

Beginassessments

Een bevraging onder docenten naar de functie en de gepercipieerde zinvolheid van beginassessments en de feedback die aan studenten verstrekt wordt

Intern Rapport (2015)

Auteurs:

- Bart Duriez
- Marlou Kummu
- Els Sebreghts
- Dieter Smis
- Dries Verweken



Karel de Grote-Hogeschool
start met voorprong

Inhoudstafel

1. Inleiding	3
1.1. Doelstelling	3
1.2. Beginassessments	3
1.2.1. Achtergrond	3
1.2.2. Definitie.....	4
1.3. Feedback	4
2. Onderzoek	7
3. Resultaten	8
3.1. Functie van beginassessments.....	8
3.2. Feedback op beginassessments	8
3.2.1. Gebruik van vormen van feedback	8
3.2.1.1. Hoe wordt de feedback gegeven?	9
3.2.1.2. Hoe worden antwoorden gecorrigeerd?	9
3.2.1.3. Op welke wijze wordt de boodschap gecommuniceerd?	9
3.2.1.4. Met aandacht voor de ontvanger?	10
3.2.1.5. Met welk doel voor ogen?	10
3.2.1.6. Met welke doelgroep voor ogen?	11
3.2.2. Kader waarbinnen feedback gegeven wordt	11
3.2.3. Tips inzake feedback voor docenten.....	11
3.2.4. Tips inzake feedback voor KdG	12
3.3. Zinvolheid van beginassessments	12
3.3.1. Algemene zinvolheid.....	12
3.3.2. Functionele zinvolheid	12
3.3.3. Tips inzake beginassessments voor docenten	13
3.3.4. Tips inzake beginassessments voor KdG	13
4. Conclusies	14
4.1. Conclusies inzake de beginassessments	14
4.2. Conclusies inzake het geven van feedback	14
4.2.1. Conclusies betreffende de algemene context	14
4.2.2. Conclusies betreffende het gebruik van vormen van feedback.....	14
4.2.3. Tips voor het geven van feedback	16
5. Referenties	17
6. Tabellen	18
6.1. Betrokkenheid, rol en groepslidmaatschap	18
6.2. Functie van beginassessment in percentages.....	19
6.3. Gebruik van vormen van feedback	20
6.4. Kader waarbinnen feedback gegeven wordt	22
6.5. Zinvolheid in termen van functie	23
7. Appendices	24
7.1. Tips inzake feedback geven voor docenten	24
7.2. Tips inzake feedback geven voor KdG.....	25
7.3. Tips inzake beginassessments voor docenten	26
7.4. Tips inzake beginassessments voor KdG	27

1. Inleiding

1.1. Doelstelling

In verschillende opleidingen leeft de vraag of de beginassessments, waar veel tijd en moeite in kruipen, wel zinvol zijn. Er leeft dus een vraag naar evaluatie van deze beginassessments. Dit jaar startte KdG dan ook een onderzoek naar de effectiviteit hiervan. Verbeteren beginassessments de score van studenten? Hebben ze een positief effect op studentkenmerken die belangrijk zijn voor studiesucces? Versterken ze de zelfinschatting en het zelfbeeld van studenten? Allemaal vragen die in dit onderzoek aan bod komen. Om deze vragen te beantwoorden, werden een aantal opleidingen geselecteerd die interessant leken voor dit project. Voor elk van deze opleidingen werd vervolgens een experimenteel design uitgewerkt dat komend academiejaar wordt geïmplementeerd.

Het komt er echter niet enkel op aan een “ja” of “nee” antwoord te verschaffen op de vraag of “de beginassessments” effectief zijn. Het komt er ook op aan opleidingen een antwoord te verschaffen op de vraag hoe beginassessments zo effectief mogelijk kunnen worden ingezet. Om de praktijk van beginassessments te optimaliseren, is het nodig zicht te krijgen op de doelstellingen, de huidige praktijk, en problemen die daarbij ervaren worden. Daarom werd besloten een bevraging te organiseren onder docenten die op de één of andere manier betrokken waren bij beginassessments in het academiejaar 2014-2015. Het doel van deze bevraging was zicht krijgen op de functie die beginassessments voor hen vervullen en op de gepercipieerde geschiktheid van beginassessments voor dat doel. Verder wilden we op deze manier ook te weten komen welke feedback docenten hierop geven.

Vooraleer we overgaan tot een beschrijving van het onderzoek en de resultaten ervan, gaan we eerst in op beginassessments. Wat wordt verstaan onder beginassessments en welke onderwijskundige visie zit hierachter? Vervolgens geven we een korte samenvatting van de relevante literatuur inzake feedback. Feedback is immers het middel bij uitstek om studenten te begeleiden in hun leerproces en, indien nodig, te overtuigen van de zinvolheid om zich in een leertraject in te schrijven.

1.2. Beginassessments

1.2.1. Achtergrond

Beginassessments passen binnen de aanbevelingen die de Vlaamse Interuniversitaire Raad doet in het kader van de facilitering van de overgang naar het hoger onderwijs (VLIR, 2011). Deze aanbevelingen dienen ervoor om de slaagkansen te verhogen en/of studenten die een “foute” studiekeuze maakten zo vroeg mogelijk te heroriënteren. De VLIR grijp hiervoor terug naar het concept “levensloopbaanbegeleiding”, ontwikkeld door de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2010). Dit concept vertrekt van het idee dat studenten in staat zijn hun eigen keuzeprocessen te sturen. Onderwijsinstellingen dienen hen te stimuleren in de bewustwording van hun competenties en ambities. Daartoe beveelt de VLIR een toets- en zelfstudiepakket met inbegrip van een remediëringstraject aan dat zich niet enkel op specifieke competenties maar ook op bredere cognitieve vaardigheden en zaken als leerstijl en motivatie richt.

Beginassessments kaderen ook binnen het KdG-project “Onderwijs op maat” (Gijbels & Spel-

tincx, 2011). In overeenstemming met de aanbevelingen van de VLIR is het de bedoeling dat ze leiden tot gedifferentieerde leertrajecten. Leertrajecten hebben in eerste instantie als doel om basiscompetenties van “zwakke” studenten bij te spijkeren maar kunnen ook ingezet worden om “sterke” studenten extra uit te dagen. In sommige opleidingen geven voortgangstoetsen studenten de kans te weten te komen of hun inspanningen vruchten hebben afgeworpen. De meest uitgebreide versie van een beginassessment bestaat dus uit volgende componenten: (1) niveautests, (2) feedback, (3) leertrajecten en (4) voortgangstoetsen. Niet elke opleiding biedt het volledige spectrum aan. In sommige opleidingen wordt de term beginassessments ook gebruikt voor tests die ingezet worden om “sterke” studenten vrij te stellen. Als de student op een beginassessment een voldoende hoge score haalt, kan hij dan een vrijstelling krijgen voor het bijhorend vak of vakonderdeel.

Naast beginassessments die zich richten op al dan niet vakinhoudelijke competenties kiest KdG in veel opleidingen, eveneens in overeenstemming met de aanbevelingen van de VLIR, ook voor het gebruik van een test die studievoordigheden en motivatiekenmerken in kaart brengt: de Leerstijl- en Motivatievragenlijst (LEMO; Donche, Van Petegem, Van de Mosse-laer, & Vermunt, 2010). LEMO genereert individuele feedbackrapporten met leersterktes, suggesties en studietips. LEMO is bedoeld als bewustmakingsinstrument dat door leertrajectbegeleiders gebruikt kan worden om de leerstijl en motivatie van studenten bespreekbaar te maken. De doelstelling van leertrajectbegeleiding is daarbij het ontwikkelingsproces van studenten en hun persoonlijke reflectie hierop centraal te stellen. Indien de leertrajectbegeleider dit aangewezen acht, kan die studenten ook doorsturen naar een studieloopbaancoördinator die hun studievoordigheden kan aanleren.

1.2.2. Definitie

In de infobundel 2013-2014 van de richting Pedagogie van het Jonge Kind staat volgende omschrijving, die ook te vinden is in de andere, op de KdG-website beschikbare bundels (i.e., de infobundels binnen de lerarenopleiding): *Beginassessments vormen de eerste stap in de ontwikkeling en de begeleiding van je leerproces. Ze geven je de kans om jezelf in te schatten op het vlak van kennis en vaardigheden en te bedenken in welke richting je je leerproces best oriënteert. Hiervoor kun je rekenen op de ondersteuning en de begeleiding van de opleiding. Beginassessments zijn toetsen die peilen naar je kennis bij aanvang van de opleiding (p. 1). Een beginassessment is een toets waarin je kunt aantonen dat je een bepaalde competentie of deelcompetentie reeds verworven hebt bij de start van de opleiding (p. 3).*

1.3. Feedback

De literatuur benadrukt het belang van feedback. Uit een meta-analyse van Hattie (1987) blijkt dat feedback de krachtigste voorspeller van studiesucces is. Ook Black & William (1998) benadrukken in een overzichtswerk inzake assessment de grote effecten van feedback in vergelijking met andere onderwijsaspecten. Brown (2004) stelt zelfs dat, als men assessment wil inschakelen in een leerproces, zoals hier het geval is, feedback de sleutel is. Goede feedback heeft immers de potentie om deep learning aan te moedigen. Maar goede feedback geven is niet eenvoudig (Gibbs & Simons, 2004). Enerzijds is het moeilijk om (onder tijdsdruk) zinvolle en bruikbare feedback te geven. Anderzijds wordt feedback door studenten soms niet gelezen (Hounsell, 1987) of niet begrepen (Lea & Street, 1998). Opdat de feedback “ontvangen” zou worden en opdat studenten er iets mee zouden aanvangen, is het nodig de

feedback zo optimaal mogelijk te geven (Gibbs & Simons, 2004; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). Rust (2002) stelt zelfs dat, als je wil dat feedback effectief is, je studenten dient aan te moedigen of zelfs te verplichten ermee aan de slag te gaan.

