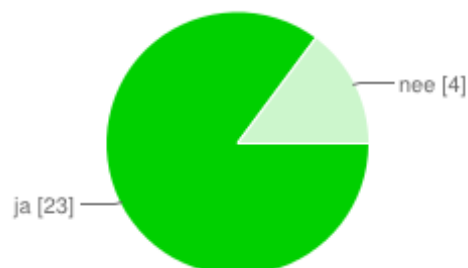
ja	22	81%
nee	5	19%

13 a. Ik *vind* dat de formatieve feedback informatie moet geven over 'wat' de student in de volgende toets beter kan doen en 'hoe' de student iets in de volgende toets beter kan doen.



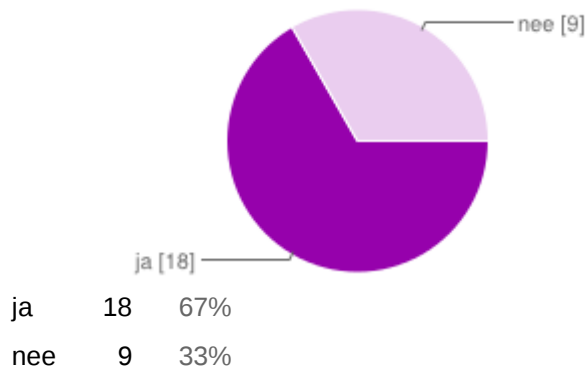
ja	22	81%
nee	5	19%

13 b. Ik geef

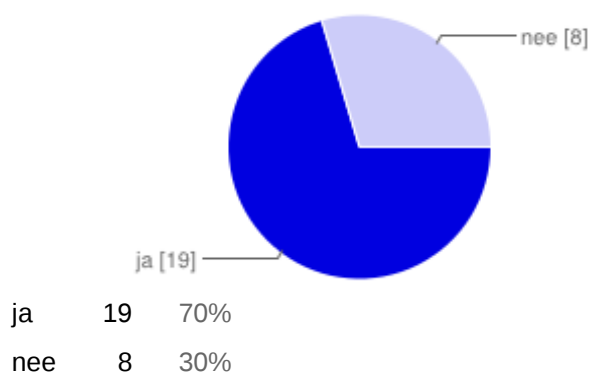


ja	23	85%
nee	4	15%

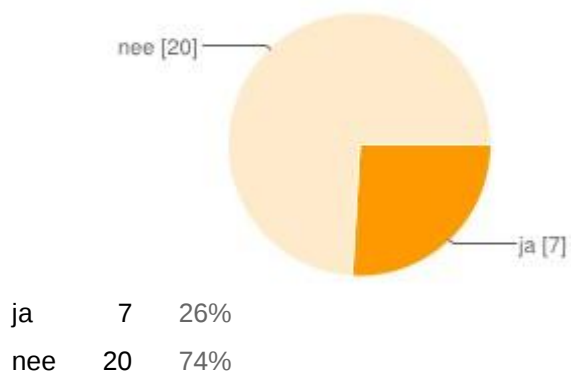
14 a. Ik vind dat de formatieve feedback informatie moet geven over 'wat' de student in de volgende toets beter kan doen en 'hoe' de student iets in de volgende toets beter kan doen. Bovendien vind ik dat formatieve feedback moet aangeven 'waarom' dat nodig is.



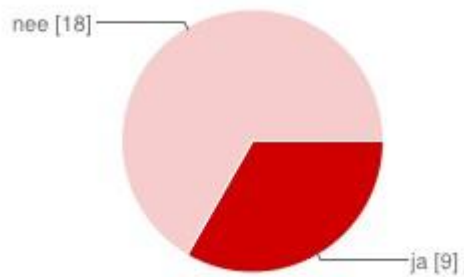
15 b. Ik geef



16 a. Ik *vind* dat het voor formatieve feedback volstaat om kort aan te geven wat goed of fout is. De student moet een onderzoekende houding ontwikkelen en het - eventueel met steun van critical friends- zelf uitzoeken.

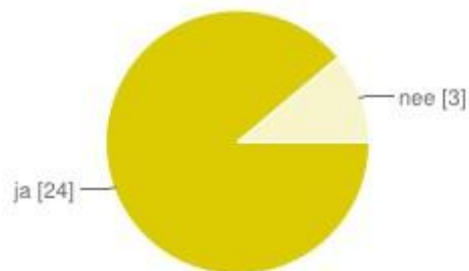


16 b. Ik geef



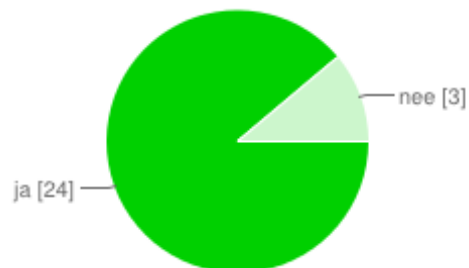
ja	9	33%
nee	18	67%

17 a. Ik vind dat formatieve feedback moet uitdagen tot kritische onderzoekende zelfreflectie.



