

Opvattingen van docenten over leren, doceren en feedback in het Hoger Onderwijs

Migchiel van Diggelen, Marieke Thurlings,
Carry van Weert, Christina Morgan & Angela Tops

Samenvatting: Het hoger onderwijs moet studenten meer en meer voorbereiden op een leven lang leren en moet studenten leren om zelfstandig hun leerproces te sturen. Feedback geven speelt hierbij een belangrijke rol. Dit vraagt om studentgestuurde ideeën en opvattingen over leren en feedback geven. Immers, opvattingen van docenten hebben een belangrijke sturende werking op hun gedrag. Maar hebben docenten studentgestuurde opvattingen? Het doel van deze studie was om de opvattingen en ideeën over leren en feedback van docenten en opleidingsdirecteuren van de Technische Universiteit Eindhoven te beschrijven. Docenten en opleidingsdirecteuren van diverse opleidingen werden geïnterviewd. Thematische analyse van de interviews leidde tot diverse conclusies. Allereerst bleek dat een (groot) deel van de docenten en opleidingsdirecteuren leren ziet als kennisoverdracht en vaardigheden opdoen door te oefenen en dat zij leren niet beschrijven als de lerende (leren) verantwoordelijkheid (te) geven voor het leerproces. Daarnaast werd duidelijk dat op groepsniveau docenten en opleidingsdirecteuren kenmerken van effectieve feedback kennen maar dat niet elke individuele docent en opleidingsdirecteur alle kenmerken kan benoemen. Aan het eind van het artikel beschrijven we implicaties voor het herontwerp van een module in het BKO-traject van de Technische Universiteit Eindhoven en andere professionaliseringsmogelijkheden voor docenten.

Trefwoorden: docentopvattingen, feedback, interviews, hoger onderwijs

Auteurs: Dr. M.R. van Diggelen (m.v.diggelen@tue.nl) is werkzaam bij de faculteit Industrial Design, Technische Universiteit Eindhoven.

Dr. M.C.G. Thurlings is werkzaam bij Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven.

Drs. C. van Weert is werkzaam bij Unit Professional Development, afdeling Teach, Technische Universiteit Eindhoven.

Drs. C. Morgan is werkzaam bij Unit Professional Development, afdeling Teach, Technische Universiteit Eindhoven.

BSc. A. Tops is werkzaam bij Unit Professional Development, afdeling Teach, Technische Universiteit Eindhoven.

Teacher beliefs about learning, teaching and providing feedback in Higher Education

Summary: Higher education needs to prepare students for lifelong learning and to support them in learning to direct their own development. In this respect, feedback plays an important role. This asks for student-centered teacher beliefs about learning and providing feedback. Indeed, beliefs have a large influence on behavior of teachers. However, do teachers have such student-centered beliefs? This study aims to describe teachers' ideas and beliefs about learning and providing feedback of teachers and educational directors of the Eindhoven University of Technology. Teachers and educational directors were interviewed. A thematic analysis led to several conclusions. First, it appeared that a large extent of the teachers and educational directors views learning as transmission of knowledge and skill acquisition by practicing and do not describe learning in terms of (learning) the student to take responsibility for learning. Second, we found that as a group, teachers and educational directors are aware of characteristics of effective feedback but that not each individual teacher and educational director is able to mention all of these characteristics. We conclude the article with describing implications of the findings for the redesign of a module in the BKO-trajectory at the Eindhoven University of Technology and other opportunities for professional development of teachers.

Keywords: teacher beliefs, feedback, interviews, higher education

Introductie

Het hoger onderwijs moet studenten meer en meer voorbereiden op een leven lang leren en moet studenten leren om zelfstandig hun leerproces te sturen. Van docenten vraagt dit om van meer docentgestuurde benaderingen van onderwijs over te schakelen naar meer studentgestuurde benaderingen (Vermunt & Verloop, 1999). In studentgestuurde benaderingen hebben docenten een meer begeleidende en coachende rol en is feedback geven een belangrijke vaardigheid (Evans, 2013). Om studenten voor te bereiden op een leven lang leren zouden docenten hier in hun opvattingen over leren en feedback bij aan moeten sluiten. Dit geldt ook voor docenten die in het Bachelor College van de Technische Universiteit Eindhoven (TU/e) onderwijs verzorgen (Meijers & den Brok, 2013). Docenten vinden het geven van feedback vaak belangrijk. Tegelijkertijd leidt feedback lang niet altijd tot leren (Kluger & DeNisi, 1996). Studenten zijn ook niet altijd tevreden over de feedback die zij van docenten ontvangen (Nicol, 2010). Er is dus ruimte om de effecten van feedback te optimaliseren. Deze huidige inzichten en ontwikkelingen vragen om meer aandacht voor de rol van feedback in het Basis Kwalificatie Onderwijs

(BKO)-traject van de TU/e. Tegen deze achtergrond zijn wij – docentopleiders en onderzoekers van de TU/e – een project gestart dat heeft geresulteerd in een nieuwe opzet van de BKO-module *Teaching skills*. Het project beruiste op enkele belangrijke vooronderstellingen: (a) de kwaliteit van de feedback die docenten geven wordt sterk gestuurd door kennis en opvattingen over leren en feedback (Borko, Mayfield, Marion, Flexer, & Cumbo, 1997; Meirink, 2007), (b) bij innovaties wordt vaak onvoldoende rekening gehouden met de kennis en opvattingen van docenten over leren en feedback (Fullan, 1991), (c) logischerwijs verandert de praktijk van docenten vaak onvoldoende in de beoogde of gewenste richting (Borko et al., 1997; Meirink, 2007), en (d) daarom is van belang dat docentprofessionalisering aansluit bij de bestaande kennis en opvattingen van docenten. Maar wat zijn de heersende opvattingen van docenten over leren en feedback? Dit artikel doet verslag van de eerste fase van ons project. Deze eerste fase richtte zich op de kennis en opvattingen van docenten over leren en feedback geven, gebaseerd op interviews met docenten en opleidingsdirecteuren van diverse opleidingen. Door opleidingsdirecteuren te interviewen wilden we inzicht krijgen in de opvattingen en ideeën van de docenten als groep binnen een opleiding.

