

Een vlinderslag die een storm veroorzaakt. Met deze metafoor wordt aangegeven dat kleine gebeurtenissen grote effecten kunnen hebben. De oprichting van Platform Leren van toetsen in 2013 is zo'n kleine gebeurtenis, die op het conto komt van twee (destijds) jonge onderwijskundigen. Het doel: de aandacht vestigen op toetsen als instrument om leren te stimuleren. Daartoe zijn de afgelopen tien jaar vele enthousiaste beleidsadviseurs, docenten, studenten en onderzoekers namens Platform Leren van toetsen aan de slag gegaan in de eigen onderwijspraktijk. Zij hebben materialen (door) ontwikkeld en passend gemaakt voor hun context, onderzoek gedaan en hun inzichten en innovaties gedeeld. Waartoe dat allemaal heeft geleid, blijft vaak onder de radar. Met deze speciale jubileumuitgave brengen we deze verborgen effecten in beeld en bieden we ook deze inzichten een podium.

Dit boek is een verzameling van inspirerende voorbeelden en theoretische verdieping over formatief toetsen, studenten betrekken bij toetsen, programmatisch toetsen, feedbackcultuur, en student- en docentfeedbackgeletterdheid in het Nederlandse hoger onderwijs. Een onmisbaar naslagwerk over de ontwikkelingen van de afgelopen tien jaar en over de voortzetting hiervan in de toekomst.

Leren van toetsen

in het hoger onderwijs

Leren van toetsen in het hoger onderwijs

Martijn Leenknecht
Martje Köhlen
Simone Kooij
Els Roskam-Pelgrim
Anne Potters



Leren van toetsen in het hoger onderwijs

Redactie:

Martijn Leenknecht

Martje Köhlen

Simone Kooij

Els Roskam-Pelgrim

Anne Potters

Colofon

Dit boek is een uitgave van Platform Leren van toetsen – 2024

www.lerenvantoetsen.nl

Redactie: Martijn Leenknecht, Martje Köhlen, Simone Kooij, Els Roskam-Pelgrim & Anne Potters

ISBN: 978-94-6506-093-4



Vormgeving: Het Bureau, Grafisch Lyceum Utrecht

Noa Meijer, Timo de Groot & Luca Vermeer

Druk: Ridderprint, www.ridderprint.nl



Delen, bewerken of voortbouwen op de teksten en materialen uit deze uitgave (het werk) is toegestaan onder de voorwaarden dat de makers van het originele werk worden vermeldt (correcte bronvermelding) en er wordt aangegeven of het werk is veranderd. Het is niet toegestaan de indruk te wekken dat de originele maker instemt met jouw gebruik van het werk of aanpassing ervan. Het werk mag niet worden gebruikt voor commerciële doeleinden. Als je het werk hebt veranderd of je erop voortbouwt, dan moet je het veranderde materiaal verspreiden onder dezelfde licentie.

Leren van toetsen in het hoger onderwijs



Inhoudsopgave

Voorwoord	6
<i>Desirée Joosten-ten Brinke</i>	
1. Vrijplaats voor uitwisseling en onderzoek: 10 jaar Platform Leren van toetsen	8
<i>Martijn Leenknecht, Simone Kooij, Martje Köhlen, Els Roskam-Pelgrim & Anne Potters</i>	
2. Formatief toetsen	16
2.1 Formatief toetsen zoals Dylan Wiliam het bedoelde [Uit het archief]	18
<i>Martje Köhlen</i>	
2.2 Formatief handelen: de theorie in praktijk [Verdieping]	23
<i>Els Roskam-Pelgrim</i>	
2.3 Toolkit Formatief toetsen	30
<i>Judith Gulikers & Liesbeth Baartman</i>	
3. Studenten betrekken bij toetsen	36
3.1 “Maar is het nu voldoende meneer?” Een werkvorm om studenten te activeren en hun kwaliteitsbesef te laten groeien [Uit het archief]	38
<i>Loek Herberts</i>	
3.2 Bespiegelingen en observaties over het betrekken van studenten bij toetsen [Verdieping]	42
<i>Anne Potters</i>	
3.3 Themagroep Studenten betrekken bij toetsen	50
4. Festival Leren van toetsen	52
5. Programmatisch toetsen	58
5.1 Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed! [Uit het archief]	60
<i>Irene Biemond, Marleen Kaijen & Wendy Peeters</i>	
5.2 Gaan met die banaan! Over hoe Fontys Paramedisch eensgezind voor programmatisch toetsen ging [Verdieping]	64
<i>Martje Köhlen & Debby Weerlink</i>	
5.3 Naar gecontroleerd vertrouwen: de rol van de examencommissie bij programmatisch toetsen [Uit het archief]	74
<i>Martijn Leenknecht & Tamara van Schilt-Mol</i>	
5.4 Praktische handvatten voor examencommissies bij programmatisch toetsen [Verdieping]	77
<i>Irene Biemond</i>	
5.5 Themagroep Programmatisch toetsen	86

6.	Onderzoek door de jaren heen	88
7.	Feedbackcultuur	98
7.1	Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen [Uit het archief] <i>Els Roskam-Pelgrim & Martje Köhlen</i>	100
7.2	In gesprek over feedbackcultuur: klein beginnen en doorpakken [Verdieping] <i>Martijn Leenknecht</i>	104
7.3	Themagroep Feedbackcultuur	110
8.	Webinars tijdens de coronapandemie: een nieuwe manier van kennisdelen	112
9.	Feedbackgeletterdheid	118
9.1	Feedbackgeletterdheid: feedback verwerken moet je leren! [Uit het archief] <i>Martijn Leenknecht</i>	120
9.2	Reflecties 5 jaar later: helpt het begrip feedbackgeletterdheid ons verder? [Verdieping] <i>Simone Kooij</i>	124
9.3	De opkomst van feedbackgeletterdheid in wetenschappelijke publicaties: een overzicht <i>Renske de Kleijn & Martijn Leenknecht</i>	132
9.4	Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd <i>Henderijn Heldens, Martje Köhlen, Martijn Leenknecht, Job Lafeber & Anne Potters</i>	141
9.5	Themagroep Feedbackgeletterdheid	150
10.	Een vooruitblik	152
10.1	Leren van toetsen in 2034: een voorspelling met een dosis wensdenken <i>Dominique Sluijsmans</i>	154
10.2	Leren van 10 jaar Platform Leren van toetsen <i>Martijn Leenknecht, Martje Köhlen & Simone Kooij</i>	161
	Dankwoord	166
	Over de auteurs en de redactie	167

Voorwoord

Ter gelegenheid van 10 jaar Platform Leren van toetsen verschijnt dit boek. Tien jaar geleden besloten Martijn Leenknecht en Simone Kooij dat het tijd was dat hogescholen wat meer zouden moeten samenwerken op het gebied van leren van toetsen. Begonnen met kleine onderzoeksprojecten in hogescholen, is het platform uitgegroeid tot een omgeving waar het hele hoger onderwijs gebruik van maakt. Maar niet alleen het hoger onderwijs profiteert. Door de open houding van de bedenkers is het platform ook een bron van informatie geworden voor docenten uit het mbo en vo en voor studenten van diverse onderwijskundige opleidingen. In de afgelopen tien jaar is het platform uitgegroeid tot een groot, landelijk netwerk waar docenten, onderwijsadviseurs en onderzoekers kennis met elkaar uitwisselen over de formatieve functie van toetsen. Hoe kunnen we toetsen gebruiken om het leren te stimuleren?

Dit boek bevat een prachtig overzicht van de thema's die de afgelopen 10 jaar op de agenda stonden en nog steeds actueel zijn. Ook is er aandacht voor het conceptualiseren van het begrip 'formatief toetsen'. Deze conceptualisatie is belangrijk om in discussies over implementeren van formatief toetsen of bij het onderzoeken van de werking van formatief toetsen te begrijpen waar we het over hebben. In principe maakt het niet uit welke term we gebruiken, als we in het gesprek maar uitleggen wat we bedoelen en checken of iedereen hetzelfde voor ogen heeft. In de loop van de jaren zien we een verschuiving van de aandacht voor de instrumentele naar de procesmatige kant van formatief toetsen. Beide kanten komen in het platform aan bod. En dat is ook nodig, want goede instrumenten in een zwak uitgewerkt proces of een goed proces met slechte instrumenten leiden niet tot de gewenste leerwinst.

Heel belangrijk is daarnaast de aandacht voor de rol van de studenten bij formatief toetsen. Veel docenten zijn nog op zoek naar effectieve en efficiënte manieren om meer formatief te gaan werken, maar geven aan dat voornamelijk zij 'het zweet op de rug hebben staan' in plaats van de studenten. Vaak lukt het docenten wel om een groot deel van de studenten te activeren, maar is er nog meer aandacht nodig voor de vraag hoe ze studenten meekrijgen die neurodivergent of sociaal-emotioneel, cognitief of motorisch anders zijn dan de gemiddelde student. Hoe zorgen we dat elke student in beeld is en profiteert van onderwijskundige veranderingen? In een tijd waar steeds meer aandacht is voor diversiteit, inclusie en toegankelijkheid is dit een vraagstuk waar het platform de komende tien jaar op verder kan bouwen.

Het is dan ook mooi om te zien dat het platform in de afgelopen jaren het thema 'feedbackcultuur' nadrukkelijk op de agenda heeft gezet. De feedbackcultuur in een organisatie is bepalend voor het al dan niet realiseren van bepaalde doelen. Het gaat daarbij echter niet alleen om de cultuur in de opleiding; ook de cultuur van de student en van diens omgeving en/of vooropleiding spelen een belangrijke rol. Een van de studenten die in opdracht van het platform onderzoek

heeft uitgevoerd, heeft dan ook nadrukkelijk gekeken hoe de feedbackcultuur die in het onderwijs gehanteerd wordt, past bij de feedbackcultuur die een student gewend is.

Dit boek laat zien dat leren van toetsen prominent op de agenda staat van onderwijskundig Nederland. Platform Leren van toetsen is uitgegroeid tot dé plek om informatie te vinden en te delen om de kwaliteit van ons onderwijs te verbeteren. Ik wens het platform nog vele mooie jaren toe, met mooie blogs, inhoudelijke adviezen, een goed gevulde toolbox en goed bezochte en inhoudelijk zeer interessante conferenties.

Desirée Joosten-ten Brinke (Hoogleraar Leren en toetsen, Universiteit Maastricht)

April 2024

Vrijplaats voor uitwisseling en onderzoek

10 jaar Platform Leren van toetsen

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences), Simone Kooij (ROC van Amsterdam), Martje Köhlen (Hogeschool Inholland), Els Roskam-Pelgrim (Avans Hogeschool) & Anne Potters (Hogeschool Rotterdam)

Ze zeggen wel eens dat een vlinderslag een storm kan veroorzaken kilometers verderop. Het is de – iets te idyllische – voorstelling van de chaostheorie van wiskundige en meteoroloog Edward Lorenz die stelt dat in een chaotisch systeem een kleine verandering al grote effecten kan hebben. Die vlinderslag was in ons geval een gesprek van twee jonge onderwijskundigen tijdens een autorit van Utrecht naar Meppel. De effecten daarvan hebben we proberen te vangen in deze jubileumuitgave.

Hoe het begon

In 2010 was het Nederlandse hoger beroepsonderwijs (hbo) in rep en roer. De kwaliteit en het toezicht op hbo-opleidingen bleek onder de maat. De roep om centrale eindtoetsen in het hbo werd luider en luider. Een commissie onder aanvoering van Jan Anthonie Bruijn boog zich over de vraag hoe de kwaliteit van toetsen in het hbo kon worden verbeterd en kwam in mei 2012 met het eindrapport 'Vreemde ogen dwingen'. We hebben het nu wellicht niet meer zo scherp, maar de adviezen van de Commissie Bruijn hebben tot veel veranderingen geleid in het Nederlandse hbo. Zo is de introductie van de basiskwalificatie en seniorkwalificatie examinering (bke en ske) een resultaat van deze adviezen.

Die twee jonge onderwijskundigen in de auto op weg naar Meppel waren Simone Kooij en Martijn Leenknecht en ook zij hadden 'Vreemde ogen dwingen' gelezen. Ze kenden elkaar van de studie onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht en waren onderweg naar een studievriendin. Ze werkten destijds allebei bij een centrale dienst van een hogeschool (respectievelijk Hogeschool Rotterdam en HZ University of Applied Sciences). "Het gaat wel erg veel over de summatieve kant van toetsen, hè", waren ze het eigenlijk allebei over eens. Al pratende kwamen ze tot de conclusie dat de zevende en laatste aanbeveling van de commissie een aanknopingspunt kon zijn om ook de functie van toetsen en beoordelen in het leerproces van studenten meer aandacht te geven. De zevende aanbeveling was de oproep van de commissie om systematischer dan tot dan toe werd gedaan onderzoek te doen naar de kwaliteit en innovatie van de toetspraktijk in het hbo. De commissie schreef hierover (p. 62):

7) Externe validering via toetskwaliteit

De commissie meent dat in het hbo het doen van systematischer onderzoek naar toetsbeleid, toetsontwikkeling en toetskwaliteit gestimuleerd zou moeten worden. Er bestaat thans een aantal lectoraten op dit terrein. De commissie adviseert dat iedere hogeschool op één of andere manier (door de instelling van een lectoraat, een nieuw onderwijskundig centrum samenwerking met bestaande expertisecentra van universiteiten et cetera) innovatief onderzoek naar de toetspraktijk zou moeten stimuleren. Vanzelfsprekend kan dit ook gebeuren binnen samenwerkingsverbanden van hogescholen, zeker in die gevallen dat een hogeschool onvoldoende massa heeft om dit zelfstandig te doen.

Simone en Martijn besloten de handschoen op te pakken, met een specifieke focus op leren van toetsen, oftewel hoe je toetsen als instrument kan inzetten om het leerproces van studenten te stimuleren. Een samenwerkingsverband van hogescholen dat het leren van toetsen in Nederland op de kaart zou zetten was geboren.

Van onderzoeksagenda naar vrijplaats voor uitwisseling en onderzoek

Platform Leren van toetsen startte met het opstellen van een gezamenlijke onderzoeksagenda waarmee masterstudenten van de opleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering van de Universiteit Utrecht werden geworven om de ‘innovatieve onderzoeken naar de toetspraktijk’ uit te voeren (zie hoofdstuk 6 voor een overzicht van onze onderzoeken). De hogescholen waren de proeftuin voor het onderzoek en docenten werden zo veel als mogelijk betrokken bij het onderzoek, zodat het deelnemen aan het onderzoek en de kennis die voortkwam uit het onderzoek een waardevolle bron vormde voor verbetering van de toetspraktijk (zoals we dat destijds beschreven in onze startnotitie).

Al snel kwamen we tot de conclusie dat de opgedane kennis en inzichten ook interessant waren voor docenten en hogescholen die niet deelnamen aan het onderzoek. Kennisdeling werd daarvoor ook een speerpunt. Als belangrijkste medium kozen we voor een website waarop we blogs publiceerden. Aan het einde van het eerste jaar organiseerden we een symposium bij Hogeschool Rotterdam om de uitkomsten uit de onderzoeken te delen en ook andere onderzoekers en innovaties een platform te bieden. Dit symposium was zo’n succes dat het uitgroeide tot een jaarlijkse traditie (zie hoofdstuk 4 voor een overzicht).

Het platform is een echte vrijplaats geworden, waarbij hbo-professionals vanuit persoonlijke nieuwsgierigheid gezamenlijk onderzoek doen en innoveren. Alle professionals die in de afgelopen tien jaar zich op welke wijze dan ook hebben ingezet onder de vlag van Platform Leren van toetsen, hebben dit gedaan vanuit een enorme drive om het onderwijs te verbeteren door het leren van toetsen te versterken. Waar energie en enthousiasme was, hebben we ruimte geboden om elkaar te ontmoeten en krachten te bundelen. We hebben win-winsituaties gecreëerd, zonder

een enorme bureaucratie op te tuigen die de energie eerder zou doodslaan dan kanaliseren. Ieders bijdrage was altijd vrijwillig en onbezoldigd.

Daarbij hebben we steeds de chaos gelaten voor wat het is. Geen energie stoppen in wat je toch niet kan veranderen. De krachtvelden die spelen, machtsstrijd die gestreden wordt, we hebben het met verbazing aanschouwd, maar ons er niet door laten afleiden. Want Edward Lorenz leerde ons dat in een chaotisch systeem niets te voorspellen is. Daarom was de strategie van het platform altijd meebewegen en ruimte bieden. De rustplaats zijn, waar kan worden gepioneerd en samenwerking kan groeien. En dit alles vervolgens weer even vrijblijvend en kosteloos delen met de buitenwereld en daarmee letterlijk een platform zijn.

In deze uitgave

Door tien jaar lang inzichten en innovaties te delen op ons platform, is onze website een schat aan inspiratie geworden. Deze verzameling opbrengsten weerspiegelt de effecten van die ene vlinderslag. Toch zijn er ook vele effecten die (nog) niet zichtbaar zijn. Professionals zijn met onze blogs en tools aan de slag gegaan in hun eigen praktijk. Ze hebben materialen doorontwikkeld en passend gemaakt binnen de eigen context. Waartoe dat allemaal heeft geleid, blijft vaak onder de radar. Met deze uitgave willen we eraan bijdragen juist deze verborgen effecten in beeld te brengen.

Dat doen we door spraakmakende blogs uit de geschiedenis van Platform Leren van toetsen opnieuw te publiceren en met mensen te spreken die aan de slag zijn gegaan met de inzichten uit deze blogs. In de verdiepende hoofdstukken lees je hoe inzichten zijn vertaald naar de eigen praktijk en welke vervolgstappen zijn gezet. Je leest welke ontwikkelingen sinds het verschijnen van het blog zijn ingezet en waartoe dat allemaal heeft geleid.

Leren van toetsen uitgewerkt in thema's

In de afgelopen tien jaar was er één constante: ons centrale motto. Alles wat we doen, heeft betrekking op leren van toetsen, oftewel hoe je met toetsen het leerproces van studenten kan stimuleren. In de loop van de jaren zijn er enkele thema's ontstaan die verder zijn uitgewerkt in blogs, toolkits, workshops en bijeenkomsten. Vaak werden deze thema's getrokken door themagroepen die zichzelf in deze uitgave voorstellen. We behandelen in deze uitgave vijf thema's: formatief toetsen, studenten betrekken bij toetsen, programmatisch toetsen, feedbackcultuur en feedbackgeletterdheid.

Formatief toetsen

Hét instrument voor docenten dat als eerste oppopt in ieders hoofd als je vraagt hoe je leren van toetsen stimuleert, is de inzet van formatief toetsen. Dit cyclische, doelgerichte proces dat is gericht op het verbeteren van studentuitkomsten (denk aan prestatie, zelfregulatie en motivatie), wordt ook wel formatief handelen of formatieve evaluatie genoemd. Tussen 2015 en

2018 gingen verschillende studenten van Universiteit Utrecht voor het platform aan de slag met het onderzoeken van studentpercepties over het gebruik van formatieve toetsen door docenten. Deze bachelor- en masterscripties vormden de basis voor een onderzoek naar de relatie tussen percepties over formatief toetsen en studentmotivatie (zie Leenknecht et al., 2021). Bij deze studies werd steeds formatief toetsen in de definitie van onderwijsonderzoeker Dylan Wiliam als uitgangspunt genomen (zie het blog 'Formatief toetsen zoals Dylan Wiliam het bedoelde' van Martje Köhlen in hoofdstuk 2.1).

In 2017 introduceerden Judith Gulikers en Liesbeth Baartman de formatieve toetscyclus als resultaat van hun reviewstudie naar wat een docent doet in formatief toetsen. Samen met Platform Leren van toetsen en met financiële ondersteuning via het NRO programma 'Kennissenutting plus', gingen ze aan de slag met het uitwerken van de formatieve toetscyclus tot een praktische toolkit voor docenten en teams. In hoofdstuk 2.3 geven Judith en Liesbeth een inkijkje in de toolkit en geven ze uitleg over de formatieve toetscyclus. Na de lancering van de toolkit in 2018, hebben Almedina Hasic en Stephanie Kruiper in hun masterscriptie de toepassing ervan onderzocht (zie ook Kruiper et al., 2022). Eén van de hogescholen die voortvarend aan de slag ging met formatief toetsen is Avans hogeschool. In hoofdstuk 2.2 beschrijft Els Roskam-Pelgrim in twee casussen hoe formatief toetsen in praktijk werd gebracht.

Studenten betrekken bij toetsen

Dat formatief toetsen wordt gezien en onderzocht als docentstrategie, betekent niet dat de student een passieve rol heeft. In de verschillende stappen van de formatieve toetscyclus is juist studentbetrokkenheid cruciaal. Zo liet Loek Herberts in zijn blog 'Maar is het nu voldoende meneer?' (zie hoofdstuk 3.1) zien hoe studenten kunnen worden geactiveerd om hun kwaliteitsbesef te laten groeien. Bij Hogeschool Rotterdam hebben ze ook ervaringen opgedaan met het betrekken van studenten bij toetsen en Anne Potters ging op onderzoek uit. Ze schets in hoofdstuk 3.2 hoe docenten bij de opleiding Facility Management het activeren van studenten handen en voeten geven aan de hand van een vaste weekafsluiting in de vorm van Feedback Friday.

Toen we in 2017 themagroepen introduceerden bij Platform Leren van toetsen, was studenten betrekken bij toetsen één van de thema's. Een themagroep ging enthousiast aan de slag met het organiseren van bijeenkomsten en het schrijven van blogs (zie hoofdstuk 3.3). Masterstudent Cody Wijkhuijzen (Universiteit Utrecht) onderzocht in opdracht van de themagroep in 2021 welke belemmeringen en kansen docenten ervaren bij het betrekken van studenten bij toetsen (zie ook het blog 'Studenten betrekken bij toetsing: belemmeringen en kansen' dat Cody hierover schreef voor onze website).

Programmatisch toetsen

Een ander thema dat sinds 2017 een prominente plaats kreeg, was programmatisch toetsen: een onderwijsconcept waarbij de ontwikkeling van studenten holistisch wordt bekeken, om de betrouwbaarheid van beslissingen te verhogen en het leerproces van de student te stimuleren. De themagroep (zie hoofdstuk 5.5) ging aan de slag met een themapagina op onze website en het schrijven van blogs. In deze blogs is er veel aandacht voor de implementatie van het concept. Zo beschrijven Irene Biemond, Marleen Kaijen en Wendy Peeters in het blog 'Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!' vier voorwaarden voor een succesvolle implementatie (zie hoofdstuk 5.1). In de verdieping bij dit blog (hoofdstuk 5.2) delen Martje Köhlen en Debby Weerlink hoe de opleidingen bij Fontys Paramedisch gezamenlijk overstapten naar programmatisch toetsen en wat deze overstap ons leert over de vier voorwaarden voor implementatie.

De implementatie van programmatisch toetsen roept vragen op over de borging van de kwaliteit van toetsen. Martijn Leenknecht en Tamara van Schilt-Mol openden de discussie over een andere aanpak van examencommissies en hielden een pleidooi voor gecontroleerd vertrouwen (zie hoofdstuk 5.3). In een vervolgblog boden Sylvia Heeneman en Martijn Leenknecht (2022) concrete instrumenten aan die een examencommissie kan toepassen om gecontroleerd vertrouwen in praktijk te brengen. Irene Biemond neemt ons in hoofdstuk 5.4 mee in de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden na de publicatie van deze twee blogs.

Feedbackcultuur

Een voorwaarde uit het blog van Irene, Marleen en Wendy over de implementatie van programmatisch toetsen is het laten ontstaan van een feedbackcultuur. Een voorwaarde die we ook terug horen komen in discussies over feedback en formatief toetsen. Toch is er nog geen eenduidig beeld over wat een feedbackcultuur precies inhoudt. Daarom ging een themagroep op onderzoek uit (zie hoofdstuk 7.3). Ze spraken met enkele 'reuzen' in het veld en rapporteerden hun bevindingen in een blogreeks. De conclusies van hun zoektocht tekenden Els Roskam-Pelgrim en Martje Köhlen op in het blog 'Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen' (hoofdstuk 7.1).

Dat het bouwen van een feedbackcultuur vraagt om kleine stapjes wordt duidelijk uit de ervaringen van de opleidingen Commerciële Economie en Communicatie van HZ University of Applied Sciences (hoofdstuk 7.2). Zij namen deel aan het onderzoek van OU-studenten Mirjam Straatman, Letizia Sciarone, en Silas Weinert en testten de tool 'feedbackcultuur'. Deze gesprekstool werd ontwikkeld door Ynke Brouwer (student Universiteit Utrecht) op basis van het werk van de themagroep en de literatuurstudie van bachelorstudent Marieke van der Linden (Erasmus Universiteit Rotterdam).

Feedbackgeletterdheid

De laatste jaren is er veel aandacht voor feedbackgeletterdheid, ofwel wat een student nodig heeft om feedback te kunnen gebruiken (zie hoofdstuk 9.1). Bij Platform Leren van toetsen waren we al in 2014 hierover in gesprek. Tijdens een overleg over de onderzoeksagenda formuleerden we een kernvraag: “hoe zorgen we ervoor dat studenten iets met de feedback gaan doen, feedback gaan gebruiken? We zijn dus vooral geïnteresseerd in het moment ná de feedback. En juist niet direct daarna, maar op de (iets of veel) langere termijn”. Toch kwam het thema pas echt van de grond na een webinar verzorgd door David Carless in 2021. Dit webinar, dat de start vormde voor een serie webinars (zie hoofdstuk 8 voor een overzicht van webinars), kwam op het juiste moment. De vele enthousiaste reacties leidde tot de oprichting van een nieuwe themagroep (zie hoofdstuk 9.5) die sindsdien blogs schreef, leesclubbijeenvakomen organiseerde, en een gesprekstool voor studenten ontwikkelde.

In gesprek met Renske de Kleijn, Judith Gulikers en Martijn Leenknecht bespreekt Simone Kooij in hoofdstuk 9.2 hoe het concept ‘feedbackgeletterdheid’ werd omarmd en zijn weg vond naar de onderwijspraktijk. Ter illustratie bij dit gesprek schetsen Renske en Martijn in hoofdstuk 9.3 de ontwikkeling van het concept feedbackgeletterdheid in de literatuur. Hoe je als docent de feedbackgeletterdheid van studenten kunt stimuleren en het feedbackgebruik kunt vergroten, komt aan bod in de bijdrage van Henderijn Heldens, Martje Köhlen, Martijn Leenknecht, Job Lafeber en Anne Potters (hoofdstuk 9.4). Naar aanleiding van een leesclubbijeenvakomst van de themagroep over een artikel van David Boud en Philip Dawson over docentfeedbackgeletterdheid, zijn zij aan de slag gegaan met het ontwikkelen van een model en competentiebeschrijving voor docenten.

Vooruitblik

Op basis van alle effecten die we in kaart hebben gebracht met deze uitgave sluiten we af met een vooruitblik door Dominique Sluijsmans (hoofdstuk 10.1). Zij is supporter van het eerste uur van Platform Leren van toetsen en verzorgde in 2014 de allereerste keynote op ons jaarlijks symposium. Ook blikken we zelf als (ex-)coördinatoren van het platform vooruit op ontwikkelingen die we zien voor de nabije toekomst en wat we kunnen leren van 10 jaar Platform Leren van toetsen (hoofdstuk 10.2).

Bronnen

Commissie externe validering examenkwaliteit hoger beroepsonderwijs (2012). Vreemde ogen dwingen. *Vereniging Hogescholen*. <https://www.vereniginghogescholen.nl>

Heeneman, S. & Leenknecht, M. (2022, 13 april). Holistisch beslissen en de borging van kwaliteit door een examencommissie, hoe dan? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/holistisch-beslissen-en-de-borging-van-kwaliteit-door-een-examencommissie-hoe-dan/>

Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>

Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Köhler, M. E., Fryer, L. K., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>

Wijkhuijzen, C. (2021, 23 juni). Studenten betrekken bij toetsing: belemmeringen en kansen. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/studenten-betrekken-bij-toetsing-belemmeringen-en-kansen/>

2.



Formatief toetsen

2.1 Formatief toetsen zoals Dylan Wiliam het bedoelde *[Uit het archief]*
Martje Köhlen

2.2 Formatief handelen: de theorie in praktijk *[Verdieping]*
Els Roskam-Pelgrim

2.3 Toolkit Formatief toetsen
Judith Gulikers & Liesbeth Baartman



Formatief toetsen zoals Dylan Wiliam het bedoelde

Martje Köhlen (Hogeschool Inholland)

Online sinds: 3 december 2018

Het begrip *formatief toetsen* wordt inmiddels breed gedragen in het beroepsonderwijs. En hoewel onderzoek keer op keer aantoonde dat de inzet van *formatieve toetsing* bijdraagt aan de verbetering van het onderwijs, lijkt er met de groeiende populariteit van *formatief toetsen* ook meer variatie te ontstaan in de interpretatie van het begrip. En dit is jammer, want de effectiviteit die in onderzoek wordt aangetoond, gaat alleen op als *formatief toetsen* wordt ingezet op de manier zoals het bedoeld is. Daarom in deze blog een retourtje naar wat de oorspronkelijke auteurs verstaan onder 'formative assessment' en de bijbehorende strategieën. Aan de hand van een aantal inspirerende quotes van Dylan Wiliam tijdens zijn workshop op 4 september 2018 en het boek 'Formatieve assessment integreren in de praktijk' van Dylan Wiliam en Siobhán Leahy (2018) komen de vijf strategieën aan bod.

De definitie

Al sinds de term *formatief toetsen* wordt gebruikt, ontbreekt er een consensus over de betekenis ervan. Twee van de oorspronkelijke auteurs over *formatief toetsen*, Dylan Wiliam en Siobhán Leahy, sluiten zich aan bij de definitie die stelt dat *toetsing formatief* is "indien bewijs over de leerresultaten door docenten, studenten en hun studiegenoten wordt verzameld, geïnterpreteerd en gebruikt om beslissingen te nemen over de vervolgstappen in het leerproces die beter zijn, of beter onderbouw zijn, dan de beslissingen die ze anders hadden genomen" (Black & Wiliam, 2009, zoals besproken in Wiliam & Leahy, 2018).

Vijf kernstrategieën

In bovenstaande definitie worden drie actoren genoemd die *formatief toetsen* kunnen realiseren: de docent, de student en de medestudent. Daarnaast worden er in de conceptualisatie van *formatief toetsen* drie processen onderscheiden: waar gaat de student naartoe (feedup), waar staat hij nu (feedback) en hoe bereikt hij zijn doel (feed-forward). Dit vertaalt zich naar vijf kernstrategieën, zoals weergegeven in Figuur 1. Wiliam stelt dat de vijf kernstrategieën altijd opgaan, hoewel je zelf keuzes maakt in de technieken die je binnen deze strategieën toepast.

Figuur 1 Vijf kernstrategieën van formatief toetsen volgens Wiliam en Leahy (2018)

	Waar werkt de student naartoe?	Waar staat de student nu?	Hoe bereikt de student het doel?
Docent	<p>1</p> <p>Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen</p>	<p>2</p> <p>Bewijs verzamelen van de leerresultaten</p>	<p>3</p> <p>Feedback geven die het leerproces stimuleert</p>
Medestudent		<p>4</p> <p>Studenten activeren als leerbron voor elkaar</p>	
Student zelf		<p>5</p> <p>Studenten stimuleren om eigenaar te zijn van hun eigen leerproces</p>	

Aan de hand van een aantal quotes van Dylan Wiliam bespreek ik hieronder de kernstrategieën.

“Make the students care about something they did not care about when they came in”

Het is heel saai als elke bijeenkomst standaard begint met de doelen die aan bod gaan komen. Deze kennis kan de ‘reis’ tijdens de bijeenkomst bederven en bovendien weet je van tevoren niet altijd hoe een bijeenkomst zal verlopen (soms gaat het meer om de ervaring en minder om de uitkomst). In plaats daarvan stelt Wiliam voor om studenten te betrekken bij de les door ze een interessant probleem voor te leggen, die uiteindelijk leidt tot een beter begrip van de leerdoelen en bijbehorende succescriteria. Een nieuw onderwerp kan je bijvoorbeeld introduceren door de groep een meerkeuzevraag voor te leggen. Je vraagt iedereen openlijk te antwoorden door het aantal vingers op te steken dat correspondeert met het gekozen antwoord. Door studenten deze keuze publiekelijk te laten maken, wordt hun nieuwsgierigheid naar het juiste antwoord groter. Iedereen heeft je antwoord immers gezien en weet straks of je het goed had of niet. Maar voordat je de studenten dit antwoord geeft, maak je van de verhoogde aandacht gebruik door de studenten hun keuzes te laten toelichten en naar elkaar te luisteren, waardoor ze leren van elkaars overwegingen. Tot slot geef je het juiste antwoord, waarbij Wiliam stelt dat studenten hier nog het meeste van leren als hun initiële antwoord fout was. De vraag die je de studenten voorlegt mag dus best wat complexer zijn.

“The best formative assessment leaves no written evidence”

Bij formatief toetsen wordt al snel gedacht aan geplande feedbackmomenten, waarbij de docent het werk van de student nakijkt en van feedback voorziet. Echter, veel van de technieken die

Wiliam bespreekt, zijn simpele en vaak kortdurende interventies die de docent tijdens de les kan toepassen om de studenten aan te zetten tot nadenken en om inzicht te krijgen en te geven in hun leerresultaten. Vaak wordt er bij formatieve technieken gebruik gemaakt van het stellen van vragen. Welke vragen je stelt is hierbij erg belangrijk en hangt af van welke informatie je wilt achterhalen. Meerkeuzevragen zijn erg geschikt om bekende misvattingen te achterhalen of om te controleren of essentiële onderdelen van je uitleg begrepen zijn. Het stellen en beantwoorden van een gesloten vraag (bijvoorbeeld met de zojuist besproken vinger-opsteek techniek) kost maar 2 minuten, het interpreteren van de antwoorden vervolgens 30 seconden. Ben je uit op discussie? Gebruik dan antwoord-technieken waarbij alle studenten moeten opletten en naar elkaar moeten luisteren. Een voorbeeld is de basketbal-techniek, waarbij je een vraag stelt aan de hele groep en ze voldoende tijd geeft om over het antwoord na te denken. Vervolgens geef je het woord aan een willekeurige student (er zijn handige trucjes om deze willekeur de borgen) en moedig je deze student aan om de eigen gedachten te delen. Vervolgens geef je een tweede willekeurige student de gelegenheid om hierop te reageren en het antwoord van de eerste student aan te vullen en/of te nuanceren waar de student dit nodig vindt.

"Never work harder than your students"

Feedback kan ervoor zorgen dat studenten op het goede pad komen en blijven en kan dus een waardevolle formatieve techniek zijn. Maar wat vaak wordt vergeten is dat het bij feedback draait om de reactie van de ontvanger, in dit geval de student. Feedback heeft namelijk alleen waarde als het daadwerkelijk door de student gebruikt wordt voor het bijsturen van zijn leerproces, oftewel, als de feedback de student activeert. Wiliam noemt dit ook wel 'productieve feedback' of 'feed forward'. Manieren om verwerking van je feedback te stimuleren -en de student dus meer werk op te leveren dan dat het jou kostte om de feedback te geven- zijn door de student suggesties voor verbetering te geven, en geen hele oplossingen. Zo moet de student zelf aan de slag en geef jij alleen een zetje in de goede richting. Probeer je bij het geven van feedback te beperken tot de belangrijkste punten, zodat je jezelf dwingt te prioriteren en de hoeveelheid feedback de student ook niet afschrikt of demotiveert. Zorg er bovendien voor dat de student nog tijd heeft (desnoods reserveer je er tijd voor in een bijeenkomst) om je feedback te verwerken. En tot slot, combineer je feedback nooit met een cijfer. Cijfers geven de student geen inhoudelijke informatie over hun prestatie en belemmeren bovendien de nieuwsgierigheid naar de inhoud van je feedback en de verwerking ervan. Kortom, laat feedback niet het eindpunt zijn, maar slechts een inspirerend tussenstation, en laat de studenten het werk doen.

"Make students accountable for the quality of help they give their peers"

Samenwerking in leren kan je eenvoudig organiseren door studenten volgens vaste regels feedback te laten geven op elkaars werk. Denk bijvoorbeeld aan de 'pre-flight checklist', waarbij

medestudenten controleren of elkaars opdracht aan alle voorwaarden voldoet (bijvoorbeeld APA of vormeisen) voordat ze het inleveren. Wanneer je studenten samen aan opdrachten laat werken, kan je voor meer motivatie zorgen wanneer de inzet van elk groepslid nodig is om als groep succes te behalen. Je stimuleert studenten zo bovendien om vragen te stellen over specifieke zaken waar ze moeite mee hebben, door de prestatie van elk groepslid duidelijk zichtbaar en kwantificeerbaar te maken voor de andere groepsleden en door ervoor te zorgen dat individuele prestaties ook gevolgen hebben voor de andere groepsleden. Een dergelijke effectieve samenwerking tussen studenten kan je bijvoorbeeld stimuleren door pas op het laatste moment te bepalen welk groepslid de presentatie houdt, of door alle groepsleden als afsluiting individueel te toetsen waarna het laagste individuele cijfer het groepscijfer wordt.

Meer weten?

William en Leahy (2018) hebben in hun boek de vijf kernstrategieën uitgewerkt met wetenschappelijke onderbouwing, praktische technieken en praktijkvoorbeelden. Over de inzet van formatieve strategieën in de klas wordt een tipje van de sluier gelicht in Dylan Williams' documentaire 'The Classroom Experiment' (twee delen, te vinden op Youtube). Wil je concreet aan de slag met formatief toetsen? Neem dan een kijkje in de toolkit formatief toetsen (zie hoofdstuk 2.3).

Bronnen

Wiliam, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt.

Formatief handelen: de theorie in praktijk

Els Roskam-Pelgrim (Avans Hogeschool)

In het blog dat Martje Köhlen in 2018 schreef, lezen we hoe Dylan Wiliam en collega's 'formative assessment' interpreteren. In dit hoofdstuk gebruiken we de term formatief handelen, zoals bij Avans gebruikelijk is. Waarbij we uitgaan van formatief handelen als didactisch proces dat wordt ingezet om inzicht te verkrijgen in wat studenten kennen en kunnen en wat er in hen omgaat, met als doel om deze informatie te benutten voor vervolgacties in het onderwijs- en leerproces (Kneyber et al., 2022). Hiermee geven we aan dat het iets is dat een actief proces is en veel minder in relatie staat tot het klassieke toetsen, zoals een directe vertaling van het Engelse 'assessment' wel doet vermoeden.

Middels twee casussen vanuit Avans willen we kleur geven aan de quotes die in het blog 'Formatief toetsen zoals Dylan Wiliam het bedoelde' (zie hoofdstuk 2.1) worden gepresenteerd: "make students accountable for the quality of help they give their peers"; "make the students care about something they did not care about when they came in"; "the best formative assessment leaves no written evidence"; en "never work harder than your students". De praktijk is vaak weerbarstiger dan hoe dingen beschreven staan in de theorie. Hoe maak je studenten dan verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun hulp aan anderen? Welke dingen moet je doen en laten om niet harder aan het werk te zijn als docenten dan je studenten? Ik ben hiervoor in gesprek gegaan Ralf Mastwijk, docent van de minor 'Avans Incubator', en Anton den Boer, docentonderzoeker van het lectoraat Brein en Leren. Met dit inkijkje in de onderwijspraktijk zien we hoe de theorie op twee heel verschillende manieren handen en voeten kan krijgen in de praktijk.

Casus 1: Minor 'Avans Incubator'

De Avans Incubator is een minor bedoeld voor studentondernemers, zij kunnen van uiteenlopende opleidingen zijn, als zij maar een eigen onderneming hebben. Gedurende de minor zetten studenten stappen in de ontwikkeling van hun onderneming en halen ze tegelijkertijd studiepunten voor hun opleiding. Grofweg 40% van de studentondernemingen is startend, 40% van de studenten is al een tijdje bezig met de onderneming en 20% is al vergevorderd. Een heel gemixte groep, met verschillende behoeftes en voorkennis. De opzet van de minor baseert zich op de Lean Startup Methode (Ries, 2013). De minor begint met een startweek gevolgd door

zes sprints van 2 weken met ieder een reviewweek aan het einde van de sprint. Het onderwijs is heel open van aard. In de startweek leren studenten elkaar kennen en stellen ze voor hun eigen onderneming een 20-weken-doel op. Medestudenten en docenten bevragen de opgestelde 20-weken-doelen kritisch. Op basis van theorie prikkelen docenten om diepgang aan te brengen in de doelen. Vervolgens stellen studenten hun eerste sprintdoelen op: wat kan ik aan het einde van de eerste 2 weken laten zien in de richting van mijn einddoel?

Studenten komen drie dagdelen naar een Avanslocatie waar ze elkaar ontmoeten. De andere dagdelen voeren ze werkzaamheden uit waarmee ze de door henzelf gestelde doelen kunnen behalen. Tijdens sprintweken starten studenten op de drie dagdelen op locatie met een stand-up waarin kort wordt uitgewisseld wat er is bereikt en waar aan gewerkt gaat worden die dag. De ervaring leert dat té veel vrijheid verlamdend werkt en dat deze structuur houvast biedt. De studenten krijgen keuzeopties voor werkzaamheden en docenten sporen hen actief aan om elkaar te ondersteunen. Kennis die bij de ene student aanwezig is, kan ingezet worden om medestudenten een stap in de goede richting te helpen. Ook zijn er gastsprekers of workshops. Deze staan niet van tevoren vast, maar worden bepaald op basis van de opbrengsten tijdens de sprintreviews. Op basis van gestelde doelen stellen docenten in samenspraak met studenten een inhoudelijk programma op voor de volgende twee weken. Hier zijn veel partners bij betrokken waaronder de docenten, het Avans Ondernemerscentrum, individuele ondernemers en externen die betrokken worden bij het programma.

