

**De relaties tussen formatieve toetsing, de leerbenadering die studenten aannemen en  
hun percepties van de leeromgeving**

**Masterthesis Onderwijswetenschappen**

Charlotte Hoenderdos

Universiteit Utrecht

Studentnummer: 5682517

E-mailadres: c.t.hoenderdos@students.uu.nl

Opleiding: Master Onderwijswetenschappen

Eerste begeleider: Marieke van der Schaaf

Tweede begeleider: Bert Slof

Begeleider Hogeschool Rotterdam: Simone Kooij

Datum: 11-01-2017

Aantal woorden: 7992

**Inhoudsopgave**

<b>1. Abstract</b>	4
<b>2. Inleiding</b>	5
<b>3. Theoretisch kader</b>	6
3.1 Formatieve toetsing	7
3.2 Leerbenadering	8
3.3 Percepties van de leeromgeving	8
<b>4. Vraagstelling</b>	9
<b>5. Methode</b>	10
5.1 Onderzoeksdesign	10
5.2 Deelnemers	11
5.2.1 Kwantitatieve data	11
5.2.2 Kwalitatieve data	11
5.3 Instrumentatie	12
5.3.1 Formatieve toetsing	12
5.3.2 Leerbenadering	12
5.3.3 Percepties van de leeromgeving	12
5.3.4 Interviews	13
5.4 Procedure	13
5.4.1 Kwantitatieve data	13
5.4.2 Kwalitatieve data	14
5.5 Data-analyse	14
5.5.1 Kwantitatieve data	14
5.5.2 Kwalitatieve data	16
<b>6. Resultaten</b>	17
6.1 Kwantitatieve resultaten	17
6.1.1 Deelvraag 1	17
6.1.2 Deelvraag 2	19
6.2 Kwalitatieve resultaten	20
6.2.1 Formatieve activiteiten	20
6.2.2 Leerbenadering	22
6.2.3 Percepties van de leeromgeving	22
6.2.4 Verbeteringen	23
<b>7. Conclusie en discussie</b>	23

<b>8. Literatuur</b>	26
<b>9. Bijlagen</b>	29
<b>9.1</b> Vragenlijsten	29
<b>9.2</b> Topiclijst interview	32
<b>9.3</b> Interviewleidraad	33
<b>9.4</b> Ingevuld codeerschema	35
<b>9.5</b> FETC-formulier inclusief beoordeling	43
<b>9.6</b> Navolgbaar data verzamelen en analyseren	49
<b>9.7</b> Voorkomen van plagiaat	50
<b>9.8</b> Basishouding wetenschappelijk integer handelen	50
<b>9.9</b> E-mail overstap-studenten	52
<b>9.10</b> Inleidende brief docenten	52

## 1. Abstract

Op de Hogeschool Rotterdam is bij de opleiding Social Work een toetsprogramma ingevoerd waarin formatieve toetsing centraal staat. Het voornaamste doel van dit toetsprogramma is het stimuleren van een diepe leerbenadering bij studenten, maar eerder onderzoek naar relatie tussen formatieve toetsing en leerbenadering geeft uiteenlopende resultaten. Een verklaring hiervan zou de invloed van de percepties van studenten van de leeromgeving kunnen zijn. Daarom staat in dit onderzoek de volgende vraag centraal: in hoeverre hangt de mate van formatieve toetsing in het toetsprogramma bij de opleiding Social Work op de Hogeschool Rotterdam samen met de leerbenadering die studenten aannemen en met hun percepties van de leeromgeving?

Er is gebruik gemaakt van een combinatie van kwantitatief- en kwalitatief onderzoek. Binnen het kwantitatieve gedeelte hebben 82 studenten uit studiejaar 2015/2016 en 171 studenten uit studiejaar 2016/2017 een vragenlijst ingevuld. In studiejaar 2015/2016 was het formatieve toetsprogramma nog niet ingevoerd, en in studiejaar 2016/2017 wel. Aan het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek hebben 10 studenten uit studiejaar 2016/2017 deelgenomen.

Na uitvoering van correlatie- multiële regressie- en moderatieanalyses is gebleken dat in beide studiejaar meer gebruik van formatieve toetsing samengaat met een diepere leerbenadering van studenten. Deze relatie is echter sterker in studiejaar 2016/2017. Daarnaast blijkt formatieve toetsing in studiejaar 2016/2017 een sterkere voorspeller van een diepe leerbenadering dan in studiejaar 2015/2016. Ook blijkt dat de percepties van studenten van de leeromgeving een modererende factor zijn voor de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering.

*Trefwoorden:* formatieve toetsing, leerbenadering, percepties van de leeromgeving

## 2. Inleiding

Op de Hogeschool Rotterdam is bij de opleiding Social Work een toetsprogramma ingevoerd waarin formatieve toetsing centraal staat. Formatieve toetsing is een doorlopend proces waarbij informatie verzameld wordt over de voortgang van studenten in de richting van een onderwijsdoel. Deze informatie wordt door docenten, studenten en medestudenten gebruikt om het leerproces verder te ondersteunen. Het voornaamste doel van het formatieve toetsprogramma bij de opleiding Social Work is het stimuleren van een diepe leerbenadering bij studenten. Studenten met een diepe leerbenadering zijn doorgaans intrinsiek gemotiveerd en streven ernaar betekenis te geven aan de leerstof en verbanden te leggen met onderliggende principes. Tegenover een diepe leerbenadering staat een oppervlakkige leerbenadering, waarbij studenten met minimale inspanning aan de eisen willen voldoen (Biggs, 1987).

Het stimuleren van een diepe leerbenadering is belangrijk aangezien studenten zich daardoor niet enkel zullen richten op kennis die noodzakelijk is voor een toets, maar zich breder zullen ontwikkelen waardoor kennis gedurende langere tijd aanwezig blijft (Joosten-ten Brinke, 2011). Daarnaast blijkt uit verschillende onderzoeken dat het voor studenten met een diepe leerbenadering, met name door hun intrinsieke motivatie en interesse in hun vakken, gemakkelijker is om zelfregulerend te leren (Heikkilä & Lonka, 2006; Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 1995; Paris & Paris, 2001). Zelfregulerend leren is een proces waarin studenten zelfstandig hun eigen leren sturen en hier verantwoordelijkheid voor nemen (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Wanneer een diepe leerbenadering gestimuleerd wordt, zullen studenten meer cognitieve vaardigheden en competenties verwerven die ze kunnen gebruiken om zelfregulerend te leren (Vermetten, Daniëls & Ruijs, 2004). Met die vaardigheden en competenties kunnen studenten zelf het leren na het afstuderen verder vormgeven, waardoor ze een leven lang leren kunnen faciliteren (Boud & Falchikov, 2006).

