

# IS HET SOP DE KOOL WAARD? EEN ONDERZOEK NAAR DE EFFECTIVITEIT VAN BEGINASSESSMENTS

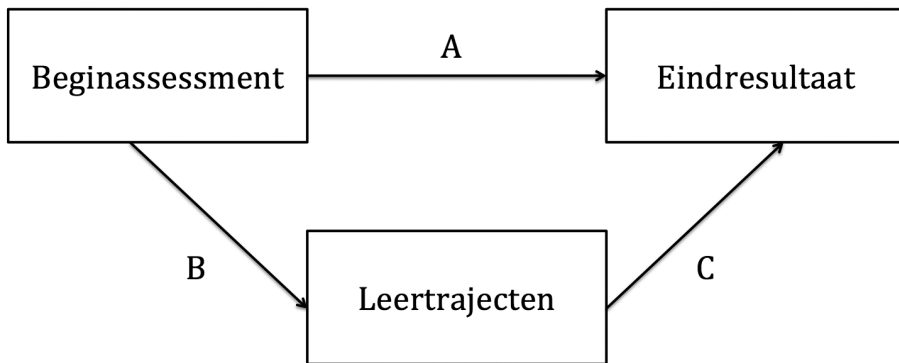
**Bart Duriez** is doctor in de psychologie en sinds 2014 als onderzoeker verbonden aan Karel de Grote Hogeschool. **Geert Speltinx** is diensthoofd Onderwijsontwikkeling aan Karel de Grote Hogeschool. Hij is verantwoordelijk voor praktijkgericht onderwijsonderzoek, onderwijs- en toetsbeleid, kwaliteitszorg en professionalisering van docenten.

Een beginassessment is een toets waarmee studenten kunnen aantonen dat ze een bepaalde competentie al verworven hebben bij de start van hun opleiding. Beginassessments geven studenten de kans om hun eigen kennis en vaardigheden in te schatten en te bedenken in welke richting ze hun leerproces het best oriënteren. Hiervoor kunnen ze rekenen op ondersteuning en begeleiding vanuit hun opleiding. De resultaten van een beginassessment worden vergezeld van feedback over de geleverde prestatie en aanbevelingen inzake leertrajecten (Gijbels & Speltinx, 2011). Werken met beginassessments was een tijdlang courant binnen de hogeschool, ook voor taalvaardigheid, maar gaandeweg ging men zich afvragen of beginassessments wel zinvol waren. Kiezen studenten die feedback krijgen over hun startcompetenties er effectief voor om een aangepast leertraject te volgen? En verhoogt dat hun slaagkansen?

Om deze vragen te beantwoorden, gingen we in academiejaar 2015-2016 op zoek naar een beginassessment taalvaardigheid dat bij een grote groep studenten werd afgenomen of kon worden afgenomen. Zo kwamen we uit bij *Business English 1* in de opleiding Bedrijfsmanagement. Voor dit opleidingsonderdeel werd in het verleden geen beginassessment georganiseerd maar de vakgroep in kwestie was vragende partij om er één in te richten. Dat liet toe om dit beginassessment in een experimenteel design te gieten. Er werd afgesproken dat het beginassessment bij sommige studenten wel en bij andere niet zou worden afgenomen. Voor studenten die het beginassessment niet zouden krijgen, werd een alternatieve taak bedacht die wel relevant was voor het opleidingsonderdeel, maar die de studenten niet rechtstreeks confronteerde met hun aanvangs-

niveau. Op deze manier wilde deze studie nagaan of het invoeren van een beginassessment zou leiden tot betere eindresultaten.

Als een beginassessment zorgt voor betere eindresultaten, hoe werkt dat dan? Een beginassessment zou ervoor moeten zorgen dat studenten in een aangepast leertraject stappen. Deelname aan een leertraject zou dan op zijn beurt de slaagkansen van studenten moeten verhogen. Deelname aan het leertraject zou zo een verklaring moeten bieden voor het effect van een beginassessment op het eindresultaat. De statistische term hiervoor is 'mediatie'. Van mediatie is sprake als drie voorwaarden vervuld zijn: (1) de onafhankelijke variabele (deelname aan het beginassessment) heeft een effect op de afhankelijke variabele (het eindresultaat; zie Figuur 1, pijl A), (2) de onafhankelijke variabele heeft een effect op de mediator (het gebruik van leertrajecten; zie Figuur 1, pijl B), en (3) het effect van de onafhankelijke op de afhankelijke variabele (zie Figuur 1, pijl A) daalt significant als de mediator in de analyse betrokken wordt en de afhankelijke variabele tegelijkertijd voorspeld wordt door zowel de onafhankelijke variabele als de mediator (zie Figuur 1, pijl A en pijl C).



