

# LEREN VAN FEEDBACK

Met de leerkracht op avontuur

**SAMEN LEREND**

Een HUpabo onderwijsinnovatie project in het werken met leeruitkomsten binnen de principes van programmatisch toetsen.



# LEREN VAN FEEDBACK

## Met de leerkracht op avontuur

Een HUpabo onderwijsinnovatie project in het werken met leeruitkomsten binnen de principes van programmatisch toetsen.

Dit project is mogelijk gemaakt door financiering vanuit een NRO Comenius Teaching Fellow (project 40.5.22865.140) en door HU kwaliteitsmiddelen voor de Digitale Leeromgeving.

Agricola, B.T. (2024). *Leren van feedback: Met de leerkracht op avontuur. Een HUpabo onderwijsinnovatie project in het werken met leeruitkomsten binnen de principes van programmatisch toetsen.* [NRO Comenius Onderzoeksrapport]. Hogeschool Utrecht, Utrecht.



## VOORWOORD

Voor u ligt het eindrapport van het project Leren van feedback: de kracht van feedbackgeletterdheid. Dit project heeft alleen tot stand kunnen komen met de tijd en energie van veel mensen die waren betrokken.

Grote dank gaat uit naar alle propedeuse studenten die hebben deelgenomen aan de cursussen van De Leerkracht en Op Avontuur. Door jullie hebben we veel inzichten verkregen over het werken met leeruitkomsten, met principes van programmatisch toetsen, met een digitaal portfolio en met een training feedback geletterdheid. Extra veel dank aan die studenten die deelnamen aan de focusgroepen, door die verdiepende gesprekken konden we jullie positieve ervaringen en kanttekeningen goed in kaart brengen.

Ook veel dank gaat uit naar alle docenten die hebben deelgenomen in het ontwerpen van deze twee cursussen en het lesgeven aan de studenten. Veel dank aan Mariska Boer en Gert van Herwijnen die als innovatieregisseurs de innovatie trokken. Dank aan Jeanet Visser, Mariëlle van der Borgh, Geertje Damstra en Daan van Lanen voor het ontwerpen van de cursussen. Dank aan Anne Nienhuis en Mirjam van de Ven die als innovatiemanagers de innovatieregisseurs hebben begeleid.

Ook dank aan Mariska Boer, Jeanet Visser, Mariëlle van der Borgh en Anneke Wösten, die als leerteambegeleiders de feedback training hebben gegeven aan studenten. Dank aan Bert Jurling, en Nanda Talsma voor het geven van de lessen. En alle praktijkopleiders en instituutopleiders die op een nieuwe manier studenten van feedback hebben voorzien en de beslissing op een programmatische manier hebben genomen.

Dank aan Liesbeth Baartman voor het kritisch meedenken bij het ontwerpen van dit project. Dank aan Rogier Neeffe dat via de DLO kwaliteitsmiddelen het digitaal portfolio kon worden ingericht. Dank aan Reinier Veldhuis om vanuit de HU het inrichtingsproces van het e-portfolio uit te voeren. Samen met Arjan Dogger, Harmen Thijs de Vries en Robert Smeenk van Scorion hebben we goede ervaringen kunnen opdoen met het werken met een e-portfolio.

Bas Agricola

“

**Ontwikkelingsgerichte feedback biedt enorme kansen om de zelfregulatie van studenten te bevorderen.**

Gulikers et al., 2021

## SAMENVATTING

Flexibilisering van een curriculum kan er voor zorgen dat een opleiding meer kan inspelen op de leerbehoeften van studenten. Pabo-studenten van de Hogeschool Utrecht kunnen momenteel de volgorde van onderwijsmodules bepalen, zodat ze kunnen versnellen omdat ze extra bagage hebben, of juist vertragen omdat dit past bij hun persoonlijke situatie. Maar studenten ervaren maar beperkt dat ze regie kunnen nemen op hun eigen leerproces. Regie nemen over je leerproces vraagt van studenten dat zij zelfregulerende vaardigheden bezitten. Ontwikkelingsgerichte feedback biedt enorme kansen om de zelfregulatie van studenten te ontwikkelen. De processen die ten grondslag liggen aan feedback en zelfregulatie kennen grote overeenkomsten. Wil feedback bijdragen aan zelfregulatie, dan moet de student een actievere rol krijgen in het feedbackproces. Om het gesignaleerde probleem van te weinig zelfregulatie door studenten en een te weinig actieve rol van studenten in het feedbackproces aan te pakken, wilden we in dit project inzetten op een aantal interventies gericht op het ontwikkelen van feedbackgeletterdheid bij studenten.

In twee nieuw ontworpen cursussen, De Leerkracht (10 EC) en Op Avontuur (10 EC) werd gewerkt met negen leeruitkomsten als ruggengraat. Er werden lange leerlijnen gecreëerd door het onderwijs te roosteren over een half jaar. Er is ruimte gekomen om ontwikkelingsgerichte feedback toe te passen en het leerproces van de student centraal te stellen. Deze twee cursussen werden ontworpen op basis van de principes van programmatisch toetsen. In de voltijd jaar 1 van de propedeuse is dit experiment in het studiejaar 2022-2023 gestart. Met het experiment wilde de opleiding onderzoeken of de principes van dit onderwijsconcept passend zijn bij de pabo. Een van de principes van programmatisch toetsen is de focus op feedback die werd gegeven op bewijsmateriaal. Na het geven van feedback werd zo'n bewijsstuk een datapunt. Een datapunt is niet meer dan 1 brokje informatie die iets zegt over het functioneren van de student. De examinerator beoordeelde in het portfolio niet het bewijsmateriaal zelf, maar integreerde de feedback die werd gegeven door experts (vakdocenten en praktijkopleider) en combineerde dit met de feedback van de student zelf en zijn medestudenten.

Om het leerproces goed te kunnen monitoren en uiteindelijk te beslissen of de leeruitkomsten werden beheerst door de student werd gewerkt met een digitaal portfolio Scorion. In dit e-portfolio systeem lag de focus op de feedback die werd gegeven op datapunten. Studenten namen het bewijsmateriaal op in het e-portfolio systeem en verschillende feedbackgevers gaven daar feedback op. Ook werd er leerteambegeleiding ingericht om studenten optimaal te begeleiden in kleinere groepen dan een klas. Studenten werden in deze leerteams getraind in hun feedbackgeletterdheid. Ze werden getraind in het begrijpen van feedback, gebruiken van feedback, reageren op feedback en vragen naar feedback.

De resultaten van dit project tonen aan dat het mogelijk is om onderwijs en toetsing op een gestructureerde manier te ontwerpen waarmee studenten meer regie krijgen op hun leerproces. Door de focus te leggen op leeruitkomsten, te werken met feedback, bewijsmateriaal te verzamelen in een e-portfolio en studenten te trainen in hun feedbackgeletterdheid wordt duidelijkheid gecreëerd over wat er van studenten wordt verwacht en hoe hun ontwikkeling wordt beoordeeld. De inzichten van dit project bieden een solide basis voor verdere ontwikkeling en verbetering van het onderwijsprogramma.

# INHOUD

<b>VOORWOORD</b>	<b>5</b>
<b>SAMENVATTING</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUCTIE</b>	<b>11</b>
1.1 Werken met leeruitkomsten	13
1.2 Onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen	14
1.3 e-Portfolio voor monitoren en beoordelen leerproces	14
1.4 Feedbackgeletterdheid van studenten	15
<b>2. ONTWERP</b>	<b>17</b>
2.1 Ontwerpen van leeruitkomsten	17
2.2 Ontwerpen van onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen	20
2.3 Ontwerpen e-Portfolio	21
2.4 Ontwerpen feedback training	24
<b>3. RESULTATEN</b>	<b>27</b>
3.1 Leeruitkomsten als ruggengraat	27
3.2 Onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen	31
3.3 e-Portfolio	38
3.4 Feedback training	42
<b>4. EVALUATIE</b>	<b>47</b>
4.1 Leeruitkomsten	47
4.2 Onderwijs principes programmatisch toetsen	48
4.3 e-Portfolio	53
4.4 Feedback training	56
<b>5. CONCLUSIE</b>	<b>61</b>
<b>REFERENTIES</b>	<b>64</b>
<b>BIJLAGE 1. LEERUITKOMST B1 VEILIG SCHOOLKLIMAAT VOLGENS TUNING METHODIEK</b>	<b>68</b>
<b>BIJLAGE 2. LEERUITKOMST C1 VAKDIDACTISCH BEKWAAM VOLGENS TUNING METHODIEK</b>	<b>69</b>
<b>BIJLAGE 3. LEERUITKOMSTEN OP NIVEAUS MET INDICATOREN</b>	<b>70</b>
<b>BIJLAGE 4. DATAPUNTEN H LEERUITKOMSTEN MATRIK DE LEERKRACHT</b>	<b>80</b>
<b>BIJLAGE 5. DATAPUNTEN H LEERUITKOMSTEN MATRIK OP AVONTUUR</b>	<b>81</b>

<b>BIJLAGE 6. VRAGENLIJST FEEDBACK GELETTERDHEID</b>	<b>82</b>
<b>BIJLAGE 7. VRAGENLIJST ZELFREGULATIE</b>	<b>84</b>
<b>BIJLAGE 8. A1 LESBRIEF TRAINING FEEDBACK BEGRIJPEN</b>	<b>86</b>
<b>BIJLAGE 9. A3 WERKDOCUMENT FEEDBACK ANALYSE FORMULIER</b>	<b>88</b>
<b>BIJLAGE 10. B1 LESBRIEF TRAINING FEEDBACK GEBRUIKEN</b>	<b>89</b>
<b>BIJLAGE 11. B3 WERKDOCUMENT STUDENT</b>	<b>91</b>
<b>BIJLAGE 12. C1 LESBRIEF TRAINING REAGEREN OP FEEDBACK</b>	<b>92</b>
<b>BIJLAGE 13. C3 WERKDOCUMENT STUDENT</b>	<b>94</b>
<b>BIJLAGE 14. D1 LESBRIEF TRAINING VRAGEN NAAR FEEDBACK</b>	<b>96</b>
<b>BIJLAGE 15. D3 WERKDOCUMENT STUDENT</b>	<b>98</b>
<b>BIJLAGE 16. INTERVIEWPROTOCOL FOCUSGROEP STUDENTEN</b>	<b>99</b>
<b>COLOFON</b>	<b>103</b>

“

Een leeruitkomst is een meetbaar resultaat van leerervaringen van de student.

## 1. INTRODUCTIE

Flexibilisering van een curriculum kan er voor zorgen dat een opleiding meer kan inspelen op de leerbehoeften van studenten en studenten eigen regie kunnen nemen over hun leerproces (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2020). Zo willen sommige studenten versnellen omdat ze extra bagage meebrengen, of ze willen vertragen omdat dit past bij hun persoonlijke situatie. Studenten van de pabo van de Hogeschool Utrecht (HUpabo) ervaren momenteel flexibilisering in de volgorde waarin zij modules kunnen volgen (tijd), in het op elk moment kunnen inleveren van toetsen (tijd) en in het versnellen via vrijstelling voor vakken (inhoud en tempo).

Op deze manier kunnen deze studenten meer regie op hun leerproces krijgen. Echter, de laatste jaren beëindigt tussen de 15 en 20% van de HUpabo-studenten hun opleiding zonder diploma (Hogeschool Utrecht, 2021a). Deze studenten geven onder andere aan met hun studie te stoppen omdat ze de opleiding niet kunnen combineren met hun privé en/of werksituatie (Hogeschool Utrecht, 2021b). De regie op het leerproces wordt niet door elke student ervaren.

Regie nemen op je leerproces vraagt van studenten dat zij zelfregulerende vaardigheden bezitten. Zelfregulerende studenten kunnen hun eigen leerdoelen bepalen: ze plannen, monitoren en evalueren hun eigen voortgang in relatie tot die doelen, en passen hun leergedrag aan als dat nodig blijkt (Allal, 2020; Zimmerman, 2000). Docenten ondersteunen het regie nemen door studenten maar beperkt en zo krijgen studenten geen gelegenheid om een actieve rol op te pakken in hun leerproces (Agricola et al., 2019). Onderzoek laat ook zien dat zelfregulatie door studenten ondersteuning en begeleiding vraagt (Reeve et al., 2012). In de praktijk wordt wel gezegd: "zelfsturing vraagt sturing!".

Ontwikkelingsgerichte feedback biedt enorme kansen om de zelfregulatie van studenten te bevorderen (Gulikers et al., 2021). Feedback werd lange tijd gezien als een "boodschap van docent aan de student", waarbij de student maar iets moest maken van de feedback. Studenten uitten dan regelmatig hun frustratie en ontevredenheid over vage of onduidelijke feedback (Ferguson, 2011; Hounsell et al., 2008). Maar we weten dat feedback een positieve bijdrage kan leveren aan de leerontwikkeling van studenten en een sterke invloed heeft op de prestaties van studenten (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Om het gesignaleerde probleem van te weinig zelfregulatie door studenten en een te weinig actieve rol van studenten in het feedbackproces aan te pakken, is in dit project ingezet op een aantal interventies gericht op het ontwikkelen van feedbackgeletterdheid en zelfregulatie bij studenten.

In dit project zijn twee nieuw cursussen ontworpen voor de HUpabo: De Leerkracht (10 EC) en Op Avontuur (10 EC). Er is gekozen om voor de nieuwe propedeuse studenten dit onderwijs te ontwerpen. Zij zijn gekozen als doelgroep omdat zij net starten met hun opleiding. Hierdoor hebben zij nog geen of beperkt ervaring met onderwijs en toetsing in het hbo en omdat ze nog aan de start staan van hun studieloopbaan kunnen zij de meeste vruchten plukken als hun feedbackgeletterdheid en zelfregulatie worden ontwikkeld. Om studenten hun feedbackgeletterdheid en zelfregulatie te stimuleren is gekozen om vier elementen centraal te stellen in dit project en rapport:



Deze vier elementen vormen de rode draad in dit project en rapport. Hieronder zal achter-eenvolgens in de verschillende hoofdstukken worden beschreven wat de achtergrond is van deze vier elementen (hoofdstuk 1), hoe het ontwerpproces er van er uit zag (hoofdstuk 2), wat de resultaten zijn van het ontwerp (hoofdstuk 3) en hoe de ervaringen met de vier element zijn geweest (hoofdstuk 4).

In de twee cursussen maken studenten kennis met het beroep van basisschoolleerkracht, ze ontwikkelen academische vaardigheden en koppelen theorie aan de praktijk tijdens de stage. Op verschillende manieren worden studenten tijdens de modules begeleid. De docenten geven de studenten les en beoordelen de beroepsproducten. De praktijkopleider, die op de stageschool als leerkracht werkt, begeleidt de studenten in de stage. Vanuit de HUpabo beoordeelt een tweede docent als instituutopleider.

### 1.1 Werken met leeruitkomsten

Om een doorbraak te realiseren in het leven lang ontwikkelen en ontschotting tussen verschillende opleidingstypen te accommoderen willen de hbo-lerarenopleidingen werken vanuit één onderwijsruimte waarin alle instromende doelgroepen in de lerarenopleiding op een passende wijze kunnen worden opgeleid: havisten, vwo'ers, zij-instromers in het beroep, deeltijdstudenten en duale studenten. Iedereen die instroomt in de lerarenopleiding kan een passende leerroute vaststellen in samenspraak met opleiding en school (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2020).

De opleidingen willen dit realiseren door te gaan werken conform de uitgangspunten van het hbo-brede experiment leeruitkomsten. Werken conform deze uitgangspunten leeruitkomsten moet ervoor zorgen dat de reeds ingezette flexibiliseringslag verder versterkt en ingebed wordt in de werkwijze van lerarenopleidingen, met als doel om beter in te spelen op de leerbehoeftes van de student. Door te werken met een samenhangend geheel van leeruitkomsten in plaats van vastgelegde onderwijseenheden staat wat afgestudeerden moeten kennen en kunnen centraal in plaats van waar, hoe en in hoeveel tijd zij dat moeten leren. Ook wordt verwacht dat daarmee een ander type instroom kan worden gegenereerd (bijvoorbeeld studenten uit mbo en vwo) zonder dat hiervoor nieuwe routes ontwikkeld hoeven worden. Een student kan zelf met ondersteuning van de opleiding en eventuele werkplek bepalen hoe hij aan zijn leeruitkomsten werkt. Dit kan bijvoorbeeld middels (werk) colleges, projectonderwijs, werkplekleren, online leren of leerwegaafhankelijke toetsing zoals in een assessment.

In 2021 zijn de opbrengsten van het experiment leeruitkomsten onderzocht en leeruitkomsten lijken positieve effecten te hebben (Casteren van et al., 2021). Zo blijkt uit de resultaten dat er een grotere instroom is, nieuwe doelgroepen worden bereikt, er een betere aansluiting op de beroepspraktijk is, het een kwalitatief betere opleiding oplevert, de opbouw van studieprogramma's is verbeterd, er minder uitval van studenten is en er een betere samenwerking met werkgevers is ontstaan.

De HUpabo heeft met haar flexibele deeltijd variant ook deelgenomen aan het landelijke experiment leeruitkomsten. Er werden 27 leeruitkomsten geformuleerd die aangaven welke resultaten de student als toekomstig leraar basisonderwijs moest behalen. De student kon met behulp van een flexibel vormgegeven curriculum zelf de weg bepalen maar ook het tempo en de volgorde om daar te komen (Boonen, 2020). De set van 27 leeruitkomsten die voor de flexibele deeltijd was ontworpen, werd echter niet of nauwelijks gebruikt in het

#### 1. Leeruitkomsten

Er is gewerkt met negen nieuwe leeruitkomsten als ruggengraat. Er zijn lange leerlijnen gecreëerd door het onderwijs te roosteren over een half jaar. Er is zo ruimte gekomen om ontwikkelingsgerichte feedback toe te passen op de leeruitkomsten en het leerproces van de student meer centraal te stellen.

#### 2. Principes van programmatisch toetsen

De twee nieuwe cursussen zijn ontworpen op basis van de principes van programmatisch toetsen (Baartman et al, 2020). Met dit project wil de opleiding onderzoeken of deze principes van dit onderwijsconcept passend zijn bij de pabo. Zo is een van de principes van programmatisch toetsen de focus op feedback die wordt gegeven op bewijsmateriaal. Na het geven van feedback wordt zo'n bewijsstuk dan een datapunt, dat niet meer dan 1 brokje informatie is die iets zegt over het functioneren van de student.

#### 3. e-Portfolio

Om het leerproces goed te kunnen monitoren en uiteindelijk te beslissen of de leeruitkomsten worden beheerst door de student werd gewerkt met het e-portfolio Scorion. In dit e-portfolio systeem lag de focus op de feedback die werd gegeven op datapunten. Studenten namen het bewijsmateriaal op in het e-portfolio systeem en verschillende feedbackgevers gaven daar feedback op.

#### 4. Feedback training

Door het programmeren van datapunten ontvangen studenten veel en frequent feedback op hun leerproces. Om studenten te ondersteunen in hun feedbackgeletterdheid is gekozen om ze te trainen in het begrijpen van feedback, gebruiken van feedback, reageren op feedback en vragen naar feedback.

onderwijs, niet bij de beroepsproducten, niet bij de toetsing of de feedback. Het waren de leerdoelen die gebruikt werden als beoordelingscriteria. Door vast te houden aan de leerdoelen in het onderwijs en in de toetsing werden de leeruitkomsten niet gebruikt waarvoor ze konden dienen. Om in het onderwijs en de toetsing te werken met leeruitkomsten zullen ze als ruggengraat in het curriculum moeten worden gepositioneerd.

### 1.2 Onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen

Het werken met leeruitkomsten zoals beschreven in de vorige paragraaf en in het Bestuursakkoord flexibilisering van lerarenopleidingen past heel goed bij de principes van programmatisch toetsen. Een van de principes van programmatisch toetsen bestaat uit het werken met leeruitkomsten als ruggengraat van het curriculum (Baartman et al., 2020). Het concept van programmatisch toetsen is ontwikkeld als reactie op de ontstane (summatieve) toetscultuur en heeft als doel om zowel de formatieve als de summatieve functie te optimaliseren (Torre et al., 2021; van der Vleuten et al., 2012).

Bij programmatisch toetsen wordt naar de gehele ontwikkeling van de student gekeken (Baartman et al., 2020). Gedurende het leerproces worden zogenaamde 'datapunten' verzameld: informatiebrokjes over de ontwikkeling van de student. Die datapunten kunnen bestaan uit leeractiviteiten zoals het schrijven van essays of maken van kennistoetsen, maar ook uit observaties in de praktijk, beroepsproducten en feedback van peers en experts. Beslissingen over een student worden pas genomen als er voldoende informatie beschikbaar is om een betrouwbare uitspraak te kunnen doen over de beheersing van leeropbrengsten.

Een belangrijk principe van programmatisch toetsen is dat elk datapunt wordt geoptimaliseerd om van te leren. Eén datapunt wordt daarom niet gekoppeld aan een zak/slaagbeslissing, maar vormt een zogenaamde low stake beslissing met weinig consequenties (van der Vleuten et al., 2012). Datapunten leiden altijd tot feedback, en deze feedback wordt door de student tijdens het leerproces tussentijds geanalyseerd, begeleid door een docent/mentor (Heeneman et al., 2015).

Tijdens medium stake beslissingen – tussentijdse beslissingen – wordt vastgesteld hoe de student vordert en wat nog kan worden verbeterd. High stake beslissingen – bijvoorbeeld het toekennen van studiepunten – worden genomen op basis van meerdere datapunten (Torre et al., 2020). In dit project is gewerkt met de principes van programmatisch toetsen: zo zijn er datapunten geformuleerd waarop studenten feedback ontvangen vanuit verschillende perspectieven.

### 1.3 e-Portfolio voor monitoren en beoordelen leerproces

Om alle datapunten en feedback te verzamelen en zicht te houden op de ontwikkeling van de student is een e-portfolio een wenselijk instrument. Binnen de eindassessments van de HUpabo bestond al goede ervaring met het gebruik van een portfolio. Studenten maakten in de afstudeerfase beroepsproducten die werden opgenomen in het portfolio en werden aldaar beoordeeld. Die beoordeling werd gevolgd door een criterium gericht interview. Deze vorm van portfolio's is passend bij het zogenaamde assessmentportfolio: "een portfolio dat wordt ingezet bij formele beoordelingsmomenten...dat producten bevat waarmee de student zijn ontwikkeling kan laten zien" (Ham & Van Elk, 2018).

Ham en Van Elk (2018) onderscheiden naast het assessmentportfolio ook nog het showcase portfolio en ontwikkelingsportfolio en combinaties van die drie. Binnen dit project is gekozen om een e-portfolio te ontwerpen dat het monitoren van de ontwikkeling van de student combineert met de mogelijkheid om die ontwikkeling te beoordelen. Dat is ook passend bij de principes van programmatisch toetsen, waarbij datapunten slechts brokken informatie zijn waarop studenten feedback en feedforward ontvangen om zich te ontwikkelen. En wanneer er voldoende informatie is verzameld er een uitspraak kon worden gedaan over de leeruitkomsten die centraal stonden.

Een e-portfolio met de combinatie van ontwikkeling en beoordeling bestond nog niet in het ICT landschap van de Hogeschool Utrecht. Er waren opleidingen die combinaties maakten tussen het onderwijs aanbod via Canvas en het beoordelingsportfolio van Onstage. In dit project werd een nieuw e-portfolio ingericht op basis van de principes van programmatisch toetsen. In dat e-portfolio ontvangen studenten veel feedback op hun leerproces via de datapunten.

### 1.4 Feedbackgeletterdheid van studenten

Om te werken met leeruitkomsten en met datapunten die veel feedback genereren binnen de principes van programmatisch moeten studenten feedbackgeletterd zijn. Studenten moeten competent zijn om informatie te begrijpen en te gebruiken om zijn werk of leerstrategieën te verbeteren (Carless & Boud, 2018).

De processen die ten grondslag liggen aan feedback en zelfregulatie kennen grote overeenkomsten: beide zijn gericht op het systematisch en cyclisch werken richting bepaalde gestelde doelen (Andrade & Brookhart, 2020). Echter, wil feedback bijdragen aan zelfregulatie, dan moet de student een actievere rol krijgen in het feedbackproces. Pas als de student centraal komt te staan in het feedbackproces, krijgt de student zelf de mogelijkheid om betekenis te geven aan feedback (Nicol, 2021).

In dit project werd een feedbacktraining ontworpen die de feedbackgeletterdheid en de zelfregulatie van studenten bevordert, waardoor zij meer regie kunnen nemen op hun eigen leerproces. Voor het ontwerpen en implementeren van de feedbacktraining werd in dit project de focus gelegd op de student als feedback ontvanger. Deze focus van de feedbackgever naar de feedback ontvanger wordt pas recent gemaakt (Winstone et al., 2021). Het maakt daardoor niet uit waar de feedback vandaan komt: van een docent, van een medestudent of van de student zelf. Dit is opnieuw passend bij programmatisch toetsen waarbij de verschillende feedbackgevers de verschillende perspectieven op het leerproces voorzien van feedback.

De feedbacktraining heeft als doel dat studenten de feedback beter begrijpen en gebruiken, er op kunnen reageren en zelf om feedback kunnen vragen. Met de feedbacktraining ontwikkelen studenten zelfregulerende vaardigheden waarmee ze meer regie op hun eigen leerproces kunnen ervaren.



“

Bij programmatisch toetsen wordt naar de gehele ontwikkeling van de student gekeken.

Baartman et al., 2020

## 2. ONTWERP

### 2.1 Ontwerpen van leeruitkomsten

Zoals in de introductie beschreven konden de 27 leeruitkomsten uit het experiment leeruitkomsten vooral worden terug gevonden in de beoordelingsformulieren, met cijfertjes. De cijfertjes van betreffende leeruitkomsten werden geplaatst bij de leerdoelen, maar werden niet gebruikt om de student te begeleiden of van feedback te voorzien. De leeruitkomsten werden gebruikt ter verantwoording van hoe de leerdoelen gekoppeld waren aan de leeruitkomsten. De mogelijkheden van leeruitkomsten, zoals het creëren van leerwegaanhankelijke routes, werden niet benut. De definitie van leeruitkomsten zoals de HU beschrijft werd niet gebruikt:

*Een leeruitkomst is een meetbaar resultaat van leerervaringen die ons in staat stelt er zeker van te zijn tot welke hoogte/niveau/standaard een competentie is gevormd of verbeterd. Leeruitkomsten zijn geen unieke eigenschappen van een student maar uitspraken die hoger onderwijsinstellingen in staat stellen om te meten of studenten hun competenties hebben ontwikkeld op het vereiste niveau. Bij leeruitkomsten gaat het om het verder operationaliseren van de landelijke eindkwalificaties naar de uiteindelijke cursussen in een curriculum.*

(Bron: <https://husite.nl/toetsing-nieuw/toetscyclus/doelbepaling/leeruitkomsten/>)

In dit project werd een nieuwe set leeruitkomsten geformuleerd die kon worden gebruikt in het onderwijs en de toetsing. Bij het formuleren van leeruitkomsten is het bijvoorbeeld mogelijk om losse evenredige leeruitkomsten te formuleren zodat studenten de keuze krijgen om zelf hun volgorde te bepalen (Peeters, 2021). Maar je kunt leeruitkomsten ook formuleren als trap van boven naar beneden; je begint dan bij het eindniveau (afstudeerniveau) en gaat de trap af naar de hoofdfase en de propedeuse. Biemond en Baartman (2021) onderscheiden in dit backwards design 'de competenties van de beroepsbeoefenaar', die bestaan uit 'een aantal leeruitkomsten' die op een aantal niveaus zijn geformuleerd. In dit project is deze laatste methode gebruikt.