Bij de opleiding Social Work is het de bedoeling dat er bij de studenten een diepe leerbenadering wordt gestimuleerd door gebruik te maken van formatieve toetsing. Echter komen er uit onderzoeken naar de relatie tussen formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen geen eenduidige resultaten naar voren. Uit onderzoek van Cox en Clark (1998) bleek dat formatieve quizen met vragen die het leren bevorderen in plaats van uitkomsten beoordelen, bij kunnen dragen aan de stimulering van een diepe leerbenadering bij studenten wanneer deze quizen geïntegreerd zijn in een formatief toetsprogramma. Ook uit onderzoek van Black en William (2009) en Rushton (2005) bleek dat formatieve toetsing een diepe leerbenadering bij studenten kan stimuleren. Verder toonde onderzoek van Vickerman (2009) aan dat formatieve peerfeedback kan leiden tot een diepe leerbenadering bij studenten.

Vijfenvijftig procent van de 90 tweedejaars sportstudenten in het onderzoek gaven aan een diepere leerbenadering te hebben aangenomen nadat ze elkaar formatieve feedback op een opdracht hadden gegeven.

Echter zijn er ook onderzoeken die tegengestelde resultaten geven. Zo namen studenten in onderzoeken van Nijhuis, Segers en Gijsselaers (2005), Gijbels en Dochy (2006), Struyven, Dochy, Janssens en Gielen (2006) en Gijbels, Segers en Struyf (2008) na invoering van formatieve toetsing geen diepe- maar juist een oppervlakkige leerbenadering aan. Nijhuis et al. (2005) geven aan dat de percepties van studenten van de leeromgeving hier een verklaring voor zouden kunnen zijn. De percepties van studenten van de leeromgeving gaan over de manier waarop studenten hun leeromgeving ervaren en beoordelen (Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997).

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de percepties van studenten van de leeromgeving invloed hebben op de leerbenadering die studenten aannemen (Nijhuis et al., 2005; Struyven et al., 2006; Prosser & Trigwell, 1999; Entwistle, 1991). Nijhuis et al. (2005) tonen aan dat studenten met negatieve percepties over de duidelijkheid van de doelen, de werkdruk en de bruikbaarheid van de literatuur een oppervlakkige leerbenadering aannemen en Struyven et al. (2006) voegen hier een perceptie van te weinig feedback aan toe. Daarnaast kwam in onderzoek van Struyven et al. (2006) naar voren dat percepties van goed onderwijs, duidelijke doelen en vrijheid in het leren gerelateerd zijn aan een diepe leerbenadering.

Om meer duidelijkheid te scheppen over de relaties tussen formatieve toetsing, de leerbenadering die studenten aannemen en de percepties van de leeromgeving, hebben Nijhuis et al. (2005) en Struyven et al. (2006) aangegeven dat vervolgonderzoek naar de relatie tussen formatieve toetsing en leerbenadering zich ook moet richten op de rol van de percepties van studenten van de leeromgeving. Het huidige onderzoek is daarom gericht op de vraag in hoeverre de mate van formatieve toetsing in het toetsprogramma bij de opleiding Social Work op de Hogeschool Rotterdam samenhangt met de leerbenadering die studenten aannemen en hun percepties van de leeromgeving. Er is onderzocht of de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en een diepe leerbenadering van studenten groter is wanneer er meer aandacht aan formatieve toetsing wordt besteed. Daarnaast is bekeken of de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering van studenten door de percepties van de leeromgeving wordt versterkt.

### **3. Theoretisch kader**

Biggs (1989) geeft met het 3p-model een conceptualisering van het leerproces van studenten als een interactiesysteem van de leeromgeving en eigenschappen van studenten, de

leerbenadering die studenten aannemen en hun leeruitkomsten. De leeromgeving beïnvloedt studenten om een bepaalde leerbenadering aan te nemen en die leerbenadering beïnvloedt vervolgens de uitkomsten. Echter is hier door Lizzio, Wilson en Simons (2002) aan toegevoegd dat het niet de leeromgeving op zichzelf is die de leerbenadering van studenten beïnvloedt, maar de percepties die studenten van de leeromgeving hebben. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat docenten ervan overtuigd zijn dat ze onderwijsdoelen duidelijk gecommuniceerd hebben en dat ze studenten heldere feedback hebben gegeven, maar dat studenten dit niet zo percipiëren. Hierdoor kan een discrepantie ontstaan tussen de leeromgeving zoals deze wordt vormgegeven door docenten en de percepties die studenten van de leeromgeving hebben (Pat-El, Tillema, Segers & Vedder, 2013). Het is belangrijk om te weten hoe studenten de formatieve leeromgeving percipiëren om het effect ervan op de leerbenadering van studenten te kunnen vergroten (Broers, 2015). Het huidige onderzoek is in het kader van het 3p-model gericht op de relatie tussen formatieve toetsing binnen de leeromgeving en de leerbenadering die studenten aannemen. Daarnaast is de mogelijke invloed die de percepties van studenten van de leeromgeving op deze relatie uitoefenen onderzocht.

### **3.1 Formatieve toetsing**

Bij formatieve toetsing ligt de nadruk op de ondersteunende en sturende functie van toetsing in een leerproces. Dit in tegenstelling tot summatieve toetsing, dat de afsluiting van een leerproces vormt (Joosten-ten-Brinke & Sluijsmans, 2013). Formatieve toetsing wordt door Black en William (2009) als volgt gedefinieerd:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (p. 9)

Instructie omvat binnen deze definitie de combinatie van lesgeven en leren. Formatieve toetsing is een doorlopend proces waarbij informatie verzameld wordt over de voortgang van studenten in de richting van een onderwijsdoel. Deze informatie wordt door docenten, studenten en medestudenten gebruikt om een leerproces te ondersteunen, dus er zijn voor studenten geen harde consequenties zoals een cijfer aan verbonden (Meusen-Beekman, Joosten-ten-Brinke & Boshuizen, 2016).

Black en William (2009) lichten formatieve toetsing toe als bestaande uit drie processen: vaststellen waar studenten staan in hun leerproces, vaststellen wat het einddoel is

en vaststellen wat studenten nog nodig hebben om dat einddoel te bereiken. Volgens Black en William (2009) kunnen deze processen vormgegeven worden door gebruik te maken van de volgende kernelementen van formatieve toetsing: (a) het verduidelijken van leerintenties en criteria om deze succesvol te bereiken aan studenten, (b) het uitvoeren van leertaken die duidelijk maken of studenten de stof begrepen hebben, (c) studenten voorzien van feedback dat het leren bevordert, (d) studenten activeren om van en met elkaar te leren, en (e) studenten activeren om zelfregulerend te leren. Deze kernelementen kunnen op verschillende manieren in de praktijk worden gebracht, bijvoorbeeld door gebruik te maken van formatieve toetsactiviteiten als tussentoetsen, opdrachten, presentaties, observaties en discussies (Schildkamp et al., 2014). Met de informatie die het gebruik van formatieve toetsactiviteiten oplevert, kan het leerproces van studenten verder vormgegeven worden in de richting van het onderwijsdoel (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013).

