

‘An educational design research into a more formative approach’.
Formatief handelen binnen het Sport en Bewegen.

T. de Jong

Studenten nummer: 2066522

Opleiding: Master Sport- en Bewegingsonderwijs,

Opleidingsinstituut: Fontys Sporthogeschool, Eindhoven.

Werkgever: Sportacademie, Koning Willem I College, 's-Hertogenbosch

Begeleidend docent: drs. M. Slingerland

Inhoudsopgave	2
Samenvatting (Abstract)	4
Inleiding	5
1. Theoretisch kader.	6
1.1 Examinering binnen het mbo	6
1.2 Formatief handelen	6
1.3 Feed-up, feedback, feed forward	7
1.4 Educational design research	9
1.5 Vraagstelling	9
2. Onderzoekspopulatie en onderzoeksplan.	10
2.1 Onderzoekspopulatie	10
2.2 Onderzoeksplan	10
2.3 Ethische aspecten	12
3. Stap 1: Uitleg van de leeractiviteiten en criteria voor succes.	14
3.1 Situatiebeschrijving	14
3.2 Leerdoelen en criteria voor succes	15
3.3 Werkwijze en organisatie formatief handelen in de praktijk	16
3.4 Meetinstrumenten	17
3.5 Procedure	17
3.6 Analyse	18
3.7 Resultaten	18
3.8 Discussie	20
4. Stap 2: Delen van de criteria voor succes, in kaart brengen van het leerproces.	22
4.1 Doorontwikkeling rubrics	22
4.2 Meetinstrumenten	25
4.3 Procedure	25
4.4 Analyse	25
4.5 Resultaten	26
4.6 Discussie	26
5. Stap 3: Feedback geven om het leerproces te versterken.	28
5.1 Single point rubric	28
5.2 Organisatie	28
5.3 Meetinstrumenten	28
5.4 Procedure	29
5.5 Analyse	29
5.6 Resultaten	29
5.7 Discussie	29
6. Stap 4: Het leerproces van elkaar activeren middels peer- feedback (assessment).	31
6.1 Peer-feedback middels feedbackjes	31
6.2 Organisatie	32
6.3 Meetinstrumenten	32
6.4 Procedure	32
6.5 Analyse	32
6.6 Resultaten	32
6.7 Discussie	33

7. Stap 5: Reflecteren op het eigen leerproces en eigenaarschap van het leren activeren middels self- assessment.	35
7.1 Activeren van zelfregulatie	35
7.2 Organisatie	37
7.3 Meetinstrumenten	37
7.4 Procedure	38
7.5 Analyse	38
7.6 Resultaten	38
7.7 Discussie	41
7.8 Conclusie en aanbevelingen	43
 Literatuurlijst	 47
 Bijlagen:	 51
Bijlage I: Eerste ontwerp rubrics leerdoel 1	
Bijlage II: SAFL- vragenlijst + begeleidend schrijven	
Bijlage III: TAFL- vragenlijst	
Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback	
Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten	
Bijlage VI: PowerPointpresentatie les 1	
Bijlage VII: Rubrics stap 2	
Bijlage VIII: rubrics stap 3	
Bijlage IX: AEQ vragenlijst + begeleidend schrijven	

Samenvatting

Achtergrond: Studiesucces staat bij de studenten van de Sportacademie (Koning Willem I College) voornamelijk gelijk aan het behalen van studiepunten om over te gaan naar het volgende leerjaar. Deze summatieve benadering doet te kort aan het leerproces van de student en leidt uiteindelijk tot “vijffjes en zesjes”. Formatief handelen wordt nog weinig toegepast binnen het themablok leiden en begeleiden. Nu ligt voornamelijk de focus op het geven van feedback en in mindere mate op feed up en feed forward. Terwijl juist een combinatie van deze formatieve strategieën potentie biedt bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden om het eigenaarschap van het leren te activeren.

Doel: Binnen dit onderzoek is gekeken hoe formatief handelen gestimuleerd kan worden bij docenten voor het themablok leiden en begeleiden om samen met docenten toepasbare middelen te ontwikkelen die een bijdrage leveren aan het leerproces van de student.

Methode: Middels educational design research (EDR) zijn diversen middelen als een rubrics, peer-feedback en self-assessment getest op toepasbaarheid in de praktijk waarbij de uitkomsten uit elke stap (cycli) weer de basis vormt voor verdere aanpassingen en onderzoek. Dit iteratief proces start vanuit de probleemstelling en analyse van het probleem, waarna er een cyclus van ontwerpen en ontwikkelen, evalueren en herzien wordt doorlopen. Hierbij is gebruik gemaakt van diversen meetinstrumenten als participerende observaties, focusgroep gesprekken, interviews en vragenlijsten.

Resultaten: Het onderzoek is uitgevoerd bij n=105 studenten uit leerjaar een van de opleiding sport- en beweging coördinator en n=5 docenten van de sportacademie. De rubrics is gebruikt om criteria voor succes te delen met studenten. Docenten ervaren deze manier van werken als prettig en tijdbesparend. De rubrics is in het proces drie keer aangepast om deze toepasbaar te maken voor de praktijk. Peer-feedback werd voornamelijk gegeven op de taak (66%) en op het proces (20%) op diepteniveau een (70%) en in mindere mate op diepteniveau drie (1,8%). Na aanpassingen aan dit proces middels een “feedbakje” is er een daling zichtbaar op diepteniveau een (49%) en een stijging naar diepteniveau drie (47%).

Conclusie: Door middelen te ontwikkelen, in te zetten en te herzien om hiermee formatief handelen en het leerproces te activeren heeft dit potentie voor de praktijk in het themablok leiden en begeleiden. Echter om formatief handelen te stimuleren en daarmee het leerproces van de student te activeren is training in het geven van constructieve feedback noodzakelijk. Dit kan echter niet zonder aanpassingen aan het bestaande curriculum waarbij er kritisch gekeken moet worden naar de leerinhouden en of deze in constructieve alignment staan t.o.v. het examen en de toetsing. Daarnaast vraagt dit om een organisatiecultuur waarbij alle stakeholders belang hebben bij een feedbackcultuur.

Abstract

Background: For students of the Sports Academy (Koning Willem I College), study success is essentially equivalent to obtaining credits to move on to the next level. This summative approach falls short of the student's learning process and ultimately leads to "fives and sixes". Formative acting is still rarely applied within the theme block leading and guiding. Now the main focus is on giving feedback and to a lesser extent on feed up and feed forward. While a combination of these formative strategies offers potential in developing self-regulatory skills to activate ownership of learning.

Aim: Within this research, we looked at how formative action can be encouraged to guide teachers for the theme block in order to develop, together with teachers, applicable tools that contribute to the student's learning process.

Method: Through educational design research (EDR), various means such as rubrics, peer feedback and self-assessment have been tested for applicability in practice, whereby the outcomes from each step (cycli) form the basis for further adjustments and research. This iterative process starts from the definition of the problem and analysis of the problem, after which a cycle of designing and developing, evaluating and reviewing is completed. Use was made of various measuring instruments such as participatory observations, focus group discussions, interviews and questionnaires.

Results: The study was conducted with n=105 students from year one of the sports and movement coordinator education program and n=5 teachers from the sports academy. The rubrics is used to share criteria for success with students. Teachers experience this way of working as pleasant and time-saving. The rubrics has been adjusted three times in the process to make them applicable to practice. Peer feedback was mainly given on the task (66%) and on the process (20%) at depth level one (70%) and to a lesser extent at depth level three (1.8%). After adjustments to this process by means of a “feed tray”, a decrease is visible at depth level one (49%) and an increase to depth level three (47%).

Conclusion: By developing, deploying and revising resources to act formatively and activate the learning process, there is potential for leading and guiding practice in the theme block. However, to stimulate formative action and thereby activate the student's learning process, training in giving constructive feedback is necessary. However, this is not possible without modifications to the existing curriculum, whereby the content of the study must be critically examined and whether it is in a constructive alignment with regard to the exam and the assessment. In addition, this requires an organizational culture in which all stakeholders have an interest in a feedback culture.

Inleiding

De opleiding tot sport- en bewegingscoördinator in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) van het Koning Willem I College te 's-Hertogenbosch is een driejarige beroepsopleiding waar studenten worden voorbereid op het werken in een omgeving waarin activiteiten gericht op sport en bewegen worden aangeboden (kwalificatiedossier sport en bewegen, 2018). Deze opleiding kent een summatief karakter als het gaat om beoordelen. Bij summatief beoordelen wordt het toetsen gebruikt om een oordeel te geven over de leerprestaties van leerlingen, om een beslissing te nemen met betrekking tot selectie, classificatie, plaatsing of certificering (Sanders, 2011). Studenten dienen 60 studiepunten te behalen om te starten in het tweede leerjaar. Middels diversen opdrachten binnen verschillende themablokken kunnen deze studiepunten worden verkregen. Een opdracht wordt beoordeeld met een voldoende of onvoldoende en afgesloten met een vooraf bepaald aantal studiepunten. Studenten maken een opdracht, behalen deze wel of niet en gaan door met de volgende opdracht.

Al enkele jaren ervaren docenten aan de opleiding binnen het vak Leiden en Begeleiden dat het gewenste leereffect, waarbij de student zichzelf verbeterd in het les en leidinggeven, in veel gevallen uitblijft. Zowel in de tussentijdse beoordelingen als het examen scoren studenten op basis van de minimale criteria (kwalificatiedossier, 2018) en proberen niet alles eruit te halen wat erin zit, deze minimale criteria leiden uiteindelijk tot *“vijffjes en zesjes”*. Na een tussentijdse beoordeling krijgen studenten geschreven feedback mee op hun handelen en een ingevuld beoordelingsformulier. Daarnaast wordt de les mondeling besproken op basis van de geschreven feedback. De lesgeefbeurt die daarop volgt laat vaak weer dezelfde fouten zien, het lijkt alsof leerlingen niet hebben geleerd van hun vorige beoordeling. Studenten die al goed voor de groep staan en vanaf het begin al hoog scoren verbeteren niet tot nauwelijks, studenten die juist nog moeite hebben leggen de focus alleen op het behalen van het studiepunt met teleurstelling als daarmee nog niet aan de minimale criteria wordt voldaan.

Deze kwantitatieve benadering waarop het leren is gekoppeld aan studiepunten remt het leerproces omdat voor leerlingen het behalen van het volgende leerjaar belangrijker wordt, waarbij het niet behalen van een studiepunt meteen grote gevolgen heeft. Uit onderzoek is te zien dat succes op school voor veel leerlingen gelijk staat aan het halen van tentamens en proefwerken maar weinig ruimte laat om te leren (Vleuten et. al., 2000). Een belangrijke factor die leren beïnvloed is wat de student al kent (voorkennis), dat docenten dit in kaart moeten brengen en het onderwijs hierop inrichten (Ausubel, 1968). Een recent onderzoek door Krijgsman et al. (2017) laat zien dat formatief toetsen zorgt voor een hogere mate aan plezier in de les lichamelijke oefening (LO) t.o.v. summatief toetsen op het voortgezet onderwijs (VO). Formatief handelen gaat hier om het verkrijgen van informatie over het onderwijsleerproces middels diversen werkvormen om hier sturing aan geven. Deze handelswijze kan leiden tot betere leerresultaten van leerlingen (Black & Wiliam, 2009). Stel dat alle studenten in een groep op een gegeven moment vanuit dezelfde uitgangswaarden starten aan een leerproces, zullen binnen enkele minuten de studenten een verschillend begripsniveau hebben m.b.t. het geleerde. Alleen al hierom biedt een meer formatieve handelswijze inzicht in deze verschillen en hoe hiernaar te handelen (William, 2011). Scholing in formatief handelen vindt niet of nauwelijks plaats bij docenten, en de scholing die plaats vindt richt zich voornamelijk op het summatief toetsen en beoordelen. (Popham, 2009).

Het werken met studiepunten binnen een opleiding heeft vaak nog een summatief karakter, het geeft aan of de student hiermee over kan naar het volgende leerjaar (Sanders 2011). Echter zegt dit weinig over het leerproces van de student en alleen of de student de minimale eisen heeft behaald. Onderzoek naar het effect van het werken met middelen als peer-feedback en self-assessment (Black & Wiliam, 2009) of het gebruik van een rubrics (Bos, et al, 2014), laten zien dat deze kunnen bijdragen aan meer zelfregulerende vaardigheden in het leerproces van een student, maar hangt wel sterk af van de specifieke onderwijscontext (Torrance & Pryor, 2001).

Doel van dit onderzoek is om formatief handelen te stimuleren bij docenten voor het themablok leiden en begeleiden en om samen met docenten toepasbare middelen te ontwikkelen die een bijdrage leveren aan het leerproces van de student.

1. Theoretisch kader

1.1 Examinering binnen het mbo

Voor de invoering van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) was de examinering in het mbo sectoraal geregeld, waarbij iedere sector zijn eigen manier van examineren had. Er werd de keuze gemaakt voor meer schoolexamens en minder landelijke examens. Deze schoolexamens zouden meer tegemoetkomen aan de wens van afsluiting van modules. In 1993 kwamen de eindtermen voor het mbo tot stand (Nieuwenhuis et al, 2010). In deze periode ontstond wel langzaam de roep voor meer harmonisatie en standaardisering van de examensystematiek (Nieuwenhuis et al, 2010). In 1996 kwam de WEB tot stand, dit bracht de komst van twee leerwegen in het mbo-onderwijs, de Beroeps Begeleidende Leerweg (BBL) en de Beroeps Opleidende Leerweg (BOL). Uitgangspunt van de WEB was dat alle instellingen een plaats kregen in Regionale Opleidingscentra (ROC). Hiermee kwam ook een landelijke kwalificatiestructuur voor de verschillende bedrijfstakken en daarmee behorende niveaus. ROC's werden met de komst van het WEB zelfverantwoordelijk voor de examinering en werd daarmee primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van die examinering (Nijhof, 2008).

Vanaf 2004 begonnen ROC's te experimenteren met het competentiegericht onderwijs (CGO). Dit verving de gedetailleerde eindtermen door competenties en werkprocessen. Hiermee wordt de indruk gewekt dat de beoordelings- en examenvormen meer richting een assessment en portfolio gaan wat meteen twijfels trekt over de kwaliteit van het kenniscomponent (Nijhof, 2008). Sinds 2010 werken alle ROC's met de nieuwe kwalificatiestructuur. Deze kwalificatiestructuur kent een andere examenvorm, namelijk Proeves van Bekwaamheid (PvB), waarbij praktijkleren of leren op de werkplek wordt gebruikt. Uit onderzoek door Nieuwenhuis (2011) is te zien dat deze vorm als een krachtig instrument wordt gezien en een grote mate van betrokkenheid creëert naar het beroepenveld.

In het boek *“vijfen en zessen”* (Groot, 1966) werd al een kritische nood gezet tegen de gangbare beoordeling en examenmethoden. *“Teaching to the test”* werd het genoemd, waarbij de student wordt voorbereid op de test, en van toets naar toets gaat. Onderzoek laat zien dat te veel toetsen in een curriculum gevolgen heeft op de motivatie van de student en onderwijs hiermee talent verliest door de overmatige nadruk op meten en afrekenen (Amrein & Berliner, 2002; Harlen & Crick, 2003). Steeds meer stemmen gaan op waarbij *“evalueren om te leren”* een meer formatief doel krijgt (Castelijns, Struyven & Segers, 2015).

1.2 Formatief handelen

De term formatief draait om het geven van feedback en instructie correcties om het leerresultaat te vergroten en bij te sturen naar de behoefte van de student (Black & William, 1998). Diversen onderzoekers voegen hier het aanpassen van de instructie aan toe om het lesgeven en leerproces te verbeteren (Cowie & Bell, 1999; Shepard et al., 2005; Looney, 2005; Kahl, 2005). Van der Kleij et al. (2013) beschrijven drie vormen van formatief handelen: opbrengstgericht werken, assessment for learning en diagnostisch toetsen. Opbrengstgericht werken gaat om het systematisch verzamelen van data en het analyseren en interpreteren daarvan om het onderwijs te verbeteren (Schildkamp, Kuiper, 2010). Bij diagnostisch toetsen draait het om het verzamelen van gedetailleerde informatie over het leerproces van individuele leerlingen (Van der Kleij et al., 2015). Bij Assessment for Learning (AFL) (Wiliam, 2011) wordt informatie verzameld, maar niet op een systematische manier (Van der Kleij et al, 2015). Het gaat hierbij om de dagelijkse lespraktijk waarin docenten, leerlingen en peers continue informatie verzamelen middels observaties, discussies of vraaggesprekken en hierop reflecteren om het leerproces te versterken (Klenowski, 2009).

De leerlingen hebben een centrale rol in het leerproces. Om het leerproces positief te beïnvloeden dient rekening gehouden te worden met twee belangrijke aspecten van assessment. Ten eerste moet de informatie die uit een assessment komt specifiek te traceren zijn naar de instructie die nodig is. Het moet meer informatie bieden dan alleen het gat tussen het huidige niveau en het gewenste niveau. Welke instructie is nodig om het gewenste niveau te bereiken (William, 2007). Ten tweede, de student moet actief betrokken zijn in het leerproces door bijvoorbeeld extra bijles, vragen van hulp bij peers, of middels reflecteren op het eigen leerproces. Het heeft geen zin om feedback te geven als daar niet naar gehandeld wordt (William, 2007). Dit resulteert in een matrix op basis van drie primaire strategieën: waar moet de student naar toe, waar staat de student op dit moment en hoe bereikt de student het gewenste niveau (William & Thompson, 2008) (Tabel 1).

Tabel 1: Strategieën voor formatief handelen (William & Thompson, 2008), drie componenten van formatief handelen (Hattie & Timperley, 2007)

	Waar moet de student naar toe? Feed-up.	Waar staat de student op dit moment? Feedback.	Hoe bereikt de student het gewenste niveau? Feed-forward.
Docent	Uitleg van de leeractiviteiten en criteria 's voor succes.	Ontwerpen van effectieve klassen discussies, activiteiten en taken om het leerproces in kaart te brengen	Geven van feedback om de studenten verder te helpen.
Peers	Delen van de leeractiviteiten en de criteria 's voor succes.	Het leerproces van elkaar activeren middels instructie middelen.	
Student	Begrijpen van de leeractiviteiten en de criteria 's voor succes.	Reflecteren op het eigen leerproces, eigenaarschap van het leren activeren.	

1.3 Feed-up, feedback en feed forward

Om het gat tussen het gewenste niveau en het niveau waar de student staat te verkleinen is formatief handelen verder uitgewerkt in een model door Hattie en Timperley (2007) gericht op drie componenten (Tabel 2). Feed-up (1) zorgt dat de leerling de reden voor een opdracht, taak of les, inclusief de toetsing daarvan, begrijpt. Feedback (2) geeft de leerling informatie over zijn succes en leerpunten. Feed-forward (3) ten slotte geeft richting aan het verdere leerproces. Deze drie componenten spelen elke keer op vier niveaus: de taak, het proces, de zelfregulatie en de persoon. Dit model sluit aan op de strategieën van William en Thompson (2008) waarbij feed-up uiteindelijk leidt tot informatie waar de student naar toe moet, feedback aangeeft waar de student nu staat en feedforward de student verteld hoe hij of zij het gewenste niveau kan bereiken.

De effectiviteit van feedback in de praktijk is afhankelijk van een aantal aspecten (Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Er dient in ieder geval aandacht te zijn voor duidelijkheid in doelen, criteria en de verwachte prestatie. Daarnaast hoe de verwachte prestatie bereikt kan worden, of de formulering helder is en de feedbackpraktijk ondersteund is door motivatie en zelfvertrouwen. De motivatie en zelfreflectie van studenten en hun verleden met assessment is van grote invloed op hoe de feedback wordt ontvangen (Deci & Ryan, 1994). Uit onderzoek door Hattie en Timperley (2007) blijkt dat vooral feedback op het proces en de zelfregulatie aan de hand van bovenstaande aspecten leidt tot meer leeropbrengst, omdat het denkproces van de student hiermee wordt gestimuleerd.

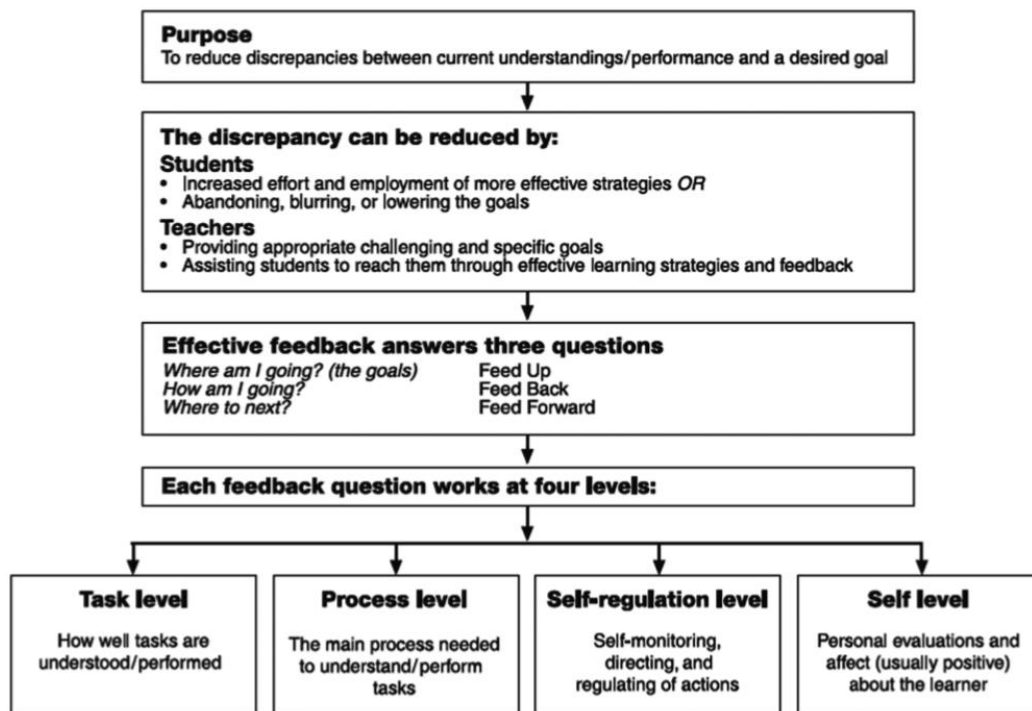
Om de kwaliteit van de feedback te verhogen komen Glover en Brown (2006) tot drie gradaties in diepteniveau van de feedback. Het minste effect heeft het geven van alleen een indicatie of een correctie, niveau een en twee. De docent geeft aan of er voldaan is aan het doel maar laat in het midden hoe deze zich verder kan ontwikkelen. Feedback op diepteniveau drie is gericht op een indicatie of correctie gepaard met toelichting of handvatten ter verbetering. Het geeft aan hoe de student kan komen tot het gewenste niveau. Ramaprasad (1983) beschrijft feedback als de informatie die wordt gegeven over het gat tussen het actuele level en het gewenste resultaat, om daarmee het gat te verkleinen. Sadler (1989) voegt hieraan toe dat het systeem van instructie en leren studenten ruimte moet bieden vaardigheden te ontwikkelen zodat ze niet alleen afhankelijk zijn van het oordeel van een docent. Feedback is hiermee een essentieel element van formatief handelen en levert daarmee een bijdrage aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren (Hattie & Timperley, 2007).

Er is veel studie gedaan naar het geven van feedback. Een grote meta studie door Kluger & DeNisi (1996) naar 131 studies m.b.t. feedback laat een gemiddelde effect size zien van 0.41 (sd). Bij 50 studies kwam naar voren dat het geven van feedback zelfs negatieve effecten had op het leerproces voornamelijk als de focus van de feedback lag op de persoon. Het effect was het grootste als de feedback werd gegeven op de details van de taak en gericht op het doel. Kluger & DeNisi concludeerde dat het niet uit maakt of feedback wel of niet werkt omdat bij het geven van feedback de ontvanger op vier verschillende manieren kan reageren waardoor er acht mogelijke effecten kunnen plaats vinden, waarvan zes effecten een negatieve respons hebben. Dit onderzoek sluit wel aan op eerdere onderzoeken dat feedback op de persoon geen effect heeft t.o.v. feedback op de taak en het doel (Brophy, 1981).

Een meta studie door Shute (2008) naar 141 onderzoeken gericht op studenten feedback laat dezelfde variaties zien in effect size (0.40 tot 0.80 sd) als in de eerdere onderzoeken. Ook hier wordt de vraag of feedback werkt niet beantwoord, mede door de complexiteit van feedback zelf. Shute komt wel met richtlijnen voor het geven van feedback. De focus moet liggen op het wat, waarom en hoe. Echter moet de feedback niet te concreet zijn waardoor de student niet meer voor zichzelf hoeft na te denken. Daarnaast dient het moment van de feedback afhankelijk te zijn van het leerproces. Directe feedback na uitvoering kan het beste als de student in het begin van het leerproces zit, uitgestelde feedback past beter als vorm van transfer met nieuwe

leerinhouden, als de student al verder in het proces zit (Shute, 2008). Brooks et al. (2019) komen met een matrix of feedback for learning gebaseerd op het model van Hattie & Timperley (2007). Dit model geef handvaten voor het geven van feed-up, feedback en Feedforward op drie feedback levels: taak, proces en zelfregulatie. Dit model kan gebruikt worden voor verdere feedbacktraining voor zowel docenten en peer-feedback door studenten (Brooks et al., 2019).

Tabel 2: een model voor feedback t.b.v. het leerproces (Hattie & Timperley, 2007)

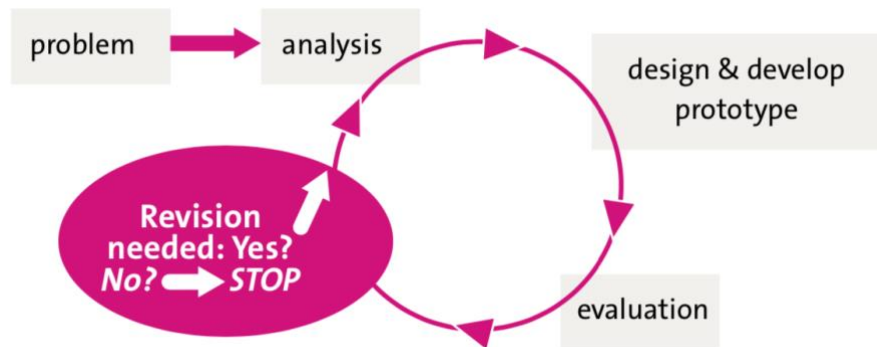


In het model van William en Thompson (2008) is te zien dat peer-feedback een belangrijke strategie is om het leerproces van elkaar te activeren. Bij peer-feedback worden leerlingen betrokken bij het beoordelen van elkaars werk en het geven van feedback om het leren te verbeteren (Black & William, 2009; William & Leahy, 2015). Uit onderzoek blijkt dat peer-feedback een van de effectiefste manieren is om complexe vaardigheden en competenties te leren (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Peer-feedback draagt daarnaast positief bij aan het uitvoeren van zelfbeoordelingen en zelfregulerend leren (Allal & Lopez, 2005; Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Om het zelfregulerende proces te versterken is het noodzakelijk dat effectieve feedback het gat dicht tussen het gewenste niveau en het actuele niveau van de student. Dit is een fundamentele voorwaarde om het leergedrag te veranderen (DeNisi & Kluger, 2000). Vanuit het model van William en Thompson (2008) reflecteert de student aan de hand van de verkregen feedback en feedforward op het eigen leerproces om hiermee het eigenaarschap te activeren. Door middel van een zelf-assessment komt de verantwoordelijkheid meer bij de student zelf te liggen bij het geven van feedback (Black & William, 2009). Het is wel belangrijk dat studenten vooraf weten wat de taken en doelen zijn, hoever ze zijn gevorderd en hoe ze hun doelen kunnen bereiken (Joosten & Sluijsmans, 2014).

De definitie van assessment is breed te interpreteren en is daardoor in de loop van de tijd meer een paraplu begrip geworden voor alle vormen van informatie waardoor docenten inzicht kunnen krijgen in het begripsniveau van hun studenten. AFL integreert hierin het proces en het product binnen de leercontext (Segers, 2004). AFL kent een karakteristieke cultuur dat gebruik maakt van ondersteuning (scaffolding), op lijn brengen van instructie en begeleiding van het leerproces en het bieden van meer autonomie in het eigen leerproces (Black & William, 1998). Een meta-analyse door Black & William (1998) naar 240 studies gericht op het gebruik van assessment middelen in de klas laat een gemiddelde effect size zien van 0.40 tot 0.70 (sd). Om formatieve assessment effectief te laten zijn dient deze geïntegreerd te worden in de lespraktijk en dit vraagt zelf weer om een verandering in de onderwijsorganisatie (Black & William, 1998).

1.4 Educational design research

Voor een effectieve integratie van formatief handelen in het themablok leiden en begeleiden wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van Educational Design Research (Design-Based Research Collective, 2003). Huidige onderzoeken in het onderwijs kijken nog te weinig naar de toepassing in de hedendaagse praktijk en verliezen hiermee geloofwaardigheid (Design-Based Research Collective, 2003). Design-based research is ontstaan om systematisch aanpassingen te maken van verschillende aspecten tijdens het onderzoek (iteratief proces), waarbij elke aanpassing een soort van experiment wordt waarbij de uitkomsten weer de basis vormen voor verdere aanpassingen en onderzoek (Barab & Squire, 2004). Dit iteratief proces (figuur 1) start vanuit de probleemstelling en analyse van het probleem, waarna er een cyclus van ontwerpen en ontwikkelen, evalueren, en herzien ontstaat (Van den Akker et al., 2006). Dit proces kan net zo lang blijven doorgaan tot er een krachtige oplossing is voor het onderwijsprobleem. Omdat dit onderzoek verschillende middelen test in de praktijk om op basis daarvan een werkwijze en implementatieplan te ontwikkelen biedt deze vorm van onderzoek meer kans op geloofwaardigheid van de uitkomsten en zorgt het voor een breder draagvlak bij het team docenten voor verdere implementatie van formatief handelen.



Figuur 1: Iteratief proces binnen de EDR (SLO, 2013)

1.5 Vraagstelling

Op welke manier kan formatief handelen toepasbaar worden gemaakt voor in de lespraktijk van het themablok leiden en begeleiden om een bijdrage te leveren aan het leerproces van de student.

Deelvragen: Op basis van de vijf strategieën van formatief assessment (William & Thompson, 2008)

- Welke aanpassingen aan de leerdoelen en kwaliteitscriteria moeten worden gemaakt zodat deze voor studenten duidelijk zijn?
- Hoe maken docenten duidelijk aan de student waar hij of zij staat in het leerproces?
- Hoe kan peer-feedback toepasbaar worden gemaakt in de lespraktijk om het leerproces van elkaar te activeren?
- Hoe kan zelf-assessment toepasbaar worden gemaakt in de lespraktijk om zelfregulatie en eigenaarschap te activeren?
- Wat is er nodig aan kennis en vaardigheden in het geven van feedback om het leerproces in kaart te brengen en te sturen?