In een reviewweek pitchten studenten wat ze tot dan toe hebben. Docenten sporen de studenten actief aan om elkaar feedback te geven en samen wordt gewerkt aan kwaliteitsbesef bij de studenten. Naast deze reflectie op de inhoud is er ook reflectie op het proces. Docenten geven feedback op de manier waarop studenten hun proces vormgeven. Vervolgens stellen studenten nieuwe sprintdoelen op voor de volgende sprint.

Halverwege de minor is er een event en aan het einde is er een eindassessment gevolgd door een eindevent. Het eindassessment is een panelgesprek met een medestudent, een ondernemer en de eigen docent-coach. De student kiest zelf welke medestudent en welke ondernemer plaatsnemen in zijn panel en presenteert een roadmap met daarin de route die is afgelegd tijdens de minor en een doorkijk voor de onderneming voor de komende zes maanden. Het eindassessment is het enige summatieve moment waar een student 'op niveau', 'boven niveau' of 'in ontwikkeling' kan halen. Deze summatieve beoordeling is op dat moment geen verrassing meer voor de student, omdat er al vijf keer eerder in de sprintreview feedback is gegeven.

Formatief handelen in de Incubator

Binnen verschillende onderdelen van de minor wordt op verscheidene manieren formatief gehandeld. Zo is er in de eerste weken veel aandacht voor groepsvorming. Studenten moeten elkaar (leren) zien en elkaar (leren) helpen. Dat waar jij goed in bent, kan een ander nodig hebben. In deze beginfase sturen docenten op een positieve manier strak op aanwezigheid. Altijd vanuit

de instelling: we gunnen jou de ervaring van de groep, we zien jou, we horen jou. Als je er niet bent, bellen we je op om te vragen of er iets aan de hand is waar we je mee kunnen helpen. Dit ondersteunt het uitgangspunt dat genoemd wordt door William: “make students accountable for the quality of help they give their peers”. Om dit te ondersteunen worden studenten ook op meerdere manieren gekoppeld aan elkaar. Tijdens de stand-ups, in coachgesprekken met een voortgangsteam en de docent-coach en tijdens de reviewsessies. Daarnaast worden ze ad hoc aan elkaar gekoppeld op momenten dat ze elkaar verder kunnen brengen.

Op meerdere manieren wordt er gewerkt om studenten betrokken te maken en te houden, aansluitend bij het uitgangspunt “make the students care about something they did not care about when they came in”. Allereerst mag je aannemen dat er al enige vorm van betrokkenheid is, omdat studenten zelf kiezen voor deze minor. Zeker omdat het om een minor gaat waarbij studenten aan de slag gaan met hun eigen onderneming. Toch komt het voor dat studenten niet de inzet tonen die gevraagd wordt. Er zijn verschillende onderdelen die de motivatie mogelijk aanwakkeren. Bij de start dagen docenten de studenten uit om hun eigen leerdoelen te stellen, voor zichzelf en hun onderneming en sturen ze op voldoende diepgang hierin. Vervolgens is er na drie weken al een eerste feedbackronde. Cyclisch worden doelen herijkt, verdiept en geconcretiseerd.

Ook focust feedback op de inhoud van leerdoelen volgens het uitgangspunt: “the best formative assessment leaves no written evidence”. De stand-ups en de gesprekken met het voortgangsteam kennen geen notulen, anders dan wat de student voor zichzelf wil opschrijven. Bij de sprintreview moeten studenten wel een geschreven product inleveren: de sprintresultaten, feedback van (en voor) een medestudent, feedback van een ondernemer en feedback van de docent-coach. Toch ligt hier de nadruk ook weer op de inhoud en het gesprek daarover. Deze producten moeten ervoor zorgen dat je verder kunt met je onderneming en worden niet geschreven als bewijsmateriaal voor je beoordeling.

Het laatste uitgangspunt, “never work harder than your students”, wordt bij de Avans Incubator ook ter harte genomen. Zeker als het er om gaat dat je het werk van de studenten niet uit handen neemt. Wat dat betreft moet je als docent-coach ‘op je handen zitten’. De juiste vragen stellen, informatie aanreiken of doorverwijzen naar externen of peers, zodat de student zelf kan uitzoeken wat de volgende beste stap is voor de onderneming, in plaats van dit in te vullen voor de student. Op een heel andere manier is het wel ‘hard werken’ als docent-coach, omdat je in de startweken de groepsvorming zoveel mogelijk wilt bevorderen. Daarnaast moet je gedurende de weken goed observeren wat er nodig is op individueel niveau en op groepsniveau, zowel inhoudelijk als procesmatig. Ralf omschrijft het als “je opstellen als antropoloog”, wat veel aandacht en betrokkenheid vraagt.

Casus 2: Virtual Action Learning bij Business IT & Management

Bij de bacheloropleiding Business IT & Management (BIM) leer je hoe je processen van organisaties verbetert en innoveert. Met behulp van informatie- en communicatietechnologie leren studenten duurzame oplossingen te creëren. Bij de vakken 'verandermanagement', 'innovatie' en 'data science' wordt gebruik gemaakt van Virtual Action Learning (VAL) om invulling te geven aan formatief handelen. VAL betreft een manier van leren die gebaseerd is op de sociaal-constructivistische leertheorie en waarbij in het leerproces van de student intensief gebruik wordt gemaakt van ICT (Beaten, 2016). Het VAL-concept heeft een bedrijfskundige invalshoek en gaat uit van een procesbenadering waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen drie primaire processen: het leerproces met leeractiviteiten, waarvoor de student verantwoordelijk is, het onderwijsproces en het beoordelingsproces, beide met activiteiten waarvoor de docent verantwoordelijk is (Beaten, 2016). Deze drie processen worden met een feedback- en reflectiecyclus onderling verbonden, waarbij de nadruk ligt op constructieve feedback en interactie tussen studenten onderling en tussen de studenten en hun docenten (Beaten, 2016). Dat gebeurt deels digitaal en deels tijdens bijeenkomsten op school.

In de uitwerking die er bij BIM aan wordt gegeven staat het geven en ontvangen van peerfeedback centraal. Studenten leveren hun werk aan via het leermanagementsysteem. Iedere student geeft feedback op het werk van drie andere studenten. Op deze manier ontvangt de student feedback van drie medestudenten. Deze feedback kan van hoog niveau zijn, bijvoorbeeld: "Je zou bron X of Y kunnen gebruiken om je onderbouwing sterker te maken". De feedback kan ook van laag niveau zijn, bijvoorbeeld: "Goed gedaan". Studenten worden beoordeeld op de feedback die ze aan de drie medestudenten hebben gegeven. Tijdens het eindassessment worden studenten beoordeeld op de inhoud van hun werk, waarmee ze aantonen aan het eindniveau van het vak te voldoen.

Om goede feedback te kunnen geven en om zicht te krijgen op het gevraagde eindniveau moeten de studenten kwaliteitsbesef ontwikkelen. Hiervoor volgt ieder vak een zelfde patroon. Gedurende het vak zijn er sessies waarbij de docent steeds drie voorbeelden behandelt: een goed voorbeeld, een voldoende voorbeeld en een matig voorbeeld. Er wordt op deze manier ingezet op het tonen van 'typisch werk' en 'typische fouten' (Keyber, 2020). Studenten en docenten gaan in gesprek over de kwaliteit van de voorbeelden en bepalen met elkaar succescriteria. Het gesprek over de voorbeelden is erg belangrijk. Studenten krijgen op deze manier zicht op wat de verwachtingen zijn van de docenten ten aanzien van de opdracht, zodat ze vervolgens zelf in staat zijn feedback van 'hoog niveau' te geven.

Formatief handelen bij BIM

De inzet van de VAL-methodiek en de invulling die daar bij BIM aan wordt gegeven maakt de quote: "make students accountable for the quality of help they give their peers", heel concreet.

Het geven van goede feedback aan elkaar is het uitgangspunt van de methode. Om dit te kunnen doen, krijgen de studenten van te voren een training over hoe zij elkaar goed feedback kunnen geven. Ook merken studenten al vrij snel dat het vervelend is als je van medestudenten feedback van een laag niveau krijgt, omdat je dan niet verder kan met het verbeteren van je werk. Dit stimuleert hen ook om de kwaliteit van hun eigen feedback omhoog te brengen. Daarnaast worden ze ook afgerekend op de kwaliteit van de door hen gegeven feedback.

Verschillende elementen in het onderwijs zorgen ervoor dat studenten zich gaan interesseren voor zaken waarvoor ze zich bij aanvang van het onderwijs nog niet interesseerden ("make the students care about something they did not care about when they came in"). Allereerst worden alle opdrachten uitgevoerd bij een écht bedrijf. Studenten voelen zich hierdoor meer verbonden met de opdracht. Daarnaast formuleren studenten deels hun eigen leerdoelen. Deze leerdoelen staan op een grote poster waar halverwege en aan het einde van de onderwijsperiode op teruggekomen wordt.

Studenten vinden over het algemeen dat ze door de gekozen methodiek hard moeten werken. Daar staat wel tegenover dat ze er ook veel van leren, geven ze zelf aan. Docenten geven aan dat het voor hen niet extra arbeidsintensief is. Dit valt goed samen met Williams advies: "never work harder than your students". Docenten zijn ook erg tevreden over de resultaten van studenten.

Een quote van Williams waar in deze praktijk geen gehoor aan wordt gegeven is: "the best formative assessment leaves no written evidence". Het is expliciet verankerd in de VAL-methodiek dat het juist wél wordt vastgelegd. Dit volgt logisch uit het feit dat het gaat om digitale feedback in een leerlingmanagementsysteem. Zowel de feedback die studenten aan elkaar geven wordt vastgelegd als het niveau dat de docent toekent aan de gegeven feedback. Vastleggen is in de gekozen methodiek belangrijk omdat studenten mede worden beoordeeld op de feedback die zij geven aan medestudenten. Om dit te kunnen doen is het nodig dat deze is vastgelegd. Ook eigen leerdoelen worden vastgelegd en zichtbaar gemaakt via een poster. Interessant is om te zien hoe hier het advies van William in tegenspraak is met de adviezen vanuit de methodiek.

Waardevolle adviezen in een weerbarstige praktijk

Een inkijkje in deze twee praktijken laat zien hoe de adviezen van William concreet uitgewerkt kunnen worden. Deze voorbeelden laten zien dat de adviezen inderdaad werkzame elementen kunnen zijn in succesvol formatief handelen. Toch blijkt de praktijk op sommige punten weerbarstiger dan de theorie. En daarnaast zijn adviezen uit verschillende theorieën soms onverenigbaar.

In het voorbeeld van de Incubator blijkt een eerste investering van docenten belangrijk om een goed samenwerkingsklimaat te creëren. Hier moet de docent op een bepaalde manier toch hard werken om ervoor te zorgen dat studenten zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun aanwezigheid en de kwaliteit van ondersteuning die zij tijdens deze aanwezigheid kunnen geven

aan medestudent. Hier komen twee adviezen van William in elkaars vaarwater: “make students accountable for the quality of help they give their peers” en “never work harder than your students”.

De opleiding Business IT & Management legt door de inzet van digitale middelen juist veel vast van het formatief handelen, wat niet aansluit bij het advies om geen geschreven bewijs achter te laten. De VAL-methode gaat zelfs expliciet uit van het inzetten van digitale mogelijkheden bij het geven van feedback en reflectie, waardoor het vastleggen van informatie inherent is aan deze methode (Beaten, 2016). Het is het onderzoeken waard of het gebruik van digitale middelen en vastleggen ook onlosmakelijk verbonden moeten zijn. Interessant is om te onderzoeken wat het voor het leerproces van de studenten doet wanneer het wel digitaal wordt gedaan, maar zij zelf eigenaar zijn van deze data en zelf kunnen beslissen of het onderdeel van hun (summatieve) beoordeling zal zijn.

De quotes van William inspireren om aan de slag te gaan met formatief handelen en geven richting. De praktijkvoorbeelden geven een mooie inkleuring en laten zien dat het zetten van eerste stappen niet direct tot perfecte navolging hoeft te leiden. Laat de adviezen je er vooral niet van weerhouden om eerste stappen te zetten, omdat je nog niet alles direct kunt implementeren. En blijf vooral ook met je team nadenken over waar de adviezen van toepassing zijn en waar je er beredeneerd van wilt afwijken.

Bronnen

Beaten, J.J.M. (2016). *The power of peer feedback: Research on the learning process within virtual action learning*. Eburon Uitgeverij B.V.

Kneyber, R. (2020, 20 mei). Kwaliteitsbesef bijbrengen. *Toetsrevolutie*. <https://toetsrevolutie.nl/kwaliteitsbesef-bijbrengen/>

Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: van instrument naar ontwerp*. Phronese.

Ries, E. (2013). *De lean startup: hoe voortdurend innoveren tot een succesvolle business leidt*. Pearson.

Formatief toetsen

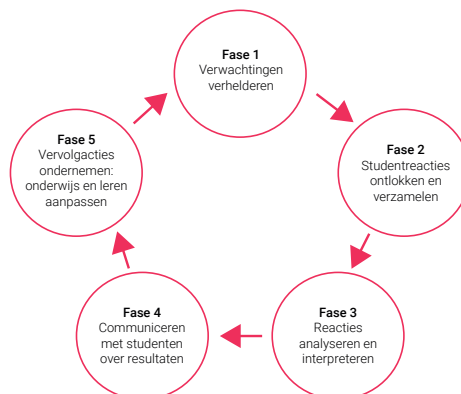
Judith Gulikers (Wageningen Universiteit & Research) & Liesbeth Baartman (Hogeschool Utrecht)

Als je weet wat een docent doet in de klas wanneer formatief toetsen wordt ingezet, dan weet je ook hoe je docenten die dit nog niet doen kunt ondersteunen ook formatief toetsen op te pakken. Dat is precies wat we dachten toen we in 2017 onze reviewsstudie naar formatief toetsen hadden afgerond. Daarin beschrijven we wat een docent doet in de formatieve toetscyclus. Samen met drie hogescholen vanuit Platform Leren van toetsen en met subsidie van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), hebben we dit verder uitgewerkt in praktische werkvormen en reflectie-instrumenten in Toolkit Formatief toetsen. De toolkit is na de lancering in 2018 goed gevonden en werd sindsdien al meerdere keren aangevuld.

Totstandkoming en onderbouwing

Vanuit een review van 106 artikelen is de formatieve toetscyclus (nu meestal genoemd 'cyclus van formatief evalueren') ontstaan. Deze cyclus (zie Figuur 1) beschrijft het proces van formatief evalueren in 5 samenhangende fasen en beschrijft hierin wat de docent doet om dit proces vorm te geven. Er is bewust gekozen voor het docentperspectief, omdat de docent degene is die het formatieve proces moet opstarten, ontwerpen en er ruimte voor moet maken. Echter, formatief evalueren is zeker ook een interactief proces, waarbij de student een belangrijke rol heeft (Gulikers et al., 2021). Dus, bij iedere fase moeten docenten ook bedenken hoe zij de student hierin een (meer of minder actieve) rol gaan geven.

Figuur 1 Formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017)



Fase 1: verwachtingen verhelderen

In deze fase worden de leerdoelen (wat moet je kennen en kunnen na deze periode?) en daarbij horende succescriteria (hoe ziet succes op een leerdoel eruit?) samen met studenten verhelderd. We weten uit onderzoek dat het heel belangrijk is om studenten actief te betrekken en met voorbeelden van diverse kwaliteit te werken (Carless & Chan, 2017).

Fase 2: ontlocken van studentreacties

In deze fase zet de docent een activiteit in die zicht geeft op wat de student kan ten opzichte van de leerdoelen. Dit kan op allerlei manieren en meer formeel/gepland tot meer informeel/ongepland (Ayala et al., 2008; Baartman & Gulikers, 2022).

Fase 3: het analyseren van die reacties

In deze fase gaat het om de interpretatie van de ontlockte reactie. De docent gaat na (soms heel snel en in het hoofd) wat de studentreacties zeggen over de mate waarin studenten de leerdoelen al beheersen. Hier kunnen bijvoorbeeld bepaalde hiaten blijken, dingen die extra oefening vragen of leerdoelen waar studenten juist op excelleren.

Fase 4: communiceren over de bevindingen

Dit is de fase waarin de docent feedback geeft. De docent geeft terug wat hij van de student(en) heeft gezien. Feedback kan ook worden gegeven door bijvoorbeeld medestudenten, stagebegeleiders of de student zelf. Hierbij is het belangrijk dat de feedback gerelateerd wordt aan de leerdoelen/succescriteria uit fase 1.

Fase 5: vervolgacties ondernemen in leren danwel onderwijs

In deze laatste fase gaat het om het gebruiken van feedback en alle informatie die is opgehaald in fasen 1-3. De docent zet deze bevindingen om in concrete acties, bijvoorbeeld door de les of vervolgactiviteit aan te passen, beter te differentieren, of andere begeleidingsstrategieën in te zetten. Studenten kunnen feedback benutten in vervolgactiviteiten of andere leerstrategieën inzetten.

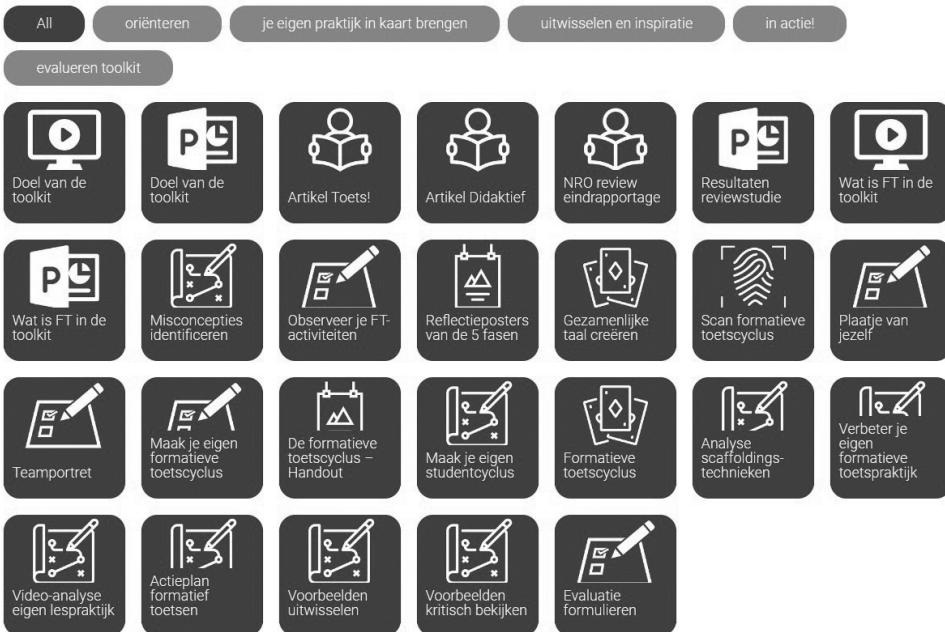
We weten uit onderzoek en uit praktische ervaringen dat docenten deze fase 5 het moeilijkste vinden (Kruiper et al., 2021; Veugen, 2023). Fase 5 is echter essentieel, omdat het formatieve proces anders niet daadwerkelijk plaatsvindt en tot beter leren kan leiden. Het is dus heel belangrijk om in het onderwijsontwerp, en in de lessen met studenten actief en expliciet aandacht te besteden aan deze vervolgstap: Wat ga je concreet in het vervolg doen? Waar is er een vervolgtask waarin je dit kunt laten zien? Waar zit ruimte om met deze vervolgstap aan de slag te gaan?

Wat vind je in de Toolkit Formatief toetsen?

Om de formatieve evaluatiecyclus voor hbo-docenten praktisch toepasbaar te maken, hebben wij in samenwerking met Platform Leren van toetsen een toolkit ontwikkeld met subsidie vanuit het NRO-programma 'Kennissenutting Plus'. De tools zijn getest door docenten van hogescholen Avans, Saxion en Zuyd Hogeschool en aangepast op basis van hun ervaringen. Dit heeft geresulteerd in de Toolkit Formatief toetsen, die openlijk toegankelijk is voor iedereen via de website van het Platform Leren van toetsen. Inmiddels zijn er toolkits voor PO/VO, MBO, HO en zijn er ook verschillende vervolgprojecten ontstaan. Deze worden allemaal ontsloten op de website www.formatievecyclus.nl.

Hieronder staat een aantal screenshots van de toolkit en de verschillende tools (Figuur 2). De ervaring leert dat de tools het beste werken via een train-de-trainer werkwijze. Eén of meerdere mensen (met onderwijskundige expertise) verdiepen zich in de formatieve cyclus en de werking van de verschillende tools, waarna zij teams ondersteunen in het gebruiken van de tools en het werken volgens de cyclus van formatief evalueren. Hiertoe staan op de toolkit ook suggesties van logische combinaties van tools (zie Figuur 3 voor twee voorbeelden) die je in een team kunt gebruiken binnen een bepaald tijdsbestek.

Figuur 2 Een rijkheid aan soorten tools in de toolkit






Legenda

- = kenniscлип
- = leesmateriaal
- = Powerpoint presentatie
- = posters
- = invulschema's
- = scan
- = kaartspel
- = werkvorm/actieplan

Figuur 3 Voorbeelden van logische combinaties van tools, voor bepaalde doelen en tijdsbestek

Als je je eigen praktijk in kaart wilt brengen...

Grondige nulmeting van jezelf <i>variabel</i>	Globale kijk <i>sessie van 2 uur</i>	Kritische blik <i>sessie van 2-3 uur</i>
 Reflectieposters van de 5 fasen (individueel of in team)	 Plaatje van jezelf	 Scan formatieve toetscyclus
 Scan formatieve toetscyclus	 Teamportret	 Plaatje van jezelf
		 Teamportret

De toolkit uitgelicht

Iedere tool kent een korte beschrijving (zie Figuur 4 & 5). Daarnaast kun je alle tools en een uitgebreidere werkvormbeschrijving downloaden.

Figuur 4 Per tool een korte beschrijving en downloadmogelijkheid



Tools kun je downloaden → 

Werkvormbeschrijving bij de tool → 

Reflectieposters van de 5 fasen

Wat is het?
5 informatie/discussieposters. 1 voor iedere fase van de formatieve toetscyclus.
• Wat doet de effectieve docent per fase?
• Welke kritische vragen stel je elkaar mbt deze fase?

Doel?
Uitwisselen en inspiratie

Voor wie?
Team

Resultaat?
Kritische reflectie op jullie FT praktijken

Figuur 5 Voorbeelden van tools met korte beschrijving



Bronnen

- Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A., Brandon, P. R., Yin, Y., Furtak, E. M., Young, D. B., & Tomita, M. K. (2008). From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 315-334. <https://doi.org/10.1080/08957340802347787>
- Baartman, L. & Gulikers, J. (2022). Formatief evalueren in VMBO beroepsgerichte vakken. *Didaktief*, 52, 3, 24-25.
- Carless, D., & Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. K. J. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?: Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*. Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. *Frontiers in Education*, 2021(6), Article 750281. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.750281>
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slob, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Veugen, M. (2023). *Formative assessment practice in secondary education* [Ongepubliceerd proefschrift]. Wageningen Universiteit & Research.

3.

**Studenten
betrekken bij
toetsen**





3.1 “Maar is het nu voldoende meneer?” Een werkvorm om studenten te activeren en hun kwaliteitsbesef te laten groeien *[Uit het archief]*
Loek Herberts

3.2 Bepiegelingen en observaties over het betrekken van studenten bij toetsen *[Verdieping]*
Anne Potters

3.3 Themagroep Studenten betrekken bij toetsen

“Maar is het nu voldoende meneer?” Een werkvorm om studenten te activeren en hun kwaliteitsbesef te laten groeien

Loek Herberts (Fontys Hogeschool)

Online sinds: 13 september 2022

“Maar is het nu voldoende of onvoldoende meneer?”. Een vraag die ik regelmatig hoor na een formatieve praktijktoets als werkvorm, waarin (peer) feedback centraal staat. Naast die ene vraag merk ik ook vaak op dat de studenten tijdens deze formatieve momenten relatief weinig feedback aan elkaar geven en dat de kwaliteit van de feedback ook tegenvalt. Totdat ik laatst een experiment deed waarbij die ene vraag van studenten wegbleef én ik betere peerfeedback waarnam. De aanleiding, werkvorm en resultaten van mijn experiment deel ik in dit hoofdstuk.

Als docent lopen we tegen allerlei uitdagingen aan. Studenten zijn niet goed voorbereid, ze stellen weinig verdiepende vragen, ze stoppen vroeg met zelfstandig werken, of ze zijn verbaasd over de beoordeling in een summatieve toets. Voor dit gedrag zijn tal van oorzaken te bedenken, maar een oorzaak die ik zelf herken in al deze elementen is het ontbreken van kwaliteitsbesef bij studenten. Immers, om goede feedback te kunnen geven moet je eerst weten wat goed werk is. Of om te weten hoe diepgaand je moet leren, moet je ook weten wat de juiste diepte is. De docent als expert is hier veelal veel beter toe in staat, aangezien hij of zij een vrij stevig referentiekader in de loop der tijd heeft opgebouwd. Studenten hebben echter relatief weinig voorkennis over datgene wat ze aan het leren zijn. Het is dan ook een cruciale stap om met studenten stil te staan bij kwaliteit. Het is niet voor niets ook de eerste stap uit de formatieve toetscyclus van zowel Gulikers en Baartman (2017) als in die van William en Leahy (2019). Als deze eerste stap, het stilstaan bij kwaliteit, wordt overgeslagen of afgeraffeld, dan is de kans groot dat ook de vervolgstappen uit de formatieve cyclus moeizaam verlopen en/of dat we tegen de eerder genoemde gedragingen van studenten aan lopen.

Een veelgebruikte tool bij het zetten van die eerste stap richting kwaliteitsbesef met studenten is de ingevulde rubric. Logisch, want in feite staan daar de bewoordingen die het stukje kwaliteit

weergeven. Mijn ervaringen met het gebruik van een al ingevulde rubric bij een formatieve toets zijn echter niet perse positief. Ik zie nog steeds nagenoeg hetzelfde gedrag en de studenten zijn vooral bezig met presteren in plaats van leren. Ik besloot daarom eens te gaan experimenteren met een nieuwe werkvorm, namelijk studenten zelf een single-point rubric laten opstellen.

Werkvorm 'studenten maken een single-point rubric'

Stap 1

Zet de onderdelen waarop je de praktijktoets gaat beoordelen (op basis van de rubric) op het bord.

Stap 2

Mini-kalibratie, waarbij je de klas vraagt om aan te geven wat zij onder elk onderdeel verstaan. Vraag door bij onduidelijke antwoorden en check of anderen het ermee eens zijn. Schrijf de resultaten kernachtig onder de onderwerpen op het bord. Dit resulteert in een lijstje criteria dat weerspiegelt wat de klas als kwaliteit beschouwd (zie het voorbeeld hieronder).

Figuur 1 Voorbeeld van resultaat stap 2

RUBRICS	
<i>Prof. houding</i>	<i>Diagnostiek</i>
→ Veiligheid	→ Hypotheses
→ Hygiëne	→ Doel – middel – uitkomstmaat
→ Zelfverzekerd overkomen	→ Rode vlaggen
→ Belangstelling	→ Uitvoering onderzoek
<i>Verslag doen</i>	<i>Behandeling</i>
→ Beloop van de klacht a.d.h.v. de casus	→ FITT benoemen
→ Samenvatting	→ Parameters
→ Beargumenteren van keuzes	→ HH
→ Rode draad richtlijn	→ Normen
	→ Hulpvraag
	→ Rekening houden met risicofactoren

Stap 3

Demonstratie van een formatieve praktijktoets, waarin een vrijwillige student de rol van (in mijn geval) fysiotherapeut aanneemt en ik de rol van assessor. De rest van de studenten krijgen de opdracht om aan de hand van het lijstje criteria te observeren en hun observaties op te schrijven.

Stap 4

De klas geeft hun feedback aan de student die de formatieve praktijktoets deed.

Na afloop van de demonstratie ben ik centraal peerfeedback uit de klas gaan ophalen en wat me opviel was dat het leek alsof de studenten beter geobserveerd hadden dan wat ik normaal gesproken van ze gewend was. Ze benoemden verschillende type observaties, ze waren beter in staat te benoemen waarom ze iets goed of minder goed vonden, én er waren meer studenten betrokken dan gebruikelijk. De toegepaste werkvorm heb ik vervolgens gedeeld met een collega die dezelfde klas ziet. Gezien mijn positieve ervaringen besloot zij om de werkvorm later een keer te herhalen en te kijken wat bij haar de uitwerkingen zijn. En wat bleek? Ook zij zag meer actief betrokken studenten en gaf aan dat de werkvorm je als docent meer inzicht geeft in de kwaliteitsbesef van de studenten per beoordelingscriterium. Bovenal zien we allebei studenten die bezig zijn met leren en minder met het geven van waardeoordelen.

Inmiddels is dit voor ons een werkvorm die we regelmatig toepassen en waar we ook regelmatig op variëren. Het kan bijvoorbeeld ook met een focus op één beoordelingscriterium van de rubric, waarin je stap 1 en stap 2 doorloopt en waarna je stap 3 richt op het oefenen of leren van een vaardigheid die representatief is voor het gekozen criterium en stap 4 in oefengroepjes plaatsvindt. Een andere variant (als studenten bekend worden met dit type werkvorm) is om studenten in groepjes te verdelen, waarna elk groepje afzonderlijk een lijst met criteria opstelt. Vervolgens voeg je groepjes samen om ze de verschillen te laten onderzoeken, om tot slot plenair te bespreken welke blinde vlekken ze bij elkaar hebben ontdekt.

Zo zijn er vast nog een hoop variaties en alternatieven voor werkvormen te bedenken die allemaal heel waardevol kunnen zijn. Ik blijf dan ook nieuwe vormen uitproberen om studenten meer en meer actief betrokken te krijgen en peerfeedback naar een hoger niveau te tillen. Gelukkig heb ik die vraag "maar is het nu voldoende of onvoldoende meneer?" al een langere tijd niet meer gehoord.

Bronnen

Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. K. J. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?: Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*. Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2018). *Formatieve assessment integreren in de praktijk*. Bazalt.

Bespiegelingen en observaties over het betrekken van studenten bij toetsen

Anne Potters (Hogeschool Rotterdam)

Studenten betrekken bij toetsing past op het eerste gezicht naadloos in de trend om steeds meer aandacht te besteden aan leren leren. Ik loop al jaren rond met het idee hier meer mee te doen. Voor deze bijdrage ging ik op zoek naar wat ik dan zou kunnen doen en waarom ik dit eigenlijk wil. In de tien jaar dat Platform Leren van toetsen bestaat, heb ik me ontwikkeld van onderwijsadviseur naar docent bij de Master Leren en Innoveren van Hogeschool Rotterdam. In mijn eerste jaren als docent bereidde ik feedbackgesprekken voor met het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007). Mijn doel was om zo goed mogelijke feedback te geven. In de loop der jaren ben ik met het platform en de feedbackliteratuur meegegroeid en tegenwoordig ben ik bezig met feedbackdialoog en feedbackgeletterdheid, waarin het perspectief van de student een belangrijke plaats inneemt. Doe ik daarmee genoeg of wil ik studenten nog meer betrekken? Via onderstaande bespiegelingen op literatuur en een lesbezoek bij een collega probeer ik hier antwoorden op te vinden.

Bespiegelingen over willen en kunnen

In verschillende blogs hebben collega's bij Platform Leren van toetsen het betrekken van studenten bij toetsing verkend. In het blog van masterstudente Cody Wijkhuijzen (2021) deelt zij de resultaten van haar onderzoek voor het platform. In de literatuur vond zij genoeg redenen om studenten te betrekken. Het daagt ze uit om het eigen leren te monitoren en spreekt metacognitieve processen aan. Maar het kan ook iets doen met de beleving van studenten, hun motivatie en gevoel van eigenaarschap. Cody vroeg aan docenten op welke manieren ze hun studenten betrekken bij toetsing. De overgrote meerderheid (rond de 80%) bespreekt leerdoelen en rubrics. Bij het opstellen van leerdoelen en beoordelingscriteria waren de percentages aanzienlijk lager, respectievelijk 23% en 18%. Dat roept bij mij de vraag op wat we verstaan onder het betrekken van studenten. Het bespreken van leerdoelen en rubrics zou ik daar zelf niet onder scharen. Studenten betrekken roept bij mij een beeld op van de mogelijkheid tot concrete beïnvloeding door studenten. Dat is ook het voorbeeld waarmee Cody haar blog begint: een cursus aan de

Pabo waarbij docenten vroegen “wat willen jullie leren?” en samen met studenten leerdoelen en beoordelingscriteria opstelden.

Waarom dit zo weinig gebeurt, verklaart Cody vanuit de theorie van *planned behaviour*, die de relatie tussen intentie en gedrag beschrijft. Ik herken dit model in mijn eigen gedrag: ik heb een positieve attitude over het betrekken van studenten bij toetsing, maar de stap naar actie wordt gemedieerd door de mate waarin ik controle ervaar over mijn werk en de mate waarin ik het idee heb dat het me zou lukken. Ofwel, ik wil wel, maar er is altijd die tijdsarmoede in het onderwijs. Omdat ik dit idee minder scherp heb uitgewerkt dan andere feedbackstrategieën, ben ik er nog niet aan begonnen. Mijn idee van studenten betrekken gaat bovendien vrij ver. Ik zou studenten willen betrekken bij het formuleren van leerdoelen en criteria. Ik ben er niet helemaal zeker van hoe dat zou uitwerken op de kwaliteit van toetsing. Ook dat draagt eraan bij dat het nog steeds een plan is en nog geen werkelijkheid.

Gradaties van studenten betrekken

Veronica Bruijns (2019) tempert mijn verwachtingen van het begrip studenten betrekken in haar blog ‘Waarom studenten betrekken bij toetsen?’. In navolging van Healey et al. (2016) heeft zij het over een actievere rol van studenten door hen als partners in het onderwijs te zien. Het betrekken van studenten blijkt in haar ogen een soort participatieladder (Mighelbrink, 2022), waarin studenten steeds meer inbreng krijgen. De onderste treden bestaan uit het actief bespreken van doelen en toetsing met studenten. Al klimmend stijgt de mate van betrokkenheid van studenten via self- en peer assessment naar het aanvullen van leerdoelen en toetsing en tenslotte het mee-ontwikkelen ervan met docenten. Het doel is volgens Veronica (2019) tweeledig, namelijk de leerervaring van studenten te versterken en hen voor te bereiden op de actieve participatie die zij in hun werkend leven nodig zullen hebben. Dat laatste roept bij mij wel wat vragen op. Hoewel ik als professional zeker de ruimte ervaar voor actieve participatie in mijn eigen werk, heb ik nagenoeg geen invloed op de doelen van mijn organisatie en ook niet op de criteria waarop ik word beoordeeld. Ironisch genoeg maakt de tevredenheid van mijn studenten daar een belangrijk deel van uit. Dus welk beeld van de werkende wereld geven we studenten mee? En welke rol speelt toetsing daar dan in? Deze vragen gaan niet meer over het verbeteren van leren, maar over vaak impliciete normatieve keuzes in het onderwijs. Veronica (2021) gaat hier in een tweede blog dieper op in.

Machtsrelaties in toetsing

Omdat het steeds gangbaarder wordt om studenten een actieve rol te geven in toetsing, is het volgens Veronica (2021) relevant om de machtsrelaties in toetsing te verkennen. In de artikelen die zij hiervoor gebruikt, wordt gezaagd aan de poten van summatieve toetsing zoals we het gewend zijn. Als je wilt dat studenten later voor zichzelf kunnen denken, zo stelt bijvoorbeeld onderzoeker Juuso Nieminen, dan moet je ze ook de macht geven om zichzelf summatief te beoordelen. De cultuur van toetsing waarin de docent beslissingsmacht heeft zit diep, bleek in een studie waarin hij de macht over de summatieve beslissing juist aan studenten gaf (Nieminen, 2022).

Sommige studenten ervoeren meer eigenaarschap over hun leren, maar anderen raakten het idee niet kwijt dat ze uiteindelijk door een docent worden beoordeeld. Zij voelden zich hierdoor in hun summatieve self-assessment beperkt. Dat komt, kort door de bocht, omdat machtsrelaties complex zijn en we ze zo vanzelfsprekend vinden dat we ze niet meer waarnemen. We hebben ze verinnerlijkt. Auteurs als Nieminen, en in Nederland bijvoorbeeld Jan Bransen (z.d.), stellen dat de beslisfunctie van toetsing het leren en (gevoel van) autonomie van studenten ondermijnt. Alleen een diepgaande verandering kan dit oplossen.

Zo'n statement brengt mij als gematigde docent op zoek naar meer betrokkenheid van studenten in een interessante positie. Want wie is er nou tegen autonomie en leren? Ik niet. Het verhaal over machtsrelaties strookt in zoverre met mijn ervaring, dat summatieve toetsing altijd een zekere ruis veroorzaakt. Zo heb ik het met mijn studenten en collega's regelmatig over die telkens terugkerende vraag, waar ook Loek Herberts (2022) zijn blog mee begint: "is dit voldoende?". Het is de vraag waar ik als docent het minste mee kan, maar hij komt bij studenten voort uit de wetenschap dat ze uiteindelijk door mij worden beoordeeld. Als die toetsruis te sterk wordt omdat de summatieve beoordeling alles overstemt, kan je je afvragen wat je nog toetst: beroepsbekwaamheid of het vermogen een toets te maken? Het expliciteren en onderbouwen van de machtsrelaties rondom toetsing en hun effect op de ontwikkeling van studenten kan helpen de ruis te verminderen. In mijn ogen betekent dit dat ik aanspreekbaar ben op mijn keuzes in toetsing en me verantwoordelijk voel zaken aan te passen of macht uit handen te geven als dat de ontwikkeling van mijn studenten duidelijk ten goede komt.

Toch lijkt het mij geen uitgemaakte zaak dat alleen al het *bestaan* van summatieve toetsmacht van docenten per definitie het leren van studenten stopt en autonomie ondergraaft. Machtsrelaties zijn immers inherent aan het werkende en sociale leven en zijn niet per definitie goed of slecht. Dat brengt mij weer terug bij mijn eerdere vragen over hoe toetsing zich verhoudt tot het (werkende) leven buiten de hogeschool. Ik zie meer in de benadering van Sutton (2012). Hij schreef als één van de eersten over feedbackgeletterdheid. Sutton vroeg daarbij aandacht voor de socialisatie van studenten als ze, zoals hij dat noemt, worden opgenomen in de hoger onderwijsgemeenschap. Dat socialisatieproces maakt studenten kwetsbaar, maar beïnvloedt ook hun identiteitsvorming. Hen wordt namelijk gevraagd zich open te stellen voor nieuwe ideeën en nieuwe manieren van denken en doen. Sutton vindt dat we daar als docenten beter in moeten begeleiden, met meer aandacht voor het affectieve domein. Maar hij waarschuwt er ook voor studenten te zien als kwetsbare kasplantjes waar je alles voor moet gladstrijken. Ik ben er nog niet over uitgedacht, maar neig in navolging van Sutton naar een ander begrip van autonomie dan Bransen. Bij Sutton gaat het er niet om machtsrelaties te doorbreken, maar om je rekenschap te geven van de kwetsbaarheid van studenten zonder ze ertoe te reduceren. De kwetsbaarheid die samengaat met een socialisatieproces kan volgens hem namelijk ook een bron zijn van ontwikkeling en autonomie, omdat studenten zich nieuwe manieren van denken en doen eigen maken.

Alles overziend leverde mijn zoektocht me het verrassende inzicht op dat ik, in de ogen van de literatuur, mijn studenten al betrek met mijn didactiek van self-assessment en peerfeedback. Toch wil ik meer, studenten echt invloed laten hebben op toetsing. De ‘participatieladder’ van studenten betrekken helpt daarbij en het blog van Loek Herberts inspireert. Ik vind het herkenbaar dat de machtsrelaties in onderwijs voelbaarder worden als je studenten meer invloed geeft. Het is goed die te expliciteren en onderbouwen, of aan te passen. Toch zet ik vraagtekens bij het streven naar disruptie van machtsrelaties rondom toetsing. Ik ben er namelijk niet van overtuigd dat ze autonomie en leren slechts verstoren. Ik zie machtsrelaties eerder als onvermijdelijk onderdeel van een socialisatieproces, waarin we de even onvermijdelijke kwetsbaarheid van studenten ook kunnen zien als een bron van ontwikkeling.

Observaties tijdens een Feedback Friday

Bespiegelingen over autonomie en kwetsbaarheid geven richting, maar hebben in hun abstractie ook beperkingen. Om de concrete insteek van de blog van Loek Herberts verder te verkennen, ging ik in mijn hogeschool op zoek naar een voorbeeld van een docent die studenten een actieve rol in toetsing geeft. Wouter van Dooren van de opleiding Facility Management was zo gastvrij om mij een Feedback Friday te laten bijwonen. Dit is een vast moment in de week waarin studenten actief worden gestimuleerd feedback te geven of ermee aan de slag te gaan. Het betrekken van studenten nam in deze les de vorm aan van het toepassen en begeleiden van peer feedback. Daarnaast vraagt Wouter studenten met een vragenlijst waar ze tegenaan lopen. Daar past hij Feedback Friday op aan. Op de dag van mijn bezoek waren de formatieve criteria bijvoorbeeld deels gebaseerd op eerdere gesprekken met studenten waaruit bleek dat zij zich sommige vaardigheden nog eigen moesten maken.