### **3.2 Leerbenadering**

Biggs (1987) geeft in zijn onderzoek naar de leerbenadering van studenten aan dat een leerbenadering een samenstelling is van een drijfveer voor leren en een bijpassende strategie. Studenten met een oppervlakkige leerbenadering hebben een oppervlakkige drijfveer, ze willen met minimale inspanning aan de eisen voldoen. Deze studenten gebruiken een oppervlakkige strategie, ze leren slechts de essentie van de leerstof en reproduceren dit. Studenten met een diepe leerbenadering hebben een diepe drijfveer, intrinsieke interesse in wat geleerd wordt. Ze willen hun competenties in bepaalde vakken ontwikkelen. Studenten met een diepe leerbenadering gebruiken een diepe strategie, ze geven betekenis aan de leerstof en brengen dit in verband met relevante voorkennis. De diepe- en de oppervlakkige leerbenadering zijn uitersten van elkaar, studenten kunnen tussen de leerbenaderingen in zitten en ook kan de leerbenadering per vak verschillen (Prosser & Trigwell, 1999).

### **3.3 Percepties van de leeromgeving**

Percepties van studenten van de leeromgeving kunnen omschreven worden als de manier waarop studenten hun leeromgeving ervaren en beoordelen. Daarnaast gaat het om de vraag wat studenten vinden van de kwaliteit van het onderwijs binnen hun leeromgeving (Wilson et al., 1997; Lizzio et al., 2002). Hoe studenten hun leeromgeving ervaren en beoordelen hangt onder andere af van kenmerken van studenten zelf, zoals hun motivatie, intelligentie en leerstijl, de docenten en de doelstellingen van het onderwijs (Struyven et al., 2003). De percepties van de leeromgeving kunnen per student verschillend zijn aangezien ze de leeromgeving individueel interpreteren (Broers, 2015).



Wilson et al. (1997) verdelen de percepties van studenten van de leeromgeving in vijf onderdelen. Het eerste onderdeel is de perceptie van goed onderwijs. Hierbij gaat het om een leeromgeving waarin studenten betrokken worden doordat docenten interesse tonen, motiveren, duidelijke uitleg geven en studenten van feedback voorzien. Het tweede onderdeel is de perceptie van studenten ten aanzien van de onderwijsdoelen, waarbij het gaat om een leeromgeving waarin studenten weten wat er van ze verwacht wordt omdat docenten doelen en standaarden toelichten en studenten begeleiden in hun leerproces. Het derde onderdeel is de perceptie van studiedruk, dat omschreven wordt als een leeromgeving waarin studenten een haalbare hoeveelheid werk moeten verrichten en voldoende tijd krijgen om dit te doen. Het vierde onderdeel betreft de perceptie van passende toetsing, toetsing gericht op begrip van de stof in tegenstelling tot het onthouden van feiten zodat leren bevorderd wordt. Het laatste onderdeel is de perceptie van aandacht voor de ontwikkeling van generieke vaardigheden zoals samenwerken en communicatie (Wilson et al., 1997; Lizzio et al., 2002; Byrne & Flood, 2003).

Binnen het huidige onderzoek is formatieve toetsing de leeromgeving waarin studenten zich bevinden, de onafhankelijke variabele. Deze leeromgeving heeft als beoogde uitkomst het stimuleren van een diepe leerbenadering bij studenten. De leerbenadering is daarmee de afhankelijke variabele in het onderzoek. De relatie tussen de leeromgeving met veel aandacht voor formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen, wordt mogelijk beïnvloedt door de percepties van studenten van de leeromgeving. De percepties van de leeromgeving zijn daarom de mogelijk modererende variabele binnen het onderzoek.

#### **4. Vraagstelling**

In het onderzoek staat de volgende vraag centraal: in hoeverre hangt de mate van formatieve toetsing in het toetsprogramma bij de opleiding Social Work op de Hogeschool Rotterdam samen met de leerbenadering die studenten aannemen en met hun percepties van de leeromgeving? Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

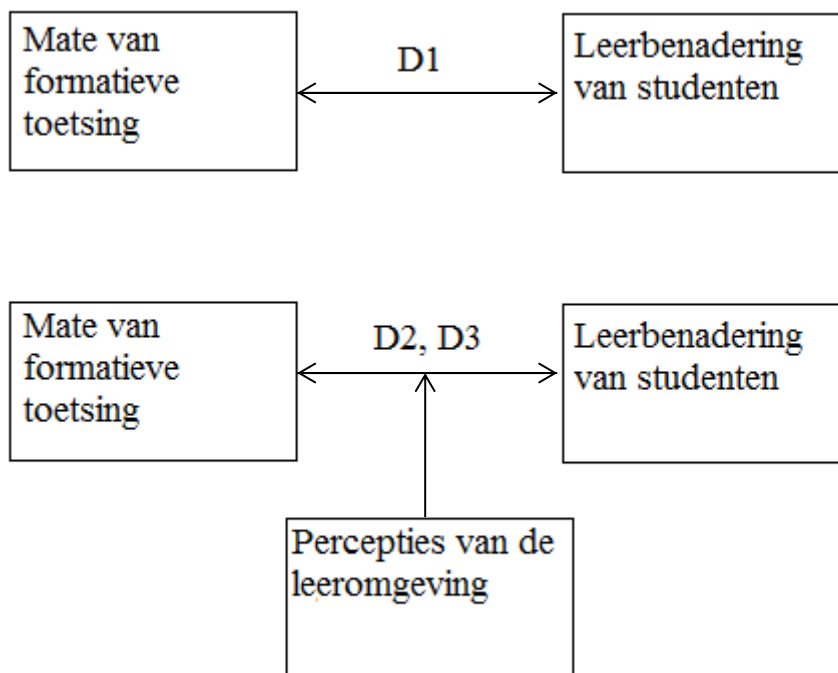
1. a. Is er sprake van samenhang tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen?  
b. Is sprake van een verschil in de samenhang tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen?
2. In hoeverre wordt de samenhang tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen beïnvloed door de percepties van studenten van de leeromgeving?

3. Wat is de perceptie van studenten ten aanzien van de mate van formatieve toetsing, de leeromgeving en de mate waarin door docenten een diepe leerbenadering wordt gestimuleerd? Welke verbeteringen zijn mogelijk?

Deelvragen één en twee worden op kwantitatieve wijze beantwoord en deelvraag drie op kwalitatieve wijze. Het conceptueel kader staat weergegeven in figuur 1.

Figuur 1

*Conceptueel kader van ten eerste de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen en ten tweede de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen en de invloed van de percepties van de leeromgeving op deze relatie.*



## 5. Methode

### 5.1 Onderzoeksdesign

Binnen het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van methodische triangulatie: een combinatie van een toetsend kwantitatief survey onderzoeksdesign en een kwalitatief onderzoeksdesign. Methodische triangulatie vergroot de betrouwbaarheid en de validiteit van de resultaten van het onderzoek, want wanneer kwantitatieve en kwalitatieve resultaten over

dezelfde fenomenen hetzelfde uitwijzen, zijn deze waarschijnlijker (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

## 5.2 Deelnemers

**5.2.1 Kwantitatieve data.** De deelnemers aan het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek zijn geworven middels een doelgerichte steekproef onder alle studenten in studiejaar 2015/2016 en 2016/2017 van de opleiding Social Work (Hoyle, Harris & Judd, 2002). De deelnemers uit het studiejaar 2015/2016 waren afkomstig van vier aparte opleidingen die vanaf september 2016 samen zijn gevoegd tot de overkoepelende opleiding Social Work. In totaal hadden deze opleidingen 709 studenten. Tweeëntachtig van de studenten hebben de vragenlijsten op het onderdeel formatieve toetsing en leerbenadering ingevuld, waarvan vijf mannen en 77 vrouwen. Het responspercentage was 12%. De leeftijd van de studenten lag tussen de 17 en 55 jaar. De gemiddelde leeftijd was 21,15 jaar ( $SD=5,15$ ).