**Figuur 1** Deelname aan leertrajecten als mediator

## Methode

### Steekproef en procedure

Aan Karel de Grote Hogeschool bestaat een academiejaar uit vier periodes van elk zes lesweken. Door het grote studentenaantal binnen Bedrijfsmanagement (Aantal = 1133) werd *Business English 1* in 2015-2016 twee keer gegeven: één keer in periode 1 en 2 en één keer in periode 3 en 4. Voor ons onderzoek beperkten we ons tot de studenten die dit opleidingsonderdeel volgden in periode 1 en 2 (Aantal = 615) en meer bepaald tot studenten die waren ingeschreven binnen modeldeeltraject 1 (MDT1; Aantal = 483). Aan Karel de Grote Hogeschool wordt een bacheloropleiding van 180 studiepunten opgedeeld in 3 opeenvolgende modeldeeltrajecten van 60 studiepunten. De keuze om ons te beperken tot periode 1 en 2 was puur pragmatisch: de looptijd van het project liet ons niet toe te wachten op de resultaten van de juni-examens. De keuze om ons te beperken tot MDT1-studenten was ingegeven door het feit dat beginassessments kaderen binnen de maatregelen die de overgang van het secundair onderwijs naar de hogeschool dienen te faciliteren. Hierdoor leek de groep MDT1-studenten (= overwegend generatiestudenten) geschikter dan de groep studenten die een deeltraject volgt dat is samengesteld uit opleidingsonderdelen van meerdere modeldeeltrajecten.

Van de MDT1-studenten die *Business English 1* volgden in periode 1 en 2 werden een aantal achtergrondkenmerken opgevraagd. Deze groep bestond voor 65,6 procent uit mannen. De gemiddelde leeftijd was 19,50 jaar (Standaarddeviatie = 1,43). Qua vooropleiding kwam 11,2 procent uit het beroepssecundair onderwijs (bso), 50,7 procent uit het technisch secundair onderwijs (tso), 0,8 procent uit het kunstsecundair onderwijs (kso), en 35,2 procent uit het algemeen secundair onderwijs (aso). Over 10 studenten was op dit vlak niets geweten. 92,1 procent had de Belgische nationaliteit, 83,9 procent was in België geboren, en 72,5 procent had een grootmoeder langs moederszijde die in België is geboren. Op basis van deze gegevens werden twee variabelen geconstrueerd: vooropleiding en etniciteit. Deze variabelen worden verderop samen met geslacht en leeftijd gebruikt om de equivalentie van de experimentele groepen na te gaan. Voor vooropleiding kregen studenten een 1 als ze uit het beroepssecundair onderwijs (bso) kwamen, een 2 als ze uit het technisch (tso) of kunstsecundair onderwijs (kso) kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over waren, en een 3 als ze uit het algemeen secundair onderwijs (aso) kwamen. De restcategorie (= 2) vormt zo de baseline waartegen effecten van een lage (= bso)

en een hoge vooropleiding (= aso) worden afgezet. Voor etniciteit kregen studenten een 0 als ze de Belgische nationaliteit hadden, in België geboren waren en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hadden, en een 1 als aan een van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duquet, Gloriaux, Laurijssen en Van Dorsselaer, 2006).