Theoretisch kader

Feedback is een van de belangrijkste instrumenten om leren te bevorderen (Hattie, 2009). In deze studie definiëren we feedback als informatie die gegeven wordt door een collega, docent, student of jezelf met de intentie om denken of handelen te bevorderen (Hattie & Timperley, 2007). Hoewel er op hoofdlijnen overeenstemming bestaat over de belangrijkste elementen van feedbackdefinities lijkt het alsof er verschillende conceptualisaties van feedback onder deze definities schuilen. Van de Ridder, Stokking, McGaghie en Ten Cate (2008) onderzochten hoe feedback in klinisch onderwijs wordt gedefinieerd. Zij vonden drie onderliggende concepten: (a) feedback als informatie, (b) feedback als reactie met informatie, en (c) feedback als een cirkel waarbij zowel informatie en reactie worden gezien als feedback. Feedback als informatie focust op de inhoud van de boodschap. Cruciaal bij feedback als reactie is de interactie waarbij feedback wordt gegeven en ontvangen. Essentieel bij feedback als cirkel is zowel de inhoud van de feedback (de boodschap) als de manier van geven en ontvangen van feedback en de gevolgen van de feedback. Naast verschillende onderliggende conceptualisaties van feedback kan er ook vanuit het perspectief van leertheorieën naar feedback gekeken worden. Thurlings, Vermeulen, Bastiaens en Stijnen (2013) reviewden literatuur over feedback vanuit leertheorieën. Zij veronderstelden dat hoe leren opgevat wordt (i.e., het leertheorie-perspectief) door docenten

Tabel 1. Leertheorieën, focus en implicaties volgens Thurlings e.a. (2013)

Leertheorie	Focus	Implicaties voor feedback
Behaviorisme	Zichtbaar gedrag van studenten dat kan worden gemanipuleerd door stimuli als straf en beloning. Docenten leiden studenten in kleine stappen door het curriculum. Studenten worden geacht te doen wat docenten hun vertellen.	Feedbackprocessen zijn duidelijk, direct en lineair: feedback wordt gegeven en resulteert vervolgens in uitkomsten.
Cognitivism	Benadrukt informatieverwerkingsprocessen. Docenten structureren het curriculum en begeleiden studenten er door heen waarbij studenten actief informatie verwerken, omzetten en gebruiken. Studenten leren relaties tussen objecten.	Feedbackprocessen beginnen met het geven van feedback die vervolgens wordt verwerkt door de lerende en uiteindelijk leidt tot uitkomsten. Vergelijkbaar met het behaviorisme is het leerproces lineair.
Handelingspsychologie	Gericht op menselijke intenties en hun mogelijkheden en hoe deze zich kunnen ontwikkelen. Dialoog tussen student en docent is fundamenteel voor deze leertheorie. Het bediscussiëren van acties van docenten ondersteunt studenten om door zones van nabije ontwikkeling te doorlopen.	Feedbackprocessen beginnen met de lerende in een bepaalde fase. Feedback wordt gegeven om de lerende te begeleiden naar de volgende fase (i.e. zone van nabije ontwikkeling), waarin uitkomsten worden gerealiseerd. Vergelijkbaar met het behaviorisme en cognitivism is het leerproces lineair.
Meta-cognitivism	Benadrukt dat studenten moeten leren leren. Zelfregulerend leren past binnen deze leertheorie. Docenten begeleiden de lerende in hun zelfregulerende leerproces met planning en monitoring. De lerende is zelfverantwoordelijk.	De feedbackprocessen starten met de lerende in een eerste stadium. Daarna geven docenten feedback en doorloopt de lerende verschillende stadia. Het is een continu proces waarbij de student steeds weer in een eerste fase terechtkomt. Het proces is cyclisch.
Sociaal-constructivism	Richt zich op hoe de lerende actief betrokken is bij het construeren van zijn kennis. Voorkennis is het startpunt voor leren. Leren vindt plaats wanneer meerdere voorbeelden worden bestudeerd en bij het decontextualiseren van heuristieken. Docenten begeleiden dit proces. Peers zijn betrokken bij het leerproces en studenten werken samen.	Feedbackprocessen starten met de student in een eerste fase. Meerdere personen en docenten geven feedback. Omdat het leren continu is, worden fases voortdurend doorgelopen. Evenals bij het meta-cognitivism is het leren cyclisch.

van invloed is op de focus, het proces en de kwaliteit van feedback die gegeven wordt. Thurlings et al. (2013) onderscheidde vijf leertheorieën: behaviorisme, cognitivisme, handelingspsychologie, meta-cognitivisme en sociaal-constructivisme. Tabel 1 geeft een beknopt overzicht van de verschillende theorieën en implicaties zoals beschreven in Thurlings et al. (2013).

Volgens Thurlings et al. (2013) ligt de verantwoordelijkheid voor het inrichten van leerprocessen bij het behaviorisme en cognitivisme primair bij de docent. Daarmee zijn dit meer docentgestuurde benaderingen van doceren. In de handelingspsychologie en vooral bij het meta-cognitivisme en sociaal-constructivisme is het nadrukkelijk de bedoeling dat studenten verantwoordelijkheid leren te dragen voor het leerproces. Daarmee zien we dit als meer studentgestuurde benaderingen. Het achterliggende idee van Thurlings et al. (2013) was dat effectiviteit van feedback afhangt van het perspectief op leren en dat elk perspectief andere kenmerken van effectieve feedback centraal stelt. Hun bevindingen suggereerden dat de leertheorieën verschillen in hoe effectieve feedback wordt gezien en dat verschillende kenmerken slechts effectief worden beschouwd vanuit een enkele leertheorie. Thurlings et al. (2013) concludeerden dat effectieve feedback taakgericht is, doelgericht is en neutraal wordt geformuleerd. Elementen die als effectief werden gezien in drie tot vier leertheorieën werden gebruikt om vuistregels voor feedback te formuleren. De volgende vuistregels werden geformuleerd: (1) feedbackontvangers moeten in dialoog kunnen gaan met feedbackgevers, (2) in zowel het behaviorisme als het cognitivisme moet er uitleg gegeven worden over fouten die gemaakt zijn, (3) feedback dient bij te dragen aan leren, (4) timing van feedback moet volgens het behaviorisme onmiddellijk na een actie zijn en volgens andere theorieën wanneer het nog steeds relevant is.

Hattie en Timperley (2007) benaderden de effectiviteit van feedback niet vanuit een specifieke leertheorie. Ze ontwikkelden een model dat de beoogde effecten van feedback uitlegt. Het doel van feedback is volgens Hattie en Timperley om de discrepantie tussen huidige en gewenste situatie te verkleinen. Om deze discrepantie te kunnen verkleinen, moeten drie vragen beantwoord worden: *Where am I going?*, *How am I going?* en *Where to next?*. Antwoorden op deze vragen leiden tot inzicht en kennis van de gewenste en de huidige situatie en wat de volgende stappen zijn om de discrepantie er tussen te verkleinen. Daarnaast kan feedback gericht zijn op vier niveaus: *taak*, *proces*, *regulatie* en *zelf*. Hattie en Timperley (2007) legden uit dat de effectiviteit van feedback te maken heeft met het insteken op het juiste niveau.