De deelnemers uit het studiejaar 2016/2017 waren studenten uit het eerste jaar van de opleiding Social Work. In totaal had deze opleiding 800 studenten, verdeeld over 6 clusters. Met behulp van het programma G\*Power 3 is berekend dat bij tweezijdig correlatieel onderzoek met een effect grootte van  $d = 0.3$ , een significantieniveau van  $\alpha = .05$  en een power van  $1 - \beta = .90$  minstens 112 studenten de vragenlijst in moesten vullen (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007). Het responspercentage moest daarom ten opzichte van het jaar ervoor verhoogd worden naar minstens 16%. Om dit te bereiken zijn docenten van verschillende clusters benaderd met de vraag of hun klas tijdens de les de vragenlijst in mocht vullen op de onderdelen formatieve toetsing, leerbenadering en percepties van de leeromgeving. In totaal hebben 171 studenten uit 11 verschillende klassen de vragenlijst ingevuld. Dit waren 60 studenten uit cluster B, 43 studenten uit cluster C en 68 studenten uit cluster D. Eenendertig van deze studenten zijn mannen en 140 vrouwen. Het responspercentage was 22%. De leeftijd van de studenten lag tussen de 16 en 29 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 19,91 jaar ( $SD=2,39$ ).

**5.2.2 Kwalitatieve data.** De deelnemers aan het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek zijn geworven middels zelfselectie (Hoyle et al., 2002). Aan het einde van de vragenlijst werd de vraag gesteld of de student bereid was deel te nemen aan een aanvullend interview. Daarnaast is er een mail verstuurd aan 49 studenten die in studiejaar 2015/2016 een opleiding gevolgd hebben die in studiejaar 2016/2017 onder Social Work valt, en momenteel de opleiding Social Work volgen. Zij hebben beide toetsprogramma's meegemaakt en zijn daarmee een interessante doelgroep voor het kwalitatieve onderzoek. In totaal hebben 34

nieuwe studenten zich aangemeld voor een interview en acht studenten die al eerder een opleiding van het huidige Social Work gevolgd hebben. Uit de aanmeldingen zijn 10 studenten gekozen die deel hebben genomen aan het interview. Dit waren twee mannen en acht vrouwen verdeeld over vier clusters. Vier studenten uit cluster B, twee uit cluster C, drie uit cluster D en een uit cluster E. Van deze 10 studenten hebben er vier eerder een opleiding van het huidige Social Work gevolgd. Met het afnemen van de interviews is gestreefd naar theoretische saturatie, het punt waarop het verkrijgen van extra data geen nieuwe inzichten oplevert (Bowen, 2008). Er is sprake van een representatieve verdeling van interviews met studenten uit de verschillende clusters. Ook is de man/vrouw verdeling conform de verhouding tussen mannen en vrouwen op de opleiding.

### **5.3 Instrumentatie**

**5.3.1 Formatieve toetsing.** De mate waarin formatieve toetsing gebruikt wordt, is gemeten met de Formatieve Assessment vragenlijst (Groot, 2016; Kruijer, 2016). Deze vragenlijst bestaat in totaal uit 16 items die gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. De minimumscore die behaald kan worden is 16 en de maximumscore 80. De vragenlijst bestaat uit de subschalen leerdoelen en succescriteria verduidelijken en delen, bewijs van leren verzamelen, feedback geven, lerenden activeren om instructiebron voor een ander te zijn en lerenden activeren om zichzelf te zien als eigenaar van hun leerproces. Een voorbeelditem is ‘Docenten helpen je om je eigen leerproces te sturen’. De gehele vragenlijst is gebruikt als één schaal.

**5.3.2 Leerbenadering.** De leerbenadering die studenten aannemen is gemeten met de herziene twee-factor Study Process Questionnaire (Biggs, Kember & Leung, 2001). Deze vragenlijst meet de leerbenadering van studenten ten aanzien van een bepaald vak of een bepaalde module, en niet de leerbenadering in het algemeen. In het huidige onderzoek is gevraagd naar de leerbenadering tijdens de eerste twee blokken van het studiejaar. De vragenlijst bestaat uit 20 items die gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. De minimumscore die behaald kan worden is 20 en de maximumscore 100. De vragenlijst bestaat uit de subschalen diepe drijfveer, diepe strategie, oppervlakkige drijfveer en oppervlakkige strategie. Een voorbeelditem is ‘Ik merk dat studeren me soms een gevoel geeft van grote persoonlijke voldoening’. Alleen de subschalen diepe drijfveer en diepe strategie zijn in het huidige onderzoek gebruikt. Deze subschalen zijn samengenomen als één schaal.

**5.3.3 Perceptie van de leeromgeving.** De perceptie van studenten van de leeromgeving is gemeten met de Course Experience Questionnaire (Wilson et al., 1997; Byrne & Flood, 2003). De vragenlijst bestaat uit 23 items die gescoord worden op een 5-punts

Likertschaal. De minimumscore die behaald kan worden is 23 en de maximumscore 115. De vragenlijst bestaat uit de subschalen goed onderwijs, duidelijke doelen, generieke vaardigheden, passende toetsen en passende werkdruk. Een voorbeelditem is ‘De docenten van de cursussen hebben me gemotiveerd om het best mogelijke werk te leveren’. De gehele vragenlijst is gebruikt als één schaal.

**5.3.4 Interviews.** In het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen. De interviewleidraad, te vinden in bijlage 3, is ontwikkeld aan de hand van de topiclijst in bijlage 2 in samenwerking met een adviseur onderwijskwaliteit en een docent van de opleiding Social Work. Er is onderzocht in hoeverre er tijdens de lessen formatieve toetsactiviteiten gebruikt worden, wat de percepties van studenten van de leeromgeving zijn, hoe ze het leren benaderen en wat er verbeterd kan worden om een diepere leerbenadering te stimuleren.

## **5.4 Procedure**

**5.4.1 Kwantitatieve data.** Volgens de kwantitatieve dataverzamelingsprocedure van studiejaar 2015/2016 kregen de eerstejaarsstudenten van de opleidingen die in studiejaar 2016/2017 Social Work vormen in november 2016 een e-mail met een link naar de online vragenlijst. In deze mail stond ook informatie over het doel van het onderzoek en werd het belang van deelname benadrukt. Daarnaast werd vermeld dat de gegevens volstrekt vertrouwelijk behandeld werden en anoniem werden verwerkt. Het invullen van deze vragenlijst duurde ongeveer 15 minuten. Een week na de eerst verstuurd e-mail zijn de onderzoekers colleges langs gegaan om studenten aan het invullen van de vragenlijst te herinneren.