2. Onderzoekspopulatie en onderzoeksplan

Hieronder volgt een projectplanning (tabel 3) met daarin de verschillende stappen van het ontwikkelonderzoek, de onderzoekspopulatie en de meetinstrumenten. Dit onderzoek kent zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes (mixed methods).

2.1 Onderzoekspopulatie

Om de beginsituatie te bepalen m.b.t. het formatief handelen van docenten binnen het vak leiden en begeleiden en de mate van ervaren monitoring en ondersteuning zijn vooraf uit leerjaar een van de opleiding sport en bewegingscoördinator N=105 studenten bevraagd middels een vragenlijst. Gemiddelde leeftijd van deze groep is 17,07 jaar ($sd=0,97$), mannen $n=64$, vrouw $n=36$. Daarnaast zijn vijf vakdocenten van het team bevraagd die in periode twee van het schooljaar les hebben gegeven binnen het themablok leiden en begeleiden naar hun ervaringen m.b.t. de monitoring en ondersteuning van het leerproces. Gemiddelde leeftijd van deze docenten is 35 jaar ($sd=5,3$) en hun gemiddelde onderwijservaring in jaren is 11,3 jaar ($sd=5,12$).

Na de onderzoeksperiode is middels een vragenlijst vastgesteld hoe studenten de ontvangen feedback hebben ervaren. Deze is afgenomen bij dezelfde onderzoekspopulatie ($n=105$) als tijdens de beginsituatie.

De rubrics uit stap een is vooraf voorgelegd aan een persoon van de dienst examinering, deze persoon is 53 jaar en is medeverantwoordelijk voor de kwaliteitsborging als de controle van examens binnen de sector zorg en welzijn van het Koning Willem I College. Er is gekozen voor deze persoon vanwege de kennis en expertise m.b.t. de examens van de Sportacademie als mede van alle examenontwikkelingen binnen het college.

De opleiding sport- en bewegingscoördinator kent een opleidingsstructuur waarbij vakken en leerinhouden opgaan in drie grote themablokken (gezondheidskunde, organisatiekunde en leiden en begeleiden). Dit onderzoek vindt plaats binnen het themablok leiden en begeleiden van leerjaar een. Leiden en begeleiden bestaat uit drie contacturen per week waarbij vijf eerste jaars klassen om de twee weken rouleren van ruimte. Elke periode van tien weken staat een thema binnen het leren les en leidinggeven centraal. Het thema waarin dit onderzoek plaats vindt is coaching.

Bij aanvang van het schooljaar is middels een plan van inzet bepaald welke vijf docenten dit vak geven in de derde periode. Docenten kunnen wel vooraf aangegeven op basis van hun expertise op welke thema's plaatsing plaats vindt. De vijf mannelijke docenten die lesgeven in periode drie waar dit onderzoek plaats vindt hebben een gemiddelde leeftijd van 32 jaar ($sd=4,4$) en zijn allemaal opgeleid tot eerstegraads docent lichamelijke opvoeding aan de Fontys Sporthogeschool te Tilburg. De gemiddelde werkervaring in jaren is 8 jaar ($sd=3,7$). Deze personen zijn tijdens de gehele onderzoeksperiode gevolgd en bevraagd.

2.2 Onderzoeksplan

Tabel 3: projectplanning

Datum:	OW:	Fase EDR	Onderzoekspopulatie	Meetinstrumenten	Doelstelling:
Stap 1 EDR: eerste ontwikkeling rubrics					
28-1-19	Week: 20	Voorleggen rubrics bij examencommissie/ Dienst Examinering (DEX)	$n=1$ voorzitter examencommissie afdeling zorg en welzijn.	Semigestructureerd interview (Mortelmans, 2007). Kwalitatief onderzoek.	Is de rubrics bruikbaar als formatief beoordelingsinstrument? Wat dient er te worden aangepast om de rubrics te kunnen vaststellen als summatief beoordelingsinstrument (Examenmiddel).
		Uitzetten vragenlijst m.b.t. assessment for learning, studentenversie	$n=135$ eerste jaars studenten Sportacademie.	Kwantitatief onderzoek middels de Students Assessment for learning Questionnaire (SAFL-Q) (Pat-EL, J. et al., 2013)	Hoe ervaren studenten de mate van monitoring en scaffolding m.b.t. het leren les en leidinggeven.
		Uitzetten vragenlijst m.b.t. assessment for learning, docentenversie.	$n=5$ docenten (mannen), vakdocenten	Kwantitatief onderzoek middels de Teacher Assessment for	Hoe ervaren docenten op dit moment de mate aan monitoring en scaffolding m.b.t.

			themablok Leiden & Begeleiden. Een docent is themablok coördinator Leiden & Begeleiden.	learning Questionnaire (TAFL-Q) (Pat-EL, J. et al., 2013)]	het aanleren van les en leidinggeven.
		Verwerken vragenlijsten. Uitwerken en verwerken feedback, schrijven resultaten en discussie. Verwerken in stap 1 EDR. Voorleggen rubrics en werkwijze bij team L&B.			
Stap 2 EDR:					
4-2-19	Week: 21	Les 1: Praktijkles Uitleg van de leeractiviteiten en criteria 's voor succes a.d.h.v. rubrics en powerpoint presentatie. Op het veld zal dit in de vorm van handouts zijn. Bepalen beginsituatie door de studenten (self- assessment).	n=5 docenten L&B tijdens de les op maandag van 09.00 – 12.00.		
11-2-19	Week: 22	Les 2: Lesgeef les Feedback a.d.h.v. rubrics door de docent.	n=30 studenten lesgeven, n=5 docenten L&B.	Etnografisch onderzoek middels een participerende observatie (Roosens, 1994) door de onderzoeker tijdens de lessen. Rubrics voor het geven van feedback.	Is de rubrics bruikbaar tijdens de les om gericht feedback te geven? Begrijpen zowel docent als student de inhoud van de rubrics?
		Verwerken observatie, uitschrijven resultaten en discussie. Verwerken in stap 2 EDR.			
18-2-19	Week: 23	Les 3: Praktijkles Herhaling criteria rubrics, weghalen onduidelijkheden.			
		Overleg met de vakgroep over het gebruik en toepassing van de rubrics.	N=3 docenten (Mannen), vakdocenten themablok Leiden & Begeleiden.	Focus groep gesprek (Greenbaum, 2000). Kwalitatief onderzoek. Gesprek a.d.h.v. topiclijst (Operationalisatieschema).	Is de rubrics bruikbaar, wat dient er te worden aangepast aan de inhoud/ werkwijze?
		Aanpassen werkwijze en rubrics a.d.h.v. feedback focus groep, uitschrijven resultaten en discussie. Verwerken in stap 3 EDR.			
Stap 3 EDR:					
25-2-19	Week: 24	Les 4: Lesgeef les Directe feedback a.d.h.v. aangepaste rubrics en of werkwijze door de docent.	N=30 studenten lesgeven, n=5 docenten L&B.	Etnografisch onderzoek middels een participerende observatie (Roosens, 1994) door de onderzoeker tijdens de lessen met gebruik van een observatieschema. Rubrics voor het geven van feedback.	Word er feedback gegeven op de taak, proces, zelfregulatie of persoon en is dit op diepteniveau een, twee of drie?
Carnavalsvakantie					
11-3-19	Week: 25	Les 5: Praktijkles Korte instructie m.b.t. het geven van peer feedback			

		a.d.h.v. rubrics en powerpoint presentatie. Onderzoeker verwerken observatie uit week 24.			
18-3-19	Week: 26	Les 6: Lesgeef les Directe feedback a.d.h.v. aangepaste rubrics en of werkwijze door de docent.	N=30 studenten lesgeven, n=5 docenten L&B.	Etnografisch onderzoek middels een participerende observatie (Roosens, 1994) door de onderzoeker tijdens de lessen. Rubrics voor het geven van feedback.	Word er feedback gegeven op de taak, proces, zelfregulatie of persoon en is dit op diepteniveau een, twee of drie?
Stap 4 EDR:					
25-3-19	Week: 27	Les 7: Praktijkles Geen bijzonderheden. Bespreken aanpassingen op basis van de participerende observaties.			
1-4-19	Week: 28	Les 8: Lesgeef les 5 klassen peerfeedback geven a.d.h.v. alleen van een feedbackformulier gebaseerd op de rubrics. Na de les van 10 min geven de studenten feedback a.d.h.v. de rubrics.	n=18 studenten lesgeven, n=18 studenten peer-feedback. 180 min les: R1: 10 min les, 10 min feedback, 10 min les, 10 min nabespreken, 20 min wisseltijd.	Etnografisch onderzoek middels een participerende observatie (Roosens, 1994) door de onderzoeker tijdens de lessen met gebruik van een observatieschema. Feedback bakje voor peer-feedback.	Kunnen de studenten gerichte feedback geven op de taak en het proces van de lesgever middels het gebruik van het Feedbackje. Is er een verschuiving zichtbaar van feedback op diepteniveau 1 naar 2 of 3?
8-4-19	Week: 29	Les 9: Praktijkles Geen bijzonderheden. Eventueel bespreken aanpassingen op basis van observaties.			
15-4-19	Week: 30	Les 10: Lesgeef les 5 klassen peerfeedback geven a.d.h.v. alleen van een feedbackformulier gebaseerd op de rubrics. Na de les van 10 min geven de studenten feedback a.d.h.v. de rubrics. Na de tweede lesgeefronde vult de student een eigen beoordeling (self-assessment) in en deze wordt samen met de docent besproken.	n=18 studenten lesgeven, n=18 studenten peer-feedback. 180 min les: R1: 10 min les, 10 min feedback, 10 min les, 10 min nabespreken, 20 min wisseltijd.	Etnografisch onderzoek middels een participerende observatie (Roosens, 1994) door de onderzoeker tijdens de lessen met gebruik van een observatieschema. Feedback bakje versie 2 voor peer-feedback.	Kunnen de studenten gerichte feedback geven op de taak en het proces van de lesgever middels het gebruik van het Feedbackje versie 2. Is er een verschuiving zichtbaar van feedback op diepteniveau 1 naar 2 of 3? In welke mate komt de peer- en self-assessment feedback overeen met de beoordeling van de docent?
22-4-19	Week 31:	Uitzetten vragenlijst m.b.t. peer-feedback geven	n=135 eerste jaars studenten Sportacademie.	Assessment Experience Questionary (AEQ) (Gibbs & Simpson, 2003).	Hoe ervaren studenten de gegeven en ontvangen feedback aan elkaar.
Afronding onderzoek, analyseren data, uitschrijven discussie en conclusie, beschrijven implementatieplan.					

2.3 Ethische aspecten

Binnen het onderzoek dient rekening gehouden te worden met enkele ethische aspecten. Op de eerste plaats betekent dit dat er geen exclusie van deelnemers mag plaats vinden. Voor alle studenten dienen de omstandigheden en gebruikte middelen hetzelfde te zijn. Dit heeft voornamelijk te maken omdat elke student beoordeeld wordt in deze periode en daaraan studiepunten worden gekoppeld die nodig zijn voor de overgang naar het tweede leerjaar. De gebruikte middelen kunnen een bijdrage leveren aan de kwaliteit van de lesvaardigheid, door groepen studenten uit te sluiten door bijvoorbeeld geen gebruik te maken van een rubrics kan dit leiden tot een verschil in niveau maar ook een verschil in ervaring. Daarom is er gekozen om alle

groepen te laten starten met het bepalen van een beginsituatie a.d.h.v. een rubrics en worden de succescriteria voor alle studenten vooraf besproken door de docent, dit ook in lijn met de aspecten van formatief handelen (William & Thompson, 2008). Ook is er gekozen om alle studenten te laten werken met peer-feedback en self- assessment methodes, dit om de werkwijze in de praktijk te testen in verschillende situaties.

Vooraf aan het onderzoek worden studenten op de hoogte gesteld middels een informed consent in de vorm van een begeleidend schrijven (Bijlage II)

Voor het afnemen van de vragenlijsten is gekozen om deze anoniem te laten invullen waarbij de antwoorden niet terug te leiden zijn tot specifieke personen. Dit is gedaan om de betrouwbaarheid te vergroten (studenten vullen uit ervaring van vorige onderzoeken uit M1 en M3 vragenlijsten eerlijker in als deze niet op naam zijn), daarnaast hebben de namen van studenten geen waarde voor het onderzoek en wordt er alleen gezocht naar algemene resultaten.

Alle vragenlijsten en assessment formulieren worden na het onderzoek van 10 weken nog maximaal 4 weken bewaard. Daarna worden deze vernietigd. Assessment formulieren die op naam staan worden na analyse teruggegeven aan de betreffende student als onderdeel van het formatieve karakter van deze middelen.

3. Stap 1: Uitleg van de leeractiviteiten en criteria voor succes.

Om formatief handelen toe te passen binnen het themablok leiden en begeleiden is in lijn met de vijf strategieën (William & Thompson, 2008) er eerste voor gekozen om duidelijke criteria en doelen te formuleren en deze te delen met de studenten in het kader van het geven van feed-up, zodat studenten weten waar ze naar toe moeten werken. Vooraf is aan de hand van het kwalificatiedossier (2018) een rubrics ontwikkeld. Hieronder volgt een uitleg van deze werkwijze en hoe deze is getest in de praktijk.

3.1 Situatiebeschrijving

Een kenmerkende beroepshouding binnen de opleiding tot sport- en bewegingscoördinator is dat de student er plezier in heeft om met mensen te werken, een coöperatieve en flexibele houding heeft en actief meedenkt met het ontwikkelen en uitvoeren van sport en bewegen programma's. Leerlingen leren in de opleiding om actief te coachen, om te gaan met veranderingen, groepen te begeleiden, activiteiten te organiseren, materialen en middelen in te zetten en in een veilig en sociaal sportklimaat te werken (kwalificatiedossier sport en bewegen, 2018).

De verschillende middelen worden toegepast en getest in de derde periode van het eerste leerjaar van de opleiding tot sport en bewegingscoördinator binnen het themablok Leiden & Begeleiden (L&B). Het themablok L&B bestaat uit een roulatieorganisatie waarbij elke klas binnen een periode van 10 weken vijf verschillende sport thema's behandeld krijgt gericht op grondvormen van bewegen, atletiek, sportspelen en kamp/ vechtsporten. Een themablok bestaat uit twee keer drie contacturen waarbij in de eerste week de studenten praktijkles krijgen rondom de specifieke sport gekoppeld aan theorie rondom didactiek en methodiek. In de tweede week geven zes studenten twee keer 15 minuten les aan hun eigen klas met de specifieke sport als onderwerp. Na twee weken draaien de groepen door van ruimte en daarmee ook het sport thema.

Tijdens elke tweede week (lesgeef les) geven zes studenten twee keer 15 minuten les, waarbij ze tussendoor feedback krijgen. Hierbij staan elke keer twee studenten tegelijk les te geven aan ieder ongeveer 12 medestudenten. De docent beoordeelt de lesvaardigheid a.d.h.v. een beoordelingsdocument. Deze beoordeling bestaat uit vier werkprocessen; de voorbereiding, uitvoeren, coachen/ begeleiden, beoordelen van en verantwoording. Dit onderzoek bekijkt voornamelijk de onderdelen uitvoeren en coachen/ begeleiden. Verantwoording middels reflectie valt tegelijk met deze twee werkprocessen.

Een groot gedeelte van de studenten in het eerste leerjaar komen uit het voortgezet onderwijs (VO) en voornamelijk uit de Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs (vmbo) theoretische of gemengde leerweg. Enkele studenten komen uit de vmbo kaderopleiding binnen het VO. De overige studenten stromen door vanuit de niveau twee opleiding binnen het Koning Willem I College (KWIC) of andere verwante niveau 3-4 opleidingen. Deze studenten worden ook wel zij-instromers genoemd en kenmerkend is dat zij of een vmbo-basis niveau opleiding hebben afgerond of een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. In enkele gevallen zijn er nog studenten van de havo en hoger beroepsonderwijs (HBO). De gemiddelde leeftijd in leerjaar een ligt rond de 16 jaar met enkele uitschieters naar ongeveer 20 jaar.

Cognitieve kenmerken

Studenten hebben in deze fase van de opleiding al enige kennis m.b.t. didactiek en methodiek. In periode een en twee zijn thema's als presenteren, structureren, begeleiden, organiseren, stimuleren en individuele aandacht geven behandeld. Ook geven de studenten nu ongeveer al een half jaar les op een vereniging en geven training tijdens de lessen Veilig Sportklimaat (VSK) bij verschillende verenigingen in de omgeving 's-Hertogenbosch.

Sociaal- Affectieve kenmerken

Adolescenten willen vooral ergens bij horen. Ook de studenten van de Sportacademie in het eerste leerjaar laten dit gedrag vaak zien. Het gevoel van goedkeuring door anderen (peers) is volgens onderzoek namelijk een sterke sociale motivator (McClelland, 1955) net als ergens bij horen, integreren en het respect krijgen van anderen (Farmer e.a., 1991). Het stellen van sociale doelen kan bijdragen aan een sterker gevoel van succesbeleving, als leerlingen bijvoorbeeld succes ervaren in het belang van de groep, werkt dit sterk in het voordeel van coöperatief leren (Hertiz-Lazarowitz e.a., 1992). Juist dit gevoel van erbij willen horen maakt het lesgeven aan de eigen klas lastig en betekenisloos. Menig student heeft hier veel moeite mee en laat ander gedrag zien tijdens de lessen L&B dan op stage op tijdens VSK. Ook het ontvangen van feedback of het geven van gerichte feedback vinden studenten lastig. Dit vraagt om duidelijke richtlijnen en enige vorm van training voorafgaand aan het geven van peer-feedback.

Motorische kenmerken

Studenten van Sportacademie kenmerken zich bijna allemaal door een sportieve achtergrond. De meeste studenten zijn actief op de vereniging of fitnesscentra. Het is geen voorwaarde om een goede specifieke motorische ontwikkeling te hebben om de opleiding te mogen volgen. Sinds enkele jaren dienen alle mbo- opleidingen ongeacht de ontwikkeling of specifieke vaardigheden studenten aan te nemen, weigeren mag niet meer. Het kwalificatiedossier vraagt ook niet om het kunnen uitvoeren van specifieke sportvaardigheden. Wel dienen er voorbeelden gegeven te kunnen worden als de situatie daar om vraagt. Studenten leren om sportvaardigheden aan te bieden. Daarvoor is kennis van bewegingsuitvoering en techniek nodig. Deze worden aangeboden middels toepassingsvormen in de praktijk. De leerstof wordt meteen toegepast binnen de didactiek van het lesgeven. Zo biedt de methodische opbouw van bewegingen aanvulling op de didactiek en zien studenten deze meteen toegepast in de praktijk i.p.v. het aanbieden van losse sportvaardigheden. Dit is ook in lijn met het kwalificatiedossier.

3.2 Leerdoelen en criteria voor succes

Op basis van het kwalificatiedossier (SBB, 2017) en het bijbehorend beoordelingsdocument zijn twee leerdoelen geformuleerd:

Leerdoel 1: De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.

Leerdoel 2: Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.

In tabel 4 en 5 zijn de belangrijkste competenties en succescriteria terug te vinden. Vanuit deze criteria zijn twee rubrics gecreëerd (Bijlage I). Aan de hand van deze rubrics worden de studenten tijdens de les beoordeeld.

Tabel 4: competenties en succescriteria leerdoel 1

Leerdoel 1:	De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.
Competentie:	Succescriteria:
Presenteren	De student: • Verwelkomt de SB-deelnemers gastvrij • Straalt deskundigheid en vertrouwen uit • Geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep • Enthousiasmeert en motiveert deelnemers
Begeleiden	De student: • Benadert SB-deelnemers met respect • Staat open voor culturele verschillen en houdt hier rekening mee • Past agogische werkvormen adequaat toe • Past zijn gedrag en omgangsvormen flexibel aan de SB-deelnemers aan.
Organisatie en veiligheid	De student: • Bewaakt de voortgang en voorkomt onveilige situaties • Reageert bij een incident rustig en grijpt in, indien nodig schakelt hij hulp in. • Houdt toezicht op verantwoord gebruik van materialen en middelen • Gebruikt accommodatie, materialen en hulpmiddelen efficiënt, effectief en veilig
Instructie en bewegingsvormen	De student: • Geeft correct en tijdig uitleg en instructies aan SB-deelnemers • Demonstreert techniek en tactiek op juiste wijze • Hanteert SB-activiteiten die voldoende beleevingswaarde en intensiteit bezitten • Observeert SB-deelnemers en past de SB-activiteiten hierop aan.
Didactische werkvormen en methodiek	De student: • Hanteert didactische werkvormen die passend gekozen zijn en bijdragen aan de doelstellingen • Kiest voor een juiste opbouw, methodiek • Past differentiatie effectief toe • Hanteert (spel)regels afgestemd op de situatie • Speelt snel en adequaat in op onverwachte situaties

Tabel 5: Competenties en succescriteria leerdoel 2

Leerdoel 2:	Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.
Competentie:	Succescriteria:
Begeleiden	De student: • Stemt coaching en begeleiding optimaal af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB- deelnemers. • Enthousiasmeert en motiveer SB-deelnemers. • Zorgt voor een sociaal veilige, prettige sfeer. • Vervult een voorbeeldfunctie • Beloont sportief, gewenst gedrag, begrenst onsportief, ongewenst gedrag • Anticipeert op ongewenst gedrag en grijpt indien nodig in.
Aandacht en begrip tonen	De student: • Toont belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers • Ondersteunt de SB-deelnemers positief (fysiek, psychosociaal) • Handelt zodanig dat er sprake is van wederzijds vertrouwen
Met druk en tegenslag omgaan	De student: • blijft doelgericht presteren in onvoorziene situaties en bij tegenslag
Vakdeskundigheid toepassen	De student: • Coacht en begeleidt SB-deelnemers voor, tijdens en na de SB- activiteiten op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied. • Signaleert en interpreteert (motorisch)gedrag en speelt hier indien nodig op in. • Stimuleert, coacht tot betere prestaties • Beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.

3.3 Werkwijze en organisatie formatief handelen in de praktijk

Formatief handelen biedt mogelijkheden binnen het bestaande onderwijsprogramma door op de eerste plaats het gebruik van een rubrics (Bijlage I). Daarnaast zal er gewerkt worden met middelen als peer- feedback en self- assessment en biedt een rubrics daardoor voor studenten veel structuur. Een rubrics helpt docenten om het proces en het leren te monitoren, en wordt het consistent gebruikt om te evalueren. In lijn met de vijf strategieën uit tabel een sluit deze werkwijze aan op de feed-up vanuit de docent waarbij de studenten in een oogopslag zien wat ze moeten doen om het hoogst haalbare binnen een leerdoel te bereiken. Dit is nodig om later duidelijk aan te geven waar de discrepantie zit tussen waar de student nu staat en waar deze naartoe moet. Nadeel van een rubrics is dat het creativiteit en exploratie te kort doet, buiten de lijntjes kleuren, meer laten zien dan de criteria die worden bevraagd worden niet meegenomen in de beoordeling. (Bos, Burghout, ten Brinke, 2014).

Elke rubrics kent verschillende criteria met een score op een vijf punts schaal, waarbij de hoogste score vijf punten en de laagste score 1 punt is. Deze score staat in lijn met het uiteindelijke examen Basis Kerntaak 1 (B1K1). Dit examen kent per score een niveau van beheersing en een niveau van typering, deze staan centraal beschreven. Er is getracht om deze beheersing en typering te beschrijven naar concreet gedrag in een rubrics. Er is gekozen voor een analytische benadering van de rubrics omdat hiermee meer beoordelaars tot hetzelfde eindoordeel kunnen komen. Nadeel is wel dat deze vorm tijdrovend kan zijn omdat er meer gelezen moet worden, echter is er minder ruimte voor interpretatie (Bos, Burghout, ten Brinke, 2014). De rubrics gaan uit van een positieve benadering van de criteria, daarom wordt de hoogst haalbare score als eerste benoemd (Brennan, 2006).

In de eerste les wordt uitleg gegeven van de leeractiviteiten en criteria 's voor succes. Dit staat in lijn met de vijf strategieën van formatief handelen (William & Thompson, 2008). Middels discussies en a.d.h.v. de rubrics wordt duidelijk gemaakt waar de student naar toe moet, deze feed-up is nodig voor het verdere leerproces zodat de feedback die studenten later in het leerproces krijgen terug te herleiden is naar de feed-up die vooraf gegeven is. Vervolgens reflecteert de student op zijn eigen leerproces en bepaalt aan de hand van de criteria van succes waar hij of zij staat. In de tweede les wordt gebruik gemaakt van directe feedback a.d.h.v. de rubrics waarin het geven van feedback centraal staat. Op basis van de feedback uit deze lessen (focus groep en participerende observatie) worden aanpassingen gemaakt voor verder vervolg en zullen peer- en self assessment middelen toegevoegd worden aan het programma.

Methode

3.4 Meetinstrumenten

Middels de vragenlijst Students Assessment for learning Questionnaire (SAFL-Q) en de Teacher Assessment for learning Questionnaire (TAFL-Q) (Pat-EL, J. et al., 2013) is in beeld gebracht hoe studenten en docenten tegen de huidige leeractiviteiten en begeleiding aankijken. De vragenlijst bestaat uit 28 vragen waarop antwoord wordt gegeven op een vijf punts likert schaal, waarbij 1= helemaal niet mee eens tot 5= helemaal mee eens. Deze vragen geven antwoord op twee subschalen namelijk ervaren monitoring (16 items) en ervaren ondersteuning (scaffolding) 12 (items). Er zijn twee varianten van deze vragenlijst, voor docenten (TAFL) en studenten (SAFL), zie (Bijlage II: SAFL- vragenlijst + begeleidend schrijven

Uit een validatieonderzoek naar deze vragenlijst (Pat-EL, J. et al., 2013) blijkt dat de beiden sub schalen een hoge validatie en betrouwbaarheid scoren en goed gebruikt kunnen worden voor vergelijking tussen studenten en docenten. Zie tabel zes voor een voorbeeld van vraagstelling en Cronbach alpha voor de SAFL-Q en de TAFL-Q.

Tabel 6: Chronbach alpha en voorbeeld vraagstelling SAFL-Q en TAFL-Q

Chronbach			
Vragenlijst / subschaal	N	Alpha	Voorbeeld vraagstelling
SAFL-Q			
Monitoring	99	.84	Ik krijg van de docenten leiden en begeleiden de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.
Scaffolding	103	.85	Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.
TAFL-Q			
Monitoring	5	.99	Ik stimuleer leerlingen om terug te kijken op hun leerproces en om te bedenken wat ze een volgende keer beter anders kunnen doen.
Scaffolding	5	.97	Ik zorg ervoor dat de leerling weet aan welke punten hij of zij moet werken om zijn of haar resultaten te verbeteren.

Voor de interviews is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview (Mortelmans, 2007). Tijdens de interviews is op basis van vooraf bepaalde leidraad bekeken of de methodes toepasbaar zijn, begrippen en criteria duidelijk zijn en er geen vage termen worden gebruikt en welke opvattingen de geïnterviewde heeft m.b.t. de methodes. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview omdat hierdoor doorgevraagd kan worden op bepaalde onderwerpen en opvattingen, wat bijdraagt aan een hogere mate van betrouwbare, gedetailleerde informatie. Alle vragen zijn vooraf middels een operationalisatieschema geformuleerd (Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten

3.5 Procedure

Mentoren zijn op maandag 28 januari 2019 gevraagd om tijdens het mentoruur de SAFL-Q af te nemen. Studenten kregen vooraf informatie over het gebruik van de data, de anonimiteit en reden van het onderzoek centraal te zien, daarna vulden de studenten de vragenlijst op papier in. Na invullen zijn alle formulieren verzameld en geanalyseerd. Reden voor deze wijze van afnemen is het snel en centraal organiseren van de data, dit diende vooraf aan het onderzoek bekend te zijn. Als de vragenlijsten later werden afgenomen waren de studenten al gestart in periode drie waarbij zij al kennis hadden gemaakt met de eerste stap van formatieve handelen. Dit zou invloed hebben gehad op de antwoorden en daarmee de betrouwbaarheid van de data.

Docenten zijn tijdens de teamvergadering op dinsdag 8 Januari mondeling geïnformeerd over het onderzoek. Via de mail is gevraagd om de TAFL-Q in te vullen dit omdat het maar om weinig docenten ging. Docenten is gevraagd om dit individueel te doen en niet met elkaar te bespreken, dit om eventuele beïnvloeding te voorkomen.

Het interview met dienst examinering vond plaats op vrijdag 1 februari om 11.00 op de school voor de toekomst. Hierbij is gebruik gemaakt van de Voice Note applicatie (Happy Tab, 2015). Docenten en studenten worden vooraf gevraagd of het gesprek mag worden opgenomen, hierbij wordt aangegeven dat alle data na het onderzoek wordt verwijderd. Tijdens het gesprek worden aantekeningen gemaakt.

3.6 Analyse

De resultaten uit de TAFL en SAFL zijn digitaal verwerkt in Excel (Microsoft, 2016) en doorgevoerd in IBM SPSS Statistics 25. Descriptives zijn berekend voor elk item en constructs zijn samengesteld voor monitoring en scaffolding waarna gemiddeldes, standaarddeviaties en variaties zijn berekend. Op basis van de gegevens is een beginsituatie gemaakt m.b.t. formatief handelen binnen het themablok leiden en begeleiden.

Audio van het interview is beluisterd en digitaal uitgeschreven in Word (Microsoft, 2016) en op basis van de leidraad samengevat. Op basis van deze feedback zijn aanpassingen gemaakt aan de didactische middelen en het programma.

3.7 Resultaten

Hier volgen de belangrijkste resultaten uit de SAFL-Q en TAFL-Q en het interview met de dienst examinering. De resultaten zijn meegenomen in de aanpassingen van de rubrics en werkwijze voor stap twee in het onderwerp.

Resultaten SAFL-Q

Uit de resultaten van de SAFL-Q (tabel 7) scoort monitoring op een schaal van vijf een gemiddelde van $M=3.60$ ($sd=.493$). Scaffolding scoort op een schaal van vijf een gemiddelde van $M=3.62$ ($sd=.522$). Studenten geven in het construct monitoring gemiddeld de hoogste score voor items 2 ($M=4.26$, $sd=.894$), item 14 ($M=4.08$, $sd=.773$) en item 6 ($M=4.01$, $sd=.845$). Laagste gemiddelde scores binnen het construct monitoring zijn item 3 ($M=3.05$, $sd=1.133$), item 16 ($M=3.13$, $sd=.953$) en item 13 ($M=3.14$, $sd=.856$). Binnen het construct scaffolding scoren studenten gemiddeld het hoogste op items 9 ($M=4.18$, $sd=.720$), item 12 ($M=3.94$, $sd=.781$) en item 10 ($M=3.87$, $sd=.828$). Laagste gemiddelde scores binnen het construct scaffolding zijn item 11 ($M=3.18$, $sd=.800$) en item 1 ($M=3.36$, $sd=.522$).