Maar een docent kan geen feedback geven op de zelfsturing van studenten wanneer hij dit niet herkent in een onderwijssituatie of de situatie niet kan inrichten zodat hij feedback op zelfregulatie van leren kan geven. Het kunnen herkennen

en inrichten van situaties wordt sterk gestuurd door kennis en opvattingen over leren en feedback (Borko et al., 1997; Meirink, 2007), zoals we in de inleiding al aangaven. Met deze kennis en opvattingen wordt bij innovaties vaak onvoldoende rekening gehouden. Bij een herontwerp van de BKO-module *Teaching skills* is het daarom van belang zo goed mogelijk aan te sluiten bij de kennis en opvattingen van docenten. Het doel van dit onderzoek is dan ook om inzicht te krijgen in de opvattingen en kennis van docenten over (effectief) leren en feedback geven. In dit artikel wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: Wat zijn de kennis en opvattingen van docenten en opleidingsdirecteuren van de TU/e over (effectief) leren en feedback geven?

Methode

Deelnemers

Deelnemers aan het onderzoek waren 18 werknemers van de TU/e. Elf van hen waren docenten (7 mannen, 4 vrouwen) van de negen faculteiten. Van twee faculteiten werden twee docenten geïnterviewd. Zeven deelnemers waren opleidingsdirecteuren (5 mannen, 2 vrouwen) van zeven van de negen faculteiten. De gemiddelde leeftijd van alle deelnemers was 44 jaar ($sd = 9.60$) en zij hadden allen een achtergrond in een van de bèta-disciplines.

Interview

Het interview bestond uit vier onderdelen. Ten eerste werd verkend hoe de deelnemers dachten over leren en doceren. Voorbeeldvragen zijn: “Kan je allereerst vertellen wat jij vindt wat leren is?” en “Welke rollen hebben docent en student bij het leren?” In het tweede deel gingen de vragen over feedback, zoals “Kun je beschrijven wat feedback betekent?” en “Wat zijn kenmerken van goede (d.w.z. ondersteunend aan het leren) feedback?” Het derde deel ging verder in op de feedbackpraktijken. We vroegen in welke onderwijssituaties ze feedback gaven en de twee meest voorkomende hiervan werden verder verkend. Voorbeelden van vragen hierbij waren: “Met welke redenen geef je feedback?” en “Hoe en wanneer geef je feedback?”. Het laatste deel van het interview ging over de studenten, zoals “Hoe denk je dat studenten denken over feedback?”. Bijlage 1 bevat de interviewleidraad met daarin de vragen voor docenten.

De vragen waren voor de docenten enerzijds en opleidingsdirecteuren anderzijds verschillend geformuleerd. Voor docenten waren de vragen gericht op hun eigen opvattingen en praktijken. Aan de opleidingsdirecteuren werd gevraagd wat de algemene tendens op hun faculteit is. Bijvoorbeeld de vraag “Met welke redenen geef je feedback?” werd als in die vorm aan de docenten gesteld; bij de opleidingsdirecteuren werd de vraag geformuleerd als “Met welke redenen wordt op jouw faculteit feedback gegeven?”.

Procedure

De eerste twee auteurs stelden het interview op en trainden de andere auteurs in het afnemen van het interview. Deelnemers werden geworven via mail en telefoon; docenten voornamelijk via-via en soms ook omdat zij voorgedragen werden door hun opleidingsdirecteur. De eerste vier auteurs interviewden de deelnemers individueel op hun eigen werkplek. De interviews duurden ongeveer een half uur en werden getranscribeerd voor analyses.

Analyse

De analyse van de getranscribeerde interviews was thematisch en volgde grotendeels de interviewvragen. De eerste twee auteurs ontwikkelden op basis van drie random gekozen interviews dit analysekader en instrueerden de overige auteurs in het gebruik ervan. In het analysekader stonden de interviewvragen alsmede de mogelijke doorvragen centraal. Antwoorden van de respondenten werden hierin toegevoegd. Zo konden we, verderop in de analyse, deze antwoorden vergelijken op overeenkomsten en verschillen. Een vierde interview werd gebruikt om de inter-beoordelaarbetrouwbaarheid te bepalen: waren we het eens over welk antwoord onder welk kopje hoorde? Deze was ruim voldoende (ruim 80%). Hierna werden de 18 interviews verdeeld over de auteurs en werden de antwoorden van de respondenten verdeeld over de thema's in het analysekader.

Vervolgens werden de thema's geanalyseerd en geïnterpreteerd door middel van deductief redeneren en werden overeenkomsten en verschillen tussen en binnen de groepen bepaald. Deze analyse werd uitgevoerd door de tweede auteur en de eerste auteur paste een audit-achtige procedure toe om te exploreren of de analyse navolgbaar was.

Resultaten

In deze sectie bespreken we de resultaten van de interviews aan de hand van de thema's (a) wat is leren, (b) wat is feedback, (c) wat is (in)effectieve feedback, (d) onderwijssituaties, en (e) studenten. Daar waar er geen verschillen zijn tussen geïnterviewde docenten als groep en de geïnterviewde opleidingsdirecteuren als groep of binnen de groep docenten of binnen de groep opleidingsdirecteuren spreken we over de gehele groep. Daar waar er wel aanwijsbare verschillen zijn tussen of binnen de groepen verwijzen we specifiek naar deze groepen.

Wat is leren?

Over het algemeen hadden de deelnemers het volgende beeld van leren. Leren is het uitbreiden van kennis en het opdoen van vaardigheden. De docent werd gezien als iemand die kennis overdraagt en studenten begeleidt in het oefenen van vaardigheden. Zo zei een van hen: “[leren is] dat je kennis overdraagt op zo’n manier dat studenten het daarna kunnen toepassen.” Studenten werden gezien als ontvangers maar ook als actief lerenden: gemotiveerd en geïnteresseerd. Een docent verwoordde het als volgt: “Doceren is het overbrengen van die kennis en studenten begeleiden in het eigen maken van die vaardigheden. Studenten moeten wel een deel zelf doen natuurlijk. Je kunt niet alles voorkauwen. Meer coachen en sturen en zelf laten ontdekken.” Twee docenten waren uitzonderingen ten opzichte van de andere docenten. Beide docenten gaven studenten meer verantwoordelijkheid voor hun leerproces waardoor zij zich actiever moesten opstellen. Dit was terug te zien in hun antwoorden. Zo zei een van de twee docenten dat de belangrijkste rol van de docent is de studenten hun eigen leerdoelen te laten formuleren en vervolgens de studenten individueel te begeleiden in het bereiken van deze leerdoelen.