Om leeruitkomsten te formuleren werd gebruikt gemaakt van backwards design. In drie fases van deze methode werden leeruitkomsten geformuleerd.

#### **Fase 1: Van beroepsbekwaamheid naar 4 bekwaamheden**

In de eerste fase in het backwards design werd vanuit het niveau van de beroepsbekwaamheid (zie Figuur 1) de vertaalslag gemaakt naar de beroepscompetenties (A-E). In de tweede fase vindt de vertaling plaats vanuit deze competenties naar leeruitkomsten (A1/A2/A3). En in de derde fase wordt elke leeruitkomst geoperationaliseerd naar niveaus (A1-1, A1-2, A1-3).

Figuur 1. Overzicht van de aggregatieniveaus waarop beslissingen kunnen worden genomen (Biemond & Baartman, 2021).

Beroepsbekwaamheid	Beginnend beroepsbeoefenaar				
Beroepscompetenties	Competentie A	Competentie B	Competentie C	Competentie D	Competentie E
	A1   A2   A3	B1   B2   B3	C1   C2   C3	D1   D2   D3	E1   E2   E3
Leeruitkomsten	A1-1 A1-2 A1-3 A2-1 A2-2 Etc.				

Een nieuwe set leeruitkomsten was reeds ontworpen door collega's van het Instituut Archimedes (IA, tweedegraads lerarenopleidingen) en Instituut Theo Thijssen (ITT, pabo) samen. In 2020 hebben IA en ITT samen gezeten om te kijken of ze gezamenlijk leeruitkomsten konden formuleren. Het gezamenlijk formuleren van leeruitkomsten kon in de toekomst namelijk mogelijkheden geven voor het samen opleiden van toekomstige leraren. Deze exercitie heeft geleid tot een set van 9 gemeenschappelijke leeruitkomsten (zie Tabel 1).

Tabel 1. Gezamenlijke set leeruitkomsten van IA en ITT

Bekwaamheid	Leeruitkomsten
A. Vak Inhoudelijke Bekwaam	1. De leraar beheerst de leerstof qua kennis en vaardigheden
B. Pedagogisch Bekwaam	2. De leraar bouwt een veilige relatie met leerlingen
	3. De leraar maakt het voor alle leerlingen mogelijk zich optimaal te ontwikkelen
	4. De leraar stimuleert de persoonlijke ontwikkeling van de leerling
C. Vak Didactisch Bekwaam	5. De leraar realiseert een krachtige leeromgeving door onderwijs te ontwerpen en te ontwikkelen
	6. De leraar kiest, ontwerpt en zet toetsen in om de ontwikkeling van leerlingen te analyseren en te monitoren
	7. De leraar stelt het leerproces centraal en begeleidt de leerling bij het verwerven van kennis en vaardigheden
D. Professioneel bekwaam	8. De leraar motiveert en verantwoordt eigen handelen ter verbetering eigen lespraktijk en die van de organisatie
	9. De leraar communiceert mondeling en schriftelijk in heldere en correcte taal

### Fase 2: Van 4 bekwaamheden naar 9 leeruitkomsten

In de tweede fase van het backwards design werd elk van de vier beroepsbekwaamheden geoperationaliseerd naar 1, 2 of 3 leeruitkomsten. De gezamenlijke set van negen leeruitkomsten vormden hier de basis (zie Tabel 1).

### Fase 3a: Van 9 leeruitkomsten naar 3 niveaus

In de derde fase, werd elke leeruitkomst vertaald naar de niveaus van de opleiding. Veel opleidingen kiezen 3 niveaus waarop de leeruitkomsten en bekwaamheden moeten worden aangetoond (Biemond & Baartman, 2021). In dit project werden drie niveaus gehanteerd: Niveau 1 is Basis bekwaam (propedeuse); Niveau 2 is Gevorderd bekwaam; en Niveau 3 is Start bekwaam. Het onderwijs dat werd ontworpen bevond zich op niveau 1.

### Fase 3b: Leeruitkomsten op niveaus beschrijven met Tuning

De Tuning systematiek is een veelgebruikte methode om leeruitkomsten te formuleren (Klarus et al., 2017). De handelingswerkwoorden van Bloom, of die van de hernieuwde versie van Krathwohl, zijn een bekende manier om dat te doen (Krathwohl, 2002). Met de handelingswerkwoorden kan een niveauverschil worden aangebracht door de opleiding heen. Voor zowel leeruitkomsten als leerdoelen geldt dat ze toetsbaar moeten zijn. Volgens het Tuning model moeten de volgende elementen in de genoemde volgorde aan bod komen: **Actief werkwoord** + **Type** + **Onderwerp** + **Standaard** + **Context**

1. Allereerst moet een **actief werkwoord** worden gekozen, wat aangeeft wat de lerende dient te weten. Hierbij kan een taxonomie gebruikt worden. De verschillende taxonomieën worden later in dit literatuuronderzoek toegelicht.
2. Vervolgens specificeer je aan welk **type of welke soort** eindkwalificatie de leeruitkomst een bijdrage levert. Daarna omschrijf je over welke vaardigheden en competenties uit de *Body of Knowledge and Skills* het gaat.
3. Daarnaast stel je het **onderwerp** van de leeruitkomst vast. Dit gaat over het deskundigheidsgebied waarop de leeruitkomst wordt toegepast.
4. Vervolgens omschrijf je welke **standaard** je toepast: Welke richtlijnen, standaarden, methodiek, benaderingen moet of mag iemand hanteren?
5. En tot slot omschrijf je de **context**: In welke context laat iemand iets zien?

De Tuning methodiek werd toegepast op leeruitkomsten om te zien wat dat opleverde.

### Fase 3c: Leeruitkomsten op niveaus met indicatoren

Na evaluatie van de Tuning methodiek die geen heldere leeruitkomsten opleverden, werd uiteindelijk gekozen om de leeruitkomsten op niveaus te beschrijven met behulp van indicatoren. Met de indicatoren werd het mogelijk om verschil in niveaus te duiden. Het formuleren van de indicatoren voor de 9 leeruitkomsten op de 3 verschillende niveaus werden gebaseerd op vier documenten: 1) de deeltaken van het huidige HUpabo voltijd curriculum; 2) de criteria in de HUpabo stagebeoordelingsformulieren; 3) de leeruitkomsten van het huidige HUpabo deeltijd curriculum; en 4) de landelijke SBL competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2006).

## 2.2 Ontwerpen van onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen

Het werken met leeruitkomsten is een van de principes van programmatisch toetsen. Het formuleren van een ruggengraat aan leeruitkomsten is een van de eerste stappen bij het ontwerpen van programmatisch toetsen (Baartman et al., 2020). In dit deelproject werd onderzocht of de principes van programmatisch toetsen passen bij de HUpabo. Het implementeren van programmatisch toetsen is namelijk geen keuze om snel te maken. Er kan bijvoorbeeld worden geëxperimenteerd met een opleidingsvariant of een deel van het onderwijs. Voor opleidingen met bijvoorbeeld veel leerlijnen/ vakgebieden, zoals een pabo, is het vormgeven van programmatisch toetsen een grotere uitdaging, maar niet onmogelijk. In het artikel van Biemond en Baartman (2021) wordt een stappenplan voor programmatisch toetsen voorgesteld. Deze stappen werden doorlopen voor dit project:

### 1. Leeruitkomsten

In de eerste stap werden de leeruitkomsten vastgesteld waarover je beslissingen wilt gaan nemen. Leeruitkomsten zijn de ruggengraat van de opleiding. De beoogde leeruitkomsten zijn daarom het startpunt. Het maakt hierbij in de praktijk niet uit of ze competenties, leerresultaten, leeropbrengsten of kerntaken worden genoemd. In dit project worden leeruitkomsten gebruikt, omdat dit passend is bij het bestuursakkoord en bij het jargon van de Hogeschool Utrecht.

### 2. Aggregatieniveau (kerntaken)

In de tweede stap werd bepaald op welk niveau de beslissingen worden genomen. Worden beslissingen genomen op het niveau van de beroepsbekwaamheid, de competenties, of de leeruitkomsten.

### 3. Aantal beslismomenten (high stake)

In de derde stap werd het aantal beslismomenten bepaald. Er zijn opleidingen die kiezen voor 1 beslismoment per jaar, met uitzondering van bijvoorbeeld de propedeuse vanwege BSA. Ook zijn er opleidingen die kiezen voor halfjaarlijkse beslismomenten. Dit zijn dus de high stakes beslissingen waarop studenten een zak-slaag beslissing krijgen, een cijfer en dus de studiepunten krijgen toegekend.

### 4. Inhoud van de beslismomenten

In de vierde stap werd bepaald over welke leeruitkomsten de beslissing werd genomen. Zo kon worden bepaald dat bij het beslismoment alle leeruitkomsten worden beoordeeld, of dat deze werden verdeeld over verschillende beslismomenten. En je kunt zelfs de student laten kiezen.

### 5. Beslisregels

In de vijfde stap werden de beslisregels bepaald. Zo kan worden bepaald dat een positieve high stakes beslissing alleen plaatsvindt als de student alle leeruitkomsten op niveau beheerst. Maar het zou ook kunnen dat leeruitkomsten met elkaar worden gewogen om tot een positieve high stakes beslissing te komen.

### 6. Bepaal de informatie om tot beslissing te komen (datapunten)

In stap 6 werd bepaald welke informatie voor elk van de leeruitkomsten nodig is om tot een beslissing te komen. Die benodigde informatie wordt door studenten verzameld via datapunten. Om tot een beslissing te komen wordt gebruik gemaakt van een mix van datapunten. Die mix kan bestaan uit verschillende soorten datapunten (kennistoets/



beroepsproduct/ praktijkbeoordeling); uit verschillende soorten feedback (self/peer/expert); verschillende contexten (onder/midden/bovenbouw).

### 7. Bepaal aanvullende informatie (datapunten)

In stap 7 werd bepaald hoe studenten zelf datapunten kunnen kiezen en toevoegen aan de verplichte punten. De opleiding kan datapunten verplicht stellen, maar dit ook vrijer inrichten om de student de regie over het leerproces te laten houden. Op basis van stap 6 en 7 kan een datapuntenprogramma worden gemaakt.

### 8. Werkwijze high en low stake

In deze stap bepaal je de werkwijze tijdens de high stake en low stake momenten. De rubrics/beoordelingsformulieren worden gemaakt. De leeruitkomsten worden ingevuld. Er wordt bepaald hoeveel en hoeveel verschillende rubrics nodig zijn om leeruitkomsten aan te tonen.

## 2.3 Ontwerpen e-Portfolio

Om het leerproces van studenten goed te kunnen monitoren en tegelijk te kunnen beslissen of studenten de leeruitkomsten beheersen werd een gecombineerd ontwikkeling- en assessment e-portfolio systeem noodzakelijk. Hoewel er verschillende alternatieven werden overwogen, bleek Scorion het beste aan te sluiten bij de wensen van de hogeschool en de HUpabo. De HUpabo gebruikte al 15 jaar lang Scorion als 360 graden beoordelingsinstrument in de stage. Dit vertrouwde gebruik vormde de basis om verder te gaan met de nieuwe functionaliteiten van Scorion van het portfolio.

In dit project werd Scorion als experiment ingericht voor het propedeusejaar van de voltijd pabo, waar 60 EC aan onderwijsruimte beschikbaar was. In twee cursussen van 10 EC, De Leerkracht en Op Avontuur, werd Scorion gebruikt als e-portfolio. De inrichting vond plaats

op basis van het onderwijsontwerp binnen de principes van programmatisch toetsen. Zo werden in Scorion bijvoorbeeld de datapunten vorm gegeven waaraan geen zak-slaag beslissing maar alleen feedback voor het leerproces werd gekoppeld. De leeruitkomsten als ruggengraat van het curriculum kreeg een centrale plek in het e-portfolio zowel in de feedback formulieren als in de dashboards waarin de ontwikkeling van de student op de leeruitkomsten werden gevisualiseerd. Er werden feedbackformulieren ingericht voor elk datapunt, gekoppeld aan de leeruitkomsten, zodat aggregatie van datapunten naar de leeruitkomsten mogelijk zou worden.

In de feedbackformulieren werden mogelijkheden gecreëerd waarin narratieve feedback en feedforward konden worden vastgelegd, maar ook een kwantitatieve beoordeling een plek kreeg met een onder, op en boven niveau. Vanuit de mix aan datapunten werden verschillende feedback perspectieven vastgelegd studenten, medestudenten, vakdocenten, praktijkopleiders en stagebegeleiders feedback konden geven. Alle feedback informatie werd vastgelegd in Scorion zodat het geheel kon worden afgesloten met een medium stakes en een high stakes beslissing.

Van te voren was door de opleiding geen plan van eisen opgesteld, dat plan ontstond gedurende de verschillende gesprekken met de adviseurs van Scorion die het



inrichtingsproces mogelijk maakten. In die gesprekken stonden steeds de principes van programmatisch toetsen centraal, zoals de ruggengraat aan leeruitkomsten, de mix aan datapunten die geschikt was voor feedback op het leerproces, en de mogelijkheid tot aggregatie van datapunten naar de leeruitkomsten. Hieronder volgen een aantal eisen en wensen die gedurende het inrichtingsproces aan het e-portfolio systeem werden gesteld. Eisen en wensen binnen het thema 'Feedbackproces: versturen en ontvangen van feedback verzoeken':

- De student is zelf eigenaar van zijn e-portfolio,
- De student stuurt zelf de feedbackverzoeken aan de feedback gevers
- De student stuurt zelf een beslisverzoek aan de examinerator.
- De student is in staat om bij het versturen van een feedback- of beslisverzoek eigen tekst toe te voegen.
- De feedback gever ontvangt een notificatie per email wanneer een feedback verzoek- is verstuurd door de student.
- De student heeft een overzicht van de verstuurd feedback verzoeken.
- De feedback gever heeft een overzicht van de ontvangen feedback verzoeken.
- De examinerator heeft een overzicht van de ontvangen beslissing verzoeken.

Eisen en wensen binnen het thema 'Feedbackproces: feedback formulieren':

- De feedbackgever kan kwantitatieve feedback op de leeruitkomst geven op een driepuntschaal onder, op en boven niveau.
- De feedbackgever kan narratieve feedback geven, zowel op het bewijsstuk als op het niveau van de leeruitkomsten.
- De feedback gever kan feedback (wat gaat er goed) en feedforward (wat kan beter) formuleren in het formulier.
- De feedback gever kan na het geven van de kwantitatieve en narratieve feedback de bewijslast valideren.
- De student ontvangt een notificatie als een feedback verzoek is voltooid.
- De beoordelaar kan feedback geven op het niveau van het portfolio als geheel.
- De student kan een datapunt genereren door middel van een feedback verzoek aan zichzelf, zodat een self assessment mogelijk wordt.

Eisen en wensen binnen het thema 'Visualisatie':

- De student en de leerteambegeleider kunnen in het e-portfolio in één overzicht zien wat de kwantitatieve en narratieve feedback is op de leeruitkomsten.
- De kwantitatieve feedback wordt inzichtelijk via tabellen met de datapunten en leeruitkomsten.
- De kwantitatieve feedback wordt inzichtelijk met diagrammen in tijd, waarin duidelijk wordt welke feedback vanuit welke rol is gegeven.
- De kwantitatieve feedback wordt inzichtelijk met spiderdiagrammen, waarin in één oogopslag te zien is hoe de leeruitkomsten zijn beoordeeld.
- De student en de leerteambegeleider kunnen in het e-portfolio in één overzicht (scrollend) zien wat de narratieve feedback is op de leeruitkomsten.
- De narratieve feedback bestaat uit feedback en feedforward en wordt gekoppeld aan het datapunt, aan de leeruitkomsten, aan de datum van feedback validatie, aan de naam en de rol van de feedbackgever.

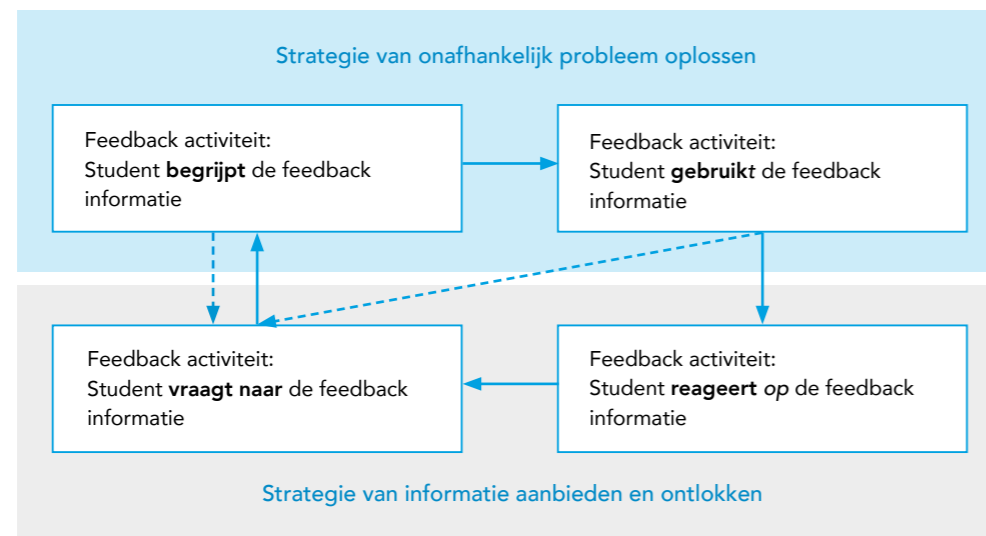
In de resultaten sectie zal gerapporteerd worden hoe het feedback proces en de visualisatie in het e-portfolio zijn gerealiseerd.

## 2.4 Ontwerpen feedback training

Voor het ontwerpen van de training werden voor de student in het feedbackproces vier activiteiten onderscheiden: de student moet in staat zijn om (1) de *feedback te begrijpen*, (2) de *feedback te gebruiken*, (3) *op de feedback te kunnen reageren* en (4) *gericht te vragen naar feedback* (de Kleijn, 2021) (zie Figuur 1). Feedback begrijpen en gebruiken vallen volgens de Kleijn (2021) onder de strategie van onafhankelijk probleem oplossen. Het reageren op en vragen naar feedback vallen onder de strategie van informatie aanbieden en ontlocken.

De feedbacktraining in dit project werd ontworpen om de student te helpen om beide strategieën te ontwikkelen. Bij het onafhankelijk probleem oplossen lag de verantwoordelijkheid grotendeels bij de student zelf; die zal proberen zelfstandig de informatie van de feedback geveer te begrijpen en te gebruiken. Bij de tweede strategie heeft de student juist interactie met de feedbackgever; de student levert zelf informatie aan of probeert informatie te krijgen van de feedbackgever.

Figuur 1. Model van feedbackgeletterdheid (de Kleijn, 2021)



Het ontwikkelen van de feedbackgeletterdheid van studenten is een complex proces en kan niet worden getraind in één enkele module of op één enkel moment (Malecka et al., 2020). Daarom werd de training uitgevoerd in de eerste module over een semester heen. Op die manier kregen studenten de mogelijkheid hun feedbackstrategieën meerdere keren te oefenen en te verbeteren.

In de eerste module werden bewust verschillende feedbackmomenten gecreëerd waarop studenten feedback ontvingen op hun werk en prestatie. De datapunten waarop elke student feedback ontving, stonden centraal in de feedbacktraining. De feedbackmomenten werden ontworpen als onderdeel van de feedbacktraining. Studenten namen de feedback die zij ontvingen van docenten en medestudenten mee naar de feedback training bijeenkomsten. Die feedback vormde de input om tijdens de training de feedback te begrijpen,

te gebruiken, er op te reageren en om nieuwe feedback te vragen.

Om de feedbackgeletterdheid en zelfregulatie van studenten voor de training te meten werden twee vragenlijsten afgenomen. De eerste vragenlijst bestond uit de *Student Feedback Literacy Scale* (SFLS) (Zhan, 2021).

Deze vragenlijst bestond uit zes schalen (24 vragen op een 5 punt Likertschaal):

- 1) Feedback begrijpen (n=4);
- 2) Feedback verwerken (n=4);
- 3) Om feedback vragen (n=4);
- 4) Waarderen van feedback (n=4);
- 5) Open staan voor feedback (n=4);
- 6) Veranderen na feedback (n=4) (Zhan, 2021).

Bij elke vraag koos de student uit een van de vijf mogelijke antwoorden:

- 1) Helemaal mee oneens;
- 2) Mee oneens;
- 3) Enigszins mee oneens, enigszins mee eens;
- 4) Mee eens; of
- 5) Helemaal mee eens.

Zie bijlage 6 voor de complete vragenlijst.

Om de zelfregulatie van studenten te meten, werd een andere gevalideerde vragenlijst afgenomen: de *Self-Regulation of Learning Self-Report Scale* (SRL-SRS) (Toering et al., 2012). Gebaseerd op de zelfregulatietheorie van Zimmerman (2000) bestaat deze vragenlijst uit zes schalen: plannen (9 vragen), monitoren (8 vragen), evalueren (8 vragen), reflecteren (5 vragen), inspanning (10 vragen) en eigen effectiviteit (10 vragen).

Ook bij deze vragenlijst kreeg de student vijf keuzes:

- 1) Bijna nooit;
- 2) Soms;
- 3) Regelmatig;
- 4) Vaak; of
- 5) Bijna altijd.

Zie bijlage 7 voor deze vragenlijst.

“

Een duidelijke  
behoefte was er om de  
leeruitkomsten op een  
andere manier uit te  
werken.

## 3. RESULTATEN

### 3.1 Leeruitkomsten als ruggengraat

#### Fase 1: Van beroepsbekwaamheid naar 4 bekwaamheden

In de eerste fase van het backwards design werd de vertaalslag gemaakt van de beroepsbekwaamheid naar competenties (zie Figuur 1). Voor de pabo is deze beroepsbekwaamheid direct te herleiden uit de landelijke bekwaamheidseisen zoals vastgesteld in het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2017). Daarin wordt niet gesproken van competenties, maar de beroepsbekwaamheid is daarin geoperationaliseerd naar drie bekwaamheidseisen: de vakinhoudelijke bekwaamheid, de pedagogische bekwaamheid en de vakdidactische bekwaamheid. Voor de HUpabo is daar één bekwaamheid aan toegevoegd, die van de professionele bekwaamheid, zodat in totaal vier bekwaamheden centraal staan.

#### Fase 2: Van 4 bekwaamheden naar 9 leeruitkomsten

In de tweede fase van het backwards design werd elke beroepsbekwaamheid geoperationaliseerd naar 1, 2 of 3 leeruitkomsten. Zo werd aan de vakinhoudelijke bekwaamheid 1 leeruitkomst gekoppeld, aan de pedagogische en vakdidactische bekwaamheid werden 3 leeruitkomsten gekoppeld en aan de professionele bekwaamheid werden 2 leeruitkomsten gekoppeld. Dit leidde uiteindelijk tot een set van negen leeruitkomsten voor de HUpabo (zie Tabel 2).



Tabel 2. Set van leeruitkomsten voor de pabo

Bekwaamheid	Leeruitkomsten
<b>A. Vakinhoudelijk bekwaam</b>	<b>A1 Vakbeheersing</b> Je toont aan dat je de kennis van de stof en vaardigheden van het basisschool-curriculum bezit; dat je de kennis van vakspecifieke leerstofopbouw én vakspecifieke instructie en werkvormen bezit; dat je de kennis van vormen en methoden van toetsen, beoordelen en de registratie van toets gegevens bezit.
	<b>B. Pedagogisch bekwaam</b>
	<b>B1 Veilig schoolklimaat</b> Je toont aan dat je een veilig leef- en leerklimaat kunt bevorderen in de groep en in de school, in samenwerking met leerlingen, professionals en ouders.
<b>B. Pedagogisch bekwaam</b>	<b>B2 Diversiteit en inclusie</b> Je toont aan dat je een veilige relatie met leerlingen kunt opbouwen, dat je een open en responsieve houding hebt, dat je diversiteit waardeert en ontwikkelbehoeften signaleert, je creëert gelijkwaardige onderwijskansen zodat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.
	<b>B3 Persoonsvorming en wereldburgerschap</b> Je toont aan dat je actief de persoonlijke ontwikkeling van de leerling stimuleert; dat je leerlingen doelmatig ondersteunt bij het innemen van een bewuste positie als wereldburger in een diverse samenleving; dat je verbinding legt met de leefwereld van de leerling en de maatschappelijke context.
	<b>C. Vakdidactisch bekwaam</b>
<b>C. Vakdidactisch bekwaam</b>	<b>C1 Ontwerpcyclus</b> Je toont aan dat je een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk realiseert; dat je daarbij recht doet aan verschillen tussen leerlingen en aan actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek; dat je daarbij de volledige ontwerpcyclus doorloopt, vorm geeft aan leerlijnen en leerarrangementen en vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen ontwikkelt.
	<b>C2 Toetsen en leerrendement</b> Je toont aan dat je in staat bent om weloverwogen vormen van observeren en toetsen te kiezen, te ontwerpen en in te zetten; dat je hiermee systematisch leer-, gedrags- en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen analyseert en monitort; dat je in staat bent om deze resultaten te gebruiken bij het evalueren en vormgeven van het onderwijs.
	<b>C3 Leerprocessen en leervaardigheden</b> Je toont aan dat je het leerproces van de leerling centraal stelt; dat je de leerling effectief begeleidt bij het verwerven van kennis en vaardigheden; dat je een toolbox met een diversiteit aan didactische werkvormen en hulpmiddelen doelgericht inzet; dat je effectieve strategieën inzet ter bevordering van leervaardigheden, samenwerken, digitale geletterdheid en zelfregulering van leerlingen.
<b>D. Professioneel bekwaam</b>	<b>D1 Professionele identiteit</b> Je toont aan dat je eigen keuzes en handelen motiveert en verantwoordt; dat je continu werkt aan je eigen professionele ontwikkeling, visie op onderwijs, leraarschap en moreel kader ter verbetering en vernieuwing van de eigen lespraktijk en versterking van de schoolorganisatie; dat je je als leraar ontwikkelt met gebruik van het eigen onderzoekend vermogen, het actief signaleren en verwerken van relevante actuele informatie en kennis, kritische reflectie op het eigen handelen en feedback van anderen daarop, en participatie in netwerken binnen en buiten de school.
	<b>D2 Professionele communicatie</b> Je toont aan dat je schriftelijk en mondeling in helder en correct Nederlands of, indien relevant, in een andere taal, communiceert in studie en beroep.

**Fase 3a: Van 9 leeruitkomsten naar 3 niveaus**

Er werden drie niveaus gebruikt: Niveau 1 is Basis bekwaam (propedeuse); Niveau 2 is Gevorderd bekwaam; en Niveau 3 is Start bekwaam. De niveauverschillen komen op verschillende manieren tot uiting. Zo is niveau 1 het niveau waarop de student aangereikte modellen en literatuur vanuit de opleiding kan toepassen. Niveau 2 is het niveau waarop de student wordt begeleid en zo verantwoorde keuzes kan maken. Ten slotte, niveau 3 is het niveau waarop de student modellen en literatuur kan bekritisieren en daarna zelf verantwoorde keuzes maakt.