Tabel 7: Resultaten SAFL-Q

Items	M	sd	Variance
Ervaren Monitoring (n=105) (Gemiddelde score op 5 punt likert schaal)			
1. De docenten binnen leiden en begeleiden stimuleren mij om na te denken over hoe ik mijn lesgeven kan verbeteren.	3.84	.609	.370
2. Nadat de docent mijn lesgeefbeurt heeft bekeken bespreken we samen de uitslag.	4.26	.894	.799
3. Tijdens het uitvoeren van mijn lesgeefbeurt vraagt de docent hoe ik vind dat het tot nu toe gaat.	3.05	1.133	1.284
4. De docenten leiden en begeleiden laten mij meedenken over de manier waarop ik wil leren voor leiden en begeleiden.	3.32	.795	.632
5. Ik krijg van de docenten leiden en begeleiden de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.	3.53	.862	.743
6. Mijn docenten leiden en begeleiden vragen aan mij wat ik goed en minder goed heb gedaan tijdens mijn lesgeefbeurt.	4.01	.845	.714
7. De docenten stimuleren mij om terug te kijken op mijn leerproces en om te bedenken wat ik een volgende keer anders kan doen.	3.90	.777	.603
8. De docenten leiden en begeleiden geven mijn sterke punten aan op het gebied van lesgeven.	3.77	.819	.671
9. De docenten leiden en begeleiden geven mijn zwakke punten aan op het gebied van lesgeven.	3.80	.869	.756
10. Ik word aangemoedigd door mijn docenten leiden en begeleiden om mijn leerproces te verbeteren.	3.31	.885	.784
11. Ik krijg aanwijzingen van de docenten leiden en begeleiden die mij helpen bij het leren lesgeven.	3.71	.861	.741
12. Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken mijn gemaakte werk met mij zodat ik de lesstof beter begrijp.	3.36	.882	.777
13. Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken met mij mijn vorderingen.	3.14	.856	.734
14. Na een lesgeefbeurt laten mijn docenten leiden en begeleiden mij weten hoe ik het de volgende keer beter kan doen.	4.08	.773	.597
15. Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken met mij hoe ik mijn sterke kanten kan gebruiken om mijn lesgeven te verbeteren.	3.48	.892	.795
16. Samen met mijn docenten leiden en begeleiden bedenk ik een manier om mijn zwakke punten te verbeteren.	3.13	.953	.908
Ervaren Scaffolding (n=105) (Gemiddelde score op 5 punt likert schaal)			
1. Als ik de uitleg niet begrijp dan proberen de docenten leiden en begeleiden het op een andere manier aan mij uit te leggen.	3.36	.927	.684
2. De docenten leiden en begeleiden geven mij aanwijzingen die mij helpen om de lesstof te begrijpen.	3.38	.819	.670
3. Tijdens de lessen leiden en begeleiden kan ik laten zien wat we hebben geleerd.	3.56	.836	.699
4. De docenten leiden en begeleiden stellen vragen op een begrijpelijke manier.	3.53	.881	.776
5. De vragen van de docenten leiden en begeleiden helpen mij de lesstof te begrijpen.	3.45	.848	.718
6. De docenten leiden en begeleiden staan open voor mijn inbreng in de klas.	3.54	.794	.630
7. Ik heb de mogelijkheid om vragen te stellen aan medeleerlingen over de les.	3.72	.821	.675
8. Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.	3.83	.866	.749
9. Er is mogelijkheid om vragen te stellen.	4.18	.720	.519
10. Ik weet aan welke eisen mijn werk moet voldoen.	3.87	.828	.686
11. Als ik een opdracht krijg is het duidelijk wat ik hiervan kan leren.	3.18	.800	.640
12. Met mijn werk laat ik zien wat ik kan.	3.94	.781	.609

Resultaten TAFL-Q

Uit de resultaten van de TALF-Q (tabel 8) scoort monitoring op een schaal van vijf een gemiddelde van $M=3.36$ ($sd=1.34$). Scaffolding scoort op een schaal van vijf een gemiddelde van $M=3.29$ ($sd=1.31$). Docenten geven in het construct monitoring gemiddeld de hoogste score voor items 2 ($M=4.18$, $sd=1.68$), item 6 ($M=4.18$, $sd=1.68$) en item 1 ($M=3.85$, $sd=1.52$). Laagste gemiddelde scores binnen het construct monitoring zijn item 16 ($M=2.46$, $sd=.96$), item 13 ($M=2.99$, $sd=1.16$) en item 5 en 15 ($M=3.04$, $sd=1.19$).

Binnen het construct scaffolding geven docenten gemiddeld de hoogste score op items 9 ($M=4.18$, $sd=1.68$), item 4 ($M=3.85$, $sd=1.52$). Laagste gemiddelde scores binnen het construct scaffolding zijn item 7 ($M=2.14$, $sd=.83$) en item 12 ($M=2.81$, $sd=1.10$).

Tabel 8: Resultaten TAFL-Q

Items	M	sd	Variance
TAFL-Q			
Ervaren Monitoring (n=5) (Gemiddelde score op 5 punt likert schaal)			
1. Ik stimuleer mijn leerlingen om na te denken over hoe zij hun schoolwerk kunnen verbeteren.	3.85	1.52	2.32
2. Na het beoordelen van een lesgeefbeurt bespreek ik met iedere leerling zijn of haar verbeterpunten.	4.18	1.68	2.84
3. Tijdens een lesgeefbeurt vraag ik de leerlingen hoe ze vinden dat het tot nu toe gaat.	3.21	1.25	1.57
4. Ik laat mijn leerlingen meedenken over de manier waarop ze willen leren op school.	3.38	1.31	1.72
5. Ik geef leerlingen de gelegenheid zelf hun leerpunten te bepalen.	3.04	1.19	1.43
6. Ik vraag mijn leerlingen om aan te geven wat ze goed en minder goed hebben gedaan tijdens de lesgeefbeurt.	4.18	1.68	2.84
7. Ik stimuleer leerlingen om terug te kijken op hun leerproces en om te bedenken wat ze een volgende keer beter anders kunnen doen.	3.53	1.37	1.88
8. Ik laat mijn leerlingen weten wat hun sterke punten zijn op het gebied van leren.	3.21	1.25	1.57
9. Ik laat mijn leerlingen weten wat hun zwakke punten zijn op het gebied van leren.	3.43	1.51	2.28
10. Ik moedig mijn leerlingen aan om hun leerproces te verbeteren.	3.53	1.37	1.88
11. Ik geef mijn leerlingen aanwijzingen die hen helpen bij het leren.	3.01	1.27	1.62
12. Ik bespreek het gemaakte werk met mijn leerlingen zodat zij de lesstof beter begrijpen.	3.72	1.44	2.08
13. Ik bespreek met mijn leerlingen hun vorderingen.	2.99	1.16	1.36
14. Na een lesgeefbeurt vertel ik mijn leerlingen hoe zij hun zwakke prestaties kunnen verbeteren.	3.53	1.37	1.88
15. Ik bespreek met mijn leerlingen hoe zij hun sterke kanten kunnen gebruiken om hun werk te verbeteren.	3.04	1.19	1.43
16. Ik stel samen met mijn leerlingen een strategie vast om hun zwakke punten te verbeteren.	2.46	.96	.92
Ervaren Scaffolding (n=5) (Gemiddelde score op 5 punt likert schaal)			
1. Als ik merk dat leerlingen een onderdeel niet begrijpen pas ik mijn instructie aan.	3.66	1.46	2.14
2. Ik geef de leerlingen aanwijzingen om hen te helpen de lesstof te begrijpen.	3.43	1.51	2.28
3. Tijdens de les kunnen de leerlingen laten zien wat ze hebben geleerd.	2.93	1.28	1.64
4. Ik stel de vraag op een begrijpelijke manier.	3.85	1.52	2.32
5. Door de vragen te stellen tijdens de les help ik leerlingen om de lesstof begrijpen.	3.72	1.44	2.08
6. Ik sta open voor de inbreng van mijn leerlingen in de klas.	3.72	1.44	2.08
7. Ik ga met mijn leerlingen in discussie over de beoordelingscriteria.	2.14	.83	.69
8. Ik zorg ervoor dat de leerling weet aan welke punten hij of zij moet werken om zijn of haar resultaten te verbeteren.	3.72	1.44	2.08
9. Ik geef leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen.	4.18	1.68	2.84
10. De leerling weet aan welke eisen zijn of haar werk moet voldoen.	2.86	1.12	1.26
11. Ik zorg ervoor dat de leerlingen weten wat ze kunnen leren van een opdracht.	2.90	1.19	1.43
12. Ik kan zien of de leerling het leerdoel heeft behaald door zijn werk.	2.81	1.10	1.21

Interview dienst examinering

De rubrics is voorgelegd aan de interne dienst examinering van het Koning Willem 1 College. Na analyse van de resultaten uit het interview is te zien dat het voor de lezer lastig te lezen is waar de verschillen zitten tussen de indicatoren van de rubrics. Ook bepaalde termen kunnen voor de student onduidelijk zijn, het advies is gegeven om het taalniveau te laten beoordelen door een docent Nederlands. Ook de hoeveelheid tekst werd gezien als een belemmering voor de lezer, deze kan hierdoor afhaken van de inhoud. Wel ziet de dienst potentie in het gebruik van de rubric met name om studenten inzicht te geven waar ze staan in het leerproces.

“Ik denk om vooral feedback te kunnen geven en om mensen te laten ervaren waar ze staan, om ze dat zelf in te laten zien, is dit een hele mooie manier om ze dat te laten zien aan elkaar. Waar sta je dan, waar zou je dan nog naartoe moeten wil je excellent worden, wil je dingen verbeteren.”(MV)

De dienst zelf is nog niet bezig met het gebruik van rubrics binnen de examens. Er zijn al wel enkele leveranciers die gebruik maken van een rubrics als toets methode. Binnen het college worden rubricsen gebruikt maar alleen op afdelingsniveau echter

concrete voorbeelden konden niet gegeven worden. De dienst erkent dat het heel lastig is om een rubrics te formuleren, met name om onderscheid te maken in concreet gedrag.

Als tip werd gegeven om m.b.t. de beoordelingsniveau's van de rubrics niet te werken met termen in voldoende, onvoldoende en goed omdat dit stigmatiserend en blokkerend kan werken, maar meer te kijken naar fases of een andere positieve benadering, dit om het leerproces te bevorderen.

Om de rubrics in de toekomst te gebruiken als summatief instrument geeft de dienst aan dat dit in principe zou moeten kunnen mits de verschillen in indicatoren duidelijk onderscheidend zijn van elkaar om verschil in interpretatie te voorkomen.

“Het gaat erom dat je gedrag gaat beoordelen. En dat je weet hoeveel punten je moet toekennen om uiteindelijk aan een eindresultaat te komen en in het leerproces en feedback willen geven. Volgens mij als je dat goed uitwerkt, is dat gewoon hetzelfde, dus kun je dat met alle twee dat prima inzetten.” (MV)

3.8 Discussie

Te zien in de resultaten uit de SAFL-vragenlijst is dat studenten over het algemeen matig tot tevreden zijn over de ervaren mate van monitoring en scaffolding. Deze scores liggen redelijk hoog en dit kan te maken hebben met de wijze waarop het onderwijs op dit moment is ingericht. Studenten geven twee keer achter elkaar dezelfde les waarbij de student tussendoor feedback krijgt van de groep (peers) en van de docent om deze vervolgens te gebruiken in de tweede lesgeefbeurt. Deze vorm van feedback geven sluit ook aan op twee van de vijf aspecten van formatief assessment (William & Thompson, 2008) waarbij de peers voornamelijk feedback geven op de leeractiviteiten om het leerproces van elkaar te activeren, en de docent feedback geeft om de student naar het gewenste niveau te helpen.

Daar waar studenten aangeven dat de docent tijdens het uitvoeren niet vraagt hoe het gaat, of samen met de student nadenkt over hoe ze aan hun leerpunten kunnen werken sluit aan op de gedachte rondom het reflecteren op het eigen leerproces en eigenaar worden van het leren (William & Thompson, 2008). Als de feedback meer gericht zou zijn op de zelfregulatie van een leertaak zou dit een positief effect kunnen hebben (Hattie & Timperley, 2007).

Docenten geven in de TAFL-vragenlijst aan dat de studenten worden gestimuleerd om na te denken hoe de student schoolwerk kan verbeteren, wat de student goed of fout deed tijdens de lesgeefbeurt en dat verbeterpunten worden besproken. Ook studenten geven aan dat verbeterpunten inderdaad worden besproken, echter op het eerdergenoemde punt dat de student geen feedback krijgt 'hoe' ze die verbeterpunten kunnen verbeteren, geven docenten ook aan dat ze dit nog te weinig doen. Glover en Brown (2006) geven in hun onderzoek juist aan dat feedback met toelichting en handvatten ter verbetering, op diepteniveau drie het meeste effect heeft op het leerproces van de student. Belangrijk wordt om docenten hier meer bewust van te maken en te kijken in welke mate de peers en de docent feedback geven op diepteniveau drie.

Een verschil m.b.t. het gewenste resultaat (item 12, scaffolding) is te zien dat studenten aangeven met hun werk te laten zien wat zij kunnen, terwijl docenten juist aangeven dat ze niet zien of de student hiermee het leerdoel heeft bereikt. Dit kan duiden op een verschil in inzicht en interpretatie van de criteria voor succes. Het is niet duidelijk of deze vooraf gedeeld worden met de studenten. Studenten geven wel aan te weten aan welke eisen hun werk moet voldoen ($M=3.87$, $sd=.828$), terwijl docenten juist aangeven dat dit te weinig gebeurt ($M=2.86$, $sd=1.12$). Dit verschil sluit ook aan op het gevoel dat leerlingen niet voor het hoogste haalbare gaan, omdat misschien niet duidelijk is wat het hoogste haalbare is. Hierbij moet gezegd worden dat het hier om vijf docenten gaat en dat het niet duidelijk is hoe het gehele team hiernaar kijkt. Dit zou in verder onderzoek terug kunnen komen.

Door de criteria voor succes overzichtelijk te presenteren in de vorm van een rubrics kan dit eventueel bijdragen aan het verkleinen van het verschil tussen de student en de docent. Dit beaamt de dienst examinering ook. Wel dienen de indicatoren aangepast te worden zodat er een duidelijk verschil zichtbaar wordt en er geen ruimte is voor onduidelijkheden of verschil in interpretatie. Ook het taalniveau dient beoordeeld te worden door een Nederlands docent. Om het leerproces te bevorderen dienen ook de beoordelingsniveau's aangepast te worden naar een minder stigmatiserend niveau. Dat zou eventueel kunnen door te werken met een andere taxonomie of gebruik te maken van sporttermen, dit ook meer aansluit op de belevingswereld van de student.

Belangrijkste punten m.b.t. verbetering voor stap 2:

- Om een indruk te krijgen van de kwaliteit van de feedback tussen peers en de docent dient gekeken te worden naar het diepteniveau van de feedback;
- Om de rubric bruikbaar te maken als formatief instrument dient er een duidelijk onderscheid te zijn tussen de verschillende indicatoren;
- De taxonomie van de beoordelingsniveau 's positief formuleren, vermijden van stigma's;
- Wijze van organisatie niet veranderen, studenten zijn over het algemeen tevreden over de mate van ervaren monitoring en scaffolding. Wel kijken naar de kwaliteit van de feedback zowel tussen peers als tussen docent en student;
- Criteria voor succes delen met de student en bespreken in de klas. Eventueel studenten vooraf een self- assessment laten uitvoeren om inzicht te geven in de criteria voor succes.

4. Stap 2: delen van de criteria voor succes, in kaart brengen van het leerproces.

4.1 Doorontwikkeling rubrics

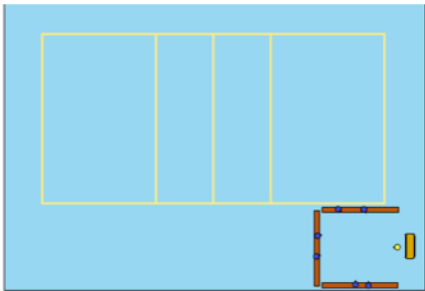
William en Thompson (2008) beschrijven in hun onderzoek naar het integreren van assessment naar instructie vijf strategieën voor formatief handelen (Tabel 1). Om voor de student duidelijk te maken waar hij of zij naar toe moet dient vooraf door de docent de leeractiviteiten te worden uitgelegd en de criteria voor succes te worden benoemd. Deze criteria worden vervolgens onderling gedeeld en besproken tussen de peers zodat elke student deze begrijpt. Daarna ontwerpt de docent effectieve discussies, activiteiten en taken om het individuele leerproces van de student in kaart te brengen. Tijdens het uitvoeren van assessments geeft de docent feedback om daarmee de student verder te helpen.

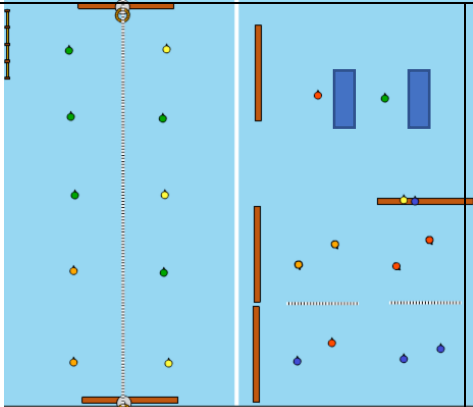
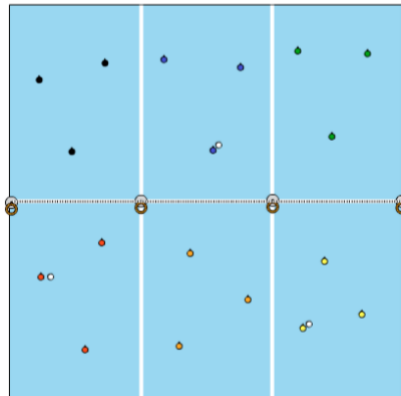
Docenten geven aan dat vooraf nog onvoldoende de criteria worden gedeeld met de studenten, terwijl studenten aangeven te weten waar hun werk aan moet voldoen. Om dit verschil te verkleinen wordt middels een PowerPointpresentatie vooraf de leerdoelen en criteria besproken met de studenten a.d.h.v. de rubrics (Bijlage VI). Studenten vullen voor zichzelf een rubrics in. Deze self-assessment is gebaseerd op hun laatste lesgeefbeurt uit periode twee. De self-assessment dient als indicatie om te zien of studenten de indicatoren begrijpen en of er onduidelijkheden zijn, daarnaast dient het om de studenten inzicht te geven in de criteria voor succes.

Op basis van de feedback door de dienst examinering is de rubrics aangepast. Belangrijke verschillen binnen de indicatoren zijn dikgedrukt en de benaming van de taxonomie is aangepast zodat deze positief geformuleerd is (Bijlage VII).

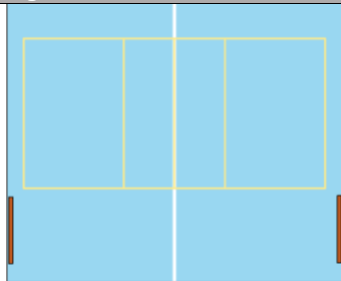
Het programma blijft t.o.v. eerdere periodes hetzelfde. Hieronder volgen de eerste twee lessen van het themablok leiden en begeleiden onderdeel netspelen (Tabel 9-10) waarin in de eerste les informatie wordt gegeven over de criteria voor succes, les twee laat de organisatie zien van het lesgeven. Aan de hand van de checklist voor formatief toetsen (Joosten-ten brinke, Sluijsmans, 2014) zijn voor elke les controlepunten geformuleerd als check voor de docent.

Tabel 9: organisatie les 1, praktijkles

Les 1: praktijkles.			
Doelstelling van de les:			
Aan het einde van de les hebben de studenten kennis gemaakt met criteria voor succes, is er een beginsituatie gemaakt middels een self-assessment a.d.h.v. de rubrics en hebben de studenten kennis gemaakt met verschillende werkvormen van netspelen in de praktijk te bevordering van hun eigen lesgeefbeurt.			
Tijd:	Leerinhoud:	Organisatie:	(Didactische) Werkvormen:
10-15 min	Klassikale introductie a.d.h.v. de PowerPointpresentatie (Bijlage VII) waarin de criteria voor succes worden gedeeld en besproken. Aan het einde van de presentatie vullen de studenten een rubrics (Bijlage VIII) in voor zichzelf en geven deze terug aan de docent.		Directe instructie middels een PowerPointpresentatie. Self-assessment a.d.h.v. de rubrics.
10 min	Uitleg m.b.t. thema coachen in de sport a.d.h.v. PowerPointpresentatie. <i>Onderwerpen:</i> - 4 L's (loopt het, lukt het, leert het, leeft het) - feedback geven	Benodigheden: - 3 banken - beamer - haspel - laptop	

10 min	Klaarzetten voor het streepjestoernooi. Uitleg streepjestoernooi: Studenten spelen drie netspelen: - badminton 1-1 - tafeltennis 1-1 - dutch tennis 1-1 Elk spel wordt gespeeld tot de 7 punten, de winnaar gaat eruit en zet een streepje achter zijn of haar naam op het bord en wacht tot er een nieuw veld leegkomt. De IIn die verliest blijft staan (bij drie maal verlies gaan beiden spelers eruit en krijgt de verliezer ook een streepje).		Directe instructie middels een voorbeeld a.d.h.v. plaatje, praatje, daadje.
60 min	Streepjestoernooi, studenten spelen zelfstandig diversen potjes tot de tijd voorbij is. Leerlingen leren het spel te spelen, elkaar te coachen, zelfregulatie en organiseren.	Benodigheden: - lange badmintonnet - 2 korfbalpalen - 2 lage tennisnetten op statief - 2 uitklaptafels - 2 tafeltennisnetjes - 4 badjes - 4 tafeltennisballetjes - 8 tennisrackets - 8 soft tennisballen - 10 badmintonrackets - 5 shuttles	Coöperatief leren, docent probeert zo min mogelijk te sturen. Geeft voornamelijk feedback op de uitvoering en stuurt indien nodig. Voornamelijk coachen en motiveren om door te gaan.
10 min	Ombouwen van de ruimte naar volleybal a.d.h.v. een mediakaart.		Coöperatief leren, docent geeft een student de taak om alles te coördineren middels de 6 W's
15 min	Pauze		
45 min	Spelen van het spel volleybal 3 tegen 3 vanuit een methodische opbouw: - Bal gooien en vangen, punt proberen te scoren. - Bal gooien en vangen, minimaal 1x overspelen naar medespeler. - Bal gooien naar de medespeler vanuit de positie waarin je deze vangt. Minimaal 2x overspelen. - Eerste bal vangen, tweede en derde bal moet je spelen. - Alleen de service mag je nog vangen. - Spelen 3 tegen 3 volleybal - Eventueel werken met het spelen onder tijdsdruk met verplaatsen van pionnen.		Directe instructie door de docent.
10-15 min	Opruimen en terugkoppeling van het geleerde. Uitdelen lesopdrachten aan de lesgevers voor volgende week: - 2-2 volleybal met het accent op de bal in het spel brengen - 1-1 badminton met het accent op de tijd (snelheid vergroten) beperken in het spel. - 2-2 volleybal met het accent op gericht over spleen - 2-2 badminton met het accent op gericht spelen - 3-3 volleybal met het accent op scoren - 1-1 badminton met het accent op scoren		
Controlepunten voor de docent: (Joosten ten Brinke, Sluijsmans, 2014)			
- De eindtermen en of leerdoelen zijn vooraf transparant beschreven. - De eindtermen en of leerdoelen zijn vooraf gecommuniceerd met de studenten, voor studenten is het duidelijk waar hun werk aan moet voldoen. - De studenten hebben een zelfbeoordeling uitgevoerd. - De studenten die gaan lesgeven zijn gemotiveerd door mij, en voorzien van de nodige informatie.			

Tabel 10: organisatie les 2, lesgeef les

Les 2: lesgeefbeurten.			
Leerdoelen:			
Leerdoel 1: De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.			
Leerdoel 2: Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.			
Tijd:	Leerinhoud:	Organisatie:	(Didactische) Werkvormen:
10 min	Ontvangst studenten, eerste lesgevers gaan klaarzetten, vragen wat ze eventueel nodig hebben. Innemen van de lesvoorbereidingen. In totaal zijn er zes studenten die lesgeven. Studenten die volleybal als thema hebben worden bij elkaar gezet en studenten die badminton als thema hebben, dit i.v.m. de nethoogtes.	 Basisopstelling van de ruimte, benodigheden afhankelijk van de lesinhoud van de studenten. Elke student krijgt een helft van de ruimte en de helft van de beschikbare groep aan deelnemers.	Assessment a.d.h.v. de rubrics.
10 min	Lesgeefbeurt ronde 1, studenten geven les aan medeklasgenoten. Docent beoordeeld en noteert feedback middels de rubrics.		
5 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar.		
10 min	Lesgeefbeurt ronde 2, de groepen wisselen en de student geeft dezelfde les aan een andere groep.		
10 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar. Daarna opruimen wisselen van lesgevers, de volgende twee lesgevers zetten hun materiaal klaar.		
10 min	Pauze, Docent spreekt de les na met de lesgevers en voorziet hun van feedback. Indien bekend krijgen ze meteen hun cijfer.		
10 min	Lesgeefbeurt ronde 3, studenten geven les aan medeklasgenoten. Docent beoordeeld en noteert feedback middels de rubrics.		
5 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar.		
10 min	Lesgeefbeurt ronde 4, de groepen wisselen en de student geeft dezelfde les aan een andere groep.		
10 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar. Daarna opruimen wisselen van lesgevers, de volgende twee lesgevers zetten hun materiaal klaar.		
10 min	Pauze, Docent spreekt de les na met de lesgevers en voorziet hun van feedback. Indien bekend krijgen ze meteen hun cijfer.		
10 min	Lesgeefbeurt ronde 5, studenten geven les aan medeklasgenoten. Docent beoordeeld en noteert feedback middels de rubrics.		
5 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar.		
10 min	Lesgeefbeurt ronde 6, de groepen wisselen en de student geeft dezelfde les aan een andere groep.		
10 min	Peer- feedback, studenten bespreken kort de les na met elkaar. Daarna opruimen wisselen van lesgevers, de volgende twee lesgevers zetten hun materiaal klaar.		
10 min	Opruimen, kort nabespreken met de klas. Docent spreekt de les na met de lesgevers en voorziet hun van feedback. Indien bekend krijgen ze meteen hun cijfer.		
Controlepunten voor de docent: (Joosten ten Brinke, Sluijsmans, 2014)			
- De studenten hebben vooraf feed-up gekregen door te vragen wat de leerpunten zijn waar de student aan wil werken. - De studenten hebben feedback gekregen op hun uitvoering. - De studenten hebben feed-forward gekregen, ze weten hoe ver ze van minimale criteria voor succes afstaan. - De rubrics is gebruikt om feedback te formuleren en een beoordeling op te stellen. - Ik weet of de studenten de leerstof beheersen. - De studenten hebben peer-feedback gegeven aan elkaar. - De resultaten zijn besproken met de studenten.			

Methode

4.2 Meetinstrumenten

Om bij deze stap de bevindingen van het team docenten in kaart te brengen en op basis van discussie vorm te geven aan het programma, de organisatie en de middelen is er gekozen voor een focusgroep methode (Greenbaum, 2000). De interactie tussen de leden laat toe om extra betrouwbare informatie te verzamelen omtrent de ontwikkelde methodes. Alle vragen zijn vooraf middels een operationalisatieschema geformuleerd (Bijlage V).

Om tijdens de uitvoering van de middelen in de lespraktijk een duidelijk beeld te krijgen van het gebruik als mede de mate waarin kwalitatieve feedback wordt gegeven is gebruik gemaakt van etnografische onderzoek a.d.h.v. participerende observaties tijdens de lespraktijk (Roosens, 1994). Doel hiervan is het achterhalen van de toepasbaarheid van de middelen in de praktijk als mede wat de kwaliteit van de feedback is. Op het moment van de observatie was er nog geen observatieschema met criteria, toch is er besloten om wel te starten met observeren i.v.m. de tijd, gekozen is om in deze observatie alleen te beschrijven wat opvalt aan de kwaliteit van de gegeven feedback.

Observeren wordt voornamelijk gedaan in de natuurlijke omgeving, om gedrag te begrijpen (Gorman & Clayton, 2005). De validiteit van participerende observaties is niet altijd even sterk (Johnson, 1997). Dit heeft voornamelijk te maken met de vooringenomen houding die de observator kan hebben. Helaas is het om praktische, organisatorische en juridische (AVG) redenen niet mogelijk om meerdere observatoren te gebruiken of te filmen. Om vooronderstellingen te voorkomen worden de bevindingen achteraf besproken tijdens de focusgroep om hiermee de betrouwbaarheid van de data te vergroten.

4.3 Procedure

Het focusgroep gesprek vond plaats op dinsdag 19 februari. Vooraf werden docenten via de mail uitgenodigd om deel te nemen aan een het gesprek. Bij het gesprek is gebruik gemaakt van de Voice Note applicatie (Happy Tab, 2015). Docenten werden vooraf gevraagd of het gesprek mag worden opgenomen, hierbij wordt aangegeven dat alle data na het onderzoek wordt verwijderd. Tijdens het gesprek worden aantekeningen gemaakt. Het gesprek vond plaats in ruimte ma205. Dit is een gesloten gespreksruimte waar verder niemand binnen kan lopen. Dit is gedaan i.v.m. de rust die nodig is voor de opname alsmede de mogelijkheid om vrijuit te kunnen spreken zonder gestoord te worden.

De observatie vond plaats tijdens de lessituaties op maandag 11 februari van 08.30 – 11.30. Bij de eerste observatie is er niet gebruik gemaakt van een observatieformulier, deze was op dat moment nog niet beschikbaar, echter moest er wel begonnen worden met observeren en is er toch besloten om eerst de observatie te beschrijven. Studenten zijn vooraf via de mail verteld van de aanwezigheid van de observatie en het doel van het onderzoek. Er worden tijdens de observatie geen namen genoteerd, ook gaat de observator niet in gesprek met de student, dit om eventuele beïnvloeding te voorkomen. Na de observatie worden de bevindingen besproken met de betrokken docent om veronderstellingen te vermijden. Alle aantekeningen worden gelogd in een logboek op datum, plaats en actoren.

4.4 Analyse

Audio van het focusgroep gesprek zijn beluisterd en digitaal uitgeschreven in Word (Microsoft, 2016) en op basis van de leidraad samengevat. Bij de focusgroep is rekening gehouden dat de groep de analyse-eenheid is. In de analyse is gekeken naar de frequentie en de verspreiding van bepaalde onderwerpen en meningen (Mortelmans, 2007). Op basis van deze feedback zijn aanpassingen gemaakt aan de methodes.

Observaties zijn digitaal uitgewerkt in Word (Microsoft, 2016) en belangrijke punten zijn onderstreept en meegenomen voor analyse.