Door een laag responspercentage in studiejaar 2015/2016 is de dataverzamelingsprocedure in studiejaar 2016/2017 aangepast. De onderzoeker is bij 11 klassen langsgegaan om het onderzoek toe te lichten en de studenten te vragen de vragenlijst ter plekke in te vullen. Het invullen duurde ongeveer 15 minuten. In de toelichting van het onderzoek werd het belang van deelname benadrukt en werd aangegeven dat alle data anoniem en vertrouwelijk behandeld en verwerkt zou worden. Na de toelichting werd gevraagd of de studenten een groepswhatsapp hadden met de klas. Dit was in alle klassen het geval. De link naar de vragenlijst werd hierin geplaatst en op die manier konden alle studenten de vragenlijst op hun mobiel openen en invullen. Na het invullen werden de studenten bedankt en werd verteld dat ze de resultaten van het onderzoek via hun docent zullen ontvangen.

**5.4.2 Kwalitatieve data.** Studenten konden zelf aangegeven of ze geïnteresseerd waren in deelname aan een interview naar aanleiding van de vragenlijst. Het interview duurde ongeveer 30 minuten en als beloning kregen de studenten na deelname tien euro. De interviews werden in tweetallen afgenomen met het idee dat studenten zich dan meer op hun gemak zouden voelen en daardoor meer informatie zouden delen. Er zijn ook twee interviews individueel afgenomen om eventuele verschillen tussen individueel en in tweetallen afgenomen interviews waar te kunnen nemen. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Om de validiteit te waarborgen is voor elke respondent een member check uitgevoerd. De uitwerking van het interview is naar de respondenten opgestuurd en daarbij werd gevraagd of de interpretatie van het interview klopt.

## 5.5 Data-analyse

**5.5.1 Kwantitatieve data.** Voorafgaand aan de data-analyse is er een confirmerende factoranalyse gedaan door voor de verschillende subschalen in de vragenlijsten principale componentenanalyses uit te voeren. Hiermee is bekeken in hoeverre de in de literatuur veronderstelde hoeveelheid en variëteit van de dimensies in de verkregen data zijn terug te zien. Alle items zijn dezelfde kant op gepoold, en vervolgens zijn er scree plots gemaakt om voor iedere subschaal achter het aantal dimensies te komen. De oblimin rotatie werd gebruikt voor het geval dat er twee of meer componenten geselecteerd werden.

*Formatieve toetsing.* Met de principale componentenanalyse werden er voor de mate van formatieve assessment vragenlijst vijf factoren gevonden, geselecteerd op een eigenwaarde van hoger dan één. De hoeveelheid factoren komt overeen met eerdere bevindingen van Groot (2016) en Kruiper (2016). Het totale percentage verklaarde variantie is 56,23%. Uit de factoranalyse bleken de schalen losstaand van elkaar niet allemaal voldoende betrouwbaar. Dit kon niet verbeterd worden door items te verwijderen. Daarom is besloten om het concept mate van formatieve toetsing als geheel te nemen en een gemiddelde van alle schalen te gebruiken voor de analyse. De vragenlijst als geheel is namelijk wel voldoende betrouwbaar, met een Cronbach's Alpha van .76, en de subschalen zijn voor de analyse niet van belang. De betrouwbaarheid kon niet verbeterd worden door items te verwijderen.

*Herziene tweefactor Study Process Questionnaire.* Voor de principale componentenanalyse werden alleen de items die een diepe leerbenadering maten gebruikt, omdat alleen de diepe leerbenadering voor het onderzoek van belang is. Er is gemeten welke leerbenadering studenten aannamen tijdens de eerste twee blokken van het studiejaar. Uit de factoranalyse kwamen drie factoren, geselecteerd op een eigenwaarde hoger dan één. Dit komt niet overeen met Biggs et al. (2001), die twee factoren vonden. Het totale percentage

verklaarde variantie is 51,75%. Bij het analyseren van de diepe leerbenadering zijn de subschalen niet van belang. Daarnaast bleek het betrouwbaarder om het gemiddelde van alle schalen over een diepe leerbenadering te gebruiken voor de analyse. De gehele vragenlijst heeft een Cronbach's Alpha van .72, welke niet verbeterd kan worden door items te verwijderen.

*Course Experience Questionnaire.* Met de factoranalyse van de Course Experience Questionnaire werden vijf factoren gevonden, geselecteerd op een eigenwaarde hoger dan één. Dit komt overeen met wat door Byrne en Flood (2003) is aangetoond, maar er is sprake van kruisladingen en slechts twee subschalen komen qua indeling overeen met de literatuur. Het totale percentage verklaarde variantie is 55,56%. De schalen bleken losstaand van elkaar minder betrouwbaar dan de vragenlijst als geheel. Daarom is besloten het concept percepties van de leeromgeving als geheel te nemen en het gemiddelde van alle schalen te gebruiken voor de analyse. De vragenlijst als geheel heeft een Cronbach's Alpha van .81.

Vervolgens zijn er beschrijvende analyses uitgevoerd om informatie te verkrijgen over de variabelen in de dataset: formatieve activiteiten, leerbenadering en percepties van de leeromgeving. Van de verschillende variabelen zijn het gemiddelde, de standaarddeviatie, de mediaan, de minimum- en maximumscore en de spreiding weergegeven in tabel 1. Uit de beschrijvende analyses en de Shapiro Wilk test blijkt dat alleen het concept formatieve toetsing scheef naar links verdeeld is, diepe leerbenadering en percepties van de leeromgeving zijn symmetrisch. Het gemiddelde en de mediaan liggen voor alle drie de variabelen dicht bij elkaar en de boxplots zijn voor diepe leerbenadering en percepties van de leeromgeving symmetrisch en is voor formatieve toetsing vrij symmetrisch. Er zijn geen outliers.

Tabel 1

<i>Beschrijvende analyse</i>						
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	Min	Max	Skew
Formatieve toetsing	3.36	0.46	3.44	1.56	4.31	-1.01
Diepe leerbenadering	3.25	0.49	3.30	2.00	4.50	-0.05
Percepties leeromgeving	3,02	0.44	3.00	1.82	4.18	-0.04

Om de eerste deelvraag te beantwoorden zijn correlatiematrixen en multiële regressieanalyses tussen de concepten formatieve toetsing en diepe leerbenadering en de controlevariabelen geslacht, leeftijd en opleiding of cluster uit studiejaar 2015/2016 en