De studenten die *Business English 1* volgden in periode 1 en 2 werden aangespoord om Les 2 bij te wonen omdat men daar een initiële kennistest ging houden. In deze les werden de studenten willekeurig in twee groepen verdeeld op basis van of iemand links dan wel rechts in het lokaal zat. In sommige lessen kreeg de groep die links zat een beginassessment en de groep die rechts zat een alternatieve test. In andere lessen was dat andersom. Het beginassessment was bedoeld om studenten bewust te maken van hun aanvangsniveau qua Engelse woordenschat en grammatica. Ze kregen feedback op hun prestatie. Welke antwoorden waren fout en waarom? Hoe kan een student zich bijscholen opdat hij of zij dat type fouten niet meer zou maken? De alternatieve taak was wel relevant voor het opleidingsonderdeel, maar verschaftte studenten weinig tot geen inzicht in hun basisniveau. Het betrof de Charles Dickens Webquest, waarbij studenten gevraagd werd om in een aantal korte Engelse teksten over het leven van Charles Dickens antwoorden te zoeken op een reeks vragen, bijvoorbeeld: 'What was the date of Charles Dickens' birth?' Deze studenten kregen nadien geen feedback op hun prestatie. De les werd bijgewoond door 352 (= 73 procent) van de 483 geselecteerde studenten. Het beginassessment werd afgelegd door 189 studenten, de alternatieve test door 163 studenten.

Wie aan het beginassessment meedeed, kreeg een week later via e-mail meer duiding bij de behaalde score. In deze mail werd gesteld dat, wie een score van minder dan 70 op 100 haalde, het vereiste aanvangsniveau niet had voor *Business English 1*. Deze studenten werd op het hart gedrukt dat ze extra inspanningen zouden moeten leveren om te slagen. Vervolgens werd benadrukt dat ze hun test online opnieuw konden bekijken, dat ze daar konden zien welke fouten ze hadden gemaakt, welke onderdelen extra aandacht vereisten en hoe ze zich daarin konden bijscholen. Studenten die een score van minstens 70 op 100 haalden, kregen te lezen dat hun beginniveau hoog genoeg lag. Ook deze studenten werd op het hart gedrukt dat ze online konden zien welke fouten ze hadden gemaakt, welke onderdelen extra aandacht verdienden en hoe ze zich daarin konden bijscholen. Studenten die niet deelnamen aan het beginassessment kregen een mail waarin allerlei manieren om zich bij te scholen op het gebied van Engels onder de aandacht werden gebracht.

## Meetinstrumenten

### **BEGINASSESSMENT**

We kunnen drie groepen onderscheiden: een groep die aan geen enkele test meedeed (Aantal = 131), een groep die de alternatieve test aflegde (Aantal = 163), en een groep die het beginassessment aflegde (Aantal = 189). Eerst onderzochten we via *Oneway Anova's* of de groepen vergelijkbaar waren in termen van de achtergrondkenmerken (= geslacht, leeftijd, vooropleiding en etniciteit). De groep die aan geen enkele test deelnam, was significant ouder dan de groepen die wel deelnamen. De groepen die wel deelnamen, verschilden onderling niet significant van elkaar (Gemiddelde = 20,05, 19,14 en 19,44;  $F(2, 480) = 16,00$ ,  $p < ,001$ ). De groep die aan geen enkele test deelnam, was ook significant vaker van een andere etniciteit dan de groepen die wel deelnamen. De groepen die wel deelnamen, verschilden onderling niet significant van elkaar (Gemiddelde = 0,41, 0,18 en 0,29;  $F(2, 480) = 10,11$ ,  $p < ,05$ ). De groepen verschilden niet significant in termen van geslacht en vooropleiding. Hieruit kunnen we concluderen dat de willekeurige verdeling over de experimentele condities (beginassessment versus alternatieve test) geslaagd was, maar dat studenten die aan geen enkele test deelnamen gemiddeld ouder en vaker van een andere etniciteit waren. De studenten die aan het beginassessment deelnamen (Aantal = 189), haalden gemiddeld 74,59 procent (Standaarddeviatie = 9,56). Van deze studenten slaagde 27,3 procent niet voor het beginassessment. Zij haalden een score < 70 procent. Een regressieanalyse toonde aan dat de score op het beginassessment significant voorspeld kon worden op basis van de achtergrondkenmerken. Die verklaarden 11 procent van de variantie ( $R^2 = ,11$ ;  $F(4, 182) = 5,30$ ,  $p < ,001$ ). Bij nadere inspectie bleek enkel vooropleiding een significante voorspeller ( $\beta = ,31$ ,  $p < ,001$ ). Geslacht, leeftijd en etniciteit droegen niet significant bij aan de voorspelling ( $\beta = ,06$ ,  $,10$  en  $-,05$ , ns).

