



Universiteit Utrecht

Professionalisering van HBO-docenten met betrekking tot de formatieve
toetscyclus: het effect van de professionaliseringsworkshop

Thesis Master Onderwijswetenschappen

Universiteit Utrecht

Themagebied: Classroom Processes

Naam: Almedina Hasic

Studentnummer: 5847699

Begeleider: Dr. Frans Prins

Tweede beoordelaar: Dr. Barbara Flunger

Opdrachtgever: Dr. Liesbeth Baartman

Datum: 15 augustus 2019

Aantal woorden: 7995

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis in het kader van het onderzoek voor mijn opleiding Onderwijswetenschappen. Uit interesse voor toetsen in het hbo heb ik onderzoek gedaan naar het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten, met als doel om bij te dragen aan de optimalisering van het leerproces van hbo-studenten. Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder het Platform Leren van Toetsen, mijn opdrachtgever Liesbeth Baartman en de hbo-docenten en studenten die mee wilden werken aan mijn onderzoek. Tot slot bedank ik mijn begeleider Frans Prins voor de begeleiding en feedback. Dankzij jullie heb ik mijn onderzoek tot een goed einde weten te brengen.

Ik wens u veel leesplezier.

Almedina Hasic

Veghel, augustus 2019

Inhoud

Voorwoord.....	2
Abstract.....	5
1. Introductie.....	6
2. Methode.....	12
2.1. Onderzoeksdesign.....	12
2.2. Participanten.....	13
2.3. Instrumenten.....	13
2.4. Procedure.....	15
2.5. Data-analyses.....	17
3. Resultaten.....	18
3.1. Studentperceptie.....	18
3.2. Docentperceptie en ervaring.....	19
3.2.1. Casestudy 1.....	20
3.2.2. Casestudy 2.....	22
3.2.3. Casestudy 3.....	24
3.2.4. Casestudy 4.....	26
3.2.5. Casestudy 5.....	27
3.2.6. Casestudy 6.....	29
3.3. Cross-case analyse.....	30
4. Discussie.....	31
4.1. Implicaties.....	32
4.2. Beperkingen.....	33
4.3. Conclusie.....	34

Bronnenlijst	35
Bijlagen	40
Bijlage 1. FETC formulier.....	40
Bijlage 2. Vragenlijst docent.....	48
Bijlage 3. Vragenlijst student.....	52
Bijlage 4. Observatieformulier docent.....	53
Bijlage 5. Interviewleidraad docent deelgenomen aan workshop.....	56
Bijlage 6. Interviewleidraad docent niet deelgenomen aan workshop.....	58

Abstract

Het vergroten van de formatieve toetsdeskundigheid van hbo-docenten is een belangrijk doel om het leerproces van studenten te optimaliseren. Onderzoek heeft uitgewezen dat studenten hogere leerprestaties bereiken wanneer zij les krijgen van docenten die hebben deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten over formatief toetsen. In deze mixed method studie is onderzocht wat het effect is van een workshop formatief toetsen op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus. Eerder onderzoek laat zien dat docent-professionaliseringsactiviteiten in formatieve toetsing niet altijd tot gewenste effecten leiden. Uit het kwantitatieve deel van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de workshop formatief toetsen geen significant effect had op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus. De docenten zijn na de professionalisering niet meer formatief gaan toetsen. Dit kan mogelijk worden verklaard door de kleine steekproef en doordat docenten voor de workshop al formatief toetsten. Uit de interviews is echter wel gebleken dat de professionalisering ertoe heeft geleid dat docenten een breder begrip van formatief toetsen hebben gekregen en dat zij bewuster formatief zijn gaan toetsen. Tot slot is gebleken dat docenten vooral tijdgebrek ervaren om formatief te toetsen en om zich hier verder in te bekwamen.

Keywords: Formatief toetsen, formatieve toetscyclus, professionalisering, hbo-docenten

Introductie

Formatieve toetsing helpt studenten om gaten in hun kennis beter te begrijpen en geeft hen de mogelijkheid om betrokken en proactief te raken in het behalen van leerdoelen (Brookhart et al., 2010). Formatief toetsen wordt tijdens het onderwijsleerproces door de docent ingezet om te meten hoever studenten gevorderd zijn in het behalen van doelen. Deze toetsen geven inzicht in de vervolgstappen die door de docent (en student) ondernomen kunnen worden om alsnog de gestelde doelen te behalen of nieuwe doelen te formuleren (Gulikers & Baartman, 2017). Het succes van formatief toetsen ligt daarbij voor een aanzienlijk deel in handen van docenten en hun competenties in formatieve toetsing (Looney, Cumming, Van der Kleij, & Harris, 2017) en in hun bewustzijn over het belang van goed toetsen (Sluijsmans, Van Eldik, Joosten-Ten Brinke, & Jakobs, 2013). In Nederland is het vergroten van de formatieve toetsdeskundigheid van hbo-docenten dan ook een belangrijk doel, omdat docenten hiermee het onderwijs beter af kunnen stemmen op de behoeften van studenten om zo hun leerproces te optimaliseren (Onderwijsraad, 2018). Er is behoefte aan handvatten om formatief toetsen in de dagelijkse onderwijspraktijk te implementeren (Onderwijsraad, 2018). Dit kan volgens de Onderwijsraad (2018) worden gedaan door er meer en betere aandacht in docent- professionaliseringstrajecten aan te besteden. Uit eerder onderzoek blijkt echter dat er meer onderzoek nodig is naar docent-professionalisering in formatief toetsen, omdat professionalisering van docenten niet altijd tot gewenste effecten leidt (Smith, 2011) en omdat er onduidelijkheid bestaat over welke factoren de implementatie van formatieve toetsing hinderen of faciliteren (Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp, & Kippers, 2016).

Eerder onderzoek heeft al wel uitgewezen dat studenten hogere leerprestaties hebben wanneer zij les krijgen van docenten die hebben deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten gericht op formatief toetsen dan wanneer docenten hier niet

aan hebben deelgenomen (Andersson & Palm, 2017). Met professionaliseringsactiviteiten worden bijvoorbeeld workshops, studiegroepen en peer coaching bedoeld (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Uit de review-studie van Gulikers en Baartman (2017) blijkt dat er voor verdere professionalisering van docenten in formatief toetsen meer aandacht nodig is voor de hele formatieve toetscyclus. Deze vijf fasen van formatief toetsen bestaan uit: (1) verwachtingen verhelderen; (2) studentreacties ontlokken; (3) reacties analyseren en interpreteren; (4) communiceren met studenten over resultaten, en; (5) vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen. Verschillende studies tonen namelijk het belang van de samenhang tussen de verschillende fasen aan, omdat de verwachting is dat docenten die deze cyclus goed en meerdere malen doorlopen meer effectieve formatieve toetspraktijken laten zien (Ruiz-Primo & Furtak, 2007; Hatty & Timperley, 2007; Sluijsmans, Joosten-Ten Brinke et al., 2013; Antoniou en James, 2014; Gulikers & Baartman, 2017).

In deze studie worden de vijf fasen van de toetscyclus van Gulikers en Baartman (2017) als uitgangspunt genomen. Dit model wordt naast andere theorieën over formatieve toetsing gelegd, omdat formatieve toetsing een multi-interpretabel concept is waar onderzoekers geen eenduidige visie over hebben (Sluijsmans, Joosten-Ten Brinke et al., 2013). Er zal worden gekeken naar professionalisering van hbo-docenten op het gebied van formatief toetsen in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus met behulp van een professionaliseringstoolkit, omdat alle tools in deze kit de formatieve toetscyclus als basis hebben. De toolkit is ontwikkeld door Judith Gulikers en Liesbeth Baartman in samenwerking met Platform Leren van toetsen in het kader van de NRO-subsidie Kennisbenutting plus (Gulikers & Baartman, 2017) en bestaat uit kennisclips, powerpointpresentaties, artikelen en tools die docenten in kunnen zetten, bijvoorbeeld een placemat waarop docenten hun sterke en ontwikkelpunten in de formatieve toetscyclus kunnen invullen (Platform leren van toetsen, 2019). De toolkit is te vinden op www.lerenvantoetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen. Het doel

van deze studie is om bij te dragen aan meer inzichten over docent-professionalisering in formatieve toetsing en hoe formatieve toetsing in de les kan worden geïmplementeerd door hbo-docenten.

Formatief toetsen

Formatief toetsen is net als summatief toetsen een onderdeel van het onderwijs en lesgeven. Formatieve toetsen zijn gericht op de ontwikkeling van studenten en summatieve toetsen voor selectie en diplomering. In deze studie is gekozen voor de definitie van formatieve toetsing van de Assessment Reform Group - een internationaal platform van wetenschappelijke experts op het gebied van Assessment for Learning (AfL): “...*the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.*” (Assessment Reform Group, 2002, p. 2). Deze definitie is gekozen omdat het niet enkel gericht is op studenten maar het opgebouwd is uit verschillende elementen, namelijk dat AfL gebaseerd is op data over het leren van studenten, het veronderstelt een actieve rol van zowel docent als student, het is bedoeld om vast te stellen hoe studenten zich in hun leerproces verhouden ten opzichte van de leerdoelen en het geeft informatie over hoe die leerdoelen bereikt kunnen worden (Assessment Reform Group, 2002; Andersen et al., 2013).

Formatieve toetsstrategieën

Docenten hanteren verschillende formatieve strategieën waarmee ze studenten kunnen stimuleren om actief aandeel te nemen in hun eigen leerproces. Sluijsmans et al. (2013) hebben in een uitgebreide literatuurstudie geïnventariseerd wat de meest effectieve manier van formatief toetsen is. Zij stellen vast dat er op veel manieren formatief getoetst wordt. Ze halen uit de onderzoeksliteratuur acht verschillende methodes die allemaal in een bepaalde

mate bijdragen aan verbetering van het leerproces. Methodes die afzonderlijk maar ook gecombineerd als formatief toetsen worden ingezet zijn:

- 1) het geven van feedback, feedup en feedforward;
- 2) het effectief vragen stellen;
- 3) het organiseren van toetsdialogen;
- 4) het verzorgen van reflectieve lessen;
- 5) het organiseren van self-assessments;
- 6) het organiseren van peer-assessments;
- 7) het werken met beoordelingsrubrieken;
- 8) formatief gebruik van de summatieve toets.

Uit de reviewstudie van (Baartman & Gulikers, 2017) blijkt dat een goede, praktische implementatie van formatief toetsen door de docent echter moeilijk blijft. Zij hebben daarom een formatieve toetscyclus (FT-cyclus) ontwikkeld waarmee gekeken kan worden naar het concrete formatieve toetsgedrag van de docent, zie Figuur 1.

Figuur 1

De formatieve toetscyclus



Noot. Herdrukt van ‘Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?’ door Gulikers en Baartman, 2017, p.13.

Alle fasen van de FT-cyclus bestaan uit ongeveer 5 à 10 concrete docent-handelingen per fase. Fase 1 gaat over het verhelderen van verwachtingen richting student, waarbij de docent bijvoorbeeld leerdoelen formuleert voor de les die wordt gegeven. In fase 2 gebruikt de docent verschillende FT-methodieken om te ontdekken wat de studenten kennen en kunnen, bijvoorbeeld de student vragen om het antwoord toe te lichten. In fase 3 vergelijkt de docent het werk van studenten met de criteria van de taak of laat hen dit zelf vergelijken. In fase 4 communiceert de docent met studenten over de resultaten door ze feedback te geven tijdens het uitvoeren van een taak en door reflectievragen te stellen. Tot slot onderneemt de docent in fase 5 vervolgacties waarbij hij het onderwijs aanpast, bijvoorbeeld afwijken van de geplande les als leerdoelen minder snel worden behaald.