Het was duidelijk een spannende vrijdag. Studenten moesten elkaar in groepjes korte presentaties geven, voor het eerst in het Engels. De binnendruppelende studenten deden nog snel een laatste check op de slides of stelden elkaar gerust dat het wel zou lukken. Ik woonde de les bij in de klas, aan een tafeltje waar ik de gesprekken van verschillende groepjes kon horen. In de pauzes tussen de presentaties voerde ik korte gesprekken met studenten.

Eigenaarschap en afhankelijkheid

Eigenaarschap over het eigen leren zag ik bij een deel van de studenten. Zij hadden het nut van peerfeedback ontdekt, vertelden ze. Ze vonden het fijn om van verschillende peers feedback te krijgen, omdat iedereen weer een beetje anders kijkt. En ze benoemden zelf dat het feedback geven leerzaam is omdat je er goed over na moet denken. Bovendien krijg je een kijkje in de keuken bij anderen en doe je zo ideeën op voor je eigen werk. Dit gold niet voor alle studenten. De groepjes die het meeste worstelden met de opdracht, leken minder eigenaarschap van hun leerproces te ervaren, omdat ze zich meer op de taak richtten. Zij waren vooral bezig grip te krijgen op wat er van hen werd verwacht en zij hadden het idee dat ze het daarbij vooral van docenten moesten hebben. Toch waren ook deze groepjes actief bezig met hun leren. Zij probeerden

uit te vinden wat voor hen op dat moment de beste besteding van hun tijd was. Eén groepje was eigenlijk nog niet zo ver met de inhoud. Had het zin om mee te doen? Een student betwijfelde het, maar anderen haalden haar over: “we kunnen het beter nu fout doen dan straks” en “we kunnen toch ook feedback vragen op hoe we presenteren?”.

In mijn gesprekjes met de studenten zag ik veel inzichten uit de feedbackliteratuur bevestigd, met name over het belang van het zelf betekenis geven aan beoordelingscriteria en het werken aan een ‘neus voor kwaliteit’ (Trimbos, 2020). Tijdens Feedback Friday waren studenten bezig duidelijk te krijgen wanneer hun eindopdracht voor de cursus van goede kwaliteit zou zijn. Ze vroegen zelf aandacht voor zaken die die dag niet op het programma stonden en stelden vragen over wat daarbij de bedoeling was. Toen ik vroeg naar het werken met voorbeelden van de eindopdracht, waren de meningen verdeeld. Sommigen vonden het verwarrend of intimiderend, anderen vonden het juist prettig, vooral als er meerdere voorbeelden waren.

Op Feedback Friday werken studenten, zoals meestal in het hbo, aan een beroepsechte opdracht. Dat brengt complexiteit met zich mee, omdat studenten meerdere tussenstappen moeten zetten voor ze het eindresultaat bereiken. Ze maken zich hiervoor gedurende de cursus de benodigde kennis en vaardigheden eigen. Door dat stapsgewijze proces worden sommige aspecten van de eindopdracht pas gaandeweg de cursus helder en dat brengt onzekerheid met zich mee. Die was deze Feedback Friday goed te voelen. Ook de groepjes die het nut van peer feedback inzagen, hadden behoefte aan bevestiging van de docent dat ze op de goede weg waren. Ze ervoeren het geven van feedback als een verantwoordelijkheid. “Wie zegt dat ik de goede dingen zeg?”. Dat raakt ook weer aan de machtsrelaties in onderwijs. De studenten benadrukten het kennisverschil tussen docenten en studenten. Ook de groepjes die de meest actieve rol namen in het geven en verwerken van peer feedback, wilden dat docenten hen inhoudelijk bijsturen als dat nodig is.

Van rem naar pitstop

Ik vond het verrassend hoe anders ik keek naar een les aan studenten die ik niet ken, over een onderwerp waar ik geen verstand van heb. Ik kon mijn aandacht op de leerervaring van studenten richten, zonder meteen de (ped)agogisch-didactische verantwoordelijkheid te voelen die ik in mijn eigen onderwijs ervaar. Het viel me op hoe hard studenten bezig waren grip te krijgen op wat van ze wordt gevraagd, óók als ze daarbij niet voldeden aan ons ideaalbeeld van eigenaarschap over en inzicht in hun leerproces. Ik realiseerde me dat ik de vraag “is dit goed?”, meestal ervaar als een rem op een leerproces bij een student. Voor mij blijft het lastig antwoorden zonder iets te weten van het denkproces van mijn student. Als ik “ja” zeg ben ik niet zeker hoe de student tot haar tussenproduct is gekomen en of ze daarna op de goede weg verder gaat. Maar “is dit goed?” kan ook een emotionele pitstop zijn van een student die probeert grip te krijgen op een opdracht. In plaats van een rem op een leerproces wordt het dan een gelegenheid voor een feedbackdialoog met ruimte voor eigenaarschap over haar leren. De eerstvolgende keer dat een student

mij vroeg om te kijken of haar werk “goed” was, ben ik niet begonnen met achterhalen waar ze vakinhoudelijk stond, maar hebben we een gesprek gevoerd over de vraag zelf. Zij vertelde waarom ze hem stelde en ik over waarom het soms zo moeilijk is hem goed te beantwoorden. Ik kwam hardop tot de conclusie dat ik voorheen misschien te eenzijdig op het vakinhoudelijke had gereageerd. Doordat de vraag “is dit goed?” het begin werd van een gesprek over de affectieve kant van leren leren, pakte zij het initiatief terug. Dat betekent dat ook eigenaarschap van leren, een van de doelen van studenten betrekken bij toetsing, er bij verschillende studenten op verschillende momenten heel anders uit kan zien. Daarom ben je er niet met onderwijsontwerp of aanpassing van machtsstructuren, maar komt het in gesprek pas echt tot uiting.

En nu verder?

Mijn bespiegelingen en observaties hebben me meer inzicht gegeven in het actuele discours rondom het betrekken van studenten bij toetsing. Als ik mijn onderwijspraktijk spiegel aan de verschillende standpunten daarin, varieert ze van conservatief tot aardig op weg en klaar om nog meer eigenaarschap aan studenten te geven. Over machtsrelaties, autonomie en de doelen van studenten betrekken bij toetsing ben ik nog niet uitgedacht. Als ik Loek Herberts’ praktische voorbeeld wil navolgen lijkt me de professionele identiteitsontwikkeling van onze studenten de meest logische plek om te beginnen. Daar is hun leren het meest persoonlijk en de behoefte het grootst. We laten ze nu al zelf leerdoelen formuleren voor hun professionele ontwikkeling. Betrokkenheid bij het opstellen van de bijbehorende beoordelingscriteria lijkt me een goed begin. Aan mijn observaties hield ik een hernieuwde aandacht voor het pedagogisch-didactische moment over. Eigenaarschap over het eigen leren bij studenten sluit niet uit dat er ruimte is voor cognitieve én affectieve pitstops. In dialoog met studenten probeer ik nog meer te zoeken naar de vraag achter hun vraag, zodat het meer een gesprek wordt in plaats van een vraag en antwoordsessie.

Bronnen

- Bransen, J. (z.d.). Zullen we het zonder examens doen? *Blogs van Jan Bransen*. <https://www.janbransen.nl/nl/zullen-we-het-voortaan-zonder-examens-doen/>
- Bruijns, V. (2019, 4 december). Waarom studenten betrekken bij toetsing? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/waarom-studenten-betrekken-bij-toetsen/>
- Bruijns, V. (2021, 2 maart). Machtrelaties in toetsing. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/machtrelaties-in-toetsing/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(2), 8-20. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.4.2.3>
- Herberts, L. (2022, 13 september). “Maar is het nu voldoende meneer?” Een werkvorm om studenten te activeren en hun kwaliteitsbesef te laten groeien. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/maar-is-het-nu-voldoende-meneer-een-werkvorm-om-studenten-te-activeren-en-hun-kwaliteitsbesef-te-laten-groeien/>
- Nieminen, J. H. (2022). Disrupting the power relations of grading in higher education through summative self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 892–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1753687>
- Migchelbrink, F. (2022). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.
- Trimbos, B. (2020, 7 Oktober). Feedback is meer dan het overbrengen van informatie. *Van twaalf tot achttien*. <https://www.van12tot18.nl/feedback-is-meer-dan-het-overbrengen-van-informatie>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Van Wijkhuizen, C. (2021, 23 juni). Studenten betrekken bij toetsing: belemmeringen en kansen. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/studenten-betrekken-bij-toetsing-belemmeringen-en-kansen/>

Themagroep stelt zich voor...

Studenten betrekken bij toetsen



Wanneer actief:

2017– 2022

Onze oprichting werd geïnspireerd door:

We waren allemaal binnen onze eigen hogescholen bezig met hoe we studenten actief kunnen betrekken bij toetsen. Via Platform Leren van toetsen hebben we onze krachten gebundeld.

Onze droom:

Dat we niet langer over, maar met studenten praten over toetsen en beoordelen

Leden van themagroep:

- Kelly Beekman
(Fontys Hogeschool; tot 2021
HZ University of Applied Sciences)
- Veronica Bruijns
(Hogeschool Leiden; tot 2022
Hogeschool van Amsterdam)
- Martijn Leenknecht
(HZ University of Applied Sciences)
- Erika Rob
(Teelen; tot 2023
De Haagse Hogeschool)

Oud-leden:

- Elly Vermunt (Zuyd Hogeschool)

Favoriete quote:

'Students as partners'



Dit hebben we samen bereikt:

We hebben blogs geschreven en themabijeenkomsten georganiseerd. Ook hebben we studenten onderzoek laten uitvoeren naar manieren en kansen en barrières om studenten te betrekken bij toetsen.

Hier zijn we het meest trots op:

De goed bezochte themabijeenkomsten die we hebben georganiseerd, zoals de online presentatie over incremental grading door Christian Köppe op 10 december 2020.

Wij worden chagrijnig van:

Docenten die zeggen dat studenten betrekken bij toetsen niet kan.

Het leukste moment van de themagroep:

De keren dat we elkaar opzochten in Utrecht of Den Haag en samen plannen gingen smeden voor blogs, onderzoeken, of themabijeenkomsten.

Dit weet niemand van ons:

Dat we eigenlijk nog wel verder willen als themagroep, maar we ook wat nieuwe energie kunnen gebruiken (hint).



4.



Festival Leren van toetsen



De eerste vrijdag van juni




Festival Leren van toetsen

Wat begon als een terugkoppeling van onderzoeksresultaten aan een geïnteresseerd publiek, is uitgroeid tot een jaarlijks terugkerend evenement. Het heet ook al lang geen symposium meer, maar het evenement heeft het predicaat 'festival' meegekregen. Elke eerste vrijdag van juni organiseren we een dag vol inspiratie en uitwisseling. En dat steeds op een andere plek voor een schappelijke eigen bijdrage.

De eerste editie van ons jaarlijkse festival in 2014 werd bezocht door zo'n 90 enthousiaste professionals uit het hbo. Dominique Sluijsmans hield ons aan het einde van die dag een spiegel voor in haar keynote. Sindsdien is het festival jaarlijks alleen maar groter geworden. De bezoekersaantallen liepen op naar 300, met een uitschieter naar ongeveer 500 tijdens de enige online-editie van het festival in 2021. Het aantal workshops en sessies groeide van 9 naar 22 en sinds een aantal jaren is er niet één keynote, maar zijn er 3 keynote-presentaties. In 2019 was David Boud onze eerste internationale gast, maar ondertussen hebben we al meerdere sprekers uit België, de VS, Australië, Hong Kong, en Engeland aan onze erelijst toegevoegd (bekijk de opnames van de keynotes vanaf 2019 op ons YouTube-kanaal).

Iedere editie van Festival Leren van toetsen proberen we nieuwe dingen uit. Zo introduceerden we in 2019 met succes de informatiemarkt voor commerciële partijen. Ook hadden we al eens speeddates (2015), een 'nar van de dag' (i.e., storyteller; 2017), Hogeschoolbingo (2018), meet-ups voor mbo- en wo-professionals (2023) en nog veel meer (zie de landkaart op de volgende pagina). Bijzondere momenten waren de lancering van de Toolkit Formatief toetsen in 2018 en de presentatie van ons eigen toetslied "Multiple toetsvragen" geschreven door Martin Reekers in 2019 (luister de opname op https://www.youtube.com/watch?v=BL_1x8tcQIQ).




2022: Den Haag – Inholland

270 3 18

Informatiemarkt met 9 partijen
Aftermovie

2023: Den Haag – De Haagse Hogeschool

300 3 21

Informatiemarkt met 8 partijen
en 6 demonstraties
MBO/WO meet-up

2017: Rotterdam – Hogeschool Rotterdam








150 1 5




Live stream van de keynote
'nar van de dag' (storyteller)
5 themasessies

2014: Rotterdam – RDM Campus Congrescentrum

90 1 9




2019: Tilburg – Fontys Hogeschool

280 1 17

Informatiemarkt met 8 partijen
Postermarkten 3 discussiepleinen
Presentatie van het toetslied

2016: Vlissingen – HZ University of Applied Sciences

125 1 13





2021: Deventer – Saxion (online)



~500



1



19

- Netwerkplein
- Pubquiz
- Rad van de vraag
- Beweegvideo's

2024: Amsterdam – Up events!



~300



3



22

- Informatiemarkt met 4 partijen
en 4 demonstraties
- Makerspace

**2018: Utrecht – Vergadercentrum
Domstad**



250



2



11

- Lancering Toolkit Formatief toetsen
- Postermarkt
- Hogeschoolbingo

**2015: Den Bosch – Avans
Hogeschool**



150



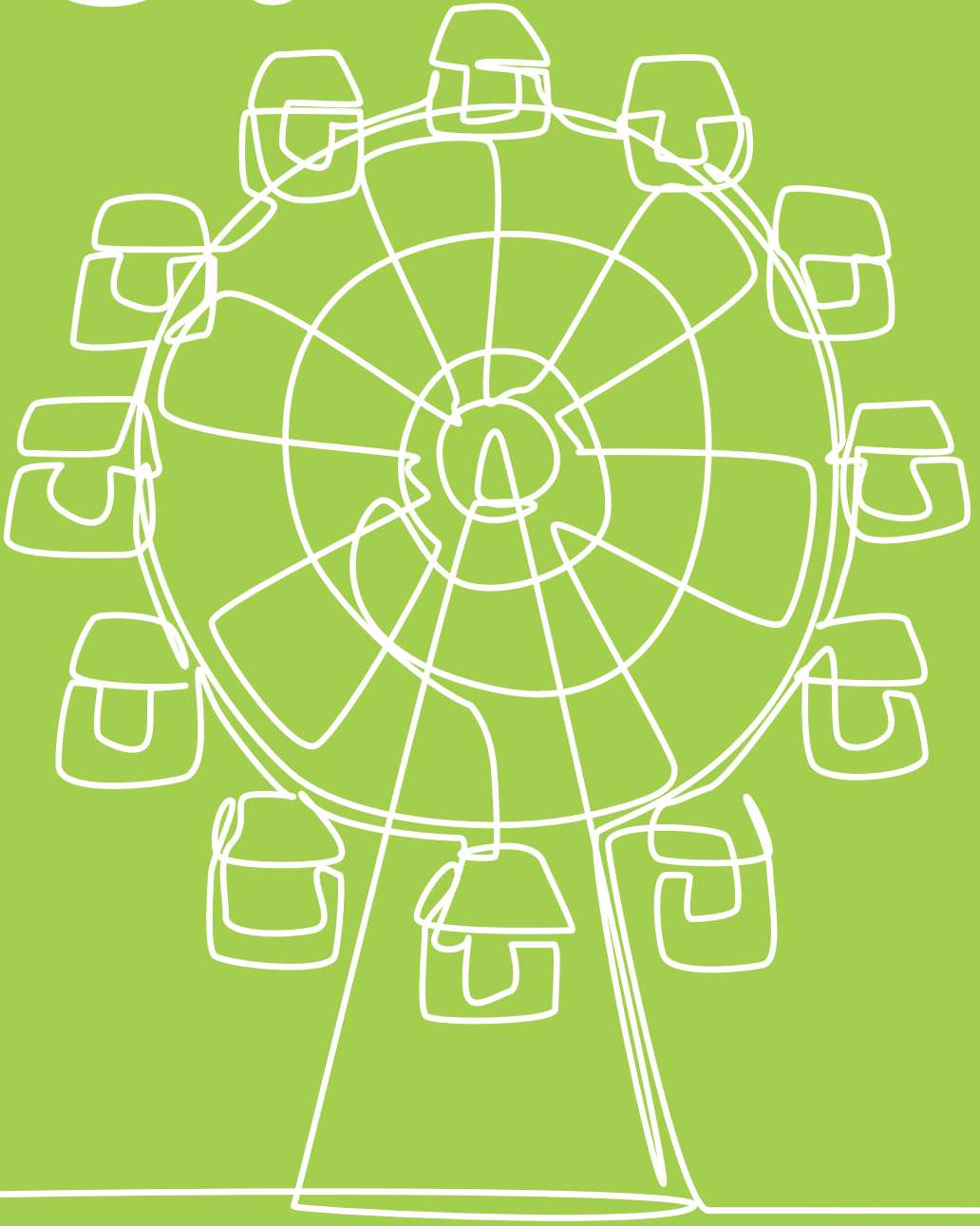
1



12

- Columnist
- Speeddate

5.



Programmatisch toetsen

5.1 Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!

[Uit het archief]

Irene Biemond, Marleen Kaijen & Wendy Peeters

5.2 Gaan met die banaan! Over hoe Fontys Paramedisch eensgezind voor programmatisch toetsen ging *[Verdieping]*

Martje Köhlen & Debby Weerlink

5.3 Naar gecontroleerd vertrouwen: de rol van de examencommissie bij programmatisch toetsen *[Uit het archief]*

Martijn Leenknecht & Tamara van Schilt-Mol

5.4 Praktische handvatten voor examencommissies bij programma-tisch toetsen *[Verdieping]*

Irene Biemond

5.5 Themagroep Programmatisch toetsen

Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!

Irene Biemond (Hogeschool Van Hall Larenstein), Marleen Kaijen (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) & Wendy Peeters (Hogeschool Utrecht)

Online sinds: 1 december 2021

Aan de slag gaan met programmatisch toetsen is moeilijk en geeft misschien hier en daar buikpijn (Sluijsmans, 2021). Moeten we het dan maar niet doen? Wij hebben rondgekeken bij opleidingen die met het concept werken en concluderen dat je met een gerust hart aan de slag kunt als aan vier voorwaarden is voldaan.

In het hbo willen we een nieuwe generatie studenten opleiden die antwoorden vinden op grote maatschappelijke vraagstukken. Die nieuwe generatie ontwikkelt zich blijvend, bedenkt nieuwe ideeën, werkt interprofessioneel samen en gaat om met complexiteit en dynamiek. We weten dat de huidige manieren van toetsen daaraan niet voldoende bijdragen (Sluijsmans & Segers, 2018). Opleidingen proberen daarom anders te toetsen.

Dat kan door relatief kleine verbeteringen in te voeren, bijvoorbeeld door meer formatief te evalueren, meer holistisch te beoordelen of meer samen met het werkveld te beslissen. Bij programmatisch toetsen (Van der Vleuten et al., 2012) ga je verder en neem je al deze verbeteringen mee in een ander onderwijsparadigma. Toetsen en onderwijs zijn in dit concept onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het kost tijd en energie om dit concept in te voeren. We weten echter dat er positieve resultaten te verwachten zijn (Schut et al., 2021) en vinden programmatisch toetsen daarom te veelbelovend om het op voorhand op te geven.

Graag schetsen we vier essentiële voorwaarden uit praktijk en theorie (Torre et al., 2021) die aanwezig moeten zijn voordat je de weg van programmatisch toetsen inslaat.

Voorwaarde 1: programmatisch toetsen sluit aan bij de visie op onderwijs

Programmatisch toetsen is geen doel, maar een middel om het leren van studenten te bevorderen. Daarbij is de visie op leren leidend. Programmatisch toetsen past bij opleidingen die hun studenten willen stimuleren meer regie te nemen op het eigen leerproces, waarbij zelfregulatie wordt bevorderd en ruimte is voor reflectie en urgente leervragen. Voor veel opleidingen is het

ook een manier om het hordelopen in de opleiding te verminderen en juist het leerproces op lange termijn te stimuleren (Baartman, Van Schilt-Mol & Van der Vleuten, 2020). Als een opleiding geen gedeelde visie op leren heeft, raden we aan hier eerst bij stil te staan en pas dan te bepalen of programmatisch toetsen daarbij past.

Voorwaarde 2: heldere ruggengraat

Het concept programmatisch toetsen gaat ervan uit dat een student zich ontwikkelt langs beoogde leeropbrengsten/leeruitkomsten/competenties/beroepstaken die doelbewust en integraal zijn uitgedacht (Baartman, Van Schilt-Mol & Van der Vleuten, 2020). Als een opleiding nog niet over een dergelijke 'ruggengraat' beschikt, raden wij aan om die eerst met elkaar (opleiding, beroepenveld) vast te stellen. Op basis daarvan kan het opleidingsprogramma inclusief datapuntenprogramma worden ingericht (zie Biemond & Baartman, 2021).

Voorwaarde 3: de wil om een leer- en feedbackcultuur te laten ontstaan

Belangrijk doel van programmatisch toetsen is dat studenten feedback gebruiken (Boud, 2019). Niet alleen bij vastgestelde datapunten, maar ook in leertaken, opdrachten en workshops, zowel binnen de opleiding als in het werkveld. Dit vraagt om een echte leer- en feedbackcultuur bij studenten. Maar ook docenten en onderwijsmanagers moeten bereid zijn om met elkaar mee te kijken, om elkaar feedback te geven en erom te vragen en om studenten om feedback te vragen. De wil om zo'n leer- en feedbackcultuur in de opleiding te laten ontstaan moet binnen het docententeam én bij de onderwijsmanager(s) aanwezig zijn. Dat gebeurt vanuit een gezamenlijke visie en de bereidheid om te veranderen.

Voorwaarde 4: moed

Programmatisch toetsen vraagt om 'omdenken': bijna alle eerdere ideeën en ervaringen over onderwijs en vooral over toetsing worden vervangen door nieuwe denkbeelden. Docenten kijken voortdurend mee met studenten: waar staan ze in hun ontwikkeling, waar is een duwtje in de rug op zijn plek? Dat vergt niet alleen een ander toetsbeleid en een gedegen en heldere beslisprocedure, maar bijvoorbeeld ook een meer coachende rol van de docent en een andere leeromgeving. Zo'n omslag in denken vraagt moed van een opleiding. Moed om 'gewoon te proberen', om fouten te maken en daarvan te leren, om zichzelf tijd te gunnen.

Aan de slag

Als aan deze voorwaarden is voldaan kun je met een gerust hart met programmatisch toetsen aan de slag gaan. En het goede nieuws is, dat we steeds beter leren wat wel en niet werkt (zie Torre et al., 2021).

Het is aan ons, onderwijsprofessionals, om vanuit het concept een vertaling te maken naar een eigen recept dat past bij ons beroepsprofiel, de ruggengraat van de opleiding, de opleidingscultuur

en onze studenten. Je gaat met elkaar aan de slag zonder vooraf precies te weten waar je uit gaat komen (Wierdsma & Swieringa, 2017). Het vraagt om conceptueel scherp te zijn. De taal uit het ene concept -bijvoorbeeld summatief en formatief toetsen – is niet zomaar te gebruiken binnen het andere concept. Anders liggen misconcepties op de loer. En daar zou je wel buikpijn van kunnen krijgen. Het is daarbij nodig de kunst van het niet weten te verstaan, je onderzoekend vermogen aan te wenden en onzekerheid te verduren (Kaijen, 2020).

We nodigen opleidingen van harte uit om elkaar op te zoeken om ervaringen te delen en zo programmatisch toetsen verder te ontwikkelen.

Bronnen

- Baartman, L., van Schilt-Mol, T., & Van der Vleuten, C. (2020). *Programmatisch toetsen: voorbeelden en ervaringen vanuit de praktijk*. Boom Uitgevers.
- Biamond, I., & Baartman, L. (2021). Backward design bij programmatisch toetsen: Een stappenplan voor het opstellen van een toetsprogramma bij programmatisch toetsen. *Examens, 2021*(2), 40-47.
- Boud, D. (2019, 7 juni). *Feedback must have an impact* [Keynote]. Festival Leren van toetsen, Tilburg. <https://lerenvantoetsen.nl/keynote-david-boud-symposium-2019/>
- Kaijen, M. (2020). *Leren(d) Innoveren. Naar zinvol en betekenisvol onderwijs in het hbo*. Ten Brink Uitgevers.
- Schut, S., Maggio, L. A., Heeneman, S., Van Tartwijk, J., Van der Vleuten, C., & Driessen, E. (2021). Where the rubber meets the road: An integrative review of programmatic assessment in health care professions education. *Perspectives on Medical Education, 10*(1), 6–13. <https://doi.org/10.1007/s40037-020-00625-w>
- Sluijsmans, D. (2021, 30 juni). Programmatisch toetsen: evidence-informed, maar niet zonder buikpijn. *Toetsrevolutie*. <https://toetsrevolutie.nl/?p=1971>
- Sluijsmans, D., & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Phronese.
- Torre, D., Rice, N. E., Ryan, A., Bok, H., Dawson, L. J., Bierer, B., Wilkinson, T. J., Tait, G. R., Laughlin, T., Veerapen, K., Heeneman, S., Freeman, A., & Van der Vleuten, C. (2021). Ottawa 2020 consensus statements for programmatic assessment: 2. Implementation and practice. *Medical Teacher, 23*(10), 1149-1160. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1956681>
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J., & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher, 34*(3), 205-214. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.652239>
- Wierdsma A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren en veranderen*. Noordhoff Uitgevers.

Gaan met die banaan! Over hoe Fontys Paramedisch eensgezind voor programmatisch toetsen ging

Martje Köhlen (Hogeschool Inholland) & Debby Weerlink (Fontys Hogeschool)

Fontys Paramedisch heeft ongeveer vijf jaar geleden de stap gezet naar een nieuw onderwijsconcept waar programmatisch toetsen onderdeel van is. In maart 2022 werd hierover een portret gepubliceerd op de website van Platform Leren van toetsen: 'Fontys Paramedische hogeschool: een omvangrijk ontwerp en implementatieproces'. Ten tijde van dit portret was alleen nog de afstudeerfase gestart. Inmiddels draaien de opleidingen voor het derde jaar in dit nieuwe concept en studeren volgend jaar de eerste studenten af die geheel in het nieuwe curriculum zijn opgeleid. Het werkveld ziet positieve veranderingen bij de studenten ten opzichte van studenten die studeerden volgens het oude curriculum. Studenten zijn minder afwachtend en zijn niet bang om fouten te maken. Ook de docenten krijgen het nieuwe onderwijs steeds beter in de vingers. Hoe heeft Fontys Paramedisch dit voor elkaar gekregen? En wat kunnen wij hiervan leren? Aan de hand van de voorwaarden uit het blog 'Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!' (2021) zijn we op onderzoek uitgegaan.

Ruim 3000 studenten volgen één van de vijf bacheloropleidingen die Fontys Paramedisch aanbiedt (zie Tabel 1). Voor dit hoofdstuk hebben we gesproken met docenten van verschillende opleidingen: Leteke Vos van Fysiotherapie; Cojanne Wienk-Kars van Mens & Techniek (orthopedische (schoen) technologie); Erik van Santvoort van de Fontys Paramedisch-brede afstudeerfase; en Frederique Emmen van Bachelor gezondheid.

De curriculumvernieuwing is gefaseerd ingevoerd. In de jaren 2017 tot en met 2021 is alleen in jaar 4 met het nieuwe curriculum gewerkt, vanaf 2022 zijn alle leerjaren met het vernieuwde curriculum gaan werken (zie Tabel 2). De curriculumvernieuwing is begeleid door een expertteam, waar naast Frederique onder andere ook onderwijskundige Jessica Smulders -die we ook spraken voor dit hoofdstuk- deel van uitmaakt. Dit team begeleidt onder andere de implementatie, bijsturing en professionalisering binnen de gemaakte ontwerpkeuzes. Daarnaast hebben zij als opdracht om de transitie van kwaliteitszorg naar een kwaliteitscultuur binnen het instituut te begeleiden.

De docenten hebben het gesprek met ons gevoerd vanuit het perspectief van hun eigen opleiding. Hoewel de kaders voor de curriculumontwikkeling voor alle opleidingen gelijk waren, zijn er per opleiding verschillen in de gemaakte ontwerpkeuzes. Ook bij de doorontwikkeling na het eerste jaar van draaien zijn per opleiding soms andere keuzes gemaakt.

Tabel 1 Studentaantallen per opleiding in schooljaar 2023-2024

Opleiding	Studentaantallen
Fysiotherapie	1996
Medisch Beeldvormende en Radiotherapeutische Technieken	730
Mens en Techniek	174
Podotherapie	108
Logopedie	192
Bachelor gezondheid*	28

* Bachelor gezondheid is gestart in 2021 en heeft dus nog geen studenten in jaar 4

Tabel 2 Fase curriculumvernieuwing per cohort

Cohort	Jaar 1	Jaar 2	Jaar 3	Jaar 4
2017 t/m 2021	Oud curriculum	Oud curriculum	Oud curriculum	Nieuw curriculum
2022 en verder	Nieuw curriculum	Nieuw curriculum	Nieuw curriculum	Nieuw curriculum

Voorwaarde 1: programmatisch toetsen sluit aan bij de visie op onderwijs

Waar ze bij Fontys Paramedisch helder over zijn, is dat programmatisch toetsen nooit het doel op zich was. “Het leek een handige manier om het beoordelen en beslissen in te richten” op basis van de in 2019 vernieuwde didactische visie, vertelt Jessica. In deze visie beschrijft Fontys Paramedisch de ambitie om een professionele leergemeenschap te vormen, waarin de “lerende aan het stuur zit” in een curriculum dat uitgaat van authentieke leersituaties en *assessment as learning*.

Dat een heel instituut gezamenlijk overgaat naar programmatisch toetsen, is volgens Cojanne heel gunstig geweest. “Zo zet je de stap samen. Dit betekent dat je elkaar moet helpen en niemand meer in het ‘oude systeem’ kan blijven hangen. Door de omslag gezamenlijk aan te pakken, gaan de ontwikkelingen in sneltreinvaart en spreekt iedereen dezelfde taal”. Leteke beaamt dit: “ook de oude rotten gaan verrassend goed mee”.

“Durf eens te dromen: waar zou je over een paar jaar naartoe willen gaan en wat heb je daarvoor nodig?”

– Frederique Emmen

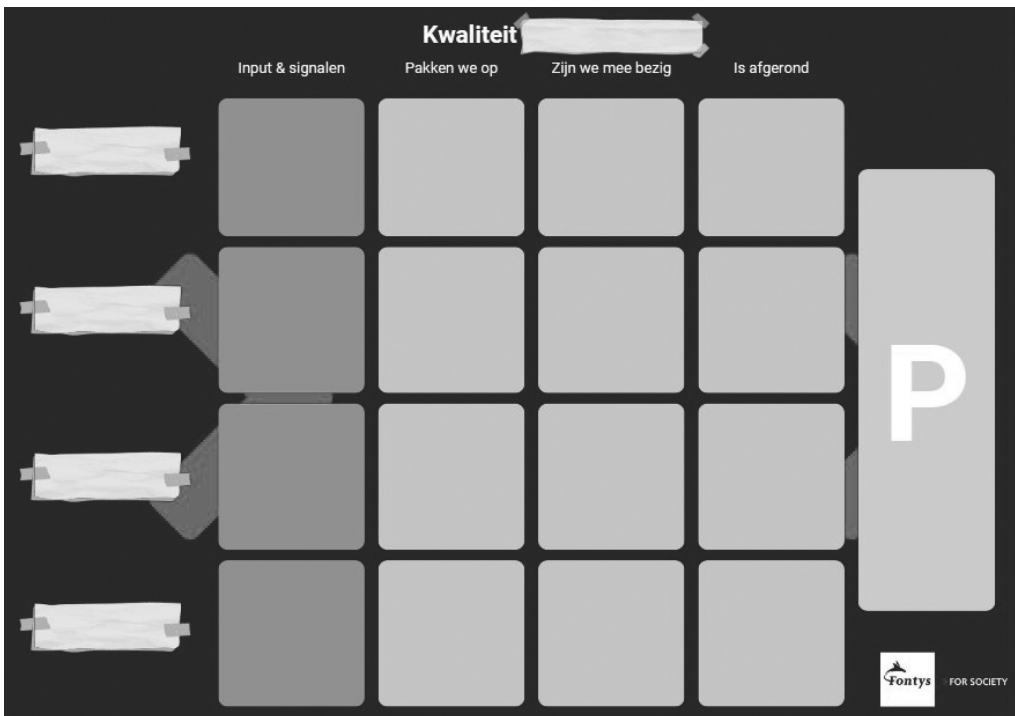
Tegelijkertijd is “de grootste uitdaging, vooral bij grote docententeams, om samen op één lijn te komen”, benoemt Leteke. “En om bij de bedoeling te blijven, in plaats van de problemen pragmatisch op te lossen”, vult Frederique aan. Ze geeft een voorbeeld over taalkundige fouten: “dan moet je dus niet eens per week Nederlandse les gaan geven. Want vanuit de bedoeling moet de student zelf de urgentie voelen om ermee aan de slag te gaan. We kunnen er als docenten hoogstens feedback op geven en wijzen op de mogelijkheden die de hogeschool biedt”. Dit wordt ook zo beschreven door Cojanne: “Je kunt studenten niet voor 100% begeleiden. Als een student weinig doet, houdt het op een gegeven moment ook op. Ze moeten zich actief opstellen, of een hulpvraag stellen”. “Uitdaging is dan om niet te denken dat je ze dan meteen laat vallen”, aldus Frederique.

In het eerste jaar dat het onderwijs draaide, hadden ze nog hoog ingezet op zelfstandigheid, maar daar zijn de docenten een beetje van teruggekomen. “Studenten genieten in eerste instantie van de vrijheid en komen er later achter dat een actieve houding noodzakelijk is. Ze moeten wennen aan het systeem”, aldus Cojanne, “en zich aanpassen aan het nieuwe systeem doen niet alle studenten even makkelijk”, vult Leteke aan. Ze doelt daarmee op “het overzicht krijgen, zelf een planning maken en zich ertoe zetten om datapunten te verzamelen”. Cojanne: “Dit maakte het docententeam onzeker, maar we hebben ook bepaald dat studenten het moeten leren door het te doen. Dus laat ze er maar tegenaan lopen, in de volgende module hebben ze alle mogelijkheid om te repareren. En hierdoor voelen ze de urgentie beter”. Toch beschrijft Cojanne het ondersteunen van studenten bij het ontwikkelen van de benodigde zelfsturing als “essentieel om dit systeem te kunnen draaien” en bieden ze de studenten de eerste periode nu iets meer structuur. In de interviews worden verschillende voorbeelden genoemd, zoals “aandacht en sturing voor wat mogelijke datapunten kunnen zijn en ze helpen met die ‘startdatapunten’” door Frederique. Of studenten “indicaties geven wanneer bepaalde leercurven moeten worden afgesloten om uiteindelijk mooi op tijd het portfolio in te leveren” door Leteke. Ook wordt de studietoetscoach genoemd door Cojanne, “die met studenten kan meedenken over het vereenvoudigen van activiteiten zodat die kunnen worden meegenomen in het portfolio, over hoe en wanneer ze feedback vragen en

wat ze laten zien om activiteit aan te tonen". Elk half jaar wordt de ondersteuning minder, om de complexiteit en zelfstandigheid op te kunnen bouwen.

Om de implementatie van de nieuwe didactische visie te versterken, heeft het expertteam onderwijs geadviseerd ook de evaluatie van het onderwijs vanuit die didactische visie te benaderen. "Als de wijze waarop je kwaliteit benadert, aansluit op hoe je het onderwijs aanbiedt, ben je bewuster met die visie bezig en helpt dit in het overnemen van een nieuwe denkwijze", aldus Jessica. Bij een onderwijsconcept waarin op holistische wijze wordt beoordeeld, past een kwaliteitscultuur waarin op een holistische manier wordt geëvalueerd. Bij Fontys Paramedisch werken ze sindsdien met een kwaliteitsbord (zie Figuur 1), "een ondersteunend instrument om informatie over de kwaliteit van onderwijs en toetsing bij elkaar te brengen", vertelt Jessica. Dat een kwaliteitssysteem in lijn met de didactische visie, het redeneren volgens die visie ook versterkt, blijkt uit de toelichting van Erik: "Leren en toetsen lopen nu enorm in elkaar over. Dus het evalueren van de high stake momenten op slagingspercentages alleen heeft geen zin, daarbij moet je het hele systeem meenemen inclusief begeleiding en ervaring van de studenten". Jessica ziet wat dit oplevert: "Waar dit kwaliteitssysteem goed draait en het team het onderwijsconcept beter snapt, komt het ook beter over op studenten".

Figuur 1 Voorbeeld van een kwaliteitsbord



Voorwaarde 2: heldere ruggengraat

Nadat de didactische visie en ontwerpbeisen voor het hele instituut waren vastgesteld, hebben de opleidingen alle vrijheid gekregen om binnen gestelde kaders hun eigen ontwerpkeuzes te maken. Hierin werden ze ondersteund met een ontwerphandleiding met de te nemen ontwerp-stappen, onder begeleiding van het onderwijs expertteam. Elke opleiding is zo begonnen met het definiëren van de zorgprofessional van de toekomst en vervolgens de startende zorgprofessional. Dit hebben ze vervolgens vertaald naar sets van leeruitkomsten op twee niveaus: propeuse- en hoofdfase. Globaal komt de structuur van de opleidingen op het volgende neer: De student werkt tijdens een module of periode toe naar een 'high stake' moment, waarop een vooraf vastgesteld aantal leeruitkomsten kan worden aangetoond door middel van een beslisportfolio inclusief onderbouwing. Een beslisportfolio is geen opsomming van activiteiten, maar geeft het feedbackproces weer, en betreft per leeruitkomst meerdere datapunten. De ontwikkeling die de student per leeruitkomst heeft doorlopen en waaruit blijkt dat die de leeruitkomsten beheerst, wordt door hen onderbouwd in het bijbehorende betoog.

"Zo ligt er in de praktijk geen nadruk meer op één toetsmoment, maar het leren gaat over de hele week: onderwijs en praktijk"

– Cojanne Wienk-Kars

De student begint elke module met het opstellen van een handelingsplan, dus welke activiteiten die gaat ondernemen om de leeruitkomst aan te tonen. Deze activiteiten kunnen vervolgens tot datapunten leiden, oftewel 'low stakes'. Een datapunt is een prestatie of een bewijs, waarop een expert, peer en/of begeleider feedback heeft gegeven, waarop de student vervolgens – aan de hand van de bijbehorende leeruitkomst(en) – vervolgacties heeft geformuleerd. "De bulk van het feedbackproces zit bij het valideren van de prestaties. Het is de bedoeling dat studenten feedback ophalen en daarbij in gesprek gaan met de expert over hun prestatie, zodat er diepgaand begrip plaatsvindt over wat de student heeft gedaan", vertelt Erik. "Er is vervolgens de optie om feed forward [nog niet op niveau] of een kwalificatie [op niveau] te geven. Doordat studenten op basis van deze feedback vervolgacties formuleren, wordt de relatie met de leeruitkomst al gelegd bij het low stake moment. Omdat de leeruitkomsten de ruggengraat vormen van de opleiding, is dit een duidelijke verbetering ten opzichte van eerder. Toen gaven de experts nog enkel feedback op producten en werd er [bij datapunten] geen relatie gelegd met de leeruitkomsten". "Inschatten of hun werk voldoende is, vinden studenten erg moeilijk, hoewel het gedurende de leerjaren beter wordt", stelt Frederique. Er wordt bij geen enkele opleiding gewerkt met verplichte datapunten, wel zijn er soms (delen van) leeruitkomsten die logischerwijs maar op één manier aangetoond kunnen worden (bijvoorbeeld opstellen van patiëntdossiers).

De student verzamelt zijn datapunten gedurende de module of periode in een ontwikkelportfolio, dat onderwerp van gesprek is tijdens een 'intermediate'. Hiervan heeft de student er twee tot vijf per semester. Afhankelijk van de opleiding betreft dit een één-op-één gesprek met een coach

of een groepsgesprek met peers van 15-20 minuten per portfolio. Leteke vertelt dat ze “met de studenten kalibreren over de leeruitkomsten en de VRAAK-criteria, met V voor Variatie. En tijdens het *intermediate* laten de studenten een stuk van hun portfolio zien, waarbij variatie van vaardigheden en lichaamsregio’s (inhoud), feedbackgevers en type producten (vorm) ook aandacht krijgen.” Aan de hand van de VRAAK-criteria [de overige letters staan voor Relevantie, Authenticiteit, Actualiteit en Kwantiteit] wordt dan besproken of de set van leeruitkomsten, die vaak uit meerdere concepten bestaan, wordt gedekt. De uiteindelijke selectie aan datapunten die de student kiest om zijn leeruitkomsten mee aan te tonen, belanden in het beslisportfolio dat de student indient voor het high stake moment. Maar “in praktijk zit hier weinig verschil in”, aldus Leteke.

Het idee bij programmatisch toetsen is dat de beslissing tijdens het high stake moment geen verrassing meer is. “Studenten en examinatoren zijn het vaak met elkaar eens over de beoordeling” vertelt Leteke, hoewel “dit niet áltijd het geval is”, geven Erik en Frederique aan. “Maar het wordt steeds beter”, verzekert Erik ons. Ze hadden “dit jaar weinig portfolio’s onder het verwachte niveau omdat de inhoudelijke kwaliteit van portfolio’s steeds beter wordt”. Leteke stelt dat “de basis een goede kalibratie is, op leeruitkomsten en op producten. Dat deden we bij Fysiotherapie, een grote opleiding eerst per team, maar nu ook teamoverstijgend omdat daar verschillen tussen bleken te zitten”. Ook Cojanne bevestigt dit: “Kalibratie lijkt steeds minder nodig, examinatoren durven beter beslissingen te nemen en voelen zich zekerder over wat ze zoeken en willen zien. Er is steeds meer consensus.” Erik: “Examinatoren moeten ook met de onzekerheid om leren gaan die komt kijken bij holistisch beoordelen, doorhebben dat meer datapunten niet altijd beter is”.