2016/2017 met elkaar vergeleken. Deze controlevariabelen zijn ten eerste in de analyses meegenomen om informatie te verkrijgen over de kenmerken van de participanten en ten tweede om uit te kunnen sluiten dat eventuele relaties tussen de concepten formatieve toetsing, de leerbenadering die studenten aannemen en percepties van de leeromgeving door deze variabelen verklaard worden. Dit was met name van belang voor de variabelen opleiding en cluster. Door deze variabelen mee te nemen kon achterhaald worden of verschillen tussen opleidingen en clusters invloed op de resultaten hebben gehad. Voor geslacht, opleiding en cluster zijn dummy variabelen aangemaakt. Voor het berekenen van de correlaties is de Pearson correlatie gebruikt, omdat de variabelen ongeveer normaal verdeeld waren. Voorafgaand aan de multiële regressieanalyses zijn de assumpties getoetst. Ten eerste was er voor beide studiejaar geen sprake van multicollineariteit. De VIF-score van studiejaar 2015/2016 was 1.087 en van 2016/2017 1.097, dus alle variabelen waren uniek. Ten tweede was er sprake van een normale verdeling van de residuen. De gestandaardiseerde residuen lagen voor 2015/2016 tussen de -1.6 en 1.4 en voor 2016/2017 tussen de -2.7 en 2.4. Er waren dus geen bijzondere cases. Ook waren er geen outliers. Ten derde waren de modellen homoscedastisch, de puntenwolken waren ongeveer een rechthoek. De voorspellers en de errors bleven constant voor de voorspellingen, dus de modellen waren even goed voor voorspellingen op hoge als op lage scores. Als laatste was er sprake van lineaire regressie, er werd een rechtlijnige coëfficiënt geschat. Geen van de assumpties voor multiële regressie werd geschonden.

De tweede deelvraag kon beantwoord worden door gebruik te maken van het programma PROCESS (Hayes, 2013). Er is onderzocht of er sprake is van een modererend effect. De assumpties voor deze analyse zijn gelijk aan die voor multiële regressie, en die werden niet geschonden. Studenten met missing data zijn niet meegenomen in de analyses. Het totale aantal studenten dat kon worden meegenomen in de analyses was voor 2015/2016 82 en voor 2016/2017 169.

**5.5.2 Kwalitatieve data.** De derde deelvraag kon beantwoord worden door de interviews te analyseren. De getranscribeerde interviews zijn gecodeerd in een codeerschema dat opgesteld is aan de hand van de topiclijst in bijlage 2. Het ingevulde codeerschema staat weergegeven in bijlage 4. Om de betrouwbaarheid van de codering van de interviews te waarborgen is peer debriefing gebruikt. Twee interviews zijn zowel door de eerste als door een tweede onderzoeker gecodeerd. Deze coderingen kwamen voor 66% overeen, wat betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid redelijk tot goed is. Aan de hand van de



gecodeerde interviews is per onderwerp een meervoudige cross-case analyse uitgevoerd (Baarda et al., 2005).

## 6. Resultaten

### 6.1 Kwantitatieve resultaten

**6.1.1 Deelvraag 1.** Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden zijn voor studiejaar 2015/2016 de correlaties tussen de concepten formatieve toetsing, diepe leerbenadering, geslacht en leeftijd berekend en voor studiejaar 2016/2017 de correlaties tussen formatieve toetsing, diepe leerbenadering, percepties van de leeromgeving, geslacht, leeftijd en cluster. De correlaties staan weergegeven in tabel 2.

Tabel 2

*Correlatiematrix 2015/2016*

	Formatieve toetsing	Diepe leerbenadering	Vrouw	Leeftijd
Formatieve toetsing	1			
Diepe leerbenadering	.25*	1		
Vrouw	.12	.04	1	
Leeftijd	-.17	.13	-.07	1
MWD <sup>1</sup>	-.02	-.00	.06	.10
CMV <sup>2</sup>	-.10	.12	.30**	-.02
SPH <sup>3</sup>	.03	.05	.05	-.09
Pedagogiek	.04	-.08	-.19	-.00

\* $p < .05$ , tweezijdig. \*\*  $p < .01$ , tweezijdig

<sup>1</sup>Maatschappelijk werk en dienstverlening <sup>2</sup>Culturele en maatschappelijke vorming <sup>3</sup>Sociaal pedagogische hulpverlening

*Correlatiematrix 2016/2017*

	Formatieve toetsing	Diepe leerbenadering	Percepties leeromgeving	Leeftijd	Geslacht
Formatieve toetsing	1				
Diepe leerbenadering	.31**	1			
Percepties leeromgeving	.63**	.28**	1		
Leeftijd	-.08	.09	-.01	1	
Vrouw	-.09	-.05	-.16*	-.20*	1
Cluster B	-.18*	-.01	-.08	-.17*	.00
Cluster C	.24**	.12	.16*	-.08	.14
Cluster D	-.03	-.09	-.07	.23**	-.12

\* $p < .05$ , tweezijdig. \*\*  $p < .01$ , tweezijdig

Voor studiejaar 2015/2016 is er sprake van een significant matig positief verband tussen het gebruik van formatieve toetsing en een diepe leerbenadering ( $r = .25, p = .028$ ). Meer gebruik van formatieve toetsing gaat samen met een diepere leerbenadering. Ook voor studiejaar 2016/2017 is er sprake van een significant matig positief verband tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering ( $r = .31, p < .001$ ). Daarnaast is er voor de percepties van de leeromgeving en diepe leerbenadering sprake van een significant matig positief verband ( $r = .28, p < .001$ ). Hogere percepties van de leeromgeving gaan samen met een diepere leerbenadering. Voor formatieve toetsing en percepties van de leeromgeving is er sprake van een significant sterk verband ( $r = .63, p < .001$ ). Meer gebruik van formatieve toetsing gaat samen met positievere percepties van de leeromgeving. In cluster C wordt significant meer gebruik gemaakt van formatieve toetsing dan in de clusters B en D ( $r = .24, p = .002$ ), en in cluster B significant minder ( $r = -.18, p = .017$ ). De percepties van de leeromgeving zijn in cluster C significant hoger dan in de clusters B en D ( $r = .16, p = .033$ ).

Na het berekenen van de correlaties, is voor beide studiejaren een regressieanalyse uitgevoerd. Uit de regressieanalyse van jaar 2015/2016 blijkt dat het regressiemodel met leerbenadering als afhankelijke variabele en de controlevariabelen leeftijd, geslacht en opleiding als onafhankelijke variabelen niet significant is ( $p = .707$ ). Slechts 4 procent van de leerbenadering kan aan de hand van de controlevariabelen worden voorspeld ( $R^2 = 0.037$ ). Dit model blijkt niet bruikbaar om de leerbenadering van studenten te voorspellen. Echter, door de variabele formatieve toetsing toe te voegen, wordt er 6 procent meer van de leerbenadering van studenten verklaard (adjusted  $R^2 = 0.057$ ). Voor deze voorspelling is het model wel significant ( $p = 0.007$ ). Wanneer er gecontroleerd wordt voor de controlevariabelen, bestaat er een significant positief verband tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering ( $b^* = 0.31, t = 2.77, p = .007$ ). Een diepe leerbenadering wordt door meer formatieve toetsing verhoogd.