De toename in niveaus is ook te herkennen in de begeleiding die wordt geboden en de verantwoordelijkheid die de student moet nemen. Naarmate de studie in niveau vordert neemt de begeleiding af en wordt de student verwacht meer verantwoordelijkheid te nemen. Hoe dit tot uiting komt in de opleidingsdidactiek of in de toetsing is soms lastig aan te brengen. In de pabo stage is dit wel duidelijk, bijvoorbeeld op niveau 3, omdat de groepsverantwoordelijkheid steeds groter wordt en zeker in het laatste jaar staat een student zelfstandig voor de groep.

Nog een element in de toename van niveau is de complexiteit van handelen en hoe de student vaardigheden oefent. Eerst zal de student oefenen met de uitvoering van een simpele handeling, bijvoorbeeld een les uit de methode. Daarna zal dit wellicht een serie van handelingen worden vanuit de methode, en misschien deels afwijkend. Waarna op het hoogste niveau de student bewust van de methode afwijkt en een eigen lessenserie ontwerpt. Deze beschrijvingen en voorbeelden werden gebruikt om duidelijk te maken wat de drie niveaus inhouden en hoe ze van elkaar verschillen.

**Fase 3b: Niveaus van leeruitkomsten met Tuning**

Er werden twee leeruitkomsten op 3 niveaus uitgewerkt met de Tuning methodiek: de leeruitkomst B1 Veilig schoolklimaat en de leeruitkomst C1 Ontwerpcyclus. In beide beschrijvingen werd gekozen om de toegenomen complexiteit tot uiting te laten komen in het gekozen werkwoord, de standaard en de context. Het type leeruitkomst bleef gelijk, want het gaat altijd om het veilig schoolklimaat of de ontwerpcyclus onafhankelijk van het niveau.

De uitwerking van deze twee leeruitkomsten werd voorgelegd aan de projectgroep leeruitkomsten, aan het platform lerarenopleiders en er werd geprobeerd te werken met deze leeruitkomsten tijdens de studiedag van het instituut en een ontwikkeldag van de voltijd pabo. Hoewel de methodiek van Tuning begrijpelijk was en goed doordacht leek, vonden docenten en praktijkopleiders de leeruitkomsten op deze manier geformuleerd moeilijk toe te passen in een feedback instrument.

Dat kwam enerzijds omdat het concept van leeruitkomsten nieuw en onbekend was, dat de formuleringen abstracter zijn en afstemming nodig hebben. Een andere uitkomst was dat de verschillen tussen de niveaus onduidelijk waren in de beschrijving van de leeruitkomst. Misschien is een handelingswerkwoord wel van een ander cognitief niveau, maar voor een praktijkopleider en net zo goed voor een vakdocent was heel moeilijk te begrijpen wat de student nu anders moet laten zien op basis van dat werkwoord.

Een voorbeeld: wat is nu het verschil als de student een krachtige leeromgeving aan het analyseren is (niveau 3), aan het demonstreren is (niveau 2) of aan het beschrijven is (niveau 1). Wat zijn dan de verschillen die je ziet als observant van het gedrag van de student, dat

je opmerkt, dat je beoordeelt, dat je verwacht van een student op niveau 1, op niveau 2 of niveau 3.

Tijdens het voorleggen van de leeruitkomsten aan verschillende betrokkenen werd de verwachting gedeeld dat het gebruik van deze leeruitkomsten meer focus kon gaan geven op de beroepsbekwaamheid en minder op losse vakken en losse toetsen. Ook was de verwachting dat de leeruitkomsten ontwikkelingsgerichte feedback kunnen uitlokken, omdat meer de schriftelijke en mondelinge feedback de aandacht krijgt, dan het cijfer. Een duidelijke behoefte was er om de leeruitkomsten op een andere manier uit te werken. Specifieker te maken zonder afvinklijstjes te creëren die de oude beoordelingsformulieren nieuw leven inblazen. De belangrijkste uitkomst was op dit moment om bij elke leeruitkomst voorbeeld gedrag van studenten te formuleren waarin de toename in niveaus duidelijk werd.

### Fase 3c Leeruitkomsten op niveaus met indicatoren

Tuning gaf niet het gewenste effect, namelijk duidelijkheid in leeruitkomsten en de niveaus. In plaats van het gebruik van de werkwoorden van Bloom en Kratwohl, werd nu gekozen om de leeruitkomsten te voorzien van indicatoren om niveau verschillen aan te geven. Indicatoren werden hier gezien als voorbeelden van gedrag die studenten *kunnen* laten zien om een leeruitkomst op dat niveau aan te tonen. De indicatoren geven met hun beschrijving houvast voor studenten, voor feedbackgevers en examinatoren. Het geeft een gemeenschappelijke taal tussen opleiders onderling en tussen opleiders en studenten.

Hieronder twee voorbeelden van indicatoren op 3 niveaus, eenmaal voor de leeruitkomst B1 veilig schoolklimaat:

- B1.1-1 Je ziet wat er gebeurt in de groep, je luistert naar de kinderen en reageert op hen (niveau 1: basisbekwaam);
- B1.1-2 Je luistert actief en geeft ik-boodschappen in een groepsgesprek met kinderen (niveau 2: gevorderd bekwaam); en
- B1.1-3 Je hanteert interactie- en communicatievormen die kinderen zoveel mogelijk tot hun recht laten komen, zonedig intercultureel (niveau 3: startbekwaam).

En een tweede voorbeeld voor de leeruitkomst C1 ontwerpcyclus:

- C1.3-1 Je beschrijft in je lesvoorbereiding de uitleg en instructie (niveau 1: basisbekwaam);
- C1.3-2 Je stemt je onderwijs zoveel mogelijk af door variatie in instructiemodellen, opdrachten, speel- en leertaken om recht te doen aan verschillen tussen kinderen (niveau 2: gevorderd bekwaam); en
- C1.3-3 Je geeft op gevarieerde en gedifferentieerde manier instructie om af te stemmen op kinderen en houdt daarbij rekening met individuele verschillen (niveau 3: startbekwaam).

Alle 9 leeruitkomsten zijn uiteindelijk op 3 niveaus uitgewerkt met indicatoren. Met de set van leeruitkomsten en onderliggende indicatoren op drie niveaus werd in dit project verder gewerkt (zie Bijlage 3 voor alle definitieve leeruitkomsten en indicatoren).

### 3.2 Onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen

Aan de hand van het stappenplan van Biemond en Baartman (2021) werd onderwijs ontworpen binnen de principes van programmatisch toetsen als experiment in de HUpabo.

#### 1. Leeruitkomsten

In deze eerste stap werden de 9 leeruitkomsten geformuleerd, de methode en resultaten van de formulering van deze ruggengraat aan leeruitkomsten zijn uitgebreid beschreven in paragrafen 2.1 en 3.1.

#### 2. Aggregatieniveau (kerntaken)

In deze tweede stap werden de niveaus bepaald waarover beslissingen worden genomen. Er werden drie niveaus van leeruitkomsten vast gesteld. Het bepalen en formuleren van deze niveaus is uitgebreid beschreven in paragrafen 2.1 en 3.1. In dit project lag de focus op niveau 1, er werd onderwijs ontworpen waarin de leeruitkomsten op het niveau van de basisbekwaamheid moest worden aangetoond, met de bijbehorende indicatoren die dat niveau omschrijven.

#### 3. Aantal beslismomenten (high stake)

In deze derde stap werd het aantal high stakes beslissingen bepaald. Voor het ophalen van ervaringen met het werken met leeruitkomsten en met de principes van programmatisch toetsen werd gekozen om de twee cursussen te ontwerpen in de voltijd propedeuse. Er werd gekozen om deze twee nieuwe cursussen te ontwerpen, die gebaseerd waren op bestaand onderwijs.

De voorkeur ging uit naar het combineren van stage met inhoudelijke vakken van de pabo. De stage en stagebegeleiding zaten in het huidige curriculum in twee cursussen Studie en





werk 1 en Studie en werk 2. Deze twee cursussen waren al geroosterd over een semester, dus boden een half jaar van 20 weken. De semester roostering maakte het mogelijk om meer tijd te nemen voor de ontwikkeling van de leeruitkomsten van de student.

Uit de combinatie van de cursus Studie en werk 1 (5 EC) met de cursus Lesgeven in taal, rekenen en ict (geroosterd in blok B, 5 EC) ontstond de nieuwe cursus 'De leerKRACHT' van 10 EC in semester 1 (zie Figuur 2). Uit de combinatie van de cursus Studie en werk 2 (5 EC) en de cursus Laat je horen (blok c, 5 EC) met de vakken taal, muziek en ict ontstond de cursus 'Op Avontuur' van 10 EC in semester 2. Deze twee cursussen van 10 EC vormden samen het experiment en een doorlopende leerlijn en leidden tot twee high stakes beslissingen van 10 EC.

Figuur 2. Twee high stakes beslissingen over De Leerkracht (10EC) en over Op Avontuur (10EC)

	Periode A	Periode B	Periode C	Periode D
Jaar 1	Mijn eerste les deel 1 Cursus: OTR1-OPNO1-20	Mijn eerste les deel 2 Cursus: OTR1-WOR02-21	Beweging in ontwikkeling Cursus: OTR1-PBI01-14	
	Kennismaken met taal en rekenen- wiskunde Cursus: OTR1-NDRK0-16	Lesgeven in taal, rekenen-wiskunde en ICT Cursus: OTR1-NDRK1-21  Werd nieuwe cursus <b>De Leerkracht 10EC</b>	Pedagogisch handelen en communiceren Cursus: OTR1-PND01-20	Technisch gesproken reken ik daar op Cursus: OTR1-NRT01-19
	Kunstvaardig Cursus: OTR1-KNSI1-19		Observeren ontwikkeling jonge kinderen Cursus: OTR1-PKSR1-17	
	Instaptoets rekenen-wiskunde Cursus: OTR1-INST1-16		Laat je horen! Cursus: OTR1-NDMI1-16	Werd nieuwe cursus <b>Op Avontuur 10EC</b>
	Studie en werk Semester 1 Cursus: OTR1-STWK1-18		Studie en werk Semester 2 Cursus: OTR1-STWK2-18	

#### 4. Inhoud van de beslismomenten

In de vierde stap werd bepaald over welke leeruitkomsten de beslissing werd genomen. Er werd besloten dat in beide high stakes beslissingen, zowel bij De Leerkracht als bij Op Avontuur alle 9 leeruitkomsten zouden worden beoordeeld.

#### 5. Beslisregels

In de vijfde stap werden de beslisregels bepaald. Er werd bepaald dat een positieve high stakes beslissing alleen plaats zou vinden als de student alle leeruitkomsten op niveau beheerst.

#### 6. Bepaal de informatie om tot beslissing te komen (datapunten)

In stap 6 werd bepaald welke informatie voor elk van de leeruitkomsten nodig is om tot een beslissing te komen. Die benodigde informatie zou door studenten verzameld worden via datapunten. Om tot een high stakes beslissing te komen werd een mix van datapunten samen gesteld. Om tot die mix te komen werd eerst een analyse uitgevoerd van de vier bestaande cursussen die in twee nieuwe cursussen werden herontworpen.

Er werd kritisch gekeken naar de summatieve toetsvormen die in de vier oude cursussen waren opgenomen. Daar bleken meerdere beroepsproducten (verslagen) te worden gevraagd, als ook kennistoetsen, een ontwikkelings- en een reflectieverslag en beoordelingen van de stage. Na consultatie van de vakclusters taal, rekenen, ict en muziek werd besloten om de kennistoetsen in dit experiment niet op te nemen. De kennis werd namelijk al bij andere cursussen in een kennistoets getoetst, de kennis werd al getoetst via de toepassing in het beroepsproduct, en de kennistoets was alleen geprogrammeerd om te oefenen voor de landelijke kennistoets.

Tabel 3. Analyse toetsvormen in de vier oude cursussen

	De leerKRACHT 10EC				Op Avontuur 10EC			
	1. Lesgeven taal, rekenen en ict 5EC			2. S&W1 5EC	3. Laat je horen 5EC			4. S&W2 5EC
	Taal	Rekenen	ICT	Stage	Taal	Muziek	ICT	Stage
Beroepsproduct	•	•	•		•	•	•	
Kennistoets	•	•			•	•		
Praktijkbeoordeling				•				•
Ontwikkelingsverslag				•				
Reflectieverslag								•

In het nieuwe onderwijsontwerp werd uitgegaan van het principe dat er een mix aan datapunten nodig is: studenten nemen bewijsmateriaal op in een portfolio systeem waar verschillende feedbackgevers feedback op geven. Na het geven van feedback wordt zo'n bewijsstuk een datapunt en geschikt als bewijs om leeruitkomsten mee aan te tonen. Een datapunt is dan niet meer dan 1 brokje informatie die iets zegt over het functioneren van de student. Pas wanneer voldoende verschillende datapunten zijn opgenomen in een portfolio kan een examinerator een goed en scherp beeld krijgen van de leeruitkomsten van de student.

In de cursus 'De Leerkracht' kwamen vier soorten bewijsmateriaal centraal te staan:

- 1) een zelfportret;
- 2) een lesontwerp;
- 3) een lesuitvoering; en
- 4) de stage(beoordeling).

In het onderwijs en de onderwijsweken werd ruimte voor studenten gemaakt voor het creëren van deze bewijsstukken. Er werd ruimte gemaakt voor studenten om bewijsmateriaal aan te leveren bij verschillende feedbackgevers, waarbij feedbackgevers de tijd en ruimte kregen om feedback te geven zodat daarmee datapunten konden worden gegenereerd.

Vaste datapunten geven veel structuur en duidelijkheid aan studenten en docenten. Maar geven minder keuzevrijheid aan studenten. Vanwege het experiment en vanwege de propedeuse studenten werd gekozen om een vast aantal datapunten aan te merken als verplichte datapunten. Studenten hadden dit bewijs en de feedback erop van de feedbackgevers nodig in het portfolio om op te gaan voor de high stakes beslissing. In Tabel 4 zijn deze vaste datapunten terug te zien van de cursus De Leerkracht.

Tabel 4. Datapunten matrix De Leerkracht

Soort	Nr	Datapunten	Feedbackgever
Vaste datapunten	01.	Zelfportret	Leerteambegeleider
	02.	Lesontwerp Taal & ICT	Medestudent
	03.	Lesontwerp Taal & ICT	Vakdocent Taal
	04.	Lesontwerp Taal & ICT	Vakdocent ICT
	05.	Lesontwerp Rekenen	Medestudent
	06.	Lesontwerp Rekenen	Vakdocent Rekenen
	07.	Lesuitvoering Taal & ICT	Vakdocent Taal
	08.	Lesuitvoering Taal & ICT	Vakdocent ICT
	09.	Lesuitvoering Rekenen	Vakdocent Rekenen
	10.	Stage	Student zelf
	11.	Stage	Praktijkopleider
Vrije datapunten	12.	Vrij datapunt	
	13.	Herstel datapunt	
	14.	Herstel datapunt stage	Praktijkopleider

De 4 soorten bewijsmateriaal zijn duidelijk terug te zien in de datapunten. Het datapunt Zelfportret richt zich op de professionele ontwikkeling van de student als leraar basisonderwijs. De vijf datapunten Lesontwerp richten zich op een les die de student uitvoert op de stage. Doordat het bewijsstuk Lesontwerp Taal & ICT driemaal werd aangeboden voor feedback (bij een medestudent, de vakdocent Taal en de vakdocent ICT), ontving de student vanuit drie perspectieven informatie en werden drie datapunten gegenereerd. Het principe van verschillende perspectieven op één bewijsstuk werd nogmaals ingezet bij het datapunt Lesontwerp Rekenen, het datapunt Lesuitvoering Taal & ICT en bij het datapunt Stage.

In de laatste kolom is de feedbackgever per datapunt beschreven. Er werden zeven verschillende feedback perspectieven vast gelegd waar de student feedback van ontving op de leeruitkomsten. Er waren op die manier zeven verschillende feedback gevers die ontwikkelingsgerichte feedback gaven, achtereenvolgens zijn dat: de student zelf, de medestudent, de vakdocent Taal, de vakdocent ICT, de vakdocent Rekenen, de leerteambegeleider en de praktijkopleider.

Met de feedback van de feedbackgevers werden datapunten gegenereerd. De datapunten vormden zo niet alleen input voor het leerproces van de student. Maar de datapunten



waren ook zogenaamde low stakes beslissingen. Eén datapunt, dus 1 low stakes beslissing, zei niet zo veel over de bekwaamheid van de student. Maar als de datapunten bij elkaar werden gezet, ontstond een veel scherper beeld door de perspectieven van de verschillende feedback gevers. De vakdocent en de praktijkopleider werden geoordeeld als expert feedbackgevers. Deze twee feedback perspectieven kregen een prominente plek binnen de beslisregels van de high stakes beslissing.

### 7. Bepaal aanvullende informatie (datapunten)

In stap 7 werd bepaald hoe studenten zelf datapunten konden kiezen en toevoegen aan de verplichte datapunten. Er werden vooral vaste datapunten gekozen, maar er werd ook tegemoet gekomen aan de behoefte van studenten om eigen bewijsmateriaal buiten het reguliere programma aan te bieden aan een feedback gever. Op die manier ontstond de mogelijkheid voor een student om buiten het onderwijs om datapunt te genereren. Een student kon op die manier bijvoorbeeld een les in de stage opnemen waar hij/zij heel trots op was. Als de student hierop feedback vroeg aan de praktijkopleider ontstond een nieuw vrij datapunt (zie Tabel 4).

Een tweede soort vrije datapunt werd aangeboden om een traject van remediering in te gaan. Stel dat een leeruitkomst nog onder niveau werd beoordeeld op basis van de datapunten, dan kreeg de student de kans om een herstel datapunt in te dienen. De student voert dan nieuw bewijsmateriaal of verbeterd bewijsmateriaal op dat opnieuw wordt voorzien van feedback. Ook voor de stage werd zo'n herstel datapunt ontworpen. Wanneer de stagebeoordeling als datapunt onder niveau werd beoordeeld, kreeg de student de mogelijkheid om in het semester daarop alsnog bewijs verzamelen in de vorm van een beoordeling.

In tabel 5 is terug te lezen hoe de datapunten matrix voor de tweede cursus Op Avontuur was ontworpen. Een aantal terugkerende datapunten zijn vastgelegd, zoals het Zelfportret. Het datapunt Zelfportret werd gekoppeld aan een nieuw datapunt Ontwikkelplan, waarbij studenten dat laatste bewijsstuk als eerste aanboden voor feedback, omdat zij daarin terugblik op de cursus De Leerkracht en vooruit keken naar de cursus Op Avontuur. Ook het datapunt Stage heeft overlap met de cursus De Leerkracht. Hoewel de Stage beoordeling nu tweemaal werd geroosterd. Tot slot werden er vakspecifieke datapunten opgenomen zoals de Ik tafel en het Lied aanleren.

Tabel 5. Datapunten Matrix Op Avontuur

Soort	Nr	Datapunten	Feedbackgever
Vaste datapunten	01.	Ontwikkelplan	Leerteambegeleider
	02.	Zelfportret	Leerteambegeleider
	03.	Ik Tafel	Medestudent
	04.	Ik Tafel	Vakdocent Taal
	05.	Ik Tafel	Vakdocent ICT
	06.	Lied Aanleren	Vakdocent Muziek
	07.	Speelstuk	Vakdocent Muziek
	08.	Muziekhoeke	Vakdocent Muziek
	08.	Stage 1	Student zelf
	10.	Stage 1	Praktijkopleider
	11.	Stage 2	Student zelf
	12.	Stage 2	Praktijkopleider
Vrije datapunten	13.	Vrij datapunt	
	14.	Herstel datapunt	
	15.	Herstel datapunt stage	Praktijkopleider

### 8. Werkwijze low, medium en high stakes beslissing

In deze stap werd de werkwijze bepaald voor de low stakes, de medium stakes en de high stakes beslissing. Voor de *low stakes beslissingen* en dus het genereren van datapunten werd eerst bepaald welke leeruitkomsten konden worden aangetoond met welke datapunten. Er werd een dekkingsmatrix van leeruitkomsten en datapunten gemaakt voor de cursus De Leerkracht (zie bijlage 4) en voor de cursus Op Avontuur (zie bijlage 5). Met beide matrices werd duidelijk met welke datapunten studenten in staat waren om de leeruitkomsten aan te tonen. De meeste leeruitkomsten konden worden aangetoond met zeven of zelfs meer datapunten. Op die manier werd de student in staat gesteld om vanuit de verschillende bewijsstukken en feedback perspectieven datapunten te verzamelen in het portfolio.

Soms konden enkele leeruitkomsten slechts aangetoond worden met twee datapunten, zoals de drie pedagogische leeruitkomsten in de cursus van De Leerkracht. Deze twee datapunten gekoppeld aan de stage werden gegenereerd door de student zelf en door de praktijkopleider. Het gevolg van slechts twee datapunten was dat betrekkelijk weinig bewijslast werd aangeleverd tijdens de high stakes beslissing om te bepalen of de student pedagogisch bekwaam was.

De leeruitkomsten-datapunten matrix liet zien over welke leeruitkomsten elk datapunt informatie ging verstrekken. Op basis van deze matrix werd het mogelijk om feedback formulieren te ontwikkelen voor elk datapunt. Er werd besloten dat de feedbackgever in het feedback formulier enerzijds moest bepalen of het datapunt de leeruitkomsten op, onder, of boven niveau aantoonde. En dat anderzijds de nadruk in het feedback formulier kwam te liggen op de narratieven die de feedbackgever formuleert. Er werd besloten dat



de feedback die werd geschreven voor de narratieven uit te splitsen in feedback (Wat ging er al goed?) en in feedforward (Wat kan er nog beter?).

Voor de *medium stakes beslissing* werd gekozen om de student een gesprek te laten voeren met de leerteambegeleider. De leerteambegeleider gaf feedback over de leeruitkomsten in een tussentijds gesprek en samen met de student vaststellen of hij/zij klaar is voor het portfolio assessment en dus de high stakes beslissing.

Voor de *high stakes beslissing* werd gekozen voor een portfolio assessment. Beide cursussen werden afgesloten met een portfolio assessment waarbij de examiner vaststelt of de student de leeruitkomsten heeft aangetoond. De examiner beoordeelde in dit geval alle brokjes aan informatie, alle datapunten die de student had opgenomen in zijn portfolio. De examiner beoordeelde in het portfolio niet het bewijsmateriaal zelf, maar integreerde de feedback die al was gegeven door experts (vakdocenten en praktijkopleider) en combineerde dit met de feedback van de student zelf en zijn medestudenten. De examiner kreeg zo een holistisch beeld van wat de student beheerste. Ook omdat alle feedback gevers net zoals de examiner werkte met hetzelfde feedback/beoordelingsformulier dat was gebaseerd op de leeruitkomsten.

In het portfolio assessment stelden de instituutsopleider (HUpabo docent) in de rol van examiner samen met de praktijkopleider (van de stageschool) vast of de student de leeruitkomsten aantoonde en dus bekwaam was op de negen leeruitkomsten. Op dat moment werden de 10 EC toegekend, of niet. De examiner richtte zich op de feedback van de feedbackgevers om het oordeel op te baseren. Dat is dus inclusief de feedback van de praktijkopleider die ook in het portfolio was opgenomen. Beiden beoordeelden geen inhoudelijke producten meer. De uitslag van het portfolio hoefde daarom ook geen verrassing meer zijn voor de student. Bij de inrichting van het portfolio werden beslisregels opgesteld die de assessoren konden gebruiken tijdens de high stakes beslissing.

### 3.3 e-Portfolio

Om het leerproces van studenten te kunnen monitoren en te kunnen beslissen of studenten de leeruitkomsten beheersen werd een e-portfolio ingericht. In deze sectie worden hieronder een aantal voorbeelden van de inrichting van het e-portfolio weergegeven. Op die manier ontstaat een beeld hoe het e-portfolio er visueel uit zag.

#### Feedbackformulier

Er werd een feedbackformulier voor elk datapunt ontworpen in Scorion. Dat betekende dat voor de cursus De Leerkracht alle 11 datapunten hun eigen feedbackformulier kregen. Het feedbackformulier voor elk datapunt werd gevuld met minimaal twee leeruitkomsten (datapunt Zelfportret) en maximaal negen leeruitkomsten (datapunt Stage). Hoeveel leeruitkomsten in het feedback formulier terecht kwamen was afhankelijk van de datapunten matrix waarin aan alle leeruitkomsten de datapunt waren gekoppeld (zie Bijlage 4 en 5). Na het versturen van een feedbackverzoek door de student, gaf de feedbackgever feedback en ontstond in Scorion een nieuw gevalideerd datapunt (zie Figuur 3).

Figuur 3. Overzicht van gevalideerde datapunten

Overzicht De Leerkracht 2022-2023 (OTR1-EXLKR-22)		
Gevalideerde datapunten		
Overzicht gevalideerde verplichte datapunten		
Datapunt	Gevalideerd	Gevalideerd door
Zelfportret	●	Leerteambegeleider
Lesontwerp Taal & ICT	●	Medestudent
Lesontwerp Taal & ICT - Taal	●	Vakdocent Taal
Lesontwerp Taal & ICT - ICT	●	Vakdocent ICT
Lesontwerp Rekenen	●	Medestudent
Lesontwerp Rekenen	●	Vakdocent Rekenen
Lesuitvoering Taal & ICT - Taal	●	Vakdocent Taal
Lesuitvoering Taal & ICT – ICT	●	Vakdocent ICT
Lesuitvoering Rekenen	●	Vakdocent Rekenen
Stage Student	●	De student zelf
Stage Praktijkopleider	●	Praktijkopleider
Stage 1 (vanuit Op Avontuur)	●	Praktijkopleider
Herstel datapunt stage (vanuit Op Avontuur)		Praktijkopleider

Wanneer de feedbackgever vanuit Scorion in de mailbox een feedback verzoek ontving werd deze gevraagd om op twee manieren feedback te verstrekken aan de student over de leeruitkomsten. De feedbackgever werd gevraagd om elke leeruitkomst in het formulier te beoordelen of deze onder, op of boven niveau was. Wat het niveau inhield kon de feedbackgever afleiden uit de beschrijving van de leeruitkomst samen met de indicatoren die gekoppeld waren aan de leeruitkomst. Wanneer de feedbackgever meer duidelijkheid nodig had om feedback op te geven – in dit geval op niveau 1 – kon de feedbackgever de lijst met indicatoren openklappen zodat duidelijk werd wat de leeruitkomst inhield (zie Figuur 4).

Figuur 4. Kwantitatieve feedback in het feedbackformulier

**C. Vakdidactisch bekwaam**

**C1 Ontwerpcyclus**

Je toont aan dat je een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk realiseert; dat je daarbij recht doet aan verschillen tussen leerlingen en aan actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek; dat je daarbij de ontwerpcyclus doorloopt, vorm geeft aan leerlijnen en leerarrangementen en vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen ontwikkelt.