5.2

Voorwaarde 3: de wil om een leer- en feedbackcultuur te laten ontstaan

“We streven naar een professionele leergemeenschap waarbinnen een feedbackcultuur bestaat”, waarin studenten actief feedback zoeken bij verschillende bronnen en waar effectief leren onderwerp van gesprek is, aldus de didactische visie. Ook beschrijft Fontys Paramedisch in het ‘Kader beslissen en beoordelen’ de ambitie om studenten te ondersteunen in de ontwikkeling van hun feedbackgeletterdheid. Hiervoor vragen ze van docenten de “kennis, vaardigheden en expertise die nodig zijn om feedbackprocessen in te richten en studenten te leren de juiste feedbackvragen te stellen, waardoor zij in staat gesteld worden de feedback te begrijpen en te gebruiken om hun werk te verbeteren”.

Omdat feedback nog een bewuste stap is, iedereen er alert op is dat ze feedback moeten vragen en geven en het nog een vrij strak ingericht systeem is, vindt Cojanne dat je nog niet kunt spreken van een feedbackcultuur tussen docenten en studenten. “Maar we gaan er wel naartoe.” Ook Leteke ziet dit terug: “Studenten zijn in eerste helft van de periode samen aan het leren, maar in de tweede helft hebben ze expertfeedback nodig en dat vraagt een andere rol van docenten. Dat voelt niet lekker. Docenten voelen zich ook bezwaard om op dat moment nog

veel ontwikkelingsgerichte feedback te geven, omdat de kansen die studenten hebben om bij te sturen op dat moment nog maar beperkt zijn." Of zoals Erik stelt: "Studenten zijn nog erg op feedbackjacht". Tegelijkertijd ziet Cojanne ook dat wanneer studenten beter worden in zelfinschatting en hun kwaliteitsbesef ontwikkelt, ze eerlijker zijn en bijvoorbeeld de *intermediates* gewoon als feedbackmoment gaan zien. Over een feedbackcultuur zegt ze: "Wat nog mist is de vrijheid, dat het meer informeel en automatisch verloopt".

Over een feedbackcultuur in het eigen team spreken de docenten zich wisselend uit. Leteke vertelt dat "in het team iedereen het al gemakkelijk vond om elkaar aan te spreken op bijvoorbeeld de kwaliteit van feedback. Docenten durven zich kwetsbaar op te stellen, bijvoorbeeld tijdens intervisie, en onze eigen feedbackvragen worden ook steeds specifiek". Hier tegenover stelt Cojanne dat zij "vermijden om elkaar open en ontwikkelingsgerichte feedback te geven op iets wat nog niet zo goed gaat. We vangen het liever voor elkaar op, zonder dat we het daarover hebben met elkaar." Frederique vertelt dat ze elkaar proberen aan te spreken op de feedback die ze aan studenten geven, maar dit valt bij de ene docent beter dan bij de ander. "Er zijn nog steeds docenten die alleen feedback geven en geen feed forward over hoe het de volgende keer beter kan of wat student moet doen om het op of boven niveau te krijgen". Cojanne: "Het open gesprek is wel nodig om het onderwijs goed te kunnen draaien: 'practice what you preach'. Het is noodzakelijk. Het gaat om een vaardigheid waar je je van tevoren al in kunt verdiepen, maar wat je pas leert als je er samen mee gaat werken.

Het is ook nodig om elkaar daar op elke laag in de organisatie tijd en ruimte voor te geven, om fouten te maken, voordat teams erop afgerekend worden". Aan dit 'goede gesprek' wordt op studiedagen aandacht besteed, vertelt Frederique, bijvoorbeeld door bij het geven van feedback ook naar eerder gegeven feedback op dat stuk te kijken, niet alleen om te weten wat er eerder gezegd is maar ook om van te leren. Toch blijft het "allerbelangrijkste en allermoeilijkste" het feedbacksysteem, vertelt Cojanne. "We hebben training vooraf gehad, maar je leert het pas door ermee te gaan werken. Feedback geven blijft iets wat tijd kost, wat je niet zomaar even doet. Met name in schriftelijke feedback bij *intermediates*. In gesprekken met studenten gaat het meer om de flow."

Bij Fontys Paramedisch hebben de kwaliteitscoördinatoren aan de hand van een kwaliteitsbord vorm proberen te geven aan de kwaliteitscultuur binnen het instituut." Bij programmatisch toetsen zijn meer variabelen om rekening mee te houden, dit vraagt meer samenwerking met collega's en ook "continue evaluatie", vertelt Cojanne. Naast de 10-wekelijkse kwaliteitsbijeenkomsten is er elke week het teamoverleg voor opvallendheden. In deze overleggen staat het kwaliteitsbord ook centraal, waar docenten alle dingen op zetten waar ze tegenaan lopen, licht Leteke toe. "In de bijeenkomsten bekijken we dit bord en verdelen we de taken die hieruit voortkomen. Dit stelt je in staat om bij te stellen waar nodig. Je voelt wat er gebeurt in je lessen, je ziet het op het kwaliteitsbord en uiteindelijk kom je er wel." De wekelijkse teamoverleggen leveren ook input voor nieuwe aandachtspunten in het 10-wekelijkse kwaliteitsoverleg. Jessica vertelt

dat ze ontwikkeling ziet in de type 'signaleringen' die worden gedaan. Vorig jaar ging het nog meer over procedurele vragen, en dit jaar meer didactische kwesties.

Van en met elkaar leren zit er bij de docententeams al vanaf het begin van het implementatietraject in. Letteke: "We zijn in jaar 1 met een kleine groep docenten begonnen met de eerste module. Die docenten corrigeerden elkaar en zochten samen uit hoe het werkte. In de volgende module werd een deel van de groep gewisseld om weer nieuwe docenten in het nieuwe systeem mee te nemen. Dit is ook meteen een tip: Begin met een kleine groep docenten die ervoor open staat om zichzelf in programmatisch toetsen te ontwikkelen en neem dan steeds nieuwe mensen erin mee." En ook nu nog bereiden docenten de lessen in groepjes voor, en kunnen in de pauze van een les meteen bijsturen als dit nodig is op basis van waar de studenten staan. "De kwaliteit van de feedback wordt op deze manier ook meteen geëvalueerd", vertelt Erik. Want, stelt Frederique, "als je toch al samen bij de lessen zit, laat je collega's dan meekijken op de momenten dat je feedback geeft op producten. Neem vervolgens bij de nabespreken de feedback ook mee als thema". Ook onder de examinatoren vindt kalibratie plaats. Frederique: "Na de beoordelingsperiode wordt bekeken of beoordelaars van elkaar verschillen in hun beslissingen, en over hoe de feedback en feed forward voldoende duidelijk is voor de beoordelaars die het volgende semester gaan beoordelen."

Voorwaarde 4: moed

Aan aanstekelijk enthousiasme onder de geïnterviewden geen gebrek. Over de aanpak van de transitie naar programmatisch toetsen zijn ze ook vrij duidelijk: "Ben niet bang om te gaan. Gewoon gaan!" zegt Leteke. Frederique pleit ook voor "totaal omgaan en niet een tussenvariant. Dan heb je snel de neiging om terug te vallen in het oude systeem. Dus als je gaat, dan volledig." En waar Frederique nog aanzet tot strakker en sneller dan gedaan ("Liever naar het extreme toe dan voorzichtig"), pleit Erik, die met zijn afstudeerprogramma één jaar eerder dan de rest overging, wel voor enige behoudendheid. "Als je gaat programmatisch toetsen, onderschat het nieuwe paradigma dan niet. Neem de tijd om het concept goed neer te zetten, zodat je na aanvang geen grote aanpassingen meer hoeft te doen om de basisvoorwaarden op orde te hebben. Liever een deadline uitstellen als je nog niet op het punt zit dat je voldoende gedegen onderwijs kunt leveren. Anders moet je dat gedurende het jaar aanpassen. Dan kun je beter een jaar laten starten". Hij denkt dan bijvoorbeeld aan onderlinge afstemming over taakverdeling en timing, dat een grote impact heeft op de kwaliteit van het onderwijs. "Erg belangrijk bij de overgang van het ene naar het andere paradigma, waarmee alle tradities het raam uit gaan."

"Eigenlijk moet je gewoon de knop omzetten en gaan"
– Cojanne Wienk-Kars

En hoewel Frederique benadrukt dat het docentschap er leuker door wordt, lag de grootste zorg voor docenten in eerste instantie precies daar: de veranderende rol van expert naar coach.

“En dat je niet meer kunt doen wat je altijd deed en meer professionalisering nodig hebt om in die coachende rol te komen”, aldus Cojanne. “Het is lastig om met een bepaalde mate van onzekerheid – want nieuw onderwijsconcept – weer voor de klas te staan. Je bent als docent niet meer aan het zenden, en ineens moet je feedback geven – nog niet eerder in zo’n mate gedaan!” Erik bevestigt dit: “Implementeren van een onderwijsconcept zoals dat van Fontys Paramedisch vraagt om andere docentrollen, en docenten hebben dus instructie nodig over hun nieuwe rol.” Frederique: “Het is bijvoorbeeld van belang dat je je docententeam een flinke rugzak meegeeft met werkvormen. En docenten moeten groepsdynamiek goed kunnen inschatten om in dit systeem goed te kunnen functioneren.” Tegelijkertijd kun je stellen dat het werken met een nieuw systeem altijd vraagt om het ontwikkelen van vaardigheden. “Bij programmatisch toetsen ben je ook altijd nog gewoon de instructieverantwoordelijke, in een leersysteem waar docenten ook gewoon een plek in hebben. Dus je kunt alles wat je vroeger als docent goed deed, gewoon meenemen naar het nieuwe systeem”, aldus Erik.

Voorwaarden of aandachtspunten?

Aan de hand van vijf interviews schetst dit hoofdstuk een beeld van de werkwijze van Fontys Paramedisch en hun instituutsbrede omslag naar programmatisch toetsen. De schrijvers in het blog ‘Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!’ stellen dat je met een gerust hart aan een dergelijk project kunt beginnen als er aan vier voorwaarden is voldaan. Wat wij al vermoeden en wat de interviews hebben bevestigd, is dat je niet kunt spreken van een ‘voldaan’ of ‘niet voldaan’ als het om die voorwaarden gaat. Want om aan die voorwaarden te (blijven) voldoen, behoeven ze continu tijd en aandacht. Dus wellicht kun je bij deze voorwaarden, nét als bij een curriculum eigenlijk, nooit zeggen: “we zijn er!”. Want het kan altijd beter, of anders, en samen blijven we leren. Dat is ook wat we zien bij Fontys Paramedisch, die gaandeweg een werkwijze ontwikkelen die hen past, en tegelijkertijd ook per opleiding(steam) kleine verschillen kent omdat de context verschilt. De vier voorwaarden kun je dus eigenlijk zien als vier belangrijke aandachtspunten voor elk opleidingsteam, op elk moment. Of je nu in een grootschalige curriculumvernieuwing zit, of op kleinere schaal continue verbetering voor elkaar wil krijgen. Of zoals Jessica het treffend verwoordde: “Onderwijs is nooit af, is altijd in ontwikkeling, en dat maakt het leuk”.

Bronnen

Biemond, I., Kaijen, M., & Peeters, W. (2021, 1 december). Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed! *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/programmatisch-toetsen-in-het-hbo-dat-vraagt-moed/>

De Vos, M., Boere, N., Weerlink, D., Van Schilt-Mol, T., & Baartman, L. (2022, 2 maart). Portret Fontys Paramedische Hogeschool 2021: een omvangrijk ontwerp en implementatieproces. *Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen*. https://lerenvantoetsen.nl/portret_fontys-paramedisch_onderlegger/

Naar gecontroleerd vertrouwen: de rol van de examencommissie bij programmatisch toetsen

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences) & Tamara van Schilt-Mol (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)

Online sinds: 18 mei 2021

De introductie van programmatisch toetsen vraagt niet alleen van docenten en studenten een andere kijk op leren en toetsen dan ze tot nu toe gewend waren, ook de rol van de examencommissie verandert. De instrumenten en werkwijzen die een examencommissie gebruikelijk hanteert, kunnen niet allemaal één op één worden toegepast binnen een opleiding die werkt volgens de principes van programmatisch toetsen. Vragen als 'in hoeverre moet een examencommissie grip hebben op de kwaliteit/ bekwaamheid van een feedbackgever?' en 'hoe kan je de kwaliteit van aangevoerd bewijs borgen?' poppen op. De examencommissies van Sport & Beweging en Paramedische Studies van Hogeschool van Arnhem en Nijmegen gingen onder onze begeleiding gezamenlijk op verkenning uit.

De belangrijkste vraag die beide examencommissies hadden was 'hoe groot is de *circle of influence* van de examencommissie?'. In een toetsprogramma waarin niet programmatisch wordt getoetst, heeft een examencommissie een paar instrumenten in handen om bij te dragen aan de borging van de toetskwaliteit. Dit zijn: het aanstellen van de examinatoren, peilingen naar toetskwaliteit, en het toezicht op en de afhandeling van fraude, klachten, en speciale verzoeken. Echter, zijn deze instrumenten toereikend voor een opleiding die programmatisch toetsen toepast? Richt je je als examencommissie nog altijd uitsluitend op de examinerator, of is de rol van feedbackgever of beoordelaar van datapunten zo cruciaal dat je daar ook iets van wilt vinden? En gaat de peiling ook over de kwaliteit van datapunten, of uitsluitend over de zwaarwegende beslissing die aan het eind van een langere periode genomen wordt?

In deze discussie is het volgens ons belangrijk om een onderscheid te maken tussen beoordelen en beslissen. Bij het beoordelen stel je vast waar iemand staat, bij het beslissen verbind je daar een consequentie aan. Bij een datapunt wordt dus de prestatie van de student beoordeeld en hierop wordt de feedback gebaseerd. Tijdens een eindevaluatie (vaak high stake genoemd)

weegt een groep van (bij voorkeur onafhankelijke) examinatoren alle beoordelingen en feedback verkregen met de datapunten en nemen zij een beslissing.

Terug naar de vragen die oppoeten in de verkenning van de examencommissies. Dat deze vragen oppoppen, is op zich een goed teken. Het onderstreept het belang dat wordt gelegd bij het leer- en feedbackproces in programmatisch toetsen. Niet de eindbeslissing, maar het proces daarheen maakt het verschil binnen programmatisch toetsen. Het vormt geen verrassing meer welke beslissing genomen wordt (bijvoorbeeld of er wel of niet studiepunten worden toegekend) en het leerproces tot aan dit moment is zo goed in beeld dat de student en begeleidende docent(en) weten hoe ver de student staat in zijn/haar leerproces.

De gezamenlijke examencommissies constateerden dat de kwaliteit van feedback bij het nemen van de beslissing bij deze eindevaluatie van groot belang is. Maar betekent dat dan ook dat je eisen moet stellen aan de feedbackgevers, bijvoorbeeld een stapje verder dan bke: een basiskwalificatie feedback (bkf)? Alvast een spoiler: wij vinden van niet. En tot hoe ver rijkt de arm van de examencommissie en waar start de verantwoordelijkheid van het onderwijs? Daarbij is ook de vraag relevant wat eigenlijk kwaliteit van feedback is. In eerste instantie zou je denken aan de inhoud en correctheid van de feedbackboodschap, met andere woorden of de feedback een juiste afspiegeling is van wat de student op dat moment kan en nog moet leren. Echter, wanneer je aan het einde wilt kunnen vaststellen of een beslissing over het functioneren van de student correct wordt genomen, is de relevantie van de feedback wellicht veel belangrijker. Feedback die heel correct is, maar niet relevant, draagt niet bij aan een rijke beslissing: de feedback moet, net als de datapunten, gerelateerd worden aan de beoogde leerresultaten om een zorgvuldige beslissing te kunnen nemen over de beheersing van die leerresultaten. Dat vraagt dus ook om eenduidige richtlijnen/ formats voor het verzamelen van feedback, zodat iedere feedbackgever relevante feedback geeft. Daarnaast concludeerden we dat bij een steekproef op het eindniveau, één van de taken van de examencommissies, het wellicht beter zou zijn niet zozeer te richten op de kwaliteit van de feedback, maar op de kwaliteit van de opdrachten: de opdrachten moeten de studenten in staat stellen zich te ontwikkelen op de beoogde leerresultaten en de studenten uitdagen dit niveau te kunnen laten zien.

Dit neemt uiteraard niet weg dat het totaal aan feedback dekkend moet zijn om een goede uitspraak te kunnen doen over de bekwaamheid van de student. Je wilt weten hoe de relevante feedback samen wordt genomen en wordt gewogen. De systematiek van synthese, hoe de ontwikkeling van de student in kaart wordt gebracht en wordt beoordeeld, bepaalt of je kunt spreken over een kwalitatief goede beslissing. Kortom, we concludeerden dat je als examencommissie vooral zicht wilt hebben op hoe feedback verzameld en inzichtelijk wordt gemaakt en hoe beoordelaars tijdens de eindevaluatie alle bewijzen bundelen en wegen. Bieden de beoordelingsformulieren en –procedures voldoende houvast? Zijn de prestatie-indicatoren op een hanteerbaar

niveau uitgewerkt? En is er tijdens het onderwijs voldoende gekalibreerd met alle betrokkenen bij het feedback- en beslisproces over de criteria, standaarden en werkwijze?

Melvin Redekers, bergbeklimmer en avonturier, verwoordde het eens op een studiedag van de HAN als 'gecontroleerd vertrouwen'. Als je in je tentje aan een rotswand hangt, dan ga je niet zelf alle zekeringen controleren door er heen te klimmen, maar ga je aan de hand van een aantal specifieke vragen controleren of je collega alle procedures goed heeft doorlopen. Geen blind vertrouwen, maar vertrouwen dat je controleert door het naleven van procedures en afspraken te checken. Dat is precies de veranderende rol van de examencommissie in programmatisch toetsen. Niet de kwaliteitscriteria die we kennen van traditionele toetsen willen plakken op alle datapunten, maar deze gebruiken om te controleren op de procedures en naleving van afspraken. Dat vraagt loslaten. De examencommissies van Sport & Bewegen en Paramedische Studies hebben hierin met deze discussie een eerste stap gezet.

Praktische handvatten voor examencommissies bij programmatisch toetsen

Irene Biemond (Hogeschool Van Hall Larenstein)

In hun blog 'Naar gecontroleerd vertrouwen: de rol van de examencommissie bij programmatisch toetsen' (2021) hebben Martijn Leenknecht en Tamara van Schilt-Mol een eerste verkenning gedaan over wat programmatisch toetsen kan betekenen voor het werk van examencommissies (zie hoofdstuk 5.3). Dit blog is een vliegwiel geweest voor vele bevlogen mensen van binnen en buiten het hbo die bereid zijn tijd, energie en denkkraft te steken in het ontwikkelen en beschikbaar maken van kennis over dit onderwerp. In dit hoofdstuk beschrijf ik welke handvatten er nu – drie jaar later – beschikbaar zijn, hoe dat zo gekomen is en vooral welke vijf concrete aanbevelingen op dit moment te geven zijn aan examencommissies.

5.4

Het werk van examencommissies is niet eenvoudig. En het is in de afgelopen jaren niet gemakkelijker geworden. Zeker als een opleiding werkt met programmatisch toetsen worden eerdere vanzelfsprekendheden helemaal overhoop gegooid, onder andere omdat de formatieve en summatieve functie van toetsing daarin is geïntegreerd.

Na het verschijnen van het blog van Martijn en Tamara werd ik benaderd door Ini Luyk van Hogeschool Utrecht. Zij organiseerde een professionaliseringsbijeenkomst over dit thema en vroeg of ik wilde bijdragen. Gezien mijn achtergrond als trainer voor examencommissies, mijn betrokkenheid bij de themagroep Programmatisch toetsen van Platform Leren van toetsen en mijn interesse in andere onderwijsinnovaties, stemde ik direct in. Natuurlijk besepte ik dat ik niet alle 'antwoorden' had. Om hierover verder te sparren, stuurde ik een mail in mijn netwerk en ik kreeg een overweldigende respons. Bijna 20 mensen met een enorme schat aan kennis en ervaring rondom dit onderwerp, waaronder examencommissieleden, beleidsmedewerkers, onderzoekers en juristen, meldden zich aan. Dit leidde tot de oprichting van de *Community of Practice Examencommissies en innovatief onderwijs*, die sinds december 2021 regelmatig online bijeenkomt om thema's uit te diepen en kennis te delen.

Ook Sylvia Heeneman en Martijn Leenknecht sloten zich aan bij deze community. Martijn stelde daar voor om een vervolg op het bovengenoemde blog te schrijven. Sylvia, die enorm veel wetenschappelijke artikelen op haar naam heeft staan maar nog nooit een blog had geschreven, bood aan dat samen met hem te doen. Dit heeft geleid tot het blog 'Holistisch beslissen en de borging van kwaliteit door een examencommissie, hoe dan?' (2022). In dit blog worden voorbeelden gegeven van instrumenten die examencommissies kunnen inzetten.

Vanuit de community of practice zijn -mede gebaseerd op beide blogs- sindsdien een aantal concrete opbrengsten ontstaan die examencommissies kunnen ondersteunen bij hun borgende taken:

- Een inleiding op de leeromgeving programmatisch toetsen (www.programmatischtoetsen.nl) bij het onderdeel 'Zorgen en Borgen'. Hierop staan concrete instrumenten die examencommissies kunnen inzetten bij het borgen van toetskwaliteit bij opleidingen die werken met programmatisch toetsen. We hebben daarbij de structuur van het toetsweb (Van Schilt-Mol et al., 2023) gebruikt om de instrumenten systematisch op een rij te zetten. Daarbij is het element Highstakebeslissing toegevoegd aan het toetsweb. Bij deze inleiding zijn ook kennisclips gemaakt.
- Een verdiepende training *Examencommissies en innovatief onderwijs* namens de Vereniging Hogescholen sinds voorjaar 2023. Deze training gaat niet alleen over programmatisch toetsen maar ook over andere onderwijsinnovaties.
- Diverse workshops voor de Week van de Toetsbekwaamheid.

Over het borgen van toetskwaliteit door examencommissies die te maken krijgen met programmatisch toetsen is binnen de Community of Practice dus inmiddels best wat kennis en ervaring opgedaan. De deelnemers bouwen die kennis ook weer uit in hun eigen organisaties, zoals blijkt uit deze reflectie van Sascha Winkel van De Haagse Hogeschool:

"In mijn werk als onderwijsadviseur ging het vooral over wat programmatisch toetsen voor de docententeams en inrichting van het onderwijs betekende. Toen wij ons als adviseurs verder verdiepten in het concept, werden we ons steeds bewuster van de impact op andere groepen (studenten, examencommissies, collega's van onderwijslogistiek), en dat we die groepen in de veranderaanpak expliciet op moeten nemen. Wat betekent programmatisch toetsen voor hen en hoe kunnen we ze bij die verandering ondersteunen? De blogs en de ervaringen die ik opdeed in de community of practice gaven in die zin ook een erkenning van het werk van de examencommissies en dat dit samenwerking vraagt. Waarbij ik in mijn werk zag dat examencommissies pas laat betrokken werden, vaak in de uitvoeringsfase. Naast het concept zelf, moet je ook de manier waarop een opleiding het concept omarmd heeft en de taal die gebruikt wordt, goed kennen om de borgende rol goed te kunnen uitvoeren. Sindsdien probeer ik samenwerking aan de voorkant te stimuleren. Hoe je je borging inricht, kan je eigenlijk niet zonder de opleiding bepalen."

En ook in kruisbestuiving met andere netwerken werd verder nagedacht over de borgende rol van de examencommissies bij programmatisch toetsen. Bijvoorbeeld in het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen en in diverse onderwijsinstellingen. Ook daar zijn mooie opbrengsten tot stand gebracht zoals een gesprekstool kwaliteitsborging examinatoren bij programmatisch toetsen (Kuijper & Vogels, 2022) en een checklist voor examencommissies om de beslisfunctie en de leerfunctie te evalueren.

Vijf aanbevelingen voor examencommissies

De kern van wat we geleerd hebben vat ik samen in vijf aanbevelingen voor examencommissies.

1. Verdiep je in programmatisch toetsen

Om de borging van toetskwaliteit passend te kunnen inrichten, moet je er als examencommissie voor zorgen dat je je professionaliseert in programmatisch toetsen. Verdiep je in de principes, weet welke ontwerpkeuzes er moeten worden gemaakt, bekijk voorbeelden van mogelijke uitwerkingen, verdiep je in praktijkervaringen, weet welke misconcepties vaak voorkomen én zoek naar handvatten voor de borging (als je dit leest, ben je goed onderweg). Doe je dit niet, dan is dat een recept voor miscommunicatie met de opleidingen die (gaan) werken met programmatisch toetsen.

Bekijk bijvoorbeeld eens of je de volgende quizvragen kunt beantwoorden (Heeneman & Biemond, 2023).

Quizvragen

De antwoorden vind je aan de eind van dit hoofdstuk.

1. Wat wordt bedoeld met de *ruggengraat* in de context van programmatisch toetsen?
 - A. de structuur van het portfolio
 - B. het raamwerk van de low- en mediumstakemomenten en highstakebeslissing(en)
 - C. het raamwerk van uitgewerkte leeruitkomsten/competenties
2. Wat wordt bedoeld met *aggregatie* in de context van programmatisch toetsen?
 - A. het samenvoegen van informatie langs de ruggengraat
 - B. het plaatsen van de datapunten in het portfolio
 - C. het voeren van een dialoog over de datapunten en de feedback erop
3. Wat wordt bedoeld met *saturatie* in de context van programmatisch toetsen?
 - A. de perceptie dat extra informatie over het presteren van de student geen verandering meer brengt in het nemen van een beslissing

- B. het moment waarop alle datapunten in het portfolio zijn opgenomen en er dus voldoende informatie beschikbaar zou moeten zijn voor een beslissing
 - C. het moment waarop de student vindt dat extra feedback niet meer helpt om zijn/haar prestaties te verbeteren
4. Eén van de doelen van programmatisch toetsen is het stimuleren van de leerfunctie van toetsen. Waardoor wordt in een opleiding die werkt met programmatisch toetsen de *leerfunctie* van toetsing met name gestimuleerd?
- A. het ontvangen van een beoordeling
 - B. peerfeedback
 - C. zeggenschap van de student

2. Aandacht voor geheel aan datapunten

De tweede aanbeveling voor examencommissies gaat over het geheel aan datapunten, oftewel het datapuntenprogramma. Het datapuntenprogramma en niet de individuele datapunten zouden de basis moeten vormen voor de borging door examencommissies. Sylvia en Martijn benadrukken dit al in hun blog. Het datapuntenprogramma vormt de basis voor zowel de leer- als beslisfunctie en dus voor zowel onderwijs als toetsing. Het datapuntenprogramma mét de verantwoording daarvan maakt bijvoorbeeld duidelijk:

- hoe datapunten onderling samenhangen
- hoe keuzevrijheid voor studenten wordt geconcretiseerd
- hoe wordt opgebouwd naar het eindniveau toe
- wat verplichte/vrije datapunten zijn voor de studenten zijn, welke producten en reflecties daarbij horen
- vanuit welke perspectieven feedback wordt gegeven
- wat de kaders zijn voor eventuele keuzes (aan welke perspectieven mag/moet feedback worden gevraagd, welke soorten datapunten zijn mogelijk, hoeveel datapunten zijn nodig, in welke contexten moeten de opdrachten worden uitgevoerd, etc.).

Een examencommissie doet er goed aan het datapuntenprogramma met verantwoording te evalueren. Daarbij kan ze kwaliteitscriteria gebruiken als: dekking van de leeruitkomsten, opbouw in complexiteit, variatie in datapunten, variatie in contexten, variatie in feedbackperspectieven en transparantie.

Kijk ook naar de werking van het datapuntenprogramma in de praktijk door een steekproef te nemen van enkele gevulde portfolio's. Ervaar het portfoliosysteem, zie hoe de studenten hun portfolio's vullen met datapunten binnen de keuzekaders, kijk naar de kwaliteit van de feedback, check of het portfolio wordt gevuld zoals bedoeld, stel vast of saturatie is bereikt en vorm je een

beeld van het (eind)niveau. Martijn en Tamara gaven al aan dat het belangrijk is zicht te hebben op hoe feedback verzameld en inzichtelijk wordt gemaakt. In onderstaande reflectie beschrijft Amber Barten van De Haagse Hogeschool (voormalig voorzitter van een examencommissie) hoe ook zij op zoek was naar inzicht. Samen met collega's Sascha Winkel en Marente Wubben heeft zij een leidraad ontwikkeld voor examencommissies binnen haar instelling.

“Waar wij als examencommissie tegenaan liepen was: hoe blijven wij de toetsing goed borgen als er allerlei datapunten zijn met voornamelijk feedback? Dus dat is onder andere waar het eerste blog over gaat. Hoe houd je zicht en hoeveel zicht is nodig? Zo is dan ook de leidraad ‘borgen van programmatisch toetsen’ ontstaan: wat neem je allemaal mee in je borging? Het was echt een zoektocht hoe dit mogelijk te maken omdat er nog niet veel handvatten waren. We hebben ter inspiratie de blogs gelezen om een eerste aanzet te maken van een instrument. Een belangrijk punt waar wij nu onder andere op letten is: leiden de datapunten echt tot het gevraagde niveau aan het eind en geven de beoordelaars juiste feedback en feedforward aan de studenten, zodat zij uiteindelijk aan het gevraagde niveau kunnen voldoen? Wij hebben een instrument ontwikkeld dat dit meeneemt en gecontroleerd vertrouwen mogelijk maakt”.

3. Kijk naar procedures en richtlijnen en de uitvoering ervan

De derde aanbeveling voor examencommissies is: doe niet alles. Het is ondoenlijk om zicht te houden op de kwaliteit van alle gegeven feedback, om je ervan te verzekeren dat alle vrije datapunten voldoende informatie opleveren of om alle besliscommissiebijeenkomsten bij te wonen. Het is veel efficiënter aandacht te besteden aan de procedures en richtlijnen die de opleiding voor dit soort onderwerpen opstelt en de naleving daarvan. Martijn en Tamara schrijven hierover in hun blog: “Geen blind vertrouwen, maar vertrouwen dat je controleert door het naleven van procedures en afspraken te checken” (hoofdstuk 5.3). Procedures en richtlijnen weerspiegelen namelijk de concrete invulling door de opleiding van programmatisch toetsen en lenen zich daarom uitstekend voor een evaluatie door de examencommissie. Opleidingen die tijdens de ontwikkeling van het onderwijs hun ideeën concreet maken in procedures en richtlijnen geeft dit vaak ook zelf houvast. De procedures en richtlijnen rondom de (highstake)beslissingen geven daarbij voor examencommissies de meest waardevolle informatie: wie beslissen, welke competenties zijn aanwezig, volgens welke stappen wordt gewerkt, welke informatie wordt gebruikt.

Woon ook zeker eens een besliscommissiebijeenkomst bij om te ervaren hoe de procedures in de praktijk worden toegepast. Dit wordt ook al genoemd in het blog van Sylvia en Martijn (instrument 5) en blijkt in de praktijk een waardevol instrument te zijn. Dat geldt overigens ook als opleidingen werken met andere onderwijsinnovaties waarbij grote onderwijseenheden zijn ontstaan. Ook als bijvoorbeeld leerwegaafhankelijk wordt getoetst, spelen procedures en besliscommissies immers een belangrijke rol.

4. Heb aandacht voor feedbackgeletterdheid en het gesprek over feedback

De vierde aanbeveling voor examencommissies gaat over feedbackgeletterdheid. De besliscmissie baseert zich (grotendeels) op de feedback van anderen. Daarom is het – ook voor examencommissies – enorm belangrijk dat de kwaliteit van de feedback op orde is. Kom erachter hoe studenten, docenten, (werkveld)begeleiders en ondersteuners feedbackgeletterd(er) worden. Ga na of ze weten wat van hen verwacht wordt, bekijk of ze oefenen met de uitvoering ervan, van elkaar leren en zichzelf blijven verbeteren. En heb zicht op de vraag hoe studenten worden begeleid in het omgaan met feedback, het begrijpen ervan, het ermee aan de slag gaan en het gebruiken van feedback in nieuwe datapunten.

5. Ga pro-actief in gesprek

De vijfde aanbeveling voor examencommissies gaat over communicatie. Zorg dat je als examencommissie vaker in contact bent met opleidingen die programmatisch toetsen ontwikkelen. Weet bijvoorbeeld of ze hun visie goed onder woorden kunnen brengen, met welke ontwerpkeuzes ze bezig zijn, of ze daarbij hun eigen visie volgen, hoe het team leert over programmatisch toetsen, hoe feedbackgeletterdheid van de betrokkenen wordt vergroot, hoe de ruggengraat eruit ziet en hoe het vordert met het portfoliosysteem (zie ook Peeters & Biemond, 2022). Laat weten welke documenten, procedures of richtlijnen je verwacht te zien en geef aan wat voor jullie als examencommissie belangrijk is.

Tot slot

Ik denk dat we nog lang niet zijn uitgeleerd over dit onderwerp, zeker niet als je ook kijkt naar het borgen van andere vormen van innovatief onderwijs. Hopelijk kunnen we over drie jaar weer terugblikken op kakelverse kennis, handige handvatten en prachtige producten.

Tot slot wil ik jullie een creatief idee van De Haagse Hogeschool niet onthouden. Daar heeft Phine van Doorne een leergang voor examencommissies over programmatisch toetsen opgezet volgens de principes van programmatisch toetsen.

“Naar aanleiding van alle ontwikkelingen en vraagstukken die er zijn op het gebied van programmatisch toetsen en hoe je die als examencommissie ervaart, heb ik als docentopleider van de leergang examencommissie het initiatief genomen om de leergang te ontwikkelen en te verzorgen volgens de didactische programmatische principes. Een creatieve en pro-actieve ervaring. Zaken zoals aangedragen in het blog van Martijn en Tamara spelen ook hier een rol. De feedback van de peers is gegeven door middel van onder andere gesprekken met experts die betrokken zijn bij examencommissie. Denk hierbij aan de juristen, decanen, leden van het college van beroep en de vertrouwenspersoon. De lowstakes zijn interviews bij de stakeholders van de examencommissie. Denk hierbij aan medewerkers van het faculteitsbureau (Examoffice en logistiek en toetsing) en onderwijs (management en/of docenten).

Door middel van het invullen van een stoplichtmodel met hierin de verantwoordelijkheden van de examencommissie vermeld, is de context van de opdracht (highstake) door de deelnemer bepaald. De leeruitkomsten worden aangetoond in een portfolio en criterium gericht interview, beoordeeld door een docentopleider en een tweede voorzitter. Samengevat: een creatieve vertaling van het 'concept programmatisch toetsen' ook voor de deelnemers. De aandachtspunten zoals benoemd in het blog zijn herkenbaar. Focus en borging ligt bij de kwaliteit van de highstake en de kwaliteit van de opdrachtformulering van de low-middle stakes. Zelfregulatie en zelfreflectie zijn belangrijke onderdelen hierbij."

Antwoorden en toelichting bij quizvragen

1. Antwoord C. Met de *ruggengraat* wordt het raamwerk van uitgewerkte leeruitkomsten of competenties bedoeld. Leeruitkomsten of competenties kunnen uitgewerkt worden in verschillende niveaus en/of in leerdoelen (rondom het cognitieve, affectieve en psychomotorische domein).
2. Antwoord A. Met *aggregatie* wordt het samenvoegen van informatie langs de ruggengraat bedoeld. Deze informatie is afkomstig van low- en/of mediumstakemomenten. Door het samenvoegen van deze informatie ontstaat inzicht in het niveau waarop de student zich ten opzichte van de leeruitkomsten/competenties bevindt. Dit inzicht kan gebruikt worden voor bijvoorbeeld reflectie door de student, een begeleidingsgesprek met een studentbegeleider, of een highstakebeslissing door een commissie.
3. Antwoord A. Met *saturatie* wordt bedoeld dat iemand de perceptie heeft dat extra informatie uit een low- of mediumstakemoment over het presteren van de student geen verandering meer brengt in het nemen van een highstakebeslissing. Het is wenselijk dat saturatie wordt bereikt; er is dan (bijvoorbeeld in het portfolio) voldoende informatie aanwezig om een goede beslissing te kunnen nemen.
4. Antwoord C. Voor de *leerfunctie* van toetsing is het erg belangrijk om studenten zeggenschap te geven over hun eigen leerproces. Dit kan bijvoorbeeld door studenten de mogelijkheid te geven eigen materiaal in hun portfolio in te brengen, door ze keuzemogelijkheden te geven in het volgen van onderwijs, door ze vrijheid te bieden bij het verzamelen van feedback en (tussentijdse) beoordelingen. Hoe meer zeggenschap zij ervaren, hoe kleiner de kans is dat ze de lowstakemomenten als 'summatieve toets' zien (Schut, 2018).

Bronnen

- Heeneman, S., & Biemond, I. (2023). *Vorbereidingsopdracht training examencommissies en innovatief onderwijs*. Vereniging Hogescholen.
- Heeneman, S. & Leenknecht, M. (2022, 13 april). Holistisch beslissen en de borging van kwaliteit door een examencommissie, hoe dan? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/holistisch-beslissen-en-de-borging-van-kwaliteit-door-een-examencommissie-hoe-dan/>
- Kuijper, H., & Vogels, I. (2022). *Gesprekstool Kwaliteitsborging examinatoren bij programmatisch toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/kuijper-vogels-gesprekstool/>
- Leenknecht, M., & Van Schilt-Mol, T. (2021, 18 mei). Naar gecontroleerd vertrouwen: de rol van de examencommissie bij programmatisch toetsen. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/naar-gecontroleerd-vertrouwen-de-rol-van-de-examencommissie-bij-programmatisch-toetsen/>
- Peeters, W., & Biemond, I. (2022). Dashboard voor het ontwikkelen van programmatisch toetsen in je opleiding. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/dashboard-voor-het-ontwikkelen-van-programmatisch-toetsen-in-je-opleiding/>
- Schut, S., Driessen, E., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C., & Heeneman, S. (2018). Stakes in the eye of the beholder: An international study of learners' perceptions within programmatic assessment. *Medical Education*, 52(6), 654-663. <https://doi.org/10.1111/medu.13532>
- Van Schilt-Mol, T., Jakobs, L., Dobbelaer, M., Buijs, E., & Van de Wijdeven, M. (2023). Aan de slag met het toetsweb: werken aan kwaliteit van toetsing. *Toetsweb*. <https://toetsweb.netlify.app/>

Themagroep stelt zich voor...

Programmatisch toetsen



Wanneer actief:

September 2018– nu

Onze oprichting werd geïnspireerd door:

Het concept programmatisch toetsen lijkt passend om de leerfunctie van toetsen te versterken. Wij waren nieuwsgierig naar ervaringen hiermee en inzichten daaruit.

Onze droom:

Onze missie is: Wetenschappelijke kennis over programmatisch toetsen toegankelijk maken EN er iets aan toevoegen, bijvoorbeeld in de vorm van praktische tips of voorbeelden.

Leden van themagroep:

- Irene Biemond
(Hogeschool Van Hall Larenstein;
tot 2020 Windesheim)
- Sylvia Heeneman
(Universiteit Maastricht)
- Wendy Peeters
(Hogeschool Utrecht)
- Debby Weerlink
(Fontys Hogeschool)
- Marente Wubben
(De Haagse Hogeschool)

Oud-leden:

- Liesbeth Baartman
(Hogeschool Utrecht)
- Marleen Kaijen
(Hogeschool van Arnhem en
Nijmegen)
- Tamara van Schilt – Mol
(Hogeschool van Arnhem en
Nijmegen)
- Sacha Winkel
(De Haagse Hogeschool)

Favoriete quote:

'Programmatisch toetsen,
dat vraagt moed'



Dit hebben we samen bereikt:

We hebben bijgedragen aan het ontwikkelen en delen van kennis over het concept programmatisch toetsen. Dat hebben we gedaan door artikelen en blogs te publiceren, door gesprekken en workshops te organiseren en door bij te dragen aan bijeenkomsten in het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen.

Voorbeelden hiervan zijn de blogs "Programmatisch toetsen in het hbo: dat vraagt moed!" en "Dashboard voor het ontwikkelen van programmatisch toetsen in je opleiding". Ook schreven we het artikel "Backward design bij programmatisch toetsen" in Examens (2021) en verzorgden we workshops over praktijkervaringen, het dashboard, en studietoetsing tijdens verschillende edities van Festival Leren van toetsen.

Hier zijn we het meest trots op:

Dat het ons ondanks – of misschien wel dankzij - onze verschillende achtergronden (onderzoeker, onderwijskundige, docent) en instellingen lukt om antwoorden te geven op prangende vragen vanuit de praktijk

Wij worden chagrijnig van:

Artikelen en blogs waarin de auteur het concept van programmatisch toetsen net niet helemaal begrijpt. En tegelijkertijd halen we daar dan weer veel energie uit, om misconcepties die er bestaan de onderwijswereld uit te helpen.

Het leukste moment van de themagroep:

Tijdens het Festival Leren van toetsen in 2019 hielden we een sessie over eerste praktijkervaringen van twee hbo-opleidingen met programmatisch toetsen. Deze sessie werd letterlijk overspoeld met deelnemers! Wat een ervaring, in plaats van de circa 15 verwachte geïnteresseerden hadden we er meer dan 50!