Wat opviel was dat de opleidingsdirecteuren ten opzichte van de docenten op een ander niveau spraken als het om leren ging. De opleidingsdirecteuren zagen het leren meer als het opleiden van studenten tot beginnend beroepsbeoefenaar met leren voorbij de opleiding. Docenten zagen het leren meer als het richten van leren op doelen binnen de opleiding.

Wat is feedback?

Alle geïnterviewden stelden dat feedback belangrijk is voor het leren (“ja”, “absoluut”). We onderscheidden drie trends in opvattingen in de antwoorden op de vraag hoe leren en feedback zich tot elkaar verhouden. Ten eerste: feedback is voorwaar-

delijk voor leren: zonder feedback vindt er geen leren plaats. Zo antwoordde een van de docenten op de vraag “Heeft feedback een rol in het leren?” met “jazeker, anders leren ze niks”. Ten tweede: feedback en leren zijn geïntegreerd: feedback stuurt, corrigeert en geeft richting aan leerprocessen. Zo zei een van de docenten: “Feedback is eigenlijk de manier om de student een beetje aan te moedigen of juist te ontmoedigen om een bepaalde richting in te gaan” en een ander: “Dan weet de student hoe ze het doen, of ze op de juiste weg zijn”. De meeste docenten dachten vanuit deze trend in opvatting. Ten derde: feedback is leren. Dit zagen we maar bij enkele docenten. Een van de docenten antwoordde op de vraag “Hoe past feedback in jouw rol van doceren en wat verwacht je van studenten?” het volgende: “door mijzelf lerend en kwetsend op te stellen is het veel makkelijker mogelijk voor studenten reflexief zich af te vragen wat we doen. Daar krijg je al feedback om te zeggen en uit te leggen waarom we wat doen. Dat is eigenlijk een ingebouwd mechanisme. Waar feedback een rol speelt. En wat soms ook echt moeilijk is. Want dan sta je voor de klas en je stelt je zo op, je bent reflexief en open en dat betekent ook dat studenten dat kunnen vragen. En daar sta je dan alleen voor 40 mensen. Het is ook best challenging soms. Als je er achter staat hoe je dat wil doen, gaat het gewoon automatisch. Dus in die zin is feedback eigenlijk zelfs al...” interviewer: “ingebakken”; de docent ging verder “precies, eigenlijk in de manier van leren zit het er in.”

De eerste reactie van de meeste geïnterviewden op de vraag “Wat is feedback” was dat het terugkijkt naar iets wat een student gedaan heeft: wat ging goed en wat niet. Op doorvragen naar andere functies van feedback stelde de ruime meerderheid dat feedback ook toekomstig leren ondersteunt. Daarnaast werd de corrigerende functie van feedback regelmatig genoemd: het verbeteren van gemaakte fouten zowel op taakniveau als in denkstappen. Een deel van de opleidingsdirecteuren stelde dat een andere functie van feedback was om de huidige situatie van een student te positioneren ten opzichte van de gewenste situatie.

Feedback was gericht op inhoudelijke kennis en op vaardigheden (zowel hard skills als soft skills). Vaak werd feedback op geschreven producten genoemd, en hierbij werd feedback gericht op het taalgebruik, structuur, organisatie en leesbaarheid van een tekst. Feedback werd veelal mondeling en schriftelijk gegeven. Sommige deelnemers noemden ook tentamens, cijfers, rubrics en clickers als media.

Wat is (in)effectieve feedback?

We vroegen de geïnterviewden om te omschrijven wat kenmerken zijn van effectieve feedback, dat wil zeggen feedback die ondersteunend is voor het leren. Ook vroegen we hen om voorbeelden te geven van situaties waarin zij zulke feedback gaven. Hetzelfde vroegen we nogmaals, maar dan gericht op ineffectieve feedback, dat wil

zeggen feedback die niet ondersteunend is voor het leren. Uit de antwoorden haalden we opsommingen. We willen hier opmerken dat deze opsommingen samenvatten wat de docenten en opleidingsdirecteuren zeiden: sommige docenten/opleidingsdirecteuren noemden meer kenmerken dan andere, sommige kenmerken werden door meerdere van hen genoemd.

We haalden de volgende opsommingen uit de antwoorden: Effectieve feedback is duidelijk, gedetailleerd, specifiek, op tijd en frequent, een herhaling van instructie, consequent en niet ambigu, correct, bruikbaar, positief, constructief, gebalanceerd tussen positief en negatief, gebaseerd op concrete waarnemingen en duidelijke criteria, motiverend, niet oordelend en richtinggevend. Verder werd effectieve feedback omschreven als legt uit waarom, corrigeert of anticipeert op vaak gemaakte fouten, zet aan tot denken, hint op wat het had moeten zijn, stelt vragen om de studenten in de juiste richting te sturen, neemt frustratie weg en toont empathie. Daarnaast stelden de deelnemers dat studenten zichzelf en hun prestaties in de feedback moeten herkennen en bovendien dat de effectiviteit van feedback afhangt van de student.

Ineffectieve feedback was volgens de deelnemers pedant, te weinig, vaag, onbruikbaar, oordelend, ongevraagd, mist duidelijke criteria, zonder uitleg, te kritisch, te negatief, geeft alleen aan dat er iets niet goed is, neemt over van de student, wordt niet begrepen door de student, geuit in boosheid en ongeduld en leidt tot frustratie.

Onderwijssituaties

Feedback werd gegeven in een verscheidenheid van onderwijssituaties. De top drie van onderwijssituaties waarbij veel feedback werd gegeven was voor docenten en opleidingsdirecteuren hetzelfde. De onderwijssituaties waarin feedback werd gegeven zijn (tussen haakjes staat het aantal deelnemers dat deze situatie noemde): groepswork, zoals ontwerpgericht onderwijs (15), begeleide zelfstudie (13), colleges of instructies in grote groepen (13), clickers (7), individuele projecten, zoals bachelor eindprojecten (7), soft skills zoals presentaties of essays (6), coaching van studieverloop, zoals het kiezen van bepaalde vakken of minor (3), huiswerk (2), tentamens, (2), rubric (2), en practicum (1).