Percepties en effectieve professionaliseringsactiviteiten

Een van de factoren die van invloed is op de implementatie van formatieve toetsing is de perceptie van studenten en docenten op formatieve toetsing (Entwistle, 1991; Broers, 2015; Looney et al., 2017) en hun betrokkenheid tijdens de professionalisering hierin (Smith, 2011).

In dit onderzoek wordt perceptie gedefinieerd als het beeld dat een individu van de omgeving heeft, gesteund op en gekleurd door eigen ervaringen en waarnemingen. Het gaat om het subjectieve, individuele beeld van de werkelijkheid om iemand heen. Dit beeld kan op basis van ervaringen of nieuwe kennis veranderen, omdat perceptie afhankelijk is van de interactie tussen een individu en zijn omgeving (Broers, 2015).

De perceptie bepaalt namelijk voor een groot deel in welke mate er wordt geleerd door studenten en docenten. En om meer inzicht te krijgen in hoe effectief formatief toetsen in de praktijk werkt is het belangrijk om naar de percepties van formatieve toetsing van studenten

(Haroldson, 2012; Broers, 2015) en docenten (Looney et al., 2017) te kijken. Als docenten inzicht krijgen in hoe studenten hun formatieve toetsstrategieën percipiëren, kunnen ze hun formatieve toetsing beter afstemmen op hun studenten (Haroldson, 2012). Bijvoorbeeld vinden studenten dat de docent ze voldoende feedback geeft of ervaren studenten ruimte om hun antwoord toe te lichten. Daarnaast is aandacht voor docent-perceptie op formatieve toetsing in professionaliseringsactiviteiten volgens Looney et al. (2017) ook belangrijk, zodat docenten formatieve toetsing niet als ‘nog een’ set technieken gaan ervaren die ze aan hun repertoire toe moeten voegen maar het belang er van inzien.

Effectieve professionaliseringsactiviteiten voor docenten hebben volgens Garet et al. (2001) over het algemeen drie dingen gemeen: focus op inhoudelijke kennis, mogelijkheden voor actief leren en samenhang met andere leeractiviteiten. Volgens Schneider en Randel (2010) hebben effectieve formatieve toetsing professionaliseringsactiviteiten een aantal kenmerken, namelijk individuele leerdoelen voor docenten, inhoudelijke kennis over formatieve toetsing en aandacht voor de toepassing ervan, tijd voor professionaliseringsactiviteiten en voor de toepassing van het geleerde op studenten, samenwerking met collega's en actief leren door middel van discussie en interactie onderling.

Formatief toetsen kan dus bijdragen aan het optimaliseren van het leerproces van studenten, maar stelt hoge eisen aan docenten en de wijze van professionalisering op het gebied van formatief toetsen. Er is daarom meer onderzoek nodig naar docent-professionalisering in formatieve toetsing en naar de percepties van docenten en studenten op formatieve toetsing. De onderzoeksvraag in deze studie luidt: *“Welk effect heeft de professionaliseringsworkshop ‘Formatief Toetsen’ op het gedrag van hbo-docenten met betrekking tot het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les?”*

De deelvragen luiden: (1) *Wat zijn de percepties van hbo-docenten op hun gedrag met*

betrekking tot het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les voor en na het volgen van de professionaliseringsworkshop?; (2) Wat zijn de percepties van hbo-studenten op het gedrag van hun docent met betrekking tot het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les voor en na het volgen van de professionaliseringsworkshop; (3) Wat is er volgens hbo-docenten nodig met betrekking tot hun professionalisering om de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les te implementeren?

De hypothesen bij deelvraag 1 en 2 luiden:

H0: Er is geen significant verschil in het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus door hbo-docenten in de les voor en na het volgen van de professionaliseringsworkshop.

H1: Er is een significant verschil in het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus door hbo-docenten in de les voor en na het volgen van de professionaliseringsworkshop.

** Met toepassen wordt bedoeld dat de docent tenminste één handeling uit elke fase laat zien.*

Methode

Onderzoeksdesign

Voor dit onderzoek is een mixed method design gebruikt om het effect van de toolboxprofessionalisering op het hbo-docentgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les te meten. Dit design is gekozen, omdat het probleem hiermee vanuit verschillende invalshoeken kan worden bestudeerd (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Deelvraag 1 en 3 zijn het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. Deelvraag 2 is kwantitatief.

Participanten

De groep participanten bestond uit 6 hbo-docenten en 37 hbo-studenten, zie Tabel 1. De docenten hebben tussen de 8 en 35 jaar ervaring als docent. De gemiddelde ervaring is 14,5 jaar. Voor docent 2 hebben er 13 studenten de voormeting en 19 studenten de nameting ingevuld. Er is in de vragenlijst niet naar de naam van de studenten gevraagd, dus er kan niet met zekerheid worden gezegd of dezelfde studenten de voor- en nameting hebben ingevuld. Voor docent 4 en 5 hebben de studenten alleen een voormeting ingevuld.

Tabel 1

Overzicht participanten en hun manier van deelname aan het onderzoek

Docent	Jaren ervaring als docent	Workshop	Vragenlijst docent	Vragenlijst studenten	Observatie	Interview
1	8	x	x		x	x
2	10	x	x	32	x	x
3	8	x	x			x
4	16		x*	1*		x
5	10	x	x	4*		x
6	35		x*			x

Noot. * = alleen een voormeting ingevuld.

Er zijn grote verschillen tussen de docenten met betrekking tot jaren ervaring als docent, maar ook in deelname aan het onderzoek. Twee docenten hebben aan alle onderdelen van het onderzoek meegewerkt en de rest kon om diverse redenen niet aan alles meedoen. De participanten zijn via een gemakssteekproef geworven. Een gemakssteekproef is het kiezen van de dichtstbijzijnde personen om te dienen als participanten (Cohen et al., 2007).

Instrumenten

Er is gebruik gemaakt van verschillende instrumenten, namelijk een observatielijst, een interviewleidraad en een vragenlijst voor docenten en een voor studenten.

Observatielijst. Het observatieformulier is ontwikkeld in een onderzoeksproject naar formatief toetsen in het VO (SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2018) en is voor dit onderzoek vertaald naar het hbo. Het gaat dan om de vertaling van de terminologie;

‘leerling’ werd ‘student’. In dit observatieformulier zijn bij alle vijf de fasen voorbeeld docentgedragingen beschreven, bijvoorbeeld bij fase 1 verwachtingen verhelderen: ‘De docent bespreekt met studenten de leerdoelen van de les.’ De betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument zijn gewaarborgd door triangulatie in de onderzoeksmethode (Cohen et al., 2007) dus door zowel vragenlijsten af te nemen als te observeren en te interviewen.

Interview. Door middel van semigestructureerde interviews kon de betekeniswereld achter de gedragingen, houdingen en ervaringen van de hbo-docenten met betrekking tot hun formatieve toetsgedrag worden geëxploreerd (Maso & Smaling, 2004). De interviewleidraad was gericht op de docent-perceptie en is gebaseerd op onderzoek van Garet et al. (2001) en Schneider en Randel (2010) naar effectieve formatieve professionaliseringsactiviteiten, zie Tabel 2.

Tabel 2

Interview topiclijst docent-perceptie op FT-professionalisering

Topic	Voorbeeldvraag
Individuele leerdoelen	Kunt u iets vertellen over uw individuele leerdoelen tijdens de professionalisering?
Ervaring met FT	“...” over uw ervaring met formatieve toetsing voor en na de professionalisering?
Tijd	“...” over de tijd die u voor deze professionalisering heeft?
Samenwerking collega's	“...” over uw samenwerking met collega's m.b.t. FT?
Ondersteuning	“...” over de ondersteuning voor FT vanuit school?
Actief leren	“...” over uw betrokkenheid tijdens de professionalisering?
Implementatie FT	Wat heeft u nodig om FT te implementeren in uw les?

Vragenlijsten. De vragenlijsten zijn van het leernetwerk formatief evalueren (formatief-toetsen.nl). Ze zijn gebaseerd op eerder onderzoek en gevalideerde vragenlijsten van de UT naar formatief toetsen (Wolterinck, Schildkamp, & Kippers, n.d.). Deze

vragenlijsten zijn bedoeld voor het VO en zijn in dit onderzoek vertaald naar het hoger onderwijs.

Docentvragenlijst. Deze bestond uit 45 vragen verdeeld over de vijf formatieve toetsfasen (per fase ongeveer 5 à 10 vragen), waarvan de vragen een antwoordmogelijkheid op een Likert schaal van 1 tot 5 bevatten; 1 = bijna nooit en 5 = bijna altijd. Een voorbeelditem uit elke fase: (1) Ik formuleer leerdoelen voor de les die ik ga geven; (2) Ik gebruik verschillende FT methodieken om te ontdekken wat studenten kennen en kunnen; (3) Ik neem de tijd om studentreacties te analyseren; (4) Ik laat studenten hun eigen sterke punten en verbeterpunten benoemen; (5) Ik bedenk met studenten welke volgende stap ze gaan zetten in hun leren.

Studentvragenlijst. Deze bestond uit 19 vragen verdeeld over de vijf formatieve toetsfasen over het lesgeven van de docent en heeft dezelfde Likert schaal als de docentvragenlijst. Een voorbeelditem is: “De docent bespreekt met ons de leerdoelen.” De studentvragenlijst met vijf schalen is betrouwbaar met een Cronbach’s alpha van .70.

Procedure

In deze studie is een voormeting, interventie en nameting gedaan. De hbo-docenten kregen een mail via hun leidinggevende met de uitnodiging om deel te nemen aan de workshop. De docenten kregen vervolgens een mail van de onderzoeker om ook deel te nemen aan het onderzoek en instructie over hoe ze mee konden doen met een link naar de vragenlijsten via Surveymonkey. De informed consent is als eerste vraag in de online-vragenlijsten opgenomen.

Voormeting. De docenten zijn via de mail gevraagd om voor de workshop zelf een les en de studenten te kiezen om de vragenlijsten via Survey-Monkey in te vullen. De docent vulde vervolgens aan het einde van deze zelfgekozen les een vragenlijst in en vroeg aan de studenten om de vragenlijst voor hem of haar in te vullen.

Interventie. De workshop bestond uit twee dagdelen en de werkvormen waren gebaseerd op de professionaliseringstoolbox.

De eerste bijeenkomst (drie uur) startte met een kennismakingsopdracht. Er waren in totaal 6 hbo-docenten aanwezig en 1 opleidingsmanager. De docenten liepen rond en kruisten per stelling aan of ze het ermee eens waren, bijvoorbeeld ‘Bij formatief toetsen formuleren docenten leerdoelen en niet de studenten.’ Daarna werd dit klassikaal nabesproken. De theorie werd vervolgens uitgelegd aan hand van een PowerPoint over de vijf fasen van de formatieve toetscyclus, waarna de docenten is gevraagd of ze mee willen werken aan de observatie/interview. Hierna volgde een activiteit in groepjes van drie met als doel om ervaringen en tips met elkaar uit te wisselen. Het eerste dagdeel werd klassikaal afgesloten met de opdracht om individueel een plan te maken over hoe formatief toetsen in de praktijk te brengen, met als huiswerk om dit plan uit te voeren.