Uit de regressieanalyse van jaar 2016/2017 blijkt dat het regressiemodel met leerbenadering als afhankelijke variabele en de controlevariabelen leeftijd, geslacht en cluster als onafhankelijke variabelen niet significant is ( $p = .259$ ). Slechts 3 procent van de leerbenadering kan aan de hand van deze controlevariabelen worden voorspeld ( $R^2 = 0.032$ ). Dit model blijkt dus niet bruikbaar om de leerbenadering van studenten te voorspellen. Echter, door de variabele mate van formatieve toetsing in het model toe te voegen, wordt er 9 procent meer van de leerbenadering verklaard (adjusted  $R^2 = 0.094$ ). Voor deze voorspelling is het model wel significant ( $p < .001$ ). Wanneer gecontroleerd wordt voor de controlevariabelen, bestaat er een significant positief verband tussen formatieve toetsing en een diepe

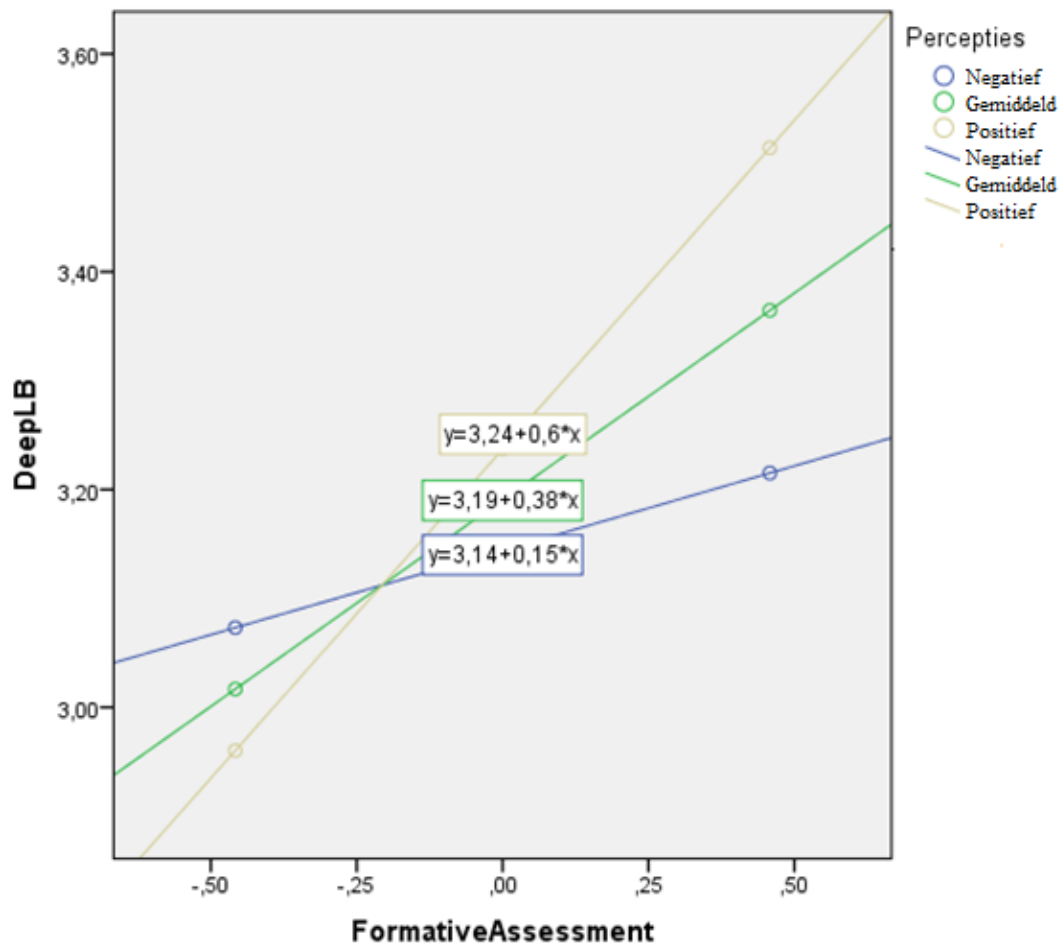
leerbenadering ( $b^* = 0.31$ ,  $t = 4.08$ ,  $p < .001$ ). Een diepe leerbenadering wordt door meer formatieve toetsing verhoogd.

In het model van 2016/2017 is mate van formatieve toetsing een sterkere voorspeller van een diepe leerbenadering dan in het model van 2015/2016, echter is het verschil klein. De bèta is hetzelfde gebleven, maar de gehele voorspelling is in 2016/2017 meer significant.

**6.1.2 Deelvraag 2.** Om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden is er voor studiejaar 2016/2017 een moderatieanalyse uitgevoerd in PROCESS (Hayes, 2013). Uit de moderatieanalyse met percepties van de leeromgeving als moderator voor de relatie tussen mate van formatieve toetsing en leerbenadering blijkt dat de verklaarde variantie in het model significant is ( $R^2 = 0.18$ ,  $F(7, 161) = 5.10$ ,  $p < .001$ ). De interactie tussen formatieve toetsing en percepties van de leeromgeving blijkt een significante voorspeller voor de leerbenadering ( $b=0.51$ ,  $t=3.17$ ,  $p = 0.002$ ). De interactie zorgt voor een stijging in de verklaarde variantie van vijf procent ( $R^2 = 0.051$ ). De relatie tussen formatieve toetsing en de leerbenadering wordt dus versterkt door de percepties van de leeromgeving. Hoe positiever de percepties van studenten van de leeromgeving, hoe sterker de relatie tussen formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen. In figuur 2 staat het modererende effect weergegeven voor negatieve percepties (één standaarddeviatie onder het gemiddelde), gemiddelde percepties en positieve percepties (één standaarddeviatie boven het gemiddelde). Deze indeling kon gemaakt worden omdat de dataset bij benadering normaal verdeeld is. Het model is voor negatieve percepties niet significant ( $p = .1443$ ), maar voor gemiddelde en positieve percepties wel ( $p = .007$ ,  $p = .001$ ). Het modererende effect van de percepties van de leeromgeving is weergegeven in figuur 2.

Figuur 2

*Modererend effect van percepties leeromgeving op relatie formatieve toetsing en diepe leerbenadering.*



## 6.2 Kwalitatieve resultaten

In de interviews is de studenten allereerst gevraagd in hoeverre de formatieve activiteiten zoals genoemd door Black & William (2009) in de dagelijkse lespraktijk toegepast worden. Vervolgens is gevraagd naar hun percepties van de leeromgeving en hun leerbenadering. Als laatste is gevraagd naar de ideeën van studenten over verbeteringen die in het toetsprogramma doorgevoerd zouden kunnen worden om een diepere leerbenadering te bereiken.

### 6.2.1 Formatieve activiteiten.

*Leerdoelen.* Alle studenten gaven aan dat ze voorafgaand aan het blok een blokboek ontvangen waarin algemene informatie staat over het blok, de leerdoelen, opdrachten en literatuur. Door het blokboek te lezen weten studenten precies wat er van ze verwacht wordt. Echter geven de studenten aan dat niet iedereen het blokboek leest. Acht van de tien

geïnterviewde studenten hadden het blokboek gelezen, maar alle studenten gaven aan dat ze het fijn zouden vinden als belangrijke onderdelen als de stage en de eindopdracht in de les nader toegelicht zouden worden.