**▼ Klik hier voor indicatoren**

- C1.1-1 Je informeert je over het kind bij de groepsleerkracht voor onderwijsactiviteiten en de begeleiding
- C1.2-1 Je maakt lesvoorbereidingen (met en zonder hulp van methodes) waarbij de doelen en beginsituatie zijn vertaald naar een passende lesopzet
- C1.3-1 Je beschrijft in je lesvoorbereiding de uitleg en instructie
- C1.4-1 Je hanteert verschillende werkvormen, groeperingsvormen en ondersteunende materialen
- C1.5-1 Je ontwerpt voor een groep kinderen duidelijke instructies voor onderwijsactiviteiten gedurende een dagdeel

- Boven niveau
- Op niveau
- Onder niveau

Naast deze kwantitatieve feedback werd de feedbackgever gevraagd om narratieve feedback te schrijven. Die narratieven werden geschreven in een 'feedback' venster met punten die de student al goed deed en een 'feedforward' venster met punten die de student nog kon verbeteren. Deze narratieven werden niet geschreven voor elke leeruitkomst, maar op het niveau van de bekwaamheid. In Figuur 5 is een voorbeeld van deze narratieve feedback en feedforward te lezen op de Vakdidactische bekwaamheid, waar drie leeruitkomsten onder vielen.

Figuur 5. Narratieve feedback op de drie vakdidactische leeruitkomsten in het feedbackformulier

**Narratieve feedback C. Vakdidactisch bekwaam**

**Wat gaat goed?**

Goed dat je de les zo duidelijk had voorbereid met de vijf fasen! Je hebt gemerkt dat je de leerlingen dan ook concreter kunt laten zien als ze de opdracht nog niet goed ingevuld hebben!

**Wat kan beter?**

Je kreeg het blijkbaar niet cadeau van de leerlingen, dankzij je goede voorbereiding – en de steldidactiek – komen er dan toch zinvolle resultaten uit!

#### Visualisaties in het e-portfolio

Als datapunten werden gevalideerd en de student een notificatie ontving dat een feedbackverzoek was afgerond werden in het dashboard van het e-portfolio verschillende overzichten gevuld. Met die overzichten kreeg de student zelf goed overzicht over het

eigen leerproces, kon de leerteambegeleider de student coachen in het leerproces en kon de examinerator uiteindelijk makkelijk tot een valide en betrouwbare high stakes beslissing komen. Hieronder worden vier van dit soort overzichten toegelicht en afgebeeld.

#### Tabel: overzicht leeruitkomsten per datapunt

Een belangrijk overzicht bestond uit een tabel met de leeruitkomsten en de kwantitatieve feedback op de datapunten (zie Figuur 6). Met drie verschillende kleuren (oranje = onder niveau; groen = op niveau; en blauw = boven niveau) werd voor studenten snel inzichtelijk hoe zij er voor stonden. Dit overzicht was belangrijke input tijdens de medium stakes beslissing waarin de student een gesprek voerde met de leerteambegeleider. En ook voor de beoordelaars was dit overzicht relevant om in één oogopslag te zien hoe de student er voor stond.

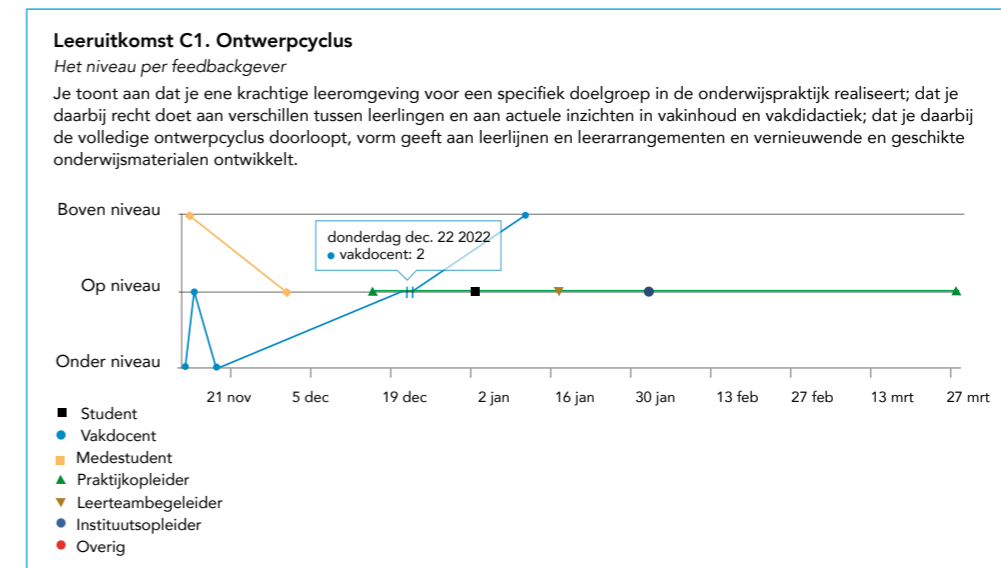
Figuur 6. Overzicht van de drie vakdidactische leeruitkomsten per datapunt

C. Vakdidactisch bekwaam			
Overzicht leeruitkomsten			
Het niveau per datapunt			
Datapunt	C1. Ontwerpcyclus	C2. Toetsen en leerrendement	C3. Leerprocessen en leervaardigheden
2. Lesontwerp Taal & ICT (Medestudent)	Boven niveau	Boven niveau	Boven niveau
3. Lesontwerp Taal & ICT (Vakdocent Taal)	Onder niveau	Op niveau	Op niveau
4. Lesontwerp Taal & ICT (Vakdocent ICT)	Op niveau	Op niveau	Op niveau
5. Lesontwerp Rekenen (Medestudent)	Op niveau	Boven niveau	Op niveau
6. Lesontwerp Rekenen (Vakdocent Rekenen)	Onder niveau	Op niveau	Op niveau
7. Lesuitvoering Taal & ICT (Vakdocent Taal)	Op niveau	Op niveau	Op niveau
8. Lesuitvoering Taal & ICT (Vakdocent ICT)	Op niveau	Boven niveau	Op niveau
9. Lesuitvoering Rekenen (Vakdocent Rekenen)	Boven niveau	Op niveau	Op niveau
10. Stage student zelf	Op niveau	Op niveau	Op niveau
11. Stage Praktijkopleider	Op niveau	Op niveau	Boven niveau
12. Vrij datapunt			
13. Herstel datapunt			
14. Herstel datapunt stage			
Stage 1 (vanuit Op Avontuur)	Op niveau	Op niveau	Op niveau
Herstel datapunt stage (vanuit Op avontuur)			

#### Tijddiagram: overzicht leeruitkomsten per feedbackgever

In een tweede overzicht werd voor de student duidelijk hoe de ontwikkeling van de leeruitkomsten er uit zagen in de tijd en welke feedbackgevers hierbij betrokken waren. In het eerste overzicht en de tabel werd die ontwikkeling duidelijk, zelfs met de feedbackgever tussen haakjes. In het diagram werd die ontwikkeling in tijd nog duidelijker en konden expert feedbackgevers zoals vakdocenten en praktijkopleider worden geselecteerd (zie Figuur 7).

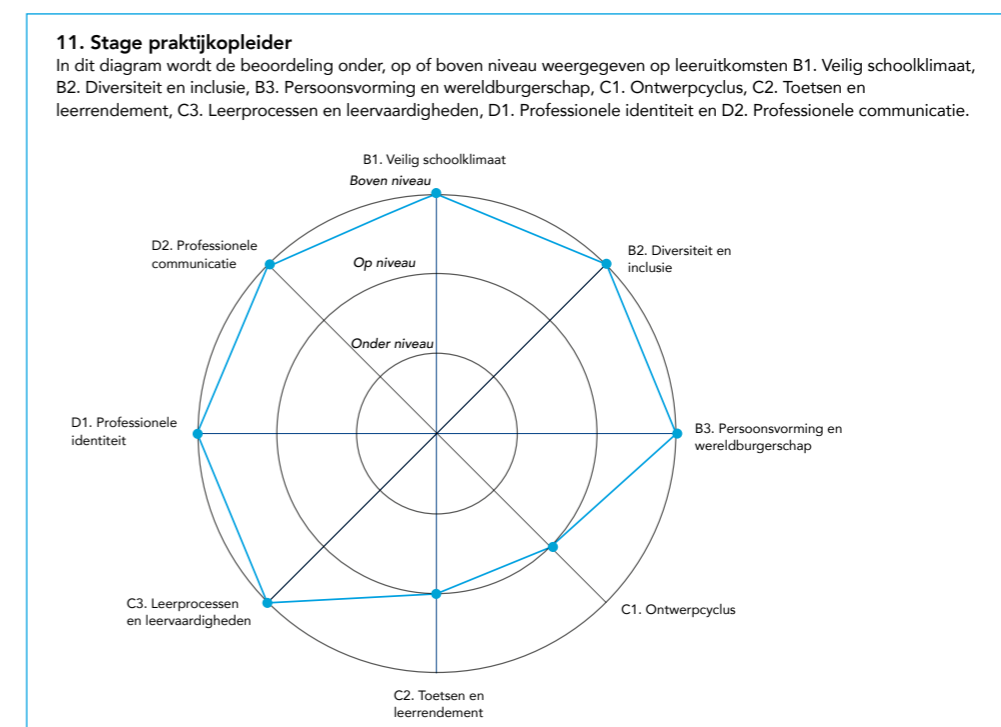
Figuur 7. Overzicht van de vakdidactische leeruitkomst Ontwerpcyclus per feedbackgever.



#### Spiderdiagram: overzicht van leeruitkomsten per datapunt

In een derde overzicht werd inzichtelijk hoe de student scoorde op een aantal datapunten. Voor de cursus De Leerkracht werden vier datapunten in een spiderdiagram uitgedrukt: datapunten 7, 8 en 9 over de lesuitvoering en datapunt 11 over de stage praktijkopleider. Deze vier werden uitgekozen.

Figuur 8. Spiderdiagram van datapunt Stage Praktijkopleider op 8 van de 9 leeruitkomsten



*Narratieven in een kolom*

Tot slot was er het overzicht met alle feedback en feedforward per datapunt onder elkaar in twee verschillende kolommen. Het nieuwste datapunt met de nieuwste feedback verscheen boven aan. Aan elk datapunt werd de datum waarop de feedback was gevalideerd opgenomen, als ook de naam van de feedbackgever, de rol van de feedbackgever, de leeruitkomst die werd beoordeeld en het niveau van de leeruitkomst (zie Figuur 9).

Figuur 9. Narratieve feedback en feedforward

Narratieve feedback									
Gesorteerd op datum van nieuw naar oud									
Datum	Data-punt	Rol feedback-gever	Naam Feedback-gever	Niveau C1	Niveau C2	Niveau C3	Wat gaat goed?	Wat kan beter?	Inzien/bijlage
28-03-2023	10. Stage 1 (Praktijk opleider)	Praktijk opleider	Jan Jansen	Op niveau	Op niveau	Op niveau	Student maakt juiste keuzes in het bedenken van een strategie om kinderen in groep 3, 4 en 5 te helpen bij hun ontwikkeling. Zij heeft bij muziek laten zien over meer dan voldoende didactische vaardigheden te beschikken, maar ook bij de andere vakken denkt ze na over hoe ze kinderen kan helpen en begeleiden.	Bij bepaalde vakken heeft student het nog niet laten zien, maar deze zijn dan ook niet altijd aan bod gekomen. Ter zijne tijd leert ze ook nog meer initiatief te nemen in het leren zelfreguleren van de kinderen en wordt ze daarin nog aangestuurd. In de toekomst verwacht ik dat dit haar gaat lukken.	Inzien

**3.4 Feedback training**

De feedbacktrainingen werden gegeven door de leerteambegeleiders. Voor hen werden twee soorten materiaal ontwikkeld, een powerpoint presentatie met een aantal slides over het onderwerp dat centraal stond en een lesbrief om de fases van de les mee te kunnen geven. De studenten dienden hun eigen feedback mee te nemen, zoals was opgenomen in het e-portfolio. Voor de studenten werden werkdocumenten ontwikkeld waarmee ze tijdens de les aan de slag konden.

**Training bijeenkomst 1: Feedback begrijpen**

Tijdens de eerste feedbacktraining werden studenten de strategie van 'probleem oplossen' aangeleerd door een aantal elementen. Eén element bestond uit een groepsbijeenkomst waarin studenten leerden om discussies over de feedback te houden (Esterhazy & Damşa, 2017). Op die manier, was de verwachting, zouden studenten beter de feedback kunnen begrijpen. De opdracht voor studenten bestond uit het beantwoorden van een reeks vragen die waren opgenomen in een zogenaamd werkdocument: het feedback analyse formulier (zie Bijlage 9). Aan het einde van de les had elke student een antwoord geformuleerd op de vragen in het formulier. Daarmee zou het begrijpen van de feedback worden verbeterd. De leerteambegeleider had een powerpoint presentatie waarin een klein stukje



feedback theorie werd behandeld en waarin de opdracht voor studenten was opgenomen. Op basis van de gegeven lessen, werd een lesbrief voor de docent opgesteld (zie Bijlage 8).

**Training bijeenkomst 2: Feedback gebruiken**

In de tweede training stond een tweede element centraal dat bestond uit het schrijven van een feedback actieplan (Winstone et al., 2017). Met een actieplan leerden studenten om te gaan met informatie die ze niet verwacht hadden te krijgen (Malecka et al., 2020). De centrale vraag bij het schrijven van het actieplan was: 'Wat moet je doen om de feedback informatie te gaan toepassen?'. Zo kon niet alleen de feedback van de docent en/of medestudenten worden opgenomen in het actieplan, ook een reflectie van de student op de feedback en de acties (of niet) die daar uit volgden. De opdracht bestond uit het beantwoorden van een reeks vragen die studenten aan elkaar stelden. De vragen door student A moesten medestudent B triggeren om antwoord te geven. De antwoorden nam student B op in een actieplan. Daarna wisselden de studenten van beurt. Aan het einde van de les werd duidelijk wat elke student kon gaan doen met de feedback en hoe die het zou gaan aanpakken. Met het actieplan had de student geleerd hoe feedback te gebruiken. Ook voor deze les was een werkdocument beschikbaar voor studenten (zie Bijlage 11), er was opnieuw een powerpoint presentatie voor de docent en een lesbrief werd opgesteld (zie Bijlage 10).

**Training bijeenkomst 3: Reageren op feedback**

Tijdens de derde feedbacktraining werden studenten de strategie van 'informatie aanbieden en ontlocken' aangeleerd door een ander aantal elementen. Het eerste element dat in deze derde training aan bod kwam, bestond uit het reageren op feedback; studenten werden getraind hoe in dialoog te gaan met de feedbackgever. Zonder veel begeleiding

hebben studenten moeite om kwalitatief goede feedback-vragen te formuleren (Agricola et al., 2020). Met de suggesties van de Kleijn (2021) kunnen studenten juist om specifieke feedback vragen op onderdelen waar ze duidelijkheid over willen. In de presentatie stond de docent eerst stil bij de vaak gestelde vragen die studenten hebben over hun feedback. Dat de feedback geveer daar regelmatig niet veel mee kan, of de student de feedback geveer in een lastige situatie plaatst. Daarna werden afhankelijk van de startvraag die studenten hebben, drie strategieën besproken die studenten kunnen doorlopen: POWER, CLOSER, SUPER. De opdracht bestond uit het beantwoorden van een reeks vragen die studenten aan zichzelf of aan elkaar stelden. Allereerst werd stil gestaan bij de startvraag die de student had. De startvraag bepaalde welke strategie de student ging doorlopen in de opdracht. De vragen verplichtten de studenten na te denken over datgene dat ze al hebben geprobeerd aan te pakken. Het veranderde daardoor bijna altijd de vraag die ze in eerste instantie hadden aan de feedback geveer. De antwoorden kon de student noteren. Aan het einde van de les kon zo duidelijk worden welke feedback vraag elke student had voor de feedback geveer. Een werkdocument (zie Bijlage 13) en lesbrief (zie Bijlage 12) werden gemaakt.

#### Training bijeenkomst 4: Vragen naar feedback

In de laatste feedback training werd stil gestaan bij het opnieuw vragen naar feedback. Als studenten hebben geprobeerd om feedback te begrijpen en gebruiken (in les 1 en 2) en te



reageren op feedback als deze onduidelijk is (les 3) dan was de volgende en laatste stap in het feedback proces om te vragen naar feedback die passend was bij de behoefte en het leerproces van de student. De student werd getraind om als feedback ontvanger vaardigheden te hebben om te vragen naar nieuwe feedback. Studenten werden getraind te werken met een feedbackverzoek-formulier (zie Bijlage 15), een lesbrief werd gemaakt voor de docenten (zie Bijlage 14).

#### Feedbackgeletterdheid en zelfregulatie

Met behulp van twee vragenlijsten werd de feedbackgeletterdheid (SFLS) en de zelfregulatie (SLR-SRS) van studenten gemeten voordat de feedback trainingen van start gingen. Studenten vulden beide vragenlijsten in op een 5-puntschaal. Beschrijvende resultaten lieten geen grote bijzonderheden zien (zie Tabel 6). Studenten lijken het redelijk eens dat ze de feedback vaardigheden al beheersen die nodig zijn. Ook binnen de zelfregulerende vaardigheden beoordelen studenten dat ze deze regelmatig tot vaak uitvoeren. Een name-ting met de vragenlijst werd uitgevoerd, maar leverde helaas een dusdanig lage respons op, dat vergelijkende analyses niet mogelijk werden.

Tabel 6. Beschrijvende statistiek en betrouwbaarheid van de subschalen van de SFLS en de SLR-SRS

	Schaal	N <sub>items</sub>	N	Mean	SD	Min	Max	Alpha
SFLS	Feedback Begrijpen	4	67	15.09	1.65	11	19	.58
	Feedback Verwerken	4	67	14.07	2.32	4	19	.78
	Feedback Vragen	4	67	14.15	2.81	4	19	.73
	Feedback Waarderen	4	67	15.33	2.84	5	20	.89
	Open Staan voor Feedback	4	67	15.34	2.49	10	20	.79
	Veranderen na Feedback	4	67	13.78	2.38	7	18	.63
SLR-SRS	Plannen	8	67	27.96	4.61	17	39	.85
	Monitoren	7	67	26.42	3.62	16	35	.76
	Evalueren	7	67	24.91	3.81	13	32	.76
	Reflecteren	5	67	19.13	3.03	12	25	.84
	Inspanning Leveren	8	67	35.78	7.46	19	49	.90
Eigen Effectiviteit	9	67	30.66	5.09	17	41	.83	

Noot. SFLS = Student Feedback Literacy Scale (Zhan, 2021);  
SLR-SRS = Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (Toering et al., 2012)

“

Bij de stage neem ik feedback altijd mee voor een volgende keer.

Student

## 4. EVALUATIE

In dit hoofdstuk worden de vier onderdelen van dit project: leeruitkomsten, onderwijs binnen principes programmatisch toetsen, e-portfolio en feedbacktraining geëvalueerd op basis van ervaringen. Die ervaringen komen voor een deel van docenten en uit de praktijk, maar vooral van studenten. De ervaringen van studenten zijn verzameld door twee focusgroep interviews. Aan de eerste focusgroep namen 4 studenten deel, aan de tweede focusgroep namen 5 studenten deel. Er werd een semi gestructureerd interview protocol gebruikt om de ervaringen in kaart te brengen (zie Bijlage 16). Studenten ontvingen een informatiebrief met het doel van het onderzoek en gaven allen informed consent voordat data verzameling plaatsvond.

### 4.1 Leeruitkomsten

De wijze waarop in dit project de leeruitkomsten zijn gebruikt, leidde tot wisselende ervaringen. Enerzijds werd aangegeven dat het fijn was dat er geen dichtgetimmerde rubrics meer zijn, anderzijds werd ervaren dat de leeruitkomsten soms wel heel holistisch zijn. Zo gaf een student aan:

*“In Scorion had ik wel het gevoel dat die leeruitkomsten een beetje lastig waren om te begrijpen voor mezelf, dan had ik meer aan het persoonlijke stukje tekst met opmerkingen. Daar kon ik altijd wel heel veel mee doen, maar de leeruitkomsten niet per se heel erg” (student 4).*

Misschien is aanscherping van de leeruitkomsten gewenst, maar dan zonder het dicht te timmeren met vele subcriteria. Het bleek dat studenten en feedbackgevers niet altijd wisten dat de leeruitkomsten in de feedbackformulieren gespecificeerd waren met indicatoren, zo gaf een student aan:

*“Je kan de leeruitkomsten wel uitklappen natuurlijk in Scorion naar indicatoren, maar vervolgens blijven de feedbackgevers heel gefixeerd op de leeruitkomst en daar staat dan dat de student in staat moet zijn om toetsresultaten te analyseren en daar gaat het bij de meesten, in ieder geval in mijn ervaring dan mis” (student 1).*

Ook al waren de leeruitkomsten niet altijd helemaal duidelijk, of was het niet helder dat de indicatoren behulpzaam konden zijn, studenten waren al snel in staat om hun praktijkopleider op te voeden in het geven van feedback aan de hand van leeruitkomsten:

*“Ik heb steeds de beoordelingsformulieren met mijn praktijkopleider samen ingevuld, omdat ze er 9 van de 10 keren eigenlijk niet uitkwam. Dat ben ik ook zelf wel gewend van de andere pabo, waar ik heb gestudeerd, dat we hem samen invulden. We vullen het formulier eerst wel apart in, maar we lezen samen de vraag en uiteindelijk zetten we ze naast elkaar en we kijken: komen we een beetje overeen. Wanneer de praktijkopleider dan vraagt: ‘heb je dit gedaan of ik heb dit nog niet gezien’, dan geef ik mee: ‘de opleiding zegt dat je er een beetje globaal naar moet gaan kijken en dat je er ook niet streng onder niveau op moet beoordelen, want anders gaat er dit gebeuren” (student 3).*





Zo'n ervaring laat zien dat een nieuw systeem van toetsen even wennen is, maar dat het ook snel gewend kan zijn. Studenten moesten ook zelf wennen aan de holistische beschrijving van de leeruitkomsten. Wel moeten feedbackgevers zelf in staat zijn om de koppeling te maken tussen een leeruitkomst en bijvoorbeeld het beroepsproduct waarop feedback wordt gegeven:

*"Ik denk wel dat degene die jou feedback geeft wel moet weten hoe de link wordt gemaakt tussen leeruitkomst en beroepsproduct, want stel je voor bij de leeruitkomst vakbeheersing, dan moet diegene die jou beoordeelt ook feedback geven op die vakbeheersing"* (student 3).

Voor de nabije toekomst wordt gedacht aan een aantal aanpassingen: bijvoorbeeld het aanscherpen van de indicatoren van de leeruitkomsten, de leeruitkomsten meer centraal stellen in de lessen en het leerteam, concretiseren wat bij een beroepsproduct op/ onder/ boven niveau is en scholing in het werken met leeruitkomsten.

#### 4.2 Onderwijs principes programmatisch toetsen

##### Datapunten

Binnen de principes van programmatisch toetsen staan datapunten centraal als de bewijsstukken waarop feedback is gegeven. Het werken met datapunten wordt door de docenten en studenten als bijzonder positief ervaren. Studenten die hun producten tussentijds van feedback hebben laten voorzien geven aan dat ze het werken met datapunten zowel organisatorisch als inhoudelijk zeer waarderen. Docenten geven verder aan dat de producten die tussentijds zijn ingeleverd bij de eindbeoordeling vaak als kwalitatief goed worden aangemerkt. Deze bevinding is echt een verschil met het bestaande curriculum waarbij de tussentijdse feedback goed lijkt te werken.

Daarnaast, geven docenten aan, wordt er een tweedeling duidelijk: studenten die tussentijds gebruik maakten van het datapuntmoment (feedbackmoment) behaalden doorgaans

zeer mooie resultaten. Studenten die geen gebruik maakten van het tussentijdse feedbackmoment leverden relatief vaak werk in dat onder de maat was. Docenten gaven aan dat de nakijktermijn op de datapunten niet altijd werkbaar was op deze manier, het leverde hen te veel werkdruk op, omdat ze veel feedback moesten geven.

Verschillende keren werd aangegeven dat er sprake was van een samenhangende en logische opbouw van het ontwerp van beide cursussen. Het was mooi om in semesters te werken en studenten zo meer tijd te geven om te werken aan inzicht en verdieping. Natuurlijk waren er ook uitdagingen, bijvoorbeeld dat het soms lastig was voor studenten om zichzelf te beoordelen via een self assessment:

*"Ik vind het best wel lastig om jezelf tussentijds te beoordelen als jij pas drie weken voor een onderbouw groep staat. Dat is heel anders dan de bovenbouw, dus ik wist ook niet: hoe ziet zij (praktijkopleider) mij. Dat kan ze me wel woordelijk vertellen op basis van die drie weken, dus ik heb het wel met haar gedaan. Ze vroeg ook: 'ben je het ermee eens', en als ik dat niet was, dan kwam daar een gesprek over, dat vond ik wel fijn dat ik zelf ook een beetje een indicatie had: hoe kijkt zij naar mij en dan kan ik kijken of ik dat zelf ook vind"* (student 2).

Het self assessment datapunt was misschien nieuw, maar leek wel te werken. Studenten waren vooral enthousiast over de datapunt lessen. Dit waren lessen waarin docenten op basis van de door hun gegeven feedback in algemene zin bespraken hoe studenten hun datapunt (lesontwerp) konden verbeteren:

*"Dat vond ik dus wel heel fijn dat je tussendoor vragen kon stellen aan de docenten tijdens de datapuntles. Na die les kon je echt aan de slag met de feedback want dan wist je: dit is wel goed wat ik heb gedaan, volgens mij heeft dat ook voor de meeste studenten best wel goed gewerkt"* (student 4).

##### Begrijpen van feedback

Nog een andere student waardeerde de datapuntles. Vooral de feedback die werd besproken in die les waarmee je als student verbeteringen kon doorvoeren werd op prijs gesteld:

*"Vlak na de feedback kregen we ook echt een les waarin de punten verduidelijkt werden die globaal opvielen uit de feedback en dat werd dan besproken. Daarna had je zelf nog ruimte om vragen te stellen aan de docenten die jou feedback hadden gegeven. Dat heb ik wel ervaren als een hele fijne les"* (student 7).

De datapuntles was ook nodig omdat studenten de feedback niet altijd begrepen, de feedback was dan zo beknopt opgeschreven door de docent dat er uitleg nodig was. Ook als studenten het niet eens waren met de feedback was terugkoppeling in de datapuntles een fijn moment:

*"Er waren gewoon dingen in de feedback beschreven waarvan we dachten: het staat er toch wel in voor ons gevoel en dan stond het later inderdaad in het verslag. De docent had dus daar niet naar gekeken, omdat het onder een ander kopje stond bijvoorbeeld"* (student 5).

