

Heldens, H., Köhlen, M., Leenknecht, M., Lafeber, J., & Potters, A. (2024). Ook van docenten (en teams) wordt feedbackgeletterdheid gevraagd. In M. Leenknecht, M. Köhlen, S. Kooij, E. Roskam-Pelgrim, & A. Potters (Red.). *Leren van toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 141-149). Platform Leren van toetsen.

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.

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 onderwijsseenheid (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

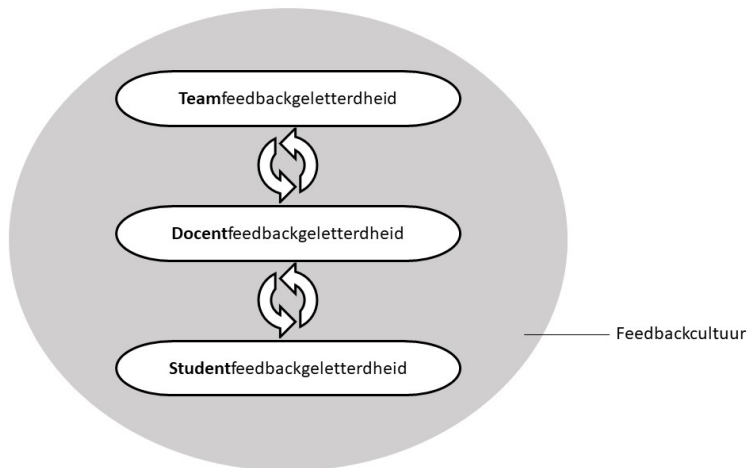
[vertaald uit Boud & Dawson, 2023]

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.	Verbeterd 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]



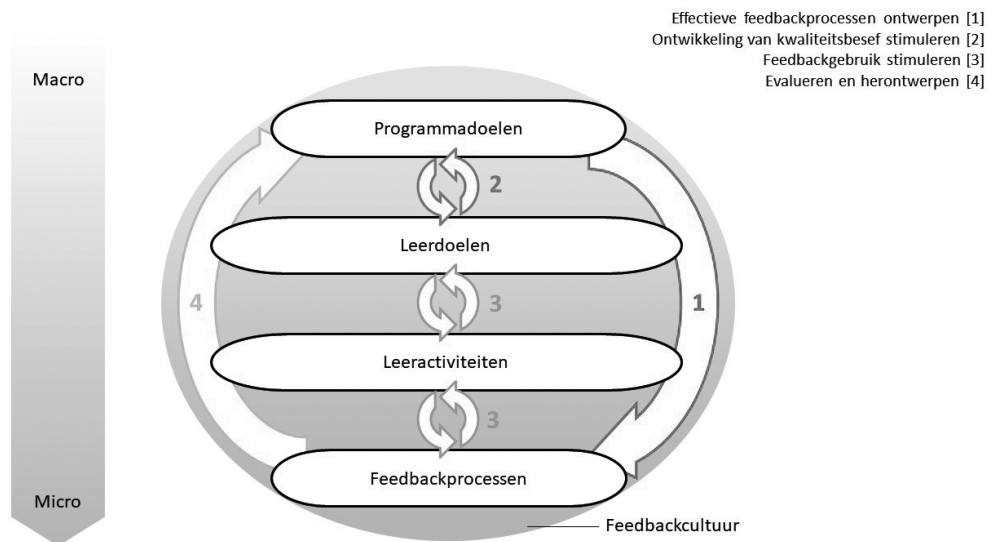
Van 19 competenties naar één model

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

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., Köhlen, 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/>
- Köhlen, 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/>