4.5 Resultaten

Focusgroep interview n.a.v. de rubrics als formatieve methode

Middels een focusgroep gesprek met drie docenten van het themablok leiden en begeleiden is gekeken of de kwaliteitscriteria duidelijk zijn voor zowel studenten als docenten, of deze gedeeld zijn met studenten en of er ruimte is voor interpretatie van de criteria. Uit de resultaten is te zien dat de docenten voornamelijk de invulling van de indicatoren belangrijk vinden. De criteria worden niet gedeeld met de studenten maar wel benoemd binnen de opdrachten. Docenten geven aan dat het lastig is om iets

te vinden van deze criteria omdat deze rechtstreeks uit het kwalificatiedossier komen. Docenten zien liever andere criteria terugkomen als SALVO (afkorting voor Sfeer, Arbeid, Leermoment, Veiligheid, organisatie) of de vier inzichten van trainerschap. Toch vinden de docenten wel dat studenten deze criteria moeten kennen omdat dit hoort bij hun vakdeskundigheid. Docenten vragen zich af of alle criteria al getoetst moeten worden, of dat hier per periode een opbouw in kan zitten.

Binnen het focusgroep gesprek is tevens gekeken naar de gebruikte beoordelingsniveaus. De docenten geven aan dat de taxonomie duidelijk is, er is prima onderscheid te maken tussen de niveaus. Wel wordt aangegeven dat niveau een en vijf bijna niet gebruikt worden. Ook is er een verschil in gevoel met gebruik van de rubrics, bij enkele docenten valt een beoordeling nu juist positief uit voor een student, bij de andere docent juist negatief, de vraag is of docenten vooraf de criteria gebruikte en of docenten er eigen criteria op na leven is onduidelijk.

Op de vraag of de beoordelingsniveaus ontwikkeling stimuleren geven de docenten aan dat leerlingen hier helemaal niet mee bezig zijn. Het gaat hun meer om het wel of niet behalen van een studiepunt. Docente geven aan dat ze niet weten of de student nu beoordeeld wordt op wat ze echt kunnen. Als optie wordt gegeven om te kijken naar het werken met een sportfolio in het eerste leerjaar, waarbij de student vooraf laat zien waar hij of zij staat en waar hij of zij aan wil werken (leerpunten). Deze leerpunten staan nu ook al op de lesvoorbereiding, alleen niet elke docent kijkt hiernaar.

De indicatoren waren voor enkele docenten niet altijd duidelijk, er dient meer gekeken te worden naar waar de nuance ligt. Wel bieden de indicatoren door het beschreven gedrag meer tijd en ruimte voor de docent om te kijken naar de les i.p.v. elke keer aantekeningen te maken. Doordat de indicatoren het gedrag beschrijven kan daarnaar verwezen worden tijdens de feedback, docenten geven aan dat dit efficiënt werkt en tijd scheelt. Inhoudelijk zijn de indicatoren waar mogelijk beschreven naar positief gedrag. Docenten geven aan dat de beschrijving meer naar de persoonsvorm beschreven mag worden, dit om het persoonlijker te maken voor de student.

De rubrics biedt de mogelijkheid om inzicht te geven in waar de student staat m.b.t. het niveau, echter gebruiken studenten dit nog niet zo geven de docenten aan. De potentie zit er wel, maar docenten hebben het gevoel dat ergens is afgeleerd om doelen te stellen en vooruit te kijken. Een mogelijkheid zou kunnen zijn dat de student zelf invulling geeft aan het beoordelingsformulier op waar ze beoordeeld willen worden. Docenten geven aan dat het voor de student nog steeds lastig is om aan het geven waar ze staan in het leerproces, als het om hun eigen sport gaat zouden ze dit wel kunnen.

Observaties

Middels een participerende observatie is gekeken naar het gebruik van de rubrics in de lespraktijk en de manier van feedback geven. Het valt op dat maar een docent van de vier docenten die geobserveerd zijn gebruik maakt van de rubrics om feedback te bespreken met de studenten die les hebben gegeven. De wijze van feedback geven is ook wisselvallig. Een docent ging meteen over op het geven van de feedback a.d.h.v. geschreven notities, een andere docent stelde vooral vragen tijdens het feedbackmoment. Ook valt op dat er wisselvalligheid zit in de mate van tijd die gestopt wordt in het geven van de feedback, waarbij dit soms heel vlot en snel ging en de ander er meer tijd voor neemt. De kwaliteit van de feedback verschilde per docent, waarbij een docent vooral feedback gaf op de taak, met weinig handvaten voor verbetering (diepteniveau 3) terwijl drie andere docenten meer feedback gaven op het proces en voorbeelden geven hoe het lesgeven beter en anders kan.

Tijdens de peer-feedback momenten valt vooral op dat studenten er snel van af willen zijn en er weinig tijd voor nemen. Lesgevers vragen vooral oppervlakkig aan de groep wat de deelnemers ervan vonden zonder specifiek criteria te benoemen. De feedback die daarop volgt is voornamelijk positief en gericht op de taak en op de persoon, waarbij termen als "leuk" of "goed" voorbijkomen zonder enige vorm van toelichting. In enkele gevallen is de feedback wel gericht en concreet, bij navragen gaat het hier dan meestal om studenten die de sport beoefenen.

4.6 Discussie

Uit de gesprekken komt duidelijk naar voren dat het werken met de rubrics tijdbesparend en als prettig wordt ervaren, met name de tijd die docenten hebben om nu meer naar de lesgever te kijken wordt gezien als een meerwaarde. Het is nog niet duidelijk of de betrouwbaarheid van beoordelen middels de rubrics hiermee wordt verhoogd, dit kan in een vervolgstudie nader worden bekeken mocht de rubrics ook gebruikt worden als exameninstrument. Daarnaast geven de docenten aan dat ook voor de werkprocessen voorbereiden (W1-W2) en verantwoording een rubrics ontwikkeld mag worden, dit advies wordt meegenomen in de aanbevelingen voor het nieuwe schooljaar.

De gebruikte taxonomie van vijf beoordelingsniveaus is duidelijk, echter de nuance op indicator niveau is soms te minimaal of onduidelijk. Daarbij geven de docenten aan dat beoordelingsniveau een en vijf niet tot nauwelijks gebruikt worden. Vanuit de wetenschap komen ook kritische vragen m.b.t. het gebruik van een rubrics. Zo stelt William (2018) dat bij een rubrics nooit lege cellen zijn, en dat hierdoor in het ontwerp soms gezocht moet worden naar invulling, in plaats van kritisch te kijken of de invulling wel zinvol is. Op de tweede plaats biedt een rubric niet aan “hoe” een criterium moet worden behaald, terwijl deze vorm van feedback op diepteniveau drie (Glover & Brown, 2006) het meeste effect heeft op het leerproces. Als derde probleem geeft William aan dat studenten de indicatoren op een andere manier zullen interpreteren dan de docent. Als laatste geeft een rubric ook aan wanneer een niveau onvoldoende is, William stelt als alternatief om vanuit een positieve benadering te werken met goede voorbeelden.

Deze vier kritische punten m.b.t. het werken met een rubric komen ook terug uit de gesprekken met de docenten en werden ook ervaren bij de samenstelling van de rubrics. Het is zeer lastig om bij een vijf punts schaal invulling te geven aan de verschillende indicatoren, ook de docenten zien soms de nuance niet tussen beoordelingsniveau vier en vijf. Ook bij de invulling van de zelfbeoordeling schatten de studenten zichzelf (te) hoog in, zo ervaren de docenten. Dit kan te maken hebben met wat William aangeeft bij een verschil in interpretatie.

Een alternatief is om te werken met een single-point rubric (Fluckiger, 2010) waarbij op drie beoordelingsniveaus wordt aangegeven wat de minimale standaarden zijn, wanneer die standaarden worden overstegeen en wanneer er nog niet aan de minimale standaarden wordt voldaan. De minimale criteria staan centraal in deze rubrics, waarbij aan de linkerzijde de criteria staan die het minimale overstijgen en aan de rechterzijde de criteria wanneer de uitvoering nog minimaal is. Het geeft in een oogopslag weer wat er van de student verwacht (feedforward) en kan als feedback middel worden ingezet om aan te geven waar de student nu staat, zie tabel 11 voor een voorbeeld. Deze vorm van rubrics biedt eventueel meer perspectief bij gebruik als zelf of peer assessment instrument. Onderzoek naar het effect van de single-point rubrics is nog niet gevonden (Sluismans, 2019).

Tabel 11: voorbeeld single point rubric

Waar in stijgt de prestatie uit boven het vereiste niveau?	Minimale criteria voor een voldoende:	Waar in schiet de prestatie tekort?
	De lesgever (ik) verwelkomt de deelnemers gastvrij, straalt deskundigheid en vertrouwen uit, geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep, enthousiasmeert en motiveert deelnemers.	

Binnen de observaties valt op dat de kwaliteit van de peer- feedback minimaal is en vooral blijft bij “goed” of “leuk”. In de volgende stap zal binnen de observaties meer gekeken moeten worden naar het diepteniveau van de feedback en waar de feedback op gericht is (Taak, Proces, Zelfregulatie of Persoon). Ook het verschil in feedback geven tussen de docenten naar de student is verassend. Scholing in het leren geven van effectieve feedback is misschien noodzakelijk en zal als advies worden meegenomen in het nieuwe schooljaar. Dit onderzoek heeft als mogelijk positief effect dat de kwaliteit van de feedback omhooggaat omdat theorie en onderzoek m.b.t. het geven van feedback wordt gedeeld met de collega's.

Belangrijkste punten m.b.t. verbetering voor stap 3:

- Niveaus vijf en een worden niet gebruikt, de rubric bestaat uit veel tekst en de nuance in indicatoren is soms lastig te zien, hiervoor kijken naar het ontwikkelen van een single-point rubric met drie beoordelingsniveaus.
- Tijdens de observaties van de peer-feedback kijken naar het diepteniveau en de richting van de feedback t.b.v. het versterken van de peer-feedback met als doel om het leerproces van elkaar te activeren middels instructie middelen.

5. Stap 3: feedback geven om het leerproces te versterken

5.1 Single point rubric

Aan de hand van de resultaten uit stap twee is gekeken of de rubrics een andere vormgeving kan krijgen waarbij er minder beoordelingsniveaus zijn, een duidelijker onderscheid is tussen de indicatoren en het voor de student overzichtelijker wordt om te lezen. Gekozen is voor het werken met drie beoordelingsniveaus en deze te benoemen als expert, gevorderd en beginnend (Bijlage VIII: rubrics stap 3)

De benamingen van de niveaus zijn gericht op een meer positieve wijze om het leren te beïnvloeden. Deze tip kwam ook terug uit het interview met de dienst examinering en het focusgroep gesprek met de docenten. Deze rubrics is gebaseerd op het idee van een single point rubrics (Fluckiger, 2010) waarbij in het midden de minimale criteria voor succes beschreven zijn (gevorderd niveau). Aan de linkerzijde staan criteria die het minimale niveau overstijgen (expert), en aan de rechterzijde wanneer nog niet is voldaan aan de minimale criteria (beginnend). Om voor de beoordeling een cijfer te kunnen geven zijn bij de beoordelingsniveaus punten toegekend net als in de vorige versies van de rubrics. Het cijfer een kan worden gegeven als de criteria op het niveau beginnend niet worden behaald. Mocht de student uitzonderlijk gedrag laten zien dat niet binnen de beschrijving van expert valt dan kunnen er ook vijf punten (excellent) worden toegekend.

De single point rubrics biedt voornamelijk potentie voor zelfbeoordeling en of peer-assessment, als mede het geven van kwalitatieve feedback op het proces (Fluckiger, 2010). In deze versie zijn de criteria voor expert en beginnend al vooraf geformuleerd. Bij een single point rubrics die gebruikt wordt als self-assessment methode wordt dit niet gedaan, de criteria die nu beschreven staan geven nu geen richting "hoe" de student kan verbeteren. Echter is bewust gekozen voor deze invulling omdat docenten middels deze rubrics een beoordeling moeten geven, aan deze organisatie kan vanuit dit onderzoek geen vorm worden gegeven, de beoordeling is nodig voor het behalen van de studiepunten. In verdere ontwikkeling van de rubrics in een later stadia kan wel gebruik worden gemaakt van een single-point opzet zoals in het voorbeeld hieronder (tabel 12).

Tabel 12: voorbeeld single point rubrics t.b.v. self-assessment

Overstijgend niveau:	Minimale criteria:	Waar de student nog te kort schiet:
+ je weet meer over het onderwerp dan minimaal nodig is, hierbij is de instructie heel snel gegeven en kun je makkelijk schakelen tussen vragen van de deelnemers. + iedereen krijgt van jou de aandacht, je motiveert alle deelnemers meerdere keren en probeert het maximale uit de deelnemer te halen. + je legt eventueel je instructie opnieuw uit als sommigen het niet hebben begrepen of pakt ze even apart om het nog een keer uit te leggen.	De lesgever (ik) verwelkomt de deelnemers gastvrij, straalt deskundigheid en vertrouwen uit, geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep, enthousiasmeert en motiveert deelnemers	- probeer alle deelnemers te motiveren om door te blijven gaan door ze aan te moedigen of met hun mee te leven als iets goed of fout gaat. - probeer de uitleg kort te houden, alleen vertellen wat nodig is middels plaatje-praatje-daadje. - zorg dat je eerst iedereen welkom heet. - gebruik de juiste termen en zorg dat je vooraf weet waar je het over gaat hebben.

5.2 Organisatie

Aan de organisatie is weinig verandert. De docenten zijn vooraf via de mail geïnformeerd over de wijzigingen in de rubrics en deze is gedeeld met de betrokken docenten. De organisatie zoals vermeld in stap 2 (tabel 9-10) is hetzelfde gebleven.

Methode

5.3 Meetinstrumenten

Om tijdens de uitvoering van de middelen in de lespraktijk een duidelijk beeld te krijgen van het gebruik als mede de mate waarin kwalitatieve feedback wordt gegeven is gebruik gemaakt van etnografische onderzoek a.d.h.v. participerende observaties tijdens de lespraktijk (Roosens, 1994). Doel hiervan is het achterhalen van de toepasbaarheid van de methodes in de

praktijk als mede wat de kwaliteit van de feedback is. De observatiecriteria zijn vooraf middels een operationalisatieschema geformuleerd (Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten)

De soort feedback is gemeten middels een turfsystematiek waarbij gekeken is hoe vaak docenten en studenten feedback geven op de vier niveaus (taak, proces, zelfregulatie, persoon) van Hattie & Timperley (2007). De kwaliteit van de feedback is gemeten middels eenzelfde turfsystematiek gericht op de drie diepteniveaus van Glover & Brown (2006) (Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback)

Observeren wordt voornamelijk gedaan in de natuurlijke omgeving, om gedrag te begrijpen (Gorman & Clayton, 2005). De validiteit van participerende observaties is niet altijd even sterk (Johnson, 1997). Dit heeft voornamelijk te maken met de vooringenomen houding die de observator kan hebben. Helaas is het om praktische, organisatorische en juridische (AVG) redenen niet mogelijk om meerdere observatoren te gebruiken of te filmen. Om vooronderstellingen te voorkomen worden de bevindingen achteraf besproken tijdens de focusgroep om hiermee de betrouwbaarheid van de data te vergroten.

5.4 Procedure

De observaties vonden plaats tijdens de lessituaties op maandag 25 februari en 18 maart van 08.30 – 11.30. Er wordt gebruik gemaakt van een checklist voor feedback (Bijlage V) en aantekeningpapier. Studenten zijn vooraf via de mail verteld van de aanwezigheid van de observatie en het doel van het onderzoek. Er worden tijdens de observatie geen namen genoteerd, ook gaat de observator niet in gesprek met de student, dit om eventuele beïnvloeding te voorkomen. Na de observatie worden de bevindingen besproken met de betrokken docent om veronderstellingen te vermijden. Alle aantekeningen worden gelogd in een logboek op datum, plaats en actoren.

5.5 Analyse

Observaties zijn digitaal uitgewerkt in Excel (Microsoft, 2016) en voorgelegd aan alle betrokkenen om hiermee veronderstellingen weg te nemen. Aanpassingen zijn opgenomen in het logboek. Gemiddeldes, totaal en percentages zijn berekend voor feedback op de taak, proces, zelfregulatie, persoon en de drie feedbackniveau 's. Waar nodig zijn verdere aanpassingen gemaakt aan de methodes en advies gegeven aan de betrokkenen.

5.6 Resultaten

In totaal zijn er $n=16$ feedbackmomenten geobserveerd bij vier verschillende klassen uit het eerste leerjaar van de opleiding sport- en beweging coördinator. In tabel 13 de belangrijkste resultaten uitgesplitst voor de twee feedbackmomenten. Bij de eerste observaties is er geen duur (tijd) bijgehouden, bij observatie moment twee was de gemiddelde duur in seconden 83 ($sd=38,9$). De feedback werd gegeven tussen twee lesgeefrondes en aan het einde van de twee lesgeefrondes. Het gemiddeld aantal personen in een peer-feedback groep was 10 ($sd=3,61$). Van de $n=16$ feedbackmomenten vonden er 11 plaats in de theater spelzaal, hier hebben twee klassen tegelijk les. Tijdens de observaties is er in veel gevallen rumoer en geluid in de zaal aanwezig waardoor de feedback slecht verstaanbaar is. In de meeste gevallen was de feedback voornamelijk positief. In enkele gevallen ($n=3$) begeleidde de docent het peer-feedback proces.

In observatie een werd de meeste feedback gegeven op het proces ($n=25$), waarvan 56% op diepteniveau een. In observatie twee werd de meeste feedback gegeven op de taak ($n=35$), waarvan 77,3% op diepteniveau een.

Tabel 13 frequentie en percentage peer-feedback observaties 1 en 2

Soort feedback	Observatie 1				Observatie 2			
	SUM	sd	%	Variance	SUM	sd	%	Variance
Feedback op de taak	23	2.357	37,0	5.554	35	2.615	66,0	6.839
Feedback op het proces	25	1.458	40,3	2.125	11	1.506	20,7	2.268
Feedback op de zelfregulatie	1	.354	1,6	.125	0	.000	0,0	.000
Feedback op de persoon	13	1.506	4,8	2.268	7	.835	13,2	.696
Diepteniveau 1: indicatie	35	3.503	56,4	12.268	41	2.295	77,3	5.268
Diepteniveau 2: correctie	15	2.100	24,1	4.411	11	1.408	20,7	1.982
Diepteniveau 3: handvatten en toelichting op correctie of indicatie	14	1.165	22,5	1.357	1	.354	1,8	.125

5.7 Discussie

Uit de resultaten van de observaties is te zien dat voornamelijk peer-feedback wordt gegeven op de taak en het proces, waarbij de meeste feedback een indicatie is van wat de studenten hebben gezien. Af en toe wordt er ook een correctie gegeven en een

enkele keer wordt er ook toelichting gegeven en handvatten geboden op die correctie of indicatie. Wat voornamelijk opvalt is dat de meeste feedback voornamelijk positief is en wordt uitgedrukt in woorden als “goed” en “leuk”. Daarnaast is veel feedback die gegeven wordt niet gelinkt aan daadwerkelijke beoordelingscriteria. Toch geven studenten in de SAFL-vragenlijst aan dat ze bekend zijn met de criteria waarop ze beoordeeld worden, echter vindt dit geen weg naar de feedback die ze geven.

In veel gevallen is de omgevingsruimte niet bruikbaar voor het geven van feedback en heerst er veel onrust door geluid van andere groepen, dit draagt in veel gevallen niet bij aan de ontvangst van de feedback. Voor de onderzoeker was het lastig om alles te kunnen horen wat de betrouwbaarheid van de observaties niet ten goede komt. Helaas bieden nieuwe AVG-wetgeving niet de mogelijkheid om de feedback momenten te filmen. Dit had de betrouwbaarheid van de observaties kunnen vergroten echter kan het gebruik van video de studenten bewust maken van hun gedrag en daardoor de kwaliteit van de feedback beïnvloeden. Nu kon de onderzoeker op gepaste afstand toekijken en meeluisteren met het gesprek echter is niet alle feedback gedocumenteerd.

In enkele gevallen kregen studenten die een blessure hadden de opdracht om feedback te noteren en deze aan het einde terug te geven aan de student. Dit bleek in alle gevallen een positief effect te hebben op de kwaliteit van de feedback, waarbij uit notities (logboek) blijkt dat deze studenten hiermee voornamelijk feedback geven op het proces en op diepteniveau 3. Uit eerder onderzoek door Hattie en Timperley (2007) is te zien dat feedback op het proces en de zelfregulatie met diepteniveau drie leidt tot de meeste leeropbrengst.

Ook is te zien dat de feedbackmomenten van korte duur zijn ($M=83$, $sd=38,9$), het lijkt alsof het meer wordt gezien als een verplichting dan een effectief middel om het leerproces te stimuleren. Ook de wijze waarop dit gebeurt in organisatie is wisselvallig, waarbij sommige docenten het feedback moment klassikaal sturen door vragen te stellen, door te vragen of alleen zelf de feedback te geven zie je dat andere docenten de groep ook echt in groepjes feedback laten geven in een rustige zittende setting. Een positief effect van feedback door klasgenoten (peers) is dat er juist veel feedback gegeven kan worden (Topping, 2009), omdat er nu eenmaal meer studenten dan docenten in dezelfde ruimte zijn. Daarbij laat onderzoek zien dat studenten anders reageren op de feedback van hun peers dan op de autoritaire docent en er daardoor meer ruimte ontstaat voor discussie (Cole, 1991).

William en Thompson (2008) zien peer-assessment als belangrijk onderdeel binnen AFL en gebruiken dit om het leerproces van elkaar te activeren. Op de wijze waarop dit nu gebeurt binnen de lessen wordt peer-feedback meer een verplichting. Hieraan sturing geven middels instructie middelen kan een positief effect opleveren.

Een belangrijk aspect van peer-assessment, die niet vergeten mag worden, zijn eventuele negatieve sociale processen als een lage betrokkenheid, meelift gedrag (in groepsprojecten) verminderd verantwoordelijkheidsgevoel of negatieve interactie (Salomon & Globerson, 1989). Deze processen kunnen de feedback beïnvloeden wat ten koste gaat van de validiteit en betrouwbaarheid van de gegeven feedback (Topping, 2009). De peer-assessment kan ook worden beïnvloed door vriendschappen, afgunst, populariteit of het niet kunnen omgaan met kritiek wat weer kan leiden tot angst bij het geven en ontvangen van de feedback (Topping, 2009). Dit is ook terug te zien in de observaties waarbij de lesgever studenten die ze vertrouwen vragen om de feedback te geven, of leerlingen met een grote mond die als eerste willen geven om er daarna vanaf te zijn.

Belangrijkste punten m.b.t. verbetering voor stap 4:

- Verhogen van de feedback kwaliteit door sturing te geven aan de peer-feedback middels een instructie methode. Verschuiving zien te realiseren van taak feedback naar proces en zelfregulatie feedback op diepteniveau twee en drie.
- Delen van de beoordelingscriteria via de instructiemethode zodat de peer-feedback ook gericht wordt op die criteria voor succes.
- Studenten onbewust trainen in het geven van feedback middels een impliciete instructie methode.

6. Stap 4: Het leerproces van elkaar activeren middels peer- feedback (assessment)

6.1 Peer-feedback middels feedbackjes

Bij peer-assessment worden leerlingen betrokken bij het beoordelen van elkaars werk en het geven van feedback om het leren te verbeteren (Black & William, 2009; William & Leahy, 2015). Uit onderzoek blijkt dat peer-assessment een van de effectiefste manieren is om complexe vaardigheden en competenties te leren (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Dochy, Segers & Sluismans, 1999). Peer-assessment draagt daarnaast positief bij aan het uitvoeren van zelfbeoordelingen en zelfregulerend leren (Allal & Lopez, 2005; Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Ook laat onderzoek zien dat studenten middels peer-assessment op twee manieren leren: door het 'geven' en het 'ontvangen' van feedback (Topping, 2009). Het geven van feedback leidt tot een diepere cognitieve verwerking doordat studenten kritisch zijn op het werk van medestudenten en leren verwoorden waarom iets goed of minder goed is en wat de mogelijke verbeterpunten zijn (Lundstrom & Baker, 2009).

De effectiviteit van peer-assessment is sterk afhankelijk van de feedback partner (Patchan & Schunn, 2016). Sterke studenten leren van zowel goed als slecht presterende peers echter leren minder sterke studenten vooral als deze gekoppeld zijn met iemand van het eigen niveau. Er ontstaat een positieve interactie als studenten een gemeenschappelijk doel hebben en het resultaat van hun prestatie afhankelijk is van de andere groepsleden (Johnson, Johnson & Smith, 2007). Een belangrijke voorwaarde is dat er vertrouwen is tussen de onderlinge leden in de groep (Newby & Witterbottom, 2011). Daarnaast zijn er specifieke eisen aan de onderlinge communicatie en het kunnen geven en ontvangen van feedback, en is training in het geven van peer-assessment van belang om het effectief te laten zijn voor leren (Birenbaum e.a., 2011; Black & William, 2009). Als feedback geven voor docenten al lastig is, zal dit voor studenten al helemaal moeilijk zijn, belangrijk is dat studenten bekend zijn met de leerdoelen, beoordelingscriteria en de minimale eisen voor succes.

In de resultaten van stap drie is te zien dat leerlingen nog voornamelijk feedback geven op de taak en soms op de persoon. Daarbij gaat het in veel gevallen om feedback op diepteniveau een (66,1%, n=76) terwijl juist onderzoek laat zien dat diepteniveau drie het meeste effect heeft op de leerprestaties (Hattie & Timperley, 2007). Ook is te zien in de resultaten uit de SAFL-Q dat leerlingen zeggen de minimale criteria te kennen echter worden deze niet gebruikt in de feedback naar hun klasgenoten. Docenten geven tevens aan in de TAFL-Q-resultaten dat deze criteria nog onvoldoende gedeeld wordt met de studenten.

Om zowel de kwaliteit van de feedback te vergroten als mede de studenten bewust te maken van de criteria voor succes wordt het feedback geven middels een didactisch middel versterkt. Hiervoor is een *"feedbackje"* ontwikkeld waarin alle criteria voor succes middels korte formulieren (zie tabel 14 en foto 1) is toegevoegd. Het idee hierachter is ontstaan vanuit een tafelspelletje waarbij je met familie ludieke vragen uit een *"kletsplot"* haalt. Het feedbackje werkt in de praktijk als volgt: de lesgever gaat na de lesgeefbeurt langs de docent en haalt hier een bakje op en neemt deze mee terug naar de groep. Daar gaat de lesgever rond met het bakje en pakt elke deelnemer uit de groep een briefje. De deelnemers krijgen kort de tijd om te lezen wat op hun specifieke briefje staat (er zijn geen dubbele briefjes) waarna de lesgever minimaal vijf deelnemers vraagt om a.d.h.v. het briefje feedback te geven op de lesgeefbeurt.

De bedoeling is dat dit de betrokkenheid van de studenten tijdens de feedback momenten vergroot omdat iedereen actief mee doet, en daarnaast impliciet bewust worden van de criteria voor succes. Een mogelijke verschuiving in kwaliteit van de feedback van diepteniveau een naar minimaal twee en uiteindelijk niveau drie wordt hiermee getracht te creëren, waarbij de studenten meer handvatten en toelichting geven op de feedback die wordt gegeven. Dit in lijn met de vijf aspecten voor formatief assessment (William & Thompson, 2008) waarbij peers het leerproces van elkaar activeren middels instructie middelen.

Tabel 14, voorbeeld criteria presenteren

Presenteren	Expert	+ De lesgever toont betrokkenheid naar alle deelnemers, + De lesgever straalt vertrouwen uit naar de groep.
	Gevorderd	• De lesgever verwelkomt de deelnemers gastvrij, • De lesgever straalt deskundigheid en vertrouwen uit,
	Beginner	- De lesgever straalt onzekerheid uit, - De lesgever weet niet altijd de vragen uit de groep te beantwoorden.



6.2 Organisatie

De organisatie binnen de lessen blijft hetzelfde als de vorige lessen. Hieraan is helaas niets te veranderen. Studenten halen voor het feedbackmoment een bakje op bij de docent pakken allemaal een briefje uit het bakken en lezen deze rustig door. Daarna kiest de lesgever random vijf personen uit die feedback geven. Er is gekozen om op deze manier te werken om ervoor te zorgen dat studenten die normaal niets zeggen tijdens een feedback moment toch te betrekken. Daarnaast biedt het voor de lesgever een veilige omgeving omdat hij of zij bepaalt wie de feedback geeft. Hiermee de kans te vergroten dat er met de feedback ook iets gedaan wordt. In tabel 9-10 een overzicht van de organisatie en de controlepunten voor de docent.

Methode

6.3 Meetinstrumenten

Om tijdens de uitvoering van de middelen in de lespraktijk een duidelijk beeld te krijgen van het gebruik als mede de mate waarin kwalitatieve feedback wordt gegeven is gebruik gemaakt van etnografische onderzoek a.d.h.v. participerende observaties tijdens de lespraktijk (Roosens, 1994). Doel hiervan is het achterhalen van de toepasbaarheid van de methodes in de praktijk als mede wat de kwaliteit van de feedback is. De observatiecriteria zijn vooraf middels een operationalisatieschema geformuleerd (Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten)

De soort feedback is gemeten middels een turfsystematiek waarbij gekeken is hoe vaak docenten en studenten feedback geven op de vier niveaus (taak, proces, zelfregulatie, persoon) van Hattie & Timperley (2007). De kwaliteit van de feedback is gemeten middels eenzelfde turfsystematiek gericht op de drie diepteniveaus van Glover & Brown (2006) (Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback)

Observeren wordt voornamelijk gedaan in de natuurlijke omgeving, om gedrag te begrijpen (Gorman & Clayton, 2005). De validiteit van participerende observaties is niet altijd even sterk (Johnson, 1997). Dit heeft voornamelijk te maken met de vooringenomen houding die de observator kan hebben. Helaas is het om praktische, organisatorische en juridische (AVG) redenen niet mogelijk om meerdere observatoren te gebruiken of te filmen. Om vooronderstellingen te voorkomen worden de bevindingen achteraf besproken tijdens de focusgroep om hiermee de betrouwbaarheid van de data te vergroten.

6.4 Procedure

De observatie vond plaats tijdens de lessituaties op maandag 1 april van 08.30 – 11.30. Er wordt gebruik gemaakt van een checklist voor feedback (Bijlage V) en aantekeningpapier. Studenten zijn vooraf via de mail verteld van de aanwezigheid van de observatie en het doel van het onderzoek. Er worden tijdens de observatie geen namen genoteerd, ook gaat de observator niet in gesprek met de student, dit om eventuele beïnvloeding te voorkomen. Na de observatie worden de bevindingen besproken met de betrokken docent om veronderstellingen te vermijden. Alle aantekeningen worden gelogd in een logboek op datum, plaats en actoren.

6.5 Analyse

Observaties zijn digitaal uitgewerkt in Excel (Microsoft, 2016) en voorgelegd aan alle betrokkenen om hiermee veronderstellingen weg te nemen. Aanpassingen zijn opgenomen in het logboek. Gemiddeldes, totaal en percentages zijn berekend voor feedback op de taak, proces, zelfregulatie, persoon en de drie feedbackniveau's. Waar nodig zijn verdere aanpassingen gemaakt aan de methodes en advies gegeven aan de betrokkenen.