Dit weet niemand van ons:

Stiekem laten we elkaar ook weten hoe het loopt met het ontwikkelen van programmatisch toetsen in opleidingen waar wij bij betrokken zijn, waar we tegenaan lopen en wat oplossingen zouden kunnen zijn.





Onderzoek

Onderzoek door de jaren heen

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)

Het versterken van onderzoek naar de eigen toetspraktijk, zoals de commissie Bruijn adviseerde (zie hoofdstuk 1), vormde vanaf het begin van Platform Leren van toetsen een belangrijke uitgangspunt. Om de daad bij het woord te voegen werd de hulp ingeroepen van studenten Onderwijswetenschappen, omdat binnen de eigen hogescholen in die tijd geen onderwijslectoraat actief was. Het idee was ook dat door samenwerking onderzoekslijnen konden ontstaan. Terugkijkend op 10 jaar onderzoek kunnen we concluderen dat dit aardig is gelukt (zie Figuur 1). We zetten de 29 onderzoeken die in opdracht van het platform werden uitgevoerd op een rijtje.

Door de jaren heen hebben we samengewerkt met bachelor- en masterstudenten Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht, Erasmus Universiteit en Open Universiteit. De studenten werden uitgedaagd voort te bouwen op eerdere onderzoeken die waren uitgevoerd in opdracht van het platform, maar kregen ook de vrijheid om eigen creativiteit en inzichten in te zetten. Doordat studenten konden kiezen op welk thema ze verder gingen, gebeurde het dat een thema jaren niet werd onderzocht en daarna toch weer werd opgepakt. Het thema feedbackcultuur is hier een voorbeeld van. Dat betekent ook dat thema's die in Figuur 1 zijn afgesloten, in de toekomst net zo makkelijk weer 'heropent' kunnen worden.

Ontwikkelingen die opvallen

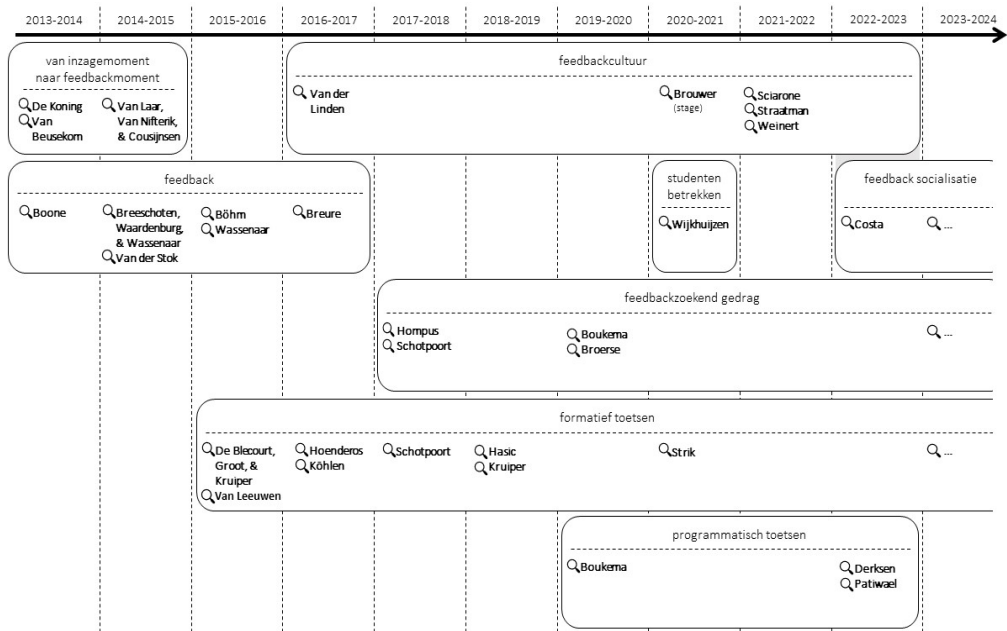
Als je de onderzoeken van Platform Leren van toetsen onder of naast elkaar zet (zie Tabel 1 en Figuur 1), ontstaat een imposant lijstje. In totaal participeerden 2.682 studenten en 664 docenten in onderzoek vanuit het platform. Een aantal ontwikkelingen vallen op.

Paradigmashift naar de student als actieve feedbackverwerker

De onderzoeken uit de beginjaren van het platform sluiten aan bij de focus op summatieve toetsen die in die tijd heel sterk was. We probeerden het leren van toetsen onder de aandacht te brengen door aan te sluiten bij de toetspraktijk en onderzoeken te doen naar verbeteringen van inzagemomenten (e.g., De Koning, 2014; Van Beusekom, 2014; Van Laar, Van Nifterik, & Cousijnsen, 2015) en de invloed van beoordelingen op de perceptie en acceptatie van feedback (e.g., Breeschoten, Waardenburg, & Wassenaar, 2015).

Onze aandacht verschoof echter al vrij snel naar de formatieve kant van toetsen (e.g., De Blecourt, Groot, & Kruijer, 2016; Van Leeuwen, 2016). Ook het thema feedbackzoekend gedrag van studenten dat in studiejaar 2017-2018 werd opgepakt door Priscilla Hompus en Dorette Schotpoort past helemaal in deze paradigmashift. Het idee was: je kan wel veel energie stoppen in het geven

Figuur 1 De onderzoekslijnen van Platform Leren van toetsen door de jaren heen



van feedback, maar wat als de student helemaal niet zit te wachten op jouw feedback? In deze en latere onderzoeken (e.g., Baukema, 2020; Broerse, 2020) werd gekeken naar hoe studenten kunnen worden gestimuleerd om zelf actief op zoek te gaan naar feedback.

Aandacht voor cultuur

Naast aandacht voor structurele elementen, zoals formatief toetsen en programmatisch toetsen, heeft Marieke van der Linden (2017) met haar literatuurstudie het pad gebaand voor meer verdieping en onderzoek naar feedbackcultuur in teams. Ynke Brouwer (2021) heeft als stageopdracht in samenwerking met de themagroep feedbackcultuur een gesprekstoel ontwikkeld, die het jaar daarna door drie OU-studenten werd uitgetest in de praktijk (Sciarone, 2022; Straatman, 2022; Weinert, 2022). Tot dan toe hebben we alleen de rol van de docent in het vormen van een feedbackcultuur onderzocht, maar Vinciane Costa (2023) maakte de stap naar studenten en onderzocht hoe een student zich de feedbackcultuur binnen de opleiding eigen maakt en socialiseert (ook Anne Potters spreekt hierover in hoofdstuk 3.2). Een veelbelovende onderzoeksrichting, die verder wordt opgepakt.

Groeiende aandacht voor docentprofessionalisering en teamontwikkeling

In de loop van de jaren hebben we ook steeds meer aandacht gehad voor de docent. Na de lancering van de toolkit Formatief toetsen (zie hoofdstuk 2.3) hebben Almedina Hasic (2019) en Stephanie Kruiper (2019) voor het eerst actief docentprofessionalisering onderzocht. Ook later was

Tabel 1 Chronologisch overzicht van onderzoeken van Platform Leren van toetsen

Naam (jaartal)	Universiteit	MSc/ BSc	
Suzanne Boone (2014)	Universiteit Utrecht	MSc	
Marit de Koning (2014)	Universiteit Utrecht	MSc	
Lianne van Beusekom (2014)	Universiteit Utrecht	MSc	
Niek Breeschoten, Laurens Waardenburg, & Bob Wassenaar (2015)	Universiteit Utrecht	BSc	
Willemien van Laar, Annemieke van Nifterik, & Mieke Cousijnsen (2015)	Universiteit Utrecht	BSc	
Marloes van der Stok (2015)	Erasmus Universiteit	BSc	
Astrid de Blecourt, Niké Groot, & Stephanie Kruijer (2016)	Universiteit Utrecht	BSc	
Iris Böhm (2016)	Universiteit Utrecht	MSc	
Diana van Leeuwen (2016)	Universiteit Utrecht	MSc	
Bob Wassenaar (2016)	Universiteit Utrecht	MSc	
Ariane Breure (2017)	Universiteit Utrecht	MSc	
Charlotte Hoenderos (2017)	Universiteit Utrecht	MSc	
Martje Köhler (2017)	Universiteit Utrecht	MSc	
Marieke van der Linden (2017)	Erasmus Universiteit	BSc	
Priscilla Hompus (2018)	Universiteit Utrecht	MSc	
Dorette Schotpoort (2018)	Universiteit Utrecht	MSc	
Almedina Hasic (2019)	Universiteit Utrecht	MSc	

Onderwerp	Participanten	
	Context	Totaal aantal
Zelfreflectie en zelfbeoordeling en de relatie met feedbackpercepties	pabostudenten die stage lopen	83 studenten
Leeropbrengst en goal setting studenten bij vormgevinginzagemoment met docent-, peer-, en self-feedback	eerstejaars hbo van twee opleidingen: economisch en sociaal domein	195 studenten
Feedbackpercepties vormgevinginzagemoment met docent-, peer-, en self-feedback	eerstejaars hbo van twee opleidingen: economisch en sociaal domein	115 studenten
De invloed van beoordeling op perceptie en acceptatie van feedback	eerstejaars en tweedejaars Biomedische studies	195 studenten
Inzagemoment als feedbackmoment	eerstejaars hbo Commerciële economie	176 studenten
Analyse docentfeedback	vierdejaars hbo Verpleegkunde	6 docenten, 20 studenten
Formatief toetsen en diepe leerbenadering	eerstejaars hbo van vier opleidingen: sociaal-maatschappelijke domein	82 studenten
De interpretatie van studenten van feedup, feedback, en feedforward	eerstejaars hbo	48 studenten
Gebruik formatieve strategieën door docenten	maatschappelijk, economisch en technisch domein	28 docenten
Effectiviteit van geautomatiseerde feedback op basis van learning analytics	eerstejaars hbo Commerciële economie	172 studenten
Prompting om docentfeedback te verbeteren (vervolg op Van der Stok, 2015)	vierdejaars hbo Verpleegkunde	16 docenten, 64 studenten
Formatief toetsen en diepe leerbenadering	eerstejaars hbo Social Work	82 + 172 studenten
Formatieve strategieën en studentmotivatie	eerstejaars hbo Verpleegkunde	118 studenten
Feedbackcultuur definiëren	n.v.t.	n.v.t.
Feedbackzoekend gedrag van studenten	eerstejaars hbo Facility management	80 studenten
Formatief toetsen en feedbackzoekend gedrag van studenten	eerstejaars hbo Social Work	57 studenten
Professionalisering aan de hand van de formatieve toetscyclus	hbo-docenten uit verschillende domeinen	6 docenten, 37 studenten

Naam (jaartal)	Universiteit	MSc/ BSc	
Stephanie Kruiper (2019)	Universiteit Utrecht	MSc	
Hanneke Baukema (2020)	Universiteit Utrecht	MSc	
Sonja Broerse (2020)	Universiteit Utrecht	MSc	
Peet Strik (2021)	Universiteit Utrecht	MSc	
Cody Wijkhuijzen (2021)	Universiteit Utrecht	MSc	
Ynke Brouwer (2021)	Universiteit Utrecht	MSc	
Letizia Sciarone (2022)	Open Universiteit	MSc	
Mirjam Straatman (2022)	Open Universiteit	MSc	
Silas Weinert (2022)	Open Universiteit	MSc	
Vinciane Costa (2023)	Open Universiteit	MSc	
Elze Derksen (2023)	Open Universiteit	MSc	
Jiska Patiwael (2023)	Open Universiteit	MSc	

Onderwerp	Participanten	
	Context	Totaal aantal
Professionalisering aan de hand van de formatieve toetscyclus en scaffolding	hbo-docenten uit verschillende domeinen	16 docenten
Programmatisch toetsen en feedbackzoekend gedrag van studenten	tweede en derdejaars hbo Communicatie	78 studenten
Feedbackzoekend gedrag van studenten	eerstejaars Pabo	87 studenten
Student- en docentpercepties van formatief toetsen en feedback	AD-college, diverse opleidingen	75 docenten, 748 studenten
Docentpercepties over studenten betrekken bij toetsen: kansen en barrières	hbo-docenten van verschillende hogescholen	96 docenten
Ontwikkeling gesprekstoel feedbackcultuur (stageopdracht)	n.v.t.	n.v.t.
Werken aan een feedbackcultuur	teams van verschillende hogescholen	56 docenten
Definiëren van feedbackcultuur	teams van verschillende hogescholen	77 docenten
Werken aan een feedbackcultuur met externe begeleiding	teams van verschillende hogescholen	57 docenten
Feedbacksocialisatie	eerstejaars studenten orthopedagogiek	73 studenten
Implementatie van programmatisch toetsen en het belang van een gedeelde feedbackconceptie	hbo-docenten van verschillende hogescholen	112 docenten
Implementatie van programmatisch toetsen en het belang van een gedeelde toetsconceptie	hbo-docenten van verschillende hogescholen	119 docenten

er aandacht voor het perspectief van de docent in bijvoorbeeld het onderzoek van Peet Strik (2021) en Cody Wijkhuijzen (2021). Laatstgenoemde onderzocht kansen en belemmeringen die docenten zien voor het betrekken van studenten bij toetsen. Het was immers niet langer de vraag of het betrekken van studenten zinvol is, maar eerder waarom het docenten niet altijd lukt dit ook daadwerkelijk te doen.

Naast aandacht voor individuele docenten, zien we in de loop van de jaren ook een toenemende aandacht voor teams. Niet alleen in de toolkit Formatief toetsen is er aandacht voor teamontwikkeling, maar ook in de thema's feedbackcultuur en programmatisch toetsen werd de aandacht gericht op het team. Zo onderzochten Elze Derksen (2023) en Jiska Patiwael (2023) de invloed van feedback- en toetsconcepties binnen teams en de mate waarin programmatisch toetsen (volgens de deelnemers) succesvol werd geïmplementeerd.

Feedbackgeletterdheid is niet onderzocht

Sinds de introductie van het concept feedbackgeletterdheid door David Carless en David Boud in 2018 is er veel aandacht voor hoe een student in staat kan worden gesteld om feedback te gebruiken (zie hoofdstukken 9.2 en 9.3). Toch is feedbackgeletterdheid geen thema in ons overzicht van onderzoekslijnen. Dat betekent niet dat we geen aandacht hebben gehad voor feedbackgeletterdheid. Feedbackzoekend gedrag bijvoorbeeld wordt vaak gezien als een gedragscomponent van feedbackgeletterdheid, een thema dat we al in 2017 opgestart hebben. Het is echter moeilijk om het concept feedbackgeletterdheid te vangen en (kwantitatief of kwalitatief) meetbaar te maken. Het rechtstreeks onderzoeken van feedbackgeletterdheid heeft daarom volgens ons nu geen meerwaarde.

Goed onderzoek leidt tot nieuwe vragen...

De onderzoeken die studenten in opdracht en onder begeleiding van het platform hebben uitgevoerd hebben niet alleen voor de betrokken docenten nieuwe inzichten opgeleverd, maar hebben ook bijgedragen aan ons collectieve begrip over 'leren van toetsen'. De inzichten hebben we steeds gedeeld via blogs op onze websites, ons jaarlijkse festival, en via wetenschappelijke publicaties (Baartman et al., 2023; Kruijer et al., 2022; Leenknecht et al., 2019; 2021).

Echter, niet alle onderzoeken leverden direct bruikbare inzichten op. Onderzoek loopt nu eenmaal niet altijd zoals je had verwacht... En voor de studenten is het doen van onderzoek vaak ook nog spannend en nieuw. Wij vinden natuurlijk in dit geval het leren van de thesis (de toets) veel belangrijker dan het resultaat. Bovendien leidt een 'mislukt' onderzoek ook weer tot interessante reflectie en een hoop nieuwe vragen. Vragen die weer voedingsbodem zijn voor nieuwe onderzoeken. Daarom ziet het er naar uit dat we nog lang niet klaar zijn met het doen van onderzoek naar onze eigen toetspraktijk en loopt de tijdlijn waarschijnlijk door met weer nieuwe thema's en ontwikkelrichtingen.

Bronnen

- Baartman, L., Baukema, H., & Prins, F. (2023). Exploring students' feedback seeking behavior in the context of programmatic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(5), 598-612. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2100875>
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Leenknecht, M., Hompus, P., & Van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: The association with students' goal orientation and deep learning approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1069-1078. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1571161>

7.



Feedbackcultuur

7.1 Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen

[Uit het archief]

Els Roskam-Pelgrim & Martje Köhlen

7.2 In gesprek over feedbackcultuur: klein beginnen en doorpakken

[Verdieping]

Martijn Leenknecht

7.3 Themagroep Feedbackcultuur



Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen

Els Roskam-Pelgrim (Avans Hogeschool) & Martje Köhlen (Hogeschool Inholland)

Online sinds: 2 november 2021

Toch wel bijzonder dat iedereen zo zijn ideeën of zelfs ambities heeft bij het woord 'feedbackcultuur', terwijl slechts weinig van ons ook daadwerkelijk al daar zijn of precies kunnen uitleggen wat ermee bedoeld wordt. Een feedbackcultuur willen we blijkbaar allemaal, maar wat is het eigenlijk? En misschien nog belangrijker: hoe kom je daar?

Zo begonnen wij in 2017 met de verdieping van het begrip, met als startpunt het kwalitatieve bacheloronderzoek van Marieke van der Linden, waarin zij concludeerde: "Feedbackcultuur is een dynamisch interrelationeel concept waarin continu dialogische, persoonlijke en in grote mate positieve feedback gegeven wordt en waarin er sprake is van intensieve samenwerking op docent,- en bestuursniveau".

De meest opvallende bevinding die we sindsdien hebben gedaan, is dat als je met de reuzen uit het veld in gesprek gaat over feedbackcultuur, iedereen hier een andere term voor gebruikt. In eerdere blogs hebben we besproken wat Henk Galenkamp & Jaap Versfelt, Andy Hargreaves, Joseph Kessels, Wim Gijssels en Filip Dochy verstaan onder een feedbackcultuur (zie bronnen). En wat blijkt? Of we het nu hebben over een verbetercultuur, professionele (school) cultuur, (positieve) leercultuur of een cultuur waarin feedbackdialogen centraal staan, in grote lijnen hebben we het over hetzelfde.

Waar hebben we het over als we het hebben over een feedbackcultuur?

In een feedbackcultuur staat de samenwerking centraal, met als doel de ontwikkeling van de student. Onder een samenwerking wordt het proces verstaan waarbij mensen gezamenlijk werken aan een taak en collectieve verantwoordelijkheid dragen. Om daadwerkelijk een verbetering te bereiken, benadrukt Hargreaves echter dat we professioneel moeten samenwerken, met een focus op kwaliteit en meerwaarde, en samen moeten professionaliseren. Wat hij hieronder verstaat, vinden we ook terug bij onder andere Kessels en Galenkamp. Zij wijzen ons erop dat het in een samenwerking belangrijk is om vooral elkaars verschillen te waarderen, om van elkaar te kunnen leren. Om onze gezamenlijke taak, de ontwikkeling van studenten, tot een goed einde te

brengen, is het namelijk belangrijk om elkaars kwaliteiten te benutten en dus onderlinge verschillen hierin te onderkennen. Dit samenwerken vraagt investering in het geven en ontvangen van feedback en continu leren (Hargreaves), voor zowel student als collega's. Ook de leidinggevende moet zich hier kwetsbaar in opstellen en zelf het voorbeeld zijn van dit continue leren, aldus Dochy en Gijselaers.

Dochy benadrukt het belang van het inzetten van feedbackdialogen om goede samenwerking te ondersteunen, zowel in gesprekken tussen student en docent over de ontwikkeling van de student als in teamontwikkeling van collega's onderling. Hargreaves, Kessels en Gijselaers benoemen dialoog ook in het belang van teamontwikkeling. De dialoog zorgt ervoor dat docenten samen professionaliseren en in gesprek gaan over het gemeenschappelijke doel dat ze hebben. Gezamenlijk wordt vastgesteld of ze met z'n allen op de juiste weg zijn om dat doel te bereiken. Hargreaves noemt de dialoog ter bevordering van de onderlinge verhoudingen, waarbij je met oprechte belangstelling naar elkaar luistert en samen de diepgang opzoekt. Of zoals Gijselaers stelt; 'Good teams feel like a family', waarmee hij doelt op de psychologische veiligheid die hierdoor kan ontstaan.

Interessant zijn de verschillende richtingen die benoemd worden ten aanzien van waar deze dialogen en feedback over moeten gaan. In de definitie van Marieke van der Linden die we eerder aanhaalden, geeft ze aan dat het gaat over 'in grote mate positieve feedback'. Kessels onderschrijft dit en geeft ons mee dat verbeterpunten slechts naar voren moeten worden gebracht als de feedbackontvanger heeft aangegeven daarvoor open te staan. Gijselaers zet daar tegenover dat teamleden doorlopend met elkaar in gesprek moeten zijn over gemaakte fouten. Dit lijkt een tegenstelling, maar de overeenkomst in alles wat hierover gezegd is, is dat het neerkomt op de onderling gemaakte afspraken over het geven en ontvangen van feedback. Essentieel is dat de feedback die gegeven wordt, constructief en kritisch is, en plaatsvindt in dialoog, zodat je er samen van kunt leren.

Hoe krijgen we een feedbackcultuur dan voor elkaar?

Nu we beter weten wat een feedbackcultuur is, doemt de vraag op hoe we tot zo'n cultuur komen of deze kunnen behouden. De definitie van feedbackcultuur is een nog redelijk abstracte beschrijving, waar je samen invulling aan moet geven. Van de reuzen in het veld hebben we geleerd dat professioneel samenwerken, en (feedback)dialogen namelijk niet zomaar ontstaan. De reuzen in het veld stellen unaniem dat het werken aan een feedbackcultuur vraagt dat je continu met elkaar in gesprek bent over wat je doet, waarom je dit doet en hoe je dit aanpakt, zodat je elkaar hierop kunt aanspreken en het leren van fouten wordt gestimuleerd. Om een feedbackcultuur te bereiken, is het volgens hen bovendien essentieel dat iedereen – zonder uitzondering – betrokken is. Iedereen moet zich hierin opstellen als leider en het goede voorbeeld geven. Zij stellen dat het consequent doorvoeren van deze werk- en omgangswijze zit in beleid en maatregelen waar het team mee werkt, zoals de taken verdelen en vertrouwen op elkaars professionele oordeel.

Het zit ook in zaken als een curriculum dat dialoog en samenwerking met studenten ondersteunt, dus geen dichtgetimmerd curriculum, maar een curriculum waarin de student de vrijheid heeft om te experimenteren en fouten te maken. Hiermee aan het werk gaan kan groot en expliciet, met een systematiek zoals Versfelt's Stichting leerKRACHT, maar het zit ook in kleine zaken, zoals de manier waarop je met elkaar omgaat en samen de gemeenschappelijke waarden en doelen bewaakt.

Dit klinkt allemaal heel groots, en dat realiseren onze reuzen in het veld zich ook. Stuk voor stuk geven zij daarom de tip om vooral gewoon te beginnen, met kleine stapjes. Een cultuuromslag maak je niet in een week, dat kost tijd.

Bronnen

- Entken, E., & Köhlen, M. (2020, 25 mei). Samen werken aan collectieve professionaliteit: Andy Hargreaves' visie op professionaliteit. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/samen-werken-aan-collectieve-professionaliteit/>
- Entken, E., & Maas, M. (2021, 21 juni). 7 tips voor de ontwikkeling van een feedbackcultuur volgens Filip Dochy. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/7-tips-voor-de-ontwikkeling-van-een-feedbackcultuur/>
- Köhlen, M., & Sluijsmans, D. (2021, 17 maart). Zachte factoren met harde consequenties: over het leren van fouten in organisaties volgens Wim Gijsselaers. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/zachte-factoren-met-harde-consequenties-over-het-leren-van-fouten-in-organisaties/>
- Roskam-Pelgrim, E., & Sluijsmans, D. (2019, 23 mei). Durven te leren van elkaar: in gesprek met Jaap Versfelt en Henk Galenkamp over een definitie van feedbackcultuur in het hoger beroepsonderwijs. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/durven-te-leren-van-elkaar-naar-een-definitie-van-feedbackcultuur-in-het-hoger-beroepsonderwijs/>
- Sluijsmans, D., Köhlen, M., & Roskam-Pelgrim, E. (2021, 30 maart). Leren versus presteren: op naar een positieve leercultuur volgens Joseph Kessels. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/leren-versus-presteren-op-naar-een-positieve-leercultuur/>

In gesprek over feedbackcultuur: klein beginnen en doorpakken

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)

Zes enthousiaste leden van de themagroep feedbackcultuur voerden zes gesprekken met experts over wat een feedbackcultuur is en hoe je een feedbackcultuur kunt bereiken binnen je team (zie hoofdstuk 7.1). Want wie streeft er niet een feedbackcultuur, professionele cultuur, of aanspreekcultuur na? En een pasklaar implementatieplan bestaat niet! De crux zit hem in onderlinge dialoog, zo bleek. Het combinatie-team Communicatie – Commerciële Economie van HZ University of Applied Sciences (HZ) ging de uitdaging aan en ging in gesprek over feedbackcultuur. Aan de hand van de ervaringen van docent Eva van Enkevort en enkele studenten geven we inkleuring aan de kenmerken van feedbackcultuur zoals die door de themagroep zijn aangedragen.

De docententeams van de opleidingen Communicatie en Commerciële Economie (CO-CE) vormen sinds enkele jaren één team: een opleidingscluster. Het is de oplossing van HZ (Hogeschool Zeeland) om opleidingen met kleinere studentenaantallen toch te kunnen blijven aanbieden. De opleiding Communicatie heeft een instroom van ongeveer 25 studenten per jaar, de opleiding Commerciële Economie verwelkomt per jaar rond de 45 studenten. Teamtaken zoals personele planning, financiën en werving worden binnen het CO-CE team verdeeld volgens portefeuilles en het team werkt zelforganiserend. Docent Eva van Enkevort is binnen het team portefeuillehouder onderwijs en stuurt de curriculum- en onderwijsontwikkeling aan.

“We waren al langer met elkaar in gesprek over onze aanspreekcultuur. We hebben geen onderwijsmanager en werken zelforganiserend. Dat maakt het toch moeilijker om elkaar feedback te geven. Je wordt voorzichtiger naar elkaar. Dat wordt nog eens versterkt doordat we een heel hecht team zijn. We willen vaak te lief voor elkaar zijn.” De situatie die Eva bespreekt doet denken aan de uitspraak van Gijsselaers dat ‘Good teams feel like a family’ (zie hoofdstuk 7.1). De ervaren psychologische veiligheid lijkt goed te zitten binnen het team, toch leidt dit niet tot de gewenste feedbackcultuur. Daarom besloot het team om hiermee aan de slag te gaan: “Je kan het dan wel steeds hebben over ‘we willen een feedbackcultuur’, maar je moet het op een gegeven moment ook gewoon gaan doen”.

De teamdialogoog

In het voorjaar van 2022 nam het team deel aan het scriptieonderzoek 'Feedbackcultuur' dat werd uitgevoerd door OU-studenten Mirjam Straatman, Letizia Sciarone, en Silas Weinert in opdracht van Platform Leren van toetsen. De teams die deelnamen aan dit onderzoek, kregen een werkvorm aangereikt, waarmee ze in twee teamsessies uitgebreid konden stilstaan bij de ervaren feedbackcultuur. Met behulp van de werkvorm gingen de teams in dialoog over de beelden die leven bij teamleden over wat een ideale feedbackcultuur behelst en hoe die binnen het eigen team wordt beleefd. Door stil te staan bij kernkwaliteiten van de teamleden, werd met de werkvorm aangestuurd op het maken van een op maat actieplan. "De werkvorm gaf voldoende gesprekstof om het op een laagdrempelige manier te hebben over kernkwaliteiten", aldus Eva.

De werkvorm 'Feedbackcultuur' (zie einde van dit hoofdstuk) werd ontwikkeld door UU-student Ynke Brouwer in opdracht van de themagroep Feedbackcultuur en draait om onderlinge dialoog. Met een aantal gerichte opdrachten worden teamleden uitgedaagd om met elkaar in gesprek te gaan over feedback, elkaars kwaliteiten en de onderlinge feedbackcultuur. Experts Hargreaves, Kessels en Gijselaers geven aan dat deze dialoog bijdraagt aan gezamenlijk professionaliseren, gemeenschappelijke doelen (scherp)stellen, en het opbouwen van onderling vertrouwen (hoofdstuk 7.1). Eva bevestigt dit: "De werkvorm hielp ons om het juiste gesprek te voeren. We vermijden nu vaak de moeilijke gesprekken, maar in deze werkvorm werden we uitgenodigd om deze gesprekken toch aan te gaan. Dat leidde tot goede inzichten in hoe iedereen zichzelf ziet en daardoor ook meer begrip voor elkaar en acceptatie. Een feedbackcultuur en elkaar aanspreken vraagt een basis van vertrouwen, maar dat vertrouwen kan ook juist groeien door het vragen, geven en ontvangen van feedback."

Dat enorme belang van dialoog blijft terugkomen. Erasmusstudent Marieke van der Linden onderschreef het al in een literatuuronderzoek naar feedbackcultuur dat zij in 2017 uitvoerde voor Platform Leren van toetsen. Ze benadrukte dat het daarbij belangrijk is om aandacht te hebben voor positieve feedback en dialoog over elkaars kwaliteiten. De themagroep bevestigt deze conclusie na hun gespreksronde en schrijven dat het belangrijk is om "continu met elkaar in gesprek [te zijn] over wat je doet, waarom je dit doet en hoe je dit aanpakt, zodat je elkaar hierop kunt aanspreken en het leren van fouten wordt gestimuleerd" (hoofdstuk 7.1). Alleen in dialoog vormt zich een feedbackcultuur. Het zijn immers de mensen die culturen vormen en culturen die mensen vormen, zoals corporate antropologe Jitske Kramer vaak stelt (zie ook Leenknecht, 2022). Als echter in deze dialoog steeds negativiteit de boventoon voert, dan wordt elkaar afvalen normaal. Dan heeft zich dus ook een cultuur gevormd, maar geen feedbackcultuur.

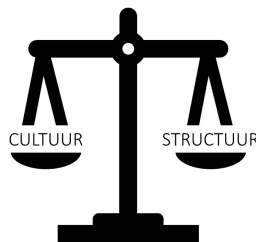
Spraakverwarring

Daarmee raken we ook een belangrijke spraakverwarring rond feedbackcultuur. Binnen het onderwijs en onderwijskundige literatuur wordt de term feedbackcultuur namelijk in twee betekenissen gebruikt. We spreken in dit hoofdstuk en in het werk van de themagroep over een

feedbackcultuur in de betekenis van gedeelde waarden, normen en gebruiken. Eva beschrijft het als volgt: “Een manier van samenwerken waarin je open en eerlijk reflecteert en evalueert op (elkaars) werk, elkaars krachten benut en iemand in zijn/haar kracht zet. Aanspreken wordt laagdrempelig, ‘geen ding’. Je kunt eerlijk tegen elkaar zijn met focus op verbeteren en tegelijkertijd kijken waar iemand goed in is en welke taken of rollen daarbij passen.”

In de andere betekenis van feedbackcultuur wordt deze vaak tegenover een toetscultuur gesteld. Hierbij worden dan kenmerken van het onderwijsprogramma opgesomd die meer aandacht besteden aan leren van toetsen dan leren voor toetsen. Denk daarbij aan een samenhangend toetsprogramma of formatieve evaluatie en het gebruik van peerfeedback (zie Sluismans & Segers, 2018). Feedbackcultuur heeft in deze betekenis betrekking op de structuur in plaats van de cultuur.

Figuur 1 Feedbackcultuur vraagt om balans tussen structuur en cultuur



Structurele inbedding

Structuur en cultuur gaan hand in hand en versterken elkaar. Het team CO-CE heeft een vaste structuur gebruikt om aan de feedbackcultuur te werken. “Het is erg druk, de waan van de dag overheerst al snel, maar de feedbackcyclus die we hebben geïntroduceerd dwingt ons om rust en tijd te nemen voor onderlinge feedback.” Het team heeft een 180°-feedbackcyclus opgezet, waarbij ieder teamlid twee keer per jaar feedback verzameld van drie collega’s. Bij voorkeur worden ieder half jaar andere collega’s bevraagd. Het teamlid formuleert zelf feedbackvragen waarover de collega’s met elkaar in gesprek gaan. De gespreksverslagen worden met elkaar gedeeld en in een teamoverleg besproken. De feedback is ontwikkelingsgericht, zodat ieder teamlid ontwikkelpunten kan ophalen om in het komende half jaar aan te werken. “Deze werkwijze bevalt goed. We hebben nu ook besloten om in de evaluatie van de onderwijseenheden de onderlinge samenwerking mee te nemen. Dat vormt dus een extra moment waarop we reflecteren op onze samenwerking als team”, aldus Eva.

Het introduceren van de feedbackcyclus ging niet zonder slag of stoot. Wat hielp was dat het team samen had besloten werk te gaan maken van de feedbackcultuur en met behulp van de werkvormen uit het onderzoek al in dialoog was over de beelden, wensen en stappen richting

een feedbackcultuur. “We concludeerden toen samen dat het werken aan een feedback-cultuur inspanning kost” en het team heeft gezamenlijk de schouders er onder gezet. Daarbij hebben ze zeker de adviezen van de themagroep ter harte genomen en zijn ze klein begonnen. “De eerste keren zijn onwennig, spannend. Je moet het daar dan zeker niet bij laten”, vertelt Eva. “Je moet het eerst een paar keer forceren voordat het kan inslijten”. Klein beginnen en doorpakken dus.

Proof of the pudding

De wens om aan een feedbackcultuur te werken, waarin het vragen, geven en gebruiken van feedback binnen het team een vanzelfsprekendheid is, komt niet zomaar uit de lucht vallen. We weten uit wetenschappelijk onderzoek dat docenten met hun gedrag veel invloed hebben op studenten en dat zij het beste het goede voorbeeld geven. Zoals gezegd versterken structuur en cultuur elkaar, dus als we willen dat onze initiatieven zoals formatieve strategieën en programatisch toetsen succesvol zijn, zullen we ook oog moeten hebben voor de cultuur. Alleen dan bereiken we dat studenten zich eigenaar voelen over het eigen leerproces en actief participeren in feedbackprocessen.

Om een indruk te krijgen of het team CO-CE een goede feedbackcultuur neerzet en daarmee het voorbeeld vormt voor haar studenten, spraken we met een aantal vierdejaars studenten Communicatie. In de onderwijseenheid ‘Strategisch adviseren’ gaan de studenten aan de slag met authentieke casuïstiek. Ze vormen hun eigen communicatiebureau en krijgen gedurende 10 weken verschillende levensechte adviesvragen. Daarbij wordt de werkelijkheid in zoverre nagebootst, dat studenten ook vooraf niet weten wanneer er een nieuwe ‘klant’ of opdracht binnenkomt. Studenten krijgen vijf keer in het blok de gelegenheid om in gesprek te gaan met hun begeleidend docent en gericht feedback te vragen.

In de gesprekken met studenten viel op dat de studenten de feedback die ze kregen relateerden aan hun eigen competentieontwikkeling. Ze gaven aan het belangrijk te vinden inzicht te krijgen in hun ontwikkeling op de competenties en ze waren blij dat ze ook juist daar feedback op kregen. “Al die feedback draagt echt wel bij aan de persoon die jij nu bent, wat je allemaal hebt geleerd”, aldus een student. Ook bleek uit de gesprekken een grote waardering voor de feedback die ze hadden gekregen. De studenten geven aan open te staan voor feedback en het belang ervan te zien. Eén van hen zei bijvoorbeeld: “met feedback leer je echt van je fouten en naar mijn mening leer je het meeste van struikelen”. Het lijkt er dus sterk op dat het docententeam erin slaagt om de eigen feedbackcultuur waarin feedback vragen en ontvangen vanzelfsprekend is over te dragen op de studenten. Al weten we natuurlijk niet of studenten in het eerste jaar ook al zover zijn als deze vierdejaars studenten.

Kortom: ga in gesprek en pak door!

Een feedbackcultuur bereik je niet zomaar, dat vraagt dialoog en soms een breekijzer. Je moet doorzetten en vaste structurele afspraken helpen daarbij. We beginnen vaak met het aanpassen

van structuren voor studenten, denk aan programmatisch toetsen. Dit voorbeeld van het team CO-CE laat zien dat ook structurele aanpassingen in de werkwijze van het docentteam kunnen bijdragen aan een versterkte feedbackcultuur, die ook wordt ervaren door studenten. Daarbij is het van belang dat je onderling in dialoog blijft en de juiste zaken bespreekt. De werkvorm 'feedbackcultuur' kan daarbij een hulpmiddel zijn. Vergeet ook zeker niet de *proof of the pudding* en spreek met je studenten. Hoe ervaren zij de feedbackcultuur? Hebben zij tips? Waar lopen zij tegenaan? Ga in gesprek over feedbackcultuur!

Werkvorm 'Feedbackcultuur'

Dialogo 1 | Beelden bij feedbackcultuur (individueel, daarna plenair bespreken)

- Waar denk jij aan bij 'feedbackcultuur'?
- Hoe ziet jouw ideale feedbackcultuur eruit?
- Welke elementen of kenmerken van een feedbackcultuur kan je onderscheiden?

Dialogo 2 | Een gezamenlijk beeld vormen van de gewenste situatie (plenair of in groepjes)

- Welke elementen of kenmerken van een feedbackcultuur vinden wij het belangrijkste?
- Wat is onze definitie van feedbackcultuur?

Dialogo 3 | Analyse van de huidige situatie (plenair of in groepjes)

- Wat gaat er bewust of onbewust al goed aangaande de feedbackcultuur binnen het team?
- Welke elementen of kenmerken van een feedbackcultuur zien jullie nog onvoldoende terug?
- Welke ontwikkeldoelen stellen we als team?
- Kunnen ontwikkeldoelen worden geprioriteerd? Waar werken we eerst aan?

Dialogo 4 | Kwaliteitenspel

- Speel het kwaliteitenspel (P. Gerrickens; <https://www.kwaliteitenspel.nl/nl/>)

Dialogo 5 | Verantwoordelijkheden (plenair)

- Welke subdoelen kunnen er worden onderscheiden en welke taken horen daarbij?
- Wiens kwaliteiten sluiten aan bij welke taken?
- Maak een zo concreet mogelijk plan van aanpak met structurele inbedding

Bronnen

Leenknecht, M. J. M. (2022). Gastcolumn: mensen vormen culturen en culturen vormen mensen. *Examens*, 2022(2), 40-41

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

Straatmans, M., Sciarone, L., & Weinert, S. (2023, 7 februari). Feedbackcultuur vormgeven: waar staan we nu? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/feedbackcultuur-vormgeven-waar-staan-we-nu/>

Themagroep stelt zich voor...

Feedbackcultuur



Wanneer actief:

juni 2017- december 2021

Onze oprichting werd geïnspireerd door:

Naar aanleiding van de scriptie van Marieke van der Linden (EUR) en de workshop van Eric en Dominique over het werken aan formatief handelen in teams (Festival Leren van toetsen 2017), is de themagroep 'feedbackcultuur: je collega's in beweging' (later: 'feedbackcultuur') opgestart. Er werd veel geschreven en gesproken over termen als professionele cultuur, verbetercultuur, formatieve cultuur en feedbackcultuur, maar de definities en onderlinge relaties waren nog onduidelijk. Ons doel was "chocola maken van complexe semantiek", oftewel een definitie geven aan het begrip feedbackcultuur en hoe je daar met je team mee aan de slag kon gaan. Dit hebben we samen bereikt: (blogs, bijeenkomsten etc.)

Leden van themagroep:

- Heleen Daggenvoorde-Baarslag (Saxion)
- Eric Entken (ROC van Amsterdam; tot 2019 Hogeschool Rotterdam)
- Martje Köhlen (Hogeschool Inholland; tot 2023 Hogeschool Rotterdam)
- Marjo Maas (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)
- Els Roskam-Pelgrim (Avans Hogeschool)
- Dominique Sluijsmans (Hogeschool Rotterdam; tot 2020 Zuyd Hogeschool)

Favoriete quote:

"Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen", de titel van onze laatste blog en ook de kern van onze bevindingen. Feedbackcultuur komt namelijk vaak tot uiting juist in de kleine dingen die plaatsvinden in interactie tussen mensen.

Onze droom:

Een angstvrije en inclusieve werkcultuur, waarin iedereen met elkaar durft te leren. En hoewel wij hebben willen bijdragen aan die richting, is het thema sindsdien eigenlijk veel urgenter geworden door de vele berichten over onveilige werksituaties en grensoverschrijdend gedrag in verschillende sectoren.

Dit hebben we samen bereikt:

Om tot een definitie van 'feedbackcultuur' te komen, hebben we - gebruik makend van het netwerk van Dominique – een serie interviews gehouden met kopstukken op het gebied van 'feedbackcultuur', zoals Jaap Versfelt, Henk Galenkamp, Wim Gijselaers, Joseph Kessels en Peter Rombouts. Ook hebben we een bezoek gebracht aan een school die werkt volgens de methodiek van Jaap Versfelt, en zijn we naar een conferentie van Andy Hargreaves geweest. Dit heeft geleid tot zeven blogs, en een achtste concluderend blog genaamd "Feedbackcultuur: een groot begrip om klein mee te beginnen".

Ook hebben we een kaartjesspel ontworpen waarmee teams met elkaar in gesprek konden gaan over wat zij verstaan onder een feedbackcultuur. Na een workshop hiermee op het festival in 2018, heeft Ynke Brouwer (stagiaire Avans Hogeschool) hier een verbeterslag op gemaakt, en is het vervolgens door Mirjam Straatman, Letizia Sciarone, & Silas Weinert (studenten OU) onderzocht in het kader van hun scriptie.