Studenten

Op de vraag wat studenten zien als effectieve feedback antwoordden de deelnemers verschillend. Bijvoorbeeld: “studenten vinden feedback effectief als het hen vooruit helpt”. Een andere docent stelde dat verschillende studenten verschillende behoeftes hebben: “sommigen willen uitgedaagd worden, anderen zoeken bevestiging”. Een

derde docent zei dat studenten feedback die bruikbaar, hands-on en specifiek is, effectief zullen vinden “zodat ze denken: o ja, als ik het zo doe dan werkt het”.

Over het algemeen vonden de docenten en opleidingsdirecteuren dat studenten zich actiever op kunnen stellen en meer op zoek kunnen gaan naar feedback. Op de vraag “Bij wie ligt het initiatief tot feedback geven?” antwoordde een docent: “Ook daar zou je willen dat studenten dat uiteindelijk zelf vragen omdat ze willen weten hoe ze dat gedaan hebben”. Een ander zei: “Een student die zelf vraagt om feedback is de ideale student” – we vroegen door hoeveel studenten dit dan zijn, daarop zei ze “ik heb echt geen idee, 10%?”.

Hoewel de geïnterviewden aangaven dat er studenten zijn die actief op zoek gaan naar feedback, stelden ze ook dat het lijkt alsof veel studenten niet op feedback zitten te wachten. De docenten noemden mogelijke verklaringen. Soms vragen studenten geen feedback omdat dit extra werk betekent en soms omdat ze liever feedback vermijden omdat ze opzien tegen het ontvangen van de feedback. Ook stelden docenten dat veel studenten als ze eenmaal een voldoende hebben gehaald, geen feedback meer vragen. Aan de andere kant zagen we een duidelijke trend in het beeld dat docenten van studenten hebben naargelang de studiefase. Zo reageerde een van de docenten op de parafrase “...dus in die drie jaar gebeurt er wel echt iets met studenten” met: “...Ja, zeker. In de master is het feedback geven op een hoger niveau. Dus meer in termen van, hoe kun je jezelf verbeteren en waar moet je op letten? In de bachelor is het toch meer schools. Dat is misschien niet echt feedback geven. Maar in de bachelor moet je dus zorgen dat je ze aan het handje meeneemt. Dat ze die feedback ook echt krijgen. In de master komen ze het vragen.” Eerstejaars werden als gemakkelijker, schoolser en minder actief gezien dan studenten die in hun derde jaar of masterfase zitten. Met andere woorden: studenten worden gedurende hun studie meer actief, gemotiveerder, maken zelf meer gefundeerde keuzes en ontwikkelen een open houding.

Conclusies en discussie

Het doel van deze studie was om de opvattingen en ideeën over leren en feedback van docenten en opleidingsdirecteuren van de TU/e in kaart te brengen. In deze paragraaf proberen we dwarsverbanden tussen de resultaten te leggen en voorzichtig conclusies te trekken en deze te bediscussiëren. Verder beschrijven we implicaties voor het inrichten van de BKO-module *Teaching skills* en andere professionaliseringsmogelijkheden voor docenten.

Een eerste conclusie van dit onderzoek is dat een (groot) deel van de docenten en opleidingsdirecteuren leren ziet als kennisoverdracht en vaardigheden opdoen door te oefenen en leren niet beschrijft als de lerende verantwoordelijkheid (en regie te

leren) geven voor het leerproces. Hiermee is niet gezegd dat het leren volgens deze grote groep docenten en opleidingsdirecteuren passief blijft. Ook deze groep lijkt te streven naar het actief maken van de studenten bij het verwerken van informatie, opdoen van kennis en leren van vaardigheden. Maar het stimuleren van leren lijkt meer beperkt te blijven tot docentgestuurde benaderingen van doceren omdat de verantwoordelijkheid voor het inrichten van leerprocessen primair bij de docent en niet bij de student (Vermunt & Verloop, 1999). Dit is vooral bij het behaviorisme en cognitivisme het geval. Uit de antwoorden van slechts twee docenten kon achterhaald worden dat zij studenten expliciet verantwoordelijkheid en regie leren voeren over het leerproces. Deze docenten lieten de studenten persoonlijke leerdoelen formuleren. De opvattingen van deze docenten lijken meer aan te sluiten bij de handelingspsychologie, die de dialoog centraal stelt en meer nog het meta-cognitivisme waarbij zelfregulatie van studenten tot expliciet onderdeel van leren (en doceren) wordt gemaakt. De opvattingen van laatstgenoemde docenten sluiten ook goed aan bij literatuur waarbij leren wordt gedefinieerd in termen van sturing en regulatie en waarbij docentgestuurde leeromgevingen geleidelijk over zou moeten gaan naar student gestuurde leeromgevingen (Vermunt & Verloop, 1999).

De bevindingen geven aanleiding tot interessante, nieuwe vragen. Wat zijn, gegeven de sterke invloed van opvattingen op gedrag (Kagan, 1992), de gevolgen van de beschreven opvattingen voor de manier waarop docenten feedback geven? Betekent het niet benoemen van zelfregulatie als onderdeel van leren ook dat docenten dit niet als onderdeel van het leerproces beschouwen, hun aandacht hier niet op richten en daarom in instructie of feedback niet op zelfregulatie focussen? Is gedrag docentgestuurd in situaties waar het studentgestuurd effectiever zou zijn? Of is het juist zo dat het ingewikkeld is, en soms ook ondoenlijk, vanwege ontbrekende randvoorwaarden als tijd en kleinschaligheid, om werkelijk studentgestuurde leeromgevingen in te richten? En mocht een docent er al wel in slagen om een studentgestuurde omgeving te realiseren, wat doet hij dan precies?

Vermunt en Verloop (1999) stellen dat studenten in een studentgecentreerde leeromgeving de functies van leren overnemen en zelf het leren sturen en reguleren en de docent hierin een coachende en/of begeleidende rol heeft. Hij stelt vragen, geeft feedback, daagt de student uit zijn leerproces zelf (verder) vorm te geven en gebruikt interventies die de student daadwerkelijk verantwoordelijk maken voor het leren. Denk hierbij aan bijvoorbeeld het stellen van doelen en zelfbeoordeling.