Weer een andere student gaf aan de algemene datapuntles niet nodig te hebben en vond het minder zinvol, zij had al genoeg aan de individuele feedback die ze had ontvangen. Soms werd die individuele feedback wel als erg onpersoonlijk ervaren, omdat het te algemeen was opgeschreven:

*“Docenten die moesten een heleboel studenten tegelijkertijd nakijken, dus dan hadden ze een stukje feedback opgeschreven en die kwam dan herhaaldelijk terug en dat was op zich prima, alleen omdat het niet zo persoonlijk was, had je op dat soort momenten ook wel eens dat je dacht: hoe slaat dit dan terug op mijn beroepsproduct?” (student 9).*

#### Mondelinge feedback

Studenten gaven aan te begrijpen dat docenten druk waren met het geven van de feedback op de datapunten. In het interview dachten ze mee over oplossingen voor het personaliseren van de feedback, zoals het ruimte maken voor individuele feedback gesprekken:

*“Je zou in die feedback les ook een uur kunnen inroosteren voor studenten die de feedback niet helemaal begrepen en dat je dan één-op-één met de docent of met de twee docenten die hebben nagekeken of drie docenten als die optie er is, je feedback nog eventjes kan nabespreken” (student 9).*

Die behoefte aan mondelinge feedback wordt ook door andere studenten aangegeven, zeker als de student vastloopt is contact met de feedbackgever heel erg fijn. Studenten benoemen dat het afstappen op een docent om vragen te stellen over de feedback heel erg afhankelijk is van de relatie die je als student hebt met de docent en het vertrouwen dat de docent uitstraalt. Sommige studenten mailen de ene docent achter elkaar met vragen, maar bij andere docenten krijgen ze het gevoel alsof ze domme vragen stellen:

*“Het is fijn als de docent sowieso eerst probeert een antwoord te geven op je vraag en als dat niet lukt dan aangeeft: volgens mij begrijp je niet wat het doel is hiervan, en gelijk aanbiedt: ‘wil je dan een keer een momentje dat ik het je kan uitleggen mondeling’. Aan zo’n antwoord kan ik al wel opmerken of iemand me echt wil helpen of dat het een beetje afgekapt wordt dat ik eigenlijk dacht: nu kon ik net zo goed een student vragen” (student 9).*

#### Peerfeedback

In de tweede cursus Op Avontuur werd feedback op een datapunt gegeven tijdens de les van muziek. Studenten zaten dan gezamenlijk in de les en keken naar een video opname waarin de zang vaardigheden van de student werden beoordeeld. Studenten hadden hier verschillende ervaringen mee. Eén student vond het een heel lange zit, een ander vond het vooral beschamend om zichzelf te laten zien, weer een ander vond het wel leerzaam, maar je kon er niets meer aan veranderen. Tijdens deze les gaven studenten elkaar feedback, maar studenten geven aan dat feedback geven echt een vaardigheid is die (nog) niet elke student beheerst, zo zei een student:



*“Niet iedereen weet hoe je feedback moet geven. Je hebt verschillende manieren van feedback geven en er zijn verschillende manieren van kritiek geven. Als je weet hoe je feedback moet geven, dan kun je feedback geven op een professionele manier, ook als je student bent” (student 2).*

Feedback geven door medestudenten werd nog verder besproken. Veel studenten hadden namelijk helemaal geen feedback gegeven aan elkaar. Meerdere studenten stelden tijdens het interview voor om het geven van peer feedback dan maar verplicht te stellen, anders leren deze studenten het nooit:

*“Veel studenten doen het gewoon niet, misschien omdat ze geen zin hebben om andere mensen feedback te geven, ook omdat ze met hun eigen ding al druk genoeg zijn. Dat begrijp ik, maar dan kun je het beter in een leerteam weer verplicht stellen dat je er echt aan moet gaan werken en dat het als een echt datapunt en inlevermoment kan worden ingezet” (student 4).*

Meer studenten sluit zich hierbij aan, als zij al feedback hebben ontvangen op een leeruitkomst van een docent dat 'op niveau' is beoordeeld, waarom zou je dan nog een medestudent vragen voor een extra feedback perspectief:

*“Misschien moet de feedback van medestudenten niet een datapunt zijn, maar gewoon mondeling worden gegeven. Ik weet dat ik bij een medestudent terecht kan voor feedback, dat kan ook gewoon mondeling, dan hoeft er niks op papier te staan en is de drempel ook minder hoog. Als je een formulier moet invullen, dan moet je ook indicatoren meenemen en is het veel officiëler” (student 3).*

**Toepassen van feedback**

Studenten concludeerden samen dat wanneer je weet wat het nut van feedback is, dan ga je het geven en ontvangen van feedback ook toepassen. De momenten waarop studenten daadwerkelijk wat doen met de feedback wordt bepaald door de feedbacksituatie:

*“Bij de stage neem ik feedback altijd mee voor een volgende keer. En bij mijn beroepsproducten neem ik feedback mee voor volgende beroepsproducten, maar ik ga niet een verslag aanpassen wat ik al op niveau had om specifiek dat verslag nog beter te krijgen. Ik weet dan nog steeds niet of ik dat op de goede manier verbeterd heb, helemaal als ik het daarna niet nog een keer kan inleveren”* (student 5).

Wat studenten doen met de feedback ligt aan het soort feedback dat is gegeven.

Studenten zullen sneller iets te doen met de feedback wanneer deze makkelijk kan worden meegenomen naar een volgende leersituatie:

*“Als het feedback is die je makkelijk kan meenemen naar je volgende verslag, dan hou je het wel in je achterhoofd, want je wil er niet nog een keer op zakken. Bij stage probeer je alles mee te nemen, want als dat is hoe je een goede leerkracht wordt, dan zul je dat altijd proberen in te zetten. Maar als het iets is van: ‘je spelling was niet prima, want je hebt dit en dit en dit fout’, dan let je wel op je spelling de volgende keer, maar dat deed je eigenlijk ook al bij de keer daarvoor”*(student 9).

Studenten bespreken de stage als feedback situatie ook nog op andere manieren.

Studenten vinden de momenten waarop ze tips krijgen om iets te verbeteren in de stage heel belangrijk en vinden dat je daar ook echt wat mee moet doen als student:

*“Ik heb voor mijn stage bijvoorbeeld wel als feedback gekregen: ‘let op je stemgebruik’. Ik heb heel erg de neiging als een klas stil is dat ik steeds rustiger en zachter ga praten. Dus daar ben ik toen heel erg mee gaan oefenen en nu nog steeds. Die feedback gebruik ik ook weer voor mijn zelfportret of het opstellen van leerdoelen”* (student 6).

Studenten vinden de feedback tijdens de stage sowieso belangrijk en nemen die altijd mee. De feedback op de stage lezen studenten goed, de praktijkopleider ziet hen namelijk elke week en kan zien of er vooruitgang wordt geboekt. De feedback op de stage gebruiken studenten meer dan de feedback op beroepsproducten:

*“Stage is natuurlijk je toekomstige werk als alles goed gaat zoals je wil. Alles wat dan wordt verteld probeer je zo serieus mogelijk mee te nemen. Als iets op stage wordt gezegd, dan wil ik dat bereiken, dan ga ik dat serieus proberen. Op school zit ik wel iets meer in een: ik wil graag mijn diploma halen en om mijn diploma te halen moet ik mijn verslagen halen, dus mijn hoogste prioriteit is het halen van mijn verslagen en alles wat ik daarvan meeneem, wat ik daarmee leer, dat is een extra voor dat diploma”* (student 8).

Bij de beroepsproducten, zeker als ze al op niveau zijn beoordeeld, geven studenten maar weinig aandacht meer aan de feedback die is geformuleerd:

*“Als je een beroepsproduct terugkrijgt en alles is op niveau, dan scroll je er even een beetje doorheen, maar in principe hebben we dan zo’n lange lijst met wat we nog moeten doen, dus dan is het denk ik dat iedereen heeft van: mooi hebben we dat afgesloten, want je hebt er niet meer een vervolg op of zo”* (student 6).

Studenten nemen overigens niet alle feedback zo maar over van hun docent of praktijkopleider. Soms hebben ze goede redenen om feedback naast zich neer te leggen. Zeker als het om gedrag gaat die hun praktijkopleider toepast in de klas die studenten niet bij zichzelf vinden passen. Studenten geven aan dat ze geen kopie hoeven te worden van hun praktijkopleider, niet iedereen staat nu eenmaal op dezelfde manier voor de klas:

*“Mijn praktijkopleider gebruikt een bel in de klas, ik vind dat zo ontzettend onpersoonlijk en dat heb ik dan ook wel met haar besproken, maar het is gewoon de manier hoe die klas werkt. Ze hebben twee leerkrachten voor de klas en zij werken allebei op die manier, dus daar heb je je als student dan maar op aan te passen. Maar er zijn bepaalde dingen die zij op een bepaalde manier doet waarvan ik denk daar voel ik me echt niet comfortabel bij: bijvoorbeeld dat zij op sommige momenten begint te zingen”* (student 8).

Studenten ervaren in de stage overigens net zo goed ruimte waarin ze zich zelf kunnen ontwikkelen, waarin praktijkopleiders aangeven dat studenten zelf kunnen kijken of iets werkt voor ze en dat ze hun eigen manier moeten vinden.

Naar aanleiding van de bovenstaande inzichten wordt gedacht aan verschillende aanpassingen: een andere datum voor de datapunten, een duidelijke structuur in leerteambijeenkomsten (eerst vragen/ dan zelf aan het werk/ of iets anders). Ook duidelijk het nut en werkwijze van de leerteams neer te zetten. Ook verder uitwerken hoe studenten de rol kunnen oppakken om zelf tot inrichting van de bijeenkomsten van het leerteam te komen. Doordenken hoe studenten meer betrokken worden bij stof/ vaardigheden/ kennis die niet direct terugkomen in toetsing. Misschien de lessen aanpassen, misschien het beroepsproduct aanpassen, in ieder geval niet per se teruggrijpen naar de kennistoetsen. Voor het datapunt zelfportret wordt gedacht om twee meetpunten te plannen in semester 1. En nadenken over meerdere uitvoeringsvormen van het zelfportret (verslag/ film/ enz.).

**4.3 e-Portfolio**

Alle bewijsstukken werden verzameld in het e-portfolio van Scorion. Het werken met Scorion werd niet door alle docenten als overzichtelijk ervaren bijvoorbeeld bij het nakijken van de beroepsproducten. Docenten moesten veel klikken voordat ze ergens bij konden en het was niet mogelijk om de feedback van collega’s te zien. Dat laatste werd als onwenselijk ervaren en is in de tweede cursus aangepast. Vanaf dat moment konden docenten elkaars feedback zien, en zien wat zij vonden van het presteren van de student op de leeruitkomsten. Studenten vonden het prettig om met Scorion te werken. Ze gaven aan het een overzichtelijk programma te vinden. Zo stonden de leeruitkomsten mooi centraal in het e-portfolio:

*“Wat ik fijn vond is dat je nu leeruitkomsten hebt die verplicht zijn om de cursus te behalen. Je ziet aan de hand van de leeruitkomsten precies welke dingen al goed gaan in Scorion. Dan bekijk je eerst het algemene overzicht en dan zie je gelijk: groen, groen,*



*groen, rood, o ja maar die was wel verplicht. Dan moet ik daar nog even extra aan werken. Ik vind Scorion heel fijn in bijvoorbeeld die spinnenwebdingetjes waardoor je kunt zien hoever je bent. Dat is helemaal top” (student 1).*

Hoewel Scorion voor de meeste studenten inzichtelijk maakte hoever ze waren gevorderd met hun leeruitkomsten, vonden niet alle studenten het spinnenweb zo overzichtelijk:

*“Ik vond die kleurtjes duidelijker dan die spinnen, want die webdingen waren ook net een beetje te groot dat je ze niet allemaal op je scherm kon zien, dus ik vond dat met die kleurtjes handiger” (student 5).*

De tabellen waarin de leeruitkomsten met kleurtjes aangaven of ze onder (rood), op (groen) of boven (blauw) niveau waren behaald, werden door meer studenten gewaardeerd. Het centraal staan van de leeruitkomsten in de stage en in de beroepsproducten werd als een kracht gezien:

*“Ik vond het handig om in dat dashboard een overzicht te hebben hoe ik ongeveer gemiddeld voor alles bij stond. Dan kan je wat meer de verschillende beoordelingen vergelijken, die van stage met die beroepsproducten en zo. Daar kon je ze op die manier makkelijker vergelijken dan met alleen de feedback, want die feedback op stage is iets heel anders dan op je beroepsproduct, terwijl je wel op dezelfde leeruitkomsten beoordeeld wordt. Ik vond die combinatie echt handig, want het is ook wel een lekker overzicht” (student 9).*

De narratieve feedback die verder werd gegeven in Scorion was ook fijn. Soms was deze moeilijk leesbaar omdat de kolom met de feedback zo smal was en er maar 4 woorden op 1 regel paste. Studenten vonden daarnaast de kwalificatie ‘onder niveau’ heel duidelijk, maar het verschil tussen ‘op niveau’ en ‘boven niveau’ was minder helder:

*“Vooral de geschreven tekst was helpend. Bij het onder, op en boven niveau heb je wel een idee van: onder niveau, dan is het niet gelukt, maar het verschil tussen op en boven niveau is in mijn idee bij sommige leerkrachten niet eens duidelijk. Hoe ik er naar gekeken heb is als ik onder niveau heb, wat is dan de feedback die ik erop heb gehad en hoe kan ik het op die manier aanpassen” (student 8).*

Studenten hadden verder de ervaring dat er minder feedback werd geschreven als de leeruitkomst ‘op niveau’ werd gescoord:

*“Ik wilde graag weten hoe ik het de volgende keer nog beter zou kunnen doen. Dan vind ik het wel handig dat ze daar even iets opschrijven. ‘Op niveau’ is voldoende, dus in principe hoef je er niks mee, maar het is wel handig om te weten waar je nog aan kan werken. In principe is een 6 natuurlijk genoeg, maar wat had ik kunnen doen om die 8 te halen” (student 5).*

Die twijfel tussen op en boven niveau werd ook gezien in de beoordeling van de stage. Praktijkopleiders twijfelden of ze een ‘op niveau’ of ‘boven niveau’ moesten geven. Opnieuw boden studenten hulp aan praktijkopleiders zodat zij konden vaststellen of iets ‘onder niveau’ is, ‘op niveau’ of ‘boven niveau’. Eén student legde dat aan haar praktijkopleider als volgt uit:

*“Als je in Scorion dat vinkje naar beneden doet, dan krijg je alle indicatoren te zien die horen bij die leeruitkomst. De eerste keer toen ik stage liep heb ik dat ook moeten uitleggen. Dan had school uitgelegd aan ons dat de praktijkopleiders daar niet zo strikt naar moeten kijken, maar dat ze moeten kijken wat sluit er nu aan op mij. Maar de stagebegeleiders zien al die punten en die denken daar moet ze wel even aan trekken” (student 9).*

Er zit dus duidelijk ruimte in de interpretatie van de leeruitkomsten en bijbehorende indicatoren. Er blijft communicatie nodig met iedereen die feedback geeft. Een voorbeeld van een indicator die verschillende interpretaties oproep was het voeren van gesprekken met ouders. Die kun je interpreteren als het begroeten van ouders die op school zijn (passend bij de propedeuse) maar ook als het voeren van rapportgesprekken met ouders over hun kind (veel meer passend bij het 3e of 4e studiejaar).

Sommige studenten vonden het fijn dat je als student zelf kon bepalen wanneer je je datapunt inleverde, maar anderen misten juist deadlines voor de datapunten zoals wel in Gradework het geval is:

*“Je kan geen deadlines zien in Scorion en dat zou ik wel fijn vinden, want in GradeWork is dat altijd het eerste waar ik naar kijk. Als ik echt een bepaalde deadline zoek denk ik: ik ga naar GradeWork, ik ga naar de opdracht en dan zie ik: tot dan en in Scorion, je kan zien wat je waar moet inleveren, maar je kan niet zien wat je per se moet inleveren en wanneer” (student 8).*

In deze nieuwe cursussen werd vooral de koppeling van de theorie aan de praktijk zeer gewaardeerd door praktijkopleiders, door instituutopleiders en door studenten. Het nieuwe formulier waarmee de stage werd beoordeeld werd door praktijkopleiders als zinvol ervaren. Bij de eindbeoordeling wordt het als positief gezien dat de student gestimuleerd

wordt om de eigen voortgang aan te tonen. Het portfolio met de verschillende datapunten lijkt studenten het overzicht te geven en te laten houden, zo wordt opgemerkt. Het is mooi dat er met meerdere docenten datapunt lessen zijn verzorgd.

#### 4.4 Feedback training

##### Timing van de feedback training

Studenten gaven aan dat ze het leren feedback geven, misten in de opleiding. Dus hoe geef je feedback, hoe accepteer je feedback en hoe neem je het mee. Studenten hebben in dit project vooral trainingsbijeenkomsten gehad na het ontvangen van feedback, dus over het begrijpen en verwerken van feedback. Maar niet alle studenten hebben die bijeenkomsten herkend:

*“Ik zag die les meer als een klein opdrachtje tussendoor van: dit doen we even gezellig in het leerteam en niet echt van: dit heeft te maken met het verbeteren van mijn verslagen. Ik dacht dat op dat moment ook veel meer dingen belangrijker waren om te doen. Toen heb ik dat misschien een beetje aan de kant gezet”* (student 4).

Studenten gaven wel aan dat de feedback training heel dicht op het moment moet zitten waarop de feedback is gegeven/ontvangen, anders komt het te laat en wordt het niet als zinvol ervaren:

*“Je had op Scorion al gelezen wat er beter kon, dus we gingen daar gelijk mee aan de slag. Binnen een week of zo hadden wij al het verbeterd, we hadden bij elkaar mee gekeken. Vervolgens twee weken daarna kregen wij de feedback training met het feedback analyseformulier. Toen dacht ik wel: ik heb er al iets mee gedaan en nu moeten we het alsnog gaan analyseren. We hebben het wel allemaal netjes gedaan”* (student 1).

Naast de timing van de feedback training moet deze ook een structureel onderdeel zijn van het leerteam programma en niet er zo maar bij worden gedaan:

*“Elk leerteam zou structureel met de eerste 15 minuten moeten starten over feedback en dan even het doel van de feedback benoemen. Ik denk dat studenten daar echt wat aan hebben. Ik vind mijn leerteambegeleider heel lief, maar als je steeds zegt: ‘o ja we moeten ook nog even naar de feedback kijken’, dan voelt het dus als een opdrachtje, want je denkt: o ja we moesten nog even snel”* (student 1).

##### Feedback interacties tussen student en feedbackgevers

Om de feedback goed te begrijpen, beschreef een student een situatie waarin ze feedback had ontvangen via Scorion die ze niet begreep, waarna ze contact zocht met de feedbackgever:

*“Ik heb wel een keer gehad dat ik feedback heb gekregen op mijn beroepsproduct waarvan ik wist dat ik gelijk had en dat ik het erin had gezet. Dat was van een docent die we niet meer zagen en toen heb ik via mailcontact gevraagd of er een moment was om de feedback te bespreken”* (student 3).



In deze situatie pakte het heel gunstig uit voor de student, omdat de feedback gever het verkeerd had beoordeeld. Een andere student had een vergelijkbare situatie waarin ze het niet eens was met de feedback op het assessment, omdat ze de feedback niet eerder had gehad op een datapunt:

*“Ik probeerde er toch nog een voldoende uit te fiksen, maar dat lukte niet. Toen heb ik haar wel een mailtje gestuurd: ‘dit en dit is er aan de hand en ik snap niet zo goed wat ik moet doen, zouden we even daarnaar kunnen kijken’, en een andere klasgenoot had precies hetzelfde niet gedaan als ik, dus toen hadden we gelijk gezegd: ‘dan kunnen we met zijn drieën ernaar kijken’. Toen had ze inderdaad gezegd: ‘in de les maken we er even tijd voor, dan komen jullie maar met zijn tweeën even naar me toe en dan gaan we ernaar kijken”* (student 8).

Het voeren van een gesprek met de feedbackgever over de feedback geeft altijd duidelijkheid. Helemaal als studenten nog niet goed weten hoe ze zich kunnen verbeteren. Andere studenten gaven de tip dat als je de feedback beter wilt begrijpen je ook medestudenten kunt vragen:

*“Als jij het al voldoende hebt en ik heb deze feedback van dezelfde docent gehad, hoe heb jij het aangepakt?” Dat heb ik bijvoorbeeld ook veel gedaan bij het groepje waar wij samen in zitten: ‘ik heb dit nu teruggekregen van de docent, mag ik even kijken in jouw verslag, hoe heb jij dat aangepakt en hoe kan ik verder’ en daar help je elkaar dan mee”* (student 7).

##### Toepassen van trainingsvaardigheden

Deze drie voorgaande situaties zijn heel erg passend bij de vaardigheid ‘reageren op feedback’ die ook in de training is terug gekomen. Er zijn wel studenten geweest die deze specifieke feedback training herinnerden en ook hebben gebruikt in de praktijk. Bijvoorbeeld de manier om je feedbackvraag specifiek te maken:



*“Het is handig om eerst even na te gaan: is het een probleem dat ik zelf kan oplossen of is het een probleem waar ik per se naar mijn leerkracht toe moet. Ik heb het precies twee keer gebruikt, maar dan vond ik zo’n moment wel fijn dat ik wel dacht: eigenlijk is het iets wat ik zelf ook kan op zoeken, dus waarom ga ik hiervoor mijn leerkrachten benaderen” (student 8).*

Andere studenten pasten vaardigheden uit de training al uit eigen intuïtie toe, zij hadden een soort van stappenplan in hun hoofd dat ze doorliepen, eerst zelf oplossen, dan medestudenten vragen en tot slot op een docent afstappen. Een andere feedback situatie die studenten beschreven, had te maken met het vragen naar nieuwe feedback. Een student beschreef een duidelijk voorbeeld uit de stage, waarin zij de feedback geleverd heeft gevraagd om op bepaalde elementen te letten:

*“Ik vind het niet zo leuk, mijn stage, dus mijn eerste doel was plezier. Ik vroeg of de feedbackgever wilde kijken of ik een beetje ging lachen, want ik vind dat ik er vaak heel boos uitzie. Het tweede was dat als iets misging dat ik iets achter de hand had, want bij mij gaat het daar nog wel eens fout dat ik heel erg snel in de stress schiet. Ten derde vroeg ik of hij wilde kijken naar het differentiëren, omdat ik daar steeds op uitval” (student 1).*

#### **Feedback tijdens de stage**

Bovenstaande student vond het heel fijn dat de instituutsopleider kwam meekijken in de klas. Een nieuwe frisse blik. Over die les en de vragen die de student had, hebben de student en de instituutsopleider een goed gesprek kunnen voeren. Daar kwamen eigenlijk vooral positieve zaken naar voren voor de student:

*“Dan is het ook wel fijn om te horen: ‘je bent helemaal niet gestrest’. Want ik was heel gestrest, maar dan komt dat dus niet over. Dan heb ik ook weer gelijk een beeld van mezelf: mensen die binnenkomen zien dat dan niet gelijk. Dat is wel fijn ook voor mijn zelfbeeld. Die nabespreking daarna was ook heel fijn” (student 1).*

Een tweede student vult aan met een vergelijkbaar voorbeeld, waarin zij aan het begin van de dag bij haar praktijkopleider aangeeft wat haar leerdoelen van de dag zijn, waarop feedback kan worden gegeven. Zij deelt een manier van evalueren die ze gebruikt na elke les die ze heeft gegeven:

*“Nadat ik de les heb gegeven denk ik: hoe ging het, wat kan beter en wat zou ik de volgende keer doen. Op die 3 vragen wil ik antwoord geven, maar meteen nadat ik de les heb gegeven dat het nog fresh in mijn hoofd zit, dan meteen opschrijven wat ik denk en wat ik op dat moment voelde en dat ik daarna zelf ga evalueren: als ik de feedback van mijn mentor en mijn eigen feedback, mijn ervaring erlangs leg, dat ik denk: komt het overeen?” (student 3).*

De stage wordt echt gezien als een authentiek moment waarin studenten stil staan bij feedback die ze eerder hebben gehad en hun praktijkopleider vragen om mee te kijken naar die specifieke elementen waarin ze zich willen ontwikkelen. Ook de volgende student pakt dat zo aan:

*“Voordat de dag begint, dan kom je om 8 uur aan op je stage. Dit ga ik doen, even voorbespreken en dan zeg ik: ‘misschien is het nu ook wel voor feedback om te kijken of mijn leerdoel in mijn zelfportret wat te maken heeft met klasmanagement om daar specifiek eens op te letten, hoe pak ik dat aan, hoe gaat dat’. Dat de praktijkopleider al van tevoren weet: daar kan ik op letten en dat je dan daarna terugkoppelt hoe dat is gegaan, dus dat ze van tevoren weet waar ze op kan gaan letten” (student 7).*

Onderwerpen waar studenten de praktijkopleider om vragen om op te letten en feedback op te geven zijn onder andere klassenmanagement, orde houden in de klas, het oplossen van conflicten tussen leerlingen en het formuleren van lesdoelen in de klas. Studenten proberen ook de feedback van de vorige stageperiode mee te nemen naar de volgende stage en bespreken dat met hun nieuwe praktijkopleider:

*“Ik heb in de vorige stage feedback gehad dat het contact tussen mij en de kinderen goed gaat en dat ik een veilige setting creëer, dat ze zich veilig voelen bij mij, maar dat ik automatisch meer trok naar de meisjes dan naar de jongens en toen heb ik gelijk tegen haar gezegd: ‘ik ga gelijk op stagedag 1, want dan geef ik nog geen les, proberen met de kinderen contact te hebben, waaronder ook heel goed met de jongens’, en toen heb ik wel aan haar gevraagd: ‘wil je daarop letten of ik dat ook echt doe” (student 8).*

Het feedback voorkeur formulier dat werd gebruikt in de training konden studenten nog wel herinneren, maar ze vonden het vrij vaag, vooral door het holistische niveau van de leeruitkomsten waarop die voorkeuren beschreven moesten worden. Ze hadden liever het niveau van persoonlijke leerdoelen. Studenten eindigen het interview heel positief, met de opmerking dat de drempel om feedback te vragen bij docenten van de pabo heel laag is:

*“Ik ben niet bang om feedback te vragen. Er was een docent die deed alsof je dom was, maar verder is het: ze zijn er om je te helpen, dus stel gewoon lekker je vragen. Dat vind ik echt, want ik heb op mijn vorige opleiding ook wel eens gehad dat ik dacht: aan jou ga ik geen feedback vragen, bang dat je opgegeten wordt, maar hier, ik vind dat niet moeilijk” (student 8).*

“

Het werken met leeruitkomsten bood studenten, docenten en praktijkopleiders een gemeenschappelijke taal om de voortgang van studenten te monitoren en te beoordelen.

## 5. CONCLUSIE

Het is duidelijk dat het ontwerpen van onderwijs en toetsing in dit HUpabo project grondig is uitgevoerd, waarbij de focus lag op het aantonen van leeruitkomsten op propedeuse niveau. De opzet van het onderwijs van de cursussen De Leerkacht en Op Avontuur had een duidelijke structuur van leeruitkomsten en de bijbehorende indicatoren. Dit bood studenten, docenten en praktijkopleiders een gemeenschappelijke taal om de voortgang in de bekwaamheden van een leerkracht basisonderwijs te monitoren en te beoordelen.

Met betrekking tot het ontwerpen van de leeruitkomsten, blijkt uit de ervaringen van de studenten dat er variatie is in hoe zij de leeruitkomsten hebben gepercipieerd. Hoewel studenten soms moeite hadden met het begrijpen van de leeruitkomsten, werden studenten toch in staat gesteld om hun praktijkopleiders te begeleiden bij het geven van feedback op basis van deze leeruitkomsten. Voor de toekomst wordt gedacht om de indicatoren en de leeruitkomsten aan te scherpen en ze meer centraal te stellen in de lessen en de leerteams.