6.6 Resultaten

In totaal zijn $n=7$ feedbackmomenten geobserveerd bij drie verschillende klassen uit het eerste leerjaar van de opleiding sport- en beweging coördinator. Tijdens deze feedbackmomenten is in totaal $n=38$ keer feedback gegeven op verschillende niveaus (tabel 15). De gemiddelde duur van elk feedbackmoment was 194,6 seconden ($sd=180,6$). De feedback werd gegeven tussen twee lesgeefrondes en aan het einde van de twee lesgeefrondes. Het gemiddeld aantal personen in een peer-feedback groep was 10,5 ($sd=2,23$). Van de $n=7$ feedbackmomenten vonden er zes plaats in de theater spelzaal en een in de turnzaal, in de theater spelzaal hebben twee klassen tegelijk les. Tijdens de observaties is er in veel gevallen rumoer en geluid in de zaal aanwezig waardoor de feedback slecht verstaanbaar is. In de meeste gevallen was de feedback voornamelijk positief.

Enkele opvallende gebeurtenissen tijdens de observaties:

- Tijdens drie feedback momenten lezen studenten de tekst op het briefje voor en doen er verder niets mee;
- Op twee momenten vroegen de studenten om een nieuw briefje omdat ze de tekst niet begrepen;

- Een student weigerde in een van de laatste rondes om een briefje te pakken;
- Leerlingen lezen alleen de instructie kant van het briefje en stoppen met lezen als ze de rest zien;
- Door onduidelijkheid van de info op de briefjes en de werkwijze ontstaat er rumoer;
- In twee gevallen ging de docent zich met het proces bemoeien en ging vragen stellen i.p.v. dat de studenten de briefjes gebruiken;
- In een enkel geval zag de leerling geen verschil tussen de indicatoren;
- In een enkel geval gebruikte de studenten de briefjes niet meer en gingen feedback geven op de oude wijze;
- In twee gevallen ervaren de studenten de tekst op het briefje als “moeilijke” woorden en of “dure” woorden.
- docenten kregen wel het idee dat studenten bewuster worden van de criteria voor succes omdat ze deze nu moeten lezen.
- de betrokkenheid tussen de deelnemers was groter dan in de eerste observaties, het geven van feedback leefde meer door de interacties die ontstonden.

Tabel 15 frequentie en percentage peer feedback observatie 3

Observatie 3				
Soort feedback	SUM	sd	%	Variance
Feedback op de taak	25	1.397	65,7	1.952
Feedback op het proces	12	1.380	31,5	1.905
Feedback op de zelfregulatie	0	.000	0,0	.000
Feedback op de persoon	1	.378	2,0	.143
Diepteniveau 1: indicatie	13	2.340	34,2	5.476
Diepteniveau 2: correctie	4	.787	10,5	.619
Diepteniveau 3: handvatten en toelichting op correctie of indicatie	21	2.828	55,3	8.000

6.7 Discussie

Doel van deze stap was het verbeteren van de feedback kwaliteit van diepteniveau een naar minimaal twee of drie, en impliciet studenten bewust te maken met de criteria voor succes. Het is lastig om te bepalen of het gewenste effect is bereikt. Vergelijking tussen de eerste twee observaties en de derde observatie is niet mogelijk gezien er vele verschillende variabelen zijn als groepsgrootte, aantal observatie momenten, tijdsduur van de feedback en het semi-gestuurde proces met de briefjes. Enkele opvallende resultaten is dat de tijdsduur van de feedback is vergroot van $M=83$ seconden ($sd=38,9$), naar $M=194,6$ seconden ($sd=180,6$). In de derde observatie worden deze tijden wel beïnvloed door een hoge uitschieter waarbij het feedbackmoment gestuurd door de docent meer dan 600 seconden duurde. Een ander opvallend detail is dat de frequentie van de feedback in de derde observatie een stuk lager ligt ($n=38$) t.o.v. de eerste ($n=62$) en tweede observatie ($n=53$). Dit kan te maken hebben met de gestuurde vorm waarbij de studenten nu feedback geven op basis van de informatie op het briefje t.o.v. eigen gevoel en ervaring. Wel is duidelijk te zien dat er een verschuiving is tussen observatie een en twee en observatie drie in diepteniveau van de feedback. In observatie een en twee lag het percentage diepteniveau drie nog op 22,5% en 1,8% van de totale feedback, bij observatie drie is dit gestegen naar 55,3% op de totale feedback. In de data zit wel een grootte variantie ($s=8.000$, $sd=2.828$) voor diepteniveau 3, dit is ook terug te zien in de data waarbij er groepen waren waar geen enkele feedback op diepteniveau drie werd gegeven en groepen waarbij de feedback juist volledig op diepteniveau drie zat. Dit kwam voornamelijk omdat in de twee groepen met een hoge score de docent het gesprek ging leiden of de groep terugviel in het oude patroon, een detail hierbij is dat daardoor de kwaliteit van de feedback steeg. Of dit door het gebruik van de bakjes komt is niet duidelijk.

Een ander belangrijk detail is dat de bakjes geïntroduceerd zijn zonder duidelijke uitleg hoe deze gebruikt dienen te worden. Ook hebben de studenten geen training gehad in het geven van feedback. Onderzoek laat juist zien dat dit noodzakelijk is om de kwaliteit en de effectiviteit van de feedback te vergroten (Birenbaum e.a., 2011; Black & William, 2009). Docenten kregen wel het idee dat door het gebruik van de bakjes de studenten de succescriteria beter gingen begrijpen en ook bewuster werden van deze criteria, of dit ook daadwerkelijk effect heeft gehad dient nader onderzocht te worden in de toekomst. Het was wel een van de doelen van deze stap om de criteria van succes te delen met elkaar als in lijn met de vijf aspecten voor formatief handelen (William & Thompson, 2008).

Opvallend was dat de studenten de criteria niet begrepen, hierdoor een nieuw briefje pakte en zelfs op het einde het briefje weigerde. Dit gebeurde voornamelijk binnen een en dezelfde klas. In de andere klassen was dit geen probleem. Waardoor dit komt is niet te bepalen, het kan te maken hebben met een onveilige sfeer, bang om feedback te geven, gebrek aan motivatie of

angst om fouten te maken. Dit had wel effect op de kwaliteit van de feedback in de groepen voornamelijk voor de ontvanger. Door het rumoer dat ontstond omdat leerlingen de briefjes niet begrepen ging dit ten koste van het geven van de feedback. Hier dient in het volgende ontwerp rekening mee gehouden te worden.

Ook de sturing van de docent op het proces heeft invloed op de kwaliteit van het gebruik en de gegeven feedback. De betrokkenheid daalde meteen, niet iedereen kwam aan het woord, er werd voornamelijk geluisterd door de leerlingen. Echter kan dit ook een positief effect hebben. Door het stellen van vragen door de docent m.b.t. de "hoe" worden de studenten geactiveerd in het nadenken en het geven van de feedback.

Belangrijkste punten m.b.t. verbetering voor stap 5:

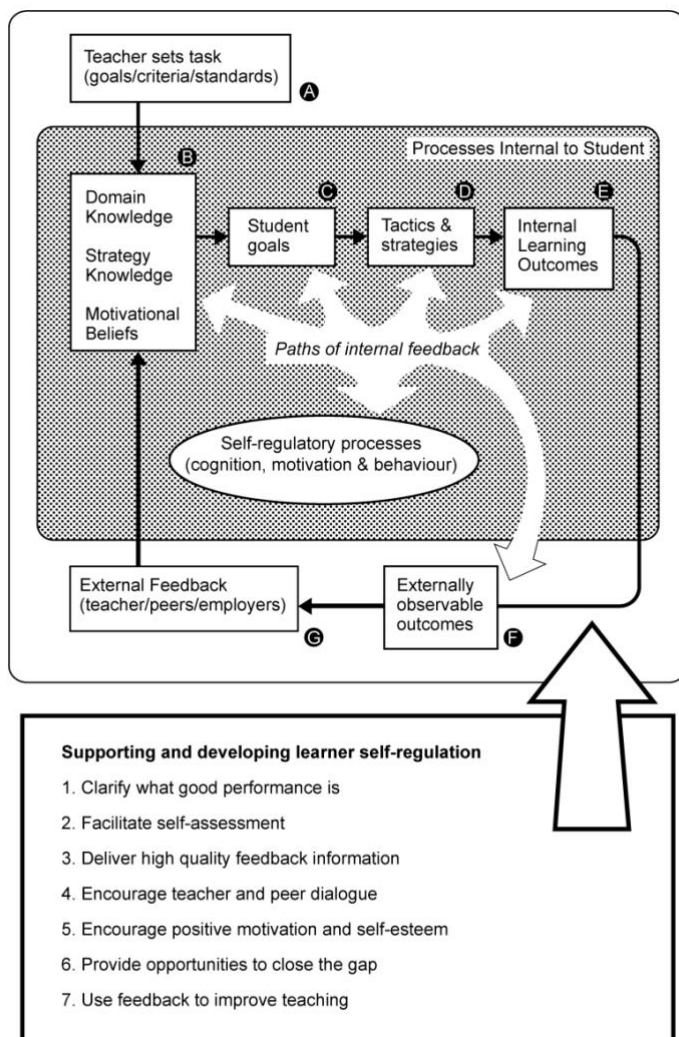
- Feedbackjes aanpassen waardoor de indicatoren begrepen worden en meer gericht zijn op concreet gedrag.
- Docenten instrueren in hun begeleiding van het proces, wanneer wel, wanneer niet (terug laten komen in de didactische werkvormen).
- Weglaten van de instructie kant op de briefjes, dit werkt afleidend voor de criteria voor succes.
- Introduceren van self-assessment om te kijken naar de verschillen tussen de student en docent, kunnen leerlingen reflecteren op het eigen leerproces middels de rubrics.

7. Stap 5: Reflecteren op het eigen leerproces en eigenaarschap van het leren activeren middels self-assessment.

7.1 Activeren van zelfregulatie

Formatief handelen is specifiek bedoeld om feedback te genereren over de resultaten van een student om het leerproces te verbeteren en te versnellen (Sadler, 1998). Een centraal argument in het hoger onderwijs rondom formatief assessment is dat deze het zelfregulerend leren van de student stimuleert met name gericht op de cognitie, motivatie en het gedrag van de student (Pintrich & Zusho, 2002). Zelfregulatie vraagt van een student om doelen te stellen zodat deze vergeleken en beoordeeld kunnen worden met de voortgang (Nicol & Macfarlane, 2006). Studenten die over een sterke mate van zelfregulerende vaardigheden beschikken kunnen de verkregen feedback beter gebruiken voor het gewenste doel en produceren ook zelf betere interne feedback (Butler & Winne, 1995).

Er zijn echter een aantal aandachtspunten m.b.t. het gebruik van feedback binnen formatief assessment en het stimuleren van zelfregulatie. Als de feedback voornamelijk vanuit de docent komt is het lastig om te bepalen of de zelfregulerende vaardigheden ook echt door de student zijn ontwikkeld (Boud, 2000). Op de tweede plaats is er de aanname dat de feedback die gegeven wordt door de docent makkelijk te ontrafelen zijn en om te zetten in actie door de student. Onderzoek laat juist zien dat feedback informatie zeer variabel en complex is en lastig om te ontrafelen voor een student. Studenten hebben tijd en ruimte nodig om de feedback te verwerken door bijvoorbeeld discussies, voordat deze omgezet kunnen worden in acties om hun doelen te bereiken (Ivanic et al., 2000; Higgins et al., 2001). Op de derde plaats dient rekening gehouden te worden met de motivatie en principes van een student bij het ontvangen van de feedback, hoe kijkt de student tegen een opdracht aan. Onderzoek laat zien dat feedback gereguleerd wordt door motivationele redenen van een student, voornamelijk externe feedback heeft een grote invloed om het gevoel van een student en hoe de student daarvan leert (Dweck, 1999).



Om feedback effectief te laten plaats vinden in het leerproces kan gebruik worden gemaakt van het zelfregulerend model van Nicol en Macfarlane (2006) (Figuur 2) en de zeven principes van goede feedback in de praktijk. In lijn met het onderzoek volgt hier een voorbeeld van dit model met als uitgangspunt een lesgeefbeurt als lesopdracht. De docent geeft de student een lesgeefopdracht (A) dit activeert het zelfregulerend leren. De student gebruikt de kennis die hij of zij heeft over het onderwerp, de motivatie voor het onderwerp en de vaardigheden die hij of zij heeft (B) om in een doel voor zichzelf (C). Afhankelijk van de overlap tussen de doelen van de docent en de student (de student wil een voldoende halen) bepaald de student tactieken en strategieën hoe hij of zij deze opdracht gaat aanpakken (D) en zet dit om in interne leeruitkomsten (E) zoals een beter begrip van de materie of veranderingen in zelfbeeld of eigen kunnen. De externe uitkomsten (F) zijn zichtbaar in de praktijk. De uitkomsten uit zowel de interne als de externe leeropbrengsten zet het zelfregulerende proces in werking wat interne feedback oplevert gericht op de cognitie, motivatie en gedrag van de student. Dit kan bepalen of de student door gaat of dat er aanpassingen nodig zijn in het doel, tactieken en strategieën. Externe feedback (G) kan gegeven worden door docenten, studenten of zelfassessment. Deze feedback kan in conflict zijn met de interne feedback van de student

Figuur 2: Zelfregulatie model en 7 feedback principes (Nicol & Macfarlane, 2006).

echter is het noodzakelijk dat de student actief de externe feedback interpreteert, construeert en internaliseert zodat het een significante invloed heeft op het leerproces (Ivanic et al., 2000).

Om dit proces van zelfregulatie te ondersteunen gaan Nicol en Macfarlane (2006) uit van zeven principes voor goede feedback (zie Figuur 2).

De externe feedback kan worden gebruikt om het proces van zelfregulatie te versterken. Peer-assessment draagt bijvoorbeeld positief bij aan het uitvoeren van zelfbeoordelingen en zelfregulerend leren (Allal & Lopez, 2005; Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Echter zien we uit de resultaten van de vorige stap dat de peer-feedback nog voornamelijk wordt gegeven op de taak maar dat door het gebruik van de feedbackjes er wel een stijging zit in het diepteniveau. Om peer-assessment van hogere kwaliteit te geven zijn er aanpassingen gemaakt aan de feedbackjes. Uit de observaties is op te merken dat de abstracte formulering van de criteria in de feedbackjes een nog te hoog niveau is voor de studenten. Door de criteria te beschrijven naar concreter gedrag (zie tabel 16 voor een voorbeeld) wordt hiermee getracht de kwaliteit van de feedback ter vergroten. Daarnaast is het doel van de feedback het gat te dichten tussen de huidige prestatie en de gewenste prestatie. De geïsoleerde criteria in de huidige feedbackjes maakt het lastiger voor de student om te bepalen waar de medestudent staat. Mensen zijn beter in staat om hun oordeel te geven door deze te vergelijken met een ander of een voorbeeld (Laming, 1984). Door twee oordelen met elkaar te vergelijken (gewenste situatie tegenover de huidige situatie) is het misschien mogelijk dat de studenten gericht feedback gaan geven. Deze vorm van Comparative judgement (CJ) (Pollitt, 2012) is gericht op het kiezen tussen twee om te bepalen wat beter is dan de ander. Waarbij in de vorige versie de student moest kiezen uit 3 indicatoren en bijna altijd de hoogste koos, ook al was dat niet het geval, moet er nu gekozen worden tussen twee, hiermee wordt getracht de keuze makkelijker en betrouwbaarder te maken, waarbij de student die de feedback geeft ook echt een afweging maakt op basis van de ervaring in de les. In tabel 16 is een voorbeeld gegeven van twee indicatoren uit het feedbackje. Er is tevens voor gekozen om alleen een kant van een briefje te beschrijven om verwarring te voorkomen. De explicietere opdracht staat bovenaan beschreven. Het concrete gedrag moet uitlokken dat de studenten meer handvaten en toelichting gaan geven op diepteniveau drie.

Tabel 16: voorbeeld indicator feedbackje versie twee.

Organisatie en veiligheid in de les (1):	Maak een keuze tussen expert en gevorderd op basis van onderstaande punten, geef ook aan waarom je dit geeft en hoe kan de leraar verbeteren.
Expert	- Vraag tussendoor en tijdens de oefeningen hoe het gaat, vraag aan de deelnemers naar het doel van een oefenvorm en of het wel of niet lukt. - Check vooraf, tijdens en na de les de veiligheid, grijp meteen in als je iets ziet gebeuren dat onveilig is, los incidenten zelf meteen op.
Gevorderd	- Controleer regelmatig even tussendoor hoe het gaat, leg tussendoor de les stil en vraag aan de groep of het lukt. - Check tussendoor de veiligheid, ruim losse materialen op, zorg dat de juiste hulpverlening wordt gegeven en spreek de deelnemers hierop aan. - Als er iets gebeurt, grijp dan in, spreek deelnemers hierop aan en als het niet helpt vraag dan om hulp.

Om het zelfregulerende proces te versterken is het noodzakelijk dat effectieve feedback het gat dicht tussen het gewenste niveau en het actuele niveau van de student. Dit is een fundamentele voorwaarde om het leergedrag te veranderen (DeNisi & Kluger, 2000). Het gewenste gedrag in dit geval zijn de minimale criteria voor succes waarop de docent beoordeeld, het actuele niveau is wat de student laat zien. Deze vorm van zelf assessment komt terug in de vijf leerstrategieën van Black en William (2009) om leerlingen te activeren. De terugkoppeling over hoe het gat tussen het actuele niveau en het doelniveau kan worden overbrugd correspondeert met de inhoudelijke feedback waarmee het leren wordt bevorderd (Hattie & Timperley, 2007) en sluit aan op het model van Nicol & Macfarlane (2006) (Figuur 2).

Met self-assessment komt de verantwoordelijkheid meer bij de student zelf te liggen in het geven van interne feedback (Black & William, 2009). Het is wel belangrijk dat studenten vooraf weten wat de taken en doelen zijn, hoever ze zijn gevorderd en hoe ze hun doelen kunnen bereiken (Joosten & Sluijsmans, 2014). Daarom is er gekozen om pas in deze fase van het onderzoek een zelf-assessment toe te passen. Om de zelfregulatie te versterken en om te zien of er grote verschillen zitten tussen de beoordeling van een docent en die van de student zelf hebben alle studenten die in de vijfde ronde les hebben gegeven meteen

na hun les een rubrics beoordeling ingevuld. Pas na het invullen kregen ze de feedback van de docent en de klasgenoten, dit om te voorkomen dat ze bevooroordeeld waren. Zowel de score van de docent als die van de student is bekeken, zie de resultaten.

7.2 Organisatie

De organisatie binnen de lessen blijft hetzelfde als de vorige lessen. Studenten halen voor het feedbackmoment een bakje op bij de docent pakken allemaal een briefje uit het bakken en lezen deze rustig door. Daarna kiest de lesgever random vijf personen uit die feedback geven. Er is gekozen om op deze manier te werken om ervoor te zorgen dat studenten die normaal niets zeggen tijdens een feedback moment toch te betrekken. Daarnaast biedt het voor de lesgever een veilige omgeving omdat hij of zij bepaalt wie de feedback geeft. Hiermee de kans te vergroten dat er met de feedback ook iets gedaan wordt. Aan het einde van de les na het opruimen vult de lesgever een beoordelingsformulier in en levert deze in bij de docent. In tabel 14 een overzicht van de organisatie en de controlepunten voor de docent.

Methode

7.3 Meetinstrumenten

Om de ervaren feedback aan het einde van het onderzoek te meten en te kijken op welke construct in verdere implementatie rekening mee gehouden moet worden is na de onderzoeksperiode van 10 weken gebruik gemaakt van de Assessment Experience Questionary (AEQ) (Gibbs & Simpson, 2003). De AEQ bestaat uit zes subschalen, voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie van de zes subschalen: (1) kwantiteit en timing van de feedback (6 items), (2) kwaliteit van de feedback (6 items), (3) wat doe ik met de feedback (6 items). Er is bewust gekozen voor deze drie schalen omdat deze de meeste relevantie tonen voor het onderzoek naar de ervaren peer-feedback tijdens de lessen leiden en begeleiden, zie voor een volledige uitwerking (Bijlage IX). Uit de ontwikkeling van de AEQ blijkt dat de drie gebruikte subschalen een interne betrouwbaarheid scoren (subschaal 1) $\alpha > .87$, (subschaal 2) $\alpha > .77$ en (subschaal 3) $\alpha > .74$. Voor dit onderzoek blijkt de AEQ zeer lage interne betrouwbaarheid te scoren (tabel 17), resultaten voor de subschalen kwantiteit (1) en kwaliteit (2) zijn daardoor niet betrouwbaar.

Tabel 17: Chronbach alpha en voorbeeld vraagstelling AEQ.

		Chronbach	
Vragenlijst / subschaal	N	Alpha	Voorbeeld vraagstelling
AEQ			
Kwantiteit feedback	99	.18	Tijdens de evaluatie krijg ik bijna geen feedback van mijn klasgenoten op mijn lesgeven.
Kwaliteit feedback	98	.44	Met de feedback die ik krijg van mijn klasgenoten begrijp ik beter waarom ik dit cijfer heb behaald voor lesgeven.
Gebruikte feedback	100	.65	Ik gebruik de feedback van mijn klasgenoten om de lesgeef opdracht voor mezelf te evalueren.

Om na deze (laatste) stap de bevindingen van het team docenten in kaart te brengen en op basis van discussie vorm te geven aan het programma, de organisatie en de methodes is er gekozen voor een focusgroep methode (Greenbaum, 2000). De interactie tussen de leden laat toe om extra betrouwbare informatie te verzamelen omtrent de ontwikkelde methodes. Voor de deze focusgroep is gebruik gemaakt van een bestaande leidraad (William, 2013). Deze leidraad bestaat uit zeven vragen die betrekking hebben op het implementeren van formatieve methodes.

Om tijdens de uitvoering van de middelen in de lespraktijk een duidelijk beeld te krijgen van het gebruik als mede de mate waarin kwalitatieve feedback wordt gegeven is gebruik gemaakt van etnografische onderzoek a.d.h.v. participerende observaties tijdens de lespraktijk (Roosens, 1994). Doel hiervan is het achterhalen van de toepasbaarheid van de methodes in de praktijk als mede wat de kwaliteit van de feedback is. De observatiecriteria zijn vooraf middels een operationalisatieschema geformuleerd (Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten)

De soort feedback is gemeten middels een turfsystematiek waarbij gekeken is hoe vaak docenten en studenten feedback geven op de vier niveaus (taak, proces, zelfregulatie, persoon) van Hattie & Timperley (2007). De kwaliteit van de feedback is gemeten middels eenzelfde turfsystematiek gericht op de drie diepteniveaus van Glover & Brown (2006) (Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback)

Observeren wordt voornamelijk gedaan in de natuurlijke omgeving, om gedrag te begrijpen (Gorman & Clayton, 2005). De validiteit van participerende observaties is niet altijd even sterk (Johnson, 1997). Dit heeft voornamelijk te maken met de

vooringenomen houding die de observator kan hebben. Helaas is het om praktische, organisatorische en juridische (AVG) redenen niet mogelijk om meerdere observatoren te gebruiken of te filmen. Om vooronderstellingen te voorkomen worden de bevindingen achteraf besproken tijdens de focusgroep om hiermee de betrouwbaarheid van de data te vergroten.

7.4 Procedure

De observatie vond plaats tijdens de lessituaties op maandag 15 april van 08.30 – 11.30. Er wordt gebruik gemaakt van aantekeningpapier en een checklist voor feedback (Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback). Studenten zijn vooraf via de mail verteld van de aanwezigheid van de observatie en het doel van het onderzoek. Er worden tijdens de observatie geen namen genoteerd, ook gaat de observator niet in gesprek met de student, dit om eventuele beïnvloeding te voorkomen. Na de observatie worden de bevindingen besproken met de betrokken docent om veronderstellingen te vermijden. Alle aantekeningen worden gelogd in een logboek op datum, plaats en actoren.

Aan het einde van de onderzoeksperiode is op maandag 22 April 2019 de AEQ afgenomen tijdens de mentoruren. Studenten kregen wederom vooraf informatie over het gebruik van de data, de anonimiteit en reden van het onderzoek centraal te zien, daarna vulden de studenten de vragenlijst op papier in. Na invullen zijn alle formulieren verzameld en geanalyseerd door de onderzoeker.

De zelf-assessment werd afgenomen direct na de feedback ronde. Studenten kregen van de docent een beoordelingsformulier en vulde deze meteen in voor zichzelf, daarna werden deze formulieren ingenomen en overhandigd aan de onderzoeker. Er is bewust gekozen om de student eerst het formulier in te laten vullen en daarna pas de feedback van de docent te ontvangen om de betrouwbaarheid van de zelf-assessment te vergroten. De kans dat de student bewust anders invult op basis van de feedback van de docent is hiermee kleiner.

Het focusgroep gesprek vond plaats tussen de lessen. Vooraf werden docenten via de mail uitgenodigd om deel te nemen aan een het gesprek. Hierbij is gebruik gemaakt van de Voice Note applicatie (Happy Tab, 2015). Docenten werden vooraf gevraagd of het gesprek mag worden opgenomen, hierbij wordt aangegeven dat alle data na het onderzoek wordt verwijderd. Tijdens het gesprek worden aantekeningen gemaakt. Het gesprek vond plaats in ruimte ma205. Dit is een gesloten gespreksruimte waar verder niemand binnen kan lopen. Dit is gedaan i.v.m. de rust die nodig is voor de opname alsmede de mogelijkheid om vrijuit te kunnen spreken zonder gestoord te worden.

7.5 Analyse

Observaties zijn digitaal uitgewerkt in Excel (Microsoft, 2016) en voorgelegd aan alle betrokkenen om hiermee veronderstellingen weg te nemen. Aanpassingen zijn opgenomen in het logboek. Gemiddeldes, totaal en percentages zijn berekend voor feedback op de taak, proces, zelfregulatie, persoon en de drie feedbackniveau 's. Waar nodig zijn verdere aanpassingen gemaakt aan de methodes en advies gegeven aan de betrokkenen.

De resultaten uit de zelf-assessment zijn digitaal verwerkt in Excel (Microsoft, 2016) en doorgevoerd in IBM SPSS statistics 25. Gemiddeldes en standaarddeviatie zijn berekend.

De resultaten uit de AEQ zijn digitaal verwerkt in Excel (Microsoft, 2016) en doorgevoerd in IBM SPSS statistics 25. Vragen die negatief gesteld zijn (Reverse) zijn omgecodeerd. Descriptives zijn berekend voor elk item en constructs zijn samengesteld voor de kwantiteit van de feedback (Qwan), kwaliteit van de feedback (Kwal) en het effect van de feedback (Eff) waarna gemiddeldes, standaarddeviaties en variaties zijn berekend. Middels een test voor normality (Kolmogorov-smirnof) is gekeken of de constructs normaal zijn verdeeld. De constructs ervaren kwantiteit en kwaliteit bleken niet normaal verdeeld, daarom is gebruik gemaakt van de non-parametrische test Kruskal-Wallis. Het construct feedback effect is wel normaal verdeeld over de vijf klassen, middels een one-way ANOVA is gekeken of er verschillen zitten tussen de vijf klassen. Statistische significante is bepaald op $p < 0.05$ met een confidence interval (CI) voor verschillen van 95%.

Audio van het focusgroep gesprek zijn beluisterd en digitaal uitgeschreven in Word (Microsoft, 2016) en op basis van de leidraad samengevat. Bij de focusgroep is rekening gehouden dat de groep de analyse-eenheid is. In de analyse is gekeken naar de frequentie en de verspreiding van bepaalde onderwerpen en meningen (Mortelmans, 2007). Op basis van deze feedback zijn aanpassingen gemaakt aan de methodes.

7.6 Resultaten

In totaal zijn $n=7$ feedbackmomenten geobserveerd bij drie verschillende klassen uit het eerste leerjaar van de opleiding sport- en beweging coördinator. Tijdens deze feedbackmomenten is in totaal $n=63$ keer feedback gegeven op verschillende niveaus (tabel 18). De gemiddelde duur van elk feedbackmoment was 201 seconden ($sd=70,48$). De feedback werd gegeven tussen twee lesgeefrondes en aan het einde van de twee lesgeefrondes. Het gemiddelde aantal personen in een peer-feedback groep was 8 ($sd=1,91$). Van de $n=7$ feedbackmomenten vonden er zes plaats in de theater spelzaal en een in de turnzaal, in de theater spelzaal hebben twee klassen tegelijk les.

Tabel 18: Frequentie en percentage feedback (observatie 4)

Soort feedback	Observatie 4			
	SUM	sd	%	Variance
Feedback op de taak	39	2.225	61,9	4.952
Feedback op het proces	22	1.574	34,9	2.476
Feedback op de zelfregulatie	0	.000	0,0	.000
Feedback op de persoon	2	.488	3,1	.238
Diepteniveau 1: indicatie	29	1.345	46,0	1.810
Diepteniveau 2: correctie	3	.535	4,7	.286
Diepteniveau 3: handvatten en toelichting op correctie of indicatie	31	2.299	49,2	5.286

Enkele opvallende gebeurtenissen tijdens de observaties:

- Leerlingen ervaren de nieuwe briefjes als prettig “je krijgt meteen de tips die je kunt geven” (leerling).
- In enkele gevallen gaven leerlingen om de beurt de tips.
- De meeste feedback was voornamelijk positief.
- Het blijft in de theater spelzaal rumoerig, hierdoor is de feedback slecht verstaanbaar maar is er ook weinig concentratie bij de deelnemers.
- In enkele gevallen gaven de leerlingen toelichting waarom ze de feedback geven, in veel gevallen blijft het bij voorlezen van het briefje.
- Veel feedback was meteen op het expert level, studenten maakte geen keuze en kozen voor de beste optie ook als dit niet helemaal de mening van de docent was. Dit geeft bij de student een vertekend beeld.

Resultaten self-assessment

Middels een self- assessment is gekeken of er grote verschillen zitten tussen de beoordeling van een docent en die van een student. Tevens dient een zelfassessment om het zelfregulerende proces te versterken. Een groot verschil kan duiden op onduidelijkheden in de criteria, doelen of de ontvangen feedback. Na de lesgeefbeurt kregen de student een beoordelingsformulier waarop ze zelf hun eigen les een score gaven. $N=14$ studenten hebben een formulier ingevuld en $n=5$ docenten hebben de studenten beoordeeld. In tabel 19 de gemiddelde scores per criteria en de totaalscore. In bijna alle gevallen scoorde de student zichzelf lager dan de score van de docent. In twee gevallen scoorde een student zichzelf gemiddeld hoger dan de docent. Docenten gaven gemiddeld een hogere score ($M=28,79$, $sd=3,42$) dan de student zelf ($M=26,57$, $sd=2,62$).