### **LEERTRAJECTEN**

Na Examen 2 werden studenten gevraagd of ze zich buiten het curriculum om hadden proberen bijspijkeren, hoe ze dat deden (via welke al dan niet vanuit de opleiding aangereikte wegen), en hoeveel tijd ze hieraan besteedden. Concreet werden studenten voor twaalf mogelijke manieren waarop ze hun Engels buiten het curriculum om konden bijspijkeren (zie Tabel 1) gevraagd in welke mate ze van die mogelijkheid gebruikmaakten, hetzij tijdens de lesweken, hetzij vlak voor het examen. De vragen dienden te worden beantwoord op een vijfpunten Likertschaal gaande van 'nooit' (= 1) tot 'heel veel' (= 5). Aan deze bevraging deden 310 studenten mee. Een exploratorische factoranalyse wees op een twee-

factor-oplossing die 36 procent van de variantie kon verklaren. Na Promax-rotatie laadden de vragen waarin gepolst werd naar het gebruik van de door Karel de Grote Hogeschool aangeboden werkvormen (namelijk de zes bronnen voor oefeningen waarmee studenten zelf aan de slag konden) op de eerste factor en de vragen waarin gepolst werd naar andere 'werkvormen' (zoals tv-kijken, lezen of chatten in het Engels) op de tweede factor, ongeacht of een vraag polste naar inspanningen tijdens de lesweken of vlak voor de examens. Van de items die op de eerste factor laadden, werd een gemiddelde score 'schoolse leertrajecten' gemaakt (Cronbach alfa = ,76, Gemiddelde = 1,85, Standaarddeviatie = 0,52). Van de items die op de tweede factor laadden, werd een gemiddelde score 'buitenschoolse leertrajecten' gemaakt (Cronbach alfa = ,84, Gemiddelde = 2,72, Standaarddeviatie = 0,84). Beide variabelen waren niet significant gecorreleerd ( $r = ,01$ , ns). Uit regressieanalyses bleken de achtergrondkenmerken significante voorspellers voor zowel schoolse ( $R^2 = ,05$ ;  $F(4, 358) = 4,61$ ,  $p < ,001$ ) als buitenschoolse leertrajecten ( $R^2 = ,03$ ;  $F(4, 353) = 3,07$ ,  $p < ,05$ ). Voor schoolse leertrajecten bleken de voorspellende achtergrondkenmerken geslacht ( $\beta = -,19$ ,  $p < ,001$ ) en vooropleiding ( $\beta = -,11$ ,  $p < ,05$ ). Voor buitenschoolse leertrajecten was dat etniciteit ( $\beta = ,12$ ,  $p < ,05$ ). Schoolse leertrajecten trokken dus meer vrouwelijke studenten met een lagere vooropleiding aan. Buitenschoolse leertrajecten trokken eerder allochtone studenten aan.

#### EINDRESULTAAT

Het eindresultaat voor *Business English 1* bestond uit drie deelscores: 20 procent van het eindresultaat kon worden behaald op een schriftelijk examen aan het einde van Periode 1, 40 procent op een schriftelijk examen aan het einde van Periode 2, en 40 procent op een mondeling examen aan het einde van Periode 2. De resultaten na Periode 1 (= Examen 1) en Periode 2 (= Examen 2) werden afzonderlijk bekeken. MDT1-studenten die deelnamen aan Examen 1 (Aantal = 419) haalden gemiddeld 11,93 op 20 (Standaarddeviatie = 3,59). Van deze studenten slaagde 27,9 procent niet voor dit examen. MDT1-studenten die deelnamen aan Examen 2 (Aantal = 395), haalden gemiddeld 11,31 op 20 (Standaarddeviatie = 2,69). Van deze studenten slaagde 28,9 procent niet voor dit examen. De score op Examen 1 was significant positief gecorreleerd met de score op Examen 2 ( $r = ,72$ ,  $p < ,001$ , Aantal = 388). De score op het beginassessment was significant positief gecorreleerd met de score op zowel Examen 1 ( $r = ,44$ ,  $p < ,001$ , Aantal = 167) als Examen 2 ( $r = ,46$ ,  $p < ,001$ ,  $N = 163$ ). Voor zowel Examen 1 als 2 werd via regressieanalyse onderzocht of de scores konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken. Deze waren significante voorspellers van de score op zowel Examen 1 ( $R^2 = ,20$ ;  $F(4, 338) = 21,44$ ,  $p < ,001$ ) als Examen 2