Wat we ook hebben bereikt, maar dan meer voor onszelf, is dat ons onderzoek onze kijk op feedbackcultuur gevormd heeft en we het thema allemaal op onze eigen manier meenemen in onze dagelijkse werkpraktijk.

Hier zijn we het meest trots op:

Onze interviewserie 'op de schouders van reuzen', waarin we op pad zijn gegaan om ons thema te onderzoeken en tot een definitie te komen. We hebben hiermee het thema op de kaart willen zetten als fundament voor andere aspecten van onderwijskwaliteit.

Wij worden chagrijnig van:

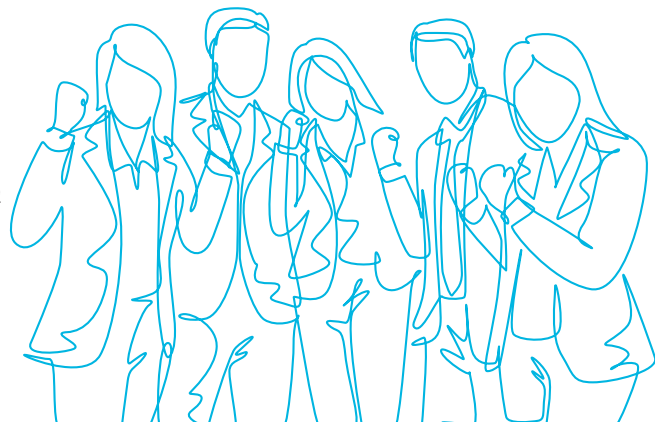
Als iemand feedbackcultuur wegzet als iets softs. Het is de basis om je organisatie beter te maken, maar dit wordt vaak niet herkend door de mensen in machtsposities.

Het leukste moment van de themagroep:

Overweldigend animo voor onze workshops, waarbij er twee keer zoveel mensen wilden deelnemen dan de ruimte aankon. Blijkbaar leefde het thema enorm!

Dit weet niemand van ons:

Dat wij elkaar tot aan de coronacrisis eens in de twee maanden troffen bij Avans in Den Bosch. Dit leek ons de beste plek, want voor iedereen (behalve Els natuurlijk) op 1,5 uur reisafstand.



8.



Webinars

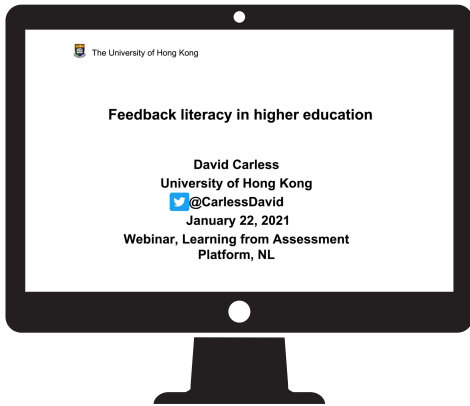


Webinars tijdens de coronapandemie

Een nieuwe manier van kennisdelen

Net als alle organisaties moesten ook wij tijdens de coronapandemie op creatieve wijze in contact zien te blijven met onze achterban. Waar we elkaar eerder af en toe op fysieke locaties troffen, was ineens iedereen eenvoudig bereikbaar en interactief te betrekken via media als Zoom en Teams. Dat bood voor ons (en iedereen natuurlijk) een enorme uitkomst. We hebben in die periode een aantal goed bezochte webinars georganiseerd, waarin sprekers uit binnen- en buitenland ons onderdompelden in de wereld van feedback. In de webinars bespraken zij een mix van inzichten uit onderzoek en praktijkervaringen en de enthousiaste reacties van de deelnemers waren het startschot voor onze themagroep feedbackgeletterdheid.

Feedback literacy in higher education



David Carless

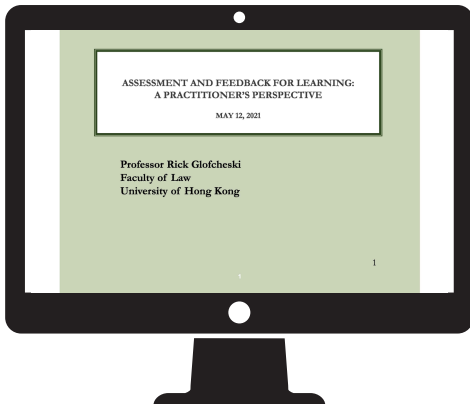
22 januari 2021

Feedback in het onderwijs werkt het beste als studenten en docenten als partners samenwerken, stelt David Carless. Dit betekent bijvoorbeeld dat docenten het feedbackproces zo inrichten dat studenten op feedback kunnen reageren, of het kunnen toepassen in een vervolgo opdracht. Dit helpt studenten en docenten bovendien om zich te ontwikkelen in het geven (docenten) en verwerken (studenten) van feed-

back. Carless, professor aan de Universiteit van Hong Kong, gaf op 22 januari 2021 een drukbezocht webinar over feedbackgeletterdheid. Het werd een inspirerende combinatie van onderzoek en ervaringen uit de (eigen) praktijk, waarbij hij uitgebreid de tijd nam om vragen te beantwoorden.

Bekijk het webinar: <https://lerenvantoetsen.nl/webinar-feedback-literacy-in-higher-education/>

Assessment for learning: A practitioner's perspective



Rick Glofcheski

12 mei 2021

Rick Glofcheski, professor in de rechten aan de Universiteit van Hong Kong, werkt op dagelijkse basis met grote groepen studenten in enorme collegezalen, met cursussen die gebruikelijk worden afgesloten met een schriftelijk tentamen in een grote hal. Glofcheski is echter in de missie geslaagd waarover velen van ons hun hoofd breken; 250 studenten gedurende een heel semester aanzetten tot zelfsturend en

diep leren. Tijdens zijn webinar op 12 mei 2021 heeft hij ons meegenomen in zijn feedback- en assessmentmethode.

Bekijk het webinar: <https://lerenvantoetsen.nl/webinar-assessment-for-learning-a-practitioners-perspective/>

Een actieve rol van de student in het feedbackproces



Renske de Kleijn

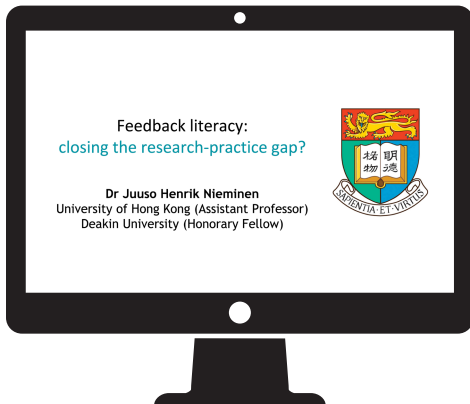
28 januari 2022

We moeten meer oog hebben voor de ‘feedbackgebruiker’, aldus Renske de Kleijn. Er wordt veel geschreven over de kenmerken van effectieve feedback, maar opvallend weinig over hoe je ervoor zorgt dat feedback daadwerkelijk gebruikt wordt. Gedurende een inspirerend webinar op 28 januari 2022 heeft De Kleijn, universitair hoofddocent bij UMC Utrecht, ons meegenomen in haar onderzoeken naar het

feedbackproces, waarbij ze niet alleen de theorie in klare taal uitlegt maar er ook een praktische vertaling aan geeft.

Bekijk het webinar: <https://lerenvantoetsen.nl/webinar-een-actieve-rol-van-de-student-in-het-feedbackproces/>

Feedback literacy: Closing the research-practice gap?



Juuso Nieminen

11 november 2022

Misschien moeten we voorlopig eens stoppen met het doen van onderzoek naar feedback, en ons concentreren op het implementeren van alles wat we tot nu toe hebben ontdekt? Met deze uitdagende stelling introduceert Juuso Nieminen, assistent professor aan de Universiteit van Hong Kong, het verschil dat hij en David Carless in hun reviewartikel constateren tussen onderzoek naar feedback en feedback in de praktijk.

Ze stellen dat onderzoek lang niet altijd geïnformeerd is door praktijkvraagstukken, en dat tegelijkertijd de praktijk ook niet altijd evidence-informed werkt. In het webinar op 11 november 2022, besprak Nieminen of het concept van feedbackgeletterdheid hier een uitweg voor biedt.

Bekijk het webinar: <https://lerenvantoetsen.nl/webinar-feedback-literacy-closing-the-research-practice-gap/>

9.

Feedback geletterdheid



9.1 Feedbackgeletterdheid: feedback verwerken moet je leren!

[Uit het archief]

Martijn Leenknecht

9.2 Reflecties 5 jaar later: helpt het begrip feedbackgeletterdheid ons verder? *[Verdieping]*

Simone Kooij

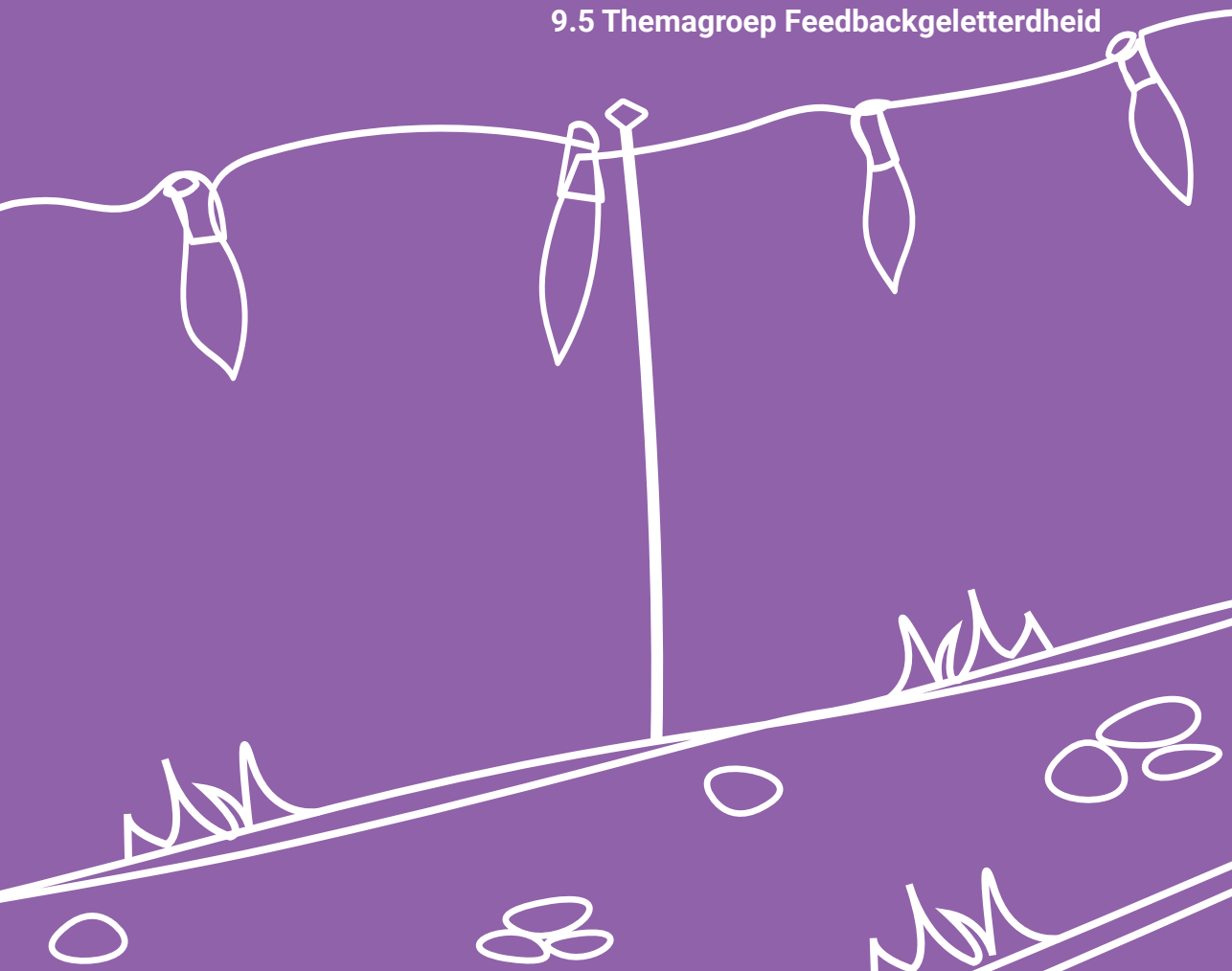
9.3 De opkomst van feedbackgeletterdheid in wetenschappelijke publicaties: een overzicht

Renske de Kleijn & Martijn Leenknecht

9.4 Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd

Henderijn Heldens, Martje Köhlen, Job Lafeber,
Martijn Leenknecht & Anne Potters

9.5 Themagroep Feedbackgeletterdheid



Feedbackgeletterdheid: feedback verwerken moet je leren!

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)

Online sinds: 11 oktober 2018

In 2014 schreef Noortje van Glabbeek al in een blog "Studenten die niet geleerd hebben om feedback te verwerken, leren er alleen op goed geluk wat van". Hiermee bedoelt ze dat je studenten ook moet ondersteunen in het leren van de feedback die ze krijgen. Ook internationaal vindt deze gedachte steeds meer weerklank en David Carless en David Boud (2018) presenteren in hun recente artikel een simpel model over de kenmerken van wat zij noemen feedbackgeletterdheid.

We willen allemaal dat feedback die we geven ook wordt opgevolgd. Om dit te bereiken kan je je afvragen welke feedback de gewenste reactie uitlokt of je kunt reflecteren op hoe feedback niet effectief is. Je kan ook kijken vanuit het perspectief van de ontvanger, de student in dit geval, wat hij of zij nodig heeft of moet kunnen om de feedback te gebruiken.

In Engelstalige literatuur wordt wat de student nodig heeft en moet kunnen om feedback te verwerken, aangeduid met de term feedback literacy (ofwel: feedbackgeletterdheid). Sutton (2012) beschrijft het als het vermogen om feedback te ontvangen, interpreteren, en gebruiken om er van te leren. Het gaat dus om een set van vaardigheden en attitude om de leerwaarde van feedback te (h)erkennen en hier vervolgens ook consequenties aan te verbinden. Studenten die feedbackgeletterd zijn, doen proactief suggesties om de feedbackdialoog gaande te houden. Zij vragen om verduidelijking, of verduidelijken hun eigen standpunt op een constructieve manier, waardoor ze in gesprek blijven over de eigen prestatie en de gekregen feedback.

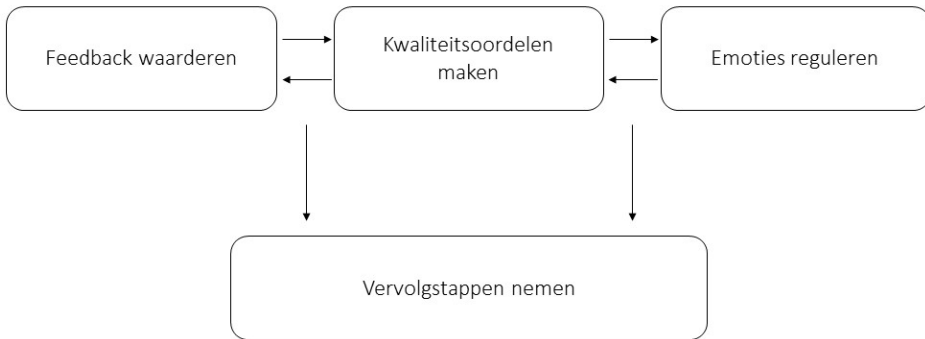
In het model van Carless en Boud (2018) wordt feedbackgeletterdheid uitgewerkt in vier kenmerken: feedback waarderen, kwaliteitsoordelen maken, emoties reguleren en vervolgstappen nemen (zie Figuur 1).

Feedback waarderen

Het kunnen waarderen van feedback kan worden onderverdeeld in twee aspecten: het waarderen van feedback over leren en van feedback om te leren. Met andere woorden, een student kan feedback waarderen omdat dit inzicht geeft in of bevestiging geeft van wat hij of zij tot dan

toe heeft bereikt, maar een student kan feedback ook waarderen omdat het handvatten biedt om nieuwe stappen te zetten in de ontwikkeling. Hoe dan ook, het gebruik van feedback begint met erkenning van de student dat feedbackinformatie bruikbaar is. De student laten reflecteren op feedback, voordat je de daadwerkelijke beoordeling geeft, kan de waardering voor feedback vergroten (Jackson & Marks, 2016).

Figuur 1 Elementen van feedbackgeletterdheid volgens Carless en Boud (2018)



Kwaliteitsoordelen maken

Om feedback op waarde te kunnen schatten en om vervolgacties op te maken uit de feedback, moet de student in staat zijn om zelf een oordeel te kunnen vormen over het eigen werk. Het participeren in peer feedback kan bijdragen aan het ontwikkelen van deze vaardigheid. Hierbij is het wel van belang dat er ook aandacht is voor de oordeelsvorming en het kennen en toepassen van de beoordelingscriteria (Leenknecht & Prins, 2018).

Emoties reguleren

Zoals we allemaal weten kan sommige feedback, hoe leerzaam en correct ook, soms even slikken zijn. Studenten moeten dus ook in staat zijn om hun emoties te reguleren. Vooral defensieve reacties zijn ongewenst, omdat de student zich dan niet openstelt voor nieuwe inzichten. Dit vraagt continue aandacht voor het focussen op ontwikkeling en niet op falen. Benadruk dat een student die feedback heeft gehad met veel verbeterpunten zich gelukkig mag prijzen, omdat hij of zij veel mogelijkheden aangereikt krijgt voor (persoonlijke en professionele) ontwikkeling.

Vervolgstappen nemen

Het waarderen van feedback, kunnen oordelen over eigen werk en de feedback, en emoties reguleren zijn voorwaarden voor het kunnen overgaan tot actie. Hierbij is het van belang dat studenten een repertoire opbouwen van strategieën om feedback te verwerken (zoals ze ook strategieën hebben om bijvoorbeeld teksten te bestuderen). Het is dan ook niet gek om ook samen met studenten te bespreken hoe ze de feedback hebben opgepakt en hoe ze dat een andere keer eventueel anders of beter kunnen aanpakken.

Het model van Carless en Boud is simpel. Toch worstelen we nog allemaal met hoe we studenten feedback optimaal laten gebruiken, dus wellicht zijn het toch geen open deuren. In ieder geval kan de eenvoud van het model ook de kracht zijn, met als boodschap: feedbackgeletterdheid is heel simpel, iedereen kan het leren! Alleen, je moet het wel leren, want het gaat niet vanzelf.

Bronnen

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Jackson, M., & Marks, L. (2016). Improving the effectiveness of feedback by use of assessed reflections and withholding of grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 532-547. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1030588>
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Van Glabbeek, N. (2014, 18 november). Leren van feedback gaat niet vanzelf. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/leren-van-feedback-gaat-niet-vanzelf/>

Reflecties 5 jaar later: helpt het begrip feedbackgeletterdheid ons verder?

Simone Kooij (ROC van Amsterdam)

In 2018 schreven we voor het eerst over het begrip feedbackgeletterdheid, naar aanleiding van een publicatie van feedbackwetenschappers David Carless en David Boud (2018). Deze publicatie, waarin een eerste model van feedbackgeletterdheid wordt gepresenteerd, heeft daarna veel in gang gezet. We spreken met Renske de Kleijn, Judith Gulikers en Martijn Leenknecht over de impact van het artikel van Carless en Boud vijf jaar later en over de vraag waar we nu staan met het concept feedbackgeletterdheid in onderzoek en in de praktijk.

Renske de Kleijn is universitair hoofddocent bij het onderwijscentrum van het UMC Utrecht. Zij doet onderzoek en begeleidt promotieonderzoek en praktijkonderzoek, over het onderwijs van geneeskunde en biomedische wetenschappen.

Judith Gulikers is universitair hoofddocent bij de leerstoelgroep Education & Learning Sciences van de Wageningen Universiteit. Zij doet onderzoek naar assessmentvraagstukken en met name formatief evalueren en het evalueren/ toetsen in leerlijnen.

Martijn Leenknecht is onderzoeker en beleidsadviseur bij HZ University of Applied Sciences en coördinator van Platform Leren van toetsen. In zijn onderzoek en advieswerk gaat het veel over studenten activeren in feedbackprocessen en toetsen.

Wat betekende de publicatie van Carless en Boud uit 2018 en de introductie van het concept feedbackgeletterdheid voor jullie werk?

Judith: "In 2017 heb ik met Liesbeth Baartman van Hogeschool Utrecht de cyclus van formatief evalueren gemaakt. Feedback is een onderdeel van het proces van formatief evalueren. In de cyclus zit dit in 'fase 4: het geven van feedback'. Daarna komt fase 5, waarin je feedback gebruikt om vervolgstappen te ondernemen. Toen in 2018 het concept van feedbackgeletterdheid kwam, konden we dat daar heel mooi aan verbinden en positioneren binnen het proces van formatief evalueren. Hiermee konden we de rol van de student en de docent nog beter duiden. Dit vonden we belangrijk, omdat we zien dat het proces vaak stopt bij 'ik heb toch feedback gegeven, dan gaat de student daar vanzelf iets mee doen'. Terwijl we met stap 5 van de cyclus juist expliciet

aandacht vragen voor het komen tot een vervolgactie. Met feedbackgeletterdheid kunnen we hier nog beter vorm aan geven in fase 5.”

Renske: “Feedback speelt al lang een rol in mijn onderzoek. In mijn promotieonderzoek heb ik gekeken naar hoe studenten de feedback van hun scriptiebegeleider ervaren. Ik vond dus van mezelf dat ik al best wel bezig was met de ontvangerskant van feedback. Ik zei altijd: ‘het gaat er niet om welke feedback gegeven wordt, maar hoe het begrepen wordt’. In 2017 las ik het artikel van Naomi Winstone en toen dacht ik: ja hier gaat het om! En ik realiseerde me dat ik helemaal niet echt keek naar de ontvangerskant: ik keek alleen naar wat studenten *vonden* van de feedback, maar ben helemaal niet bezig geweest met wat ze gingen *doen*. Op dat moment dacht ik: ‘hier wil ik mee verder, dit is wat alles aan elkaar verbindt’. Ik wilde hier een paper over schrijven met een model van *feedback uptake*, maar precies toen kwam het artikel van Carless en Boud uit, waar ook al zo’n model in stond. De moed zakte me in de schoenen, omdat ik dacht: ‘tja, iemand anders had het idee ook en was eerder, daar gaat m’n idee’. Uiteindelijk pakte dat natuurlijk heel anders uit, want het artikel van Carless en Boud was veel meer een startpunt dan een eindpunt en bracht juist veel meer aandacht tweeweg voor het concept feedbackgeletterdheid. En uiteindelijk kwam m’n paper (red.: De Kleijn, 2023) een aantal jaar later alsnog, in een special issue over *feedback literacy*.”

Martijn: “Bij Platform Leren van toetsen zijn we altijd bezig geweest met feedback. Als je terugkijkt, zie je in onze blogs dat we wel aandacht hadden voor de ontvanger, maar precies zoals Renske noemt vooral voor de perceptie van de feedback, hoe begrijpt een student de feedback, en nog niet wat een student daar mee doet. Hoewel, een collega van mij schreef in 2014 al een blog over ‘leren van feedback gaat niet vanzelf’ (red.: Van Glabbeek, 2014), waarin ze beschrijft hoe je met je manier van toetsen kunt zorgen dat studenten gaan leren van je feedback. En op het symposium in 2017 introduceerden we een themagroep die ging over ‘de andere kant van feedback’. Dus ook toen waren we al bezig met wat studenten doen met feedback. Voor mij kwam het paper van Carless en Boud als geroepen. Vanuit het platform konden we met dat paper een vlucht nemen in dit feedbackvraagstuk. Feedbackgeletterdheid staat nu op de kaart, dus dan kan je daar ook mooie stappen in zetten en dat hebben we de afgelopen jaren ook zeker gedaan.”

Hoe zouden jullie het succes van het concept feedbackgeletterdheid verklaren?

Judith: “Juist het feit dat het overal al borrelde en iedereen wel aanvoelde dat er iets moest met die ontvangerskant.”

Renske: “Voor mij is de review van Naomi Winstone en collega’s uit 2017 het startschot. Zij is heel precies en gebruikt moeilijke woorden als *proactive recipience*. Ik denk niet dat dit een paper was waar mensen die met praktijkvragen zitten, iets mee konden. Terwijl het paper van Carless en Boud het veel eleganter, kleiner en *to the point* beschrijft, los van het feit dat dit ook twee grote namen zijn die al een groot lezerspubliek hadden. Dus dat landt dan. Je kijkt naar hun plaatje en denkt: ‘ja ik snap het’.”

Martijn: “Wat vervolgens tegen kan vallen, want het is een versimpelde, platgeslagen versie van de werkelijkheid. Maar als vertrekpunt wel mooi.”

Judith: “Juist doordat het zo simpel was, heeft het veel in gang gezet.”

Martijn, je noemt het model een platgeslagen versie van de werkelijkheid, waar zit die kritiek vooral in?

Martijn: “Ik heb wel eens gedacht: ‘is dit het nou, is dit alles?’ Er is al veel onderzoek en theorievorming over bijvoorbeeld meta-cognitieve vaardigheden en zelfregulatie waarin wordt beschreven hoe studenten nieuwe informatie, zoals feedbackinformatie, verwerken. Die theorieën hadden als fundament gebruikt kunnen worden. Toch moet ik bekennen dat ik zelf eens los van het model van Carless en Boud heb bedacht wat voor mij feedbackgeletterdheid is, ook denkend vanuit theorieën over meta-cognitie, zelfregulatie, en motivatie, en toen kwam ik toch ook uit op een vergelijkbaar model, omdat je het simpel wilt houden. Maar simpel betekent ook dat er veel nuance mist, daarom zeg ik platgeslagen. Zeker als je het artikel van Paul Sutton uit 2012 erbij pakt, dat is veel rijker en complexer. Ik weet niet eens of ik al helemaal begrijp wat hij daar allemaal bedoelt. Carless en Boud hebben dat versimpeld, terwijl er bijvoorbeeld nog zo veel achter *dealing with emotions* zit, want hoe doe je dat?”

Judith: “In dat opzicht vond ik het vervolg van Molloy en collega’s uit 2020 ook goed, die dat verder uitwerken door interviews te houden met studenten. Het onderscheid in attitude en gedagsmatige componenten gaf het meer handen en voeten. Dus zo leidt een simpel model ook tot verder conceptualiseren.”

Renske: “Het model is eigenlijk meteen voor waar aangenomen. Het is niet empirisch onderbouwd, conceptueel was het niet zo sterk onderbouwd, en het was wel meteen waar. Wij houden onszelf best aan een hoge standaard. Misschien is dat iets Nederlands. Wat vinden we goed genoeg, wat vinden wij nodig aan empirische onderbouwing? Wij zijn niet gemakzuchtig en best wel zorgvuldig in wanneer we vinden dat er genoeg onderbouwing en bewijs is om iets te kunnen zeggen. De andere kant daarvan is dat sommige dingen de eindstreep niet halen: dat dat paper er niet komt of we onze ideeën over een model, of over hoe iets werkt, niet snel openbaar maken. En dan is de vraag: is dat goed of niet? Want dan heb je ook een stukje denkwerk niet publiekelijk gedeeld. Voor ons moet het best wel doorwrocht zijn voordat we het met de wereld delen.”

Helpt het begrip feedbackgeletterdheid ons verder?

Martijn: “Doordat het model meteen voor waar is aangenomen, lopen we er nu wel tegenaan dat het moeilijk is om te zeggen: ‘misschien is feedbackgeletterdheid wel iets heel anders?’ Iedereen kent het nu op deze manier.”

Renske: “De term geletterdheid is ook wel een lastige. Wat is het verschil met competentie, bestaande uit vaardigheden, attitude en basiskennis? Moet het echt geletterdheid zijn? Ik ben daar niet van overtuigd. Dus gaan we hier in dit interview zo ver om te zeggen: ‘het heeft zijn doel bereikt, en nu gaan we door met iets anders?’ Dat blijft lastig.”

Judith: “Ik denk dat het concept wel heeft geholpen. Moeten we het feedbackgeletterdheid noemen of misschien agency, dat is een conceptuele discussie waar we misschien niet zo veel mee op schieten. Als je het anders gaat noemen, krijg je ook weer de vraag: ‘wat is dan agency en wat moeten we daar dan mee?’ Volgens mij moeten we vooral ook in onderzoek tastbaar maken wat het in de praktijk kan betekenen. Ik zie in mijn praktijken dat het een vraagstuk is hoe je zorgt dat studenten meer met feedback gaan doen, zeker als je het hebt over programmatisch toetsen en toetsen in leerlijnen. Dus dat is nog steeds een vraagstuk, los van hoe je het noemt. Hoe kunnen we in onderwijsontwerp of via trainingen zorgen dat studenten beter aan de slag gaan met feedback die ze krijgen, of dat ze meer feedback gaan vragen? Dat is voor mij een belangrijker vraag dan hoe het concept nou precies moet heten.”

Martijn: “Eens, toch zie ik ook wel problemen met het begrip feedbackgeletterdheid in de praktijk. Want ik merk bijvoorbeeld dat mensen soms denken: dit is een heel behapbaar model, dan gaan we daar wat trainingen op zetten en dan kunnen de studenten het. En dat blijkt dan ook niet de oplossing te zijn, want dan zijn die trainingen geweest en de studenten verwerken feedback nog niet optimaal. Het model suggereert namelijk wel dat je alles bij de student kan oplossen, want het zijn allemaal studentfactoren. Daarom is het model van Sin Wang Chong uit 2021 al veel beter, die aangeeft dat je ook een goede context moet creëren voor effectief feedback gebruik.

Judith: “Daarom ligt voor mij ook een groot vraagstuk of oplossingsrichting bij het onderwijsontwerp: hoe kun je in je onderwijsontwerp feedbackgebruik ondersteunen?”

Hoe zijn jullie samen aan de slag gegaan met feedbackgeletterdheid?

Renske: “Er zijn in het Nederlandse hoger onderwijs veel mensen die met feedbackgeletterdheid aan de slag willen. Mensen gaan een pilot doen en willen dan kijken of studenten aan het eind meer feedbackgeletterd zijn. Zij vragen mij dan: ‘hoe kunnen we dat meten?’ Hele goede vraag. Er komen allerlei vragenlijsten als paddenstoelen uit de grond, waarvan wij ons hier afvragen of dat nou de uitkomstmaat is en de manier om te bekijken of je bereikt hebt wat je wilde bereiken. Deze vragen borrelden ook bij mij tijdens de webinar van Juuso Nieminen voor het platform (red.: 11 november 2022). Ik vroeg me af of we niet naar een interviewleidraad toe moesten, om een beetje uit het vragenlijstdenken te komen. Ik zag dat Martijn en Judith ook bij dat webinar waren. Dus tijdens dat webinar heb ik naar Martijn en naar Judith geappt: ‘moeten wij als onderzoekers niet onze verantwoordelijkheid nemen om de instrumenten te ontwikkelen die mensen zoeken

die in de praktijk met dit nieuwe concept bezig gaan?' We hebben ook Juuso erbij gevraagd, en we begonnen met het idee om even een interviewleidraad voor feedbackgeletterdheid te maken. Nou, we zijn nu ruim een jaar verder, en er zijn allerlei versies van een interviewleidraad voorbij gekomen, maar we zijn er nog niet uit. Dat is dan toch die hoge standaard weer misschien."

Wat maakt het zo ingewikkeld om een interviewleidraad voor feedbackgeletterdheid te ontwikkelen?

Judith: "We waren het er wel over eens dat feedbackgeletterdheid geen constant construct is dat je overal met je mee naar toe neemt, maar dat het afhankelijk is van de cursus waar je in zit, of de discipline waar je in zit, of de docent met wie je te maken hebt. Dus in die interviewleidraad wilden we ook meenemen: 'wat binnen deze context maakt nou dat je op deze manier feedback gebruikt of zoekt?'"

Martijn: "We willen niet focussen op de individuele kennis en vaardigheden van een student, maar ook de context in beeld brengen. Maar wat voor vragen ga je dan stellen, kan een student daar wel op reflecteren, wordt het dan niet te breed? Daar hebben we veel over heen en weer gediscussieerd. De ene keer zaten op het spoor van één situatie heel breed uitvragen, en daarna dachten we juist dat we studenten zelf met situaties en voorbeelden moesten laten komen."

Renske: "Dus nu feedbackgeletterdheid goed op de agenda staat, komen we in de fase dat we het ook willen meten. Dan is wel de vraag: 'is dit een goed meetbare uitkomstmaat?' Daar lopen we nog een beetje op vast. Hoe meet je het dan? En als je er achter komt dat het zich niet laat meten, kun je je afvragen of je wel het juiste concept hebt. In dat rondje lopen we een beetje. Onze gedeelde ambitie is om vooral dingen te doen die misschien niet alleen leiden tot een wetenschappelijke publicatie, maar die een betekenisvolle bijdrage leveren aan het veld, in Nederland."

Mooie uitdaging voor jullie onderzoekers. Wat zien jullie als vervolgstappen die er in de praktijk te zetten zijn?

Renske: "Er gebeuren ook al heel mooie dingen. Ik gebruik bijvoorbeeld de proceskaart van het platform (red.: Köhler & De Vos, 2023) in lezingen voor docenten, omdat dat een betere verwerkingstool is dan wat ik daar zelf over heb geschreven."

Judith: "Het is volgens mij sowieso de vraag hoe we de docent kunnen ondersteunen om zelf meer feedbackgeletterdheid te ontwikkelen. Wat betekent dat? En ook daar de vraag of je dat ook kunt meten. De feedbackgeletterdheid van de docent zit niet alleen in het voeren van de feedbackdialoog, maar ook in hoe het onderwijs is ontworpen en ingericht. Dit is zowel onderzoeksmatig interessant als wat betreft docentprofessionalisering en onderwijsinnovatie."

Martijn: "Vanuit het platform hebben we hiervoor een competentiebreakdown van docentfeedbackgeletterdheid gemaakt, gebaseerd op een model van wat een docent in feedbackprocessen

doet (red.: Heldens et al., 2024). Hierbij zijn we uitgegaan van het microniveau uit het artikel van David Boud en Philip Dawson uit 2023. Een docent begeleidt inderdaad feedbackdialogen, maar ontwerpt ook voor effectieve feedbackprocessen.”

Renske: “Dat is heel mooi. Een risico van feedbackgeletterdheid, net als van onze feedbackvalkuilen, is dat het gaat over de studenten die moeten veranderen, actiever worden. En wij docenten moeten minder gaan doen. Terwijl het veel meer is dat wij docenten andere dingen moeten gaan doen, zoals aan de voorkant ontwerpen voor *uptake* van feedback. Dus aandacht voor de docentkant is een heel mooi aandachtspunt voor de praktijk.”

Martijn: “Ik zie sowieso de laatste jaren veel aandacht voor feedback in onze opleidingen. En waar in eerste instantie de vraag was naar trainingen voor studenten, wordt er nu steeds meer nagedacht over het structureel inbouwen van feedbackgeletterdheid in de onderwijsprogramma’s en wat we in het ontwerp anders moeten doen om feedback te laten landen. Dat vind ik een heel mooie ontwikkeling, die nog volop gaande is. Het is heel goed om al in het ontwerp na te denken over het leerproces van de student en de feedbackstappen daarin.”

Renske: “Ook denk ik dat we soms nog meer kunnen nadenken over rolmodelgedrag, en onszelf in eerste instantie te zien als de feedbackgeletterde lerende. Wat doe ik zelf al, en wat zou ik nog meer kunnen doen, zodat je nog iets meer doorleeft wat het eigenlijk is wat je van je studenten vraagt. Laaghangend fruit is wat mij betreft ook: deel met studenten wat er uit eerdere onderwijs-evaluaties is gekomen en wat je op basis daarvan hebt veranderd in je onderwijs. En evalueer daarna weer met studenten hoe dat wat je nu hebt gedaan heeft uitgekapt. Dus echt het voorleven van hoe je leert van feedback, in dit geval als docent lerend over mijn eigen onderwijs.”

Er is dus veel aandacht voor feedbackgeletterdheid in de praktijk, er worden allerlei tools ontwikkeld en er wordt over geschreven in opleidingsdocumenten. Hoe zorg je er voor dat het daar niet bij blijft, maar dat het echt een levende praktijk wordt?

Judith: “Met de kanttekening dat het ook organiseerbaar moet blijven, want het kost ook weer tijd.”

Renske: “Je wil uiteindelijk dat het routine wordt. De materialen die overal ontwikkeld worden, zoals bijvoorbeeld de *FeeDialog* (red.: <https://feedix.nl>), zijn *scaffolds* die in eerste instantie heel expliciet maken welke stapjes er in zitten en hoe je het zou kunnen doen. Uiteindelijk hoop je dat die steiger niet meer nodig is omdat het routine is geworden. Maar tegelijkertijd zijn er natuurlijk altijd mensen die zeggen: ‘hier heb ik helemaal geen tijd voor’. Dus het is altijd de vraag hoe je de grote meute mee krijgt. Daar zie ik wel een rol voor alle mensen die betrokken zijn bij Platform Leren van toetsen, want zij zijn die *early adopters*, de enthousiastelingen, waarvan je hoopt dat die de olievlek verder en nog praktischer weten te verspreiden in hun eigen omgeving.”

Judith: “Daarbij is ook belangrijk om de successen op studentniveau te laten zien. Wij hebben nu bijvoorbeeld praktijkonderzoek gedaan bij mbo-teams die bezig zijn met ‘lerend kwalificeren’ (red.: <https://onderwijsenexaminering.nl/lerend-kwalificeren/>), en dan zijn er mooie voorbeelden van studenten die zeggen: ‘ik weet nou veel beter wat ik nog moet leren en met welke leervraag ik de stage in ga’, of: ‘ik kan doordat ik op deze manier werk veel beter bepalen wat ik deze week moet doen’. Ook op niveau 2 in het mbo. Ik denk dat dat soort boodschappen veel meer gedeeld moeten worden. Het niet zo theoretisch houden, maar laten zien dat het op studentniveau heel veel oplevert.”

Martijn: “We werken bij het platform ook aan een themapagina over feedbackgeletterdheid, waar we alle modellen en tools maar ook goede voorbeelden kunnen delen.”

Renske: “Het platform is een goede plek om dit soort dingen te delen. Dus laat dit een oproep zijn aan de mensen in en rond het platform, om meer praktijkvoorbeelden te delen. Vertel je mislukkingen maar ook je successen, in termen van wat het voor studenten en docenten oplevert. Oftewel: doe een beetje zoals Carless en Boud, laat de Hollandse bescheidenheid varen en deel gewoon je succes zodat anderen daar hun voordeel mee kunnen doen.”

Bronnen en tools

- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- De Kleijn, R.A.M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren. *Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?*: Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Gulikers, J., Van Schilt-Mol, T. & Baartman, L. (2022, augustus). *Feedback als onderwerp*vraagstuk. NRO Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/feedback-als-ontwerpvragestuk>
- Heldens, H., Köhler, M., Leenknecht, M., Lafeber, J., & Potters, A. (2024, 27 februari). Wanneer is een docent feedbackgeletterd? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/wanneer-is-een-docent-feedbackgeletterd/>
- Jaspers, M., & Tychon, F. (2022). *Feedback (leren) geven. Zo doe je dat! Handreiking voor docenten*. Fontys. <https://www.fontys.nl/Over-Fontys/Nieuws-tonen-op/Feedbacktool-handreiking-docent.htm>
- Jaspers, M., & Tychon, F. (2022). *Feedback (leren) vragen. Zo doe je dat! Handreiking voor studenten*. Fontys. <https://www.fontys.nl/Over-Fontys/Nieuws-tonen-op/Feedbacktool-handreiking-student.htm>
- Köhler, M., & De Vos, T. (2023, 6 september). Hoe stimuleer je een feedbackdialoog? Eerste ervaringen met een gesprekstool. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/hoestimuleer-je-een-feedback-dialoog-eerste-ervaringen-met-een-gesprekstool/>
- Kragten, R., & Van Zalen, K. (2022). *Doeltreffend gebruikmaken van feedback. Een gids voor studenten*. Hogeschool van Amsterdam. <https://lerenvantoetsen.nl/feedbackgids/>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Nieminen, J. (2022). *Feedback literacy: Closing the research-practice gap?* [Webinar]. Platform Leren van Toetsen. <https://lerenvantoetsen.nl/webinar-feedback-literacy-closing-the-research-practice-gap/>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Tielemans, C. J., Eijkelboom, C. M., Lesterhuis, M., de Vreugd, L. B., Pennings, H. J., & De Kleijn, R. A. (2023). Receiving feedback is not easy! Six common pitfalls. *Academic Medicine*, 98(5), 647. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005099>
- Van Glabbeek, N. (2014, 18 november). Leren van feedback gaat niet vanzelf. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/leren-van-feedback-gaat-niet-vanzelf/>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

De opkomst van feedbackgeletterdheid in wetenschappelijke publicaties: een overzicht

Renske de Kleijn (UMC Utrecht) & Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)

Het artikel van Carless en Boud over feedbackgeletterdheid in 2018 maakte niet alleen in de praktijk veel los, maar werd ook in de wetenschappelijke wereld enthousiast ontvangen. Het is tot en met januari 2024 zelfs al meer dan 1500 keer geciteerd! In dit literatuuroverzicht proberen we op hoofdlijnen te schetsen in welke richtingen het concept al werd, of misschien beter, nog steeds wordt, doorontwikkeld. Daarin maken we een onderscheid tussen artikelen die theoretisch van aard zijn (conceptueel) en artikelen die gebaseerd zijn op de analyse van verzamelde data bij bijvoorbeeld studenten en/of docenten (empirisch). We bespreken achtereenvolgens onderzoek naar wat feedbackgeletterdheid is, hoe je feedbackgeletterdheid kan stimuleren, hoe je feedbackgeletterdheid kunt meten, en docentfeedbackgeletterdheid.