Tabel 19: gemiddelde zelfassessment score per criteria vs. docent assessment

Criteria	Gem. + (sd) Zelf assessment (N=14)	Gem. + (sd) Docent assessment (N=5)
Presenteren	3,14 (0,36)	3,29 (0,61)
Begeleiden	3,07 (0,62)	3,07 (0,47)
Organisatie en Veiligheid	2,93 (0,47)	3,21 (0,43)
Instructie en Bewegingsvormen	2,64 (0,74)	3,07 (0,83)
Didactische werkvormen en methodiek	2,86 (0,53)	3,21 (0,70)
Begeleiden 2	2,57 (0,76)	3,36 (0,74)
Aandacht en begrip tonen	3,14 (0,36)	3,14 (0,53)
Met druk en tegenslag omgaan	3,21 (0,43)	3,29 (0,47)
Vakdeskundigheid toepassen	3,00 (0,55)	3,14 (0,53)
Totaalscore (SUM)	26,57 (2,62)	28,79 (3,42)

Resultaten Assessment experience questionnaire (AEQ)

Middels een assessment experience questionnaire (AEQ) is gekeken in welke mate studenten de kwaliteit en de kwantiteit van de verkregen feedback ervaren en in welke mate de student de feedback gebruikt om ervan te leren. In totaal hebben $n=100$ studenten de vragenlijst ingevuld. Vragen werden beantwoord op een vijf punts likert schaal. Studenten ervaren een redelijke mate van kwantitatieve feedback ($M=3.20$, $sd=.333$), ook de kwaliteit van de feedback is boven gemiddeld ($M=3.30$, $sd=.406$). De mate waarop de feedback effect heeft op het leren is ruim voldoende ($M=3.63$, $sd=.472$) (Tabel 20).

Omdat er tijdens de observaties grote verschillen werden ervaren tussen klassen in de mate van ervaren van feedback is er gekeken of deze verschillen ook te zien zijn in de resultaten van de AEQ. Voor ervaren kwantiteit en kwaliteit is er geen significant verschil gevonden tussen klassen ($P>.05$, $df=4$). Of de feedback effect heeft op het leren was normaal verdeeld over de vijf klassen, middels een one-way ANOVA is gekeken of er verschillen zitten tussen de vijf klassen. Er is een klein maar net niet significant verschil gevonden in ervaren effect van de feedback op het leren ($P=.056$, $df=4$) (tabel 21).

Tabel 20: gemiddeldes en standaarddeviatie AEQ

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>Variance</i>
Kwantiteit van de feedback	99	2.33	4.33	3.20	.333	.111
Kwaliteit van de feedback	98	2.50	4.33	3.30	.406	.165
Effect van de feedback	100	2.33	4.67	3.63	.472	.223

Tabel 21: One-way ANOVA (effect van de feedback)

		Sum of Squares	df	Mean square	F	Sig
Effect van de feedback	Between Groups	2.018	4	.505	2.389	.056
	Within Groups	20.069	95	.211		
	Total	22.088	99			

Resultaten Focusgroep gesprek:

Middels een focusgroep gesprek met de vijf betrokken docenten is aan de hand van de zeven principes voor curriculumontwikkeling (William, 2013) besproken op welke wijze formatief handelen binnen leiden en begeleiden geïmplementeerd kan worden. Helaas is de data van dit gesprek verloren gegaan tijdens het proces en volgt nu een korte samenvatting op basis van herinnering van de onderzoeker, uitgesplitst per principe (tabel 22).

Tabel 22: uitwerking focusgroep gesprek twee a.d.h.v. zeven principes voor curriculumontwikkeling (William, 2013)

Principe:	Omschrijving:	Feedback vanuit de focusgroep:
Gebalanceerd:	Is er sprake van een evenwichtige verdeling van inhouden bij het themablok Leiden en Begeleiden?	Docenten geven aan dat de inhouden evenredig zijn verdeeld over het jaar zodat er een gebalanceerd programma is, wel dient eerder in het proces de voorbereiding van de lesgeefbeurt aan bod te komen en vaker te worden herhaald tijdens het jaar. Docenten geven aan dat ze niet weten hoe andere docenten die het vak in de eerste twee periodes hebben gegeven dit ervaren.
Stringent:	Worden er krachtige manieren van denken ontwikkeld door voortdurend met een bepaald onderwerp of discipline aan de slag te zijn?	De docenten geven aan dat doordat in elke les het centrale thema wordt herhaald dit krachtig genoeg werkt. Ze vragen zich wel af of iedereen hetzelfde verteld. Dit kwam niet naar voren in het gesprek.
Samenhangend:	Leren studenten te zien hoe verschillende inhouden/disciplines zich tot elkaar verhouden bij Leiden & Begeleiden?	Docenten denken van wel maar weten dit niet zeker.
Verticaal geïntegreerd:	Ligt de nadruk op vooruitgang in leren waarbij inhouden herhaaldelijk aan bod komen?	Elke periode staat een thema centraal en die komt terug, de vraag is wel of iedereen in hetzelfde vakjargon praat, dit kwam niet naar voren in het gesprek.

Geschied:	Past het curriculum bij het niveau van de student en welke implicaties heeft dit voor het organiseren van het onderwijs?	Het praktijkgedeelte sluit aan op het niveau van de student, echter dient er in de theorie van het lesgeven meer aandacht gegeven te worden aan o.a. de voorbereiding. Dit zou eventueel ook binnen andere vakken terug kunnen komen.
Gefocused	Geven wij vooral aandacht aan de <i>big ideas</i> binnen een Leiden & Begeleiden of moeten we keuzes maken? Willen we alles binnen de didactiek behandelen of kiezen we voor een aantal vaste items als inzichten in trainerschap, coaching, RRAM (regels, ruimte, aantallen en materiaal) etc. Of alleen de termen uit het kwalificatiedossier?	De docenten geven aan dat het op dit moment match met wat in het kwalificatiedossier staat echter wordt er te weinig aandacht besteed aan de voorbereiding en staat het voorbereidingsformulier in lijn met het examen. Hier dient een aanpassing in gemaakt te worden. Wel zijn er docenten die aangeven dat bepaalde thema's die nu niet behandeld worden wel meer nadruk op mag komen te liggen om het leren te bevorderen.
Belangrijk:	Hoe kunnen we de studenten geïnteresseerd krijgen voor zaken waarvan ze niet wisten dat ze er interesse voor zouden hebben?	Docenten zien potentie in formatief handelen en geven aan dat daarnaast voorbeelden in de praktijk door de docent effect zullen hebben op de leerresultaten.

7.7 Discussie

Doel van dit onderzoek is om formatief handelen te stimuleren bij docenten voor het themablok leiden en begeleiden en toepasbare middelen te ontwikkelen die een bijdrage leveren aan het leerproces van de student. Middels een EDR is getracht een feedbackcultuur te ontwikkelen waarbij formatief handelen centraal staat. Uitgangspunt hierin zijn de vijf strategieën voor formatief handelen (William & Thompson, 2008). Waarbij op de eerste plaats criteria voor succes actief worden gedeeld door de docent en middels discussies worden besproken door studenten onderling. Deze feed-up is nodig om vooraf duidelijk te maken waar de student naar toe moet in het leerproces. Uit de resultaten van de TAFL-Q en SAFL-Q te zien dat zowel studenten als docenten voorafgaand aan het onderzoek redelijk tevreden zijn in de mate van monitoring en ondersteuning maar dat er wel ruimte is voor verbetering met name op het moment dat de student feedback vraagt tijdens de uitvoering. Ook is te zien uit de SAFL-Q dat de student het nog onduidelijk vindt wat hij of zij kan leren van de lesgeefopdracht, deze mate van feed-up ontbreekt nog en dient in het vervolg nader te worden besproken met de student. Het is lastig om te bepalen waarom studenten de mate van ervaren monitoring en ondersteuning als voldoende ervaren en uiteindelijk de resultaten van hun examen toch negatief uitvallen. Dit kan te maken hebben met de focus van de student op het alleen behalen van een voldoende (Vleuten et. Al. 2000) of omdat de student niet anders gewend is.

Uit de focusgroep en de observaties is te zien dat het werken met de rubrics als prettig wordt ervaren door zowel docenten als studenten, met name de aanpassing naar een drie-punts schaal bood voor docenten meer houvast in beoordelen en scheelde in tijd. Ook zijn na de aanpassingen de criteria en indicatoren duidelijk beschreven. Een bijkomstigheid die niet gepland was binnen het onderzoek is dat docenten die niet betrokken waren bij de ontwikkeling ook de rubrics zijn gaan gebruiken voor de beoordeling in de opvolgende periode en dezelfde feedback teruggeven. De EDR methode heeft als doel het vergroten van draagvlak en geloofwaardigheid van de uitkomsten waarbij een gevoel van eigenheid bij betrokken docenten ontstaat (Design-Based Research Collective, 2003). De kans op een effectieve implementatie van formatieve handelen in het curriculum is hiermee vergroot. Er dienen nog wel enkele aanpassingen gemaakt te worden, dit zal samen met het team verder bekeken moeten worden. Uit het laatste focusgroep gesprek is bijvoorbeeld te zien dat docenten ook de voorkeur hebben voor het ontwikkelen van een rubrics voor de voorbereiding.

In de (laatste) stap van dit onderzoek was een van de doelen om te kijken of de aanpassingen op de feedbackjes een positief effect heeft gehad op de kwaliteit van de gegeven peer-feedback na het lesgeven en of dit een verschuiving teweegbrengt naar diepteniveau drie waarbij voornamelijk de feedback is gericht op het proces en de zelfregulatie. Dit is belangrijk omdat hiermee studenten het leerproces van elkaar hiermee activeren (tabel 1). Uit de resultaten is te zien dat van de 63 feedbackmomenten 49,2% gericht was op diepteniveau drie. Ten opzichte van de eerste observaties waarbij van de 64 feedbackmomenten de feedback maar voor 22,5% op diepteniveau drie was is dit een groot verschil. Echter heeft dit voornamelijk te maken doordat de feedback meer gestuurd is in de laatste stap d.m.v. de feedbackjes.

Onderzoek door Sluijsmans (2002) en recenter door Hongli (2019) heeft aangetoond dat training voor peer-assessment in het hoger onderwijs een positief effect heeft op het geven van feedback. Studenten ervaren na de training beter in staat te zijn om elkaars werk te beoordelen. Advies is om hier vanaf de start van leerjaar een met feedback training te beginnen aan de hand van de matrix of feedback en learning (Brooks, 2019). Peer-feedback of peer-assessment blijft een lastige werkvorm omdat het

vraagt om veel kennis van inhoud en duidelijke criteria, echter biedt het ruimte en tijd voor de docent en heeft het een positief effect op het leerproces en de zelfregulatie (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Dochy, Segers & Sluismans, 1999; Allal & Lopez, 2005; Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011). Toch vindt een groot gedeelte van de feedback nog plaats op diepteniveau een (46%) en voornamelijk op de taak (61,9%). Het blijft voor studenten lastig om feedback te geven op het proces (34,9%) en zelfregulatie (0,0%) waarvan onderzoek heeft aangetoond dat dit het grootste effect heeft op het leerproces (Hattie & Timperley, 2007). Daarnaast is de organisatie waarbij de gehele groep peer-feedback geeft storend voor het proces en leidt tot vooral indicatieve en correctieve feedback. Een voorwaarde voor feedback is dat de feedbackpartner van hetzelfde niveau is als de persoon die de feedback ontvangt (Patchan & Schunn, 2016). Daarnaast dient er vertrouwen te zijn tussen de leden (Newby & Witterbottom, 2011). Dit laatste is in veel gevallen niet aanwezig, te merken aan de sfeer in sommige groepen en dominante personen die invloed hebben op het geven en ontvangen van de feedback, en zitten er te grote verschillen in niveaus door elkaar. Rekening houden met gevoelens is belangrijk binnen een sociaal emotionele veilige omgeving. Een belangrijke psychologische basisbehoefte is de verbondenheid met anderen (Deci & Ryan, 2000). Studenten die een sterke band met de ander hebben raken gemotiveerd door de feedback die ze krijgen, echter moet die wel leiden tot succes en het gevoel dat ze ervan leren. Belangrijk hierbij is dat de feedbackpartner eerlijk is, empathie toont, consistent is, steun biedt en toegankelijk is. Hier dient in de verdere implementatie rekening mee gehouden te worden door in het begin van het jaar met feedbackpartners te werken, waarbij ze aan elkaar op kunnen trekken en vertrouwen kunnen krijgen in elkaar.

De observaties zijn uitgevoerd door de onderzoeker zelf en op basis van een observatieschema beoordeeld. Deze vorm brengt enkele beperkingen met zich mee waardoor de resultaten lastig te interpreteren zijn. Op de eerste plaats is niet altijd alle feedback die gegeven is meegenomen omdat door rumoer en de snelheid van de momenten dit door een persoon niet bij te houden is. Op de tweede plaats kan de interpretatie van de feedback anders uitpakken, de onderzoeker moet op dat moment als enige bepalen wat de soort feedback was en heeft geen back-up. Voor het onderzoek was het beter geweest als deze werden opgenomen en later door meerdere (drie) getrainde observatoren werd beoordeeld. Door deze vorm van triangulatie was de betrouwbaarheid van de data groter geweest. Helaas was dit i.v.m. wetgeving niet mogelijk. Deze regels schrijven voor dat voor het filmen van studenten in elke nieuwe situatie schriftelijk toestemming gevraagd moet worden. Bij elke nieuwe feedbackronde dient schriftelijk te worden ondertekend dat er gefilmd mag worden. Deze werkwijze is vrijwel onmogelijk tenzij het over een langere periode had plaats gevonden, of eventueel in een gecontroleerde omgeving. Gezien de tijd en dat dit onderzoek de natuurlijke omgeving wil bestuderen is daarvoor niet gekozen.

Een ander doel in de laatste stap van het onderzoek is te kijken hoe studenten meer eigenaar kunnen worden van hun eigen leerproces door o.a. self- assessment. Belangrijke voorwaarde is dat studenten bekend zijn met de minimale criteria voor succes en de leeractiviteiten begrijpen. In dat kader is bewust gekozen om self- assessment pas in de laatste stap te verwerken waardoor het nog onduidelijk is of dit het leren activeert. Te zien is dat studenten vooral kritischer zijn op zichzelf dan de docent. In het licht van het leerproces is dat mooi, er ontstaat ruimte voor groei, leerlingen overschatten zichzelf niet, maar dit kan ook bewust gedaan zijn in het kader van gewenst gedrag. Ook hebben er maar 14 studenten een self- assessment ingevuld, er valt hierdoor weinig te zeggen over de gehele populatie. Binnen het bestaande programma is er geen reflectie opgenomen in een schriftelijke vorm, studenten bespreken en verantwoorden wel na met de docent en dit wordt beoordeeld als in lijn met het examen. Om zelfregulatie te versterken dient er wel een moment van interne feedback plaats te vinden om te achterhalen of de zelfregulerende vaardigheden ook door de student zelf zijn ontwikkeld of alleen op basis van de feedback door de docent (Boud, 2000). Daarnaast hebben studenten tijd en ruimte nodig om de feedback te verwerken voordat deze omgezet kan worden in acties om hun doelen te bereiken (Ivanic et al., 2000; Higgins et al., 2001).

Om verdere implementatie van formatieve methodes effectief te laten verlopen is gekeken hoe studenten na het onderzoek kijken naar de ervaren kwaliteit, kwantiteit en effect van de feedback op het leren. De interne consistentie van deze vragenlijst is echter zeer laag, voornamelijk voor de constructen kwantiteit ($\alpha=.18$) en kwaliteit ($\alpha=.44$). Dit kan te maken hebben dat er te grote verschillen zitten in interpretatie van de vragen of te weinig vragen om een duidelijk beeld te krijgen. Hierdoor kan er weinig worden herleid uit deze resultaten. De construct effect van de feedback scoorde een interne consistentie van $\alpha=.65$ wat middelmatig is. Te zien in de resultaten is dat studenten dit als redelijk voldoende ervaren en dus de feedback ook lijken te gebruiken voor het leerproces. Er zijn echter vraagtekens te zetten bij deze score, voornamelijk omdat dit tijdens de observaties anders is ervaren. Daar was te merken dat er in sommige groepen een zeer lage vertrouwelijke sfeer heersten. Dit is ook terug te zien in de resultaten van de one-way ANOVA waarbij er een net niet significant verschil zitten tussen klassen. Toch is dit wel opmerkelijk omdat het belangrijk is dat studenten op dezelfde manier worden opgeleid wat uiteindelijk ook zou moeten leiden tot hetzelfde gevoel van positieve ervaring in het krijgen van feedback. Hier dient in de implementatie rekening mee gehouden

te worden. Het klimaat in de klas is van grote invloed op het effect van de feedback, wat ook terugkomt uit andere onderzoeken en de observaties (Newby & Witterbottom, 2011).

7.8 Conclusie en aanbevelingen

Terugkijkend op het onderzoek is het niet zeker of formatieve strategieën een positief effect hebben gehad op het leerproces van de student. Hier moet echter rekening worden gehouden dat er weinig tot niets aan de organisatie van de lessen is veranderd, mede ook om de betrokken docenten niet te belasten met te grote veranderingen. Daarnaast heeft dit onderzoek geen invloed kunnen uitoefenen op de huidige structuur van beoordelen waarbij studentenpunten dienen als overgangsmiddel en niet als middel om het leerproces te monitoren. Wel is gebleken dat middelen als een rubrics, peer- en self- assessment prima toegepast kunnen worden in het huidige programma. Hieronder volgen enkele aanbevelingen voor verdere implementatie van formatief handelen binnen het themablok Leiden en Begeleiden.

Aanpassingen aan de organisatie Leiden en Begeleiden

Tijdens het onderzoek zijn er geen aanpassingen gemaakt in de organisatie van het themablok. De inhoud van de lessen, de tijdsindeling, de wijze van feedback geven en de leeractiviteiten zijn niet aangepast. Hier dient in de toekomst rekening mee gehouden te worden. A.d.h.v. de vijf strategieën voor formatief handelen volgen hier enkele aanbevelingen:

1. In het kader van feed-up dienen vooraf duidelijk de criteria voor succes gedeeld te worden met de studenten. Dit kan op de eerste plaats door te vragen wat studenten zelf belangrijk vinden om op beoordeeld te worden. De docent legt de criteria a.d.h.v. de rubrics en voorbeelden uit. Studenten krijgen beeldmateriaal te zien om te kunnen vergelijken met elkaar (CJ). Daarnaast zouden studenten met elkaar kunnen bespreken middels de rubrics wat ze vinden van de voorbeeldlesgever op beeld. Pas als deze criteria duidelijk zijn kan verder worden gegaan met het programma.
2. In de eerste periode van tien weken wordt als advies gegeven om de student te filmen tijdens het lesgeven. Dit kan binnen de wetgeving mits het beeldmateriaal dezelfde les weer wordt verwijderd. De student krijgt feedback van de docent op het lesgeven middels de rubrics en geeft duidelijk aan waar de student op dat moment staat.
3. Samen met de student worden doelen bepaald, waar moet de student naar toe (feed forward) en op welke manier kan de student hieraan werken. Dit kan ook in een zelf evaluerende vorm, waarbij de student kritisch terugkijkt op de gekregen feedback en doelen formuleert. Deze doelen dienen op papier en vooraf aan een nieuwe lesgeefbeurt kenbaar gemaakt te worden.
4. Vanaf het begin van het schooljaar worden door de mentor koppels gemaakt (buddysysteem), dit kan willekeurig of a.d.h.v. de resultaten uit de kennismakingsdag. Door studenten van gelijk niveau bij elkaar te zetten is de kans groter dat de minder presterende studenten van elkaar leren (Patchan & Schunn, 2016). Effectief inzetten op een sterke verbondenheid onderling leidt tot een grotere mate van motivatie (Deci & Ryan, 2000). Groepen en personen die sterk met elkaar verbonden zijn accepteren de feedback ook beter van elkaar. Start met de feedbackjes in periode twee of drie nadat de criteria duidelijk zijn.
5. In combinatie met de videoanalyse en het stellen van nieuwe doelen wordt de student meer eigenaar van het eigen leerproces. Door expliciet in de opvolgende les de leerdoelen te benoemen worden studenten bewuster van hun eigen handelen. Juist dit proces, waarin de student streeft naar vooruitgang, zou het uitgangspunt moeten zijn voor het wel of niet behalen van studiepunten.

Feedbacktraining

Om zelfregulatie te stimuleren is het van belang dat docenten bewust en bekwaam worden in het geven van feed-up, feedback en feed forward (Nicol & Macfarlane- Dick, 2006). Uit onderzoek blijkt dat feed forward niet vaak wordt gebruikt terwijl dit een vitaal onderdeel van het feedback proces is waarin het gat tussen het huidige en gewenste niveau van de student wordt gedicht (Quinton & Smallbone, 2010). In de eerste observaties is al te zien dat docenten voornamelijk feedback geven op de taak, terwijl onderzoek laat zien dat feedback op het proces en de zelfregulatie zorgt voor een groter effect en meer zelfregulerende vaardigheden (Hattie & Timperley, 2007).

Doel van de feedbacktraining voor docenten is het bewust maken van en ondersteunen in het geven van goede feedback. Als tool wordt hiervoor de matrix for feedback for learning gebruikt (Brooks, 2019). In tabel 23 is deze matrix vertaald naar het Nederlands. Het biedt aanknopingspunten in de vorm van een checklist die docenten meer bewust dient te maken van het geven van feed up, feedback en feed forward. Hiervoor zal in het komende schooljaar een scholing worden ontwikkeld voor docenten binnen het team leiden en begeleiden en nog breder voor teams binnen het college in het geven van feedback en handvaten voor formatief handelen. Feed up, feedback en feedforward maken een belangrijk deel uit binnen de vijf strategieën

voor formatief handelen van William en Thompson (2008). A.d.h.v. voorbeelden en hulpmiddelen als het feedbackje, de rubrics en de matrix worden docenten begeleid in het formatief handelen. Effectieve feedback vraagt echter wel om een organisatiecultuur waarin alle stakeholders een duurzame feedbackcultuur als waardevol voor leren en opleiden ervaren. Omdat de onderwijsorganisatie hierin een belangrijke rol speelt zal ook kritisch gekeken moeten worden naar het curriculum en de leerinhouden en of deze in constructieve alignment staan met de kwalificatiedossiers en de examens (Biggs, 1996). Hier kan eventueel gebruik worden gemaakt voor de zeven principes voor curriculumontwikkeling (William, 2013) of het 7S- model van McKinsey (Waterman, Peters & Phillips, 1980). Dit laatste model kijkt naar de gehele organisatie als een geheel waarbij de zeven principes voor curriculumontwikkeling ook voor individuele themablokken kan worden gebruikt.

Naast training voor docenten zal er ook gestart worden met feedbacktraining voor studenten. Onderzoek door Sluijsmans (2002) en recenter door Hongli (2019) heeft aangetoond dat training voor peer-assessment in het hoger onderwijs een positief effect heeft op het geven van feedback. Studenten hebben hiervoor drie hoofdvaardigheden nodig (Sluijsmans, 2002). (1) Op de eerste plaats is dat het kunnen definiëren van de criteria voor succes, (2) daarnaast het beoordelen van de prestatie van een medestudent en tot slot (3) het geven van constructieve feedback gericht op het leren. De eerste vaardigheid zal worden getraind middels het delen en bediscussiëren van de criteria voor succes, dit vindt plaats binnen de lessen leiden en begeleiden en loopbaan burgerschap. Daarnaast zullen er voorbeelden worden gegeven middels video van lesgevers uit het verleden en geven de studenten aan de hand van de rubrics een score. Deze score wordt vergeleken met die van de docent (expert) om vervolgens te discussiëren waar de verschillen zitten. Eventueel kunnen hier beelden van de studenten zelf gebruikt worden om zichzelf met een goed voorbeeld te vergelijken. Deze vorm van paarsgewijze vergelijking (comparative judgement) wordt al langer toegepast en is niet nieuw (Pollitt, 2004) en werkt een stuk eenvoudiger dan absoluut beoordelen aan de hand van criteria. Zodra studenten een oordeel kunnen geven kan ook gestart worden in het geven van constructieve feedback met handvaten en toelichting om het leerproces van elkaar te activeren.

Future directions

Om formatief handelen in lijn met de organisatie te implementeren is het ook belangrijk om te kijken naar de huidige wijze van het geven van studiepunten. Gezien er nog steeds gewerkt wordt met studiepunten op een summatieve wijze (punten dienen als selectie voor overgang) is het de uitdaging om op zoek te gaan naar een mogelijkheid om deze te geven zodra een student groei en ontwikkeling aantoont in het lesgeven. Aan te bevelen is om een systeem op te zetten waarin zowel de student als de docent kan zien in welke mate de student leert van de feedback en deze gebruikt om beter te worden in bijvoorbeeld het lesgeven, hieraan kunnen ook lesgeefmomenten vanuit andere themablokken worden toegevoegd om een completer beeld te krijgen. Voordeel is dat de student niet wordt afgerekend op een onvoldoende resultaat maar juist groei en ontwikkeling kan aantonen, daarnaast kan het gebruikt worden om te kijken of studenten al in een eerdere fase voldoende voorbereid zijn op het examen. Deze vorm van programmatisch beoordelen (Vleuten et al. 2012) werkt middels verschillende data punten die samen een beeld vormen van de student. Het is nog relatief nieuw en complex, hier dient verder onderzoek naar gedaan te worden.

Tabel 23: Matrix for feedback for learning, vertaling naar het Nederlands (Brooks, 2019)

Status in het leerproces:	Feedback Level:	Feed-up, Waar moet de student naar toe?	Feedback, Waar staat de student op dit moment in het leerproces?	Feed forward, Waar moet de student naar toe in het leerproces?
Beginner	Taak	Feed up suggesties: ☐ Vandaag gaan we het volgende leren... ☐ Succes voor dit onderdeel ziet eruit als... ☐ De belangrijkste criteria voor succes zijn... Feed up strategieën: ☐ Verminder complexiteit ☐ Gebruik voorbeelden en modellen ☐ Identificeer onduidelijkheden ☐ Gebruik diagnostisch toetsen als beginsituatie	Feedback suggesties: ☐ Je hebt nog wel/ niet genoeg geleerd voor... ☐ Je hebt nog wel/ niet de succes criteria bereikt voor... ☐ De uitvoering van deze taak is nog niet wat we het zou moeten zijn, omdat... Feedback strategieën: ☐ Vermeid het te veel benadrukken van de fouten ☐ Feedback meteen geven ☐ Match de feedback met de succes criteria	Feed forward suggesties: ☐ Om het leerdoel te bereiken kun je het volgende doen... ☐ Als je de volgende succes criteria aanpakt gaat het beter... ☐ Toevoegen /weghalen van ____ verbeter je, je werk mee. Feed forward strategieën: ☐ Gebruik de taal uit de succes criteria ☐ Biedt ondersteuning ☐ Feed forward moet op het juiste moment ☐ Gebruik uitdagingen (challenges) ☐ Verwijs naar leerdoelen
Gevorderd	Proces	Feed up suggesties: ☐ De belangrijkste ideeën en concept bij dit onderdeel is... ☐ Belangrijke vragen die je bij deze taak zou kunnen stellen zijn... ☐ Vaardigheden die je voor deze taak nodig hebt zijn... ☐ Strategieën die je nodig hebt voor deze taak zijn... Feed up strategieën: ☐ Gebruik grafische planners ☐ Verminder de ondersteuning ☐ Vergroot de complexiteit ☐ Stel hoge leerdoelen	Feedback suggesties: ☐ Je begripsniveau voor het idee/ concept voor deze taak is... ☐ Hoe je nadenkt over deze taak is... ☐ Je liet ____ vaardigheden zien op dit ____ level. ☐ Je paste deze ____ strategieën toe op dit ____ level. Feedback strategieën: ☐ De hoeveelheid feedback mag worden verhoogd. ☐ De complexiteit van de feedback mag worden verhoogd. ☐ Geef suggesties	Feed forward suggesties: ☐ Je zou je begripsniveau voor ____ kunnen verbeteren als je... ☐ Als je meer nadenkt over ____ dan haal je een beter resultaat. ☐ Je kan je ____ vaardigheden verbeteren door.... ☐ Feed forward strategieën: ☐ De hoeveelheid feed forward mag verhoogd worden. ☐ De complexiteit van de feed forward kan verhoogd worden. ☐ Geef suggesties ☐ Gebruik uitdagingen (challenges)
Expert	Zelfregulatie	Feed up suggesties: ☐ Hoe ben je van plan hiervoor te gaan leren? ☐ Hoe kun je de succes criteria het beste gebruiken? ☐ Op welke manieren zou je het proces kunnen controleren? Feed up strategieën: ☐ Minder de nadruk op de voorbeelden ☐ Stel hoge leerdoelen of prestatiedoelen	Feedback suggesties: ☐ Ben je op schema met deze taak? ☐ Hoe weet je dat zo zeker? ☐ Op welk level m.b.t. de succes criteria ben je tevreden? ☐ Ben je op weg om je doel te bereiken? ☐ Hoe weet je dat zo zeker? Feedback strategieën: ☐ Stel de feedback uit ☐ Gebruik alleen feedback om te controleren	Feed forward suggesties: ☐ Hoe kun je hier dieper op in gaan? ☐ Hoe zou je het kunnen verbeteren? ☐ Wat is de volgende stap in het leerproces? ☐ Hoe weet je dat zo zeker? Feed forward strategieën: ☐ Stel de feedback uit ☐ Verminder de afhankelijkheid van de docent ☐ Ontwikkel zelfregulerend denken

Literatuur

- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In J. Looney (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241–264). Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Ausubel D.P., (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Biggs J., (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education* 32 (3):347-64.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35–48.
- Black, P.J., Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P.J., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bloom, B. S. (1984a). The search for methods of instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4–17.
- Bos van den P., Burghout C., Joosten ten Brinke D., (2014). Toetsen met een rubrics. *Toetsen in het hoger onderwijs, docentenreeks*. Springer Media BV, Houten.
- Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 413-426.
- Brennan, R.L., (2006). *Educational measurement*. New York: American Council on Education.
- Brooks, C., Carroll, A., Gilles, R.M., Hattie, J. (2019). A Matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44-4, 14-32.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5–32.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6(1), 32–42.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educ. Res.* 32, 5–8 (2003)
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A literature review. . *Studies in Higher Education*, 24(3), , 331–350.
- Dweck, C. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development* (Philadelphia: Psychology Press).
- Farmer, H. S., Vispoel, W., & Maehr, M. L. (1991). Achievement context: effect on achievement values and causal attributions. *Educational Research review*, 85, 26-38.
- Fluckiger, J., (2010). Single point rubric: a tool for responsible student self-assessment. *Delta Kappa Gamma Bulletin* 76, no. 4, 18-25.
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J-P., Séguin, J., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87, 165–175
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Gibbs, G., Simpson, C. & Macdonald, R. (2003) Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy, Aug 2003.
- Gorman, G. E., & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional* (2nd ed.). London: Facet
- Greenbaum T., (2000). Moderating focus groups: *A practical guide for group facilitation*. London: Sage Publications
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters.