( $R^2 = ,14$ ;  $F(4, 322) = 13,31$ ,  $p < ,001$ ). De enige significant voorspellende achtergrondkenmerken bleken vooropleiding ( $\beta = ,38$  en  $,28$ ,  $p < ,001$ ) en etniciteit ( $\beta = -,16$  en  $-,18$ ,  $p < ,01$ ). Autochtone studenten met een hoge vooropleiding scoren dus beter op deze examens. Voor de zekerheid gingen we ook na of de willekeurige verdeling over de experimentele condities standhield doorheen de tijd. Vermits niet iedereen deelnam aan Examen 1 en 2, was het immers mogelijk dat de uitval (= niet-deelname aan een examen) systematisch zou zijn (= niet gelijkmatig verdeeld over de condities). Hiervoor werden de experimentele groepen via *Oneway Anova's* vergeleken in termen van deelname aan Examen 1 en 2. De groepen verschilden niet significant van elkaar. Hieruit kunnen we concluderen dat de willekeurige verdeling behouden bleef.

#	Type	Wijze
01	Schools	Oefeningen via <a href="http://www.wrts.nl">www.wrts.nl</a>
02	Schools	Oefeningen via het boek of de app English Grammar in Use
03	Schools	Oefeningen via het online Exercise Book op Blackboard
04	Schools	Oefeningen uit het handboek Business Result
05	Schools	Oefeningen via de website bij het handboek Business Result
06	Schools	Oefeningen via de cd-rom bij het handboek Business Result
07	Buitenschools	Lezen in het Engels
08	Buitenschools	Tv kijken in het Engels met ondertitels
09	Buitenschools	Tv kijken in het Engels zonder ondertitels
10	Buitenschools	Met familie of vrienden praten in het Engels
11	Buitenschools	Chatten in het Engels
12	Buitenschools	Andere (vul aan, bv. bijles): ...

**Tabel 1** Manieren waarop studenten hun Engels konden bijspijkeren

## Resultaten

### Verhoogt het beginassessment het eindresultaat?

Via regressieanalyse voorspelden we de score op Examen 1 en 2 op basis van een dummy-variabele voor groepslidmaatschap (namelijk deelname aan de alternatieve test = 0; deelname aan het beginassessment = 1). De dummy-variabele bleek noch een voorspellende waarde te hebben voor de score op Examen 1 ( $\Delta R^2 = ,00$ ;  $F(1, 320) = 0,01$ , ns) noch voor de score op Examen 2 ( $\Delta R^2 = ,00$ ;  $F(1, 310) = 0,19$ , ns).

Deelnemen aan het beginassessment droeg dus niet bij aan het eindresultaat. Doordat de experimentele condities niet verschilden in termen van achtergrondkenmerken, was het niet nodig deze variabelen ter controle mee op te nemen.

### Welke rol spelen de leertrajecten?

De oorspronkelijke vraag was er een naar mediatie (zie hoger): Kan de impact van beginassessments op het eindresultaat verklaard worden door de leertrajecten? Aangezien in dit geval niet voldaan was aan de basisvoorwaarde (er is namelijk geen significant verband tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele), kon er geen sprake zijn van mediatie. Dat neemt niet weg dat de vraag of het beginassessment voor een toename in het gebruik van leertrajecten zorgde, nog steeds relevant was. Voor de opleiding bleef het daarnaast uiteraard ook relevant om te weten of de leertrajecten leidden tot een beter eindresultaat.