Hattie & Timperley (2007) onderscheiden drie types feedback: (1) feed up (wat is het doel?), (2) feed back (maak ik vooruitgang?), en (3) feed forward (wat kan ik doen om vooruit te geraken?). Elk type feedback kan op vier niveaus gegeven worden: Op het niveau van de taak, de processen, de zelf-regulatie, en het zelf. Feedback op dit niveau valt uiteen in twee categorieën: Feedback die betrekking heeft op iemands capaciteiten (bijv. je bent intelligent) en feedback die iemands capaciteiten relateert aan concrete processen (bijv. je bent intelligent omdat je die strategie gehanteerd hebt). Waar de tweede categorie opmerkingen kan bijdragen aan het toekomstig presteren, heeft de eerste categorie opmerkingen weinig informatieve waarde en wordt de aandacht er enkel door afgeleid van de taak op zich. Hattie & Timperley (2007) beschouwen feedback op dit niveau dan ook als weinig efficiënt. Feedback heeft volgens hen dus best betrekking op de taak, de onderliggende processen, en de zelfregulatie, waarbij zelfregulatie staat voor in staat zijn om kennis en vaardigheden te ontwikkelen die ook toegepast kunnen worden in andere leercontexten (Boekaerts, 1999). Feedback op deze drie niveaus is verweven. Feedback op taakniveau is maar efficiënt wanneer het inzicht geeft in foute hypothesen en aanleiding geeft tot betere strategieën om relevante informatie te leren vinden en begrijpen. Idealiter overstijgt de feedback dus het taakniveau, richt het zich op het niveau van de processen die nodig zijn om een soortgelijke taak in de toekomst beter te doen, en rijkt het handvaten aan om met toekomstige taken om te gaan. Dergelijke feedback kan leiden tot meer vertrouwen in de eigen bekwaamheid (zelfeffectiviteit) en meer motivatie, engagement en bereidheid tot het leveren van inspanningen. Idealiter geeft feedback over een taak dus informatie over “hoe doe ik het?” en “waar moet het heen?”, wat zou moeten resulteren in een antwoord op de vraag “waar ga ik heen?” Hattie & Timperley (2007) stellen dat de meeste assessments weinig feedback geven. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer er enkel een score wordt gecommuniceerd. Niet alleen is het dan erg moeilijk voor de student om te weten waar die vandaan komt (wat was juist/fout?), ook geeft dit geen informatie over hoe het beter kan (Narciss, 2008; William, 2011). Ook als het gaat om automatische feedback op gecomputeriseerde testen, is het dan ook belangrijk dat die de correctheid van de antwoorden kan nagaan en de onderliggende reden waarom iets fout was kan identificeren (Azevedo & Bernard, 1995; Van der Kleij, Feskens & Eggen, in press). Wanneer die feedback komt (aansluitend op de test of pas later) blijkt weinig belang te hebben, zolang die maar op tijd komt om er nog iets mee te kunnen doen. Wat wel belangrijk is, is hoe de feedback wordt gegeven: in voldoende detail, afgestemd op een juist begrip in termen van wat er verwacht wordt, gefocust op leren, en met aandacht voor acties die de student kan ondernemen om bij te leren (Gibbs & Simpson, 2004).

Het is niet omdat Hattie & Timperley (2007) feedback op het niveau van het zelf als weinig efficiënt zien, dat dit niveau irrelevant is. Het is namelijk belangrijk om te weten waar studenten heen willen (Boekaerts, 1999). Idealiter is er een docent-student-dialoog over de doelen die de student zelf stelt en de doelen die worden gesteld door de docent. De student moet namelijk de nodige vrijheid krijgen om te bepalen aan welke doelen hij zijn tijd wil besteden. Idealiter sluiten de door de docent gestelde doelen aan bij de doelen van de student, of is het minstens duidelijk op welke manier de doelen die de docent stelt zich verhouden tot de doelen van de student. In dat opzicht kan er een onderscheid gemaakt worden tussen leeractiviteiten die vertrekken vanuit de docent en leeractiviteiten die vertrekken vanuit de

student. Deze laatste zijn onmiskenbaar gedreven door de persoonlijke doelen van de student en vormen dus een geschikt uitgangspunt om daar zicht op te krijgen en daarop in te spelen. Wanneer dit gebeurt, kan men ook verwachten dat dit zal leiden tot een vervulling van de psychologische basisbehoeften van de student, met name de behoefte tot autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000).

Wat leren we hier uit? Feedback louter in termen van een score is geen goede feedback. Ze omvat weinig concrete informatie en is daardoor niet geschikt om studenten te laten reflecteren over hun prestatie of over de denkprocessen die hierin aan bod kwamen (zie ook Williams, 2011). Feedback kan best gepersonaliseerd en gedetailleerd zijn. Wat was fout/ juist? Waarom was iets fout/ juist? Dit biedt een belangrijk leermogelijkheid. Bovendien legt het mogelijke pijnpunten bloot waar de student aan kan werken. Dit kan ook een geschikte basis vormen voor een motiverend gesprek met een leertrajectbegeleider waarin bekeken wordt hoe de student daaraan kan werken. Meer specifiek: als feedback op niveautests gegeven wordt met aandacht voor de resultaten van LEMO, dan kan er ook aandacht gegeven worden aan de leerstijl, de motivatie en de persoonlijke doelen van de student (zie ook Gijbels & Speltinckx, 2011). Idealiter gaat die aandacht verder dan context-specifieke doelen. De variëteit aan doelen van een student zal immers een impact hebben op de inspanningen die een student wil leveren. Hieruit kan ook blijken of de student in kwestie wel op zijn plaats zit in de huidige richting. Alle communicatie, van feedback over begeleidingsgesprekken verloopt bij voorkeur op een autonomie-ondersteunende manier (Deci & Ryan, 2000) en met aandacht voor het zelfwaardegevoel van de student (Gijbels & Speltinckx, 2011). Als men vindt dat iemand een onvoldoende aanvangsniveau heeft, dan moet het mogelijk zijn om die persoon daarop te wijzen en die persoon te motiveren de ontbrekende competenties bij te schaven, zonder dat men die persoon daartoe moet gaan verplichten. Verder benadrukken Deci & Ryan (2000) dat alle communicatie intrinsieke eerder dan extrinsieke doelen voor ogen moet houden en dat de groei van de student als individu voorop dient te staan. Vanuit een soortgelijke bekommernis benadrukt Rust (2002) dat het belangrijk is om kritiek te verwoorden in termen van positieve suggesties en die gericht zijn op "groei".

2. Onderzoek

Om zicht te krijgen op hoe er omgegaan wordt met beginassessments binnen KdG, en meer bepaald om zicht te krijgen op hoe er feedback gegeven wordt op beginassessments, werden 229 docenten aangeschreven die door de opleidingshoofden werden aangeduid als “vermoedelijk op de één of andere manier betrokken bij beginassessments in het academiejaar 2014-2015”. Beginassessments werden daarbij breed gedefinieerd. Het ging om (1) studievoortgangstoetsen, (2) vooruitgeschoven examens en (3) LEMO-afnames. Ook de mogelijke betrokkenheid van docenten werd breed geformuleerd: als coördinator, docent, leertrajectbegeleider, ondersteuner, ... Van de 229 aangeschreven docenten vulden 146 docenten (64%) minstens ten dele onze vragenlijst in. Van deze 146 docenten gaven er echter 50 aan op geen enkele manier bij de beginassessments betrokken te zijn geweest. Aan hen werden geen verdere vragen gesteld. Van de 96 resterende docenten waren er 11 die enkel hun betrokkenheid aangaven maar geen verdere vragen beantwoordden. De docenten die de vragenlijst wel invulden ($N = 85$), konden betrokken zijn bij meerdere beginassessments, en konden daarbij meerdere rollen aannemen (zie Tabel 1). De vraag kan uiteraard gesteld worden hoe selectief deze steekproef is, maar die vraag kunnen we niet beantwoorden omdat we niet weten hoeveel docenten effectief bij beginassessments betrokken waren.

Niet alle beginassessments hebben hetzelfde doel of lenen zich tot hetzelfde soort feedback. Er is met name een duidelijk verschil te verwachten in de antwoorden op de gestelde vragen afhankelijk van of het gaat om betrokkenheid bij reguliere beginassessments (studievoortgangstoetsen en vooruitgeschoven examens) of betrokkenheid bij een LEMO-afname. Daarom werden de docenten die de bevraging invulden in drie groepen ingedeeld: docenten die uitsluitend betrokken waren bij reguliere beginassessments (Groep 1), docenten die betrokken waren bij reguliere beginassessments en bij LEMO (Groep 2), en docenten die uitsluitend betrokken waren bij LEMO (Groep 3) (zie Tabel 1). De resultaten van de gesloten vragen werden telkens eerst algemeen en vervolgens per groep bekeken.