- Guskey, T. R. (2010). Formative assessment: The contributions of Benjamin S. Bloom. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 106–124). New York, NY: Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hertiz-lazarowitz, R., Kirdus, V. B., & Miller, N. (1992). *Implications of current research on cooperative interaction for classroom application*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000) What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments, in: M.R. Lea and B. Stierer, (Eds) *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (Buckingham, SHRE/Open University Press).
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282–292.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The State Of Cooperative Learning In Postsecondary And Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29.
- Joosten ten Brinke D., Sluijsmans D., (2014). *Formatief toetsen. Toetsen in het hoger onderwijs, docentenreeks*. Springer Media BV, Houten.
- Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose!. *Education Week*, 25 (September (4)), 11.
- Klenowski, V. (2009). Editorial: Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 263–268.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.
- Krijgsman C., Vansteenkiste M., Tartwijk J., Maes J., Borhouts L., Cardon G., Mainhard T., Haerens L., (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and individual differences*, 55, 202–211.
- Laming, D. 1984. The relativity of “absolute” judgements. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* 37: 152–83.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C.V., Guo, X., Tynoniw, R., (2019). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment en evaluation in higher education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Looney, J. (Ed.). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Martinez ME, Lipson JI. 1989. Assessment for learning. *Educ Leader* 47:73–75.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, United States: Van Nostrand.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransicisco: Jossey Bass Publishers.
- Mortelmans, D., (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, Acco.
- Newby, L., & Winterbottom, M. (2011). Can research homework provide a vehicle for assessment for learning in science lessons? *Educational Review*, 63(3), 275–290.
- Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fouarge, D, Harms, T. & Oosterling, M. (2010). De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs. PROO Review studie.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nijhof, W. (2008). Naar ‘nieuwe’ examineringsvormen in het mbo? Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie: Amsterdam.
- Pat-El R.J., Tillema H., Segers M., Vedder P., (2013). Validation of Assessment for learning questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 98–113.
- Pintrich, P. R. and Zusho, A. (2002) Student motivation and self-regulated learning in the college classroom, in: J. C. Smart and W.G. Tierney (Eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume XVII (New York, Agathon Press).
- Pollitt, A. 2012. The method of Adaptive Comparative Judgement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 19: 281–300.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*, 48, 1–11.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125–135.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4–13.
- Reiser, R. A. (1986). Instructional technology: A history. In R. M. Gagne' (Ed.), *Instructional technology: Foundations* (pp. 11–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

- Sadler, D.R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Sanders, P. (2011). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89–99.
- Segers, M. (2004). *Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren [Assessment and learning as a duality, Research into the impact of assessment on learning]* (Inaugural address). Leiden, the Netherlands: Leiden University.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275– 326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Sluijsmans D., (2002). Peer assessment als complexe vaardigheid. *Tijdschrift voor Medisch onderwijs*, 21-4, 167-172.
- Sluijsmans D., (2019). Neem formatief niet te snel voor lief: tien lessen van Dylan Wiliam. Gevonden op het world wide web op 13-1-2019: <http://toetsrevolutie.nl/?p=490>
- Sluijsmans D., Kneyber R., (2016). Toetsrevolutie: *naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg, Phronese.
- Stichting Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB), (2017). Kwalificatiedossier Sport en Bewegen. Sectorkamer zorg, welzijn en sport. Gevonden op het world wide web op 13-1-2019: <https://www.s-bb.nl/onderwijs/kwalificeren-en-examineren/kwalificatiedossiers>
- Topping, K. J., (2009). Peer Assessment. *Theory into practice*, 48, 20-27.
- Torrance H., Pryor J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Van den Akker J., Gravemeijer K, McKenney S., Nieveen N. (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., Eggen, T. J. H. M. (2013, November). *Data-based decision making, assessment for learning, and diagnostic testing in formative assessment*. Keynote presentatie op de conferentie van de European Association for Educational Assessment, Parijs, Frankrijk.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 324- 343.
- Vleuten, C. van der, Dolmans, D., & Scherpbier, A. (2000). The need for evidence in education. *Medical Teacher*, 22, 246-250.
- Vleuten, C.P.M., van., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., & Govaerts, M.J.B. (2014). 12 Tips for programmatic assessment. *Early Online medical teacher*, pp 1-6
- Waterman, R.H., Peters, T.J., & Phillips, J.R. (1980). Structure is not organization. *Business Horizons*, 23(3), 14-26.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning. In F. K. Lester, Jr., (Ed.). *Second handbook of mathematics teaching and learning* (pp. 1053–1098). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D. (2013). *Redesigning schooling. Principled curriculum design*. SSAT, 3, London.

Bijlage I: Eerste ontwerp rubrics leerdoel 1

B1-K1-W2: Voert de SB-activiteit uit.							
Leerdoel:	De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.						
Criterium:	5 punten Zeer Goed	4 punten Goed	3 punten Voldoende	2 punten Onvoldoende	1 punt Slecht	Weging:	Score
Presenteren	De lesgever toont veel enthousiasme en betrokkenheid naar alle deelnemers, heeft veel kennis over de inhoud en onderwerp, straalt veel vertrouwen uit, instructies zijn kort, duidelijk en inspirerend en zorgt dat de deelnemers continue gemotiveerd blijven.	De lesgever is betrokken naar de deelnemers, toont veel enthousiasme tijdens het lesgeven, geeft heldere instructies op het niveau en alle behoeftes van de doelgroep. Straalt vertrouwen uit naar de groep.	De lesgever verwelkomt de SB-deelnemers gastvrij, straalt deskundigheid en vertrouwen uit, geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep, enthousiasmeert en motiveert deelnemers	De lesgever straalt onzekerheid uit, instructie duurt lang, weet niet altijd de vragen uit de groep te beantwoorden. Doet nog weinig moeite om de groep te motiveren of enthousiasmeren.	De lesgever benadert de deelnemers met weinig respect, herkent verschillen niet en speelt hier ook niet op in, past zijn of haar gedrag niet aan het gedrag van de deelnemers.	1	
Begeleiden	De lesgever gaat respectvol met alle SB-deelnemers om, handelt zelfverzekerd in de begeleiding naar de deelnemers, speelt sterk in op onderlinge gedrags verschillen, en past het eigen gedrag en omgangsvormen flexibel aan op elke individuele deelnemer.	De lesgever benadert SB-deelnemers met respect, staat open voor alle culturele verschillen en houdt hier ten alle tijden rekening mee. Past omgangsvormen en gedrag flexibel aan op de deelnemers.	De lesgever benadert SB-deelnemers met respect, staat open voor culturele verschillen en houdt hier rekening mee, past agogische werkvormen adequaat toe, past zijn of haar gedrag en omgangsvormen flexibel aan op de SB-deelnemers.	De lesgever staat open voor verschillen maar houdt hier te weinig rekening mee, past zijn of haar gedrag of omgangsvorm aan op het gedrag van de SB-deelnemer.	De lesgever benadert de deelnemers met weinig respect, herkent verschillen niet en speelt hier ook niet op in, past zijn of haar gedrag nog te weinig aan op het gedrag van de deelnemers.	1	
Organisatie en Veiligheid	De lesgever is nauwkeurig gericht op de voortgang en koppeld hier regelmatig op terug. Voorkomt en is de gehele les alert op onveilige situaties door adequaat te reageren zonder hulp in te schakelen. Sprekt deelnemers aan op gebruik van materialen en middelen en gebruikt alleen materialen die nodig zijn (effecient) op een creatieve manier, laat deze snel klaar zetten (effecient) op een veilige plaats en geschikt voor de activiteit.	De lesgever controleert en bewaakt de voortgang door terug te koppelen, is constant alert op onveilige situaties, grijpt rustig in, en vraagt zelden om hulp, gebruikt materialen en middelen verantwoord en spreekt deelnemers hierop aan. Materialen en middelen worden effecient, effectief en veilig gebruikt.	De lesgever bewaakt de voortgang en voorkomt onveilige situaties, reageert bij een incident rustig en grijpt in, indien nodig schakelt hij hulp in, houdt toezicht op verantwoord gebruik van materialen en middelen, gebruikt accommodatie, materialen en hulpmiddelen efficiënt (kost weinig tijd), effectief (doelgericht) en veilig (geschikt en veilig opgesteld) gebruikt.	De lesgever voorkomt vooraf onveilige situaties, grijpt af en toe in bij een incident. Klarzetten en of veranderen van materiaal duurt nog vaak te lang (onefficiënt), zijn wel doelgericht (effectief) en geschikt voor de activiteit, maar niet altijd veilig opgesteld.	De lesgever let niet op de voortgang van de deelnemers, er ontstaan onveilige situaties. Reageert niet op incidenten, grijpt niet in en laat de situatie gebeuren. Gaat respectloos om met materialen en middelen en spreekt deelnemers hier ook niet op aan. Klarzetten van het materiaal duurt lang (onefficiënt) gebruikt materiaal die niet nodig zijn om het lesdoel te bereiken (in-effectief) en staan onveilig opgesteld, zijn kapot of zijn niet geschikt (onveilig).	1	
Instructie en beweginsvormen	De lesgever geeft extra uitleg en instructie als dit nodig is. Kan alle activiteiten zelf demonstreren met een corecte uitvoering. De gekozen activiteiten bieden veel uitdaging en zijn van hoge intensiteit waarbij de deelnemers weinig stil staan. Past de activiteiten aan op basis van het niveau van de groep of individu, door te observeren en te vragen en terug te koppelen.	De lesgever geeft tijdens de activiteit correcte uitleg en instructie, demonstreert zelf of laat deelnemers activiteiten voordoen. Activiteiten zijn uitdagend en intensief. Past de SB-activiteit aan als deze niet lukt of leeft.	De lesgever geeft correct en tijdig uitleg en instructies aan SB-deelnemers tijdens de activiteiten, Demonstreert techniek en tactiek op juiste wijze, Hanteert SB-activiteiten die voldoende belevingswaarde en intensiteit, observeert SB-deelnemers en past de SB-activiteiten hierop aan.	De lesgever geeft correcte uitleg en instructie aan het einde van een activiteit. Laat soms een voorbeeld zien, niet altijd correct. Activiteiten zijn van lage belevingswaarde en intensiteit. Past de activiteit aan als deze niet loopt.	De lesgever geeft geen uitleg of instructie aan de SB-deelnemers, geeft geen voorbeeld (praatje, plaatje, daadje), gebruikt ook de deelnemer niet als voorbeeld. Deelnemers worden niet uitgedaagd d.m.v. de activiteiten en deelnemers staan veel stil (lage intensiteit). Activiteiten worden niet aangepast op basis van observaties van de deelnemers.	1	
Didactische werkvormen en methodiek	De lesgever gebruikt passende didactische werkvormen om te diffrentieren op individueel en of groepsniveau om de doelstelling te bereiken en past aan indien nodig. Hanteert en heeft kennis van alle (spel) regels en speelt direct en adequaat in op alle onverwachte situaties.	De lesgever hanteert en past tijdens de les didactische werkvormen aan indien nodig om bij te dragen aan het behalen van de doelstellingen. De opbouw is methodisch, differentiatie wordt effectief toegepast op individueel en groepsniveau.	De lesgever hanteert didactische werkvormen die passend gekozen zijn en bijdragen aan de doelstellingen, kiest voor een juiste opbouw, methodiek, past differentiatie effectief toe, hanteert (spel)regels afgestemd op de situatie, speelt snel en adequaat in op onverwachte situaties.	De lesgever hanteert methodische en didactische werkvormen maar nog niet in een logische opbouw. De lesgever past de les aan op de gehele groep, reageert traag op onverwachte situaties. Hanteert de basis (spel) regels.	De les kent geen logische methodische opbouw, basis regels worden matig gehanteert, bij onverwachte situaties wordt te laat gereageerd. Werkvormen zijn niet doelgericht.	1	
Totaal score (vermenigvuldig de weging x score, tel alle scores bij elkaar op):							

Eerste ontwerp rubrics leerdoel 2

B1-K1-W3: Coacht en begeleid de SB-deelnemers							
Leerdoel:	Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.						
Criterium:	5 punten Zeer Goed	4 punten Goed	3 punten Voldoende	2 punten Onvoldoende	1 punt Slecht	Weging:	Score
Begeleiden	De lesgever stemt de gehele les de coaching en begeleiding af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek, cognitief en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB-deelnemers, zorgt ten alle tijden voor een veilige, prettige sfeer, spreekt ook de deelnemers aan op hun eigen voorbeeldfunctie en beloont vooral sportief en gewenst gedrag, reageert adequaat en direct op ongewenst gedrag indien nodig in een vorm van wederzijds respect.	De lesgever stemt de gehele les de coaching en begeleiding af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB-deelnemers, zorgt ten alle tijden voor een veilige, prettige sfeer, straalt een voorbeeldfunctie uit en beloont vooral sportief en gewenst gedrag en reageert adequaat en direct op ongewenst gedrag indien nodig.	De lesgever stemt coaching en begeleiding optimaal af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB-deelnemers, enthousiasmeert en motiveer SB-deelnemers, zorgt voor een sociaal veilige, prettige sfeer, vervult een voorbeeldfunctie, beloont sportief, gewenst gedrag, begrenst onsportief, ongewenst gedrag, anticipeert op ongewenst gedrag en grijpt indien nodig in.	De lesgever motiveert en enthousiasmeert af en toe de deelnemers. Spreekt deelnemers af en toe aan op sportief, gewenst of ongewenst gedrag maar niet consequent. Grijpt te laat in op ongewenst gedrag.	De lesgever draagt niet bij aan en sociale en veilige sfeer, motiveert niet, en straalt geen enthousiasme uit. Anticipeert niet op ongewenst gedrag en grijpt ook niet in. Beloont positief gedrag niet, en stemt de coaching niet af op de ontwikkeling, ambities, belevingswereld of sociaal welzijn van de deelnemers.	1	
Aandacht en bergip tonen	De lesgever vraagt, luistert en toont hiermee belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers. Ondersteunt de deelnemers positief op fysiek, psychosociaal en cognitief gebied, zodat er sprake is van wederzijds vertrouwen.	De lesgever toont vaak belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers. Is de gehele les bewust de deelnemers positief fysiek en psychosociaal aan het ondersteunen zodat er sprake blijft van wederzijds vertrouwen	De lesgever toont belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers, ondersteunt de SB-deelnemers positief (fysiek, psychosociaal), handelt zodanig dat er sprake is van wederzijds vertrouwen	De lesgever toont af en toe belangstelling, begrip en respect voor de SB-deelnemers. Ondersteunt en toont vertrouwen, maar niet naar alle deelnemers.	De lesgever toont geen belangstelling voor de SB-deelnemers, ondersteunt de deelnemers niet of zelfs negatief. Er is geen sprake van wederzijds vertrouwen.	1	
Met druk en tegenslag omgaan	De lesgever lost samen met de deelnemers onvoorziene situaties adequaat op om het doel te kunnen behalen.	De lesgever lost onvoorziene situaties en tegenslag adequaat op om het doel te kunnen behalen.	De lesgever blijft doelgericht presteren in onvoorziene situaties en bij tegenslag	De lesgever stop met handelen bij onvoorziene situaties of tegenslag, maar vraagt wel om hulp.	De lesgever stopt met handelen bij onvoorziene situaties of tegenslag. Vraagt ook niet om hulp.	1	
Vakdeskundigheid toepassen	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers voor, tijdens en na de SB-activiteiten op cognitief, technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert cognitief, motorisch en sociaal gedrag en speelt hier indien nodig op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers voor, tijdens en na de SB-activiteiten op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert motorisch en sociaal gedrag en speelt hier indien nodig op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op cognitief, technisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers voor, tijdens en na de SB-activiteiten op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert motorisch gedrag en speelt hier op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt de SB-deelnemers alleen na de SB-activiteit op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied. Signaleert soms (motorisch) gedrag maar reageert hier zelden op. Stimuleert en coacht maar dit draagt niet bij tot betere prestaties. Beantwoordt af en toe vragen, en geeft een enkele keer feedback of advies op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt de deelnemers niet op technisch en/of tactische en/of motorisch en/of psychosociaal gebied. Heeft geen oog voor (motorisch) gedrag en speelt hier ook niet op in. Beantwoordt geen vragen, geeft geen feedback en advies.	1	
Totaal score (vermenigvuldig de weging x score, tel alle scores bij elkaar op):							

Beste studenten Sportacademie,

Wij als docenten zijn continue bezig om het onderwijs wat jullie krijgen te verbeteren. Soms ervaar je dit meteen in de praktijk en soms ook helemaal niet. Voor mijn Masterstudie aan de Fontys Sporthogeschool te Eindhoven ben ik bezig met een onderzoek naar de manier waarop wij jullie feedback geven en beoordelen.

Afgelopen periode zijn jullie in de lessen Leiden en Begeleiden op donderdagochtend beoordeeld op jullie lesgeefvaardigheid. Ik ben heel benieuwd hoe jullie dit ervaren hebben en ook op welke manier jullie hierin zijn begeleid. Hieronder vinden jullie een vragenlijst van 28 stellingen waarbij je antwoord geeft op basis van 1: helemaal niet mee eens, tot 5: helemaal mee eens.

De vragenlijst is anoniem, maar vul wel je leeftijd en geslacht in. Nadat ik de gegevens heb verwerkt worden deze lijsten weer weg gedaan.

Durf zo eerlijk mogelijk voor jezelf antwoord te geven, hierdoor krijgen wij het beste beeld van hoe jullie tegen de manier van beoordelen tijdens de lessen Leiden en Begeleiden aan kijken.

Alvast bedankt voor jullie medewerking,

Met sportieve groet,

Thijs de Jong
Docent Sportacademie

Vragenlijst Leiden & Begeleiden:

Leerjaar 1

Leeftijd:		
Klas:		
Geslacht:	O vrouw	O man

- Totaal aantal vragen 28.
- Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
- Maak een keuze uit (1) Helemaal niet mee eens... t/m ... (5) Helemaal mee eens.

Nr:	Vraag:	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens en niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	De docenten binnen het vak leiden en begeleiden stimuleren mij om na te denken over hoe ik mijn lesgeven kan verbeteren.	1	2	3	4	5
2	Nadat de docent mijn lesgeefbeurt heeft bekeken bespreken we samen de uitslag.	1	2	3	4	5
3	Tijdens het uitvoeren van mijn lesgeefbeurt vraagt de docent hoe ik vind dat het tot nu toe gaat.	1	2	3	4	5
4	De docenten leiden en begeleiden laten mij meedenken over de manier waarop ik wil leren voor leiden en begeleiden.	1	2	3	4	5
5	Ik krijg van de docenten leiden en begeleiden de mogelijkheid om te bepalen wat mijn leerpunten zijn.	1	2	3	4	5
6	Mijn docenten leiden en begeleiden vragen aan mij wat ik goed en minder goed heb gedaan tijdens mijn lesgeefbeurt.	1	2	3	4	5
7	De docenten stimuleren mij om terug te kijken op mijn leerproces en om te bedenken wat ik een volgende keer anders kan doen.	1	2	3	4	5
8	De docenten leiden en begeleiden geven mijn sterke punten aan op het gebied van lesgeven.	1	2	3	4	5
9	De docenten leiden en begeleiden geven mijn zwakke punten aan op het gebied van lesgeven.	1	2	3	4	5
10	Ik word aangemoedigd door mijn docenten leiden en begeleiden om mijn leerproces te verbeteren.	1	2	3	4	5
11	Ik krijg aanwijzingen van de docenten leiden en begeleiden die mij helpen bij het leren lesgeven.	1	2	3	4	5
12	Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken mijn gemaakte werk met mij zodat ik de lesstof beter begrijp.	1	2	3	4	5
13	Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken met mij mijn vorderingen.	1	2	3	4	5
14	Na een lesgeefbeurt laten mijn docenten leiden en begeleiden mij weten hoe ik het de volgende keer beter kan doen.	1	2	3	4	5

15	Mijn docenten leiden en begeleiden bespreken met mij hoe ik mijn sterke kanten kan gebruiken om mijn lesgeven te verbeteren.	1	2	3	4	5
16	Samen met mijn docenten leiden en begeleiden bedenk ik een manier om mijn zwakke punten te verbeteren.	1	2	3	4	5
17	Als ik de uitleg niet begrijp dan proberen de docenten leiden en begeleiden het op een andere manier aan mij uit te leggen.	1	2	3	4	5
18	De docenten leiden en begeleiden geven mij aanwijzingen die mij helpen om de lesstof te begrijpen.	1	2	3	4	5
19	Tijdens de lessen leiden en begeleiden kan ik laten zien wat we hebben geleerd.	1	2	3	4	5
20	De docenten leiden en begeleiden stellen vragen op een begrijpelijke manier.	1	2	3	4	5
21	De vragen van de docenten leiden en begeleiden helpen mij de lesstof te begrijpen.	1	2	3	4	5
22	De docenten leiden en begeleiden staan open voor mijn inbreng in de klas.	1	2	3	4	5
23	Ik heb de mogelijkheid om vragen te stellen aan medeleerlingen over de les.	1	2	3	4	5
24	Ik weet aan welke punten ik moet werken om mijn resultaten te verbeteren.	1	2	3	4	5
25	Er is mogelijkheid om vragen te stellen.	1	2	3	4	5
26	Ik weet aan welke eisen mijn werk moet voldoen.	1	2	3	4	5
27	Als ik een opdracht krijg is het duidelijk wat ik hiervan kan leren.	1	2	3	4	5
28	Met mijn werk laat ik zien wat ik kan.	1	2	3	4	5

Bedankt voor het invullen!

Vragenlijst Leiden & Begeleiden:

Docentenversie

Leeftijd:		
Hoeveel jaar werk je al in het onderwijs?		
Geslacht:	☐ vrouw	☐ man

- Totaal aantal vragen 28.
- Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
- Maak een keuze uit (1) Helemaal niet mee eens... t/m ... (5) Helemaal mee eens.

Nr:	Vraag:	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens en niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	Ik stimuleer mijn leerlingen om na te denken over hoe zij hun schoolwerk kunnen verbeteren.	1	2	3	4	5
2	Na het beoordelen van een lesgeefbeurt bespreek ik met iedere leerling zijn of haar verbeterpunten	1	2	3	4	5
3	Tijdens een lesgeefbeurt vraag ik de leerlingen hoe ze vinden dat het tot nu toe gaat	1	2	3	4	5
4	Ik laat mijn leerlingen meedenken over de manier waarop ze willen leren op school.	1	2	3	4	5
5	Ik geef leerlingen de gelegenheid zelf hun leerpunten te bepalen	1	2	3	4	5
6	Ik vraag mijn leerlingen om aan te geven wat ze goed en minder goed hebben gedaan tijdens de lesgeefbeurt	1	2	3	4	5
7	Ik stimuleer leerlingen om terug te kijken op hun leerproces en om te bedenken wat ze een volgende keer beter anders kunnen doen.	1	2	3	4	5
8	Ik laat mijn leerlingen weten wat hun sterke punten zijn op het gebied van leren.	1	2	3	4	5
9	Ik laat mijn leerlingen weten wat hun zwakke punten zijn op het gebied van leren.	1	2	3	4	5
10	Ik moedig mijn leerlingen aan om hun leerproces te verbeteren.	1	2	3	4	5
11	Ik geef mijn leerlingen aanwijzingen die hen helpen bij het leren.	1	2	3	4	5
12	Ik bespreek het gemaakte werk met mijn leerlingen zodat zij de lesstof beter begrijpen.	1	2	3	4	5
13	Ik bespreek met mijn leerlingen hun vorderingen.	1	2	3	4	5
14	Na een lesgeefbeurt vertel ik mijn leerlingen hoe zij hun zwakke prestaties kunnen verbeteren.	1	2	3	4	5
15	Ik bespreek met mijn leerlingen hoe zij hun sterke kanten kunnen gebruiken om hun werk te verbeteren.	1	2	3	4	5

16	Ik stel samen met mijn leerlingen een strategie vast om hun zwakke punten te verbeteren	1	2	3	4	5
17	Als ik merk dat leerlingen een onderdeel niet begrijpen pas ik mijn instructie aan.	1	2	3	4	5
18	Ik geef de leerlingen aanwijzingen om hen te helpen de lesstof te begrijpen.	1	2	3	4	5
19	Tijdens de les kunnen de leerlingen laten zien wat ze hebben geleerd	1	2	3	4	5
20	Ik stel de vraag op een begrijpelijke manier.	1	2	3	4	5
21	Door de vragen te stellen tijdens de les help ik leerlingen om de lesstof begrijpen.	1	2	3	4	5
22	Ik sta open voor de inbreng van mijn leerlingen in de klas.	1	2	3	4	5
23	Ik ga met mijn leerlingen in discussie over de beoordelingscriteria.	1	2	3	4	5
24	Ik zorg ervoor dat de leerling weet aan welke punten hij of zij moet werken om zijn of haar resultaten te verbeteren.	1	2	3	4	5
25	Ik geef leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen.	1	2	3	4	5
26	De leerling weet aan welke eisen zijn of haar werk moet voldoen.	1	2	3	4	5
27	Ik zorg ervoor dat de leerlingen weten wat ze kunnen leren van een opdracht.	1	2	3	4	5
28	Ik kan zien of de leerling het leerdoel heeft behaald door zijn werk	1	2	3	4	5

Bedankt voor het invullen!

Bijlage IV: Observatie formulier voor feedback

Datum:	
Tijd:	
Ruimte:	
Actoren:	
Activiteit:	
Soort feedback methode:	☐ Directe feedback (docent – student) ☐ Peer-feedback ☐ Self- assessment

Niveaus van feedback (Hattie & Timperley, 2007) (Turfobservatie)	
Taak:	
Proces:	
Zelfregulatie:	
Persoon:	

Diepteniveau van de feedback (Glover & Brown, 2006) (Turfobservatie)	
Diepteniveau 1: Indicatie	
Diepteniveau 2: Correctie	
Diepteniveau 3: Indicatie of correctie met toelichting en handvatten.	

Bijlage V: Operationalisatie van de meetinstrumenten

Onderzoeksvraag: op welke manier kunnen formatieve methodes als een rubrics, self- en peer assessment toepasbaar worden gemaakt voor in de lespraktijk van het themablok leiden en begeleiden om een bijdrage leveren aan het leerproces van de student.

Keuze van meetinstrument: Focusgroep, semigestructureerd interview, observaties

Definitie van begrip/ concept (uit onderzoeksvraag)	Dimensie (begrippen uit je definitie)	Indicator (Manier om begrip te meten)	Vragen	Antwoord categorieën:
De term formatief toetsen draait om het geven van feedback en instructie correcties om het leerresultaat te vergroten en bij te sturen naar de behoefte van de student (Black & William, 1998). Drie centrale vragen: - Wat is de gewenste eindsituatie (eindtermen, leerdoelen). - Waar bevinden studenten zich in hun ontwikkeling ten opzichte van de gewenste eindsituatie? - Hoe overbrug je de kloof tussen de huidige en gewenste eindsituatie? (William & Leahy, 2015).	Feedback is samengevat alle informatie die gegeven wordt door een ander (leraar, peers, literatuur, ouders, zelf of ervaring) gericht op aspecten van iemands uitvoering of begripsniveau (Hattie & Timperley, 2007). Het geeft informatie over het gat tussen het huidige level aan uitvoering en begrip en het gewenste level en hoe dit gat verkleind kan worden. (Ramprasad, 1983; Sadler, 1989). Formatief toetsen is verder uitgewerkt in een model door Hattie en Timperley (2007) gericht op drie componenten. Feed-up (1) zorgt dat de leerling de reden voor een opdracht, taak of les, inclusief de toetsing daarvan, begrijpt. Feedback (2) geeft de leerling informatie over zijn succes en leerpunten. Feed-forward (3) ten slotte geeft richting aan het verdere leerproces. Deze drie componenten spelen op vier niveaus: de taak, het proces, de zelfregulatie en de persoon.	De taak: Geeft aan of een taak juist is uitgevoerd of niet.	- Wordt er feedback gegeven op de taak (criteria) van de student en of deze wel of niet goed is uitgevoerd?	1. Ja 2. Nee
		Het proces: Geeft aan welke aandachtspunten er zijn met betrekking tot de gekozen aanpak of strategie.	- Worden de aandachtspunten m.b.t. de aanpak of strategie benoemd?	1. Ja 2. Nee
		Zelfregulatie: Heeft (onder meer) betrekking op zelfevaluatie en de manier waarop studenten zelf hun leerproces sturen.	- Leiden de vragen die gesteld worden tot na denken over het eigen leerproces?	1. Ja 2. Nee
		Persoon: Gericht zijn op competenties en/of houdings- aspecten.	- Wordt de feedback ook gegeven op de houding van de student?	1. Ja 2. Nee
		Diepteniveau 1, Indicatie geven: Feedback alleen op de taak of het doel.	- Is de feedback alleen gericht op het geven van een indicatie. <i>“ik vond de les wel goed (taak)”</i>, of, <i>“ik vond dat je het wel leuk deed (persoon)”</i>.	1. Ja 2. Nee

	Uit onderzoek door Hattie en Timperley (2007) blijkt dat vooral feedback op het proces en de zelfregulatie aan de hand van bovenstaande aspecten leidt tot leeropbrengst, omdat het denkproces van de student hiermee wordt gestimuleerd. Om de kwaliteit van de feedback te verhogen komen Glover en Brown (2006) tot drie gradaties in diepteniveau van de feedback. Het minste effect heeft het geven van alleen een indicatie of een correctie, niveau een en twee. De docent geeft aan of er voldaan is aan het doel maar laat in het midden hoe deze zich verder kan ontwikkelen. Feedback op diepteniveau drie is gericht op een indicatie of correctie gepaard met toelichting of handvatten ter verbetering.	<u>Diepteniveau 2, Correctie geven:</u> Feedback hoe te verbeteren, indirecte informatie over de gewenste prestatie.	- Is de feedback alleen gericht op het geven van een correctie: <i>“de volgende keer meer enthousiast zijn (persoon)”</i>, of, <i>“volgende keer wat beter voorbereiden (proces)”</i>.	1. Ja 2. Nee
		<u>Diepteniveau 3, Toelichting geven:</u> Indicatie of correctie aangevuld met een toelichting en handvatten hoe te verbeteren.	- Is de feedback een indicatie of een correctie en volgt hier een toelichting bij met handvatten om te verbeteren? <i>“ik vond dat je wat meer enthousiasme mag tonen door wat vaker te lachen of contact te zoeken met de deelnemer, denk eens aan een high-five”</i>.	1. Ja 2. Nee
	<u>Leerdoelen (eindtermen):</u> Bij leerdoelen gaat het om datgene wat we willen dat de leerlingen leren: waar werkt de leerling naartoe? De term kwaliteitscriteria is hieraan gerelateerd (Wiliam & Leahy, 2015).	<u>Kwaliteitscriteria:</u> Dit zijn criteria die gebruikt worden om te beoordelen in hoeverre de leeractiviteiten waaraan de leerlingen deelnemen succesvol zijn. Belangrijk is dat docenten en studenten leerdoelen en kwaliteitscriteria verduidelijken, delen en begrijpen.	- Wat diend er aan de kwaliteitscriteria in de rubrics aangepast te worden om deze duidelijker te maken? - Zijn de kwaliteitscriteria gedeeld met de studenten? - Begrijpen de studenten de kwaliteitscriteria?	Open vraag 1. Ja 2. Nee
Een <u>rubrics</u> is een beoordelingsmatrix bestaande uit twee dimensies, toets criteria en beoordelingsniveau's. In de rubric worden de beoordelingsniveaus zo goed mogelijk inhoudelijk beschreven in de vorm van indicatoren.	<u>Toets criteria:</u> Worden gebruikt om een oordeel te geven over een product of dienst. Dit kan holistisch (criteria worden samengevoegd om een oordeel te geven) of analytisch (eenduidige en enkelvoudige criteria). Holistische rubrics zijn snel en eenvoudig te gebruiken, maar bieden veel ruimte	<u>Eenduidig en enkelvoudige criteria:</u> Criteria zijn los van elkaar te beoordelen.	- Zijn de criteria eenduidig, zijn deze los van elkaar te beoordelen. - Is er ruimte voor interpretatie van de criteria, hebben deze een dubbele betekenis?	1. Ja 2. Nee
		<u>Betrouwbaarheid:</u> Criteria zijn niet om meerdere manieren te interpreteren, alle beoordelaars komen hiermee tot hetzelfde oordeel.		