De tweede bijeenkomst (twee uur) was een week later: een terugkom-moment om ervaringen met elkaar te delen over het formatieve toetsen in de praktijk. Er waren twee docenten aanwezig. Aan het begin werd de theorie van de eerste bijeenkomst herhaald. De docenten moesten daarna een lege formatieve toetscyclus voor zichzelf invullen. Deze werd vervolgens klassikaal besproken. Daarna kregen de docenten een oefening waarin ze kritisch naar andermans formatief toetsgedrag moesten kijken. Ter afsluiting werd de professionaliseringstoolbox-website laten zien.

Nameting. De zes docenten van de eerste bijeenkomst zijn opnieuw via de mail gevraagd om na de bijeenkomst(en) een les te kiezen en dezelfde studenten als bij de voormeting de vragenlijsten als nameting te laten invullen.

De twee observaties vonden vóór het interview tijdens een reguliere les plaats die de docenten zelf hadden uitgekozen. De onderzoeker observeerde de interactie tussen de docent en studenten zoveel mogelijk onopvallend in de klas en maakte handmatig aantekeningen op

het uitgeprinte observatieformulier.

De interviews vonden plaats op de hogeschool waar de docenten werkzaam zijn. Alle interviews duurden gemiddeld een uur en werden met toestemming van de docent met een voicerecorder opgenomen. Een interview vond telefonisch plaats. Het eerste deel van het interview ging over de ervaringen met de workshop en in het tweede gedeelte lag de focus op het formatieve toetsgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus van de docent voor en na de workshop.

Data-analyses

Om deelvraag 1 te beantwoorden waren er vier docenten die zowel een voor- als nameting in hebben gevuld. De vragenlijsten waren gezien dit aantal niet geschikt voor statistische analyses, maar wel als input voor het tweede gedeelte van het interview. De scores zijn daarom per docent in een tabel gezet en met behulp van deze scores zijn de docenten tijdens het interview bevraagd, bijvoorbeeld ‘wat is de reden dat u uzelf in fase 1 bij de nameting hoger scoort?’

Om deelvraag 2 te beantwoorden waren er slechts voor één docent voldoende participanten om de hypothese middels een Mann-Whitney U toets in SPSS te toetsen. De rest van de student-vragenlijsten zijn daarom verder niet meegenomen in de analyse. Deze toets is gekozen omdat de gegevens van de twee metingen niet gekoppeld konden worden. In de studentvragenlijst werd namelijk niet naar de naam van de student gevraagd.

Om deelvraag 3 te beantwoorden is per docent de beschikbare data geanalyseerd. Hiervoor zijn twee observatieverslagen bestudeerd. Daarnaast zijn de zes docent-interviews van de nameting getranscribeerd en gecodeerd, waarna ze zijn geanalyseerd met het softwareprogramma NVivo. Coderen is in Nvivo aan hand van de drie fasen gedaan: open, axiaal en selectief (Boeije, 2010), zie Tabel 3 voor de codeboom. De topics zijn gebaseerd op

literatuur over professionaliseringsactiviteiten in formatieve toetsing (Schneider & Randel, 2010).

Tabel 3

Codeboom docent-perceptie op FT professionalisering

Topic	Toelichting
Individuele leerdoelen	Docenten zijn actiever tijdens professionalisering met individuele leerdoelen
Tijd	Voor professionalisering en toepassing van het geleerde
Samenwerking collega's	Kennisdeling, leren van peers
Ondersteuning	Steun in context door leidinggevende
Actief leren	Discussie en interactie met collega's, praktijkervaring opdoen
Implementatie FT	Wat heeft de docent nodig voor implementatie FT

Resultaten

Studentperceptie

De onderliggende structuur van de 19-item student-vragenlijst is onderzocht door een promax rotation factoranalyse. De factoranalyse wees uit dat de vragenlijst één onderliggende factor heeft die 38% van de variantie verklaard.

De student-vragenlijst is voor één docent door 32 studenten ingevuld, waarvan 13 studenten de voormeting en 19 studenten de nameting hebben ingevuld. Het is echter niet duidelijk of dezelfde studenten de voor- en nameting in hebben gevuld, omdat in de vragenlijst niet naar hun naam is gevraagd, waardoor de twee groepen als 'onafhankelijk' zijn beschouwd. De verwachting was dat de docent -in de perceptie van de studenten- na de workshop de vijf fasen van de formatieve toetscyclus zou gaan toepassen. Een Mann-Whitney U toets wees uit dat er geen significant verschil is in het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus door de hbo-docent in de les bij de voor- (*Mean Rank* = 13.88, *n* = 13)

en nameting ($Mean Rank = 17.53$, $n = 18$), $U = 89.50$, $p = .271$, two-tailed. Dus de docent is in de perceptie van de studenten na de workshop niet meer formatief gaan toetsen.

Docentpercepties en ervaringen

De docent-resultaten worden per casestudy beschreven en zijn gebaseerd op de informatie uit de vragenlijsten, het interview en eventueel observatie. De uitkomsten van de vragenlijsten zijn weergegeven in Tabel 4. Elke casestudy is ingedeeld in ‘voor de workshop’, ‘na de workshop’ en ‘implementatie FT’. De zes docent-cases worden tot slot in de cross-case analyse met elkaar vergeleken.

Tabel 4

Perceptie van docenten op hun eigen formatieve toetsgedrag in de vijf fasen van de FT-cyclus

Docent	Fase	Voormeting	Nameting
1	1	3	3
	2	3	3
	3	2	3
	4	2	2
	5	2	2
2	1	1	3
	2	1	2
	3	2	1
	4	3	2
	5	3	3
3	1	3	4
	2	3	4
	3	2	4
	4	5	4
	5	4	4
4	1	3	
	2	3	
	3	2	
	4	3	
	5	3	
5	1	4	4
	2	2	3
	3	3	3
	4	3	2
	5	2	3
6	1	3	
	2	3	

3	3
4	3
5	3

Noot. Voor- en nameting met een Likert-schaal 1 tot 5, waarbij 1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam.

Casestudy 1

Voor de workshop

De docent was voor de workshop een jaar met formatief toetsen bezig. Zijn kennis over formatief toetsen heeft hij opgedaan in een traject van een aantal sessies over feedback toen de opleiding overging naar een nieuwe didactische aanpak waarin feedback geven en formatief toetsen belangrijker is geworden. Hij geeft aan dat hij veel aan deze sessies heeft gehad, omdat er in kleine groepjes en daarnaast een op een werd gewerkt met daarbij ook intervisie.

De docent voelde zich door de manager verplicht om mee te doen aan de workshop en was naar eigen zeggen niet intrinsiek gemotiveerd. De docent had geen persoonlijke leerdoelen tijdens de workshop, maar ging er open in.

Na de workshop

De docent voelde zich voor en na de workshop even bekwaam in alle vijf fasen van de formatieve toetscyclus. De professionalisering heeft hem een paar nieuwe inzichten opgeleverd om in de les uit te proberen:

‘bijvoorbeeld van die criteria opstellen voor die [...] dat heb ik wel bewust daaruit meegenomen.’

De docent geeft aan dat hij naar aanleiding van de workshop studenten vaker zelf succescriteria wil laten bedenken, omdat het ze dwingt om zelf na te denken over wat ‘goed’ is. De workshop heeft hieraan bijgedragen doordat in de eerste bijeenkomst het ‘bespreken van succescriteria’ klassikaal uitgelegd is en in de tweede bijeenkomst er per docent besproken is hoe ze dit nu (kunnen gaan) doen. De docent vindt het nog wel lastig om een

terugkoppeling aan studenten te geven na de inventarisatie van de succescriteria. De docent geeft tot slot aan dat het klassikaal bespreken van succescriteria veel tijd kost.

Uit de vragenlijst bleek wel dat hij zich in fase 3 'een beetje bekwaam' voelde en na de workshop 'bekwaam.' Hij vindt het lastig om te zeggen of dit door de workshop komt of dat het een momentopname is geweest. Hij vond de vragen en termen in de vragenlijst ook lastig te interpreteren, bijvoorbeeld wat wordt er verstaan onder een 'taak'. Verder sloot de workshop niet aan op zijn behoeften op dat moment en kwam de workshop ongelegen omdat hij het al zo druk had. Wat betreft de invulling van de workshop had de docent graag meer mensen in de workshop gezien, omdat er dan meer ervaringen uitgewisseld konden worden. En hij vond de uitleg over de formatieve toetscyclus te lang.

'Het is alleen belangrijk dat je snapt oh ja, er zijn verschillende fases en misschien doe ik sommige dingen minder dan andere.'

De docent had behoefte aan meer best practices tijdens de workshop. En daarbij behoefte aan meer aandacht voor concrete formatieve toets-activiteiten die een docent na de workshop in de les toe kan passen.

Implementatie FT

De docent is van mening dat hbo-docenten al veel met formatief toetsen bezig zijn. En tegelijkertijd geeft de docent aan dat de uitvoering van het formatieve toetsen in de praktijk toch meer lijkt op summatief toetsen:

'Dus we noemen het formatief, maar in feite is het summatief behalve het verschil is nu dat je een volledig ingevuld beoordelingsformulier krijgt in plaats van een zeven.'

Wat betreft de professionalisering in formatief toetsen denkt de docent dat er meer workshops nodig zijn om als docent beter te worden in formatief toetsen.

'En ja, natuurlijk is het niet zo dat je met één workshop opeens een super veel betere docent

wordt als het gaat om feedback geven [...] dat zou ik eerder verwachten van een lesprogramma van 5-6 workshops.'

En dat het belangrijk is om hierbij rekening te houden met hoe je mensen voor een workshop benadert, zodat ze enthousiast raken. Alleen workshops om docenten meer formatief te laten toetsen is echter onvoldoende volgens de docent. De docent heeft behoefte aan een wekelijkse sessie waarin ervaringen met collega's worden gedeeld. En dat docenten daarnaast met elkaar in de les meekijken, met de focus op hoe er dingen verbeterd kunnen worden.

'De cultuur is er daar niet naar, de tijd is er niet voor, dat zou denk ik nog wel echt een verbeter slag .. dat wij ook zelf meer een lerend team worden.'

Observatie

De docent liet, na het volgen van de workshop, tijdens de lesobservatie alle fasen van de formatieve toetscyclus zien. Zo ontlokte de docent studentreacties door vragen te stellen *'wat zou het voordeel zijn van..?'* (fase 2), besprak hij met studenten waar een goed uitgevoerde taak aan moet voldoen *'wat zijn 3 criteria waar een goede pagina aan moet voldoen?'* (fase 1). En liet hij studenten elkaars werk vergelijken met de criteria van de taak door middel van een feedbacksessie (fase 3). Tot slot laat de docent in de feedbacksessie studenten sterke en verbeterpunten van elkaar benoemen (fase 4) en bedenkt hij met de studenten welke stap ze de volgende keer moeten zetten in hun leren (fase 5) *'Let in je verbeter voorstel op...'*

Casestudy 2

Perceptie van de docent op formatief toetsen voor de workshop

De docent definieert formatief toetsen als een toets waarbij de druk eraf is: geen eisen van minstens zoveel beroepsproducten. Bij formatief toetsen is de student op een punt waarbij

hij laat zien waar hij staat en hij uitgebreide feedback krijgt over waar hij staat, wat hij al goed doet en waar hij nog naartoe moet.