Wat verstaan we onder feedbackgeletterdheid van studenten?

De term feedbackgeletterdheid duikt voor het eerst op in de literatuur in een conceptueel artikel van Paul Sutton in 2012. Hij beschrijft het concept feedbackgeletterdheid vanuit de brede stroming van academische integratie: het je eigen maken van de waarden en normen binnen het vakgebied. Zijn artikel wordt niet tot nauwelijks opgepikt door feedbackonderzoekers, totdat David Carless en David Boud in 2018 de term feedbackgeletterdheid van Sutton overnemen en met een eigen conceptueel artikel komen.

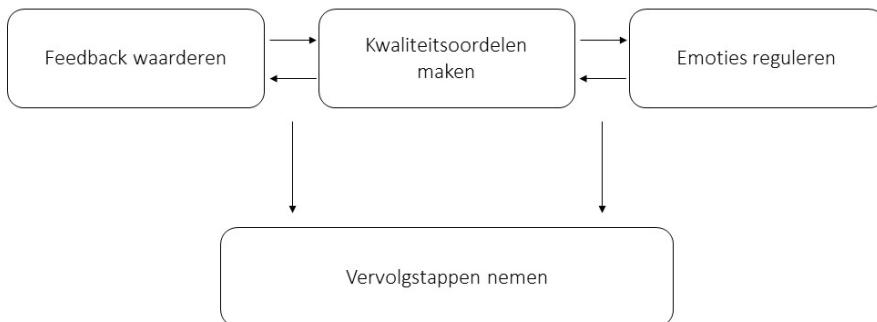
Een belangrijke voorloper op het artikel van Carless en Boud was het artikel van Naomi Winstone en collega's uit 2017, waarin ze een uitgebreide literatuurstudie rapporteerden naar wat er bekend is over hoe en wanneer studenten actief aan de slag gaan met feedback. Het concept feedbackgeletterdheid bouwde mooi voort op de 'proactieve ontvangst' (*proactive reciprocity*) zoals Winstone en collega's die al introduceerden.

Carless en Boud (2018) definiëren feedbackgeletterdheid als "het begrip, de capaciteiten en de persoonskenmerken die nodig zijn om feedbackinformatie te begrijpen en te gebruiken om het

eigen werk en leerstrategieën te verbeteren” (p. 1316). Daarbij onderscheiden ze vier belangrijke functies van feedbackgeletterdheid van studenten: feedback waarderen, kwaliteitsoordelen maken, emoties reguleren, en vervolgstappen nemen (zie Figuur 1).

Als vervolg op het conceptuele artikel met Carless analyseerde Boud onder andere samen met Elisabeth Molloy een bestaande dataset van ruim 4500 vragenlijsten en vijf focusgroepen over wat studenten zien als effectieve feedback (Molloy et al., 2021). In dit artikel kwamen ze uit op zeven hoofdgroepen, waarvan het werkwoord van elke groep al best inzichtelijk is als het gaat om activiteiten van een feedbackgeletterde student: *commits*, *appreciates*, *elicits*, *processes*, *acknowledges* (2x) en *enacts* (p. 529); of in het Nederlands waarderen, ontlocken, verwerken, erkennen en handelen naar. Over de relatie tussen deze bevindingen en het oorspronkelijke model van Carless en Boud schrijven ze: “this study progresses the work by Carless and Boud (2018) by incorporating a student perspective on what it means to engage in feedback that works” (p. 536). Dit komt op ons wat plichtmatig over, aangezien ze niet echt ingaan op de losse onderdelen van het oorspronkelijke model en deze bevindingen. We krijgen daardoor de indruk dat Boud liever verder werkt met deze zeven groepen dan het oorspronkelijke model dat hij met Carless publiceerde.

Figuur 1 Elementen van feedbackgeletterdheid volgens Carless en Boud (2018)



Carless daarentegen bouwt verder aan het concept feedbackgeletterdheid door middel van conceptuele bijdragen (zie bijvoorbeeld het artikel van Karen Gravett en Carless uit 2023 en het artikel van Carless uit 2022). In 2023 reflecteert Carless samen met Juuso Nieminen in een overzichtsstudie naar feedbackgeletterdheid op de eerste 49 artikelen die over feedbackgeletterdheid gepubliceerd zijn (Nieminen & Carless, 2023). Ze keken daarbij vooral naar hoe er over feedbackgeletterdheid werd geschreven en kwamen uit op twee zogenaamde ‘*fabrications*’ (zienswijzen) van feedbackgeletterdheid. De eerste zienswijze sluit het beste aan bij de onderzoekslijn zoals ingezet door Boud en ziet feedbackgeletterdheid als een psychologisch concept dat in een individu zit. Met andere woorden: een student is in meer of mindere mate feedbackgeletterd en die vaardigheid kun je trainen en vervolgens meten met een individuele vragenlijst. Nieminen en Carless schrijven dat hierbij op de loer ligt dat feedbackgeletterdheid gezien wordt

als de individuele verantwoordelijkheid van studenten, waarbij onvoldoende aandacht is voor de rol van beleid en context.

Bij de tweede zienswijze daarentegen wordt feedbackgeletterdheid meer gezien als een “complex and messy phenomenon that only takes shape in its context as an open and emergent, and situated system” (Nieminen & Carless, 2023, p. 1392). Dit betekent dat feedbackgeletterdheid van studenten niet (alleen) individueel is, maar ook sterk afhankelijk is van de context en het domein waarnaar gekeken wordt. Artikelen die bij deze zienswijze passen zijn bijvoorbeeld van Karen Gravett (2022), Joanna Tai et al. (2021) en Veronica Rovagnati et al. (2022). We hebben de indruk dat Carless ook zijn eigen vervolgartikelen meer in deze zienswijze plaatst. Het meest concrete artikel passend bij deze zienswijze is in onze ogen het stuk van Sin Wang Chong (2021), waarin hij het model van Carless en Boud als uitgangspunt neemt en ziet als een dimensie van betrokkenheid. Daarnaast voegt hij een individuele dimensie toe met aandacht voor overtuigingen, doelen, ervaringen en het vermogen van de individuele lerende, en een contextdimensie met aandacht voor de tekstuele, interpersoonlijke, instructie- en socioculturele context. Het mogelijke nadeel van deze zienswijze is dat het veel lastiger is om scherp te krijgen hoe je feedbackgeletterdheid kunt meten en hoe het zich dan nog precies onderscheidt van concepten als ‘*student agency*’ en ‘*self-regulated learning*’.

Hoe kan feedbackgeletterdheid van studenten worden gestimuleerd?

Al kort na de publicatie van het artikel van Carless en Boud verschenen de eerste studies waarin via interventies werd geprobeerd de feedbackgeletterdheid van studenten te vergroten. Een voorbeeld hiervan is de studie van Christie Noble en collega’s (2019). Zij ontwikkelden een trainingsprogramma ‘feedbackgeletterdheid voor studenten van (para)medische opleidingen’. De training die zij ontwikkelden was in eerste instantie gericht op het vergroten van betrokkenheid van studenten bij feedbackprocessen, doormiddel van groepsdiscussies, reflectieopdrachten en rollenspellen. Met behulp van interviews onderzochten ze hoe studenten de opgedane inzichten uit het trainingsprogramma toepasten gedurende hun stage. Noble en collega’s concludeerden dat de betrokkenheid van studenten in feedbackprocessen leek te zijn vergroot na het volgen van het trainingsprogramma.

In een recent overzichtsartikel (2024) door Tegan Little, een promovendus van Boud, vatte zij en haar coauteurs 16 artikelen samen waarin beoogd werd de feedbackgeletterdheid van studenten te verhogen. Ze zagen dat de ingezette interventies samen te vatten waren onder zelf-assessment, peer assessment, reflectieve activiteiten (zoals discussiefora of logboeken) of discussie en dialoog over feedback. De belangrijkste conclusie van dit overzichtsartikel is dat zowel de kwaliteit van de studies als de uitgeteste interventies nog ruimte voor verbetering laten zien.

Hoe wordt feedbackgeletterdheid van studenten gemeten?

In de overzichtsstudie van Little en collega's (2024) bleek dat de uitkomsten van de onderzochte interventies vooral werden gemeten door gebruik te maken van studentpercepties verzameld via vragenlijsten of interviews. Ondertussen zijn er 10(!) vragenlijsten ontwikkeld om feedbackgeletterdheid te meten (zie Tabel 1), waarvan er eentje is ontwikkeld door Boud en collega's, waaronder Philip Dawson (2023). Tijdens zijn keynote voor het Platform Leren van Toetsen in januari 2024 zei David Boud zelf dat waar het merendeel van de vragenlijsten zich richt op het meten van overtuigingen en kennis, zijn vragenlijst zich daarvan onderscheidt door te richten op waarneembaar gedrag. Maar, ongeacht of er wordt gemeten wat een student (naar eigen zeggen) doet of wat een student vindt of kent, hebben alle vragenlijsten gemeen dat ze van feedbackgeletterdheid een individuele eigenschap maken (zienswijze feedbackgeletterdheid als psychologisch concept; Nieminen & Carless, 2023). Hierdoor was er nog nauwelijks oog voor de context waarbinnen de feedbackgeletterdheid ontwikkeld werd. Ook zien we dat er weinig gebruik werd gemaakt van observaties. Al met al zijn er nog niet echt standaardmanieren beschikbaar om (ontwikkeling in) feedbackgeletterdheid te meten.

Docentfeedbackgeletterdheid

Het is interessant dat zowel Carless als Boud, kort na hun gezamenlijke artikel in 2018, een stuk schreven over feedbackgeletterdheid van docenten, maar dat ieder deden met andere coauteurs. Carless schreef met Naomi Winstone een conceptueel artikel over hoe feedbackgeletterdheid van studenten samenhangt met die van docenten (Carless & Winstone, 2023). Ze benoemen daarin drie hoofdelementen van feedbackgeletterdheid van docenten: ontwerpen voor feedbackgebruik, sensitiviteit voor relaties en het managen van praktijkzaken.

Boud analyseerde met zijn Australische collega Philip Dawson een al bestaande dataset met interviews en focusgroepen over feedback met 62 Australische docenten (Boud & Dawson, 2023). Ze vatten samen welke feedbackactiviteiten de docenten daarin zelf benoemen. Ze kwamen tot 19 categorieën van activiteiten die ze verdeelden in macro-, meso- en microactiviteiten. En omdat het artikel van Carless en Winstone al eerder was verschenen, moesten ze zich daartoe verhouden. Zelf schreven ze daarover: "Our framework is consistent with many features identified by Carless and Winstone but it operationalises further some aspects and adds to them" (Boud & Dawson, 2023, p. 168). We citeren deze zin omdat het ook weer een stukje plichtmatigheid laat zien. De beiden Davids lijken niet echt op elkaars werk voort te borduren. Onze indruk is daarnaast dat het concept feedbackgeletterdheid van docenten de laatste tijd steeds minder terugkomt in invloedrijke artikelen dan feedbackgeletterdheid van studenten. De tijd zal ons leren of het concept docentfeedbackgeletterdheid blijvend is, of dat blijkt dat de term (feedback)geletterdheid beter past bij de rol van studenten en andere termen beter passend zijn om de rol van docenten in feedbackprocessen te beschrijven.

Tabel 1 Overzicht van vragenlijsten feedbackgeletterdheid

Referentie	Vragenlijst	Aantal vragen
Liao, 2021	Student Assessment-Based Feedback Literacy (SAFL)	30
Zhan, 2022	Student Feedback Literacy Scale (SFLS)	24
Song, 2022	Feedback Literacy Scale (FLS)	21
Yu et al., 2022	L2 Student Writing Feedback Literacy Scale (L2 SWFLS)	28
Yildiz et al., 2022	Feedback Literacy Scale (FLS)	24
Yang et al., 2022	Technology Enhanced Feedback Literacy Scale (TTLS)	10
Dong et al., 2023	Peer Feedback Literacy Scale (PFLS)	20
Woitt et al., 2023	Two factor Feedback Literacy (2FFL)	21
Wang et al., 2023	Writing Assessment Feedback Literacy Questionnaire (WAFLQ)	32
Dawson et al., 2023	Feedback Literacy Behavior Scale (FLBS)	24

Factoren	Context
<ul style="list-style-type: none"> • Assessment for generating feedback • Feedback beliefs and attitudes • Assessment benefits • Feedback strategies and emotions • Assessment for learning and grading 	Hoger onderwijs
<ul style="list-style-type: none"> • Eliciting • Processing • Enacting • Appreciation • Readiness • Commitment 	Hoger onderwijs
<ul style="list-style-type: none"> • Perceived usefulness of feedback • Feedback responsibility • Feedback trust-peer • Feedback trust-lecturer • Self-efficacy 	Hoger onderwijs
<ul style="list-style-type: none"> • Appreciating feedback • Acknowledging • Different feedback sources • Making judgments • Managing affect • Taking action 	Schrijfonderwijs in Engels als tweede taal
<ul style="list-style-type: none"> • Appreciation • Positive attitude • Awareness towards effective feedback • Openness to use feedback 	Hoger onderwijs
<ul style="list-style-type: none"> • Quality of feedback using technology • Students perspectives on feedback using technology • Practices of feedback in communities using technology 	Po- en vo-docenten
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback-related knowledge and abilities • Willingness to participate • Cooperative learning ability • Appreciation of peer feedback 	L2 schrijfonderwijs peer feedback
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback attitudes • Feedback practices 	Hoger onderwijs
<ul style="list-style-type: none"> • Assessment feedback competence • Assessment feedback practices • Knowledge of writing assessment feedback • Knowledge of useful techniques 	Docenten Engels
<ul style="list-style-type: none"> • Seek Feedback information • Make Sense of information • Use Feedback information • Provide Feedback information • Manage Affect 	Hoger onderwijs

Take home message: blijf kritisch!

In de vijf jaar na de publicatie van het artikel over feedbackgeletterdheid van David Carless en David Boud is een hele tak van wetenschappelijk onderzoek ontstaan, waarin zowel met conceptuele artikelen als empirisch onderzoek is gewerkt aan het duiden en meetbaar maken van het concept feedbackgeletterdheid. Daarnaast is onderzoek gedaan naar de praktische toepassing ervan door te kijken naar hoe feedbackgeletterdheid kan worden gestimuleerd bij studenten en wat dit vraagt van docenten. Het is interessant om te zien hoe twee feedbackonderzoekers gezamenlijk en op hun eigen wijze hebben bijgedragen aan het ontstaan en vormen van deze tak van wetenschappelijk onderzoek. Waar Carless zich vooral richt op conceptuele en overzichtsartikelen, vertrekt Boud met zijn onderzoeksteam vaker vanuit data (vragenlijsten en interviews).

We hebben in dit beknopte literatuuroverzicht een paar kritische noten geplaatst bij de ontwikkelingen van deze wetenschappelijke tak. Zo lijken opportunisme en heldenverering op de loer te liggen. Toch zien we ook dat de opkomst van feedbackgeletterdheid past in de bredere ontwikkeling in feedbackonderzoek, waarin het eigenaarschap van de feedbackgebruiker steeds meer aandacht krijgt en feedback meer gezien wordt als een dialoog of proces, dan als eenrichtingsverkeer van gever naar ontvanger. Deze ontwikkeling is al ingezet voordat Carless en Boud met hun artikel kwamen, bijvoorbeeld door Naomi Winstone en collega's (2017). En deze ontwikkeling is, zo denken we, ook nog niet ten einde. Er wordt nog volop gewerkt aan de verfijning van definities en zoeken naar de meest passende terminologie. Onze *take home message* is dan ook: volg vooral de interessante literatuur die verschijnt rondom feedbackgeletterdheid, maar blijf kritisch en plaats studies ook in perspectief. Niemand heeft de waarheid (vooralsnog) in pacht.

Bronnen

- Boud, D. (2024, 16 januari). *Designed to have an impact: Feedback revisited* [keynote]. Platform Leren van toetsen. <https://lerenvantoetsen.nl/designed-to-have-an-impact-feedback-revisited/>
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2023). Measuring what learners do in feedback: The feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>
- Dong, Z., Gao, Y., & Schunn, C. D. (2023). Assessing students' peer feedback literacy in writing: Scale development and validation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1103-1118. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2175781>
- Gravett, K. (2022). Feedback literacies as sociomaterial practice. *Critical Studies in Education*, 63(2), 261-274. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1747099>
- Gravett, K., & Carless, D. (2024). Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), 142-153. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2189162>
- Liao, Y. Y. (2021). *Developing and Validating the Student Assessment-Based Feedback Literacy (SAFL) Instrument: A Mixed-Methods Approach* [Ongepubliceerd proefschrift]. The University of Texas at El Paso.
- Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Noble, C., Sly, C., Collier, L., Armit, L., Hilder, J., & Molloy, E. (2019). Enhancing feedback literacy in the workplace: A learner-centred approach. In S. Billett, J. Newton, G. Rogers, & C. Noble (Eds.), *Augmenting health and social care students' clinical learning experiences: Outcomes and processes* (pp. 283-306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05560-8_13
- Roavnati, V., & Pitt, E. (2022). Exploring intercultural dialogic interactions between individuals with diverse feedback literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1057-1070. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2006601>

- Song, B. K. (2022). Bifactor modelling of the psychological constructs of learner feedback literacy: Conceptions of feedback, feedback trust and self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1444-1457. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2042187>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Tai, J., Contessotto, C., McBurnie, J., Nicola-Richmond, K., & Brown, P. (2021). The reciprocal nature of assessment-as-learning and feedback literacy: Case studies from higher education in Australia. In Z. Yan & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 257-269). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003052081>
- Wang, Y., Derakhshan, A., Pan, Z., & Ghiasvand, F. (2023). Chinese EFL teachers' writing assessment feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*, 56, 100726. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100726>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., & Kalz, M. (2023). Students' feedback literacy in higher education: an initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838>
- Yang, Y., Luo, Z., Dong, Y., Kurup, P. M., & Wang, Y. (2023). Towards a new paradigm: the development and validation of a scale to explore technology-enhanced feedback literacy among primary and secondary school teachers. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 391-413. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10168-y>
- Yildiz, H., Bozpolat, E., & Hazar, E. (2022). Feedback literacy scale: A study of validation and reliability. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(19), 2214-2249. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.624>
- Yu, S., Di Zhang, E., & Liu, C. (2022). Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*, 53, 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>
- Zhan, Y. (2022). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1087-1100. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>

Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd

Henderijn Heldens (Zuyd Hogeschool), Martje Köhlen (Hogeschool Inholland), Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences), Job Lafeber (Hogeschool Leiden) & Anne Potters (Hogeschool Rotterdam)

“Studenten zijn geen passieve ontvangers, maar hebben een actieve rol in feedbackprocessen” en “het zweet moet op de juiste rug staan”, het zijn kreten die we de laatste jaren veel horen in het Nederlandse hoger onderwijs. En terecht! Studenten dragen een verantwoordelijkheid voor de effectiviteit van feedbackprocessen. Toch ontslaat dit de docent niet van de taak om studenten hierin te begeleiden. De kunst is studenten in staat te stellen feedbackinformatie te gebruiken voor verbetering van hun prestaties en leerstrategieën. Dit vraagt dus veel meer van docenten dan het bekogelen van studenten met ‘effectieve’ feedback of het simpelweg plannen van een feedbackmoment halverwege of aan het einde van een periode. Het is hierin de rol van de docent om kansen en begeleiding te bieden aan studenten om hun feedbackgeletterdheid ontwikkelen. Maar hoe ziet die rol van de docent er exact uit? En belangrijker: wat vraagt dit van de feedbackgeletterdheid van docenten?

Naar aanleiding van een leesclubsessie over het competentiekader ‘docentfeedbackgeletterdheid’ van David Boud en Philip Dawson (2023), hebben de schrijvers van dit hoofdstuk zich verenigd in een poging het kader een stap verder te brengen. Zij combineren hun kennis van de literatuur en praktijkkennis uit het Nederlandse hoger onderwijs om een praktische vertaalslag te maken naar de Nederlandse context. Onderstaande tekst is een compilatie van twee door hen geschreven blogs, te weten ‘Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd’ (11 januari 2024) en ‘Wanneer is een docent feedbackgeletterd?’ (27 februari 2024).

De Australische onderzoekers David Boud en Philip Dawson (2023) ontwikkelden een competentiekader voor ‘docentfeedbackgeletterdheid’. Dit kader beschrijft 19 ‘competenties’ die weergeven wat feedbackgeletterde docenten doen. De competenties zijn verdeeld in drie categorieën: het curriculumniveau (macro), het niveau van de onderwijseenheid (meso), en het niveau van een leeractiviteit inclusief feedbackprocessen (micro; zie Tabel 1).

De onderverdeling naar drie niveaus lijkt in eerste instantie handig, maar bij nadere bestudering blijken de niveaus in de Nederlandse praktijk nogal door elkaar te lopen. Wij leggen bijvoorbeeld niet altijd op curriculumniveau alle feedbackmomenten vast, docenten hebben hierin mogelijk vrijheid op het niveau van de onderwijseenheid en leeractiviteiten. Het strategisch plannen van feedbackmomenten is hiermee dus niet uitsluitend een competentie op macroniveau (curriculumniveau).

Tabel 1 Samenvatting competentiekader docentfeedbackgeletterdheid

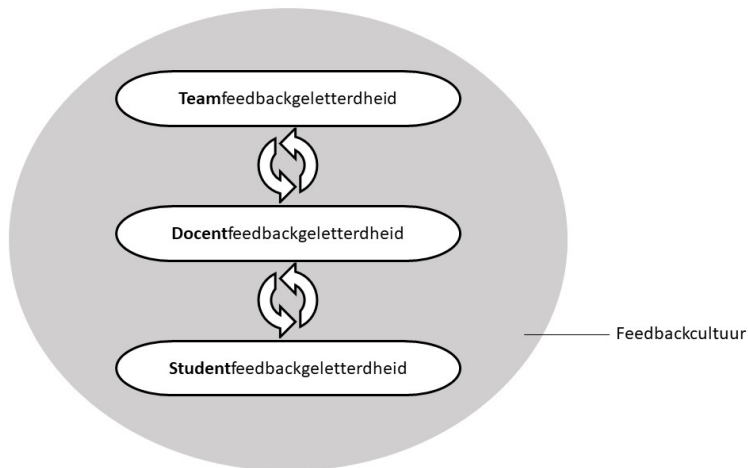
[vertaald uit Boud & Dawson, 2023]

Niveau	Competentie
Macro (<i>curriculum</i>)	1. Plant feedbackmomenten strategisch in
	2. Zet beschikbare middelen zinvol in
	3. Creëert authentieke, feedbackrijke leeromgeving
	4. Ontwikkelt feedbackgeletterdheid studenten
	5. Ontwikkelt en coördineert collega's
	6. Houdt feedbackdruk beheersbaar (voor zichzelf en anderen)
	7. Verbetert feedbackprocessen
Meso (<i>onderwijseenheid</i>)	8. Zorgt voor maximaal effect van het beperkte aantal feedbackmomenten
	9. Organiseert timing van en afstemming tussen feedbackmomenten
	10. Bouwt in onderwijsontwerp feedbackdialogen en feedbackcycli in
	11. Ontwerpt en begeleidt leeractiviteiten incl. bijbehorend feedbackproces
	12. Geeft feedback aansluitend op de leerdoelen en beoordelingscriteria
	13. Bewaakt onderscheid tussen feedback en beoordeling
	14. Zet ondersteunende technologie in
	15. Zorgt voor activerend onderwijs
Micro (<i>leeractiviteit incl. feedbackproces</i>)	16. Neemt medestudenten (e.a.) op in ontwerp v/h feedbackproces als bron van feedback
	17. Sluit aan op waar student staat in zijn leerproces
	18. Formuleert heldere feedback die student uitdaagt
	19. Differentieert tussen studenten

Sowieso werken we in Nederland met verschillende rollen die je als docent kunt bekleden, waaraan vervolgens wisselende taken en verantwoordelijkheden worden toegekend afhankelijk van de sector of instelling waarin je werkzaam bent. Doorgaans maak je als docent deel uit van een team dat samen de verantwoordelijkheid draagt voor zowel het ontwerp van (een deel van) het curriculum als de bijbehorende onderwijseenheden en leeractiviteiten. Dat betekent ook dat je als docent niet overal zelf over kan beslissen. Stel dat er wel door een curriculumteam vaste feedbackmomenten zijn bepaald, denk bijvoorbeeld aan vooraf vastgestelde datapunten in programmatisch toetsen. Dan heb jij als individuele docent niet meer de ruimte om feedbackmomenten strategisch in te plannen.

Het lijkt daarom logischer om naast docentfeedbackgeletterdheid ook teamfeedback-geletterdheid te onderscheiden. Dat zijn teamcompetenties die ontwerp- en docententeams bezitten, waardoor zij als groep de juiste condities stellen voor effectieve feedbackprocessen. Team-, docent-, en studentfeedbackgeletterdheid functioneren in samenspel binnen eenzelfde feedbackcultuur van gedeelde waarden, normen en gebruiken (zie Figuur 1).

Figuur 1 Vormen van feedbackgeletterdheid in het hoger onderwijs
[naar Carless & Winstone, 2020]



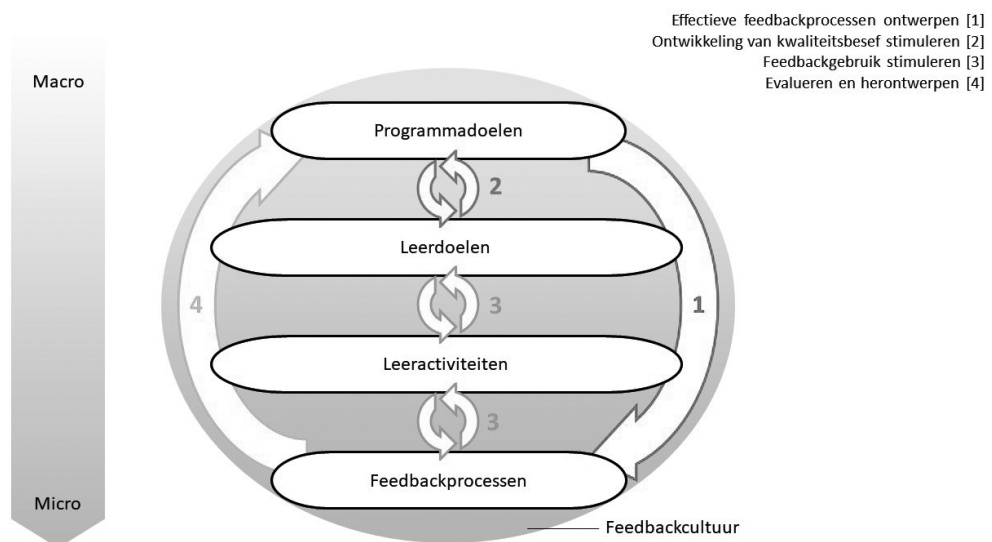
Van 19 competenties naar één model

De indeling die Boud en Dawson maken lijkt dus niet zo passend voor de Nederlandse context. Bovendien zorgt de indeling in de drie niveaus nog niet dat de lijst met 19 competenties op een zinvolle manier wordt geaggregeerd en behapbaar wordt gemaakt. Het lijkt een hele waslijst wat je als docent moet kunnen en doen. We hebben daarom geprobeerd om – inzoomend op de docent – docentfeedbackgeletterdheid te vatten in één overzichtelijk model. Daarbij kwamen we al snel uit op een cyclisch model waarin docenten zowel ontwerptaken als begeleidingstaken

uitvoeren (zie Figuur 2). De competenties van Boud en Dawson vertaalden we naar activiteiten die zich op één of meerdere plekken in deze onderwijsontwerp- of begeleidingscyclus afspelen.

Ons model (Figuur 2) begint bij het ontwerpen van onderwijs [1], waarin de door het team vastgestelde programmadoelen van bijvoorbeeld een opleiding, door studenten en/of docenten worden vertaald naar leerdoelen voor een onderwijseenheid. In die onderwijseenheid worden leeractiviteiten uitgevoerd en wordt feedback gegenereerd in relatie tot de beoogde leerdoelen. In die uitvoering van het ontworpen onderwijs, onderscheidt een feedbackgeletterde docent zich op twee vlakken. Allereerst door studenten te ondersteunen in het betekenis geven aan leerdoelen en succes- of beoordelingscriteria [2], bijvoorbeeld door het bespreken van voorbeelden uit de beroepspraktijk en het vergelijken van eigen werk met dat van anderen. We noemen dit het stimuleren en ondersteunen van de ontwikkeling van kwaliteitsbesef (in het Engels *Evaluative judgments*, zie ook hoofdstuk 3.1). Daarnaast ondersteunt de docent de student in het verwerken van feedback [3]. Hiermee doelen we op een effectieve feedbackdialoog, die gericht is op het vragen van feedback (Leenknecht, 2023), het betekenis geven aan feedback, genereren en expliciteren van interne feedback en het formuleren van vervolgacties. Het evalueren en herontwerpen van onderwijs [4] is de laatste stap, gericht op het verhogen van de kwaliteit van het ontwerp. Hier draait het om het bijstellen van feedbackmomenten, leeractiviteiten en leerdoelen, in het licht van de programmadoelen, op basis van evaluatiegegevens waaronder feedback van de studenten zelf. Interventies in het herontwerp zijn –net als bij het ontwerp– altijd gericht op een groep studenten en niet op individuele studenten. Het kan een reflex zijn om na evaluatie individueel maatwerk te gaan aanbieden, maar een feedbackgeletterde docent is juist in staat om differentiatie toe te passen op groepsniveau.

Figuur 2 Model van docentfeedbackgeletterdheid



Competenties voor het ontwerp en de begeleiding

In het model (Figuur 2) komt de Nederlandse context tot zijn recht. Niet de indeling naar macro-, meso- en microniveau staat centraal, maar de indeling in activiteiten en bekwaamheden die feedbackgeletterde docenten in hun onderwijspraktijk laten zien. Dat levert de volgende vier competenties voor de feedbackgeletterde docent op:

1. Ontwerpen van feedbackprocessen
2. Ondersteunen van de ontwikkeling van kwaliteitsbesef
3. Feedbackgebruik ondersteunen: Ondersteuning bieden bij de feedbackvraag en het verwerken van feedback in dialoog
4. Evaluatie en herontwerpen

De vier competenties maken onderscheid naar ontwerptaken van de docent in het feedbackproces (competentie 1 en 4 in het model) en begeleidingstaken (competentie 2 en 3 in het model). Ontwerp- en begeleidingstaken zijn in de praktijk nauw met elkaar verweven. In het ontwerp is het belangrijk dat er gedurende het onderwijsproces tijd en aandacht is voor het ontwikkelen van kwaliteitsbesef en het vragen en verwerken van feedback. Dit vraagt om een integratie van feedbackprocessen in het onderwijsontwerp. Tegelijkertijd is het belangrijk dat er ruimte is voor differentiatie, zodat docenten kunnen inspelen op de behoefte aan ondersteuning van studenten. We beschrijven de vier competenties hieronder één voor één, in Tabel 2 zijn ze ook uitgewerkt in indicatoren.

1. Ontwerpen van feedbackprocessen

Bij de competentie 'ontwerpen van feedbackprocessen' gaat het erom dat feedbackprocessen integraal worden meegenomen in het onderwijsontwerp, zowel op het niveau van het programma als binnen een onderwijseenheid. Het ontwerp gaat daarbij uit van het principe van 'constructive alignment' en afstemming op teamniveau.

2. Ondersteunen van de ontwikkeling van kwaliteitsbesef

Het ontwikkelen van kwaliteitsbesef is een voorwaarde voor studenten om tot een goede feedbackvraag en verwerking van feedback te kunnen komen (Carless & Boud, 2018). Docenten hebben hier een ondersteunende rol bij, onder meer door het werken met voorbeelden of het inzetten van vergelijkend oordeel.

3. Feedbackprocessen ondersteunen

Daarnaast vraagt het ondersteunen van het gebruik van feedback de nodige aandacht. De indicatoren bij deze competentie zijn gericht op het faciliteren van dialoog en het oefenen van vaardigheden die daarbij nodig zijn, bijvoorbeeld het formuleren van een gerichte feedbackvraag of het analyseren van ontvangen feedback. In de indicatoren herken je veel elementen die te maken hebben met 'scaffolding' (Kruiper et al., 2022). Het uitgangspunt hierbij is dat ondersteuning

afbouwt naar mate studenten meer feedbackgeletterd zijn. Het bieden van ruimte voor differentiatie is daarmee onderdeel van de indicatoren.

4. Evaluatie en herontwerpen

Tot slot de competentie rond evaluatie en herontwerp. Hierbij gaat het om het cyclisch evalueren en bijstellen van het ontwerp van de feedbackprocessen en de rol van docenten als begeleider, om tot een nog effectiever feedbackproces te komen. Als herontwerp van programmadoelen nodig is, hoort dit bij een evaluatie op teamniveau. De evaluatie wordt uitgevoerd op basis van docent- en studentervaringen, bij voorkeur met studenten samen. Op basis van de resultaten van de evaluatie kan de docent de ondersteuning van het feedbackproces en de inbedding in de leeractiviteiten of de planning daarvan aanpassen. Zo kan een oefening met het paarsgewijs vergelijken bijvoorbeeld herhaald worden in een tweede deel van een eenheid in plaats van alleen aan het begin, of kan een feedbackdialoog naar aanleiding van de evaluatie meer worden voor gestructureerd, of juist minder.

Tabel 2 Docentcompetenties voor ontwerpen en begeleiden van feedbackgeletterdheid

Competentie	Indicatoren: De docent....
1. Ontwerpen van effectieve feedback processen	a. ...zoekt afstemming met collega's over het ontwerp van feedbackprocessen om een consistente feedbackervaring voor studenten te borgen.
	b. ...stelt doelen voor kwaliteitsbesef en feedbackgebruik en stemt deze af op het niveau van de studenten.
	c. ...ontwerpt constructief afgestemd onderwijs waarin het feedbackproces is geïntegreerd, waar mogelijk ondersteund door technologie.
	d. ...ontwerpt feedbackprocessen die bijdragen aan geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid voor het zoeken en verwerken van feedback van docent naar de student.
	e. ...ontwerpt feedbackprocessen die de docent in staat stellen een beeld te vormen van hoe feedbackgeletterd de studenten zijn.
	f. ...selecteert werkvormen die studenten uitdagen na te denken over hun eigen rol in het feedbackproces.
	g. ...selecteert werkvormen ter bevordering van het benutten van feedback, die zijn afgestemd op de behoefte van de studenten en die een actieve rol van de studenten vragen in het feedbackproces.
	h. ...ontwerpt feedbackprocessen die studenten voorbereiden op hoe zij zich na afstuderen als professional kunnen blijven ontwikkelen.

Competentie	Indicatoren: De docent....
2. Het ontwikkelen van kwaliteitsbesef ondersteunen	a. ...zoekt afstemming met collega's over kwaliteit van de beoogde prestatie van de studenten, zodat docenten een voor studenten congruente kwaliteitsnorm hanteren.
	b. ... begeleidt studenten bij het ontwikkelen van kwaliteitsbesef en laat daarbij voortdurend zien hoe leeractiviteiten en feedbackprocessen zich verhouden tot programma- en leerdoelen.
	c. ...stimuleert studenten om herhaald en actief de kwaliteit van werk van zichzelf en voorbeelden van anderen te vergelijken en beoordelen.
	d. ...zet een pedagogisch-didactisch repertoire in om studenten te stimuleren zelf sturing te geven aan het ontwikkelen van kwaliteitsbesef.
	e. ...laat in eigen handelen zien hoe een professional werkt vanuit kwaliteitsbesef.
3. Ondersteuning bieden voor het vragen en verwerken van feedback in dialoog	a. ...creëert voorwaarden voor een feedbackdialoog (tijd, ruimte, rust en een veilig leerklimaat).
	b. ...laat studenten het nut inzien van het feedbackproces voor hun leerproces.
	c. ...oefent met studenten het voeren van een feedbackdialoog.
	d. ...laat in eigen handelen zien hoe een professional feedback zoekt en benut.
	e. ...nodigt studenten actief uit om emoties die feedback oproept te bespreken.
	f. ...stimuleert studenten tot het identificeren van successen en verbeterpunten en bepalen van vervolgstappen.
4. Evaluatie en herontwerp	a. ...verbetert het ontwerp van feedbackprocessen iteratief op basis van eigen ervaring en evaluatie met studenten en collega's.
	b. ...stelt op basis van evaluatie zo nodig de leerdoelen, leeractiviteiten en/of toetsen van de onderwijseenheid bij.

Een begin van meer...

In dit hoofdstuk hebben we de context van feedbackgeletterdheid verhelderd door de rol van de student, docent en het opleidingsteam te benoemen (zie Figuur 1). Ook hebben we uitgewerkt welke processen een rol spelen bij het ontwerpen en begeleiden in het werk van de feedbackgeletterde docent, en hoe deze processen zich tot elkaar verhouden (Figuur 2). Dit hebben we uitgewerkt in vier competenties en indicatoren voor de feedbackgeletterde docent (Tabel 2).

Hiermee zetten we een nieuwe stap in het denken over de rol van de docent bij het benutten van feedback voor leren. De aandacht verschuift van het effectief *feedback geven aan de student*

naar een focus op *door feedback leren door de student*. Dit betekent aandacht voor het ontwikkelen van een gedeeld kwaliteitsbesef en het leren om gerichte feedback te vragen. Dit omvat voor docenten, zoals we in dit hoofdstuk lieten zien, veel meer dan het kunnen formuleren van feedback. In grote lijnen gaat het om twee processen: ontwerpen van feedbackprocessen en begeleiden van studenten om te kunnen leren van feedback.

Hoewel dit competenties vraagt van elke docent, vergt dit ook een inspanning op teamniveau. Afstemming tussen docenten is belangrijk, zowel op aanpak van de begeleiding als op ontwerp van onderwijseenheden, tussen onderwijseenheden en over leerjaren. Dit alles met als doel dat de studenten een consistente ervaring opdoen en zo veel mogelijk leerkansen krijgen om te leren (leren) van feedback (oftewel feedbackgeletterdheid te ontwikkelen).

Voor docenten en onderzoekers is dit een nieuw thema waar nog veel over te ontwikkelen valt, zoals de vraag hoe je dit dan concreet doet. Met dit model en de docentcompetenties willen we een verdieping geven aan het concept docentfeedbackgeletterdheid. Een volgende stap is om de competenties te voorzien van handreikingen en tools voor docenten. Deze kunnen bijvoorbeeld worden ingezet voor professionalisering.

Bronnen

- Boud, D & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Heldens, H., Köhler, M., Leenknecht, M., Lafeber, J., & Potters, A. (2024, 27 februari). Wanneer is een docent feedbackgeletterd? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/wanneer-is-een-docent-feedbackgeletterd/>
- Köhler, M., Leenknecht, M., Heldens, H., Lafeber, J., & Potters, A. (2024, 11 januari). Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/ook-van-docenten-en-teams-wordt-feedbackgeletterdheid-gevraagd/>
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Leenknecht, M. (2023, 25 september). Feedbackzoekend gedrag van studenten: hoe, waarom, en wanneer? *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/feedbackzoekend-gedrag-van-studenten-hoe-waarom-en-wanneer/>

Themagroep stelt zich voor...

Feedbackgeletterdheid



Leden van themagroep:

- Henderijn Heldens (Zuyd)
- Martje Köhlen (Hogeschool Inholland)
- Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences)
- Ellen Meuleman-Bredenoort (Saxion)
- Anne Potters (Hogeschool Rotterdam)
- Sylvia Schouwenaars-Hilt (HZ University of Applied Sciences)
- Tamara de Vos (Hogeschool Rotterdam)
- Katja van Zalen (Hogeschool van Amsterdam)

Wanneer actief:

januari 2021 - nu

Onze oprichting werd geïnspireerd door:

Het webinar dat David Carless verzorgde over feedbackgeletterdheid op 22 januari 2021.

Favoriete quote:

"Houd je feedback"

Onze droom:

Dat alle docenten en studenten feedbackgeletterd zijn, en het leerproces van studenten optimaal ondersteund wordt.

Oud-leden:

- Bas Bank (Marnix Academie)
- Sonja Broerse (Academica University of Applied Sciences)
- Tinke Meindertsma (Windesheim)
- Marjon van Sorge (Hogeschool Rotterdam)



Dit hebben we samen bereikt:

Zeven openbare leesclubbijeenkomsten en vier met onszelf.

Verschillende blogs.

Workshops op Festival Leren van toetsen.

Twee rondes met de methode 'Innovatieteam' van Fontys, eerst een pilot met onszelf en daarna een openbare. Gesprekstool Feedbackgeletterdheid, getest en bijgesteld naar aanleiding van de eerste ervaringen.

Daarna een tweede bijstelling op basis van meer docentervaringen en een aantal presentaties en workshops met de tool op congressen.

Competentiekader docentfeedbackgeletterdheid. Op dit moment zijn we bezig met het ontwikkelen van een themapagina feedbackgeletterdheid op de website.

Hier zijn we het meest trots op:

De praktijkgerichtheid/opbrengsten voor de praktijk (denk aan tool, leesclub, blogs, innovatieteams), en natuurlijk de gesprekstool feedbackgeletterdheid!

Wij worden chagrijnig van:

Docenten die klagen omdat studenten niks met hun feedback doen

Het leukste moment van de themagroep:

Het moment dat de gesprekstool af was. Wij waren trots!!

Dit weet niemand van ons:

Dat we als groep nog nooit allemaal tegelijkertijd fysiek bij elkaar zijn geweest.



10.