Een rubrics helpt docenten om het proces en het leren te monitoren, en wordt het consistent gebruikt om te evalueren. Studenten zien in een oogopslag wat ze moeten doen om het hoogst haalbare binnen een leerdoel te bereiken. Nadeel is dat het creativiteit en exploratie te kort doet. (Bos, Burghout, ten Brinke, 2014).	voor interpretatie. Analytische rubrics biedt meer betrouwbaarheid en geeft meer inzicht voor de student, maar doet aan de creativiteit en exploratie te kort.			
	<u>Beoordelingsniveau 's:</u> De keuze voor het type beoordelingsniveaus en het aantal beoordelingsniveaus wordt bepaald door de functie die men de rubric toekent. De verschillende niveaus moeten goed van elkaar te onderscheiden zijn en het onderscheid moet nuttig zijn om de ontwikkeling van de studenten te stimuleren.	<u>Onderscheiden van elkaar:</u> Duidelijk onderscheid tussen bijvoorbeeld voldoende, onvoldoende of goed op basis van een taxonomie. <u>Ontwikkeling stimuleren:</u> Studenten duidelijk in beeld krijgen wat ze moeten doen om beter te worden (ontwikkelen).	- Is de gebruikte taxonomie voldoende om onderscheid te maken tussen de niveaus? - Stimuleren de beoordelingsniveau 's ontwikkeling?	1. Ja 2. Nee
	<u>Indicatoren:</u> De indicatoren zijn de beschrijvingen van de verschillende niveaus bij de gestelde criteria. Het zijn de observeerbare en meetbare eenheden. Het spreekt voor zich dat bij het formuleren van de indicatoren helderheid en eenduidigheid is gewenst. Ze moeten ontwikkelingsgericht zijn en een voorbeeld geven van gewenst gedrag.	<u>Meetbare eenheden:</u> Terug te koppelen naar concreet gedrag, makkelijk meetbaar in de praktijk. <u>Helderheid en eenduidigheid:</u> Geen vage begrippen, begrijpelijk voor studenten. (KISS) <u>Ontwikkelingsgericht:</u> Zoveel mogelijk positief beschreven, wat de student wel kan. Eventueel vanuit de "Ik" vorm.	- Zijn de indicatoren beschreven naar concreet gedrag? - Zijn de indicatoren in de rubrics begrijpelijk en duidelijk? - Zijn de indicatoren zoveel mogelijk positief beschreven en vanuit de ik vorm?	1. Ja 2. Nee

	<u>Monitoren en evalueren:</u> Een van de sterke punten van rubrics is dat ze geschikt zijn om precieze, inhoudelijke informatie te geven over de geleverde leerprestatie. Ze stellen docenten en studenten in staat om vast te stellen wat er tot nu toe is geleerd, tot op welk niveau en wat er nog te leren is. Rubrics beantwoorden daarmee goed aan de 'feed forward' functie van toetsing (Hattie & Timperley, 2007) en kunnen dus goed worden ingezet in het leerproces.	<u>Geleverde leerprestatie:</u> Wat is er tot nu toe geleerd, tot op welk niveau en wat valt er nog te leren.	- Biedt de rubrics inzicht in wat er is geleerd op welk niveau en wat er nog te leren valt?	Open vraag
	Doordat de indicatoren in de rubric laten zien wat er nog moet worden gedaan om tot een betere prestatie te komen, kunnen studenten en docenten de leervorderingen zichtbaar maken. Hiermee is de rubric zeer geschikt als didactisch instrument en als instrument om de zelfregulatie van studenten te bevorderen.	<u>Zelfregulatie:</u> Door de stapsgewijze opbouw van de beoordelingscriteria wordt er per criterium in zekere zin ook een leerproces zichtbaar. Studenten kunnen aan de hand hiervan zelf vaststellen op welk punt ze zich bevinden in het leerproces en wat de volgende stap is.	- Kunnen leerlingen a.d.h.v. de rubrics zelf vaststellen waar ze staan in het leerproces?	- Ja - Nee



Een les of training bestaat uit 4 elementen:

- De voorbereiding
- De uitvoering
- Coaching en Begeleiding
- Verantwoording

De voorbereiding!



Wat wil de doelgroep, wat kunnen en kennen ze al, hoe gaan ze met elkaar om en houdt je hier rekening mee? Wat wil jij ze gaan aanleren (technieken, tactieken), hoe pas je dat aan op het individu of de groep en waar dien je rekening mee te houden in de organisatie?

Leerdoel (gewenst resultaat):

De lessenreeks is compleet en uitvoerbaar. Alle betrokkenen zijn geïnformeerd en het vaardigheidsniveau van de SB-deelnemers is juist beoordeeld.

| 3

De uitvoering!



Hoe presenteert en begeleid je de activiteit? Hoe houdt je rekening met de organisatie en de veiligheid? Welke instructie geef je en wanneer en hoe leer je ze dat aan (methodiek en didactiek)?

Leerdoel (gewenst resultaat):

De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.

| 4

Coachen en begeleiden!



Hoe ga je om met tegenslag of druk? Hoe begeleid je de groep naar een hoger niveau van uitvoering, luister je naar de deelnemers, toon je begrip en aandacht? En hoe zet je jouw vakdeskundigheid in om de deelnemer te verbeteren?

Leerdoel (gewenst resultaat):

Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.

| 5

De verantwoording!



Waarom heb je voor deze activiteiten gekozen? Waarom heb je de activiteiten (indien van toepassing) aangepast? Hoe zou je dat de volgende keer anders doen? Heb jij je doel bereikt? Wie wel, en wie niet?

Leerdoel (gewenst resultaat):

De student verantwoordt helder en overtuigend gemaakte keuzes op het gebied van coaching en begeleiding, verantwoordt helder en overtuigend (aanpassingen in) de planning op het gebied van coaching en begeleiding en maakt op overtuigende wijze de transfer naar vergelijkbare beroepssituaties.

| 6

Bijlage VII: Rubrics stap 2

B1-K1-W2: Voert de SB-activiteit uit.

Leerdoel:	De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.					
Criterium:	5 doelpunten	4 doelpunten	3 doelpunten	2 doelpunten	1 doelpunt	Score
Presenteren	De lesgever toont veel enthousiasme en betrokkenheid naar alle deelnemers , heeft veel kennis over de inhoud en onderwerp, straalt veel vertrouwen uit , instructies zijn kort, duidelijk en inspirerend en zorgt dat de deelnemers continue gemotiveerd blijven.	De lesgever is betrokken naar de deelnemers, toont veel enthousiasme tijdens het lesgeven, geeft heldere instructies op het niveau en behoeftes van alle deelnemers. Straalt vertrouwen uit naar de groep.	De lesgever verwelkomt de SB-deelnemers gastvrij , straalt deskundigheid en vertrouwen uit , geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep, enthousiasmeert en motiveert deelnemers	De lesgever straalt onzekerheid uit , instructie duurt lang , weet niet altijd de vragen uit de groep te beantwoorden. Doet nog weinig moeite om de groep te motiveren of enthousiasmeren.	De lesgever benadert de deelnemers met weinig respect , herkent verschillen niet en speelt hier ook niet op in, past zijn of haar gedrag niet aan het gedrag van de deelnemers.	
Begeleiden	De lesgever gaat respectvol met alle SB-deelnemers om, handelt zelfverzekerd in de begeleiding naar de deelnemers, speelt sterk in op onderlinge gedrags verschillen, en past het eigen gedrag en omgangsvormen flexibel aan op elke individuele deelnemer.	De lesgever benadert SB-deelnemers met respect, staat open voor alle culturele verschillen en houdt hier rekening mee , ten alle tijden rekening mee. Past omgangsvormen en gedrag flexibel aan op de deelnemers.	De lesgever benadert SB-deelnemers met respect , staat open voor culturele verschillen en houdt hier rekening mee , past agogische werkvormen adequaat toe, past zijn of haar gedrag en omgangsvormen flexibel aan op de SB-deelnemers.	De lesgever staat open voor verschillen maar houdt hier te weinig rekening mee, past zijn of haar gedrag of omgangsvorm aan op het gedrag van de SB-deelnemer.	De lesgever benadert de deelnemers met weinig respect , herkent verschillen niet en speelt hier ook niet op in, past zijn of haar gedrag nog te weinig aan op het gedrag van de deelnemers.	
Organisatie en Veiligheid	De lesgever is nauwkeurig gericht op de voortgang en koppeld hier regelmatig op terug. Voorkomt en is de gehele les alert op onveilige situaties door adequaat te reageren zonder hulp in te schakelen. Spreekt deelnemers aan op gebruik van materialen en middelen en gebruikt alleen materialen die nodig zijn (efficiënt) op een creatieve manier, laat deze snel klaar zetten (efficiënt) op een veilige plaats en geschikt voor de activiteit.	De lesgever controleert en bewaakt de voortgang door terug te koppelen , is constant alert op onveilige situaties, grijpt rustig in, en vraagt zelden om hulp, gebruikt materialen en middelen verantwoord en spreekt deelnemers hierop aan. Materialen en middelen worden efficiënt, effectief en veilig gebruikt.	De lesgever bewaakt de voortgang en voorkomt onveilige situaties, reageert bij een incident rustig en grijpt in , indien nodig schakelt hij hulp in , houdt toezicht op verantwoord gebruik van materialen en middelen, gebruikt accommodatie, materialen en hulpmiddelen efficiënt (kost weinig tijd), effectief (doelgericht) en veilig (geschikt en veilig opgesteld) gebruikt.	De lesgever voorkomt vooraf onveilige situaties, grijpt af en toe in bij een incident. Klaarzetten en of veranderen van materiaal duurt nog vaak te lang (onefficient), zijn wel doelgericht (effectief) en geschikt voor de activiteit, maar niet altijd veilig opgesteld.	De lesgever let niet op de voortgang van de deelnemers, er ontstaan onveilige situaties. Reageert niet op incidenten, grijpt niet in en laat de situatie gebeuren. Gaat respectloos om met materialen en middelen en spreekt deelnemers hier ook niet op aan. Klaarzetten van het materiaal duurt lang (onefficient) gebruikt materiaal die niet nodig zijn om het lesdoel te bereiken (in-effectief) en staan onveilig opgesteld, zijn kapot of zijn niet geschikt (onveilig) .	
Instructie en bewegingsvormen	De lesgever geeft extra uitleg en instructie als dit nodig is. Kan alle activiteiten zelf demonstreren met een correcte uitvoering. De gekozen activiteiten bieden veel uitdaging en zijn van hoge intensiteit waarbij de deelnemers weinig stil staan. Past de activiteiten aan op basis van het niveau van de groep of individu , door te observeren en te vragen en terug te koppelen .	De lesgever geeft tijdens de activiteit correcte uitleg en instructie, demonstreert zelf of laat deelnemers activiteiten voordoen. Activiteiten zijn uitdagend en intensief. Past de SB-activiteit aan als deze niet lukt of leeft .	De lesgever geeft correct en tijdig uitleg en instructies aan SB-deelnemers tijdens de activiteiten, Demonstreert techniek en tactiek op juiste wijze, hanteert SB-activiteiten die voldoende belevingswaarde en intensiteit, observeert SB-deelnemers en past de SB-activiteiten hierop aan.	De lesgever geeft correcte uitleg en instructie aan het einde van een activiteit. Laat soms een voorbeeld zien, niet altijd correct . Activiteiten zijn van lage belevingswaarde en intensiteit. Past de activiteit aan als deze niet loopt .	De lesgever geeft geen uitleg of instructie aan de SB-deelnemers, geeft geen voorbeeld (praatje, plaatje, daadje), gebruikt ook de deelnemer niet als voorbeeld. Deelnemers worden niet uitgedaagd d.m.v. de activiteiten en deelnemers staan veel stil (lage intensiteit). Activiteiten worden niet aangepast op basis van observaties van de deelnemers.	
Didactische werkvormen en methodiek	De lesgever gebruikt passende didactische werkvormen om te differentiëren op individueel en of groepsniveau om de doelstelling te bereiken en past aan indien nodig. Hanteert en heeft kennis van alle (spel) regels en speelt direct en adequaat in op alle onverwachte situaties.	De lesgever hanteert en past tijdens de les didactische werkvormen aan indien nodig om bij te dragen aan het behalen van de doelstellingen. De opbouw is methodisch , differentiatie wordt effectief toegepast op individueel en groepsniveau.	De lesgever hanteert didactische werkvormen die passend gekozen zijn en bijdragen aan de doelstellingen, kiest voor een juiste opbouw, methodiek, past differentiatie effectief toe, hanteert (spel)regels afgestemd op de situatie, speelt snel en adequaat in op onverwachte situaties.	De lesgever hanteert methodische en didactische werkvormen maar nog niet in een logische opbouw. De lesgever past de les aan op de gehele groep , reageert traag op onverwachte situaties. Hanteert de basis (spel) regels.	De les kent geen logische methodische opbouw, basis regels worden matig gehanteert, bij onverwachte situaties wordt te laat gereageerd. Werkvormen zijn niet doelgericht.	
Totaal score:						

B1-K1-W3: Coacht en begeleid de SB-deelnemers

Leerdoel:	Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.					
Criterium:	5 doelpunten	4 doelpunten	3 doelpunten	2 doelpunten	1 doelpunt	Score
Begeleiden	De lesgever stemt de gehele les de coaching en begeleiding af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek, cognitief en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB-deelnemers, zorgt ten alle tijden voor een veilige, prettige sfeer, spreekt ook de deelnemers aan op hun eigen voorbeeldfunctie en beloont vooral sportief en gewenst gedrag, reageert adequaat en direct op ongewenst gedrag indien nodig in een vorm van wederzijds respect .	De lesgever stemt de gehele les de coaching en begeleiding af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de belevingswereld van de SB-deelnemers, zorgt ten alle tijden voor een veilige, prettige sfeer, straalt een voorbeeldfunctie uit en beloont vooral sportief en gewenst gedrag en reageert adequaat en direct op ongewenst gedrag indien nodig.	Coaching en begeleiding is optimaal afgestemd op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de belevingswereld van de deelnemers, enthousiasmeert en motiveer SB-deelnemers, zorgt voor een sociaal veilige, prettige sfeer, vervult een voorbeeldfunctie, beloont sportief, gewenst gedrag, begrenst onsportief, ongewenst gedrag, anticipeert op ongewenst gedrag en grijpt indien nodig in.	De lesgever motiveert en enthousiasmeert af en toe de deelnemers. Spreekt deelnemers af en toe aan op sportief, gewenst of ongewenst gedrag maar niet consequent . Grijpt te laat in op ongewenst gedrag.	De lesgever draagt niet bij aan en sociale en veilige sfeer, motiveert niet , en straalt geen enthousiasme uit. Anticipeert niet op ongewenst gedrag en grijpt ook niet in. Beloont positief gedrag niet , en stemt de coaching niet af op de ontwikkeling, ambities, belevingswereld of sociaal welzijn van de deelnemers.	
Aandacht en bergip tonen	De lesgever vraagt, luistert en toont hiermee belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers. Ondersteunt de deelnemers positief op fysiek, psychosociaal en cognitief gebied, zodat er sprake is van wederzijds vertrouwen.	De lesgever toont vaak belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers. Is de gehele les bewust de deelnemers positief fysiek en psychosociaal aan het ondersteunen zodat er sprake blijft van wederzijds vertrouwen	De lesgever toont belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers, ondersteunt de SB-deelnemers positief (fysiek, psychosociaal), handelt zodanig dat er sprake is van wederzijds vertrouwen	De lesgever toont af en toe belangstelling, begrip en respect voor de SB-deelnemers. Ondersteunt en toont vertrouwen, maar niet naar alle deelnemers.	De lesgever toont geen belangstelling voor de SB-deelnemers, ondersteunt de deelnemers niet of zelfs negatief . Er is geen sprake van wederzijds vertrouwen.	
Met druk en tegenslag omgaan	De lesgever lost samen met de deelnemers onvoorziene situaties adequaat op om het doel te kunnen behalen.	De lesgever lost onvoorziene situaties en tegenslag adequaat op om het doel te kunnen behalen.	De lesgever blijft doelgericht presteren in onvoorziene situaties en bij tegenslag	De lesgever stopt met handelen bij onvoorziene situaties of tegenslag, maar vraagt wel om hulp.	De lesgever stopt met handelen bij onvoorziene situaties of tegenslag. Vraagt ook niet om hulp.	
Vakdeskundigheid toepassen	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers zowel voor, tijdens als na de SB- activiteiten op cognitief , technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert cognitief , motorisch en sociaal gedrag en speelt hier indien nodig op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers vooral tijdens en na de SB- activiteiten op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert motorisch en sociaal gedrag en speelt hier indien nodig op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op cognitief , technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt SB-deelnemers voor, tijdens en na de SB- activiteiten op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied, signaleert en interpreteert motorisch gedrag en speelt hier op in , stimuleert, coacht tot beter e prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt de SB-deelnemers alleen na de SB-activiteit op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied. Signaleert soms (motorisch) gedrag maar reageert hier zelden op . Stimuleert en coacht maar dit draagt niet bij tot betere prestaties. Beantwoord af en toe vragen, en geeft een enkele keer feedback of advies op technisch en/of tactisch en/of motorisch en/of psychosociaal gebied.	De lesgever coacht en begeleidt de deelnemers niet op technisch en/of tactische en/of motorisch en/of psychosociaal gebied. Heeft geen oog voor (motorisch) gedrag en speelt hier ook niet op in. Beantwoord geen vragen, geeft geen feedback en advies.	
Totaal score:						66

Bijlage VIII: rubrics stap 3

B1-K1-W2: Voert de SB-activiteit uit.				
Leerdoel:	De activiteit verloopt volgens het vooropgestelde plan, de doelstellingen zijn behaald en alle deelnemers zijn betrokken en gemotiveerd voor de activiteit waarbij hun eigenheid is gerespecteerd.			
Criterium:	Expert (4 punten)	Gevorderd (3 punten)	Beginnend (2 punten)	Score*
Presenteren	De lesgever (ik) toont betrokkenheid naar de deelnemers, toont veel enthousiasme tijdens het lesgeven, geeft korte heldere instructies op het niveau en behoefte van alle deelnemers . Straalt vertrouwen uit naar de groep.	De lesgever (ik) verwelkomt de deelnemers gastvrij, straalt deskundigheid en vertrouwen uit , geeft heldere instructies aansluitend op het niveau en de behoefte van de doelgroep, enthousiasmeert en motiveert deelnemers	De lesgever (ik) straalt nog onzekerheid uit , instructie duurt lang , weet niet altijd de vragen uit de groep te beantwoorden. Motiveert en enthousiasmeert de groep af en toe .	
Begeleiden 1	De lesgever (ik) benadert SB-deelnemers met respect, staat open voor alle culturele verschillen en houdt hier ten alle tijden rekening mee. Past omgangsvormen en gedrag flexibel aan op de deelnemers.	De lesgever (ik) benadert deelnemers met respect , staat open voor culturele verschillen en houdt hier rekening mee , past agogische werkvormen adequaats toe, past zijn of haar gedrag en omgangsvormen flexibel aan op de deelnemers.	De lesgever (ik) staat open voor verschillen maar houdt hier nog weinig rekening mee, past zijn of haar gedrag of omgangsvorm aan op het gedrag van de SB-deelnemer.	
Organisatie en Veiligheid	De lesgever (ik) controleert en bewaakt de voortgang door terug te koppelen naar de groep , is constant alert op onveilige situaties, grijpt rustig in, en vraagt zelden om hulp , gebruikt materialen en middelen verantwoord en sprekt deelnemers hierop aan . Materialen en middelen worden efficiënt, effectief en veilig gebruikt.	De lesgever (ik) bewaakt de voortgang en voorkomt onveilige situaties, reageert bij een incident rustig en grijpt in , indien nodig schakelt hij hulp in , houdt toezicht op verantwoord gebruik van materialen en middelen, gebruikt accommodatie, materialen en hulpmiddelen efficiënt (kost weinig tijd), effectief (doelgericht) en veilig (geschikt en veilig opgesteld).	De lesgever (ik) voorkomt vooraf onveilige situaties maar grijpt af en toe in bij een incident. Klaarzetten en of veranderen van materiaal duurt nog vaak te lang (onefficient), zijn wel doelgericht (effectief) en geschikt voor de activiteit, maar niet altijd veilig opgesteld.	
Instructie en beweginsvormen	De lesgever (ik) geeft tijdens de activiteit correcte uitleg en instructie, demonstreert zelf correct voor of laat deelnemers activiteiten voordoen. Activiteiten zijn uitdagend en intensief . Observeert de deelnemers en past de activiteit aan als deze niet lukt, of deelnemers niet leren of de activiteit niet leeft (belevingswaarde) .	De lesgever (ik) geeft correct en tijdig uitleg en instructies aan deelnemers tijdens de activiteiten, demonstreert techniek en tactiek op juiste wijze, hanteert activiteiten die voldoende belevingswaarde en intensiteit hebben, observeert de deelnemers en past de activiteiten hierop aan.	De lesgever (ik) geeft correcte uitleg en instructie aan het einde van een activiteit . Laat soms een voorbeeld zien, niet altijd correct . Activiteiten zijn van lage belevingswaarde en intensiteit. Observeert de deelnemers maar past de activiteit alleen aan als deze niet loopt .	
Didactische werkvormen en methodiek	De lesgever (ik) hanteert en past tijdens de les didactische werkvormen aan indien nodig om bij te dragen aan het behalen van de doelstellingen. De opbouw is methodisch , differentiatie wordt effectief toegepast op individueel en groepsniveau .	De lesgever (ik) hanteert didactische werkvormen die passend gekozen zijn en bijdragen aan de doelstellingen , kiest voor een juiste opbouw, methodiek, past differentiatie effectief toe , hanteert (spel)regels afgestemd op de situatie, speelt snel en adequaat in op onverwachte situaties.	De lesgever (ik) hanteert methodische en didactische werkvormen maar nog niet in een logische opbouw . De lesgever past de les aan op de gehele groep , reageert traag op onverwachte situaties. Hanteert de basis (spel) regels.	
* Indien niet aan de indicator bij beoordelingsniveau beginnend is voldaan wordt 1 punt gegeven. Indien het level van expert wordt overstegen wordt 5 punten gegeven.				Totaal score:

B1-K1-W3: Coacht en begeleid de SB-deelnemers

Leerdoel:	Aan het einde van de les zijn alle deelnemers optimaal gecoacht en begeleid in een sfeer van wederzijds vertrouwen en respect en in een sociaal en fysiek veilige omgeving.			
Criterium:	Expert (4 punten)	Gevorderd (3 punten)	Beginnend (2 punten)	Score*
Begeleiden 2	De lesgever (ik) stemt de gehele les de coaching en begeleiding af op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de beleavingswereld van de deelnemers, zorgt ten alle tijden voor een veilige, prettige sfeer, straalt een voorbeeldfunctie uit en beloont vooral sportief en gewenst gedrag en reageert adequaat en direct op ongewenst gedrag indien nodig.	De lesgever (ik) heeft de coaching en begeleiding optimaal afgestemd op de ontwikkeling, ambitie, fysiek en sociaal welzijn en de beleavingswereld van de deelnemers, enthousiasmeert en motiveert deelnemers , zorgt voor een sociaal veilige, prettige sfeer, vervult een voorbeeldfunctie , beloont sportief en gewenst gedrag, begrenst onsportief en ongewenst gedrag, anticipeert op ongewenst gedrag en grijpt indien nodig in.	De lesgever (ik) motiveert en enthousiasmeert af en toe de deelnemers. Spreekt deelnemers af en toe aan op sportief, gewenst of ongewenst gedrag maar niet consequent . Grijpt te laat in op ongewenst gedrag.	
Aandacht en bergip tonen	De lesgever (ik) toont vaak belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers. Is de gehele les bewust de deelnemers positief fysiek en psychosociaal aan het ondersteunen zodat er sprake blijft van wederzijds vertrouwen.	De lesgever (ik) toont belangstelling, begrip en respect voor de waarden en normen van de SB-deelnemers, ondersteunt de deelnemers positief (fysiek, psychosociaal), handelt zodanig dat er sprake is van wederzijds vertrouwen .	De lesgever (ik) toont af en toe belangstelling, begrip en respect voor de SB-deelnemers. Ondersteunt en toont vertrouwen, maar nog niet naar alle deelnemers.	
Met druk en tegenslag omgaan	De lesgever (ik) lost zelf onvoorziene situaties en tegenslag adequaot op om het doel te kunnen behalen .	De lesgever (ik) blijft doelgericht presteren in onvoorziene situaties en bij tegenslag	De lesgever (ik) stopt met handelen bij onvoorziene situaties of tegenslag, maar vraagt wel om hulp.	
Vakdeskundigheid toepassen	De lesgever (ik) coacht en begeleidt SB-deelnemers vooral tijdens de activiteiten op technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied en na de activiteit door terug te koppelen en vragen te stellen . Signaleert en interpreteert motorisch en sociaal gedrag en speelt hier indien nodig op in, stimuleert, coacht tot betere prestaties, beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op cognitief , technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied.	De lesgever (ik) coacht en begeleidt deelnemers voor, tijdens en na de activiteiten op technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied, signaleert en interpreteert motorisch gedrag en speelt hier op in , stimuleert, coacht tot betere prestaties , beantwoordt vragen, geeft feedback en advies en informatie op technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied.	De lesgever (ik) coacht en begeleidt de deelnemers alleen na de activiteit op technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied. Signaleert soms (motorisch) gedrag maar reageert hier zelden op . Stimuleert en coacht maar dit draagt niet bij tot betere prestaties. Beantwoordt af en toe vragen, en geeft een enkele keer feedback of advies op technisch, tactisch, motorisch, sociaal gebied.	
* Indien niet aan de indicator bij beoordelingsniveau beginnend is voldaan wordt 1 punt gegeven. Indien het level van expert wordt overstegen wordt 5 punten gegeven.				Totaal score:

Bijlage IX: AEQ vragenlijst + begeleidend schrijven

Beste studenten Sportacademie,

De afgelopen weken heb je mij regelmatig in de lessen Leiden & Begeleiden gezien. Dit was voor een onderzoek naar de kwaliteit van onze lessen Leiden & Begeleiden en dan voornamelijk de feedback die jullie geven/ krijgen.

Als laatste onderdeel ben ik benieuwd wat jullie doen met de feedback die jullie van je klasgenoten krijgen.

Hieronder vinden jullie een vragenlijst van 18 stellingen waarbij je antwoord geeft op basis van 1: helemaal niet mee eens, tot 5: helemaal mee eens.

De vragenlijst is anoniem, maar vul wel je leeftijd, klas en geslacht in. Nadat ik de gegevens heb verwerkt worden deze lijsten weer weg gedaan.

Durf zo eerlijk mogelijk voor jezelf antwoord te geven, hierdoor krijgen wij het beste beeld.

Alvast bedankt voor jullie medewerking,

Met sportieve groet,

Thijs de Jong
Docent Sportacademie

Vragenlijst Leiden & Begeleiden:

Leerjaar 1

Leeftijd:		Geslacht:	O vrouw	O man	Klas:	
------------------	--	------------------	---------	-------	--------------	--

- Totaal aantal vragen 18.
- Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
- Maak een keuze uit (1) Helemaal niet mee eens... t/m ... (5) Helemaal mee eens.

Nr:	Vraag:	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Niet mee eens en niet mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	Tijdens de lessen leiden en begeleiden krijg ik van mijn klasgenoten genoeg feedback over hoe ik mijn les heb geven.	1	2	3	4	5
2	De feedback wordt meteen gegeven na mijn lesgeefbeurt.	1	2	3	4	5
3	Tijdens de evaluatie krijg ik bijna geen feedback van mijn klasgenoten op mijn lesgeven.	1	2	3	4	5
4	Wanneer ik fouten maak of dingen niet begrijp dan krijg ik daarop weinig feedback hoe dit beter te doen.	1	2	3	4	5
5	Als ik meer feedback van mijn klasgenoten zou krijgen op mijn lesgeven dan zou ik daar meer van leren.	1	2	3	4	5
6	Ik heb weinig aan de feedback die krijg ik op mijn lesgeven omdat die vaak te laat wordt gegeven.	1	2	3	4	5
7	De feedback die ik op mijn lesgeven krijg van mijn klasgenoten zegt voornamelijk hoe ik het doe ten opzichte van de andere lesgevers.	1	2	3	4	5
8	De feedback van mijn klasgenoten helpt mij om het leren lesgeven beter te begrijpen.	1	2	3	4	5
9	De feedback van mijn klasgenoten geeft mij informatie hoe ik het de volgende keer beter kan doen.	1	2	3	4	5
10	Met de feedback die ik krijg van mijn klasgenoten begrijp ik beter waarom ik dit cijfer heb behaald voor lesgeven.	1	2	3	4	5
11	Soms begrijp ik de feedback van mijn klasgenoten niet.	1	2	3	4	5
12	Ik kan weinig verbeteren aan mijn lesgeven met de feedback die van mijn klasgenoten krijg.	1	2	3	4	5
13	Ik probeer goed te luisteren naar de feedback die ik van mijn klasgenoten krijg en wat ze daarmee bedoelen.	1	2	3	4	5
14	De feedback die ik van mijn klasgenoten krijg helpt mij niet om een betere lesgever te worden.	1	2	3	4	5
15	Ik gebruik de feedback van mijn klasgenoten om de lesgeef opdracht voor mezelf te evalueren.	1	2	3	4	5
16	Ik doe niets met de feedback die ik krijg van mijn klasgenoten.	1	2	3	4	5
17	Ik kijk alleen naar de scores in de beoordeling.	1	2	3	4	5
18	Ik gebruik de feedback van mijn klasgenoten om na te denken hoe ik het als lesgever heb gedaan.	1	2	3	4	5