Perceptie van de docent op formatief toetsen na de workshop

De docent geeft in het interview aan dat hij voor de workshop een nauwere definitie van formatief toetsen had, namelijk: een formatieve toets is alles wat er tussen de start van een cursus en de summatieve eindtoets zit. Door de vragenlijst, waar concrete formatieve toetshandelingen worden beschreven, en de uitleg over de FT-cyclus tijdens de workshop is hij bewuster geworden van wat hij allemaal nog niet doet aan formatief toetsen. Na de workshop is hij zich er tevens bewust van geworden dat het een cyclisch proces is.

De workshop heeft volgens hem bijgedragen aan de implementatie van formatief toetsen, omdat hij zich door de workshop meer is gaan verdiepen in FT en meer met collega's erover is gaan praten. Dat blijkt ook uit de vragenlijsten, voor de workshop voelde de docent zich helemaal niet bekwaam en na de workshop voelde de docent zich een beetje bekwaam. De workshop sloot echter niet helemaal aan bij de verwachtingen, maar was wel het 'lontje' waardoor de docent zich meer is gaan verdiepen in FT. De docent vond de workshop te theoretisch en had meer behoefte aan praktische handvatten die hij direct in de les toe kan passen.

Wat is er nodig voor de implementatie van formatief toetsen?

Volgens de docent is een workshop een goed middel indien de focus op de uitvoering in de praktijk ligt. De workshop dient op maat gemaakt te worden voor de doelgroep die de workshop gaat volgen, zodat het naadloos aansluit op de onderwijsvisie- en praktijk. Daarbij denkt hij dat het belangrijk is om docenten voor de workshop te enthousiasmeren door te communiceren wat ze ermee kunnen winnen waardoor het hun tijdsinvestering waard wordt:

‘De communicatie tussen jou en je studenten of het samen vormen van leerdoelen wordt makkelijker. Iets wordt er makkelijker, slimmer of beter van.’

En het is volgens de docent belangrijk dat de manager ook aanwezig is bij de workshop net als bij een teammiddag, omdat *‘een teammiddag pas een teammiddag is als de baas erbij is.’* Zodat docenten het belang van de workshop inzien *‘als de baas het belangrijk vindt moeten wij het misschien ook belangrijk vinden.’* Tot slot vindt de docent dat het volgen van deze workshop ook minder vrijblijvend mag worden gemaakt.

Observatie

De docent liet tijdens de lesobservatie alle fasen van de FT-cyclus zien. In fase 1 laat de docent aan hand van een voorbeeld op zijn PowerPointpresentatie zien hoe de uitvoering van een taak eruit kan zien. In fase 2 stelt de docent klassikaal een vraag *‘wat moet er allemaal in het adviesrapport?’* om te ontdekken wat de studenten kennen en kunnen. In fase 3 vergelijkt de docent het werk van de studenten met de criteria van de taak door per groepje te inventariseren hoever ze met de groepsopdracht zijn. In fase 4 geeft de docent studenten feedback tijdens het uitvoeren van een taak. Hij schuift hiervoor bij elk groepje aan tafel om feedback te geven op hun plannen voor de groepsopdracht. Tot slot is te zien dat hij de studenten met elkaar laat bedenken welke stap ze de volgende keer moeten zetten in hun leren *‘ga in je groepje zitten en denk na over op welke manier je gaat starten met...’* (fase 5).

Casestudy 3

Perceptie van de docent op formatief toetsen voor de workshop

Docent 3 had twee redenen om mee te doen aan de workshop: om beter te kunnen beoordelen hoe er binnen haar opleiding formatief wordt getoetst en daarnaast omdat ze het belangrijk vindt om zich te blijven ontwikkelen. Ze had geen concrete leerdoelen en ging er

open in. Over de ervaring met formatief toetsen voor de workshop geeft de docent aan:

‘En ben ik altijd wel bezig met wat gaan we eigenlijk leren. En hoe sta jij erin als persoon en hoe zit de klas erin, even toetsen. Dus ik ben daar altijd heel, wel bewust mee bezig.’

Deze kennis heeft zij opgedaan tijdens een opleiding didactiek aan het begin van haar docentenloopbaan. De docent werkt sinds begin dit schooljaar met formatief toetsen binnen de opleiding. Haar leidinggevende heeft aan het begin gepresenteerd over deze formatieve aanpak binnen de opleiding, maar de docenten zijn verder niet geschoold. Volgens haar zat het formatief toetsen er altijd min of meer in. Ze hebben wel een training gehad in het afnemen van een assessment als studenten een portfolio hebben opgeleverd. En verder was het formatieve toetsen *‘leren met vallen en opstaan’* volgens de docent.

Perceptie van de docent op formatief toetsen na de workshop

De docent geeft aan dat ze niets anders is gaan doen, maar dat ze bewuster formatief toetst, omdat de workshop haar geheugen heeft opgefrist en ze na de workshop bewuster stil is gaan staan bij wat ze doet. De docent is tevreden over de workshop maar ze heeft ook tips, bijvoorbeeld docenten een checklist meegeven met daarin per fase vijf concrete tips over de toepassing van de fasen. Volgens haar hebben docenten concrete handvatten nodig waarbij de focus ligt op hoe ze de theorie toe moeten passen:

‘Ja, hóe dan? Die vertaalslag helpt altijd wel heel erg’.

Wat is er nodig voor de implementatie van formatief toetsen?

Er zijn volgens deze docent drie dingen nodig om (meer) formatief te toetsen in de les, namelijk praktische tips tijdens een workshop, bij elkaar in de lessen kijken om van elkaar te leren en tot slot intervisie.

Wat betreft de ondersteuning om mee te doen aan professionalisering zegt de docent het volgende:

‘Er zit wel een bepaald deel [...] in je formatie waarin je dan... professionalisering heet dat dan. Maar goed, in de praktijk gaat dat toch altijd op aan allerlei andere dingen. [...] Ik vind het gewoon belangrijk. Ik maak er wel tijd voor. Het is niet dat ze zeggen je krijgt er nog een bak uren bij.’

Casestudy 4

Deze docent heeft de workshop niet gevolgd wegens tijdgebrek, maar heeft wel de docent-vragenlijst voormeting ingevuld.

Perceptie van de docent op formatief toetsen

De docent vindt het lastig om het zuivere onderscheid tussen formatief en summatief toetsen te maken in de praktijk. Daarnaast zou hij vaardiger willen worden in het meekrijgen van anderen in formatief toetsen, bijvoorbeeld dat studenten niet alleen uitkijken naar het cijfer maar ook naar de feedback. Er is geen apart traject vanuit de opleiding over formatief toetsen opgezet bij de invoer van de nieuwe didactische aanpak. De docenten worden wel gefaciliteerd in tijd voor kalibratiesessies, waarin docenten onderling afstemmen hoe ze bijvoorbeeld omgaan met evaluaties en feedback.

Perceptie van de docent op een workshop formatief toetsen

Een workshop heeft volgens deze docent altijd meerwaarde. Je leert volgens hem veel van elkaars worsteling en je pikt nieuwe theorieën op. De reden om niet mee te doen aan deze workshop was tijdgebrek. Een andere reden om niet mee te doen kon de docent niet bedenken, behalve als collega-docenten zeggen dat de workshop van slechte kwaliteit is. Dat was bij deze workshop niet het geval.

Wat is er nodig voor de implementatie van formatief toetsen?

Volgens deze docent moet het onderscheid tussen formatief en summatief toetsen in de praktijk duidelijker worden. Dus wanneer is een toets nou summatief of formatief. Om dit te bereiken hebben hbo-docenten faciliteiten nodig, zoals contactmomenten met collega's, dus bijvoorbeeld tijdens een workshop.

Casestudy 5

De student-vragenlijst is voor deze docent door vier studenten in de voormeting ingevuld. Door gebrek aan een nameting zijn de resultaten van de student-vragenlijst verder niet meegenomen in de analyse.

Perceptie van de docent op formatief toetsen voor de workshop

De docent was wel bekend met het belang van leerdoelen benoemen, maar zij schaarde dit onder didactiek en wist niet dat dit bij formatief toetsen hoorde:

'Ik dacht gewoon formatief toetsen dat is dat ene moment waarop je iets beoordeelt of waarop je iets evalueert en dat is dan dé formatieve toets.'

Ze begeleidt leerteams van acht studenten waarin studenten door middel van feedback en feed forward worden begeleid in het leren 'leren'. De docent wilde tijdens de workshop meer handvatten in formatief toetsen om dit proces als leerteambegeleider beter vorm te kunnen geven en omdat het binnen de opleiding een belangrijk didactisch uitgangspunt is.

Perceptie van de docent op formatief toetsen na de workshop

Na de workshop heeft de docent geleerd dat formatief toetsen een cyclisch proces is en dat dit ook binnen één les kan worden doorlopen. Er is volgens haar onvoldoende tijd voor docenten om alle fasen uit de formatieve toetscyclus uit te kunnen voeren. Bepaalde stappen

doet ze niet, bijvoorbeeld het analyseren van de resultaten per student en per klas, omdat ze daar geen tijd voor heeft:

‘En dat komt dus omdat wij als docenten ook nog met summatieve toetsen bezig zijn en daar wel de tijd voor krijgen. En dat formatieve toetsen en tussentijds feedback en feed forward geven dat moet je er gewoon maar even bij doen.’

De docent is na de workshop van mening dat de opleiding waar ze werkt geen échte keuze voor formatief toetsen heeft gemaakt:

‘Wij hinken eigenlijk nog steeds op twee benen, want als studenten niet die beroepsproducten laten evalueren, dus dat zou formatief zijn, kunnen ze niet eens op voor de summatieve toets. Dus wij zeggen eigenlijk wij toetsen formatief, maar het is een randvoorwaarde om voor je summatieve toets op te mogen. Dus is het eigenlijk niet formatief vind ik.’

Wat betreft de tijd die ze heeft gekregen om de workshop te volgen zegt de docent:

‘Sowieso die bijeenkomsten met alle leerteambegeleiders dus dat docentleerteam is ook je eigen deskundigheidsbevordering. Dus er wordt van dat potje deskundigheidsbevordering heel veel verwacht. Ja, dat red je gewoon niet in die tijd.’

Wat is er nodig voor de implementatie van formatief toetsen?

De docent geeft aan dat ze ‘één pot met uren’ krijgen waarin ze zelf keuzes moeten maken hoeveel ze besteden aan lesgeven, nakijken et cetera. Volgens haar is er te weinig tijd om goede keuzes hierin te kunnen maken en zou het fijn zijn als deze urenverdeling van tevoren wordt vastgelegd. En daarbij is het formatieve toetsen nu te vrijblijvend volgens de docent. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van deze urenverdeling ligt volgens de docent bij de werkgever:

‘Ik vind dus echt als dit hét uitgangspunt van onze didactische aanpak is dat dat meer gefaciliteerd moet worden.’

Faciliteiten vanuit de werkgever zoals enerzijds het vooraf meer tijd inplannen voor de formatieve toets-momenten en anderzijds faciliteiten zoals meer tijd voor een workshop.