Vooruitblik

**10.1 Leren van toetsen in 2034:
een voorspelling met een dosis wensdenken**
Dominique Sluijsmans

10.2 Leren van 10 jaar Platform Leren van toetsen
Martijn Leenknecht, Martje Köhlen & Simone Kooij

Leren van toetsen in 2034

een voorspelling met een dosis wensdenken

Dominique Sluijsmans (Hogeschool Rotterdam)

Platform Leren van toetsen is 10 jaar geworden! Een ontzettend mooie en belangrijke mijlpaal. Sinds de start in 2013 heeft het platform volop geïnvesteerd in het delen van kennis over en voorbeelden van leergerichte toetsing. Door steeds een sterke verbinding te leggen tussen de dagelijkse onderwijspraktijk, het onderzoek over toetsing en manieren van professionalisering, hebben veel opleidingen concrete stappen voorwaarts kunnen zetten richting toetspraktijken die in dienst staan van het leerproces. Dankzij deze jubileumbundel krijgen we een prachtig beeld van deze positieve beweging. Dus hulde aan de initiatiefnemers en alle betrokkenen die hieraan hebben bijgedragen! Ter ere van dit jubileum is mij gevraagd een voorspelling te doen: Waar staan we in het hoger onderwijs in 2034 als het gaat om leren van toetsing? Een uitdagende vraag die ik graag oppak.

Een uitdagende vraag met een disclaimer vooraf

Voordat ik mij ideeën over deze vraag deel, is het goed nog te benadrukken dat iets voorspellen vanzelfsprekend moeilijk is, zeker als het gaat over de toekomst!. Ook kun je een voorspelling op verschillende manieren aanvliegen:

Voorspel ik vanuit een *angst* of *zorg*?

Voorspel ik vanuit *realiteitszin*?

Voorspel ik vanuit een *wens* of *droom*?

Ik heb gekozen voor een mix van deze drie perspectieven, met een nadruk op wat ik *wens*: Hoe kunnen we de goed ingezette weg vervolgen om toetsing volop te benutten als een kans voor het leren van alle studenten en het onderwijzen door docenten, maar daarbij ook goed blijven nadenken? Een disclaimer daarbij is dat ik meer geloof in een evolutie dan een revolutie in onderwijs en toetsing¹. Mijn voorspellingen zullen daarom voor de lezer misschien minder 'wild' zijn dan verwacht, maar hopelijk behulpzaam in het maken van keuzes richting 2034.

Welke ontwikkelingen in het hoger onderwijs zullen van invloed zijn?

Voordat ik overga tot die voorspellingen, deel ik enkele ontwikkelingen die impact zullen hebben op de wijze waarop we de leerfunctie van toetsing vormgeven de komende jaren. Ik zal –vanuit het besef hiermee niet volledig te zijn– er vijf noemen:

Het steeds meer opleiden en leren in hybride en flexibele omgevingen

Nog meer dan nu zullen studenten in 2034 een opleidingstraject volgen waarin leren op de opleiding, de werkplek en thuis met elkaar zijn verweven. Ook zal de behoefte aan flexibiliteit in een opleidingstraject steeds meer toenemen en zullen er vele wegen zijn naar een diploma. Zo tellt bijvoorbeeld de opleiding tot leraar in 2024 384 routes (!) die leiden tot een lesbevoegdheid, in 33 verschillende soorten^{III}. De behoefte aan flexibilisering komt tot uiting in de formulering van en het werken met zogenaamde leeruitkomsten en het mogelijk maken van leerwegonafhankelijke toetsing. Studenten krijgen hierbij meer regie over hoe zij willen studeren en hoe zij hun leeruitkomsten aantonen. Een interessante vraag is dan in hoeverre we in 2034 nog kunnen en mogen spreken over een opleiding en wie in de regiestoel van het leerplan zit.

Het toenemend belang van interprofessioneel opleiden

Naast hybride en flexibel leren zien we ook dat steeds meer hogescholen en universiteiten investeren in vormen van interprofessioneel opleiden^{IV}. Veel (maatschappelijke) vraagstukken in het werkveld kunnen niet meer monodisciplinair worden aangepakt, maar vragen om perspectieven vanuit verschillende expertises en professies. Je ziet dan ook dat initiële opleidingen studenten willen toerusten met interprofessionele vaardigheden. Een voorbeeld van interprofessioneel opleiden binnen een domein zijn de zorgopleidingen, waarbij studenten van onder andere fysiotherapie, logopedie en verpleegkunde leren samenwerken aan authentieke beroepstaken. Bij vraagstukken zoals bijvoorbeeld het verstevigen van sociale cohesie tussen ouderen en jongeren in woonwijken zien we samenwerkingen tussen opleidingen als sociaal werk, bouwkunde, zorg en onderwijs.

Het verstevigen van een feedbackcultuur

Leren is en blijft vooral een sociaal proces, waarbij studenten gebaat zijn bij een leer- en werkomgeving die als veilig en vertrouwd wordt ervaren (Winstone & Nash, 2023). Een dergelijke omgeving faciliteert het leren van elkaar, het elkaar ondersteunen in het leerproces en het elkaar brengen naar een hoge kwaliteit van denken, werken en gedrag. Een cultuur die voortdurend is gericht op (individueel) presteren past daar niet meer bij. We zien dat in toetsprogramma's steeds vaker zwaarwegende beoordelingen worden uitgesteld, er een variatie aan toetsvormen wordt ingezet, meer ruimte is voor erkenning van het leerproces en studenten worden gestimuleerd tot feedback vragen en gebruiken. Ook in opleidingsteams is te zien dat een cultuur van 'elke dag samen een beetje beter worden' steeds meer gemeengoed wordt.

De razendsnelle opkomst van generatieve AI

Ook in deze bijdrage kom ik er niet omheen: de invloed van generatieve AI in het onderwijs. Sinds de intrede ervan is er al zoveel over geschreven en geadviseerd dat ik mij als AI-noviet vooral afvraag wat de implicaties ervan zijn op de kwaliteit van het leren en onderwijzen. Specifiek voor toetsing zijn er nu vooral zorgen over de authenticiteit van bewijsmateriaal en de rol van beoordelaars. Hogescholen en universiteiten zoeken naarstig naar passend beleid. En hoewel de inzet van AI in het onderwijs onvermijdelijk is en van waarde kan zijn, blijft het goed nadenken over hoe AI een goede plek krijgt in het opleiden.

De behoefte van onze studenten

Een laatste, maar zeker geen onbelangrijke ontwikkeling, betreft de veranderingen in de wereld waarin huidige studenten leven, werken en studeren en hoe deze wereld hun denken en gedrag beïnvloedt. Veel studenten willen of moeten naast hun studie werken om alles te kunnen betalen. Dit kan leiden tot de-prioritering van de studie en strategische studiekeuzes. Zeker na de pandemie is merkbaar dat studenten minder aanwezig zijn in de colleges (zowel fysiek als mentaal) en vaak zoekende zijn in hun studiekeuze. Er is bij veel opleidingen hierdoor hoge uitval en sprake van switchen naar een andere opleiding. Als het gaat om toetsing zijn er al langere tijd zorgen over stress en prestatiedruk bij studenten in het hoger onderwijs. Bijna alle studenten ervaren stress (97%) en ruim de helft heeft ook last van prestatiedruk (54%)^v. Ook deze bevindingen kunnen niet worden genegeerd in het denken over een gezonde leer- en toetsomgeving.

Leren van toetsen in 2034...

Vanuit de vijf geschetste ontwikkelingen in het hoger onderwijs zal ik een voorspelling doen welke plek leren van toetsing heeft in 2034. Ik zal dat doen vanuit drie perspectieven: die van de student, de docent en het opleidingsteam.

Vanuit het perspectief van de student

In 2034 ervaart de student in het hoger onderwijs dat toetsing in de opleiding wordt ingezet om houvast, energie en vertrouwen te krijgen in een zinvolle vervolgstap. De nadruk ligt hierbij op het versterken van de zelfregulatie en het collectief leren. Zo start bijvoorbeeld elk opleidingsprogramma met een doordacht 'landingsprogramma', waarin studenten in een vaste peergroep vanuit een inspirerende inhoud de eerste ervaringen opdoen met de kracht van (zelf)toetsing, met het leren een feedbackvraag te stellen^{vi} en instructie krijgen in hoe leren werkt en wat effectieve studeerstrategieën zijn. Hoewel studenten vrij snel aan de slag gaan in de beroepspraktijk en er veel ruimte is voor zelfstudie, worden er nog steeds vaste en regelmatige contactmomenten georganiseerd in groepsverband. Tijdens deze momenten krijgen studenten les van experts, zullen studenten hard aan het denken worden gezet en produceren zij werk als basis voor feedbackgesprekken. Generatieve AI wordt vooral ingezet als versterker van het leerproces (Hodges & Kirschner, 2024). Gepersonaliseerde tutor-apps stellen studenten bijvoorbeeld door AI gegenereerde toetsvragen^{vii} over de stof als een vorm van actief terughalen; een krachtige en effectieve

studeerstrategie (Roediger & Karpicke, 2006). Een ander voorbeeld is het veelvuldig gebruiken van chat-bots, waarin docenten en studenten samenwerken op een contextuele (betekenisvolle), constructieve (actieve) en collaboratieve manier aan de hand van realistische vignettes uit de beroepspraktijk^{viii}.

Studenten zullen in 2034 nog steeds een duidelijk toetsprogramma hebben dat bijdraagt aan valide diplomabeslissingen, maar deze bestaat vooral uit enkele meesterproeven waar integratie van kennis en vaardigheden op een ceremoniële wijze wordt gepresenteerd aan de buitenwereld. De toetsing in de weg daar naar toe is uitsluitend didactisch en diagnostisch van aard, maar zal wel veel regie en verantwoordelijkheid van de student vragen. Een student werkt met een hoge mate van zelfsturing aan een *ontwikkelingsportfolio* dat ten dienste staat van het leerproces en niet zonder toestemming van de student wordt gedeeld met de buitenwereld, en een beoordelingsportfolio, dat wordt gebruikt voor het komen tot een diplomabeslissing. Zowel het ontwikkelings- als *beoordelingsportfolio* reist met de student mee en vormt de basis voor ook het leerproces ná het diploma.

In 2034 zal leren van toetsen een collectieve verantwoordelijkheid zijn. Hiermee bedoel ik dat het niet meer zozeer om de vraag zal gaan: "Wat heb IK nodig?", maar vooral dat de vraag hoe je elkaar kunt helpen beter te worden centraal staat: "Wat hebben WIJ nodig?" Een collectieve benadering in toetsing past bij de maatschappij 2034 waarin het leren verantwoordelijkheid nemen voor en naar elkaar weer belangrijker is geworden in vergelijking met 2024.

Vanuit het perspectief van de docent

Docenten hebben in 2034 nog steeds een cruciale rol in het faciliteren van toetsing als kans voor leren. Het leren begrijpen van en oefenen met de belangrijkste principes van toetsing in dienst van leren is goed verankerd in het professionaliseringsbeleid. De BKE en SKE die in 2024 nog volop bestond is drastisch herontworpen en vertrekt vanuit een integrale visie op curriculum en toetsing (Sluijsmans, 2023). In dit nieuwe programma genaamd Leer- en Curriculumdienende Toetsing (LCT) worden docenten gestimuleerd met collega-docenten vanuit de curriculumdoelen na te denken over hoe hun ontwerp van toetsing bijdraagt aan het succesvol behalen van deze doelen door alle studenten. De tien op onderzoek gebaseerde uitvoeringsprincipes van formatief handelen (zie Kneyber et al., 2022) die volledig in het teken staan van het leren van toetsing tijdens en tussen lessen, zijn in 2034 voor docenten in het hoger onderwijs de basis voor het ontwerp van toetsing. In de praktijk zien we dan ook terug dat docenten voortdurend nieuwsgierig zijn naar studenten (wat wil ik nu van mijn studenten weten en waarom?) en heel bewust nadenken wanneer en hoe zij studenten hun denkproces zichtbaar willen laten maken. Docenten hebben dankzij hun kennis over leren van toetsing veel vrijheid om zelf te bepalen hoe zij in hun specifieke context het leren van toetsen vormgeven. Waar dat past, zetten zij passende vormen van onderwijstechnologie in. Niet alleen om tijd te besparen, maar omdat het studenten verder helpt.

In 2034 werken docenten –in tegenstelling tot 2024– nauwelijks nog met beoordelingsformulieren, rubrics en cijfers. Uitgangspunt is dat er samen met studenten en werkveld vooral dialoog plaatsvindt over kwaliteit van werk en gedrag vanuit de doelen en bedoeling van een opleiding. Ook werken docenten in 2034 nog intensiever samen met werkplekbegeleiders in het vormgeven van feedbackprocessen vanuit een gedeelde visie over de beoogde kwalificaties. Er is dan ook aandacht voor interprofessionele feedbackprocessen, waarbij docenten en werkplekbegeleiders met studenten gezamenlijk casuïstiek uitdiepen vanuit verschillende perspectieven.

Vanuit het perspectief van het opleidingsteam

Leren van toetsing wordt in 2034 op opleidingsniveau benaderd als een vorm van onderzoek naar het leerproces^x, waarvan de uitkomst –zoals bij ieder ander onderzoek– nog niet vaststaat. Structurele implementatie van deze visie op toetsing die ten dienste staat van het leerproces is geen individuele, maar collectieve investering en zal in 2034 nog volop in beweging zijn. In 2034 zien we wel dat opleidingsteams (en hier hoort ook het werkveld bij) steeds beter begrijpen wat leren van toetsing betekent. Ze zijn losgekomen van fragmentarische plannen en onvoorbereide implementatie, maar werken in nauwe verbinding met werkveld en studenten aan een cultuur van werken en leren die voorspelbaar en consistent is.

Omdat de toetsing wordt georganiseerd vanuit een curriculum- en leerperspectief, is er geen sprake meer van een separaat toetsbeleid. Ook is er geen toetscommissie meer. Omdat de principes van een lerende cultuur –ook wel professionele, lerende of kwaliteitscultuur genoemd– inmiddels zijn omarmd, is er ook een kwaliteitsbeleid en een rol voor de examencommissie die bij die cultuur past. Dit betekent dat het opleidingsteam een eigen structuur van formatief handelen heeft ingericht, waarin steeds aannames over de kwaliteit van toetsing worden onderzocht op basis van gericht verzamelde informatie. Ook organiseren teams op passende momenten een extern feedbackproces met collega-opleidingen en deskundigen waarin zij waarderend vanuit gedeelde kwaliteitstandaarden onderzoeken in hoeverre het leren van toetsen in lijn is met doelen en verwachte resultaten en effecten voor de ontwikkeling van studenten.

Wat gaan de geschetste voorspellingen van ons vragen?

In het voorgaande heb ik enkele ‘gedroomde’ vooruitzichten gedeeld voor leer- en curriculumdiende toetsing in 2034. Daar komen is echter nog best spannend. Zo zullen betrokkenen in het onderwijs voortdurend moeten blijven balanceren tussen enerzijds het borgen van stabiliteit en rust voor leren, en anderzijds het inspringen op actuele vraagstukken en ontwikkelingen in de buitenwereld. Dat heeft ook implicaties voor de toetsing.

Toenemende flexibilisering en aandacht voor gepersonaliseerd leren kan ook impact hebben op de zogenaamde *collective student efficacy*^x. Ook in 2034 is het van belang voldoende ruimte en verantwoordelijkheid voor het leren als collectief te waarborgen, zoals het helpen van elkaar in het toewerken naar een gemeenschappelijk curriculumdoel.

Ook zal het zoeken zijn naar een goede balans tussen het behouden van de kwaliteitscriteria als authenticiteit en zelfstandigheid in een wereld waar we steeds meer worden 'ontzorgd' in het zelf moeten nadenken en produceren van werk. Zeker met de opkomst van generatieve AI is het maar de vraag of wat we nog belangrijk vinden dat een student echt zelfstandig weet te realiseren (i.e., authentiek is) als resultaat van hard nadenken en werken, en waar we accepteren dat dat niet meer zo is.

Tot slot vraagt de steeds verdere instrumentatie en commercie in onderwijs en toetsing met – al dan niet digitale – tools alertheid. Hoewel deze tools al snel als praktisch en snel inzetbaar worden gezien, is het gevaar dat het nadenken over het *waarom* van deze tools voor het leerproces van de student naar de achtergrond verdwijnt. Vorm volgt functie, niet andersom.

De kracht van minder en beter in een leer- en werkomgeving die vertraging en rust verdraagt

Op basis van mijn voorspellingen met een dosis wensdenken hoop ik dat we vooral het *goede beter doen* en niet te snel een vernieuwing invoeren die aanvankelijk intuïtief goed voelt. Als het gaat om leren van toetsen zegt Dylan Wiliam het heel treffend: “We’re always looking for the next big thing, when we should be doing the last big thing properly, which is formative assessment.”

Ik heb mijn voorspellingen voor 2034 vooral gebaseerd op wat we weten over de basisprincipes van leren, goed onderwijzen en curriculumontwikkelingen, waarbij ik durf te stellen dat deze principes ook nog zullen gelden over tien jaar. Mijn hoop is dan ook dat opleidingsteams vanuit deze kennis doordachte keuzes blijven maken, ook al voelen deze keuzes tegen-intuïtief.

Ter afsluiting nog een persoonlijke wens die misschien wat haaks staat op het snelle toekomst-trend-denken: ik hoop van harte dat we in 2034 weer meer durven te vertragen en stil te staan dan we in 2024 deden. Dat opleidingen minder onder (politieke) druk staan om ontwikkelingen die ik bij de start van deze bijdrage schetste snel in te voeren. We weten uit het verleden dat dit niet altijd de meest verstandige weg is om te bewandelen. Mijn overtuiging dat Platform Leren van toetsen deze rust- en uitwisselingsplaatsen de komende tien jaar ook nog steeds weet te creëren, geeft vertrouwen. Ik wens alle collega's daar alle succes en vooral plezier bij!

Bronnen

- Hodges, C. B., & Kirschner, P. A. (2024). Innovation of instructional design and assessment in the age of generative Artificial Intelligence. *TechTrends*, 68, 195-199. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00926-x>
- Kneyber, R., Sluijsmans, D. M. A., Devid, V., & Wilde-López, B. (2022). *Formatief handelen: van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Roediger, H. L. III, & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.
- Sluijsmans, D. M. A. (2023, 23 oktober). Toets gerust, maar wel curriculumbewust. *Toetsrevolutie*. <https://toetsrevolutie.nl/toets-gerust-maar-wel-curriculumbewust/>
- Wiliam, D. (2023). Curriculum, pedagogy, and assessment; in that order. In N. Csogor & B. Watkin (Eds.), *Sixth form matters. A collection of essays & case studies* (pp.14-16). Sic Form College Associations.
- Winstone, N. E., & Nash, R. A. (2023). Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*, 58(3), 111-129. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2224444>

Voetnoten

-
- ⁱ Gebaseerd op citaat van Niels Bohr: "Prediction is very difficult, especially if it's about the future."
- ⁱⁱ De achtergrond van deze opvatting is hier te lezen: <https://toetsrevolutie.nl/de-toetsrevolutie-ongemakkelijk-maar-meer-dan-ooit-hard-nodig/>
- ⁱⁱⁱ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/03/31/routes-naar-het-leraarschap>
- ^{iv} Varianten hierop zijn vakoverstijgend, interdisciplinair, multidisciplinair of opgabegericht onderwijs, waarbij ik voor nu de verschillen en overeenkomsten tussen deze varianten buiten beschouwing laat.
- ^v <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2022/07/AF1955-Monitor-Studenten-Deelrapport-1-Mentale-gezondheid.pdf>
- ^{vi} Wat Renske de Kleijn hier vertelt over het stellen van feedbackvragen is in 2034 verankerd in het curriculum van opleidingen: <https://www.youtube.com/watch?v=Qw36Jlb2IHM>
- ^{vii} Zie bijvoorbeeld deze studie <https://arxiv.org/abs/2309.13060>
- ^{viii} Zie bijvoorbeeld <https://hpe-bot.com/>
- ^{ix} Zie <https://toetsrevolutie.nl/toetsing-als-onderzoek-naar-het-leerproces/>
- ^x <https://pedrodebruyckere.blog/2021/09/17/de-kracht-van-het-collectief-geloof-collective-student-efficacy/>

Leren van 10 jaar

Platform Leren van toetsen

Martijn Leenknecht (HZ University of Applied Sciences), Martje Köhlen (Hogeschool Inholland) & Simone Kooij (ROC van Amsterdam)

Een storm veroorzaken hoefde niet, maar ons doel was wel degelijk om het thema 'leren van toetsen' op de kaart te zetten. We wilden balans brengen in het debat over toetsen en beoordelen in het hoger onderwijs en het besef laten groeien dat er meer is dan de summatieve functie van toetsen. Als je dan na tien jaar terugblijkt en een heel boek kan vullen met voorbeelden en ontwikkelingen, dan kan je concluderen dat het op de kaart zetten is gelukt. Toch zijn we er nog lang niet, zoals ook Dominique Sluijsmans in haar vooruitblik in het vorige hoofdstuk schetst. Het blijft een thema in ontwikkeling. Daarom delen we in dit hoofdstuk wat wij leerden van tien jaar platform en welke succescriteria wij daaruit opmaken voor de toekomst.

Onze oproep om te leren van toetsen heeft alles te maken met een grotere discussie: de vraag wat de doelstellingen zijn van ons hoger onderwijs. Als we het vaststellen van bekwaamheid en het verantwoorden van deze vaststelling (i.e., de summatieve functie van toetsen) centraal stellen, verheffen we het kwalificeren tot ultieme doelstelling van ons onderwijs. Studenten gaan dan leren voor de toets, waarmee "een hbo-opleiding een aaneengesloten rij van hoepels [wordt], waardoor we studenten laten springen" (Els Pelgrim-Roskam in Leenknecht, 2018, p. 35). Een diploma staat dan gelijk aan het behalen van de toetsen, waardoor we de daadwerkelijke bedoeling uit het oog verliezen: ontwikkelen (Leenknecht & Kooij, 2017).

Als het ontwikkelen van studenten het doel is van ons onderwijs (waar het vaststellen van die ontwikkeling uit voortvloeit), dan willen we toetsen inzetten om richting te geven aan deze ontwikkeling en aan de begeleiding die studenten daarbij nodig hebben. Met toetsen willen we studenten én docenten instrumenten in handen geven om het ontwikkelproces te monitoren en bij te sturen (i.e., de formatieve functie van toetsen). Toetsen zijn daarmee niet langer het sluitstuk, maar het startpunt van leren (Leenknecht & Kooij, 2017).

Hiervoor is innovatie nodig, maar ook loslaten. Het is niet langer alleen relevant of we op ieder tussenmoment de ontwikkeling met enige mate van zekerheid en nauwkeurigheid kunnen vaststellen. Belangrijker wordt of het tussenmoment richting geeft aan vervolgstappen. Het gaat er dus om of toetsen betekenisvol zijn en het gewenste gedrag ontlokken (Leenknecht & Kooij, 2017). Een omslag naar meer holistisch toetsen en gecontroleerd vertrouwen (zie hoofdstuk 5.3)

ligt voor de hand. We kijken steeds meer naar het moment ná de toets: wat gebeurt er bij de student, welke beweging veroorzaken we?

De afgelopen tien jaar hebben we geprobeerd deze omslag naar meer leren van toetsen te stimuleren door inzichten te vergaren en te delen. Als we terugblikken op de beweging die we teweeg hebben gebracht, kunnen we vijf succescriteria formuleren voor het samen werken aan leren van toetsen (maar eigenlijk aan elk thema dat leeft).

Succescriterium 1: kies een integrale aanpak die je als team omarmt

Meer leren van toetsen vraagt om meer dan een enthousiaste docent die formatief toetsen gaat toepassen of een training feedbackgeletterdheid voor studenten introduceert. Het vraagt om een systeemverandering en cultuuromslag. We zullen moeten inzetten op teamprofessionalisering en -ontwikkeling, bijvoorbeeld als het gaat om het introduceren van formatief toetsen (zie hoofdstuk 2.3) of het creëren van een feedbackcultuur (zie hoofdstuk 7.2). Ook in onze onderzoeken zagen we een verschuiving van aandacht voor individuele docenten naar focus op teams (zie hoofdstuk 6). Willen we leren van toetsen duurzaam verankeren, dan doen we dit best samen.

Dat het loont om met z'n allen een overstap te maken, hebben we ook gezien in het voorbeeld van Fontys Paramedisch (zie hoofdstuk 5.2). Je kunt samen heldere kaders vaststellen (structuur), de omslag maken richting een nieuwe manier van werken en elkaar hierop scherp houden (cultuur). Dat betekent niet dat er geen ruimte meer is voor individuele verschillen. Uit het portret bleek duidelijk dat de verschillende opleidingen hun eigen inkleuring geven aan de kaders, aansluitend bij de eigen identiteit van de opleiding.

Kies als team bij voorkeur voor een integrale aanpak. Een centrale systematiek of methode kan hierbij behulpzaam zijn. Een voorbeeld hiervan is het Virtual Action Learning bij Avans Hogeschool (zie hoofdstuk 2.2). Deze methodiek wordt echter pas succesvol als het integraal onderdeel wordt van de werkpraktijk. Als het als extra wordt ervaren of botst met andere praktijken, dan verliest een centrale methodiek snel aan kracht. Initiatieven worden het beste met elkaar uitgelijnd. Leren van toetsen is niet iets dat je 'erbij' doet als individuele docent, maar vraagt een integrale aanpak van een geheel team.

Succescriterium 2: kalibreer door een kijkje te nemen in andermans keuken

In de afgelopen tien jaar hebben we ervaren hoeveel energie het geeft om samen op te trekken en elkaar te inspireren en scherp te houden. De vele enthousiaste reacties op de eerste vrijdag van juni tijdens ons jaarlijks Festival Leren van toetsen (zie hoofdstuk 4) spreken boekdelen. De herkenning dat we allemaal aan het worstelen zijn met dezelfde vraagstukken en dat ene

verfrissende idee dat je opdoet in gesprek met collega's van een andere hogeschool is goud waard. Het helpt je obstakels te omzeilen en overwinnen.

Het je laten inspireren door voorbeelden van anderen, maar ook het delen van je eigen casus, het is een vorm van kalibreren. Je krijgt hierdoor scherper in beeld waar je heen wilt ontwikkelen. Neem Anne Potters die in hoofdstuk 3.2 beschrijft hoe ze tot de ontdekking komt dat ze eigenlijk al best goed op weg is om studenten te betrekken bij toetsen. Door de literatuur in te duiken en een dagje mee te lopen bij een andere opleiding vormt ze zich een beter beeld van welke mogelijkheden er nog voor haar liggen in haar eigen lespraktijk. Ze kan met behulp van de observaties een beter en gericht plan maken om het leren van toetsen te verbeteren. Met dat kijkje in andermans keuken werk je als het ware aan je eigen kwaliteitsbesef.

Succescriterium 3: werk samen en sla de handen ineen

Uitwisselen van ideeën leidt ook tot nieuwe ideeën. Misschien wel het beste voorbeeld hiervan is de themagroep feedbackgeletterdheid (zie hoofdstuk 9.5). Deze ontstond naar aanleiding van het webinar 'Feedback literacy in Higher Education' door feedbackonderzoeker David Carless (zie hoofdstuk 8). Deelnemers startten spontaan een uitwisseling van ideeën op en dit leidde tot de oprichting van de themagroep. Zij kwamen met een hoop nieuwe ideeën, waarvan zij er onder tusschen een aantal gezamenlijk hebben uitgewerkt. De online leesclubbijeenkomsten, waarin een boekhoofdstuk of artikel wordt besproken, en de gesprekstoel feedbackdialogoog (Köhlen & De Vos, 2023) zijn hier uitvloeisels van (zie hoofdstuk 9.5).

Als we de handen ineen slaan (Leenknecht, 2018), dan is er meer mogelijk dan we denken. Als individuele docent of als enkele opleiding of hogeschool, kan je niet altijd voldoende tijd en ruimte vrijmaken om op ontwikkelingen in te haken. Neem Hogeschool Rotterdam en HZ University of Applied Sciences, twee hogescholen die aan de wieg stonden van Platform Leren van toetsen. Zonder de samenwerking in het platform hadden ze de afgelopen jaren niet zulke mooie stappen kunnen zetten op het vlak van leren van toetsen. Bij HZ ontstond bijvoorbeeld een community programmatisch toetsen en deden meerdere opleidingen mee aan het onderzoek naar feedbackcultuur (zie hoofdstuk 7.2). Naast de kennis en inzichten die samenwerken opleveren, is ook het netwerk zelf relevant. Professionals weten elkaar sneller te vinden. Bekend maakt bemand.

Succescriterium 4: laat je niet opjagen

Dominique Sluijsmans beschreef het ook al in haar bijdrage in hoofdstuk 10.1: het belang van vertragen en stilstaan. We hebben afgelopen jaren geleerd dat het goed is om tijd te nemen voor reflectie en bezinning en vooral niet mee te willen in de *rat race* die onderwijsland kenmerkt. We buitelen soms over elkaar met nog meer vernieuwende ideeën. De ene innovatie is nog niet uitgekristalliseerd of een nieuwe doet al weer z'n intrede. We hebben bij Platform Leren van toetsen bewust gekozen voor een aanpak van bezinning en evaluatie. De onderzoeken (zie hoofdstuk

6) zijn hier een goed voorbeeld van. Bovendien hebben we een hoge kwaliteitsstandaard gehanteerd, waarbij kwaliteit voor snelheid ging. Alle blogs en materialen die op onze website verschijnen, hebben minimaal twee feedbackrondes doorlopen en kenmerken zich door onderbouwing en verantwoording.

In de afgelopen tien jaar zijn we regelmatig uitgedaagd door materialen of blogs van anderen. Dit waren vaak sterk opiniërende stukken die botsten met onze denkbeelden of bijdragen die naar ons idee niet helemaal hadden begrepen hoe de vork in de steel zit. We voelden in die gevallen de sterke drang om direct te reageren, maar hebben altijd eerst binnen bijvoorbeeld een themagroep overleg gehad wat de beste manier van reageren is. Vaak is dit niet het opgooien van nog meer meningen of ideeën, maar juist het bijdragen met een reflectie of bezinning. Hoofdstuk 5.1 over programmatisch toetsen is hier een voorbeeld van.

En ook voor opleidingen en docenten geldt dat tijd en ruimte nemen voor bezinning en reflectie loont. We zien het bij het cluster team Commerciële economie en Communicatie (hoofdstuk 7.2), die door gezamenlijke reflectie de neuzen dezelfde kant op kregen en daardoor nu wel stappen hebben gezet richting een feedbackcultuur. Hoe paradoxaal het ook klinkt, rust en ruimte voor bezinning en reflectie kan dus juist bijdragen aan het in beweging komen. Daarnaast helpt het om inzichten eerst te vertalen naar de eigen praktijk en ze een eigen inkleuring te geven, zodat een effectieve werkwijze kan worden ontwikkeld (zie ook hoofdstuk 5.2).

Succescriterium 5: werk vanuit energie

Het laatste succescriterium dat we iedereen willen meegeven is de kracht van energie en enthousiasme. We staan iedere keer weer versteld van wat er in gang kan worden gezet als mensen enthousiast zijn en dit enthousiasme delen. Alle opbrengsten van Platform Leren van toetsen zijn tot stand gekomen op basis van vrijblijvendheid en passie. De mooiste opbrengsten ontstaan wanneer mensen zich persoonlijk verbonden voelen met het thema en worden aangesproken op hun inzichten en expertise. Het enige wat je daar voor moet doen is mensen erkennen voor hun kwaliteiten, aansluiten bij hun enthousiasme (en dit af en toe wat aanwakkeren), en de energie niet doodslaan met regels en afspraken.

Kortom, biedt ruimte, rust en vertrouwen. Het is het beproefde concept van het platform, dat tot vele mooie resultaten heeft geleid. Niet een storm of revolutie, maar een continue stroom aan ideeën, werkvormen en inzichten.

Bronnen

Köhlen, M., & De Vos, T. (2023, 6 september). Hoe stimuleer je een feedbackdialoog? Eerste ervaringen met een gesprekstoel. *Platform Leren van toetsen*. <https://lerenvantoetsen.nl/hoe-stimuleer-je-een-feedback-dialoog-eerste-ervaringen-met-een-gesprekstool/>

Leenknecht, M. J. M. (2018). De handen ineen om te leren van toetsen: samenwerking gericht op ontwikkeling. *Examens*, 2018(2), 34-37.

Leenknecht, M. J. M., & Kooij, S. E. (2017). Leren van toetsen: ontwikkelen als doel. *HO Management*, 9(2), 4-7.

Dankwoord

Met deze jubileumuitgave hebben we een overzicht willen geven van 10 jaar Platform Leren van toetsen. Met 25 hoofdstukken in 10 thema's is het een imposante weergave geworden van de vele ontwikkelingen die wij als platform, en het hoger onderwijs in Nederland in het algemeen, hebben doorgemaakt. Een overzicht waar we erg trots op zijn!

We zijn dan ook heel dankbaar voor iedereen die de afgelopen tien jaar op wat voor manier dan ook heeft bijgedragen aan Platform Leren van toetsen. Dank aan alle collega's van hogescholen en universiteiten die vanuit eigen interesse en vol energie hebben meegewerkt aan kennisdeling of onderzoek. Specifiek dank aan de bestuurders van HZ University of Applied Sciences, Hogeschool Rotterdam en Hogeschool Inholland, die het thema leren van toetsen zo'n warm hart toedragen dat de coördinatie van het platform vanuit deze organisaties plaats mag vinden. Dank ook aan alle bachelor- en masterstudenten die veel tijd en energie stopten in het onderzoeken van onze praktijken. En heel veel dank aan alle docenten, onderwijskundigen, managers, beleidsmedewerkers en anderen die ons al tien jaar weten te vinden en de energie geven om de kennisontwikkeling en -deling voort te zetten.

Ook willen we iedereen bedanken die heeft bijgedragen aan de totstandkoming van deze jubileumuitgave. Allereerst natuurlijk dank aan alle auteurs die meegewerkt hebben, zowel de auteurs van wie we een blog opnieuw gepubliceerd hebben, als de auteurs die speciaal voor deze uitgave een hoofdstuk hebben geschreven. Heel bijzonder om vanuit onze gedeelde passie voor het leren van toetsen samen te werken en op die manier de reikwijdte van 'leren van toetsen' in beeld te brengen.

Daarnaast hebben we tijdens dit jubileumjaar veel samengewerkt met studenten, omdat we het belangrijk vinden studenten te betrekken bij waar we mee bezig zijn. Leren van toetsen bereiken we alleen samen met studenten. Daarom grote dank aan de mbo-studenten van het Grafisch Lyceum Utrecht – Noa Meijer, Timo de Groot en Luca Vermeer – die hard hebben gewerkt aan de prachtige vormgeving van deze uitgave. Ook grote dank aan de mbo-studenten van Flowburo, het evenementenbureau van ROC van Amsterdam, voor de hulp bij de organisatie van de jubileumeditie van Festival Leren van toetsen waar we deze jubileumuitgave feestelijk konden lanceren. En de studenten van MBO College Hilversum voor de vormgeving van ons jubileumlogo.

Wij hebben de afgelopen tien jaar de kar mogen trekken en ruimte en rust mogen creëren om samen na te denken over het thema leren van toetsen. Dat hebben we met veel plezier gedaan. Dank aan iedereen die met ons wilde delen in het uitbouwen van die ene vlinderslag.

Martijn Leenknecht, Martje Köhler, Simone Kooij, Anne Potters & Els Roskam-Pelgrim
April 2024

Over de auteurs en de redactie



Liesbeth Baartman werkt als lector 'Toetsing en beoordeling in het beroepsonderwijs' bij het Lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht. Haar werk is gericht op de vraag hoe toetsing recht kan doen aan alle lerenden in beroepsopleidingen. Specifiek doet Liesbeth veel onderzoek naar formatief evalueren en programmatisch toetsen.



Irene Biemond werkt sinds 2020 bij Hogeschool Van Hall Larenstein als senior onderwijskundige en toetsdeskundige. Ook is ze als begeleider betrokken bij het Landelijk leernetwerk programmatisch toetsen en heeft ze een eigen community of practice over 'Examencommissies en Innovatief Onderwijs' opgericht. Daarnaast verzorgt ze namens Vereniging Hogescholen trainingen voor examencommissies over dit onderwerp.



Judith Gulikers is universitair hoofddocent bij de leerstoelgroep Education & Learning Sciences van de Wageningen Universiteit. Zij doet onderzoek naar assessmentvraagstukken en met name formatief evalueren en het evalueren/ toetsen in leerlijnen.



Henderijn Heldens is lector 'Onderwijs in Verbinding' bij de Nieuwste Pabo van Zuyd Hogeschool en Fontys Hogeschool. Haar liefde voor leren, en feedback in het bijzonder, is een belangrijke drijfveer voor haar zoektocht naar hoe je het leren van feedback leuker en minder spannend kunt maken.



Loek Herberts (MEd) is sinds 2018 docent bij Fontys Paramedisch in Eindhoven. Hij is werkzaam als docent Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) en docent Fysiotherapie. In zijn werk vindt hij concepten als feedbackgeletterdheid, formatief handelen, zelfregulatie en programmatisch toetsen fascinerend en deze elementen vormen voor hem elke dag weer een leuke uitdaging!



Desirée Joosten-ten Brinke is hoogleraar 'Leren en toetsen' bij de School for Health Professions Education, Faculty of Health, Medicine and Life Sciences (FHML) aan Universiteit Maastricht. Haar onderzoek richt zich op de integratie van Assessment for Learning en Assessment of Learning, beoordelen op de werkplek en de technologie die daarbij een rol kan spelen.



Marleen Kaijen werkt sinds 2006 bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en sinds 2020 als zelfstandig adviseur bij Kaijen-Onderwijsinnovatie. Wat haar bezighoudt is de vraag hoe docententeams autonomie en zeggenschap ervaren bij het werken aan onderwijsinnovatie.



Renske de Kleijn is universitair hoofddocent bij het onderwijscentrum van het UMC Utrecht. Zij doet onderzoek en begeleidt promotieonderzoek en praktijkonderzoek in het (bio)medisch onderwijs.



Martje Köhlen is onderwijskundige bij Hogeschool Inholland en coördinator van Platform Leren van toetsen. Voorheen werkte zij bij Hogeschool Rotterdam, waar zij in 2017 het coördinatorschap van Simone Kooij (en kortstondig Anne Potters) heeft overgenomen. In haar advieswerk richt zij zich op curriculum- en onderwijsontwerp, met speciale aandacht voor feedbackprocessen en formatief handelen.



Simone Kooij is onderwijskundige bij ROC van Amsterdam-Flevoland. Voorheen werkte zij bij Hogeschool Rotterdam, waar zij oprichter en coördinator van het Platform Leren van toetsen was. Zij ondersteunt mbo-opleidingen bij curriculumontwerp, met aandacht voor feedbackprocessen en programmatisch toetsen.



Job Lafeber werkt sinds 2009 voor de Hogeschool Leiden en sinds 2022 als onderwijs- en toetsdeskundige. Hij heeft zich binnen de master toetsdeskundige gespecialiseerd in feedbackprocessen en feedbackgeletterdheid. Hij adviseert opleidingen in curriculumontwerp en is docent en assessor binnen BKE en SKE.



Martijn Leenknecht is onderzoeker en beleidsadviseur bij HZ University of Applied Sciences en oprichter en coördinator van Platform Leren van toetsen. Zijn onderzoek- en advieswerk richt zich veel op het activeren/motiveren van studenten in onderwijs en toetsen, met speciale aandacht voor feedbackprocessen.



Wendy Peeters werkt sinds 2012 als docent en toetsdeskundige bij de Hogeschool Utrecht. Daar begeleidt ze docenten bij hun professionalisering en opleidingsteams bij herontwerp of doorontwikkeling van het curriculum. Daarnaast is ze deelnemer aan het landelijk leernetwerk programmatisch toetsen.



Anne Potters is al lang actief bij Platform Leren van toetsen vanuit haar werk als onderwijsadviseur en later docent bij de Master Leren en Innoveren, beide aan Hogeschool Rotterdam. Zij is altijd bezig met formatief handelen. Recent combineert zij dit met Lesson Study, onder andere bij het lectoraat Docentprofessionalisering en Blended Onderwijs.



Els Roskam-Pelgrim is associate lector bij Avans Hogeschool en vanaf het eerste symposium in 2014 betrokken geweest bij het Platform Leren van toetsen. In haar onderzoek zijn feedback en reflectie terugkerende onderwerpen in allerlei verschillende contexten.



Tamara van Schilt-Mol is lector 'Eigentijds beoordelen en beslissen' bij het onderzoeksteam 'Kwaliteiten van Leraren' bij de Academie Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Daarnaast is ze academic director van de Master Toetsdeskundige bij Fontys Hogeschool. In haar onderzoek staat de vraag centraal hoe eigentijds beoordelen en beslissen zo ontworpen, ingericht en uitgevoerd kan worden, dat het bijdraagt aan de drie functies van toetsing: (1) het stimuleren en sturen van leren, (2) het nemen van zorgvuldige beslissingen en (3) het optimaliseren van onderwijskwaliteit.



Dominique Sluijsmans is lector 'Integrale curriculumontwikkeling' bij Hogeschool Rotterdam en daarnaast werkzaam als zelfstandig onderwijskundige. Ze is sinds 1997 actief op het terrein van onderwijsontwerp, met bijzondere aandacht voor toetsen en beoordelen in dienst en versterking van het leerproces van leerlingen en studenten.



Debby Weerlink werkt bij Fontys Hogeschool als onderwijskundige, toetsdeskundige en docent. Daarnaast is ze bezig met een promotieonderzoek naar de ontwikkeling van zelfstudievaardigheden bij studenten in flexibele onderwijscontexten zoals programmatisch toetsen.