Via regressieanalyse voorspelden we eerst het gebruik van schoolse en buitenschoolse leertrajecten op basis van de dummy-variabele voor groepslidmaatschap. Die had geen voorspellende waarde voor het gebruik van schoolse leertrajecten ( $\Delta R^2 = ,01$ ;  $F(1, 241) = 1,60$ , ns), maar wel voor het gebruik van buitenschoolse leertrajecten ( $\Delta R^2 = ,02$ ;  $F(1, 236) = 5,12$ ,  $p < ,05$ ). Omdat we specifiek wilden weten wat het effect was op studenten die de boodschap kregen dat ze het vereiste aanvangsniveau niet hadden, vergeleken we die groep via een *Oneway Anova* zowel met de groep studenten die de boodschap kregen dat hun aanvangsniveau wel hoog genoeg was als met de groep studenten die niet meededen aan het beginassessment, maar wel aan de alternatieve taak. Studenten die het vereiste aanvangsniveau niet hadden, waren meer geneigd gebruik te maken van schoolse leertrajecten dan de twee andere groepen. Die laatste verschilden onderling niet van elkaar (Gemiddelde = 2,10, 1,85 en 1,83;  $F(2, 269) = 4,25$ ,  $p < ,05$ ). Studenten van wie het aanvangsniveau wel hoog genoeg was, waren meer geneigd gebruik te maken van buitenschoolse leertrajecten dan de eerste en de derde groep. Die groepen verschilden onderling niet van elkaar (Gemiddelde = 2,33, 2,91 en 2,55;  $F(2, 264) = 9,06$ ,  $p < ,001$ ). Het beginassessment zorgde er dus voor dat studenten met een laag aanvangsniveau meer gebruik maakten van schoolse leertrajecten dan studenten die positieve feedback kregen of geen feedback kregen en dat studenten met een hoog aanvangsniveau meer gebruik maakten van buitenschoolse leertrajecten dan studenten die negatieve feedback kregen of geen feedback kregen.



Vervolgens werd via regressieanalyse onderzocht of gebruikmaken van de leertrajecten (hetzij schoolse hetzij buitenschoolse leertrajecten) de scores op Examen 1 en 2 konden voorspellen. Omdat zowel het gebruik van de leertrajecten als het eindresultaat significant voorspeld kon worden op basis van de achtergrondkenmerken, werden die als controlevariabelen opgenomen. De achtergrondkenmerken en de indicatoren voor schoolse en buitenschoolse leertrajecten werden respectievelijk in Stap 1 en 2 van een hiërarchische regressieanalyse ingevoerd. Stap 1 werd reeds eerder gerapporteerd. Stap 2 was noch voor Examen 1 ( $\Delta R^2 = ,00$ ;  $F(2, 343) = 0,22$ , ns) noch voor Examen 2 ( $\Delta R^2 = ,01$ ;  $F(2, 347) = 1,52$ , ns) significant. Dit betekent dat het eindresultaat niet voorspeld kon worden door variaties in het gebruik van de leertrajecten. Omdat we specifiek wilden weten wat het effect was voor studenten die de boodschap kregen dat ze het vereiste aanvangsniveau niet hadden, werden deze analyses nog eens opnieuw gedaan binnen deze groep. Stap 2 was noch voor Examen 1 ( $\Delta R^2 = ,16$ ;  $F(2, 29) = 0,85$ , ns) noch voor Examen 2 ( $\Delta R^2 = ,02$ ;  $F(2, 28) = 0,73$ , ns) significant. Het eindresultaat kon dus ook binnen die groep niet voorspeld worden door het gebruik van de leertrajecten.

## Conclusie

Het beginassessment had niet het verhoopte effect. Deelname aan het beginassessment verhoogde het eindresultaat niet, en, al zorgde het voor een verhoogd gebruik van buitenschoolse leertrajecten (= inspanningen die niet direct aan het opleidingsonderdeel gekoppeld waren), het zorgde grosso modo niet voor een verhoogd gebruik van schoolse leertrajecten (= oefeningen die vanuit het opleidingsonderdeel werden aangereikt). Studenten die aan het beginassessment meededen en de boodschap kregen dat ze een onvoldoende hoog aanvangsniveau hadden, maakten wel significant meer gebruik van de schoolse leertrajecten dan studenten die positieve feedback kregen of geen feedback kregen, maar dat verschil was klein. Bijkomende analyses toonden ook dat de leertrajecten niet bijdroegen aan het eindresultaat, wat hun geschiktheid in vraag stelt. Een aantal vragen dringt zich dan ook op, temeer daar de resultaten van die studie in dezelfde lijn lagen als de andere resultaten van het bredere onderzoeksproject naar de effectiviteit van beginassessments (Duriez, Kummu, Sebreghs & Smis, 2016).