De implementatie van programmatisch toetsen in dit project heeft een rijke variatie aan datapunten opgeleverd, wat studenten in staat heeft gesteld om bewijsmateriaal te verzamelen en te reflecteren op hun eigen ontwikkeling. Het gebruik van vaste en vrije



datapunten bood flexibiliteit, terwijl de nadruk op feedback lag die een ontwikkelingsgerichte benadering heeft gestimuleerd. Het e-portfolio vormde een krachtig instrument voor het monitoren van leeruitkomsten en het ondersteunen van het beslissingsproces.

Wat betreft het onderwijs binnen principes van programmatisch toetsen, werd dit over het algemeen positief ervaren door zowel docenten als studenten. Het gebruik van datapunten voor tussentijdse feedback bleek waardevol te zijn en leidde tot verbeterde resultaten bij studenten die hiervan gebruik maakten. Echter, het ontbreken van een haalbare nakijktermijn voor docenten werd als een uitdaging ervaren. Feedback geven en ontvangen stonden centraal in dit project en er werd een behoefte gedeeld aan meer gestructureerde training in beide vaardigheden.

Het gebruik van Scorion als e-portfolio werd over het algemeen als overzichtelijk en nuttig beschouwd door zowel docenten als studenten. Hoewel Scorion studenten in staat stelde om hun voortgang te volgen en leeruitkomsten centraal te stellen, waren er ook enkele uitdagingen, zoals het begrijpen van de feedback en het interpreteren van de leeruitkomsten. De visualisaties in het dashboard hielpen de student heel erg om het overzicht op de leeruitkomsten te behouden.

De feedbacktraining die werd aangeboden aan studenten werd over het algemeen als waardevol beschouwd, maar sommige studenten voelden dat de training meer geïntegreerd kon worden in het curriculum en beter getimed moest worden. Er werd benadrukt dat feedbacktrainingen een vast onderdeel moeten zijn van leerteambijeenkomsten en dat de timing ervan nauw moet aansluiten bij het moment van feedback geven en ontvangen.

In conclusie kan worden gesteld dat het project verschillende positieve ontwikkelingen heeft opgeleverd, zoals het gebruik van datapunten voor tussentijdse feedback en het centraal stellen van leeruitkomsten. Echter, er zijn ook uitdagingen geïdentificeerd die moeten worden aangepakt, zoals het verbeteren van de interpretatie van feedback en het integreren van feedbacktrainingen in het curriculum. De resultaten van dit project tonen aan dat het mogelijk is om onderwijs en toetsing op een gestructureerde manier te ontwerpen waarmee studenten meer regie krijgen op hun leerproces. Door de focus te leggen op leeruitkomsten, te werken met feedback, bewijsmateriaal te verzamelen in een e-portfolio en studenten te trainen in hun feedbackgeletterdheid wordt duidelijkheid gecreëerd over wat er van studenten wordt verwacht en hoe hun ontwikkeling kan worden gemonitord en beoordeeld. De inzichten van dit project bieden een solide basis voor verdere ontwikkeling en verbetering van het onderwijsprogramma.





## REFERENTIES

- Agricola, B. T., Prins, F. J., & Sluijmsmans, D. M. A. (2020). Impact of feedback request forms and verbal feedback on higher education students' feedback perception, self-efficacy, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(1), 6-25.
- Agricola, B. T., van der Schaaf, M. F., Prins, F. J., & van Tartwijk, J. (2019). Shifting patterns in co-regulation, feedback perception, and motivation during research supervision meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, , 1-22.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349.
- Baartman, L., Schilt-Mol van, T., & van der Vleuten, C. (2020). *Programmatisch toetsen : Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk* (1st ed.). Boom Uitgevers.
- Biemond, I., & Baartman, L. (2021). Backward design bij programmatisch toetsen. *Examens*, (2), 40-47.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boonen, A. (2020). *Flexibele Deeltijdopleiding ITT/HUpabo Verantwoordingsdocument Eindkwalificaties, Toetsing & Onderwijsleeromgeving*. (). Hogeschool Utrecht.
- Casteren van, W., Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2021). *Evaluatie experimenten leeruitkomsten deeltijd en duaal hoger onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- de Kleijn, R. A. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2017). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, , 1-15.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- 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*, 6, 415. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2021.750281>
- Ham, R., & Van Elk, L. (2018). *Inventarisatie e-portfolio's in het hoger onderwijs*. SURFnet. <https://www.surf.nl/files/2019-01/inventarisatie-e-portfolios-in-het-hoger-onderwijs.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hogeschool Utrecht. (2021a). *Analyse student aantallen en uitval 2015-2020 Team data & analytics*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hogeschool Utrecht. (2021b). *Exitmonitor 2018-2020 Team data & analytics*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Klarus, R., Peeters, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2017). Toetsen en valideren van leeruitkomsten in flexibel onderwijs. *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 95-107). Springer.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, , 1-15.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2020). *Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen*.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2017). *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*. Geraadpleegd van: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html#extrainformatie>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., L., & Jang, H. (2012). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), (2nd ed., pp. 223-244). Routledge.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2006). *SBL competenties leerkracht basisonderwijs*. (). <https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.
- Torre, D., Rice, N. E., Ryan, A., Bok, H., Dawson, L. J., Bierer, B., Wilkinson, T. J., Tait, G. R., Laughlin, T., & Veerapen, K. (2021). Ottawa 2020 consensus statements for programmatic assessment-2. Implementation and practice. *Medical Teacher*, 43(10), 1149-1160.
- van der Vleuten, C., Schuwirth, L., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205-214.
- Winstone, N. E., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2021). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, , 1-18.

---

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.

Zhan, Y. (2021). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, , 1-14.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), (pp. 13-39). Academic Press.

---

# BIJLAGEN

## BIJLAGE 1. LEERUITKOMST B1 VEILIG SCHOOLKLIMAAT VOLGENS TUNING METHODIEK

Leeruitkomst B1 luidt als volgt:

B1. De student bouwt een veilige relatie met leerlingen op door een open en responsieve houding en bevordert een optimaal leef- en leerklimaat voor alle deelnemers in een groep, in samenwerking met professionals en ouders.

Voor een leeruitkomst volgens Tuning gebruik je de formulering: **Actief werkwoord** + **Type** + **Onderwerp** + **Standaard** + **Context**

Leeruitkomst B1-1 (propedeuse)

Je **beschrijft en voert uit**, ten behoeve van de pedagogische bekwaamheid, hoe je een veilige relatie met leerlingen kunt opbouwen door een open en responsieve houding en een optimaal leef- en leerklimaat voor alle deelnemers in een groep te bevorderen, in samenwerking met professionals en ouders, dit toon je aan **met behulp van aangereikte literatuur** en met een simpele handeling onder begeleiding in de praktijk.

Leeruitkomst B1-2

Je **beargumenteert en demonstreert**, ten behoeve van de pedagogische bekwaamheid, hoe je een veilige relatie met leerlingen kunt opbouwen door een open en responsieve houding en een optimaal leef- en leerklimaat voor alle deelnemers in een groep te bevorderen, in samenwerking met professionals en ouders, dit toon je aan **met behulp van zelf vergeleken literatuur** en met een serie van handelingen onder begeleiding in de praktijk.

Leeruitkomst B1-3

Je **analyseert en construeert**, ten behoeve van de pedagogische bekwaamheid, hoe je een veilige relatie met leerlingen kunt opbouwen door een open en responsieve houding en een optimaal leef- en leerklimaat voor alle deelnemers in een groep te bevorderen, in samenwerking met professionals en ouders, dit toon je aan **met behulp van zelf bekritiseerde literatuur** en met een serie van handelingen zelfstandig in de praktijk.

## BIJLAGE 2. LEERUITKOMST C1 VAKDIDACTISCH BEKWAAM VOLGENS TUNING METHODIEK

Leeruitkomst C1 luidt als volgt:

C1. De student realiseert een krachtige leeromgeving voor de specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen en actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek. Daartoe doorloopt de leraar de volledige ontwerpcyclus, geeft vorm aan leerlijnen en leerarrangementen en ontwikkelt vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen.

Voor een leeruitkomst volgens Tuning gebruik je de formulering: **Actief werkwoord** + **Type** + **Onderwerp** + **Standaard** + **Context**

Leeruitkomst C1-1 (propedeuse)

Je **beschrijft en voert uit**, ten behoeve van de vakdidactische bekwaamheid, een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen en actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek. Daartoe doorloop je de volledige ontwerpcyclus, geeft vorm aan leerlijnen en leerarrangementen en ontwikkelt vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen, dit toon je aan **met behulp van aangereikte literatuur** en met een simpele handeling onder begeleiding in de praktijk.

Leeruitkomst C1-2

Je **beargumenteert en demonstreert**, ten behoeve van de vakdidactische bekwaamheid, een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen en actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek. Daartoe doorloop je de volledige ontwerpcyclus, geeft vorm aan leerlijnen en leerarrangementen en ontwikkelt vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen, dit toon je aan **met behulp van zelf vergeleken literatuur** en met een serie van handelingen onder begeleiding in de praktijk.

Leeruitkomst C1-3

Je **analyseert en construeert**, ten behoeve van de vakdidactische bekwaamheid, een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk, waarbij recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen en actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek. Daartoe doorloop je de volledige ontwerpcyclus, geeft vorm aan leerlijnen en leerarrangementen en ontwikkelt vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen, dit toon je aan **met behulp van zelf bekritiseerde literatuur** en met een serie van handelingen zelfstandig in de praktijk.

## BIJLAGE 3. LEERUITKOMSTEN OP NIVEAUS MET INDICATOREN

### A. Vakinhoudelijke bekwaamheid

Vakinhoudelijk bekwaam wil zeggen dat de leraar de inhoud van zijn onderwijs beheerst. Hij 'staat boven' de leerstof en kan die zo samenstellen, kiezen en/of bewerken dat zijn leerlingen die kunnen leren. De leraar kan vanuit zijn vakinhoudelijke expertise verbanden leggen met het dagelijks leven, met werk en met wetenschap en bijdragen aan de algemene vorming van zijn leerlingen. Hij houdt zijn vak kennis en -kunde actueel.

Bekwaamheid	A1
	Leeruitkomst
	Vakbeheersing
A. Vakinhoudelijk bekwaam	Je toont aan dat je de kennis van de stof en vaardigheden van het basisschoolcurriculum bezit; dat je de kennis van vakspecifieke leerstofopbouw én vakspecifieke instructie en werkvormen bezit; dat je de kennis van vormen en methoden van toetsen, beoordelen en de registratie van toets gegevens bezit.
Niveau 1 Basis bekwaam	A1.1-1 Je benoemt essenties van de leergebieden, zoals beschreven in de kerndoelen primair onderwijs. A1.2-1 Je beheerst bijbehorende kennis en vaardigheden minimaal op groep 8+ niveau. A1.3-1 Je beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs A1.4-1 Je kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en je weet hoe ze die leerinhouden gebruiken. A1.5-1 Je bent vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen. A1.6-1 Je hebt kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactiek en didactische leermiddelen, waaronder ict.
Niveau 2 Gevorderd bekwaam	A1.1-2 Je bent bekend met verschillende leer- en onderwijs-theorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en je weet hoe je die in praktijk kan brengen. A1.2-2 Je bent vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoefte zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en je weet hoe je daar mee om kan gaan. A1.3-2 Je hebt kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en je weet hoe je daar in zijn praktijk rekening mee moet houden. A1.4-2 Je hebt een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen.
Niveau 3 Start bekwaam	A1.1-3 Je hebt kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en je weet welke consequenties je hieraan moet verbinden voor je handelen

### B. Pedagogische bekwaamheid

Pedagogische bekwaamheid wil zeggen dat de leraar met een professionele, ontwikkelingsgerichte werkwijze en in samenwerking met zijn collega's een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor zijn leerlingen kan realiseren. Hij volgt de ontwikkeling van zijn leerlingen in hun leren en gedrag en stemt daarop zijn handelen af. Hij draagt bij aan de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van zijn leerlingen. Hij kan zijn pedagogisch handelen afstemmen met zijn collega's en met anderen die voor de ontwikkeling van de leerling verantwoordelijk zijn.

B	B1
Pedagogische bekwaamheid	Leeruitkomst
	Veilig schoolklimaat
	Je toont aan dat je een veilig leef- en leerklimaat kunt bevorderen in de groep en in de school, in samenwerking met leerlingen, professionals en ouders.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	B1.1-1 Je ziet wat er gebeurt in de groep, je luistert naar de kinderen en reageert op hen. B1.2-1 Je spreekt kinderen aan op hun gedrag en nodigt uit tot gesprek hierover. B1.3-1 Je oefent bewust 'effectieve leraarcommunicatie' als 'grote signalen', stem, mimiek en lichaamshouding, oogcontact, positie in de groep e.d. B1.4-1 Je kunt groepsprocessen, rollen en sociale verhoudingen herkennen en conflicten signaleren. B1.5-1 Je kunt leiding nemen in de groep en afspraken maken met de leerlingen.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	B1.1-2 Je luistert actief en geeft ik-boodschappen in een groeps-gesprek met kinderen. B1.2-2 Je hanteert verschillende gesprekstechnieken (vragen stellen, samenvatten) en gespreksvormen (kringgesprek, onderwijsleergesprek). B1.3-2 Je past bewust 'effectieve leraarcommunicatie' toe als eenduidige communicatie, en beurtverdeling. B1.4-2 Je kunt groepsprocessen, rollen en sociale verhoudingen met kinderen bespreken en interveniëren na conflict. B1.5-2 Je spreekt onderlinge verwachtingen uit en maakt klassenregels.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	B1.1-3 Je hanteert interactie- en communicatievormen die kinderen zoveel mogelijk tot hun recht laten komen, zonodig intercultureel B1.2-3 Je past professionele gespreksvaardigheden toe in het contact met kinderen B1.3-3 Je geeft afgestemd op de situatie leiding (volgen, sturen, confronteren, etc.) B1.4-3 Je kunt kinderen ondersteunen bij het oplossen van conflicten en hen zelf leren ze op te lossen. B1.5-3 Je betreft leerlingen bij het hanteren en aanpassen klassenregels, je houdt rekening met verschillen tussen leerlingen

B	B2
Pedagogische Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Diversiteit en inclusie
	Je toont aan dat je een veilige relatie met leerlingen kunt opbouwen, dat je een open en responsieve houding hebt, dat je diversiteit waardeert en ontwikkelbehoeften signaleert, je creëert gelijkwaardige onderwijskansen zodat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	B2.1-1 Je toont je actief geïnteresseerd in alle kinderen van de groep, je waardeert hun inbreng en complimenteert hen regelmatig. B2.2-1 Je toont positieve verwachtingen ten aanzien van alle kinderen in de groep. B2.3-1 Je erkent en handelt vanuit de drie psychologische basisbehoeften (relatie, competentie, autonomie). B2.4-1 Je benoemt de verschillen in ontwikkeling van jongere en oudere kinderen. B2.5-1 Je herkent en respecteert cultuurverschillen tussen school- en thuismilieu.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	B2.1-2 Je neemt opvallende aspecten van sociaal gedrag en groepsprocessen waar en analyseert dit met daarvoor geëigende instrumenten. B2.2-2 Je draagt vertrouwen uit naar alle kinderen, je ondersteunt ze en daagt ze uit. B2.3-2 Je herkent en benoemt opvallende aspecten van de ontwikkeling van kinderen. B2.4-2 Je beschrijft van een aantal kinderen hoe zij zich ontwikkelen op verschillende ontwikkelingsgebieden en je geeft aan hoe je deze ontwikkeling probeert te bevorderen. B2.5-2 Je houdt rekening je handelen met cultuurverschillen tussen school- en thuismilieu.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	B2.1-3 Je hebt binnen enkele weken een beeld van een klas, van de individuele kinderen en van de sociale verhoudingen en het sociale klimaat; je kunt dit interpreteren en objectief rapporteren. B2.2-3 Je stimuleert kinderen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren. B2.3-3 Je ontwerpt (eventueel met behulp van een collega) een plan van aanpak om het leef- en werkklimaat voor een groep kinderen te verbeteren en kan dit uitvoeren. B2.4-3 Je signaleert als er ontwikkelings- of gedragsproblemen zijn en je kan de meest voorkomende, alledaagse ontwikkelings- en gedragsproblemen (faalangst, pesten) adequaat aanpakken. B2.5-3 Je kunt omgaan met cultuurverschillen tussen school- en thuismilieu en die (met hulp van collega's) overbruggen.

B	B3
Pedagogische bekwaamheid	Leeruitkomst
	Persoonsvorming en wereldburgerschap
	Je toont aan dat je actief de persoonlijke ontwikkeling van de leerling stimuleert; dat je leerlingen ondersteunt bij het innemen van een bewuste positie als wereldburger in een diverse samenleving; dat je verbinding legt met de leefwereld van de leerling, de beroepsidentiteit en de bredere maatschappelijke context.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	B3.1-1 Je verdiept je aantoonbaar in de leef- en belevingswereld van kinderen. B3.2-1 Je waardeert de eigen inbreng van het kind door van zijn ideeën gebruik te maken. B3.3-1 Je stimuleert de kinderen om mee te doen aan gesprekken in de groep. B3.4-1 Je laat kinderen luisteren naar elkaar en je laat ze afspraken nakomen die in de groep gemaakt zijn.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	B3.1-2 Je onderneemt doelgerichte activiteiten om de leef- en belevingswereld van kinderen in kaart te brengen. B3.2-2 Je stimuleert de eigen inbreng van het kind door uit te dagen mee te denken en te vragen naar eigen ideeën. B3.4-2 Je leert kinderen anderen de gelegenheid te geven zich te uiten.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	B3.1-3 Je weet hoe je zicht kan krijgen op de leefwereld van de leerlingen en je weet hoe je daarmee rekening kan houden in je onderwijs. B3.2-3 Je stimuleert het kind tot kritisch nadenken over hun opvattingen en gedrag en leert hen hierover te communiceren met de groep. B3.3-3 Je stimuleert kinderen kritische vragen te stellen bij maatschappelijke kwesties en ontwikkelingen. B3.4-3 Je leert kinderen een eigen standpunt in te nemen en deze toe te lichten.

**C. Vakdidactische bekwaamheid**

Vakdidactisch bekwaam wil zeggen dat de leraar de vakinhoud leerbaar maakt voor zijn leerlingen, in afstemming met zijn collega's en passend bij het onderwijskundige beleid van zijn school. Hij weet die vakinhoud te vertalen in leerplannen of leertrajecten. Hij doet dit met een professionele en ontwikkelingsgerichte werkwijze.

C	C1
Vakdidactische Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Ontwerpcyclus
	Je toont aan dat je een krachtige leeromgeving voor een specifieke doelgroep in de onderwijspraktijk realiseert; dat je daarbij recht doet aan verschillen tussen leerlingen en aan actuele inzichten in vakinhoud en vakdidactiek; dat je daarbij de ontwerpcyclus (analyse, ontwerp, implementatie, evaluatie) doorloopt, vorm geeft aan leerlijnen en leerarrangementen en vernieuwende en geschikte onderwijsmaterialen ontwikkelt.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	C1.1-1 Je informeert je over het kind bij de groepsleerkracht voor onderwijsactiviteiten en de begeleiding C1.2-1 Je maakt lesvoorbereidingen (met en zonder hulp van methodes) waarbij de doelen en beginsituatie zijn vertaald naar een passende lesopzet. C1.3-1 Je beschrijft in je lesvoorbereiding de uitleg en instructie. C1.4-1 Je hanteert verschillende werkvormen, groeperingsvormen en ondersteunende materialen C1.5-1 Je ontwerpt voor een groep kinderen duidelijke instructies voor onderwijsactiviteiten gedurende een dagdeel.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	C1.1-2 Je informeert je over het kind en andere onderwerpen in gesprek met collega's voor het afstemmen van onderwijsactiviteiten en de begeleiding. C1.2-2 Je beschrijft verschillende leerlijnen en geeft aan waar de leerlingen zich op deze leerlijnen bevinden C1.3-2 Je stemt je onderwijs zoveel mogelijk af door variatie in instructiemodellen, opdrachten, speel- en leertaken om recht te doen aan verschillen tussen kinderen C1.4-2 Je maakt bewust gebruik van verschillende werkvormen en begeleidingswijzen om gedeelde of zelfsturing te bevorderen en helpt kinderen leertaken met succes af te ronden. C1.5-2 Je zet methoden effectief en efficiënt in om lijn te brengen in je onderwijs gedurende meerdere dagen.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	C1.1-3 Je neemt deel aan leerling besprekingen, informeert je over het kind en de onderwerpen die aan de orde komen en geeft een eigen onderbouwde mening. C1.2-3 Je ontwerpt op basis van de methodes die in de school worden gebruikt voor je groep een programma, waarmee je bewust werkt aan het ontwikkelen van vakoverschrijdende doelen zoals ontwikkelen van zelfvertrouwen ed. C1.3-3 Je geeft op gevarieerde en gedifferentieerde manier instructie om af te stemmen op kinderen en houdt daarbij rekening met individuele verschillen. C1.4-3 Je zet doelgericht verschillende werkvormen, groeperingsvormen en middelen in bij de uitvoering van je onderwijs, om recht te doen aan verschillende manieren van leren. C1.5-3 Je kan je vakdidactische opvattingen verantwoorden en ook hoe je de groep of individuele leerlingen hebt aangepakt

C	C2
Vakdidactische Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Toetsen en leerrendement
	Je toont aan dat je in staat bent om weloverwogen vormen van observeren en toetsen te kiezen, te ontwerpen en in te zetten; dat je hiermee systematisch leer-, gedrags- en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen analyseert en monitort; dat je in staat bent om deze resultaten te gebruiken bij het evalueren en vormgeven van het onderwijs..
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	C2.1-1 Je neemt een bestaande (methode) toets af en corrigeert deze en kan aan de hand van de resultaten niveaoverschillen binnen de groep vaststellen. C2.2-1 Je geeft inhoudelijke feedback op door leerlingen gemaakte producten en oefent met opbouwende feedback. C2.3-1 Je observeert kinderen doelgericht en interpreteert deze observatie. C2.4-1 Je besteedt bij je onderwijsactiviteiten aandacht aan proces- en productevaluatie met de kinderen.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	C2.1-2 Je doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over de kennis en vaardigheid van de leerlingen. C2.2-2 Je geeft inhoudelijke feedback op door het kind gemaakte producten en de processen die ze hebben doorlopen en geeft constructieve en doelgerichte feedback. C2.3-2 Je signaleert met observatie-instrumenten opvallende leerproblemen bij het kind. C2.4-2 Je besteedt bij je onderwijsactiviteiten aandacht aan proces- en productevaluatie met de kinderen en past de hier opvolgende onderwijsactiviteiten aan.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	C2.1-3 Je beoordeelt leermiddelen (ook van buitenschools instanties) kritisch op hun waarde. C2.2-3 Je geeft effectieve en ontwikkelingsgerichte feedback op product en proces van de leerlingen. C2.3-3 Je signaleert leerproblemen en kan beoordelen of en hoe je deze problemen zelf kan aanpakken. C2.4-3 Je speelt tijdens de lesuitvoering flexibel in op gebeurtenissen en past zo nodig je werkwijze aan.

C	C3
Vakdidactische Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Leerproces en leervaardigheden
	Je toont aan dat je het leerproces van de leerling centraal stelt; dat je de leerling effectief begeleidt bij het verwerven van kennis en vaardigheden; dat je een toolbox met een diversiteit aan didactische werkvormen en hulpmiddelen doelgericht inzet; dat je effectieve strategieën inzet ter bevordering van leervaardigheden, samenwerken, digitale geletterdheid en zelfregulering van leerlingen.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	C3.1-1 Je kan leerstof volgens het aangeboden materiaal overbrengen op een groep en volgt daarbij de structuur die in het materiaal wordt aangereikt. C3.2-1 Je hanteert verschillende werkvormen en groeperingsvormen. C3.3-1 Je neemt tijdens het geven van de les rustig de tijd om te zien wat er gebeurt in de klas. C3.4-1 Je ondersteunt leerlingen in hun leerproces door leervragen en leerproblemen te signaleren. C3.5-1 Je bevordert de zelfstandigheid van leerlingen en het zelfstandig werken door taken aan te bieden. C3.6-1 Je begeleidt leerlingen in eenvoudige onderwijsituaties en zorgt voor interactie met en tussen leerlingen. C3.7-1 Je helpt leerlingen opdrachten en instructies uit te voeren.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	C3.1-2 Je houdt tijdens de les overzicht over de gehele groep en houdt rekening met tempo- en niveauverschillen van individuele kinderen C3.2-2 Je kiest gevarieerde, op de kinderen afgestemde organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen om leerdoelen en leeractiviteiten te ondersteunen en recht te doen aan de verschillende manieren van leren. C3.3-2 Je kan tijdens de lesuitvoering flexibel inspelen op gebeurtenissen C3.4-2 Je begeleidt leerlingen in hun leerproces door leervragen en leerproblemen te signaleren en hier adequaat mee om te gaan. C3.5-2 Je bevordert studievoordigheden en geeft feedback op zelfregulatie. C3.6-2 Je kiest werkvormen die samenwerking stimuleren en de coöperatieve vaardigheden van leerlingen ontwikkelen. C3.7-2 Je houdt in je didactische aanpak rekening met verschillen tussen leerlingen.
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	C3.1-3 Je houdt tijdens de les overzicht over de gehele groep en houdt rekening met tempo- en niveauverschillen van individuele kinderen C3.2-3 Je zet bewust verschillende werkvormen, groeperingsvormen en middelen in bij de uitvoering van zijn onderwijs, om recht te doen aan verschillende manieren van leren C3.3-3 Je kan tijdens de lesuitvoering flexibel inspelen op gebeurtenissen en zo nodig kiezen voor een geheel andere wending C3.4-3 Je signaleert problemen op gebied van leerstrategieën en executieve functies en zet strategieën in om deze te verbeteren. C3.5-3 Je geeft leerlingen ruimte om eigen leerdoelen te formuleren en om eigen keuzes te maken en maakt de leerling steeds meer zelf verantwoordelijk. C3.6-3 Je activeert zoveel mogelijk leerlingen in alle fases van het leerproces. C3.7-3 Je differentieert naar leerbehoeftes.

**D. Professionele bekwaamheid**

De leraar primair onderwijs moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, is gericht op reflectie, op competentieontwikkeling en op plannen, uitvoeren en evalueren van professionalisering.