ja	24	89%
nee	3	11%

17 b. Ik geef



ja	24	89%
nee	3	11%

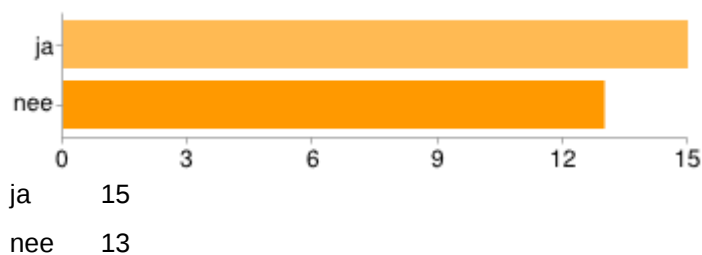
18. Ik geef in mijn formatieve feedback informatie over: (aantal keer *ja*)

de doelen	17	X ja
de criteria	23	X ja
het verwacht niveau	19	X ja

19. Ik geef in mijn formatieve feedback commentaren in relatie tot te ontwikkelen vaardigheden: (aantal keer *ja*)

structuur	26	X ja
gebruik van diagrammen en dergelijke	13	X ja
taalgebruik	25	X ja
teksten adresseren	16	X ja

20. Ik geef informatie die verwijst naar hulpbronnen



21. Hoeveel formatieve feedback schat je in dat je gemiddeld per toets geeft?

miniem (0- 100 woorden)	2	Keer aangevinkt
beknopt (100 tot 300 woorden)	18	Keer aangevinkt
royaal (300 tot 600 woorden)	12	Keer aangevinkt
uitgebreid (600 tot 1000 woorden)	0	Keer aangevinkt

22. Mogelijk is de hoeveelheid formatieve feedback afhankelijk van de toets.

Toets POP	3
Toets Casus	5
Toets Artikel	4
Toets onderzoeksvoorstel	10
Toets PGO	7
Toets symposium / SEN-these	1
Ik maak hier geen onderscheid in.	15

23. Mogelijk is er een vraag niet gesteld, waarop jij graag antwoord had willen geven. In het vak hieronder kun je die vraag en het antwoord formuleren.

Er zitten dubbele vragen in die achter elkaar staan. Is dit om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te vergroten? Zou dan alle vragen door elkaar zetten. Ik hoorde kort geleden een prachtige uitspraak van een directeur PO: "Je kunt een varken nog zo vaak wegen, het zal er niet vetter van worden". Dat is ook mijn visie op toetsing. Toetsing mag niet alleen een beoordeling inhouden, maar het is ook de bedoeling dat de student (zie varken) "vetter" wordt. Lastig. Niet echt een vraag. Ik vind dat formatieve feedback niet alleen gericht is op de toets. Soms verwijs ik ook naar het belang van feedback voor het werk in het algemeen. En zoals bij alle vragenijsten: het is dikwijls niet zo zwart wit, terwijl we wel een hokje moeten aanvinken. Dat heb ik dus gedaan, met alle reserves daarbij. Ik ben in deze lijst enigszins in verwarring door het woord formatieve feedback. Wordt daar de toelichting in woorden op het beoordelingsformulier bedoeld? Zo heb ik de vragen opgevat. Succes met je M SEN!! Ik ben heel benieuwd naar de resultaten. Ik heb in beperkte mate ervaring met het beoordelen van de toetsen zoals die momenteel in gebruik zijn namelijk: toets POP en toets Casus. Overige toetsen zijn mij onbekend. Mbt vraag 12: ik heb wel geantwoord, maar begrijp de vraag niet helemaal. Dit komt omdat je in een toets altijd summatieve feedback geeft. Succes met het uitwerken. Goede timing van een nuttig onderzoek, ik zit er nu nog helemaal in. De vragen die ik misschien gemist heb is : weet jij als docent wat het oorspronkelijke doel van deze beoordelingsformats was en de ruimte voor de formatieve FB? Antwoord: nee In hoeverre is onderzoek gedaan naar effect van deze vorm van beoordeling/FB op de ontwikkeling van studenten naar Master Niveau? Hoe beleef je afweging investering-opbrengst vanuit opleiding / docent gezien ? Antwoord :uit balans Naarmate het slechter is gemaakt geef ik meer feedback. vragen in deze enquête erg onduidelijk opmerking: Ik had moeite met de vragen rondom positieve en motiverende feedback. Ik heb gemerkt dat het subjectief is hoe feedback ervaren wordt. Sommige vragen hadden meerdere aanvinkmogelijkheden terwijl slechts één antwoord gewenst was. Ik vind het heel vervelend dat het niet mogelijk is de feedbackop te nemen in de toets zelf. Dat maak het veel eenvoudiger gericht en gekoppeld aan de passages feedback te formuleren en te presenteren Volgens mij is er ook behoefte aan een format om de verwerkingsopdrachten van feedback te voorzien. Bij 10: ik geef OOK motiverende en ..fb. Soms moet je ook kritisch zijn. Bij 21: ik heb er 10 gecheckt. Soms boven de 600. Bij 22: dit kon ik niet nagaan. Succes! m.i. voegen de kruisjes in het nakijkformulier niet veel toe aan de formatieve feedback en de uiteindelijke beoordeling. die kunnen m.i. worden weggelaten. een gestandaardiseerd feedbackformulier, waarin kopjes zijn opgenomen voor die die aspecten waarover feedback gegeven moet worden, zou mijn voorkeur hebben. Ervaringen van docenten bij beoordelen met twee personen, hoe verloopt dat? Welke aspecten in het model,krijgennaccent?