Casestudy 6

De docent heeft de workshop door omstandigheden niet kunnen volgen, maar heeft wel de docent-vragenlijst voormeting ingevuld.

Perceptie van de docent op formatief toetsen

De docent ziet formatief toetsen als evalueren en feedback geven. De docent geeft aan dat het onderscheid tussen formatief en summatief in de praktijk niet zo duidelijk is als in de theorie:

‘Maar toch vind ik die grens dat is voor mij niet zwart-wit maar een ja, grijsgebied, want die eerste twee keer geef je echt feedback en de derde keer evalueer je en dan geef je eigenlijk al een oordeel. Je noemt het formatief, maar ja, ik zou ook kunnen beargumenteren dat het summatief was.’

Perceptie van de docent op een workshop formatief toetsen

De docent heeft zich opgegeven voor deze workshop vanwege de manager en omdat ze meer wilde leren over formatief toetsen. De docent zou on the job gecoacht willen worden door iemand die meekijkt in de les. Een workshop zou voor haar interessant zijn als deze aansluit op haar specifieke behoeften.

Wat is er nodig voor de implementatie van formatief toetsen?

Volgens de docent zijn er duidelijke kaders en een onderwijsvisie nodig, omdat docenten zich anders afvragen waarom ze formatief moeten toetsen. En verder zou het

volgens de docent heel goed zou zijn om bij elkaar mee te kijken in de les, echter ontbreekt het haar aan tijd hiervoor:

‘En heel erg intercollegiale consultatie om eens even bij elkaar te kijken, want er wordt zo veel moois, creatiefs en leuks bedacht. [...] Ik vind het ook altijd jammer dat het er niet van komt.’

Cross-case analyse

Wanneer de zes docent-cases met elkaar worden vergeleken kunnen er drie dingen geconcludeerd worden, namelijk dat de docenten al voor de professionalisering onbewust bezig waren met formatief toetsen in hun les, maar dat het onderscheid tussen formatief en summatief toetsen ook na de professionalisering voor deze hbo-docenten in de praktijk nog onvoldoende duidelijk is. Ten tweede blijkt dat docenten sommige aspecten van formatief toetsen bewust niet inzetten, omdat ze hier de tijd niet voor hebben. En ten derde geven de docenten aan dat ze graag praktische handvatten willen zodat ze formatief toetsen kunnen implementeren.

Wat betreft de perceptie van de participerende hbo-docenten op hun formatieve toetsgedrag voor de professionalisering geven de docenten aan dat ze voor de workshop al één of twee jaar werkten met formatief toetsen nadat het een belangrijk didactisch uitgangspunt van de opleiding is geworden. Twee docenten gaven aan dat ze meededen vanwege de manager, maar ook omdat het ze interessant en leerzaam leek. De meeste docenten deden echter mee, omdat ze al werken met formatief toetsen en zich hier verder in wilden ontwikkelen. Alle docenten geven aan weinig tijd te hebben voor de workshop.

Wat betreft de perceptie van hbo-docenten op hun formatieve toetsgedrag na de professionalisering zijn de docenten bewuster geworden van hun formatieve toetsgedrag tijdens hun les. En hebben ze een breder begrip gekregen over formatief toetsen. Dit komt doordat zij informatie hebben gekregen over de FT-cyclus en welke concrete gedragingen

hierbij horen. Sommigen zijn hierdoor ook bewuster geworden van wat ze nog niet aan formatief toetsen doen, maar waar ze zich wel verder in willen bekwamen. Na de professionalisering worstelen de docenten nog steeds met vragen over de verschillen tussen formatief en summatief toetsen in de praktijk en met de tijd; tijd om formatief te toetsen in de les(voorbereiding) en tijd om zich hier verder in te bekwamen (professionalisering). Tot slot hebben alle docenten behoefte aan meer praktische handvatten om formatief toetsen (nog) meer in hun lespraktijk te implementeren. En ze zouden het allemaal prettig vinden om bij elkaar in de les mee te kijken om zo van elkaar te leren, alleen ervaren ze ook hier onvoldoende tijd voor.

Discussie

In het huidige onderzoek is onderzocht wat de percepties van docenten en studenten zijn op het formatieve toetsgedrag van de hbo-docent in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les voor en na een professionaliseringsactiviteit in formatief toetsen. Daarbij zijn de hbo-docenten ook bevraagd over wat ze nodig hebben om de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les te kunnen implementeren. Uit het onderzoek is gebleken dat een workshop formatief toetsen in studentpercepties geen significant effect heeft op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus. Dit bleek ook uit de interviews met de docenten. Volgens zowel studenten als docenten zijn de docenten na de workshop dus niet meer of anders formatief gaan toetsen. Dit kan mogelijk worden verklaard doordat de workshop uit te weinig professionaliseringsactiviteiten bestond (twee bijeenkomsten) die te kort na elkaar waren gepland (een week) om gedragsverandering bij docenten uit te lokken. Volgens Garet et al. (2001) bestaan effectieve professionaliseringsactiviteiten, zoals een workshop, uit meerdere sessies die over een langere periode worden georganiseerd. Daarbij gaven de docenten aan dat zij praktische handvatten in de workshop misten die ze na de workshop toe konden passen. De docenten hebben tijdens de

workshop wel geleerd welke fasen er zijn, maar hadden graag ook een checklist gekregen waarop staat hoe ze de fasen concreet zouden kunnen implementeren in de les. De professionalisering heeft er echter wel toe geleid dat docenten volgens henzelf een breder begrip van formatief toetsen hebben gekregen en dat zij formatief toetsen bewuster tijdens hun les zijn gaan toepassen. De workshop heeft hieraan bijgedragen door de uitleg over de FT-cyclus en door het uitwisselen van ervaringen met collega's tijdens de workshop.

Wat docenten volgens henzelf nog nodig hebben om formatief toetsen (nog meer) te implementeren in hun les zijn drie dingen, namelijk facilitering in tijd, coaching on the job en praktische voorbeelden van formatief toetsen tijdens de les. Ten eerste willen docenten meer tijd voor formatief toetsen in de les(voorbereiding) en meer tijd voor de professionalisering hierin. Het opleidingsmanagement dient volgens de docenten de professionalisering meer te faciliteren en vooraf in te plannen en ook meer tijd in te plannen voor formatieve toetsing tijdens de les. Docenten geven nu bijvoorbeeld in hun eigen tijd tussentijdse feedback aan studenten en volgen vaak in eigen tijd professionalisering. Ten tweede willen docenten de ruimte en tijd krijgen om van elkaar als docenten te leren door met elkaar in de les mee te kijken. Iemand die meekijkt tijdens hun les ervaren alle docenten als de beste manier om hun formatieve toetsgedrag (verder) te ontwikkelen. En tot slot hebben docenten behoefte aan meerdere praktische workshops in combinatie met intervisie, die ingebed zijn in de onderwijscultuur. Docenten geven aan dat ze behoefte hebben aan praktische workshops omdat ze geen tijd hebben om de theorie zelf naar de praktijk te vertalen. Ze willen iets wat ze meteen in kunnen zetten.

Praktische implicaties

Dit onderzoek levert enkele praktische implicaties op. Volgens de docenten uit dit onderzoek en ook volgens het onderzoek van Heitink et al. (2016) zou het schoolmanagement de hbo-docenten de tijd en ruimte kunnen geven om formatief te toetsen door het in te

plannen in praktische activiteiten, professionele ontwikkeling hierin aan te bieden en de nodige tijd vrij te maken om formatieve toets instructies voor te bereiden, maar ook tijd voor de uitvoering ervan in de les. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Schildkamp et al. (2014) dat het ondersteunen van docent-professionalisering een continu proces moet zijn waarbij ondersteuning gedurende lange tijd beschikbaar moet zijn. Dus als men professionaliseringsworkshops in formatieve toetsing voor hbo-docenten wil organiseren moet er volgens de docenten niet alleen inhoudelijke kennis over formatieve toetsing worden gedeeld, maar dient er ook aandacht voor de toepassing ervan te zijn. En er dient tijd vrijgemaakt te worden voor de professionaliseringsactiviteit en er moet tijd zijn voor de toepassing van het geleerde op de studenten. Dit blijkt ook uit het onderzoek van Schneider en Randal (2010). Verder moeten de workshops volgens Garet et al. (2001) en Schildkamp et al. (2014) in de context ingebed worden, aansluiten op de (praktische) leervragen van docenten en moet het bestaan uit meerdere sessies gedurende een lange(re) tijd.

Beperkingen

Dit onderzoek bevestigt eerder onderzoek in dat de ondersteuning vanuit de werkgever een belangrijke voorwaarde is voor een succesvolle implementatie van formatieve toetsing (Heitink et al., 2016). En dat professionalisering in de vorm van een losse workshop niet snel effect heeft, omdat het docenten onvoldoende tijd, activiteiten en inhoud biedt om hun kennis te vergroten om betekenisvolle veranderingen in hun les te kunnen maken. Professionalisering die daarentegen ingebed is in de schoolcontext en over een langere periode is verdeeld, heeft meer effect op wat de docent vervolgens in de klas doet (Garet et al., 2001). Dit is een beperking in dit onderzoek geweest. Er zat slechts een week tussen de twee aangeboden workshops en het waren slechts twee workshops. Dit is mogelijk een oorzaak voor het uitblijven van het effect in de kwantitatieve analyses. Het is daarbij ook belangrijk om te

erkennen dat de onderzoeksgroep hbo-docenten betreft, die al bezig waren met formatief toetsen voor de workshop en die werkzaam zijn binnen een context waarin formatief toetsen al belangrijk wordt gevonden. Dit onderzoek is daardoor mogelijk niet representatief voor alle hbo-docenten. In dit onderzoek zijn daarnaast de context en gekozen doelgroep mogelijk bepalend voor het feit dat er geen effect is gevonden voor de professionaliseringsworkshop. Deze hbo-docenten waren namelijk al onbewust bezig met formatief toetsen en geven dan ook aan dat zij niet veel nieuws hebben geleerd, maar dat hun kennis is opgefrist. In vervolgonderzoek zijn er meer studenten en docenten van verschillende opleidingen nodig om het effect beter te kunnen meten. En daarbij dient de professionaliseringsactiviteit uit meerdere sessies te bestaan die afgestemd zijn op de leervragen van de deelnemende docenten (Garet et al., 2001, Schildkamp et al., 2014).

Conclusie

Dit onderzoek bevestigt eerdere onderzoeken over de nodige steun vanuit de context voor een succesvolle implementatie van formatieve toetsing door docenten en dat een eenmalige professionaliseringsactiviteit weinig zoden aan de dijk zet. Het roept echter nog steeds de vraag op over wat het effect is van professionaliseringsactiviteiten op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten. Wat hbo-docenten tot slot volgens henzelf voornamelijk nodig hebben om (meer) formatief te toetsen is iemand die met ze meekijkt in de les, waarbij ze concrete tips krijgen over wat ze wanneer in kunnen zetten en hoe ze dit kunnen inzetten. Een workshop is voor hen zinvol mits deze geïntegreerd wordt in de schoolcontext (bij voorkeur meerdere sessies over een langere periode) en als de workshop aansluit bij hun vragen en behoeften.

Bronnenlijst

Andersen, I., Castelijns, J., & Van Ravenswaaij, H. (2013). *Formatieve assessment in de praktijk. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.

Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.

Assessment Reform Group (2002). Assessment for Learning: 10 principles. Verkregen van: <https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>

Black, P. J., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74

Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, Engeland: Sage.

Brinke D.J., & Sluijsmans D. (2017) Formatief toetsen. In: H. Van Berkel, A. Bax, D. Joosten-Ten Brinke (Eds) *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum

Broers, S. (2015). Percepties van Formatief Assessment: Constructie en Validatie van een Vragenlijst. Masterthesis Open Universiteit Nederland. Verkregen van: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/6007/1/OWSBroers-26032015.pdf>

- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 41-58.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Londen, Engeland: Routledge
- Encyclo.nl (2019). Nederlandse Encyclopedie. Perceptie. Verkregen van: <https://www.encyclo.nl/begrip/perceptie>
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22(3), 201-204.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Londen, Engeland: Sage.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399–409. doi: 10.1080/03055690600850354
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? Verkregen van: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf
- Haroldson, R. A. (2012). Student Perceptions of Formative Assessment in the Chemistry Classroom (Doctoral dissertation). Verkregen van: <http://conservancy.umn.edu>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Engeland: Taylor & Francis

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

Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Looney, A., Cumming, J., Van der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-26. doi: 10.1080/0969594X.2016.1268090

Maso, I., & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam, Nederland: Boom.

Onderwijsraad (2018). *Toets wijzer*. Verkregen van:

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/toets-wijzer/volledig/item7708>

Platform leren van toetsen (2019). *Aan de slag met formatief toetsen*. Verkregen van:

<https://lerenvantoetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen/#meerinfo>

Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57-84.

Schildkamp, K., Heitink, M., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een

praktische review. PPO-NRO 405-14-534. Den Haag: NRO

Schildkamp, K., Lai, M.K., & Earl (Eds.) (2013). *Data-based decision making in education: challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.

Schneider, M. C., & Randel, B. (2010). Research on characteristics of effective professional development programs for enhancing educators' skills in formative assessment. In: H. L., Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 251-276). Abingdon, Engeland: Routledge.

SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2018). *Observeren van FE-praktijken in de klas*. Verkregen van: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/Paginas/Observeren-van-FE-praktijken-in-de-klas.aspx>

Sluijsmans, D., Joosten-Ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO.

Sluijsmans, D., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Nederland: Uitgeverij Phronese.

Sluijsmans, D., Van Eldik, S., Joosten-Ten Brinke, D., & Jakobs, L. (2013). Bewust en bekwaam toetsen Wat zouden lerarenopleiders moeten weten over toetsing? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(3), 27-42.

Smith, K. (2011). Professional development of teachers – A prerequisite for AFL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 55-61.

Van den Berg, M., Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (2016). Developing classroom formative assessment in dutch primary mathematics education. *Educational Studies*, 42(4), 305–322.

Van der Kleij, F. (2013). *Computer-based feedback in formative assessment* (Doctoral

dissertation). University of Twente, Enschede, the Netherlands.

doi:10.3990/1.9789036535809

Wolterinck, C., Schildkamp, K., & Kippers, W. (n.d.). *Formatief toetsen. Instrumenten en websites*. Verkregen van: <https://www.formatief-toetsen.nl/instrumenten-en-websites/#vragenlijsten-formatief-toetsen>

Bijlage 1. FETC formulier

APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES

General guidelines for the use of this form

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.
3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet¹) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.
6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects

Signed for approval²: Almedina Hasic

Date: 24-01-2019

¹ See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

² The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

A. **GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS**

1.

- a. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):

Almedina Hasic
Student Universiteit Utrecht

- b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):

Frans Prins Universiteit Utrecht begeleider thesis
Liesbeth Baartman Hogeschool Utrecht opdrachtgever

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:

De titel van de studie is 'Professionalisering van HBO-docenten met betrekking tot de formatieve toetscyclus: het effect van de professionaliseringstoolbox'. Het is een onderzoek voor de masterthesis van de opleiding Onderwijswetenschappen.

3. Type of study (with a brief rationale):

Het is een experimentele studie, omdat er een interventie met voor- en nameting plaatsvindt.

4. Grant provider: **n.v.t.**

5. Intended start and end date for the study: **1 februari-11 june**

6. Research area/discipline: **Educational Sciences**

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?³: **nee**

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?:

Er is een samenwerking met een onderzoeker van de HU, Liesbeth Baartman. Het onderzoek zal plaatsvinden in het hoger onderwijs (hbo).

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB? **N.v.t.**

If so, which? Please state the file number:

³ This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS

Background

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

De praktische relevantie is dat in Nederland het vergroten van de formatieve toetsdeskundigheid van docenten een belangrijk doel is, omdat docenten hiermee het onderwijs beter af kunnen stemmen op de behoeften van studenten om zo hun leerproces te optimaliseren. In de praktijk is er behoefte aan handvatten voor formatieve toetsing, omdat onderwijsinstellingen nog steeds onvoldoende vertrouwd zijn met formatieve toetsing waardoor ze het niet of minder inzetten.

De theoretische relevantie is dat empirische studies over de kenmerken van succesvolle professionalisering op het gebied van formatieve toetsing ontbreken. En dat er een tekort aan kennis is over hoe docenten effectief te ondersteunen bij het implementeren van formatieve toetspraktijken in de les. Ook is er weinig bekend over docentpercepties op formatieve toetsing, terwijl deze volgens onderzoek een belangrijke rol spelen in de implementatie van formatieve toetsing.

2. What is the study's objective/central question?:

Welk effect heeft de professionaliseringstoolbox 'Formatief Toetsen' op het gedrag van hbo-docenten met betrekking tot het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les?

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?:

H0: Er is een significant verschil in resultaten tussen de voor- en nameting van het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus door hbo-docenten in de les.

H1: Er is geen significant verschil in de voor- en nameting van het toepassen van de vijf fasen van de formatieve toetscyclus door hbo-docenten in de les.

Design/procedure/invasiveness

4. What is the study's design and procedure? (500 words max.):

Voor dit onderzoek wordt een mixed method design gebruikt om het effect van de toolboxprofessionalisering op het hbo docentgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus in de les te meten. Deze methodologische triangulatie zou rijkere informatie over formatieve toetsing opleveren, omdat het probleem met dit design vanuit verschillende invalshoeken wordt bestudeerd. Deelvraag 1 en 2 zijn kwantitatief, waarbij de onafhankelijke variabele de professionaliseringsactiviteit 'Toolbox Formatief Toetsen' is en de afhankelijke variabele de perceptie (van docent en student) op het docentgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus is. Deelvraag 3 is het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek.

In deze studie wordt een voormeting, interventie en nameting gedaan. De deelnemende docenten krijgen vooraf informatie dat het onderzoek driedelig is.

Voormeting. Docenten en studenten wordt om informed consent over de observatie en vragenlijsten gevraagd en toestemming om audio-opname te maken. Na afloop van deze les vullen de docent en de studenten online via SurveyMonkey een vragenlijst in over het formatieve toetsgedrag van de docent tijdens die les. Dit wordt bij vijf docenten en hun studenten gedaan. De

observatie duurt de hele les (maximaal 1,5 uur), zodat de docent de hele formatieve toetscyclus kan uitvoeren, waarbij door de onderzoeker per fase wordt geturfd welk gedrag een docent laat zien en hoe vaak dit gebeurt. Daarbij worden de geturfd gedragingen per fase concreet uitgeschreven, bijvoorbeeld 'de docent noemde de volgende leerdoelen...'. Er wordt dus gebruik gemaakt van een vooraf gestructureerde observatie, omdat al duidelijk is naar welk gedrag wordt gekeken (Cohen et al., 2007).

Interventie. De docentprofessionalisering bestaat uit twee dagdelen. Bij elke werkvorm wordt een tool uit de professionaliseringstoolbox ingezet. Het eerste dagdeel (3 uur) start met een kennismaking met de formatieve toetscyclus. Daarna maken docenten een plaatje van zichzelf ter reflectie van hun huidige formatieve toetspraktijk. Vervolgens krijgen ze informatie over de toepassing van formatieve toetsing in hun eigen praktijk. Het eerste dagdeel wordt afgesloten met de opdracht om een plan te maken over hoe formatief toetsen in de praktijk te brengen. Het huiswerk is om dit plan uit te voeren. De tweede bijeenkomst (twee uur) is een terugkom moment om ervaringen met elkaar te delen: hoe ging het formatieve toetsen in de praktijk.

Nameting. Dezelfde vijf docenten als bij de voormeting worden geobserveerd. Er wordt opnieuw om actieve informed consent gevraagd en toestemming voor audio-opname. Na afloop vullen de docent en de studenten opnieuw de online vragenlijsten in. Aan het einde van de les worden de docenten ook geïnterviewd.

5.

- a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?⁴:
De afhankelijke variabele 'perceptie op docentgedrag' zal met vier verschillende instrumenten worden gemeten, namelijk met een observatielijst, een interviewleidraad en een vragenlijst voor docenten en een voor studenten.
- b. What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?:
De studie belast de participanten in termen van tijd en frequentie. De docenten moeten op vier momenten (voor- en nameting en twee bijeenkomsten van de interventie) participeren wat tijd en moeite kost. Studenten participeren twee keer, bij de voor- en nameting.
- c. Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?: **Nee.**
- d. Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?: **Er wordt geobserveerd en gebruikt gemaakt van audio-opname.**

⁴ Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term or very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

- e. Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?: **Nee, er is geen deceptie in de studie.**
6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?: **Nee.**

7. Risks for the participants -

- a. Which risks does the study hold for its participants?: **Nee.**
- b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life? **N.v.t.**

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?:

De docenten zullen meer inzichten opdoen over hoe ze formatief kunnen toetsen en de studenten krijgen betere docenten en daarmee betere studieresultaten.

9. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?⁵ If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?:

Nee.

Analysis/power

10. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?:

Om deelvraag 1 en 2 te beantwoorden wordt de hypothese getest door middel van een repeated measures MANOVA, omdat dezelfde groep participanten bij voor- en nameting wordt gebruikt, er één onafhankelijke variabele is (de toolboxprofessionalisering) en er meerdere afhankelijke variabelen zijn (percepties op docentgedrag in fase 1 tot en met 5 van de formatieve toetscyclus). De onafhankelijke variabele wordt in de within-subject als 'tijd' opgenomen, omdat er twee meetmomenten zijn: voor- en na de interventie. Als covariaten worden jaren ervaring in formatieve toetsing, leeftijd en geslacht opgenomen. Met post-hoc tests wordt gekeken waar de verschillen precies zitten.

Om deelvraag 3 te beantwoorden worden van de tien docentobservaties observatieverslagen gemaakt en ter validatie aan de docenten voorgelegd. Daarbij worden de vijf docent-interviews van de nameting getranscribeerd en gecodeerd, waarna ik ze analyseer met het softwareprogramma NVivo. Coderen wordt aan hand van de drie fasen gedaan: open, axiaal en selectief (Boeije, 2010). De interviewverslagen worden ook ter validatie aan de docenten

⁵ For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

voorgelegd.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary:

Kwalitatief: 5 docenten

Kwantitatief: 10 docenten en 200 studenten

C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE

1. The nature of the research population (please tick):

- 1. General population without complaints/symptoms**
2. General population with complaints/symptoms
3. Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)

2. Age category of the participants (please tick):

- **18 years or older, maybe also a few 17 year olds if they finished high school at 17**
- 16-17 years
- 13-15 years
- 12 years or younger

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors):

Docenten en studenten in het hbo.