3. Resultaten

3.1. Functie van beginassessments

De vragen in deze sectie werden gesteld aan alle docenten die aangaven op de één of andere manier bij de beginassessments te zijn betrokken geweest bij beginassessments. De vragen in deze sectie polsten naar de functie van beginassessments. Waarvoor gebruiken deze docenten beginassessments? De resultaten zijn te vinden in Tabel 2, en dit zowel algemeen ($N = 85$) als per groep ($N = 40, 29$ en 16 voor respectievelijk Groep 1, Groep 2 en Groep 3). Deze tabel leert dat beginassessments doorgaans worden ingezet om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau, om zelf bewust te worden van het aanvangsniveau van studenten en/of om zwakke studenten te identificeren teneinde ze extra te kunnen ondersteunen, al worden beginassessments soms (maar in veel mindere mate) ook aangewend om sterke studenten te identificeren teneinde ze extra uit te dagen of vrij te stellen. De verschillen tussen de groepen zijn minimaal. In vergelijking met docenten die (ook) bij reguliere beginassessments betrokken zijn (Groep 1 en 2) geven docenten die uitsluitend bij LEMO betrokken zijn (Groep 3) aan beginassessments in iets minder mate te gebruiken om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau, om zelf bewust te worden van het aanvangsniveau van studenten en/of om zwakke studenten te identificeren teneinde ze extra te kunnen ondersteunen. Blijkbaar leven deze noden minder als het gaat om een beginassessment dat zich richt op leerstijl en motivatie dan als het gaat om een beginassessment dat zich richt op kennis en vaardigheden.

3.2. Feedback op beginassessments

De vragen in deze sectie werden gesteld aan docenten die aangaven dat ze dit jaar feedback hebben gegeven op beginassessments ($N = 85$). Om zicht te krijgen op hoe er feedback gegeven wordt op beginassessments, werden twee soorten gesloten vragen gesteld: (1) vragen die polsen naar het gebruik van vormen van feedback en (2) vragen die polsen naar het kader waarbinnen feedback gegeven wordt. Vervolgens kregen de docenten ook nog twee open vragen: (3) een vraag waarin gepolst werd naar de tips inzake feedback voor andere docenten, en (4) een vraag naar tips inzake feedback voor KdG.

3.2.1. Gebruik van vormen van feedback

In een eerste reeks vragen werd gepolst naar het soort feedback dat docenten geven aan studenten. Concreet werden een reeks stellingen aangeboden waarvoor docenten op een 5-punten Likertschaal konden aangeven in welke mate ze het gedrag dat in die stellingen aan bod komt stellen ("1 = zelden of nooit", "2 = soms", "3 = ongeveer de helft van de tijd", "4 = vaak" en "5 = bijna altijd of altijd"). Daarnaast konden ze er ook voor kiezen de antwoordcategorie "niet van toepassing" aan te vinken. De resultaten van de hiertoe relevante stellingen zijn te vinden in Tabel 3, en dit zowel algemeen ($N = 85$) als per groep ($N = 40, 29$ en 16 voor respectievelijk Groep 1, Groep 2 en Groep 3). Niet alle vragen werden door iedereen beantwoord. Afhankelijk van de concrete stelling en de groep waartoe een docent behoorde, werd de antwoordcategorie "niet van toepassing" meer of minder gebruikt, maar daar houden we in dit rapport voor het comfort van de lezer geen rekening mee. In totaal werden er 30 stellingen voorgelegd aan de docenten. Om de antwoorden die we kregen ietwat overzichtelijk te kunnen bespreken, bespreken we thematisch verwante vragen samen.

3.2.1.1. Hoe wordt de feedback gegeven?

De vragen 01 tot en met 04 werden opgesteld om te kijken op welke wijze docenten feedback geven. De docenten geven aan dat ze de feedback meestal mondeling geven (Mean = 4.19). Schriftelijke feedback komt blijkbaar veel minder voor (Mean = 1.88). Docenten uit de drie verschillende groepen die onderscheiden werden verschillen hierin niet significant van elkaar. Mondelinge besprekingen gebeuren globaal genomen vaker individueel dan collectief, maar hierin verschillen de docenten uit de drie verschillende groepen duidelijk wel van elkaar. Docenten die uitsluitend betrokken zijn bij reguliere beginassessments geven de feedback vaker collectief (Mean > 3) dan individueel (Mean < 3). Docenten die ook bij LEMO betrokken zijn, houden dan weer vaker individuele (Mean > 3) dan collectieve (Mean < 3) besprekingen (Zie Tabel 3). Het zou kunnen dat deze docenten geleerd hebben op een andere manier feedback te geven, maar waarschijnlijker is dat de individuele besprekingen van LEMO meer doorwegen in hun antwoord omdat daar nu eenmaal meer tijd in kruipt.

3.2.1.2. Hoe worden antwoorden gecorrigeerd?

De vragen 05 tot en met 08 werden opgesteld omdat de feedback-literatuur het belang benadrukt van voldoende informatieve feedback (zie o.a., Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Hoe meer inspanning er door docenten geleverd moeten worden om aan studenten inhoudelijk bruikbare feedback te verschaffen, hoe minder vaak dat gebeurt. In vergelijking met het geven van een globale score (Mean = 3.68), komt het iets minder vaak voor dat docenten voor elk antwoord aangeven of het juist of fout was (Mean = 2.76), komt het nog iets minder vaak voor dat docenten aangeven wat de juiste antwoorden waren (Mean = 2.55), en komt het nog iets minder vaak voor dat docenten aangeven waarom bepaalde antwoorden fout waren (Mean = 2.19). Uiteraard zijn er op dit punt verschillen tussen de groepen docenten die onderscheiden werden. Deze praktijken komen significant vaker voor bij docenten die enkel bij reguliere beginassessments betrokken zijn. In deze groep zijn de gemiddelden respectievelijk 4.73, 3.70, 3.29 en 2.65. De reden dat docenten die uitsluitend bij LEMO betrokken zijn deze praktijken eerder zelden toepassen, is er ongetwijfeld in gelegen dat LEMO-scores geen correctie behoeven (de antwoorden die studenten geven kunnen wel onwaarachtig maar nooit fout zijn). Dat de scores van docenten die zowel bij reguliere beginassessments als bij LEMO betrokken grosso modo in de lijn liggen van de scores van docenten die uitsluitend bij LEMO betrokken zijn, lijkt er op te wijzen dat er meer tijd kruipt in de bespreking van LEMO dan in die van reguliere beginassessments.

3.2.1.3. Op welke wijze wordt de boodschap gecommuniceerd?

De vragen 09 tot en met 16 werden opgesteld omdat onder andere de Zelf-Determinatie Theorie (e.g., Deci & Ryan, 2000) benadrukt dat het belangrijk is om feedback gestructureerd en ondersteunend te geven (zie ook Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Wat de structuur betreft, liggen de scores dicht bij het neutrale punt van de schaal (i.e., 3), wat er op wijst dat er op dat vlak zeker ruimte voor verbetering is. Docenten uit de drie verschillende groepen die onderscheiden werden verschillen hierin niet significant van elkaar. Wat de mate van psychologische ondersteuning betreft die docenten hanteren zijn de resultaten over het algemeen behoorlijk (zie Tabel 3). Docenten geven aan hun best te doen de feedback zo ondersteunend mogelijk te formuleren (Mean > 3), de feedback te formuleren gericht op "groei" (Mean > 3), en rekening te proberen houden met de motivatie

(Mean > 3) en de persoonlijke doelen (Mean > 3) van studenten (Zie Tabel 3). Uiteraard zijn er op dit punt verschillen tussen de groepen docenten die onderscheiden werden. Deze praktijken komen significant minder vaak voor bij docenten die alleen bij reguliere beginassessments betrokken zijn. Hier is dus nog groeimarge. Docenten geven ook aan dat ze doorgaans expliciet in vraag stellen of studenten de nodige inspanningen doen (Mean > 3) en de juiste denkprocessen hanteren (Mean > 3), maar lijken zich ervan bewust dat ze zich beter onthouden van “op de man te spelen” en expliciet de capaciteiten van studenten in vraag te stellen (Mean < 3) (Zie Tabel 3). Op dit vlak verschillen de docentengroepen nauwelijks.

3.2.1.4. Met aandacht voor de ontvanger?

De vragen 17 tot en met 22 werden opgesteld omdat de feedback-literatuur benadrukt dat het belangrijk is te checken of studenten de feedback wel degelijk opnemen en begrijpen (zie o.a., Lea & Street, 1998; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Globaal genomen geven docenten aan dat ze oog hebben voor de student als ontvanger van een vaak complexe boodschap. Docenten geven grosso modo aan een poging te doen om ervoor te zorgen dat de feedback specifiek genoeg is opdat de student er uit zou kunnen leren (Mean > 3), ervoor te zorgen dat ze tijd maken voor studenten die de feedback wensen te bespreken (Mean > 3), dat studenten niet verloren lopen in de hoeveelheid feedback en dat het duidelijk is wat de belangrijkste punten zijn (Mean > 3), en dat ze checken of studenten de feedback wel echt begrepen hebben (Mean > 3) (Zie Tabel 3). Op de laatste twee punten scoren docenten die uitsluitend betrokken zijn bij reguliere beginassessments iets minder goed dan docenten die ook betrokken zijn bij LEMO. Ruimte voor verbetering is er minstens op twee punten. Op basis van de antwoorden, kan immers gesteld worden dat docenten er goed aan zouden doen ervoor te zorgen dat de feedback langer beschikbaar blijft (Mean < 3) en dat het geen slechte zaak zou zijn mochten docenten polsen welk soort feedback hun studenten eigenlijk zinvol vinden (Mean < 3) (Zie Tabel 3). Docenten uit de verschillende groepen verschillen op deze punten niet significant van elkaar.