Een tweede conclusie van dit onderzoek is dat docenten en opleidingsdirecteuren feedback allemaal belangrijk vinden, dat op groepsniveau alle (inhoudelijke) ingrediënten van effectieve feedback (in termen van feed-up, feedback en feed-forward) genoemd worden maar individuen niet alle kenmerken noemen. Docenten aan de TU/e vinden feedback belangrijk. Daarmee zijn ze geen uitzondering. Feedback wordt door zowel docenten, beleidsmakers als onderzoekers gezien als een van

de krachtigste middelen om leren te bevorderen (Hattie & Timperley, 2007). Om deze krachtige feedback te kunnen geven is volgens de literatuur volledige informatie noodzakelijk. Deze informatie moet een feedback, feed-up en feed-forward functie vervullen (Black & William, 1998). De feedbackfunctie, het terugkoppelen over een prestatie en het benoemen van sterke en zwakke kanten werd door alle geïnterviewden genoemd als onderdeel van feedback. De feed-up-functie, ofwel het vooruitkijken en toekomstige doelen stellen, werd vooral na doorvragen genoemd. De opleidingsdirecteuren noemden veelal wel expliciete doelen. Zij onderkenden daarmee expliciet het belang van doelgerichte feedback. Dit was bij docenten niet het geval. Wel noemden docenten het toekomstgerichte karakter van leren en noemden opleidingsdirecteuren de functie van feedback als het overbruggen van de kloof tussen gewenste en huidige situatie. Impliciet was ook de feed-forward-functie aanwezig in de antwoorden van de docenten: sommigen noemden ook suggesties ter verbetering aandragen als functie van feedback. Dus, op groepsniveau zijn de feedback, feed-forward en feed-up functie aanwezig in de antwoorden van docenten maar niet elke docent noemt al deze aspecten van feedback.

Daarnaast blijkt uit de opgesomde lijst van kenmerken van effectieve en ineffectieve feedback dat docenten en opleidingsdirecteuren als groep de kenmerken van effectieve feedback opnoemen maar niet door elke afzonderlijke docent worden genoemd. Deze kenmerken komen overeen met visies op effectieve en ineffectieve feedback zoals naar voren gebracht in de literatuur (e.g., Gibbs & Simpson, 2004; Thurlings et al., 2013). Blijkbaar weten docenten en opleidingsdirecteuren op groepsniveau dus wat effectieve feedback omvat maar is dit op individueel niveau niet vanzelfsprekend. Wat ook opviel was dat een deel van de docenten niet de onderwijskundige termen gebruikte om (in)effectieve feedback te beschrijven. Door te vragen naar voorbeeldsituaties waarin zij goede, of niet goede, feedback gaven, konden we deze vertaalslag maken.

We veronderstellen op basis van deze resultaten dat (lang) niet alle docenten aan de TU/e een volledige en bewust aanwezige heuristiek in hun hoofd hebben met alle ingrediënten van feedback. Een dergelijke heuristiek kan gebruikt worden om het eigen handelen te observeren, te beoordelen en te overdenken. De bevindingen uit deze studie sluiten hiermee goed aan bij resultaten uit onderzoek naar feedback in andere onderwijssectoren gericht op hoe docenten feedback geven. Bijvoorbeeld docenten geven vaak ongerichte feedback (Van den Bergh, 2013; Van Diggelen, 2013; Voerman, 2014), kunnen veel meer doelgerichte feedback geven (Van den Bergh, 2013; Van Diggelen, 2013; Voerman, 2014) en kunnen meer onderscheid maken tussen verschillende onderwerpen van feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Beperkingen van het onderzoek

Bij het interpreteren van de resultaten van dit onderzoek is het belangrijk om beperkingen van dit onderzoek in acht te nemen. Allereerst zijn in dit onderzoek enkele docenten en opleidingsdirecteuren van verschillende faculteiten geïnterviewd. Dit is een klein aantal respondenten van verschillende opleidingen die elk hun eigen perspectief op leren en doceren hebben en gekenmerkt worden door een eigen cultuur. Dit maakt het moeilijk om bevindingen te generaliseren. Ten tweede beperkt deze studie zich tot het onderzoeken van docentopvattingen over hun eigen praktijk met behulp van kwalitatieve data. Andere, meer objectieve methoden om het handelen van docenten te onderzoeken zijn niet in het onderzoek betrokken.

Voorgenoemde beperkingen voorzien ons direct van suggesties voor vervolgonderzoek. Bij vervolgonderzoek is het aan te bevelen om instrumenten op te nemen die de praktijkkennis van docenten expliciteren. Een andere suggestie is te onderzoeken hoe studenten een feedback-vragende houding ontwikkelen gedurende hun studie, of en wat individuele verschillen zijn en hoe deze ontwikkeling van een feedback-vragende houding gestimuleerd kan worden.

Implicaties

Op basis van de conclusies van dit onderzoek en de behoeften zoals geformuleerd door docenten en onderwijsdirecteuren komen we tot de volgende aanbevelingen:

1. Om de doelen van het Bachelor College van de TU/e (Meijers & den Brok, 2013) te bereiken is het nodig dat docenten:
 - a. overtuigd raken van de noodzaak om studenten een zelfsturende houding ten aanzien van leren en feedback aan te leren nemen;
 - b. over voldoende kennis en vaardigheden beschikken over leren, doceren en feedback geven om studenten effectieve feedback te geven zodat studenten inzicht en vaardigheden ontwikkelen voor het aannemen van een zelfsturende houding;
 - c. leren om verschillende onderwerpen van feedback te herkennen en feedback als zodanig kunnen focussen (zoals de vier niveaus van feedback; Hattie & Timperley, 2007).
2. Om de bovenstaande punten te realiseren is het nodig dat een BKO module en eventuele vervolgvacatures zo zijn ingericht dat docenten zich bewust worden van hun huidige kennis en inzichten van doceren, leren en feedback geven en de consequenties daarvan voor effectief doceren begrijpen. Een mogelijk resultaat hiervan kan zijn dat het bewustzijn van veranderingen in op-

vattingen over doceren en leren ook leidt tot veranderingen in opvattingen over feedback.

Daarnaast bevelen we opleidingen en andere instellingen aan om bij het ontwikkelen van een module/professionaliseringsactiviteit te starten met het in kaart brengen van opvattingen. Hiervoor kan het interview protocol zoals ontwikkeld in deze studie als uitgangspunt/inspiratiebron dienen. Zo kan het aanbod en praktijkinstrumenten beter afgestemd worden op de opvattingen van docenten.