D	D1
Professionele Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Professionele identiteit
	Je toont aan dat je eigen keuzes en handelen motiveert en verantwoordt; dat je continu werkt aan je eigen professionele ontwikkeling, visie op onderwijs, leraarschap en moreel kader ter verbetering en vernieuwing van de eigen lespraktijk en versterking van de schoolorganisatie; dat je je als leraar ontwikkelt met gebruik van het eigen onderzoekend vermogen, het actief signaleren en verwerken van relevante actuele informatie en kennis, kritische reflectie op het eigen handelen en feedback van anderen daarop, en participatie in netwerken binnen en buiten de school.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	D1.1-1 Je formuleert eigen concrete leervragen en motiveert deze. D1.2-1 Je betreft medestudenten en docenten op de opleiding en de stageschool bij eigen vragen en ontwikkelingspunten. D1.3-1 Je kan hulp vragen aan collega's en je openstellen voor adviezen over je functioneren. D1.4-1 Je maakt op een open en ontspannen manier contact met de collega's, met name tijdens de pauzes D1.5-1 Je evalueert je eigen handelen, denken en voelen bij een onderwijsactiviteit door feedback te vragen van de groepsleerkracht en te reflecteren op je eigen handelen. D1.6-1 Je verwoordt, op grond van ervaringen, je mening over de verschillende rollen van een groepsleerkracht en welke waarden en normen hier een rol in spelen. D1.7-1 Je formuleert passende, specifieke en concrete leervragen en zet voor het beantwoorden daarvan passende onderzoeksinstrumenten in.
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	D1.1-2 Je formuleert eigen leervragen, motiveert deze en werkt planmatig en onderbouwd vanuit praktijkkennis en literatuur aan een concreet leerwerkplan D1.2-2 Je brengt eigen casussen in bij intervisie en bespreekt deze systematisch en met een passende methode D1.3-2 Je kan successen en problemen met collega's delen. D1.4-2 Je woont vergaderingen bij en bent op de hoogte van de schoolorganisatie en de schoolontwikkeling. D1.5-2 Je evalueert en reflecteert doelgericht je eigen functioneren en vraagt feedback van kinderen, collega's enz. D1.6-2 Je verwoordt, op grond van ervaringen en kennis van onderwijsconcepten wat voor jou in het leraarschap belangrijk is en vanuit welke waarden en normen je hier vorm aan geeft. D1.7-2 Je onderzoekt systematisch, navolgbaar/transparant, ethisch en onderbouwd een kwestie in de praktijk vanuit verschillende perspectieven en inventariseert behoeften.

D (vervolg)	D1
Professionele Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Professionele identiteit
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	<p>D1.1-3 Je stelt zelfsturend leervragen op voor de ontwikkeling van je professioneel handelen</p> <p>D1.2-3 Je deelt nieuwe kennis en inzichten met collega's</p> <p>D1.3-3 Je vraagt aan collega's hoe zij aankijken tegen je functioneren en je bijdrage in het team.</p> <p>D1.4-3 Je gaat op een constructieve manier om met collega's met verschillende opvattingen en overtuigingen en met andere culturele achtergronden.</p> <p>D1.5-3 Je onderzoekt kritisch je eigen werk o.a. via systematische evaluatie, reflectie en feedback van kinderen, collega's enz. en je verbetert op basis van de evaluatie je functioneren</p> <p>D1.6-3 Je kan duidelijk verwoorden wat voor jou in het leraarschap belangrijk is en vanuit welke waarden en normen en onderwijskundige opvattingen je daar vorm aan geeft.</p> <p>D1.7-3 Je voert met passende grondigheid een praktijkonderzoek uit op basis van een door het team erkend probleem dat opgelost moet worden.</p>

D	D2
Professionele Bekwaamheid	Leeruitkomst
	Professionele communicatie
	Je toont aan dat je schriftelijk en mondeling in helder en correct Nederlands of, indien relevant, in een andere taal, communiceert in studie en beroep.
Indicatoren Niveau 1 Basis bekwaam	<p>D2.1-1 Je spreekt ouders aan en bent zelf aanspreekbaar (op het niveau van begroeten en een informeel praatje)</p> <p>D2.2-1 Je praat met de groepsleerkracht over beroepssituaties</p> <p>D2.3-1 Je kan verschillende soorten teksten schrijven (denk aan GLVF-formulier, reflecties, instructie leerling, email opleider etc)</p> <p>D2.4-1 Je kan gesprekjes aangaan met leerlingen en je bent je daarin bewust van rol als docent en past elementaire regels van gespreksvoering en communicatie toe.</p> <p>D2.5-1 Je kan een duidelijke, samenhangende en verstaanbare instructie en presentatie over maatschappelijke of beroepsgerelateerde onderwerpen geven</p>
Indicatoren Niveau 2 Gevorderd bekwaam	<p>D2.1-2 Je kunt je mening geven tijdens een gesprek tussen de leerkracht en ouders / verzorgers over de vorderingen van hun kind en diens welbevinden in de klas.</p> <p>D2.2-2 Je kan in gesprek met de groepsleerkracht je eigen opvattingen en werkwijze op het gebied van samenwerken vastleggen in een persoonlijk werkconcept.</p> <p>D2.3-2 Je kan bij het schrijven van teksten rekening houden met je lezers en de doelen van je tekst en taalniveau hieraan aanpassen (opdrachten voor leerlingen, feedback, mails, verslagen, etc)</p> <p>D2.4-2 Je kan in verschillende onderwijscontexten en -situaties rekening houden met je luisteraars en je non-verbale en verbale communicatie aanpassen door de juiste woorden, formuleringen, toon en stemgebruik te kiezen.</p> <p>D2.5-2 Je kan een doeltreffende instructie of presentatie houden en de draad weer oppakken na afwijkingen van het (gespreks) doel</p>
Indicatoren Niveau 3 Start bekwaam	<p>D2.1-3 Je voert een oudergesprek, je weet hoe een gesprek geleid moet worden (doel, tijdsbewaking, procedures) en maakt duidelijke afspraken als resultaat</p> <p>D2.2-3 Je kan je opvattingen en werkwijze op het gebied van samenwerken met collega's en functioneren in een schoolorganisatie vastleggen in een persoonlijk werkconcept en verantwoorden.</p> <p>D2.3-3 Je kan duidelijke, goed gestructureerde teksten met complexe argumentatie onderbouwd met bronnen schrijven voor elke relevante doelgroep.</p> <p>D2.4-3 Je kan in elke beroepssituatie van de leraar een gesprek en discussie waar de leraar in terecht komt de gesprekspartners volgen en kan effectief, begrijpelijk, passend reageren</p> <p>D2.5-3 Je kan voor elk voor de leraar relevant publiek duidelijke, boeiende en waar nodig gedetailleerde monologen en presentaties geven rekening houdend met het non-verbale aspect van communicatie</p>



## BIJLAGE 4. DATAPUNTEN X LEERUITKOMSTEN MATRIX DE LEERKRACHT

Datapunten		Leeruitkomsten								
		A1. Vakbeheersing	B1. Veilig schoolklimaat	B2. Diversiteit en inclusie	B3. Persoonsvorming en wereldburgerschap	C1. Ontwerpcyclus	C2. Toetsen en leerrndement	C3. Leerprocessen en leervaardigheden	D1. Professionele identiteit	D2. Professionele communicatie
1	Zelfportret (Leerteambegeleider)								•	•
2	Lesontwerp Taal & ICT (Medestudent)	•				•	•	•	•	•
3	Lesontwerp Taal & ICT (Vakdocent Taal)	•				•	•	•	•	•
4	Lesontwerp Taal & ICT (Vakdocent ICT)	•				•	•	•	•	•
5	Lesontwerp Rekenen (Medestudent)	•				•	•	•	•	•
6	Lesontwerp Rekenen (Vakdocent Rekenen)	•				•	•	•	•	•
7	Lesuitvoering Taal & ICT (Vakdocent Taal)	•				•	•	•	•	•
8	Lesuitvoering Taal & ICT (Vakdocent ICT)	•				•	•	•	•	•
9	Lesuitvoering Rekenen (Vakdocent Rekenen)	•				•	•	•	•	•
10	Stage (Student zelf)	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	Stage (Praktijkopleider)	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	Vrij datapunt									
13	Herstel datapunt									

## BIJLAGE 5. DATAPUNTEN X LEERUITKOMSTEN MATRIX OP AVONTUUR

Datapunten		Leeruitkomsten								
		A1. Vakbeheersing	B1. Veilig schoolklimaat	B2. Diversiteit en inclusie	B3. Persoonsvorming en wereldburgerschap	C1. Ontwerpcyclus	C2. Toetsen en leerrndement	C3. Leerprocessen en leervaardigheden	D1. Professionele identiteit	D2. Professionele communicatie
1	Ontwikkelpun (leerteambegeleider)								•	•
2	Zelfportret (leerteambegeleider)								•	•
3	Ik_Tafel (Medestudent)					•	•	•		•
4	Ik_Tafel (Vakdocent Taal)	•				•	•	•		•
5	Ik_Tafel (Vakdocent ICT)	•				•	•	•		•
6	Lied_Aanleren (Vakdocent Muziek)	•				•	•	•		•
7	Speelstuk (Vakdocent Muziek)	•								•
8	Muziekhoek (Vakdocent Muziek)	•				•	•	•		•
9	Stage 1 (Student)		•	•	•	•	•	•	•	•
10	Stage 1 (Praktijkopleider)	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	Stage 2 (Student)		•	•	•	•	•	•	•	•
12	Stage 2 (Praktijkopleider)	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	Vrij datapunt									
14	Herstel datapunt									
15	Herstel stage datapunt	•	•	•	•	•	•	•	•	•

## BIJLAGE 6. VRAGENLIJST FEEDBACK GELETERDHEID

### Feedback begrijpen

Ik ben goed in

1. het begrijpen van de opmerkingen van anderen op mijn werk.
2. het beoordelen van de kwaliteit van de opmerkingen op mijn werk.
3. het samenvatten van bruikbare informatie uit de opmerkingen van anderen op mijn werk.
4. het herkennen van verschillen in de opmerkingen die anderen geven op mijn werk.

### Feedback verwerken

Ik ben goed in

5. het aanpassen van mijn leerdoelen als reactie op suggesties van anderen.
6. het maken van een haalbaar plan om de suggesties van anderen uit te voeren.
7. het maken van tijd om de bruikbare suggesties van anderen te verwerken.
8. het volgen van mijn eigen voortgang om te zien of ik goed gebruik maak van de feedback van anderen.

### Om feedback vragen

Ik ben goed in

9. het voeren van een gesprek met anderen om bruikbare informatie te krijgen over wat goed werk is.
10. het vragen naar feedback bij docenten, medestudenten of praktijkopleiders om van te leren.
11. het voeren van een gesprek met anderen om problemen op te lossen die ik tijdens het leren tegenkom.
12. het nauwkeurig begrijpen van de eisen die door docenten worden gesteld aan het werk.

### Waarderen van feedback:

Feedback van anderen

13. laat me inzien wat mijn sterke en zwakke punten zijn van hoe ik leer.
14. geeft me een kans naar mijn werk te kijken door de ogen van anderen.
15. maakt het mogelijk dat ik een effectieve leer methode van anderen leer.
16. versterkt mijn zelfreflectie op hoe ik mijn leren systematisch kan verbeteren.

### Open staan voor feedback

Ik ben er altijd klaar voor om

17. opmerkingen van docenten, medestudenten of praktijkopleiders te ontvangen.
18. zeer kritische opmerkingen van anderen te ontvangen.
19. opmerkingen te ontvangen die direct wijzen op mijn fouten.
20. kritiek op de kwaliteit van mijn werk te accepteren.

### Veranderen na feedback

Ik ben altijd bereid om

21. mijn twijfels los te laten om mijn werk te verbeteren op basis van de opmerkingen die ik krijg.
22. mijn leer methode aan te passen op basis van de feedback van anderen.
23. mijn best te doen om de moeilijkheden te overwinnen die ik tegenkom in het verwerken van de feedback.
24. mijn vrije tijd te besteden aan het vinden van extra informatie die me helpt om de voorgestelde herzieningen af te ronden.

## BIJLAGE 7. VRAGENLIJST ZELFREGULATIE

### A. Plannen (Plannen; PL; n=8)

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Voordat ik begin, bepaal ik hoe ik een probleem ga oplossen.   | PL1 |
| 2. Ik denk na over de stappen van een plan dat ik moet volgen   | PL2 |
| 3. Ik stel mezelf vragen over wat een probleem van mij vereist om het op te lossen, voordat ik het doe. | PL3 |
| 4. Ik stel me de delen van een probleem voor die ik nog moet voltooien.                                 | PL4 |
| 5. Ik plan zorgvuldig mijn aanpak om een probleem op te lossen.   | PL5 |
| 6. Ik bepaal mijn doelen en wat ik moet doen om ze te bereiken.   | PL6 |
| 7. Ik plan duidelijk mijn werkwijze om een probleem op te lossen.                                       | PL7 |
| 8. Ik ontwikkel een plan voor de oplossing van een probleem.  | PL8 |

### B. Monitoren (Monitoren; MO; n=7)

- |  |     |
|--|-----|
| 9. Ik controleer hoe goed ik het doe als ik aan een opdracht werk.             | MO1 |
| 10. Ik controleer mijn werk terwijl ik het uitvoer.                            | MO2 |
| 11. Tijdens het uitvoeren van een opdracht vraag ik me af hoe goed ik het doe. | MO3 |
| 12. Ik corrigeer mijn fouten.  | MO4 |
| 13. Ik controleer mijn nauwkeurigheid terwijl ik aan een opdracht werk.        | MO5 |
| 14. Ik beoordeel de juistheid van mijn werk.                                   | MO6 |
| 15. Ik kijk terug en controleer of het goed was wat ik deed.                   | MO7 |

### C. Evalueren (Evalueren; EV; n=7)

- |  |     |
|--|-----|
| 16. Ik controleer herhaaldelijk of ik iets goed heb gedaan.            | EV1 |
| 17. Ik controleer of mijn voorspellingen kloppen.                      | EV2 |
| 18. Ik kijk terug om te zien of ik de juiste procedures heb gevolgd.   | EV3 |
| 19. Ik controleer mijn werk van voor tot achter.                       | EV4 |
| 20. Ik kijk terug naar het probleem om te zien of mijn antwoord klopt. | EV5 |
| 21. Ik stop regelmatig en heroverweeg de stap die ik al heb gedaan.    | EV6 |
| 22. Ik zorg ervoor dat ik elke stap afmaak.                            | EV7 |

### D. Reflecteren (Reflectie; RF; n=5)

- |   |     |
|---|-----|
| 23. Ik reflecteer op mijn ervaringen zodat ik ervan kan leren.                  | RF1 |
| 24. Ik probeer na te denken over mijn sterke en zwakke punten.                  | RF2 |
| 25. Ik denk terug aan mijn acties om te zien of ik ze kan verbeteren.           | RF3 |
| 26. Ik denk aan mijn ervaringen uit het verleden om nieuwe ideeën te begrijpen. | RF4 |
| 27. Ik probeer na te denken over hoe ik het de volgende keer beter kan doen.    | RF5 |

### E. Inspanning leveren (Inspanning; EF; n=8)

- |   |     |
|---|-----|
| 28. Ik blijf doorwerken, zelfs aan moeilijke opdrachten.                        | EF1 |
| 29. Ik doe mijn uiterste best bij het uitvoeren van opdrachten.                 | EF2 |
| 30. Ik concentreer me volledig als ik aan een opdracht werk.                    | EF3 |
| 31. Ik geef niet op, ook al is de opdracht moeilijk.                            | EF4 |
| 32. Ik werk hard aan een opdracht, ook als die niet belangrijk is.              | EF5 |
| 33. Ik werk zo hard mogelijk aan alle opdrachten.                               | EF6 |
| 34. Ik werk hard om het goed te doen, zelfs als ik een opdracht niet leuk vind. | EF7 |

- |  |      |
|--|------|
| 35. Als ik niet echt goed ben in een opdracht, kan ik dit compenseren door hard te werken. | EF8  |
| 36. Als ik blijf volhouden bij een opdracht, zal ik uiteindelijk slagen.                   | EF9  |
| 37. Ik ben bereid om meer te leren door extra aan opdrachten te werken.                    | EF10 |

### F. Geloven in je eigen kunnen (Eigen effectiviteit; EE; n=9)

- |   |     |
|---|-----|
| 38. Ik weet hoe ik moet omgaan met onverwachte situaties, omdat ik heel goed oplossingen kan bedenken om met dingen om te gaan die nieuw voor mij zijn. | EE1 |
| 39. Ik ben ervan overtuigd dat ik efficiënt kan omgaan met onverwachte gebeurtenissen.  | EE2 |
| 40. Als ik ben vastgelopen, kan ik meestal wel iets bedenken om te doen.  | EE3 |
| 41. Ik blijf kalm als ik met moeilijkheden wordt geconfronteerd, omdat ik veel manieren weet om met moeilijkheden om te gaan.                           | EE4 |
| 42. Ik slaag er altijd in om moeilijke problemen op te lossen als ik maar hard genoeg mijn best doe.  | EE5 |
| 43. Ik kan me gemakkelijk concentreren op mijn doelen en om deze te bereiken.   | EE6 |
| 44. Ik kan de meeste problemen oplossen als ik er maar genoeg moeite voor doe.  | EE7 |
| 45. Als ik met een probleem wordt geconfronteerd, vind ik meestal meerdere oplossingen.   | EE8 |
| 46. Wat er ook op mijn pad komt, ik kan het meestal wel aan.  | EE9 |

## BIJLAGE 8. A1 LESBRIEF TRAINING FEEDBACK BEGRIJPEN

### A1. Lesbrief Feedback Begrijpen (1/4)

Deze lesbrief is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij deze lesbrief horen een powerpoint presentatie en een werkdocument voor studenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>.

1	<b>De titel van de les</b>	<b>Feedback begrijpen (les 1 van 4)</b>
	Onderwijs dat bij deze les betrokken kan zijn	Deze les kan betrekking hebben alle modules waarin feedback wordt gegeven of een beoordeling plaats vindt waarbij tevens feedback wordt verstrekt.
2.	<b>De opdracht</b>	
	Wat is de opdracht en/of wat gaan studenten doen of maken?	Na een korte introductie door de docent over wat feedback is en welke soorten feedback er zijn, wordt de focus gelegd op de eerste stap in het feedback proces: namelijk feedback begrijpen. Voor de les feedback begrijpen is een opdracht geformuleerd.
	Wat is de aanleiding van deze opdracht?	Studenten ontvangen in het onderwijs regelmatig feedback vanuit verschillende perspectieven om hun eigen leerproces mee te sturen. De student moet als feedback ontvanger vaardigheden hebben om feedback goed te begrijpen. De student moet zogenaamd feedback geletterdheid zijn. Deze les is de eerste in een reeks van 4 lessen die een bijdrage levert aan die feedback geletterdheid.
	Hoe wordt er gewerkt?	Er wordt in deze les individueel gewerkt aan de opdracht.
	Welk eindproduct moeten studenten opleveren en met welk doel?	De opdracht bestaat uit het beantwoorden van een reeks vragen die zijn opgenomen in het feedback analyse formulier. Aan het einde van de les heeft elke student een antwoord geformuleerd op de vragen in het formulier. Daarmee zal het begrijpen van de feedback zijn verbeterd.

3.	<b>De leerdoelen</b>	
	Wat leert de student tijdens deze les aan vaardigheden:	De student leert vaardigheden om gestructureerd de feedback en feedforward te analyseren, zodat de stap naar het gebruiken en verwerken van de feedback kleiner en makkelijker wordt.
	Wat leert de student tijdens deze les aan kennis:	De student leert wat feedback is, welke soorten feedback er bestaan, waar de student staat in het feedback proces en welke fase de student kan doorlopen als feedback ontvanger.
4.	<b>De materialen</b>	<b>Te regelen/verzorgen door:</b>
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de docent?	De docent heeft een powerpoint presentatie ter beschikking, net zoals deze lesbrief. Voor de les dient de docent het feedback analyse formulier digitaal te delen met de studenten of een aantal uitgeprinte versies mee te nemen naar de les.
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de student?	De student heeft tijdens deze les recent ontvangen feedback nodig om mee te nemen naar de les. Deze feedback zal geanalyseerd worden met het feedback analyse formulier.
5.	<b>De aanpak</b>	
	Hoeveel tijd staat er voor de les en voor de opdracht?	Deze les is in maximaal 45 minuten uit te voeren. Binnen deze tijd is het mogelijk 20 minuten te werken aan de analyse en nog 10 minuten voor een plenaire terugkoppeling.
	Uit welke stappen of deelactiviteiten bestaat de les	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minuten presentatie door de docent</li> <li>- 20 minuten individueel werken met het feedback analyse formulier</li> <li>- 10 minuten bespreken van vragen en plenair terugkoppelen</li> </ul>
6.	<b>Tips</b>	
	Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de docent/studenten om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De docent kan studenten ook in koppels laten werken, zeker als er studenten zijn die geen feedback hebben meegenomen naar de les.</li> <li>- Studenten hebben recent ontvangen feedback nodig om stil te staan bij de vragen in het feedback analyse formulier. Het 'just-in-time' plannen van deze les is daarom cruciaal.</li> </ul>

## BIJLAGE 9. A3 WERKDOCUMENT FEEDBACK ANALYSE FORMULIER

### A3. Werkdocument Feedback analyse formulier - Les Feedback Begrijpen (1/4)

Dit werkdocument is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij dit werkdocument horen een lesbrief en een powerpoint presentatie voor docenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

#### Feedback Analyse Formulier

##### A. Begrijpen van Feedback (Wat gaat goed?)

1. Kijk naar de feedback die je hebt ontvangen. Wat heb je goed gedaan?
2. Hoe kun je deze sterke punten ook op andere plekken gebruiken?
3. Op welke punten ben je vooruit gegaan (als je eerder al feedback hebt gehad)?

##### B. Begrijpen van Feedforward (Wat kan beter?)

1. Kijk naar de feed forward die je hebt ontvangen. Wat kan er nog beter?
2. Wat is het advies om niet meer te doen of weg te laten?
3. Wat is het advies om toe te voegen of wel te gaan doen?
4. Hoe kun je deze verbeterpunten ook op andere plekken gebruiken?

##### C. In kaart brengen van Tegenstrijdigheden en Verschillende meningen

1. Zitten er voor jou tegenstrijdigheden in de Feedback en de Feedforward?
  - Het ene punt lijkt tegenstrijdig met een ander punt van dezelfde persoon
  - Het punt van de ene persoon lijkt tegenstrijdig met een punt van een ander persoon
2. Is er feedback waar je het mee oneens bent en die je niet gaat gebruiken?

## BIJLAGE 10. B1 LESBRIEF TRAINING FEEDBACK GEBRUIKEN

### B1. Lesbrief Feedback Gebruiken (2/4)

Deze lesbrief is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij deze lesbrief horen een powerpoint presentatie en een werkdocument voor studenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

1	De titel van de les	Feedback Gebruiken (les 2 van 4)
	Onderwijs dat bij deze les betrokken kan zijn	Deze les kan betrekking hebben alle modules waarin feedback wordt gegeven of een beoordeling plaats vindt waarbij tevens feedback wordt verstrekt. Dit is de tweede les in de lessenreeks feedback ontvangen.
2.	De opdracht	
	Wat is de opdracht en/of wat gaan studenten doen of maken?	Eerst wordt door de docent stil gestaan bij de vorige les over feedback begrijpen. De vier fases van het feedback proces komen weer langs. Met de focus in deze les op feedback gebruiken. In de presentatie staat de docent eerst stil bij vaak gegeven feedback door docenten en de onduidelijkheid die studenten daarbij vaak ervaren. Daarna wordt de opdracht in deze les uitgelegd om feedback te kunnen gebruiken.
	Wat is de aanleiding van deze opdracht?	Als studenten feedback hebben ontvangen en proberen te begrijpen is de volgende stap in het feedback proces om de feedback te gaan gebruiken en verwerken. De student moet als feedback ontvanger vaardigheden hebben om feedback goed te gebruiken. De student moet zogenaamd feedback geletterdheid zijn. Deze les is de tweede in een reeks van 4 lessen die een bijdrage levert aan die feedback geletterdheid.
	Hoe wordt er gewerkt?	Er wordt in deze les in koppels gewerkt aan de opdracht.
	Welk eindproduct moeten studenten opleveren en met welk doel?	De opdracht bestaat uit het beantwoorden van een reeks vragen die studenten aan elkaar stellen. De vragen moeten de medestudent triggeren om antwoord te geven. De antwoorden neem de student op in een actieplan. Aan het einde van de les wordt duidelijk wat elke student gaat doen met de feedback en hoe die het gaat aanpakken. Met het actieplan heeft de student geleerd hoe feedback te gebruiken.

<b>3. De leerdoelen</b>	
Wat leert de student tijdens deze les aan vaardigheden:	De student leert vaardigheden om op basis van de analyse van de feedback en feedforward uit les 1, tot een actieplan te komen om de feedback te gebruiken en te verwerken.
Wat leert de student tijdens deze les aan kennis:	De student leert welke feedback vaak door docenten wordt gegeven, welke verwarring dit bij studenten kan opleveren en wat de docent er mee bedoelt.
<b>4. De materialen</b>	<b>Te regelen/verzorgen door:</b>
Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de docent?	De docent heeft een powerpoint presentatie ter beschikking, net zoals deze lesbrief. Voor de les dient de docent het actieplan digitaal te delen met de studenten of een aantal uitgeprinte versies mee te nemen naar de les.
Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de student?	De student heeft tijdens deze les recent ontvangen feedback nodig om mee te nemen naar de les. Als ook het feedback analyse formulier van de eerste les. Op basis van deze geanalyseerde feedback wordt een actieplan gemaakt.
<b>5. De aanpak</b>	
Hoeveel tijd staat er voor de les en voor de opdracht?	Deze les is in maximaal 45 minuten uit te voeren. Binnen deze tijd is het mogelijk 20 minuten te werken aan de opdracht en nog 10 minuten voor een plenaire terugkoppeling.
Uit welke stappen of deelactiviteiten bestaat de les	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minuten presentatie door de docent</li> <li>- 25 minuten in koppels werken aan het actieplan</li> <li>- 10 minuten bespreken van vragen en plenair terugkoppelen</li> </ul>
<b>6. Tips</b>	
Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de docent/studenten om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De docent kan studenten ook in drietallen laten werken, zeker als er studenten zijn die geen feedback hebben meegenomen naar de les. De derde student kan dan wel de vragensteller zijn.</li> <li>- Studenten hebben recent ontvangen feedback nodig als ook het feedback analyseformulier. Het 'just-in-time' plannen van deze les is daarom cruciaal.</li> </ul>

## BIJLAGE 11. B3 WERKDOCUMENT STUDENT

### B3. Werkdocument Feedback actie plan - Les Feedback Gebruiken (2/4)

Dit werkdocument is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geleterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geleterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij dit werkdocument horen een lesbrief en een powerpoint presentatie voor docenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeleterdheid>

#### Feedback actieplan

- De vorige keer heb je de feedback al uitgesplitst in a) Wat gaat er goed en b) wat kan er nog verbeterd worden. In dit actieplan richt je je op de verbeterpunten.
- Maak tweetallen en pak allebei je feedback erbij om de verbeterpunten te kunnen bekijken die je hebt gekregen. Dat kunnen de verbeterpunten zijn die je hebt ontvangen van je docenten, van een medestudent of van je stagebegeleider.
- In het tweetal vraagt student A aan student B de volgende vragen:
  - Wat heb je al goed gedaan?
  - Wat moet je nog verbeteren?
  - Wat ga je doen om dit te verbeteren (welke actie ga je doen)?
  - Hoe ga je die actie uitvoeren (waar verwerk je de feedback)?
- Student B vult na het beantwoorden van de vragen het actieplan hieronder in.
- Na ongeveer 15 minuten draaien de rollen om en stelt student B de vragen aan student A.

Wat is mijn verbeterpunt?	Wat ga ik doen om dit te verbeteren?	Hoe ga ik dit gebruiken?
1.		
2.		
3.		