3.2.1.5. Met welk doel voor ogen?

De vragen 23 tot en met 27 werden opgesteld omdat de feedback-literatuur het belang benadrukt van het doel dat men voor ogen heeft wanneer men feedback geeft (zie o.a., Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Rust, 2002). Wie feedback geeft, dient zich uiteraard de vraag te stellen welk doel die feedback heeft en op welke manier de ontvanger hier idealiter mee aan de slag gaat. Grosso modo geven docenten aan dat ze studenten laten reflecteren over hun sterktes en zwaktes (Mean > 3), dat ze studenten laten aangeven waar ze zelf problemen mee hebben ervaren (Mean > 3), en dat ze studenten laten nadenken over hoe ze zelf aan hun verdere ontwikkeling kunnen werken (Mean > 3). Op al deze punten scoren docenten die uitsluitend bij reguliere beginassessments betrokken zijn minder goed dan docenten die ook bij LEMO betrokken zijn (Zie Tabel 3). De reden hiervoor is niet ver te zoeken: LEMO leent zich gemakkelijker tot een gesprek over het functioneren van een student. Om ervoor te zorgen dat studenten aan hun eigen ontwikkeling zouden werken, geven docenten aan dat ze studenten aansporen iets te doen met de feedback die ze kregen (Mean > 3). Studenten verplichten om met die feedback aan de slag te gaan, is een praktijk die daarentegen weinig gebeurt (Mean < 3), ook al wordt dit in de literatuur aanbevolen. Op de laatste twee punten waren er geen significante verschillen tussen de groepen docenten (Zie Tabel 3).

3.2.1.6. Met welke doelgroep voor ogen?

De vragen 28 tot en met 30 werden opgesteld omdat het belangrijk is voor ogen te houden op welke studenten je je richt bij het geven van feedback (zie o.a., Gibbs & Simpson, 2004). Feedback kan zich zowel op zwakke als op sterke studenten richten. Globaal genomen geven docenten aan dat zwakke studenten hun hoofdbekommernis zijn wanneer ze feedback geven. Ze geven aan dat ze doorgaans zwakke studenten wijzen op de mogelijkheden om zich bij te scholen (Mean > 3), en in iets mindere mate sporen ze zwakke studenten ook actief aan om zich bij te scholen (Mean < 3). Op dit vlak waren er geen significante verschillen tussen de verschillende groepen docenten. In mindere mate geven docenten aan dat ze ook hun best doen om sterke studenten uit te dagen (Mean < 3). Dit laatste is in significant grotere mate het geval voor docenten die ook bij LEMO betrokken zijn (Zie Tabel 3).

3.2.2. Kader waarbinnen feedback gegeven wordt

In een tweede reeks vragen werd gepolst naar kennis van feedback, naar de ondersteuning die men hierbij vanuit KdG ervaart, en naar de perceptie van wat studenten met die feedback aanvangen. Concreet werden een reeks stellingen aangeboden waarvoor docenten op een 5-punten Likertschaal konden aangeven in welke mate de inhoud van die stellingen op hun van toepassing is ("1 = zelden of nooit", "2 = soms", "3 = ongeveer de helft van de tijd", "4 = vaak" en "5 = bijna altijd of altijd"). Daarnaast konden ze ook kiezen voor de antwoordcategorie "niet van toepassing". De resultaten van de hiertoe relevante stellingen zijn te vinden in Tabel 4, en dit zowel algemeen ($N = 55$) als per groep ($N = 23, 23$ en 9 voor respectievelijk Groep 1, Groep 2 en Groep 3). Over het algemeen geven de docenten te kennen dat ze over voldoende kennis beschikken om op een goede manier feedback te geven (Mean > 3). Ze vinden dat ze voldoende mogelijkheden krijgen om zich bij te scholen op het gebied van feedback (Mean > 3) en dat ze voldoende middelen ter beschikking krijgen om op een zinvolle manier feedback te geven (Mean > 3). Als het schoentje als ergens knelt, dan is het in de tijd die ze ter beschikking krijgen. De meerderheid van de docenten geeft aan niet voldoende tijd te krijgen om op zinvolle wijze feedback te geven (Mean < 3). Docenten zijn ook eerder ontevreden over de wijze waarop studenten met de gegeven feedback omgaan (Mean < 3), en vinden over het algemeen dat studenten beter zouden moeten opgevolgd worden na een feedbackmoment (Mean > 3). Docenten uit de drie verschillende groepen die onderscheiden werden verschillen hierin niet significant van elkaar (Zie Tabel 4).

3.2.3. Tips inzake feedback voor docenten

In een open vraag werd vervolgens gepolst naar tips die docenten zouden geven aan nieuwe collega's die feedback moeten geven op beginassessments. Deze tips zijn te vinden in Appendix 1 en zijn in vier categorieën onder te verdelen. Een eerste categorie benadrukt dat het belangrijk is aan collega's en studenten duidelijk te maken wat het doel van een beginassessment is en wat het vereiste niveau is dat van studenten verwacht wordt (Zie Tip 1 - 4). Een tweede categorie benadrukt dat het belangrijk is eerst schriftelijke feedback te geven zodat de docent en de student zich kunnen voorbereiden op daaropvolgende mondelinge feedback (Zie Tip 5 - 8). Een derde categorie benadrukt het belang van positieve feedback, waarin men oog heeft voor de motivatie van de student en voor de stappen die de student zelf kan ondernemen om beter te worden (Zie Tip 9 - 15). Een vierde categorie benadrukt het belang van werken in een team en leren uit ervaringen van collega's (Zie Tip 16 - 19).

3.2.4. Tips inzake feedback voor KdG

In een open vraag werd tot slot gepolst wat KdG als organisatie zou kunnen doen om docenten in staat te stellen om betere feedback te geven aan studenten die aan beginassessments meedoen. De tips die zij gaven, zijn te vinden in Appendix 2, en zijn in drie categorieën onder te verdelen. Een eerste categorie benadrukt het belang van tijd (Zie Tip 1- 9) en middelen (waarbij de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard in het vizier komt; zie Tip 1- 10). Een tweede categorie, die daarbij aansluit, benadrukt het feit dat de grootte van de klasgroepen optimale feedback en optimale differentiatie in de weg staan (Zie Tip 11- 13). Een derde categorie benadrukt dan weer het belang van kennis inzake het geven van feedback en kennis inzake de instrumenten die men gebruikt (Zie Tip 14 - 17). Kennis die ertoe kan leiden dat men kan debatteren over het nut van bepaalde beginassessments (Zie Tip 18).

3.3. Zinvolheid van beginassessments

De vragen in deze sectie werden gesteld aan alle docenten die aangeven dat ze dit jaar bij de beginassessments betrokken waren. Om zicht te krijgen op de gepercipieerde zinvolheid van beginassessments, werden eerst gevraagd naar de algemene gepercipieerde zinvolheid. Vervolgens werd gevraagd hoe zinvol docenten beginassessments vinden voor de verschillende functies die ze kunnen hebben. Vervolgens kregen de docenten ook nog twee open vragen: (1) een vraag waarin gepolst werd naar wat KdG als organisatie zou kunnen doen om meer uit beginassessments te halen, en (2) een vraag waarin gepolst werd naar wat docenten zouden kunnen doen om meer uit beginassessments te halen. Docenten uit de drie verschillende groepen die onderscheiden werden, verschillen hierin niet significant van elkaar.

3.3.1. Algemene zinvolheid

Eerst werd aan de docenten gevraagd hoe zinvol ze beginassessments vinden. Daartoe konden ze de stelling “ik vind beginassessments zinvol” beoordelen op een 5-punten Likertschaal waarbij “1 = helemaal niet mee eens” en “5 = helemaal eens”. Daarnaast konden ze er ook voor kiezen de antwoordcategorie “niet van toepassing” aan te vinken. Uit de antwoorden op deze stelling, die door 55 docenten werd beantwoord, blijkt dat de betrokken docenten de beginassessments over het algemeen als zinvol ervaren (Mean = 4.11, SD = 0.85). Docenten uit de drie verschillende groepen (N = 23, 23 en 9 voor respectievelijk Groep 1, Groep 2 en Groep 3) die onderscheiden werden, verschillen hierin niet significant van elkaar (Mean = 4.35, 4.04 en 3.67, respectievelijk, ns).