Tot besluit

In de loop van het project hebben we met deze implicaties rekening gehouden door het ontwikkelen van verschillende instrumenten die in de context van het BKO onderwijs gebruikt worden:

- ~ Een handleiding voor het geven van effectieve feedback
- ~ Een zelf-beoordelingsinstrument

In de instrumenten hebben samen leren (met collega's, met experts) en coaching een belangrijke plek. De instrumenten zijn verkrijgbaar via Professional Development (TU/e) en zijn beschikbaar via <http://feedbacksoe.wikispaces.com/Feedback+bevorderen>.

Erkenning

Dit artikel is het resultaat van een innovatieproject dat mede mogelijk gemaakt is door het innovatiefonds van het Bachelor College (TU/e) en het 3TU.Centre for Engineering Education.

Referenties

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–147.
doi:10.1177/003172171009200119

- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 259–278. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00024-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00024-8)
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. doi:10.3102/0034654312474350
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. doi:10.1207/s15326985ep2701_6
- 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. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254
- Meijers, A., en den Brok, P. (2013). *Engineers for the future. An essay on education at TU/e in 2030*. Eindhoven: TU/e.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. (proefschrift). Universiteit Leiden, Leiden.
- Nicol, D. J., & McFarlane-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. doi:10.1080/03075070600572090
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 501–517. doi:10.1080/02602931003786559
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1–15. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.004
- Van de Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., & ten Cate, O. T. J. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42(2), 189–97. doi:10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x
- Van den Bergh, L. (2013). *Teacher feedback during active learning: The development and evaluation of a professional development programme* (proefschrift). Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.
- Van Diggelen, M. R. (2013). Effects of a self-assessment procedure on VET teachers' competencies in coaching students' reflection skills.

- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257-280.
- Voerman, A. (2014). *Teacher feedback in the classroom: Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education* (proefschrift). Universiteit Utrecht, Utrecht.

Bijlage 1. De interviewleidraad zoals gebruikt bij de docenten.

A. Introductie

Voordat we echt gaan beginnen, wil ik graag even toelichten waarom we dit interview houden. Ik zal ook even uitleggen hoe het interview is opgezet.

Zoals je in de mail al hebt gezien en we via de telefoon al besproken hebben, houden we deze interviews in het kader van het innovatiefonds van het Bachelor College, dat dit jaar helemaal gericht is op feedback. In dit project, waarin afdelingen DPO-Teach en Eindhoven School of Education (ESoE) met faculteit Industrial Design (ID) samenwerken, willen we een methode ontwikkelen waarmee TU/e docenten zich kunnen ontwikkelen in het geven van feedback. De eerste stap is om te onderzoeken wat TU/e docenten al weten en kunnen van feedback geven, en waar hun behoeften liggen in dit kader – en dat is dan ook precies waar het interview over gaat. Het interview bestaat uit grofweg vier onderdelen: eerst gaat het over jouw opvattingen over wat leren is. Daarna gaan we het hebben over jouw ervaringen met feedback geven. Als laatste hebben we wat vragen over je achtergrond.

In het interview gaat het om jouw ideeën, ervaringen, en zo. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden.

Dan wil ik je nog vragen of je er bezwaar tegen hebt dat ik het interview opneem? Opname is alleen bedoeld om het later, in het projectteam, rustig na te luisteren en te analyseren, zowel voor in het project als voor een artikel. Uiteraard worden je antwoorden anoniem verwerkt.

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf: vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
<p>B. Opvattingen leren/ hoe denkt de docent over leren</p>	<p><u>Doel</u> Achterhalen aangehangen leertheorie</p> <p><u>Want</u> Leertheorie zou verschil maken voor hoe je naar feedback kijkt (Thurlings et al., 2013).</p>	
<p>Goed, laten we dan beginnen. Kan je allereerst vertellen wat jij vindt wat leren is? <i>Eventueel uitleggen dat deze vraag bedoeld is om het geheel in een kader te plaatsen.</i></p>	<p><u>Varianten leertheorieën</u> <i>Behaviorisme/ transmissie:</i> kennisoverdracht, docent centraal, student meer passief, 'straffen/ belonen' om fout gedrag af te leren/goed gedrag te versterken <i>Cognitivism:</i> leren van als-dan relaties, relaties tussen begrippen. Docent ook centraal, stuurt op de inhoud, maar student zelf actief om die relaties te leggen. <i>Handelingspsychologie:</i> leren door dialoog, docent staat wel hiërarchisch boven student, docent begeleidt student naar de volgende stap (ofwel zone van naastbije ontwikkeling) <i>Meta-cognitivism:</i> leren te leren, zelfregulerend/ zelfsturend leren. Docent begeleidt student in dit leren te leren. <i>(sociaal)constructivism:</i> kennis wordt gaandeweg geconstrueerd, docent meer begeleider, interactie (ook tussen studenten), studenten centraal</p>	<p>Wat houdt doceren in? Leg verder uit; vraag naar voorbeelden. Wat is de rol van de docent in dit leren? Wat is de rol van de studenten in dit leren? Wie stuurt het onderwijs idealiter? Docent of student?</p> <p><i>Plan B:</i> Leg de metaforen voor en vraag welke metafoor voor hen het beste overeenkomt met hun ideeën van leren.</p>

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf: vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
Heeft feedback een rol in dit leren?	Van black box naar white box. Lineair of meer cyclisch.	<p><i>Zo ja:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Wat is die rol dan? -Hoe verhoudt feedback zich tot het leren?: komt het ervoor, erna, tijdens? -Bij wie ligt het initiatief? Docent of student? Hiërarchisch, of meer gelijk? <p><i>Zo nee:</i> Doorvragen waarom</p>
C. 'stand van zaken' feedback/ wat doet docent	<u>Doel</u> Achterhalen hoe de docent denkt over feedback, wat doet hij/zij al	
Kan je omschrijven wat feedback is? <i>Lok een definitie uit.</i>	<p><u>Niveaus feedback I (meer gerichtheid van feedback)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.gericht op huidige situatie 2.gericht op gewenste situatie 3.gericht op het 'gat' tussen huidige en gewenste situatie 4.gericht op hoe student het 'gat' tussen huidige en gewenste situatie kan overbruggen (<i>Black & William, 1998</i>). <p><u>Niveaus feedback II (meer waarop van feedback)</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.taak (uitvoering) 2.proces (strategieën, die gebruikt zijn/kunnen worden voor taakuitvoering) 3.zelfregulatie (in eigen hand nemen, monitoring eigen proces) 4.zelf (=persoon) (<i>Hattie & Timperley, 2007</i>) 	<p>Wat is het doel van feedback? Waarop is feedback gericht? Wat doet feedback/ wat is de functie? Over welke onderwerpen geef je vooral feedback?</p>