4. Recruitment of participants -

- a. How will the participants be recruited? **Via e-mail via de opdrachtgever en via het platform voor toetsen.**
- b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study? **Docenten hebben 3 à 4 weken om te beslissen of ze meedoen en studenten kunnen dit aan het begin van de les besluiten**

5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason:

Actieve toestemming, omdat de deelnemers bereid moeten zijn deel te nemen aan het onderzoek. Ik zal informatiebrieven uitdelen en formulieren waarop ze kunnen tekenen voor informed consent.

6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?: **Ja**

7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?: **Nee**

8. Compensation

- a. Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount?
De docenten krijgen een gratis workshop (twee sessies) over Formatief toetsen. De studenten zullen niet worden gecompenseerd voor hun inspanningen.
- b. Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?
Het hangt ervan af of ze doorgaan na de voormeting, omdat deze compensatie deel uitmaakt van het onderzoek. En zal volgen na de voormeting.

D. PRIVACY AND INFORMATION

1.

- a. Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage⁶:
 - anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): **yes/æ**
 - the participants' rights to inspect their own data: **yes/æ**
 - access to the data for all the researchers involved in the project: **yes/æ**

If not, please clarify.

b. Has a Data Management Plan been designed?

Ja, de vragenlijsten worden via SurveyMonkey afgenomen. De data die wordt ingevuld op SurveyMonkey blijft in bezit van de onderzoeker. De audio-opnames, observatie en interviewverslagen worden geanonimiseerd en veilig opgeslagen. Deze gegevens worden niet met derden gedeeld tenzij geanonimiseerd en er toestemming is van de participant. Na de masterthesis wordt de data verwijderd tenzij daar andere afspraken met de opdrachtgever en participanten over worden gemaakt. Met de opdrachtgever worden voor de dataverzameling duidelijke afspraken gemaakt over van wie de data is en wat er met de data wordt gedaan, bijvoorbeeld bij publicatie van de onderzoeksgegevens. En hoelang de data wordt bewaard.

2.

- a. Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)?: **Ja**
- b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)?: **Ja, schoolleiding en opdrachtgever van dit onderzoek.**

⁶ This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level? **Groepsniveau**

3.

- a. Will the data be stored on the faculty's data server? **yes/no**
- b. Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose? **Ja**

If not, please clarify where will the data be stored instead?:

E. ADDITIONAL INFORMATION

Optional. **N.v.t.**

F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)

- Text (advert) for the recruitment of participants
- Information letter for participant
- Informed consent form for participants
- Written or oral feedback information (debriefing text)
- (Descriptions of) questionnaires
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations
- Literature/references

Signature(s):⁷

Date and place: **Veghel, 24-1-2019**

Name, position:

Almedina Hasic, studente Universiteit van Utrecht

⁷ The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

Bijlage 2. Vragenlijst docent

1. Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. Ik behoud daarbij het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming weer in te trekken. Tevens behoud ik het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek. Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. Ik behoud daarbij het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming weer in te trekken. Tevens behoud ik het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek.

Ja

Nee

2. Het doel van formatief toetsen is voor mij...

- a. de ontwikkeling in kennis en vaardigheden van de studenten in mijn vak te monitoren en stimuleren.
- b. meer betrokkenheid en motivatie te creëren bij studenten voor mijn vak tijdens de les.
- c. de zelfregulatie en eigen leerverantwoordelijkheid bij de student te helpen ontwikkelen.
- d. iets anders, namelijk(geef nadere toelichting)

3. De volgende stellingen gaan over het toepassen van formatief toetsen in je eigen lessen.

Deze stellingen horen in de formatieve toetscyclus bij fase 1: verwachtingen verhelderen.

Geef per stelling aan hoe vaak je dit op dit moment doet in de les. Geef antwoord op de schaal van 1 tot 5, waarbij 1 = bijna nooit en 5 = bijna altijd. 1. (bijna) altijd = dit gebeurt in meer dan 90 % van mijn lessen 2. Zeer vaak = dit gebeurt in ongeveer 75 % van mijn lessen 3.

Regelmatig = dit gebeurt in ongeveer 50 % van mijn lessen 4. Soms = dit gebeurt in ongeveer 25 % van mijn lessen 5. (bijna) nooit = dit gebeurt in minder dan 10% van mijn lessen.

Vul altijd één antwoord in. Wanneer iets niet van toepassing is in jouw situatie of je twijfelt tussen twee mogelijke antwoorden, kies dan het best passende antwoord.

1. Ik formuleer leerdoelen voor de les die ik ga geven.

2. Ik formuleer leerdoelen over lessen heen (bijvoorbeeld voor een lessenserie of jaardoelen).

3. Ik formuleer criteria waar een goed uitgevoerde taak aan moet voldoen (de succescriteria).

4. Bij het formuleren van leerdoelen houd ik rekening met de leerlijnen binnen mijn opleiding.

5. Ik weet wat veelvoorkomende misconcepties/valkuilen voor studenten zijn.

6. Ik bespreek met studenten de leerdoelen van de les.

7. Ik bespreek met studenten de leerdoelen voor een langere periode (bijvoorbeeld een lessenreeks).

8. Ik bespreek met studenten waarom de leerdoelen belangrijk zijn.

9. Ik ga na of studenten de leerdoelen ook begrijpen.
10. Ik laat studenten zelf succescriteria bedenken.
11. Ik bespreek met studenten waar een goed uitgevoerde taak aan moet voldoen (de succescriteria).
12. Ik gebruik voorbeelden om te laten zien hoe de uitvoering van een taak eruit ziet.

4. Hoe bekwaam voel je je in het uitvoeren van fase 1 'verwachtingen verhelderen' op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

5. De volgende stellingen gaan over fase 2: studentreacties ontlokken en verzamelen.

13. Ik gebruik verschillende FT methodieken om te ontdekken wat studenten kennen en kunnen.
14. Ik kies bewust FT methodieken, die passen bij de leerdoelen.
15. Ik gebruik formele FT methodieken, zoals tussentoetsen, verslagen en presentaties.
16. Ik vraag studenten om een antwoord uit te leggen of toe te lichten.
17. Ik laat studenten hun antwoorden aan elkaar uitleggen of toelichten.

6. Hoe bekwaam voel je je in het uitvoeren van fase 2 'studentreacties ontlokken en verzamelen' op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

7. De volgende stellingen gaan over fase 3: reacties analyseren en interpreteren.

18. Ik neem de tijd om studentreacties te analyseren.
19. Ik vergelijk het werk van de studenten met de criteria van de taak.
20. Ik laat studenten zelf hun werk vergelijken met de criteria van de taak.
21. Ik laat studenten elkaars werk vergelijken.

8. Op basis van de verzamelde informatie uit fase 2 'studentreacties ontlokken en verzamelen'...(1 = (bijna) nooit, 5 = (bijna) altijd)

- a) ...identificeer ik wat de sterke punten zijn van de gehele klas.
- b) ...identificeer ik wat de verbeterpunten zijn van de gehele klas.
- c) ...identificeer ik wat de sterke punten zijn van individuele studenten.
- d) ...identificeer ik wat de verbeterpunten zijn van individuele studenten.
- e) ...identificeer ik welke misconcepties studenten hebben over de leerstof.

9. De volgende stellingen gaan over fase 3: reacties analyseren en interpreteren.

22. Ik neem de tijd om studentreacties te analyseren.
23. Ik gebruik digitale middelen om antwoorden van studenten te kunnen analyseren (bijvoorbeeld met apps zoals kahoot, of een digitale leeromgeving).
24. Ik vergelijk het werk van de studenten met de criteria van de taak.
25. Ik laat studenten zelf hun werk vergelijken met de criteria van de taak.
26. Ik laat studenten elkaars werk vergelijken.

10. Hoe bekwaam voel je je in het uitvoeren van fase 3 'reacties analyseren en interpreteren' op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

11. De volgende stellingen gaan over fase 4: communiceren met studenten over resultaten.

27. Ik laat studenten hun eigen sterke punten en verbeterpunten benoemen.

28. Ik laat studenten sterke punten en verbeterpunten van elkaar benoemen.

29. Ik geef studenten feedback tijdens het uitvoeren van een taak.

30. Ik laat studenten hun werk verbeteren na het krijgen van feedback.

31. Ik geef studenten hulpmiddelen voor het geven van goede feedback aan elkaar (bijvoorbeeld reflectievragen).

12. Op basis van de analyses gemaakt in fase 3 'reacties analyseren en interpreteren'...(1 = (bijna) nooit, 5 = (bijna) altijd)

a) ...bespreek ik de sterke punten van de hele klas.

b) ...bespreek ik de verbeterpunten van de hele klas.

c) ...bespreek ik de sterke punten met groepjes/individuele studenten.

d) ...bespreek ik de verbeterpunten met groepjes/individuele studenten.

13. Hoe bekwaam voel je je in het uitvoeren van fase 4 'communiceren met studenten over resultaten' op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

14. De volgende stellingen gaan over fase 5: vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen.

32. Ik wijk af van mijn geplande lessen als ik merk dat de leerdoelen nog niet/sneller behaald zijn.

33. Ik bedenk met studenten welke volgende stap ze gaan zetten in hun leren.

34. Ik laat studenten zelf bedenken welke volgende stap ze gaan zetten in hun leren.

35. Ik laat studenten met elkaar bedenken welke volgende stap ze gaan zetten in hun leren.

36. Op basis van mijn eerdere analyses, differentieer ik bewust in mijn les.

15. Hoe bekwaam voel je je in het uitvoeren van fase 5 'vervolgacties ondernemen: onderwijs en leren aanpassen' op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

16. Hoeveel kennis heb je van formatief toetsen op dit moment? (1 = weinig kennis, 5 = veel kennis)

17. Hoe bekwaam vind je jezelf in formatief toetsen (in alle vijf fasen samen) op dit moment? (1 = helemaal niet bekwaam, 5 = heel erg bekwaam)

18. Wat is je naam?

19. Voor welke klas vul je deze vragenlijst in? (het leerjaar en klasnummer/naam)

20. Voor welk vak vul je deze vragenlijst in?

21. Hoeveel jaar geef je les?

0-1 jaar

1-2 jaar

3 jaar of meer

5 jaar of meer

22. Heb je nog opmerkingen?

Bijlage 3. Vragenlijst student

1. Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. Ik behoud daarbij het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming weer in te trekken. Tevens behoud ik het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek. Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de daarmee verkregen gegevens. Ik behoud daarbij het recht om zonder opgaaf van reden deze instemming weer in te trekken. Tevens behoud ik het recht op ieder door mij gewenst moment te stoppen met het onderzoek.

Ja

Nee

2. Vul bij elke stelling in hoe vaak je docent dit doet in een les op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 = bijna nooit tot 5 = bijna altijd.