3.3.2. Functionele zinvolheid

Vervolgens werd gevraagd hoe zinvol docenten beginassessments vinden voor de verschillende functies die beginassessments kunnen hebben (zie hoger). Daartoe konden ze stellingen van het type “ik vind beginassessments zinvol om...” beoordelen op een 5-punten Likertschaal waarbij “1 = helemaal niet mee eens” en “5 = helemaal eens”. Daarnaast konden ze er ook voor kiezen de antwoordcategorie “niet van toepassing” aan te vinken. De resultaten van de relevante stellingen zijn te vinden in Tabel 5, en dit zowel algemeen (N = 76) als per groep (N = 36, 27 en 13 voor respectievelijk Groep 1, 2 en 3). Uit de antwoorden op deze stellingen blijkt dat de betrokken docenten de beginassessments over het algemeen als zinvol ervaren, en dit zowel om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau (Mean >

3), om zelf bewust te worden van het aanvangsniveau van studenten (Mean > 3), om zwakke studenten te identificeren teneinde ze extra te kunnen ondersteunen (Mean > 3), om sterke studenten te identificeren teneinde ze extra te kunnen uitdagen (Mean > 3) als om sterke studenten te ontlasten door hen vrijstellingen te laten halen (Mean > 3) (Zie Tabel 5). Docenten uit de drie verschillende groepen die onderscheiden werden, verschillen hierin nauwelijks van elkaar (Zie Tabel 5). Met als uitzondering dat de groep die enkel bij Lemo betrokken was (Groep 3) de beginassessments als minder zinvol ziet om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau dan docenten uit Groep 1 en 2. Het lijkt plausibel dat LEMO hiertoe als minder zinvol gezien wordt dan een beginassessment dat zich richt op kennis en vaardigheden. Het zou echter ook kunnen dat docenten dit zo zien omdat de LEMO-test uit zelfrapportering bestaat, wat een minder “objectieve” spiegel biedt.

3.3.3. Tips inzake beginassessments voor docenten

In een open vraag werd vervolgens gepolst naar wat docenten kunnen doen om meer uit beginassessments te halen. De tips die gegeven werden, zijn te vinden in Appendix 3, en zijn in vier categorieën onder te verdelen. Een eerste categorie benadrukt het belang van een structurele verankering van de beginassessments in de opleiding, met lessen die hier beter op afgestemd zijn, een betere opvolging van de feedback, meer aandacht voor de beginassessments in leertrajectbegeleidingsgesprekken, en een betere differentiatie van studenten (met meer nadruk op hun proces) (Zie Tip 1 - 7). Een tweede categorie benadrukt het belang van leertrajecten (Zie Tip 8 - 11). Een derde categorie benadrukt het belang van de manier van toetsen en de kwaliteit van de vragen, het belang van hierrond samenwerken met collega's uit andere opleidingen, en het belang van meerdere toetsmomenten zodat de progressie van studenten gemonitord kan worden (Zie Tip 12 - 18). Een derde categorie benadrukt het belang van kennis over leerstijlen en motivationele kenmerken (Zie Tip 19).

3.3.4. Tips inzake beginassessments voor KdG

In een open vraag werd tot slot gepolst naar wat KdG als organisatie zou kunnen doen om meer uit beginassessments te halen. De tips die gegeven werden, zijn te vinden in Appendix 4, en zijn in vijf categorieën onder te verdelen. Een eerste categorie benadrukt het belang van middelen (waarbij de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard weer eens in het vizier komt; zie Tip 1). Een tweede categorie benadrukt het belang van de kwaliteit, de validiteit en de betrouwbaarheid van de beginassessments. De vraag leeft om meer docenten te betrekken bij het opstellen van beginassessments, wat zou kunnen door de opstelling ervan te centraliseren en opleidingsoverschrijdend te werken. Kortom: de vraag leeft om hier meer tijd en middelen voor ter beschikking te stellen en eventueel ook centrale ondersteuning bij te bieden (Zie Tip 2 - 13). Een derde categorie benadrukt de onwenselijkheid van het te vrijblijvend karakter van de beginassessments. Heel wat docenten lijken gewonnen voor een soort bindende toelatingsproeven (Zie Tip 13 - 21). Een vierde categorie benadrukt nood aan differentiatie, waarbij aandacht gevraagd wordt voor zaken als tijd voor feedback, tijd voor het beter afstemmen van de lessen in functie van de studenten, en kleinere klasgroepen (Zie Tip 22 -26). Een vijfde categorie is er op gericht de zinvolheid van bepaalde beginassessments (bijv. LEMO) te herbekijken (Zie Tip 27 - 30) en/of na te denken over uitbreidingen (zoals leertrajecten en extra lesuren; zie Tip 31 - 33) of alternatieven (zoals een aanvangsweek of diepgaande contactgesprekken met nieuwe studenten; zie Tip 35 - 36).

4. Conclusies

4.1. Conclusies inzake de beginassessments

Over het algemeen ervaren de docenten die bij de beginassessments betrokken zijn deze ook als zinvol. Ze worden als zinvol gezien voor alle mogelijke opgesomde doelstellingen: (1) Studenten bewust maken van hun aanvangsniveau, (2) docenten bewust maken van het aanvangsniveau van hun studenten, (3) zwakke studenten identificeren, (4) sterke studenten identificeren en (5) sterke studenten ontlasten via vrijstellingen. In de praktijk worden beginassessment evenwel vooral gebruikt om zwakke studenten te identificeren en niet zozeer om sterke studenten te identificeren of te ontlasten. Ondanks deze gepercipieerde zinvolheid blijkt uit de open vragen: dat sommige beginassessments (i.e., LEMO) door sommige docenten ter discussie gesteld worden (uit de open bevraging blijkt dat dit voor een deel te wijten is aan een gebrekkige kennis over het instrument in kwestie), dat er serieuze vragen leven inzake de validiteit en betrouwbaarheid van bepaalde beginassessments en dat het goed zou zijn hier meer gecentraliseerd aan te werken, en dat er vraag is naar een betere verankering van beginassessments in de opleiding (met lessen die hier beter op afgestemd zijn, beter uitgewerkte leerroutes, kleinere klasgroepen die meer differentiatie in het leeraanbod toelaten, en meer opvolging van de individuele academische en psychosociale progressie van studenten). Heel wat docenten lijken gewonnen voor meer bindende beginassessments (die als een soort van bindende toelatingsproef worden ingezet). Andere docenten operen dan weer alternatieven om de doelstellingen van beginassessments te verwezenlijken (zoals een aanvangsweek of contactgesprekken met nieuwe studenten).

4.2. Conclusies inzake het geven van feedback

4.2.1. Conclusies betreffende de algemene context

Over het algemeen geven docenten aan over voldoende kennis te beschikken om goede feedback te geven, voldoende mogelijkheden te krijgen om zich op dat vlak bij te scholen, en voldoende middelen ter beschikking te krijgen om op een zinvolle manier feedback te geven. Als het schoentje ergens knelt, dan is het in de tijd die ze hiervoor ter beschikking krijgen. De meerderheid van de docenten (54%) geeft aan niet voldoende tijd te krijgen om op zinvolle wijze feedback te geven (score < 3). Dit blijkt ook uit de open vragen. Docenten zijn ook eerder ontevreden over de wijze waarop studenten met de gegeven feedback omgaan, en vinden dat studenten beter zouden moeten opgevolgd worden na een feedbackmoment. Alleen lijken ze aan te geven dat het hen daartoe aan tijd ontbreekt. Ondanks het feit dat docenten aangeven dat ze over voldoende kennis beschikken om op een goede manier feedback te geven en voldoende mogelijkheden krijgen om zich op dat vlak bij te scholen, blijkt uit de open vragen dat er bij een aantal docenten toch een duidelijke vraag naar meer ondersteuning op dat vlak leeft. Voor meer ondersteuning wordt in de richting van KdG als organisatie gekeken, maar ook de wens naar meer overleg met collega's leeft.

4.2.2. Conclusies betreffende het gebruik van vormen van feedback

Globaal genomen geven docenten aan dat zwakke studenten hun hoofdbekommernis zijn wanneer ze feedback geven. Docenten die uitsluitend betrokken zijn bij reguliere beginassessments geven de feedback vaker collectief dan individueel. Docenten die ook bij LEMO

betrokken zijn, houden dan weer vaker individuele dan collectieve besprekingen. De docenten geven aan dat ze de feedback meestal mondeling geven. Schriftelijke feedback komt veel minder voor. Op basis van de open bevraging kan nochtans gesteld worden dat er heel wat docenten uitgesproken voorstander zijn van een weldoordacht gecombineerd gebruik van (individuele) schriftelijke en (individuele) mondelinge feedback.

Hoe meer inspanning er door docenten geleverd moeten worden om aan studenten inhoudelijk bruikbare feedback te verschaffen, hoe minder vaak dat gebeurt. In vergelijking met het geven van een globale score, komt het iets minder vaak voor dat docenten voor elk antwoord aangeven of het juist of fout was, komt het nog iets minder vaak voor dat docenten aangeven wat de juiste antwoorden waren, en komt het nog iets minder vaak voor dat docenten aangeven waarom bepaalde antwoorden fout waren. Vermoedelijk is dat te wijten aan het herhaaldelijk gerapporteerde tijdsgebrek, maar het valt uiteraard niet uit te sluiten dat dit ook voor een stuk te wijten is aan gebrekkige kennis over vormen van feedback of dat dit te wijten is aan het feit dat beginassessments nog te vaak als “summative assessments” eerder dan als “formative assessments” worden gebruikt (waarbij beginassessments herleid worden tot vooruitgeschoven examens eerder dan studievoortgangstoetsen).