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf: vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
<p>Welke kenmerken heeft 'goede' feedback?</p>	<p><u>Dimensies en kenmerken</u> 1.taakgericht – persoonsgericht 2.specifiek – vaag/ algemeen 3.gedetailleerd – niet gedetailleerd 4.correctief (i.e., saying something is wrong and providing a specification of what is wrong and what to do to correct it) – niet correctief (i.e., saying something is wrong without further specification), maar ook uitleg waarom fout 5.neutraal in toonzetting (noch positief, noch negatief) – positief (compliment)/negatief(afkrakend) /constructief (opbouwend) 6.timing/ frequentie 7.rekening houden met ontvanger; respect/ondersteuning 8.dialogo aangaan (behalve bij behaviourisme) <i>(Thurlings et al., 2013).</i> <u>Vragen die feedback moet beantwoorden</u> 1.where am I going? (wat zijn de doelen) 2.how am I going? (hoe verloopt het proces tot die doelen) 3.where to next? (wat te doen om verder te gaan/ beter te gaan) <i>(Hattie & Timperley, 2007)</i></p>	<p>Aan welke kenmerken moet feedback voldoen om te leiden tot leren? Kan je een voorbeeld geven? Waarom leidde deze feedback tot leren?</p>
<p>Welke kenmerken heeft 'niet goede' feedback?</p>	<p>Idem</p>	<p>Wat is 'niet goed'? niet effectief/ondersteunend voor het leerproces. Kan je een voorbeeld geven? Waarom leidde deze feedback niet tot leren?</p>

Opvattingen van docenten over leren, doceren en feedback in het Hoger Onderwijs

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf: vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
Kan je een voorbeeld geven van wanneer je goede feedback hebt geven?		<p><i>Zo doorvragen dat het STARR wordt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -wat speelde er? Vak; studenten; context? -wat deed jij precies?; maakte je gebruik van hulpmiddelen?, wat dan, waarom, voor/nadelen? -wat gebeurde erna? -was je tevreden met resultaat?; hoe weet je dat goed/niet goed ging?
Kan je een voorbeeld geven van wanneer je minder goede feedback hebt geven?		<p><i>Zo doorvragen dat het STARR wordt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -wat speelde er? Vak; studenten; context? -wat deed jij precies?; maakte je gebruik van hulpmiddelen?, wat dan, waarom, voor/nadelen? -wat gebeurde erna? -was je tevreden met resultaat?; hoe weet je dat goed/niet goed ging?
Wat is het nut van feedback?		Wat is het achterliggende doel van feedback?
In welke onderwijssettings geef je feedback?		<p><i>Schrijf deze voor je zelf op. Beperking tot taakgerichte feedback.</i></p> <p>Welke settings komen het vaakst voor?</p>
Stel de volgende vragen voor twee of drie van de meest voorkomende onderwijssettings. (twee meest voorkomende; drie als je tijd hebt)		

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf: vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
<p>Je gaf aan dat je in xxx vaak feedback geeft.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met welke redenen geef je die feedback? 	<p><u>Functies</u> Corrigeren; bijsturen; motiveren; op weg helpen; leren ondersteunen.</p>	<p>Welke functies heeft feedback?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Wanneer geef je die feedback? 	<p>Timing en frequentie</p>	<p>Hoe vaak? Hoe lang? Tijdens en/of buiten contacturen?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Hoe geef je die feedback? 	<p><u>Vorm</u> Denk aan: mondeling, schriftelijk, audio....</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Aan wie geef je die feedback? 	<p>Ontvanger(s)</p>	<p>Aan individuele studenten? Aan groepjes? Hoe groot zijn die groepjes dan?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Wat doen de studenten met de feedback die je geeft? 	<p>Actie ontvanger</p>	<p>Hoe weet je dat ze dit doen?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Docent zegt dat ze er niets mee lijken te doen. Oef, dat is wel frustrerend! (geef erkenning) Heb je wel eens nagedacht waarom het zo zou kunnen zijn?</i> 	<p><u>Actie ontvanger</u> 1.perceptie van feedback: afhankelijk van machtsverhouding (feedbackgever vs. ontvanger), geloofwaardigheid vd feedbackgever, kenmerken vd feedback zelf) 2.acceptatie van feedback 3.willen reageren 4.bedoelde reactie 5.daadwerkelijke reactie (Ilgen et al., 1979)</p>	<p>Eventueel uitleggen dat het niet de bedoeling om te gaan zwartepieten.</p>
<p><i>Vat even samen: dus in onderwijssetting x geef je dit soort feedback, met die en die functies, zo vaak/veel, aan... Check of klopt. Je gaf ook aan feedback geven in onderwijssetting y... en begin weer bij de eerste vraag van dit sub-blokje.</i></p>		

BLOK EN VRAGEN	ACHTERGROND	DOORVRAAG-MOGELIJKHEDEN <i>Voor ons zelf; vraag door naar specifieke voorbeelden. Geldt voor de meeste vragen!</i>
Hoe denk je dat studenten denken over feedback?		<p>Wat vinden zij wat goede en niet goede feedback is? Is dat anders dan wat jij verstaat onder goede of niet goede feedback? OF: vat terug samen wat docent zei goede/niet goede feedback te vinden: dat komt wel/niet overeen. Zijn er verschillen tussen studenten in hoe zij denken over feedback? (bv. Ba studenten vs. Ma studenten; internationale studenten).</p>
D. Afsluiting		
We zijn toegekomen aan de afsluiting van het interview. Ik ben benieuwd of de ideeën die je had over feedback aan het begin van het interview veranderd zijn gedurende dit gesprek? <i>(vat even samen wat die ideeën waren)</i>		
Vragen naar achtergrond <i>Voor het artikel nodig</i>		<ul style="list-style-type: none"> -wat is je leeftijd -wat is je opleiding -hoe lang werk je al op de TU/e -heb je daarvoor gewerkt op andere universiteiten -wat is de verhouding van je taken in onderwijs en onderzoek
Van alle interviews maken we een verslag wat ik per mail naar je zal toesturen. Heb jij zelf nog vragen?		

(Advertentie)



Hogeschool van Amsterdam

Hosted by: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding



The Higher Education Conference

Amsterdam July 13-15th 2016



www.HEC2016.org
Tot 15 april registreren tegen laag tarief!