1. De docent bespreekt met ons de leerdoelen.
2. De docent bespreekt met ons waarom de leerdoelen belangrijk zijn.
3. De docent gaat na of we de leerdoelen ook begrijpen.
4. De docent vraagt ons om een antwoord uit te leggen of toe te lichten.
5. De docent laat ons antwoorden aan elkaar uitleggen of toelichten.
6. De docent vergelijkt mijn werk met de criteria van de taak.
7. De docent laat mij zelf mijn werk vergelijken met de criteria van de taak.
8. De docent laat ons elkaars werk vergelijken.
9. De docent bespreekt de sterke punten van de hele klas.
10. De docent bespreekt met mij mijn eigen sterke punten.
11. De docent bespreekt met mij mijn eigen verbeterpunten.
12. De docent laat mij mijn eigen sterke punten en verbeterpunten benoemen.
13. De docent laat ons sterke punten en verbeterpunten van elkaar benoemen.
14. De docent geeft ons feedback tijdens het uitvoeren van een taak.
15. De docent laat mij mijn werk verbeteren na het krijgen van feedback.
16. De docent geeft ons hulpmiddelen voor het geven van goede feedback aan elkaar (bijvoorbeeld reflectievragen).
17. De docent bedenkt met mij welke volgende stap ik ga zetten in mijn leren.
18. De docent laat mij zelf bedenken welke volgende stap ik ga zetten in mijn leren.
19. De docent laat mij met mijn medestudenten bedenken welke volgende stap we gaan zetten in ons leren.

3. Voor welk vak vul je deze vragenlijst in?

4. Voor welke docent vul je deze vragenlijst in? Vul de voor- en achternaam van je docent in.

Bijlage 4. Observatieformulier docent**Observatieformulier FT-praktijken**

Fase 1: verwachtingen verhelderen	
Voorbeelden van docentgedrag	
	1. De docent bespreekt met studenten de leerdoelen van de les.
	2. De docent bespreekt met studenten de leerdoelen voor een langere periode (bijv. een lessenreeks).
	3. De docent bespreekt met studenten waarom het behalen van de leerdoelen belangrijk is.
	4. De docent gaat na of studenten begrijpen wat de leerdoelen inhouden.
	5. De docent laat studenten eigen leerdoelen bedenken.
	6. De docent bespreekt met studenten waar een goed uitgevoerde taak aan moet voldoen (succescriteria).
	7. De docent gebruikt voorbeelden van verschillende kwaliteit om te laten zien hoe de uitvoering van een taak eruit ziet.
Aantekeningen uit de lesobservatie:	

Fase 2: studentreacties ontlokken	
Voorbeelden van docentgedrag	
	8. De docent gebruikt verschillende FT-methodieken om te ontdekken wat studenten kennen en kunnen.
	9. De docent gebruikt <u>formele</u> FT-methodieken, zoals voor- en tussentoetsen, portfoliogesprekken en verslagen.
	10. De docent gebruikt <u>informele</u> FT-methodieken, zoals observaties en (door)vragen stellen.
	11. De docent zet verschillende FT-methodieken in om zicht te krijgen op de misconcepties van studenten.
	12. De docent vraagt studenten om een antwoord uit te leggen of toe te lichten.
	13. De docent laat studenten hun antwoorden aan elkaar uitleggen of toelichten.
Aantekeningen uit de lesobservatie:	

Fase 3: studentreacties analyseren en interpreteren	
Voorbeelden van docentgedrag	
	14. De docent gebruikt digitale middelen om antwoorden van studenten te analyseren, zoals een app of een digitale leeromgeving.
	15. De docent vergelijkt het werk van de studenten met de criteria van de taak (succescriteria).

	16. De docent laat studenten zelf hun werk vergelijken met de criteria van de taak (succescriteria).
	17. De docent laat studenten elkaars werk vergelijken met de criteria van de taak (succescriteria).
Aantekeningen uit de lesobservatie:	

Fase 4: communiceren met studenten over resultaten	
Voorbeelden van docentgedrag	
	18. De docent bespreekt de sterke punten <u>van de hele klas</u> .
	19. De docent bespreekt de verbeterpunten <u>van de hele klas</u> .
	20. De docent bespreekt de sterke punten met <u>groepjes en/of individuele studenten</u> .
	21. De docent bespreekt de verbeterpunten met <u>groepjes en/of individuele studenten</u> .
	22. De docent laat studenten hun <u>eigen</u> sterke punten en verbeterpunten benoemen.
	23. De docent laat studenten sterke punten en verbeterpunten <u>van elkaar</u> benoemen.
	24. De docent geeft studenten feedback tijdens het uitvoeren van een taak.
	25. De docent laat studenten hun werk verbeteren na het krijgen van feedback.
	26. De docent biedt studenten hulpmiddelen voor het geven van goede feedback aan elkaar.
Aantekeningen uit de lesobservatie:	

Fase 5: vervolgacties nemen: onderwijs en leren aanpassen	
Voorbeelden van docentgedrag	
	27. De docent bedenkt met studenten welke stap ze de volgende keer moeten zetten in hun leren.
	28. De docent laat studenten <u>zelf</u> bedenken welke stap ze de volgende keer moeten zetten in hun leren.
	29. De docent laat studenten <u>met elkaar</u> bedenken welke stap ze de volgende keer moeten zetten.
Aantekeningen uit lesobservatie:	

Bijlage 5. Interviewleidraad docent deelgenomen aan workshop

Interview hbo-docent over professionalisering in formatief toetsen

Dit interview is in het kader van mijn masterthesisonderzoek naar het effect van professionalisering op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten. Alle gegevens worden zorgvuldig bewaard, alleen voor dit onderzoek gebruikt en anoniem gerapporteerd. De informatie wordt gebruikt voor het schrijven van de thesis, met een kans dat de thesis gepubliceerd wordt. Er worden vragen gesteld over uw ervaring met de workshop formatief toetsen. Het interview duurt maximaal een uur.

Deel 1 gaat over de workshop en deel 2 gaat over uw formatieve toetsgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus naar aanleiding van de workshop (aan hand van de observaties en vragenlijsten).

0. Algemene gegevens

Naam:

Aantal jaren ervaring als docent:

Deel 1: Professionalisering d.m.v. workshop

- Wat was voor u een reden om mee te doen aan de workshop?
- Kunt u iets vertellen over uw individuele leerdoelen tijdens de workshop? *Welke leerdoelen had u bijvoorbeeld?*
- Wat waren uw ervaringen met formatief toetsen voor de workshop? *Kunt u voorbeelden geven? Hoe doet u dat, hoe vaak? Wat is het laatste wat u deed en hoe pakte dat uit?*
- Wat deed u tijdens de twee bijeenkomsten? *Wat is u het meest bijgebleven en waarom?*
- Wat vond u van de twee workshop bijeenkomsten? *Vond u de workshop goed? Sloot het aan bij uw leerdoelen? Sloten de opdrachten aan op uw leerdoelen? Vond u de workshop uitdagend? Wat vond u van de werkvormen?*
- Kunt u iets vertellen over de ondersteuning voor formatief toetsen vanuit de opleiding waar u werkt? *Heeft u bijvoorbeeld voldoende tijd voor deze workshop gekregen?*
- En kunt u iets vertellen over de samenwerking met uw collega's als het gaat om formatief toetsen? *Zijn er momenten waarop u FT met elkaar bespreekt bijvoorbeeld?*

Deel 2: Formatief toetsgedrag van docent in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus

- Doet u iets anders sinds de workshop FT? (Dit bespreken aan hand van eventueel verschil voor- en nameting en de observaties)
- Welke fase heeft u toe kunnen passen? *Welke lukte wel/niet en waarom? (per fase bespreken)*

Fase 1: Verwachtingen verhelderen
 Fase 2: Studentreacties ontlokken
 Fase 3: Studentreacties analyseren en interpreteren
 Fase 4: Communiceren met studenten over resultaten
 Fase 5: Vervolgacties nemen: onderwijs en leren aanpassen

3. Afsluiting

- Heeft de workshop bijgedragen aan de implementatie van formatieve toetsing in uw les? *Zo ja/nee, waarom wel/niet? (Bij niet: Wat heeft u nodig om formatief toetsen in uw les te implementeren?)*

- Heeft u tips: Hoe kan de workshop/toolkit verbeterd worden om (nog) meer impact te hebben?
- Wat is er volgens u nodig zodat docenten formatief toetsen in de les kunnen implementeren?
- Heeft u zelf nog vragen, of wilt u nog iets vertellen?

Bijlage 6. Interviewleidraad docent niet deelgenomen aan workshop

Interview hbo-docent over professionalisering in formatief toetsen

Dit interview is in het kader van mijn masterthesisonderzoek naar het effect van professionalisering op het formatieve toetsgedrag van hbo-docenten. Alle gegevens worden zorgvuldig bewaard, alleen voor dit onderzoek gebruikt en anoniem gerapporteerd. De informatie wordt gebruikt voor het schrijven van de thesis, met een kans dat de thesis gepubliceerd wordt. Er worden vragen gesteld over uw ervaring met de workshop formatief toetsen. Het interview duurt maximaal een uur.

Deel 1 gaat over uw behoeften bij een workshop en deel 2 gaat over uw formatieve toetsgedrag in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus naar aanleiding van de ingevulde vragenlijst.

0. Algemene gegevens

Naam:

Aantal jaren ervaring als docent:

Datum:

Deel 1: Professionalisering d.m.v. workshop

- Wat zijn uw ervaringen met formatief toetsen? *Kunt u voorbeelden geven? Hoe doet u dat, hoe vaak? Wat is het laatste wat u deed en hoe pakte dat uit?*
- Zijn er dingen die u zou willen verbeteren? Zo ja, waar zou u zich nog in willen ontwikkelen?
- Kunt u iets vertellen over uw individuele leerdoelen m.b.t. FT? Welke leerdoelen heeft u bijvoorbeeld voor formatief toetsen?
- Kunt u iets vertellen over de ondersteuning hierbij voor formatief toetsen vanuit de opleiding waar u werkt? *Heeft u bijvoorbeeld voldoende tijd om mee te doen aan ontwikkelingsactiviteiten zoals een workshop?*
- En kunt u iets vertellen over de samenwerking met uw collega's als het gaat om formatief toetsen? *Zijn er momenten waarop u FT met elkaar bespreekt bijvoorbeeld?*
- Wat zou voor u een reden zijn om mee te doen aan een FT workshop?
- Wanneer is een workshop voor u goed en uitdagend? *Wat voor opdrachten en werkvormen zou u bijvoorbeeld graag zien?*
- Hoeveel bijeenkomsten zou u prettig vinden en waarom? Hoe lang moeten ze duren en waarom?
- En wat zou een reden zijn om niet mee te doen aan een FT workshop?

Deel 2: Formatief toetsgedrag van docent in de vijf fasen van de formatieve toetscyclus

- Wat doet u nu aan FT? (Dit bespreken aan hand van ingevulde vragenlijst)
- Welke fase past u toe? *Welke lukt wel/niet en waarom? (per fase bespreken)*

Fase 1: Verwachtingen verhelderen
 Fase 2: Studentreacties ontlokken
 Fase 3: Studentreacties analyseren en interpreteren
 Fase 4: Communiceren met studenten over resultaten
 Fase 5: Vervolgacties nemen: onderwijs en leren aanpassen

3. Afsluiting

- Zou een workshop bijdragen aan de implementatie van FT in uw les? *Zo niet, wat heeft u nodig om formatief toetsen in uw les te implementeren?*

- Wat is er volgens u nodig zodat docenten formatief toetsen in de les kunnen implementeren?
- Heeft u zelf nog vragen, of wilt u nog iets vertellen?