Als we inzoomen op de wijze waarop feedback gecommuniceerd wordt, dan valt het op dat die vaak niet echt op een duidelijk gestructureerde wijze gegeven wordt. Op dat punt is er dus zeker ruimte voor verbetering. Docenten geven wel aan aandacht te hebben voor de manier waarop ze hun feedback verpakken. Docenten geven aan hun best te doen de feedback zo ondersteunend mogelijk te formuleren, te formuleren gericht op “groei”, en rekening te proberen houden met de motivatie en de persoonlijke doelen van studenten. Ze geven ook aan doorgaans expliciet in vraag stellen of studenten de nodige inspanningen doen en of ze de juiste denkprocessen hanteren, maar lijken zich ervan bewust dat ze zich beter onthouden expliciet de capaciteiten van studenten in vraag te stellen, wat een vorm van “op de man te spelen” is. Uit de open bevraging blijkt ook dat veel docenten het uitermate belangrijk vinden om de feedback die ze geven zo ondersteunend mogelijk te geven. Docenten geven over het algemeen ook aan dat ze ervoor proberen te zorgen dat de feedback specifiek genoeg is opdat de student er uit zou kunnen leren, dat ze tijd maken voor studenten die de feedback wensen te bespreken, dat studenten niet verloren lopen in de feedback die ze krijgen, en dat ze checken of studenten de feedback wel begrijpen. Ruimte voor verbetering is er minstens op twee punten: Docenten hebben over het algemeen blijkbaar niet de reflex om ervoor te zorgen de feedback over een langere periode beschikbaar blijft en polsen maar zelden naar welk soort feedback studenten zinvol vinden. Het zou nochtans een goede gewoonte zijn hierover in dialoog te gaan met studenten. Dit zou toelaten de feedback beter af te stemmen op de leernoden en leerwensen van studenten.

Grosso modo geven docenten aan dat ze studenten laten reflecteren over hun sterktes en zwaktes, dat ze studenten laten aangeven waar ze zelf problemen mee hebben ervaren, en dat ze studenten laten nadenken over hoe ze zelf aan hun verdere ontwikkeling kunnen werken. Om ervoor te zorgen dat studenten aan hun eigen ontwikkeling werken, geven docenten aan dat ze studenten aansporen iets te doen met de feedback die ze kregen. Studenten verplichten om met die feedback aan de slag te gaan, lijkt uit den boze, ook al wordt dit in de literatuur aanbevolen als middel om ervoor te zorgen dat studenten de gegeven feedback effectief tot zich nemen en er daadwerkelijk mee aan de slag zouden gaan. Vanuit die optiek is het aan te bevelen de beginassessments een aantal keer te herhalen zodat het voor

de student duidelijker wordt wat er van hen verwacht wordt en zodat docenten ook kunnen opvolgen of studenten effectief vooruit geraken met de feedback die ze kregen. Uit de open bevraging blijkt dat een aantal docenten duidelijk voor die aanpak gewonnen is.

4.2.3. Tips voor het geven van feedback

Onderstaande tips zijn niet alleen van toepassing op beginassessments maar op alle vormen van “formative assessment” (tussentijdse tests, studievoortgangstoetsen, ...).

1. Pols bij studenten naar het soort feedback dat zij zinvol zouden vinden.
2. Geef individuele feedback, geef die schriftelijk, en bespreek die vervolgens mondeling.
3. Zorg dat beginassessments leermomenten blijven en geen examens worden. Een examenresultaat biedt op zich geen leerkans. Zorg dat feedback voldoende specifiek is opdat de student ermee aan de slag kan: geef aan waarom een antwoord juist/fout was.
4. Geef gestructureerde feedback, communiceer die op positief ondersteunde wijze, en hou hierbij de persoonlijke leerdoelen van studenten voor ogen.
5. Laat studenten reflecteren over hun resultaat, de verkregen feedback, en de wijze waarop ze zich verder kunnen ontwikkelen. Spoor hun aan om met die inzichten aan de slag te gaan. Aarzel niet om hen daartoe te verplichten. Doe dit zowel voor zwakke als voor sterke studenten. Zo zorg je voor gedifferentieerd onderwijs.

5. Referenties

- Azevedo, R., & Bernard, R. M. (1995). The effects of computer-presented feedback on learning from computer-based instruction: A meta-analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., & Vermunt, J. (2010). LEMO: Een instrument voor feedback over leren en motivatie. Mechelen: Plantyn.
- Gibbs, G., & Simons, C. (2004). Conditions under which assessment supports students’ learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gijbels, D., & Speltinckx, G. (2011), *Beginassessments: Meten van startcompetenties*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. A. (1987) Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hounsell, D. (1987) Essay writing and the quality of feedback. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren-Piper (Eds.), *Student Learning: research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lea, M., & Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.). (pp. 125e143) New York: Erlbaum.
- 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, 199-218.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O’Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: How can the literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3, 145-158.
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (in press). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students’ learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- VLIR (2011). Naar een efficiënte oriëntering op het hoger onderwijs. www.vlir.be
- VLOR (2010). Advies over studiekeuze naar het hoger onderwijs. www.vlor.be

6. Tabellen

6.1. Betrokkenheid, rol en groepslidmaatschap

Betrokkenheid	Aantal	Procent
LEMO	45	52.94
Chemie	12	14.11
Engels	9	10.59
Frans	13	15.29
Franse grammatica	9	10.59
ICT	7	9.42
Lichamelijk opvoeding	3	3.53
Nederlands	16	18.82
Medisch Engels	2	2.35
Medisch rekenen	18	21.18
Rekenen	10	11.76
Wiskunde	8	9.41

Rol	Aantal	Procent
Coördinator	7	8.23
Docent	43	50.59
Leertrajectbegeleider	43	50.59
Ondersteuner	3	3.53
Andere	6	5.59

Groepslidmaatschap	Aantal	Procent
Groep 1: Enkel betrokken bij reguliere assessments	41	48.23
Groep 2: Betrokken bij reguliere assessments en LEMO	28	32.94
Groep 3: Enkel betrokken bij LEMO	16	18.82

6.2. Functie van beginassessment in percentages

Ik gebruik beginassessments als middel om...	Algemeen	Groep 1	Groep 2	Groep 3
... studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau	92.9	95.0 ^a	100.0 ^a	75.0 ^b
... zelf bewust te zijn van het aanvangsniveau van studenten	71.8	70.0 ^{ab}	86.2 ^a	50.0 ^b
... zwakke studenten te identificeren en extra te ondersteunen	80.0	80.0 ^a	86.2 ^{ab}	62.5 ^b
... sterke studenten te identificeren en extra uit te dagen	30.6	25.0 ^a	44.8 ^a	18.8 ^a
... studenten een vrijstelling te laten halen	28.2	42.5 ^a	20.7 ^a	6.3 ^a

Noot: Percentages in dezelfde rij gevolgd door een verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)

6.3. Gebruik van vormen van feedback

#	Vraag	Algemeen	Groep 1	Groep 2	Groep 3
01	Ik geef schriftelijke feedback op beginassessments	1.88 (1.44)	2.30 ^a	1.70 ^a	1.13 ^a
02	Ik geef mondelinge feedback op beginassessments	4.19 (1.26)	4.00 ^a	4.32 ^a	4.33 ^a
03	Ik bespreek de resultaten met elke student afzonderlijk	3.61 (1.62)	2.32 ^a	4.43 ^b	4.67 ^b
04	Ik bespreek de resultaten met de studenten in groep	2.31 (1.53)	3.13 ^a	1.45 ^b	2.29 ^a
05	Ik geef een globale score op het eindresultaat	3.68 (1.78)	4.73 ^a	2.60 ^b	2.00 ^b
06	Ik geef voor elke vraag aan of een antwoord juist of fout was	2.76 (1.92)	3.70 ^a	1.67 ^b	1.50 ^b
07	Ik geef voor elke vraag het correcte antwoord op de vragen	2.55 (1.86)	3.29 ^a	1.67 ^b	1.50 ^b
08	Ik geef voor elke fout beantwoorde vraag aan waarom het antwoord fout was	2.19 (1.60)	2.65 ^a	1.73 ^a	1.00 ^a
09	Ik gebruik een duidelijke structuur om de resultaten te bespreken	3.21 (1.58)	3.00 ^a	3.19 ^a	4.00 ^a
10	Ik probeer de feedback zo ondersteunend mogelijk te brengen	4.33 (1.05)	3.86 ^a	4.64 ^b	4.67 ^b
11	Ik formuleer kritiek in termen van suggesties gericht op "groei"	4.39 (1.15)	4.00 ^a	4.55 ^a	4.89 ^a
12	Ik probeer rekening te houden met de motivatie van studenten	3.82 (1.25)	3.42 ^a	4.00 ^a	4.22 ^a
13	Ik probeer rekening te houden met de persoonlijke doelen van studenten	3.28 (1.46)	2.47 ^a	3.73 ^b	3.89 ^b
14	Ik stel expliciet in vraag of een student wel de nodige inspanningen heeft geleverd	3.22 (1.51)	2.50 ^a	3.65 ^b	3.75 ^b
15	Ik stel expliciet in vraag of een student de juiste denkprocessen hanteert	3.12 (1.41)	2.60 ^a	3.52 ^a	3.25 ^a
16	Ik stel expliciet in vraag of een student wel de nodige capaciteiten heeft	2.87 (1.37)	2.45 ^a	3.17 ^a	3.13 ^a
17	Ik zorg dat de feedback specifiek genoeg is opdat het volgende keer beter kan	4.29 (0.99)	4.10 ^a	4.33 ^a	4.67 ^a
18	Als de student de gegeven feedback wil bespreken, dan maak ik daar tijd voor	4.58 (0.99)	4.41 ^a	4.77 ^a	4.56 ^a
19	Ik zorg ervoor dat, als er veel feedback is, het duidelijk is wat echt belangrijk is	3.88 (1.25)	3.14 ^a	4.37 ^b	4.00 ^a
20	Ik check of de student de feedback ook echt begrijpt	3.87 (1.26)	3.27 ^a	4.30 ^b	4.25 ^a
21	Ik zorg dat de feedback gedurende langere tijd ter beschikking blijft	2.95 (1.51)	3.00 ^a	3.06 ^a	2.40 ^a
22	Ik pols welk soort feedback studenten zinvol vinden	2.51 (1.41)	2.10 ^a	2.90 ^a	2.57 ^a