## BIJLAGE 12. C1 LESBRIEF TRAINING REAGEREN OP FEEDBACK

### C1. Lesbrief Reageren op feedback (3/4)

Deze lesbrief is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij deze lesbrief horen een powerpoint presentatie en een werkdocument voor studenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

<b>1.</b>	<b>De titel van de les</b>	<b>Reageren op Feedback (les 3 van 4)</b>
	Onderwijs dat bij deze les betrokken kan zijn	Deze les kan betrekking hebben alle modules waarin feedback wordt gegeven of een beoordeling plaats vindt waarbij tevens feedback wordt verstrekt. Dit is de derde les in de lessenreeks feedback ontvangen.
<b>2.</b>	<b>De opdracht</b>	
	Wat is de opdracht en/of wat gaan studenten doen of maken?	Eerst wordt door de docent stil gestaan bij de vorige twee lessen over feedback begrijpen en feedback gebruiken. De vier fases van het feedback proces komen weer langs. Met de focus in deze les op reageren op feedback. In de presentatie staat de docent eerst stil bij de vaak gestelde vragen die studenten hebben over hun feedback. Dat de feedback geveer daar regelmatig niet veel mee kan, of de student de feedback geveer in een lastige situatie plaatst. Daarna worden afhankelijk van de startvraag die studenten hebben, drie strategieën besproken die studenten kunnen doorlopen: POWER, CLOSER, SUPER. Daarna wordt de opdracht in deze les uitgelegd om met de strategieën te reageren op feedback.
	Wat is de aanleiding van deze opdracht?	Als studenten hebben geprobeerd om feedback te begrijpen en gebruiken (in les 1 en 2) is de volgende stap in het feedback proces om te reageren op feedback als deze (nog) niet duidelijk is. De student moet als feedback ontvanger vaardigheden hebben om te kunnen reageren op de feedback geveer. De student moet zogenaamd feedback geletterdheid zijn. Deze les is de derde in een reeks van 4 lessen die een bijdrage levert aan die feedback geletterdheid.
	Hoe wordt er gewerkt?	Er wordt in deze les individueel of in koppels gewerkt aan de opdracht.
	Welk eindproduct moeten studenten opleveren en met welk doel?	De opdracht bestaat uit het beantwoorden van een reeks vragen die studenten aan zichzelf of aan elkaar stellen. Allereerst wordt stil gestaan bij een van de drie startvragen die de student heeft. De startvraag bepaalt welke strategie de student gaat doorlopen in de opdracht. De vragen verplichten de student na te denken over datgene dat ze al hebben geprobeerd aan te pakken. Het verandert daardoor bijna altijd de vraag die ze hebben aan de feedback geveer. De antwoorden kan de student noteren. Aan het einde van de les wordt duidelijk welke feedback vraag elke student heeft die gesteld kan worden aan de feedback geveer.

<b>3.</b>	<b>De leerdoelen</b>	
	Wat leert de student tijdens deze les aan vaardigheden:	De student leert vaardigheden om op basis van de feedback en feedforward die onduidelijk is een gerichte hulpvraag te kunnen stellen aan de feedback geveer.
	Wat leert de student tijdens deze les aan kennis:	De student leert dat het stellen van vragen lastig is en dat er durf voor nodig is. De student leert dat de eerste hulpvraag over de feedback kan worden aangepast door een van de drie strategieën toe te passen.
<b>4.</b>	<b>De materialen</b>	<b>Te regelen/verzorgen door:</b>
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de docent?	De docent heeft een powerpoint presentatie ter beschikking, net zoals deze lesbrief. Voor de les dient de docent de drie strategieën POWER, SUPER, CLOSER digitaal te delen met de studenten of een aantal uitgeprinte versies mee te nemen naar de les.
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de student?	De student heeft tijdens deze les recent ontvangen feedback nodig waarover de student nog vragen of onduidelijkheden heeft. Deze moet de student meenemen naar de les. Het kan feedback zijn die in les 1 en 2 geanalyseerd is en waarvoor een actieplan is opgesteld.
<b>5.</b>	<b>De aanpak</b>	
	Hoeveel tijd staat er voor de les en voor de opdracht?	Deze les is in maximaal 45 minuten uit te voeren. Binnen deze tijd is het mogelijk 20 minuten te werken aan de opdracht en nog 10 minuten voor een plenaire terugkoppeling.
	Uit welke stappen of deelactiviteiten bestaat de les	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minuten presentatie door de docent</li> <li>- 20 minuten individueel of in koppels werken aan POWER, CLOSER, SUPER</li> <li>- 10 minuten bespreken van vragen en plenair terugkoppelen</li> </ul>
<b>6.</b>	<b>Tips</b>	
	Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de docent/studenten om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De docent kan studenten in tweetallen laten werken, zeker als er studenten zijn die geen feedback hebben meegenomen naar de les.</li> <li>- Het meest effectief werkt het als studenten zich buigen over recent ontvangen feedback. Het 'just-in-time' plannen van deze les is daarom cruciaal.</li> <li>- Aan het einde van de les, als er nog tijd over is, kan ook met een rollenspel een feedback dialoog worden geoefend. Hierin kan een student als feedback ontvanger vragen stellen en de docent kan in de rol van feedback geveer optreden.</li> </ul>

## BIJLAGE 13. C3 WERKDOCUMENT STUDENT

### C3. Werkdocument POWER / CLOSER / SUPER - Les Reageren op Feedback (3/4)

Dit werkdocument is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij dit werkdocument horen een lesbrief en een powerpoint presentatie voor docenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

De feedback strategieën POWER / CLOSER / SUPER in dit document zijn gebruikt uit het onderzoek van Renske de Kleijn: de Kleijn (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes, Assessment & Evaluation in Higher Education, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>

#### Soorten feedback vragen

Als je werkt aan een beroepsproduct of je loopt stage krijg je hulp en begeleiding van medestudenten, van docenten en van praktijkopleiders.

Je kunt waarschijnlijk op verschillende momenten hulp gebruiken. Je medestudenten, docenten en praktijkopleiders kunnen je het beste helpen bij een scherpe en informatierijke feedback vraag.

Hieronder volgen drie veelvoorkomende algemene feedback vragen bij studenten. Kijk welke feedback vraag het beste bij jouw situatie past en doorloop een van de drie ezelsbruggetjes om tot die specifieke feedback vraag te komen die je kunt stellen.

#### Feedback vraag 1: Ik loop vast, wat moet ik doen?

'Ik loop vast, wat moet ik doen?' is een veel gestelde vraag van studenten. In plaats van deze vraag kun je ook laten zien hoe ver je zelf al bent gekomen en vraag je daarna pas om feedback.

Die feedbackvraag stel je dan aan je peers, docenten of praktijkopleider. Met POWER als ezelsbruggetje, kun je jouw feedbackvraag scherp krijgen.

#### POWER

<b>P</b> robleem	Wat is het probleem waar ik tegen aan loop?
<b>O</b> plossingen	Welke oplossingen zie ik zelf?
<b>W</b> eging	Welke gevolgen hebben die oplossingen?
<b>E</b> igen keuze	Welke oplossing zou ik kiezen zonder hulp?
<b>R</b> aad vragen	Kun je me hier feedback op geven?

#### Feedback vraag 2: Is dit wel goed genoeg?

In plaats van 'is dit goed (genoeg)?' te vragen, is het belangrijk om aan je feedbackgever duidelijk te maken in welke context je feedback vraagt. Het maakt bijvoorbeeld verschil of jij als student je werk /prestatie als bijna afziet of dat het een eerste ruwe schets is. Wees daarnaast ook duidelijk waarop jij graag feedback ontvangt en waarom.

Voor het stellen van een informatierijke vraag aan jouw peers, docenten, stagebegeleider kun je het ezelsbruggetje **CLOSER** gebruiken.

#### CLOSER

<b>C</b> ontext	Hoeveel tijd heb ik in dit werk gestoken?
<b>L</b> eeruitkomst /	
<b>O</b> nderdeel	Waar wil ik feedback op ontvangen?
<b>S</b> Electeren	Wat vind ik al goed gaan en wat kan beter?
<b>R</b> aad vragen	Kun je mij hier feedback op geven?

#### Feedback vraag 3: Is het nu wel goed?

Als je al eens feedback hebt gevraagd en acties hebt ondernomen om je product of prestatie te verbeteren, dan wil je daarna opnieuw weten of het nu wel goed (genoeg) is.

Omdat degene aan wie jij feedback vraagt, waarschijnlijk meerdere studenten van feedback voorziet, weet diegene mogelijk niet meer exact welke feedback eerder aan jou is gegeven. Daarom maak je het voor de feedbackgever, maar ook voor jezelf makkelijker om de eerder gegeven feedback samen te vatten.

Check of je de feedback begrepen hebt. Je kunt daarbij ook benoemen welke emoties de feedback bij jou heeft opgeroepen (positief / negatief / activerend / deactiverend). Niet iedere feedback draagt bij aan jouw leerproces.

Voor het stellen van deze feedbackvraag aan je peers, docenten en praktijkopleider kun je het ezelsbruggetje **SUPER** gebruiken.

#### SUPER

<b>S</b> amenvatting	Welke feedback heb ik al gehad?
<b>U</b> itleg	Hoe heb ik die feedback gebruikt?
<b>P</b> roduct	Hoe komt de feedback terug in mijn product?
<b>E</b> moties	Hoe reageerde ik op de ontvangen feedback?
<b>R</b> aad vragen	In hoeverre is mijn product nu beter?



## BIJLAGE 14. D1 LESBRIEF TRAINING VRAGEN NAAR FEEDBACK

### D1. Lesbrief Vragen naar feedback (4/4)

Deze lesbrief is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij deze lesbrief horen een powerpoint presentatie en een werkdocument voor studenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

1.	<b>De titel van de les</b>	<b>Vragen naar Feedback (les 4 van 4)</b>
	Onderwijs dat bij deze les betrokken kan zijn	Deze les kan betrekking hebben alle modules waarin feedback wordt gegeven of een beoordeling plaats vindt waarbij tevens feedback wordt verstrekt. Dit is de derde les in de lessenreeks feedback ontvangen.
2.	<b>De opdracht</b>	
	Wat is de opdracht en/of wat gaan studenten doen of maken?	Eerst wordt door de docent stil gestaan bij de vorige drie lessen over feedback begrijpen, feedback gebruiken en reageren op feedback. De vier fases van het feedback proces komen weer langs. Met de focus in deze les op vragen naar feedback. In de presentatie staat de docent eerst stil bij dat feedback werkt, vooral als er een feedback dialoog plaats vindt. Er wordt gezamenlijk gekeken naar een feedback formule waarin 4 elementen voorbij komen, waaronder het actief vragen naar feedback. Feedback zal vooral aankomen en als nuttig worden ervaren als de feedback ontvanger voelt dat de feedback is afgestemd op zijn behoefte en leerproces waarin hij/zij op dat moment zit. Er wordt stil gestaan bij het feedback voorkeur formulier om als student daarmee feedback te krijgen die is afgestemd op die behoefte. Daarna wordt de opdracht in deze les uitgelegd om met het feedback voorkeur formulier te werken.
	Wat is de aanleiding van deze opdracht?	Als studenten hebben geprobeerd om feedback te begrijpen en gebruiken (in les 1 en 2) en te reageren op feedback als deze onduidelijk is (les 3) dan is de volgende stap in het feedback proces om te vragen naar feedback die past bij de behoefte en het leerproces van de student. De student moet als feedback ontvanger vaardigheden hebben om te vragen naar deze feedback aan de feedback gever. De student moet daarvoor feedback geletterdheid zijn. Deze les is de vierde en laatste les in een reeks van 4 lessen die een bijdrage levert aan die feedback geletterdheid.
	Hoe wordt er gewerkt?	Er wordt in deze les individueel of in koppels gewerkt aan de opdracht.
	Welk eindproduct moeten studenten opleveren en met welk doel?	De opdracht bestaat uit het nadenken waarop de student graag feedback wil krijgen van de feedback gever. Op welke leeruitkomsten/competenties/beoordelingscriteria wil de student graag feedback. Is dat op de verbeterpunten uit de vorige feedback. Is dat een eigen ontwikkelpunt of persoonlijk doen? Door duidelijk te beschrijven waar de student feedback op wil, zal de feedback gever veel meer tegemoet komen aan de behoefte van de student en aansluiten bij het leerproces van de student. Aan het einde van de les wordt duidelijk welke feedback voorkeur elke student heeft die gedeeld kan worden met de feedback gever.

3.	<b>De leerdoelen</b>	
	Wat leert de student tijdens deze les aan vaardigheden:	De student leert vaardigheden om op basis van een verbeterd product of prestatie aan de feedback gever zijn/haar eigen voorkeur te geven waarop nu feedback moet worden gegeven door de feedback gever.
	Wat leert de student tijdens deze les aan kennis:	De student leert dat met het delen van een feedback voorkeur de feedback gever veel beter in staat wordt gesteld om met de nieuwe feedback te voldoen aan de leerbehoefte en het leerproces van de student.
4.	<b>De materialen</b>	<b>Te regelen/verzorgen door:</b>
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de docent?	De docent heeft een powerpoint presentatie ter beschikking, net zoals deze lesbrief. Voor de les dient de docent het feedback voorkeur formulier digitaal te delen met de studenten of een aantal uitgeprinte versies mee te nemen naar de les.
	Welke leerbronnen en leermiddelen zijn nodig voor de student?	De student heeft tijdens deze les recent ontvangen feedback nodig die hij/zij heeft verwerkt in een nieuw product waarbij de student een specifieke behoefte gaat formuleren om op onderdelen specifiek feedback te ontvangen. Dit verbeterde product moet de student meenemen naar de les. Het kan een product zijn waarin de feedback van les 1 en 2 is geanalyseerd en verwerkt.
5.	<b>De aanpak</b>	
	Hoeveel tijd staat er voor de les en voor de opdracht?	Deze les is in maximaal 45 minuten uit te voeren. Binnen deze tijd is het mogelijk 20 minuten te werken aan de opdracht en nog 10 minuten voor een plenaire terugkoppeling.
	Uit welke stappen of deelactiviteiten bestaat de les?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minuten presentatie door de docent</li> <li>- 20 minuten individueel of in koppels werken met het feedback voorkeur formulier.</li> <li>- 10 minuten bespreken van vragen en plenair terugkoppelen</li> </ul>
6.	<b>Tips</b>	
	Extra aandachtspunten of aanwijzingen voor de docent/studenten om tot het gewenste werkproces of eindproduct te komen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De docent kan studenten in tweetallen laten werken, zeker als er studenten zijn die geen product met verwerkte feedback hebben meegenomen naar de les.</li> <li>- Het meest effectief werkt het als studenten zich buigen over een product waarin recent ontvangen feedback is verwerkt. Het 'just-in-time' plannen van deze les is daarom cruciaal.</li> <li>- Aan het einde van de les, als er nog tijd over is, kan ook met een rollenspel een feedback dialoog worden geoefend. Hierin kan een student als feedback ontvanger vragen stellen en de docent kan in de rol van feedback gever optreden.</li> </ul>

## BIJLAGE 15. D3 WERKDOCUMENT STUDENT

### D3. Werkdocument Feedback voorkeur formulier - Les Vragen naar Feedback (4/4)

Dit werkdocument is ontworpen in het project Leren van feedback: de kracht van feedback geletterdheid en is onderdeel van een lessenserie van vier lessen over feedback geletterdheid bij pabo studenten van de Hogeschool Utrecht. Bij dit werkdocument horen een lesbrief en een powerpoint presentatie voor docenten. Die informatie is te raadplegen op de project website <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/leren-van-feedback-de-kracht-van-feedbackgeletterdheid>

#### Feedback Voorkeur Formulier

Je kunt op dit formulier aangeven op welke punten jij graag feedback wilt ontvangen. Je kunt aan de beoordelaar vragen om aandacht te geven aan de punten die jij belangrijk vindt. Misschien omdat je je daar graag op wilt ontwikkelen, of omdat je docent, je medestudent of stagebegeleider hebben aangegeven dat je je daarop nog kunt verbeteren.

De inhoud van dit feedback voorkeur formulier kun je delen wanneer je weer een feedback dialoog hebt met je feedbackgever op een vernieuwde versie. Ook kun je je voorkeur meesturen wanneer de eindbeoordeling plaats vindt. Maar wat voor punten zouden dat kunnen zijn?

Je hebt eenmalig of al een paar keer feedback kunnen krijgen. Naast feedback op punten die je al beheerst, heb je ook verbeterpunten ontvangen. Deze verbeterpunten zijn mogelijk punten waarop je graag specifiek opnieuw feedback wilt hebben. Je kunt ook kijken naar de bekwaamheden, leeruitkomsten of beoordelingscriteria die centraal staan. Misschien zitten daar aandachtspunten tussen die je nog lastig vindt, dat zijn geschikte punten om feedback op te vragen. Of misschien heb je wel feedback op de aanpak die je hebt gekozen en de manier waarop je het hebt verbeterd.

1. Op mijn [bekwaamheid/leeruitkomst/beoordelingscriterium] wil ik feedback ontvangen op:

.....

2. Op mijn [bekwaamheid/leeruitkomst/beoordelingscriterium] wil ik feedback ontvangen op:

.....

3. Op mijn [bekwaamheid/leeruitkomst/beoordelingscriterium] wil ik feedback ontvangen op:

.....

4. Op mijn [bekwaamheid/leeruitkomst/beoordelingscriterium] wil ik feedback ontvangen op:

.....

## BIJLAGE 16. INTERVIEWPROTOCOL FOCUSGROEP STUDENTEN

### I. Introductie

#### 1. Welkom

##### a. Voorstellen van de interviewer.

"Ik ben onderzoeker van het lectoraat Beroepsonderwijs van het kenniscentrum leren en innoveren en ik werk bij de pabo als onderwijskundige.

Ik wil graag weten hoe je ervaringen zijn met feedback bij de pabo. Specifiek in de twee cursussen De leerKRACHT en Op Avontuur. Want deze twee cursussen hebben we speciaal ontworpen met een focus op feedback om van te leren. Ik ben benieuwd wat jullie van de feedback vonden die jullie hebben gekregen, wat je hebt gedaan met de ontvangen feedback en of je contact hebt gehad met de feedback gever.

- b. Ik wil je uitnodigen om al je persoonlijke ervaringen te delen. Het gaat om jouw ervaring, wat jij belangrijk vindt, maar ook wat je bedenkingen en suggesties zijn. Dit gesprek wordt vertrouwelijk behandeld, wat hier wordt gedeeld wordt niet gerapporteerd op een manier dat je weet wie wat gezegd heeft. Het verslag zal anoniem zijn.
- c. Nogmaals toestemming vragen om een audio opname te maken van de bijeenkomst. Als interviewer stel ik vragen. Heb je nog vragen voor we beginnen?

#### 2. Kennismaking

Ik wil je vragen om je kort voor te stellen, naast een introductie, is dit prettig voor de transcriptie en codering. Ik wil nogmaals benadrukken dat gegevens anoniem worden verwerkt, uitspraken zijn niet terug te leiden tot jou.

- a. Wat is je naam?
- b. Wat is je leeftijd?

### II. Feedback begrijpen

#### 3. Feedback begrijpen

De eerste fase als je als student feedback hebt gekregen (van je docent, je praktijkopleider of je medestudent) bestaat uit het lezen en begrijpen van de feedback. Jullie hebben op veel datapunten feedback gehad.

- a. Wat heb je gedaan om de feedback te begrijpen?
- b. Hoe heb je de feedback bestudeerd?
- c. Hoe herkende je wat de feedbackgever bedoelde?
- d. Wat heb je nodig om in de toekomst de feedback (wel) te begrijpen?
- e. Welke redenen waren er dat je de feedback goed begreep of juist niet?

#### 4. Training feedback begrijpen (klas 1C)

In de leerteambijeenkomst hebben jullie feedback training gehad om de feedback beter te begrijpen. Er is onder andere gewerkt met een feedback analyse formulier. Daarmee kon je gaan nadenken wat je van de feedback begreep en wat niet.

- a. Hoe heb je deze training ervaren?
- b. Hoe waardevol was het werken met het feedback analyse formulier?
- c. Wat heb je door de training of het analyse formulier geleerd dat je nog niet wist of kon?
- d. Wat heb je nodig om in de toekomst feedback beter te begrijpen? (ook 1D)

**5. Feedback in scorion**

Voor de cursussen de leerKRACHT en Op Avontuur werd de feedback opgenomen in het digitale portfolio Scorion.

- Hoe heeft Scorion je geholpen om de feedback beter te begrijpen?
- Hoe hielp het overzicht met de feedback?
- Wat zijn goede elementen om met Scorion feedback beter te begrijpen?
- Wat zijn verbeterpunten om met Scorion feedback beter te begrijpen?

**III. Feedback verwerken****6. Feedback verwerken**

Nadat je de feedback hebt begrepen, komt de tweede fase die bestaat uit het verwerken van de feedback.

- Hoe ben je met de feedback aan de slag gegaan?
- Hoe heb je je werk verbeterd?
- Wat heb je veranderd op basis van de feedback?
- Wat heb je naast je neergelegd?
- Welke redenen waren er om met de feedback aan de slag te gaan, of juist niet niet?

**7. Training feedback verwerken (klas 1C)**

In een leerteambijeenkomst hebben jullie feedback training gehad om de feedback beter te verwerken. Er is onder andere gewerkt met een feedback actieplan. Daarmee kon je nadenken wat je met de verbeterpunten (feedforward) wilde doen.

- Hoe heb je deze training ervaren?
- Hoe waardevol was het werken met het feedback actieplan?
- Wat heb je door de training of het actieplan geleerd dat je nog niet wist?
- Wat heb je nodig om in de toekomst feedback beter te verwerken? (ook 1D)

**8. Feedback in scorion**

Voor de cursussen de leerKRACHT en Op Avontuur werd de feedback opgenomen in het digitale portfolio Scorion.

- Hoe heeft Scorion je geholpen om de feedback beter te verwerken?
- Hoe was het om de feedback op het datapunt lesontwerp in Scorion te verwerken in het datapunt lesuitvoer?
- Wat zijn goede elementen om met Scorion feedback te verwerken?
- Wat zijn verbeterpunten om met Scorion feedback te verwerken?

**IV. Op feedback reageren****9. Feedback verwerken**

Na het begrijpen en verwerken van feedback bestaat de derde fase uit eventueel reageren op de feedback, zeker als je vragen hebt over onderdelen van de feedback die je niet goed begrijpt.

- Op welke manier heb je contact gehad met de feedbackgever?
- Wat voor een vraag had je aan de feedback gever?
- Hoe heb je aangegeven dat je de feedback niet begreep?
- Of dat je het niets eens was met de feedback?
- Hoe verliep dat feedback gesprek?
- Welke redenen waren er om wel of geen contact te hebben met de feedback gever?

**10. Training op feedback reageren (klas 1C en 1D)**

In een leerteambijeenkomst hebben jullie feedback training gehad hoe je kunt reageren op de feedback die je hebt gekregen. Er is onder andere aandacht besteed aan veel voorkomende vragen over feedback (zoals ik loop vast wat moet ik doen of is dit wel goed genoeg). En dat er manieren zijn om een scherpere feedback vraag te kunnen stellen (power, closer, super).

- Hoe heb je deze training ervaren?
- Hoe waardevol waren de ezelsbruggetjes POWER, CLOSER, SUPER?
- Wat heb je door de training of de ezelsbruggetjes geleerd dat je nog niet wist?
- Wat heb je (nog meer) nodig om in de toekomst op feedback te reageren als je vragen hebt?

**11. Feedback in scorion**

Voor de cursussen de leerKRACHT en Op Avontuur werd de feedback opgenomen in het digitale portfolio Scorion.

- Hoe heeft Scorion je geholpen om op de feedback te reageren?
- Op welke manier heb je Scorion gebruikt om samen met je leerteambegeleider of vakdocent naar de feedback op de datapunten te kijken?
- Wat zijn goede elementen om met Scorion in gesprek te gaan over feedback?
- Wat zijn verbeterpunten om met Scorion in gesprek te gaan over feedback?

**V. Naar feedback vragen****12. Naar feedback vragen**

Na het begrijpen en verwerken van feedback en reageren op feedback bestaat de vierde fase uit het vragen naar nieuwe feedback.

- Heb je gedurende de cursus De leerKRACHT of Op avontuur zelf om nieuwe feedback gevraagd? Bijvoorbeeld op je lesontwerp? Of tijdens je stage?
- Had je daarbij vragen op delen van het lesontwerp die je had verbeterd? Of op nieuwe vaardigheden die je in je stage had geoefend?
- Waarom wel, waarom niet?

**13. Training naar feedback vragen (klas 1C en 1D)**

In een leerteambijeenkomst hebben jullie feedback training gehad om te vragen naar feedback. Er is onder andere gewerkt met een feedback voorkeur formulier. Daarmee kon je aangeven waar je graag feedback op wilde ontvangen die aansloot bij je behoefte.

- Hoe heb je deze training ervaren?
- Hoe waardevol was het feedback voorkeur formulier?
- Wat heb je door de training of het formulier geleerd dat je nog niet wist?
- Wat heb je (nog meer) nodig om in de toekomst te vragen naar feedback?

**14. Feedback in scorion**

Voor de cursussen de leerKRACHT en Op Avontuur werd de feedback opgenomen in het digitale portfolio Scorion.

- Hoe heeft Scorion je geholpen om te vragen naar feedback?
- Hoe ging het versturen van de feedback formulieren aan je docent, je praktijkopleider of medestudenten?
- Hoe heb je gebruik gemaakt van een vrij datapunt?
- Hoe heb je je feedback voorkeur kenbaar gemaakt aan de feedbackgever?
- Wat zijn goede elementen om met Scorion te vragen naar feedback?
- Wat zijn verbeterpunten om met Scorion te vragen naar feedback?

## VI. Eigen regie

### 15. Eigen regie

De verwachting is als je vaardigheden ontwikkeld om met feedback om te gaan, dus als je feedback begrijpt en kunt verwerken, als je met scherpe feedback vragen durft af te stappen op je feedback geveer en als je om nieuwe feedback vraagt omdat jij daar behoefte aan hebt, dan wordt je zelfstandig en krijg je regie op je leerproces.

- a. Hoe hebben de cursussen de leerkrachten en op avontuur met de feedback trainingen je vaardigheden geleerd met feedback om te gaan?
- b. Waarom wel, waarom niet?
- c. Hoe hebben de cursussen de leerkracht en op avontuur met de feedback trainingen er voor gezorgd dat jij meer regie hebt gekregen op je leerproces?
- d. Waarom wel, waarom niet?

## VII. Afsluiting

### 16. Afsluiting

We komen op het einde van dit interview.

- a. Is er nog een onderwerp niet aan bod gekomen dat jullie in dit interview hadden verwacht of wilden bespreken?
- b. Is er nog een onderwerp waar je op terug wilt komen, dat we al hebben besproken?

Dan wil ik jullie allemaal hartelijk danken voor het delen van jullie ervaring en jullie mening. Voor de openhartigheid in de antwoorden.

# COLOFON

## Redactie

Bas Agricola

## Fotografie

Corné Clemens,  
Femke van den Heuvel,  
Kees Rutten,  
Ed van Rijswijk

## Vormgeving

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

## Druk

De Bondt Grafimedia Communicatie, Barendrecht

© Hogeschool Utrecht, 2024

**HIER  
KOMT  
ALLES  
SAMEN**