Bijlage 4: Uitneembare kaart.

Centrale begrippen

In dit onderzoek is feedback altijd formatief; dit onderzoek richt zich in zijn geheel uitsluitend op schriftelijke formatieve feedback.

Formatieve feedback: Geschreven terugkoppeling (feedback én feed forward).

Feedback (FB): Geeft inzicht op de 'beoordeling' van het huidige niveau.

Feed forward (FF): Geeft expliciet aanwijzingen om het gat tussen het huidige en in de toekomst verwachte niveau van werk te dichten.

Praktijkonderzoek Master Special Educational Needs. Willy van Adrichem 2013

Analyse instrument:

De criteria van de formatieve 'feedback' (FB) en 'feed forward' (FF)

FB1 Motiverende (positieve) commentaren.

Deze geven aan wat goed is en moedigen positieve overtuigingen over het eigen kunnen en het zelfvertrouwen van de student aan.

FB2 Kritische (min of meer negatieve) commentaren over de inhoud van de antwoorden: alle onjuistheden, ontbrekende zaken waar opmerkingen over gemaakt worden eventueel met toelichting, maar zonder dat expliciet wordt aangegeven wat de student de volgende keer anders moet doen.

Onderwerpen: taalgebruik, irrelevante zaken, ontbreken van basisdimensies, competenties en centrale thema's, ontbreken van de reflectief onderzoekende houding, ontbreken internationalisering, te weinig evenwicht in het toepassen van de triade, incorrect gebruik van inhouden en processen, conclusies die niet voldoende zijn onderbouwd

FF1 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot te ontwikkelen vaardigheden.

Bijvoorbeeld: structuur, gebruik van diagrammen en dergelijke, taalgebruik en teksten adresseren.

FF2 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot doelen, criteria en verwacht niveau.

Het geeft studenten waardevolle informatie over hun leerproces, en het correct toepassen van inhouden (basisdimensies, competenties, centrale thema's), van modules en andere theorie in hun werk .

FF3 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot de ontwikkeling van kritische reflectief onderzoekende houding tijdens het leren.

Geeft informatie over de triade: theorie, praktijk en persoon die evenwichtig en passend bij de inhoud van de toets dient te zijn.

Geeft informatie over het op juiste manier gebruiken van diverse modellen voor 'zelfonderzoek' en kan op grond daarvan aangeven hoe de professionele identiteit verder kan worden ontwikkeld. (biografische reflectie, beschrijvende reflectie, technische reflectie, kritische reflectie en meta reflectie)

FF4 Verheldering van een goede prestatie met betrekking tot een dialoog aan over leren, een reflexieve dialoog met CF's en introspectie.

Dit betreft het ter discussie stellen van eigen standpunten, het zoeken naar nieuwe invalshoeken, theoretische invalshoeken, het uitstellen van voorbarige conclusies en het actief op zoek gaan naar critical friends.

Het betreft ethische aspecten die bij het werk en de studie aan de orde zijn, het normatief concept en een onderbouwde visie op Inclusie.

FF5 Verzorgt informatie die nuttig is: commentaren die verwijzen naar hulpbronnen

Bijvoorbeeld websites, portal, workshops.

Praktijkonderzoek Master Special Educational Needs. Willy van Adrichem 2013

Niveaus van diepgang van FB en FF

- Niveau 1: Geeft aan dat de student iets goed of fout heeft gedaan, maar blijf vaag. ("Triade goed toegepast" of juist "Triade onvoldoende aanwezig").
- Niveau 2: Geeft aan dat de student iets goed of fout heeft gedaan en geeft daar aanvullende informatie over. Dit kan in de vorm van FB of FF.
- Niveau 3: Geeft niet alleen aan wat goed of fout is en aanvullende informatie, maar geeft ook meer informatie over 'waarom' iets goed of fout is. Dit niveau geeft de student meer inzicht in het 'hoe' en 'waarom'.

Praktijkonderzoek Master Special Educational Needs. Willy van Adrichem 2013