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen significant ($p < .05$) (tussen haakjes = standaarddeviaties)

6.3. Gebruik van vormen van feedback (vervolg)

#	Vraag	Algemeen	Groep 1	Groep 2	Groep 3
23	Ik laat studenten reflecteren over hun sterktes en zwaktes	3.77 (1.44)	2.60 ^a	4.52 ^b	4.44 ^b
24	Ik laat studenten aangeven waar -ze zelf problemen mee hebben ervaren	4.11 (1.20)	3.29 ^a	4.65 ^b	4.67 ^b
25	Ik laat studenten nadenken over hoe ze aan hun ontwikkeling kunnen werken	3.88 (1.32)	3.00 ^a	4.46 ^b	4.22 ^b
26	Ik spoor studenten aan iets te doen met de feedback die ze krijgen	4.48 (0.95)	4.27 ^a	4.61 ^a	4.67 ^a
27	Ik verplicht studenten iets te doen met de feedback die ze krijgen	2.32 (1.55)	2.50 ^a	2.30 ^a	1.88 ^a
28	Ik wijs zwakke studenten vrijblijvend op mogelijke wijzen om zich bij te scholen	4.53 (0.88)	4.38 ^a	4.83 ^a	4.00 ^a
29	Ik spoor zwakke studenten actief aan om zich bij te scholen	4.17 (1.22)	4.19 ^a	4.48 ^a	3.25 ^a
30	Ik probeer sterke studenten extra uit te dagen	2.94 (1.54)	2.05 ^a	3.74 ^b	3.00 ^b

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen significant ($p < .05$) (tussen haakjes = standaarddeviaties)

6.4. Kader waarbinnen feedback gegeven wordt

#	Vraag	Algemeen	Groep 1	Groep 2	Groep 3
01	Ik beschik over voldoende kennis om op een goede manier feedback te geven	4.04 (0.98)	4.32 ^a	3.96 ^a	3.56 ^a
02	Ik krijg voldoende mogelijkheden om mij te scholen in het geven van feedback	3.64 (1.40)	3.37 ^a	3.79 ^a	3.86 ^a
03	Ik krijg voldoende middelen ter beschikking om feedback te geven	3.50 (1.36)	3.45 ^a	3.70 ^a	3.00 ^a
04	Ik krijg voldoende tijd ter beschikking om zinvolle feedback te geven	2.80 (1.55)	2.33 ^a	3.13 ^a	3.00 ^a
05	Ik ben tevreden over hoe studenten met de gegeven feedback omgaan	2.75 (1.04)	2.52 ^a	3.04 ^a	2.50 ^a
06	Studenten zouden beter opgevolgd moeten worden na een feedbackmoment	3.28 (1.28)	3.61 ^a	3.00 ^a	3.11 ^a

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen significant ($p < .05$) (tussen haakjes = standaarddeviaties)

6.5. Zinvolheid in termen van functie

Ik vind beginassessments zinvol om...	Algemeen	Groep 1	Groep 2	Groep 3
... studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau	4.63 (0.67)	4.78 ^a	4.63 ^a	4.23 ^b
... zelf bewust te zijn van het aanvangsniveau van studenten	4.11 (1.23)	4.08 ^a	4.22 ^a	3.92 ^a
... zwakke studenten te identificeren en extra te ondersteunen	4.45 (0.95)	4.37 ^a	4.59 ^a	4.38 ^a
... sterke studenten te identificeren en extra uit te dagen	3.68 (1.24)	3.41 ^a	3.00 ^a	3.36 ^a
... studenten een vrijstelling te laten halen	3.25 (1.47)	3.74 ^a	3.70 ^a	3.50 ^a

Noot: Gemiddelden in dezelfde rij met verschillend superscript verschillen significant ($p < .05$) (tussen haakjes = standaarddeviaties)

7. Appendices

7.1. Tips inzake feedback geven voor docenten

1. Inhoudelijke informatie geven over LEMO.
2. Duidelijk uitleggen aan studenten wat het nut van de beginassessment is. Studenten zelf laten ontdekken / verwoorden waarom een bepaald niveau vereist is.
3. Onderscheid maken in het doel van het beginassessment (placement, diagnostisch, remediërend, motiverend ...) en in functie daarvan een bepaald soort feedback formuleren en de timing ervan bepalen.
4. Eerst de verschillende soorten leerroutes uitleggen aan nieuwe collega's. Er worden leergroepen gegeven aan nieuwe mensen met daarbij horende draaiboeken maar een echte uitleg over LEMO of de studievoortgangstoetsen heb ik nooit gekregen.
5. Geef de feedback schriftelijk en licht mondeling (en individueel) toe. Noteer de resultaten en de feedback ook voor jezelf, zo kan je af en toe bij de zwakke studenten informeren. Kies een drempel en koppel er remediëring aan.
6. Individueel en mondeling feedback geven aan studenten én opvolgen.
7. Geef de studenten eerst de resultaten en pas een paar dagen later voorzie je een feedbackmoment. Zo zijn de emoties bij de studenten al een beetje gezakt.
8. De resultaten van de beginassessments vooraf laten mailen door studenten, zodat je al een beetje kan voorbereiden wat je kan zeggen en op welke manier.
9. (1) Bevraag wat het probleem was als iemand een lage score haalde. (2) Relativeer de scores. Het is niet omdat iemand goed scoort dat dat ook een goede student zal blijken te zijn en omgekeerd. Sta open voor de studenten en deel ze niet in in vakjes (3) Beginassessments zijn een middel en geen doel op zich. Gebruik ze als invalshoek om een open gesprek te hebben met de student, te kijken waar een student nood aan heeft, waar een student kan bijscholen, en hoe je die kan motiveren en bevestigen.
10. Hou feedback bondig, wees rationeel en zakelijk en draai niet rond de pot. Denk niet negatief. Maak geen verwijten. Bij het proberen motiveren: wees zo positief mogelijk, maar blijf realistisch.
11. Pols naar wat de student zelf wil en naar hoe die denkt beter te kunnen worden.
12. Het totaalplaatje van de student bekijken (inclusief maturiteit en motivatie).
13. Motivatie zoeken en zo feedback uitbouwen.
14. Blijf eerlijk en duidelijk.
15. Geef duidelijk aan wat de student kan doen om het de volgende keer beter te doen.
16. Zorg dat je met een team hierover overleg kan plegen.
17. Werken met specifieke casussen: leren van andere leertrajectbegeleiders.
18. Advies vragen aan collega's. Mogelijk feedbackmoment meevolgen bij andere LTB'er.
19. Meevolgen bij een ervaren collega.

7.2. Tips inzake feedback geven voor KdG

1. Tijd.
2. Meer individuele gesprekstijd.
3. Tijd en waardering in percenten.
4. Meer tijd voor leertrajectbegeleiders.
5. Meer tijd voorzien voor individuele gesprekken, op zinvolle tijdstippen.
6. Tijd voorzien. Nu doen we dat allemaal vrijwillig. Graag gedaan, maar 250 studenten ...
7. Meer tijd voor leertrajectbegeleiders om individuele gesprekken in de diepte te doen.
8. Tijd/ruimte in de opdracht voorzien. Meer overleg tussen lectoren die beginassessments organiseren (bijv. alle lectoren Engels samen op het Hogeschoolcongres).
9. Zorg voor voldoende tijd om feedback te geven en op te volgen wat ermee gebeurt.
10. De gebruiksvriendelijkheid van Blackboard verhogen zodat we eenvoudiger digitale feedback kunnen geven en de mondelinge feedbackmomenten kunnen reserveren voor studenten die dit echt nodig hebben.
11. De grote aantallen studenten laten het niet toe dat de resultaten ook individueel besproken worden met de vaklector. De feedback die schriftelijk wordt gegeven op het beginassessment is zo duidelijk mogelijk geformuleerd (het correcte antwoord + reden), maar het is gissen in hoeverre studenten de feedback effectief lezen.
12. In het algemeen bemoeilijkt de groepsgrootte het feedback proces.
13. Binnen de onderwijsgroep H&B zijn er te weinig middelen aanwezig om de beginassessments degelijk op te volgen. Door veel te grote groepen en te weinig uren voor onderwijs is het zeer teleurstellend om met assessments te werken, laat staan gedifferentieerd onderwijs aan te bieden. Er moeten meer middelen worden vrij gemaakt voor de "core business" van ons onderwijs, nl. de begeleiding van studenten.
14. Zorg dat ze de basisregels van feedback geven kennen en kunnen toepassen.
15. Zorg dat docenten voldoende onderlegd zijn in datgene waarop ze feedback moeten geven. Zorg dat ze de regels van feedback geven kennen en kunnen toepassen en opbouwende doch eerlijke feedback geven. Zorg dat ze weten waar een student terecht kan om met de feedback aan de slag kan gaan.
16. Goede feedback is belangrijk maar ik geloof niet dat betere feedback op zich een grote impact zal hebben.
17. Het is niet duidelijk hoe ik met LEMO moet omgaan én wat de meerwaarde hiervan is.
18. Bepaalde beginassessments in vraag stellen. LEMO. Waarom doen we dat dan? En is dit wel de beste manier om zicht te krijgen op leermogelijkheden?