## Waarom had het beginassessment geen effect?

Een eerste mogelijke verklaring sluit aan bij een studie van McDaniel et al. (2011) waarin werd aangetoond dat tests over het algemeen een efficiënt leermiddel zijn, behalve als ze gehouden worden voor de aanvang van de les of lesreeks (zie ook Pashler et al., 2007). Studenten zijn nog maar pas aan hun studie begonnen en het bijhorend opleidingsonderdeel is nog niet eens aangevat. Studenten verkeren allicht in de waan dat ze de achterstallige kennis nog wel zullen ophalen en dat de verkregen feedback weinig relevant is. Een tweede mogelijke verklaring is de vaststelling dat zwakkere studenten moeilijker leren uit feedback omdat ze de neiging hebben die als minder relevant te beschouwen (Sheldon, Dunning & Ames, 2014). Daardoor miste de feedback misschien deels zijn doel. Er werd wel moeite gedaan om de feedback zo goed mogelijk te geven (gepersonaliseerd, gedetailleerd en met aandacht voor acties die de student kan ondernemen om bij te leren), maar een mondelinge bespreking was niet haalbaar. Misschien is schriftelijke feedback onvoldoende voor zwakke studenten en zijn een mondelinge nabespreking en verdere opvolging onontbeerlijk (Duriez, Kummu, Sebreghts, Smis & Verweken, 2015). Een derde mogelijke verklaring is de aard van de schoolse leertrajecten: uitsluitend zelfstudiepakketten. Die hebben misschien onvoldoende wervend potentieel. Ze waren ook nieuw, waardoor de effectiviteit ervan nog niet vaststond. Dat sluit uiteraard mondtot-mondreclame onder studenten uit. Een vierde mogelijke verklaring is dat er geen voortgangstoetsen werden gehouden. Die zouden studenten kunnen helpen om hun progressie te monitoren.

## Kunnen beginassessments zinvol ingezet worden?

Het is niet onmogelijk dat beginassessments wel degelijk kunnen bijdragen aan studiesucces als er een duidelijk traject op volgt, met effectieve leertrajecten en studievoortgangstoetsen. Voorwaarde is dan wel dat er gezorgd wordt dat de studenten die de leertrajecten nodig hebben, daar ook effectief instappen. Men zou kunnen overwegen zwakke studenten hiertoe te verplichten, bijvoorbeeld door te opteren voor een *opt-out* eerder dan een *opt-in*, waarbij wie voldoende scoort, wordt vrijgesteld. Wil men niet overgaan tot studenten verplichten, dan is het nodig zwakke studenten te motiveren. Daartoe volstaat schriftelijke feed-

**Maar uiteraard is het niet voldoende om zwakke studenten aan te sporen om in een leertraject te stappen. De leertrajecten moeten ook effectief zijn.**

back misschien niet. Een begeleidend gesprek kan hierbij helpen. Een dergelijk gesprek geeft studenten inspraak in hun leerproces. Op die manier kan je hen namelijk de mogelijkheid bieden te reflecteren over hun resultaat, de verkregen feedback, en de wijze waarop ze zich verder kunnen ontwikkelen (Duriez et al., 2015). Maar uiteraard is het niet voldoende om zwakke studenten aan te sporen om in een leertraject te stappen. De leertrajecten moeten ook effectief zijn. In dit geval bleken de leertrajecten niet te leiden tot een verhoging in studiesucces. Een kwaliteitscontrole op de aangeboden leertrajecten lijkt daarom onontbeerlijk.

Er werd ook aangestipt dat onderzoek aantoont dat zwakkere studenten moeilijker leren uit feedback omdat ze de neiging hebben die als minder relevant te beschouwen (Sheldon et al., 2014). Studievoortgangstoetsen kunnen hier een belangrijke rol vervullen. Ze dragen immers de potentie in zich om leren zichtbaar te maken en de zelfinschatting van studenten te verhogen (Hattie, Masters & Birch, 2016). Studievoortgangstoetsen zijn trouwens niet enkel voor studenten nuttig. Ze kunnen ook docenten aansturen. Die krijgen hierdoor meer zicht op het leren van studenten. Wat zijn de moeilijke stukken uit de cursus? Welke hiaten zitten er in de kennis van studenten? Daar kunnen docenten vervolgens op inspelen.