7.3. Tips inzake beginassessments voor docenten

1. Meer tijd insteken om ze zelf eens te bekijken en meer opvolgen.
2. Nog meer laten terugkeren in de lessen. Tijd voor maken tijdens LTB-sessies.
3. Meer structureel aan bod laten komen doorheen de opleiding (of schrappen).
4. Lessen beter afstemmen op het niveau van de studenten.
5. Gegeven feedback beter opvolgen.
6. Meer differentiëren op basis van de resultaten.
7. Meer inspelen op differentiatie binnen de groep en meer evalueren op proces.
8. Een uitgebreid en verplicht remediëringstraject uitwerken.
9. Een uitdagend traject voorzien voor sterke studenten, ook al is dit facultatief.
10. Mindere resultaten koppelen aan een zelfstandig leertraject.
11. Bijscholen als de hogeschool interessante bijscholingen heeft.
12. Manier van toetsen kritisch bekijken.
13. Kwaliteit van de vragen verbeteren.
14. Meer overleg met collega's uit andere opleidingen.
15. Juiste timing beginassessment bepalen.
16. Ze zelf eens maken.
17. Meerdere toetsmomenten voorzien om evolutie van studenten te beoordelen.
18. De test opnieuw afnemen om te zien of er verbetering is.
19. Meer kennis verschaffen inzake leerstijlen en motivatietheorie.

7.4. Tips inzake beginassessments voor KdG

1. Verhoog de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard zodat deze kunnen georganiseerd worden zonder dat dit te veel tijd kost.
2. De validiteit van beginassessments bekijken.
3. De validiteit en betrouwbaarheid van de tests helpen onderzoeken.
4. Ondersteuning bieden bij het onderzoek naar validiteit van beginassessments.
5. De beginassessments nog eens goed onder de loep nemen.
6. Meer overleg tussen lectoren die BA ontwerpen of ermee werken.
7. Uitwisseling organiseren tussen lectoren die BA opstellen/organiseren.
8. Meer docenten betrekken bij beginassessment.
9. Beginassessments meer centraliseren.
10. De beginassessments binnen PBLO moeten eerst op punt gesteld worden. Er zitten nog te veel fouten in de assessments en ze polsen niet altijd naar hetgeen we willen meten.
11. Om beginassessments voor talen op te stellen zou KdG een officieel toetsprogramma van de Europese Unie moeten aanschaffen. Dan hebben we tenminste een echt referentiekader. Dan kunnen we weten of een student voor het schrijven een bepaald niveau haalt en of hij beter is in spreken of begrijpen. Nu stel ik zelf een schriftelijk beginassessment op dat geen mondelinge kennis evalueert en ik weet ook niet of de materie voldoet aan "geldende regels of normen". Het is een test over mijn cursuspakket dat ter beschikking van de studenten op Blackboard gesteld wordt, maar wat stelt het in werkelijkheid voor? Ik heb nergens geen vergelijkingspunt.
12. Enkele (senior)vakdocenten tijd en middelen geven om vak/leerlijn te kunnen monitoren, prospectie te doen naar instrumenten zoals placement tests met feedback (bijv. Efficient Language Assessment Online), ... Platform per taal aanmaken waar concrete remediërende acties (na feedback) gedeeld worden. Tools, websites die studenten op weg helpen in het vak, ... Het krioelt van nuttig materiaal dat we per taal (opleiding- of cursus-overschrijdend) ter beschikking kunnen stellen maar iemand moet dat opvolgen en het ook via het juiste medium delen.
13. Enerzijds correcte toetsen opstellen: meten we wat we willen meten? Anderzijds ook gevolgen geven aan de beginassessments zodat studenten ondervinden dat er wel degelijk een bepaald basisniveau van hen verwacht wordt.
14. Bijhorende remediëring verplicht maken.
15. Bindend maken als een soort van toelatingsproef.
16. Meer bindend in opvolging of doorverwijzing voor studenten.
17. Studenten verplichten zich bij te scholen indien ze niet voldoende scoren.
18. Duidelijk aan de nieuwe studenten meegeven wat er van hen verwacht wordt.
19. Beginassessments moeten bindend zijn om aan een vak te kunnen beginnen waarbij voorkennis vereist is. Anders heeft dit volgens mij helemaal geen invloed op de motivatie en resultaten van de studenten. Je krijgt toch ook geen rijbewijs als je enkel in theorie de verkeersregels kent, je moet ook eerst bewijzen dat je ze kan toepassen. Gezien

- de situatie waarbij het middelaar onderwijs in vele gevallen (TSO en BSO) ruim onvoldoende voorbereidt op verdere studies, moeten wij noodgedwongen ons niveau verlagen en bijschaven waar voordien onvoldoende aan gewerkt. Er blijft helaas weinig ruimte over om nieuwe dingen aan te leren dan. Daarom zit bij ons alle 'verworven' kennis in zelfstudie, maar daarop worden wij nu afgerekend door het management. Een heel spijtige zaak en uiterst demotiverend voor de werknemers!!!
20. Volgens mij zijn beginassessments enkel zinvol als ze als ingangsexamen kunnen gebruikt worden en kansloze studenten zo geweerd kunnen worden. Maar dat mag dus niet van de overheid. Wat niet werkt: (1) bewust maken van aanvangsniveau (als het al effect heeft, dan is dat effect zo klein dat het het vele werk voor het organiseren, opstellen en verbeteren van het assessment niet compenseert), (2) differentiëren (in groepen van 50 à 60 studenten is het onmogelijk om te differentiëren, sterke studenten meer uit te dagen, en zwakke studenten meer te ondersteunen), (3) vrijstellen (omdat het instroomniveau zo laag is, leiden beginassessments vrijwel nooit tot een vrijstelling).
 21. Misschien opnemen als aparte entiteiten in het examenreglement of een structuur voorzien die toelaat om de punten van een beginassessment te gebruiken als pass/not pass, zonder dat het punt meetelt in de eindscore. Toelaten dat ze bindend kunnen zijn, zodat niet slagen betekent dat de studenten geen examen kunnen afleggen.
 22. Docenten en ruimte voorzien om meer differentiatie toe te laten.
 23. De docent meer tijd geven om de assessments op te volgen en zo ondersteuning te kunnen geven aan de zwakkere en uitdaging aan de sterkere studenten. Docenten hierover vorming geven, want als "verse veldwerker" snap je niet wat dit onderwijskundig kan betekenen!
 24. Docenten meer tijd geven om dit te bekijken en de lessen hieraan aan te passen. En ondersteuning bieden bij analyse van de resultaten door bijvoorbeeld de docent een overzicht te geven van zwakke en sterke studenten.
 25. Meer tijd/ruimte voorzien voor feedback/remediëring.
 26. Evenwichtige groepsindelingen. Geen 56 studenten in een taalklas en een ruimer leslokaal waar individuele coaching mogelijk is (ondanks bekabeling van de laptops).
 27. Extra ondersteuning om met de feedbackrapporten van LEMO aan de slag te gaan.
 28. LEMO afschaffen. Studenten bij aanvang een paper laten schrijven en tekortkomingen individueel bespreken. Feedback geven en een intensief remediërend studietraject voorstellen gebaseerd op/gebruikmakend van de kennisvakken (lezen, samenvatten, papers schrijven) gedurende het hele eerste jaar. Dit is het ontwikkelen van cognitieve kracht, en bevorderen van schrijfvaardigheid.
 29. Voor SAW verruimen; niet enkel gebruik van LEMO. Eventueel toepassen in de vaardighedenleerlijn. Ik zou nog wel meer zicht willen krijgen op de directe link met vrijstellingen. Een leeromgeving waarin feedback (ook peerassessment) centraal staat, lijkt me voor elke student winst te zijn.
 30. Spreken met docenten welke beginassessments zij zinvol vinden en opleidingen voorzien door docenten die er daadwerkelijk mee werken.

31. Leerroutes organiseren.
32. Trajectbegeleiding voorzien voor zwakke studenten.
33. Een duidelijk traject aanbieden voor studenten die niet het vereiste beginniveau halen. Nu gaan studenten niet altijd constructief om met feedback, omdat ze weten dat er geen duidelijk begeleidingstraject is waardoor ze aan hun vaardigheden kunnen werken. Het komt dus neer op een gebrek aan tijd en middelen ...
34. Meer uren inlassen in plaats van te besparen op uren.
35. Inzetten op een aanvangsweek om het beginniveau van de studenten te achterhalen.
36. Een gesprek bij, voor, of vlak na de inschrijving over de studie-inspanning en de (loopbaan)verwachting zou heel wat verloren energie later kunnen voorkomen. Dit draagt bij tot de doelstelling van beginassessments en vervolgentraject en maakt beginassessments overbodig. En het laat toe een relatie te leggen met elke nieuwe student (= het fundament van leertrajectbegeleiding).