*Criteria om een vak te halen.* Criteria waar opdrachten aan moeten voldoen staan in het blokboek. Twee studenten gaven aan te wachten tot de docent de criteria geeft, maar als ze deze eerder willen hebben kunnen ze zelf in het blokboek kijken. Vier studenten vinden het lastig dat er erg veel informatie in het blokboek staat. Ze lezen daardoor soms over belangrijke informatie heen. Bij de opdracht in het eerste blok was er iets fout gegaan met de criteria. Deze waren nog niet opgesteld en daarom ontvingen de studenten deze twee weken voordat ze de opdracht in moesten leveren, terwijl ze hier al drie weken mee bezig waren. Alle 10 de studenten gaven aan dat dit wel tot chaos heeft geleid, maar dat ze er zelf actief achteraan zijn gegaan om de beoordelingscriteria alsnog te ontvangen.

*Leertaken waardoor de docent probeert te begrijpen in hoeverre de studenten de stof hebben begrepen.* Over het algemeen vragen de docenten of de studenten de stof begrepen hebben, maar in sommige klassen wordt nog iets extra's gedaan. Zo gaven twee studenten aan dat ze in de les de leerstof vaak uit moeten leggen en moeten koppelen aan een casus. Ze zijn hier erg positief over omdat het ze helpt erachter te komen wat ze met de geleerde stof kunnen in de praktijk. Twee andere studenten gaven aan dat ze in de les kernwoorden en begrippen op grote bladen schrijven en weer twee andere studenten maken in de klas vaak een quiz waarbij er eerst in groepjes vragen worden gemaakt en de teams vervolgens tegen elkaar strijden om de meeste juiste antwoorden. De studenten zijn over het algemeen tevreden over de manier waarop docenten erachter proberen te komen of ze de stof begrepen hebben. Waar ze minder tevreden over zijn is hoe diep er in de les op de toetsstof in wordt gegaan. Negen van de studenten gaven aan dat ze het fijn zouden vinden als docenten dieper op de stof in zouden gaan zodat ze een beter beeld krijgen van de toets en wat ze daarvoor moeten leren. Ook vinden ze het lastig dat docenten vaak niet aangegeven of antwoorden die studenten geven goed of fout zijn. Ze moeten dit in groepjes bespreken, maar de studenten hebben behoefte aan duidelijkheid van de docent. Hierbij gaven ze wel allemaal aan dat het per docent verschillend is in hoeverre hier aandacht aan wordt besteed.

*Feedback.* De studenten vertelden dat ze uitgebreide feedback ontvangen van hun docenten. Ze krijgen dit altijd in de vorm van een feedbackformulier en mogen erover in gesprek gaan. De studenten zijn hier tevreden over en hebben veel aan de feedback die ze ontvangen. Twee studenten gaven aan dat extra feedback aan het begin van een opdracht een verbetering zou zijn zodat iedereen een goede start maakt. Zes studenten gaven aan dat ze

naast feedback van de docent ook feedback van medestudenten ontvangen, met name bij het vak communicatie. Hier leren ze ook hoe je feedback moet geven en hoe je ermee om kunt gaan. De vier andere studenten ontvangen alleen feedback van medestudenten als ze hier om vragen.

*Leren van medestudenten.* Tijdens de lessen werken de studenten veel samen, bijvoorbeeld aan casussen. Ze geven alle 10 aan dat ze hier veel aan hebben omdat iedereen op een andere manier naar de stof kijkt en het ze helpt om dit met elkaar te bespreken. Wel komt ook hier weer het punt naar voren dat de studenten graag van de docent zouden willen weten of de conclusies die ze met elkaar getrokken hebben kloppen. Studenten werkten in het eerste blok ook samen aan de eindopdracht. Hierbij werd samen- en individueel werken gecombineerd. De meeste studenten vonden dit heel fijn. Voor deze eerste samenwerkingsopdracht moesten de studenten een samenwerkingscontract opstellen en wanneer de samenwerking niet goed verliep dan werd hier door de docent aandacht aan besteed. De studenten zijn tevreden over deze begeleiding aan het begin van de opleiding.

*Sturing van het eigen leerproces.* De studenten gaven aan dat het sturen van je leerproces grotendeels hun eigen verantwoordelijkheid is. Voor hun assessment moeten de studenten een leerdoel opstellen en aantonen hoe ze die bereikt hebben. Voor begeleiding kunnen ze op eigen initiatief bij hun mentor terecht. De studenten worden hier dus niet actief in begeleid, maar geen van hen gaf aan dit een probleem te vinden.

**6.2.2 Leerbenadering.** Zes studenten gaven aan dat ze wanneer ze iets leren het ook echt zelf graag willen weten, begrijpen en toepassen. Daarom zijn ze bij het leren naast op reproductie ook op het begrijpen van de stof gericht. Ze kunnen het hierdoor beter uitleggen en onthouden. De studenten gaven aan dat ze beter gemotiveerd zouden kunnen worden om dieper de stof in te duiken. In de reader staan meer artikelen dan ze moeten leren, maar de studenten worden niet gemotiveerd om iets met die artikelen te doen. Ze geven aan dat als docenten dit wel zouden willen, ze dit als toetseis op zullen moeten geven. Ook vinden de studenten dat er tijdens de lessen dieper op de stof kan worden ingegaan. Wel maakt de combinatie tussen theorie en praktijk dat studenten gemotiveerd zijn om hun theorie te leren. Ze zien wat ze geleerd hebben terug in de praktijk en geven aan dat ze daardoor weten waarvoor ze het doen.

**6.2.3 percepties van de leeromgeving.** Over het algemeen zijn de studenten tevreden over de kwaliteit van het onderwijs. Ze vinden het soms wat chaotisch, maar er is veel duidelijkheid in het blokboek te vinden. Ook vinden de studenten het onderwijs afwisselend en stimuleren de meeste docenten ze om goed hun best te doen. De studenten ervaren een

lichte werkdruk vanwege de focus op één thema. Ze vonden het eerste blok een stuk zwaarder dan het tweede blok. Ze hebben bij de docenten aangegeven dat het eerste blok te zwaar was, en de docenten hebben dit naar aanleiding daarvan aangepast voor het tweede blok. De studenten zijn van mening dat de werkdruk goed verspreid wordt.

Op het moment van het interview hadden de studenten pas één tentamen gemaakt. Op de vraag hoe ze dit tentamen vonden en of het aan hun verwachtingen voldeed werden heel verschillende antwoorden gegeven. Drie studenten gaven aan dat ze precies wisten wat ze moesten leren voor het tentamen en dat het tentamen voldeed aan hun verwachtingen. Eén student vond de manier waarop de vragen in het tentamen gesteld werden heel moeilijk, wat ze niet verwacht had. De zes andere studenten hadden verwacht dat het tentamen moeilijker zou zijn. Ze vonden dat alle antwoorden op de vragen lettelijk in de teksten stonden dus die hadden ze gemakkelijk kunnen leren.

**6.2.4 Verbeteringen.** Toen de studenten gevraagd werd naar eventuele verbeteringen voor hun opleiding, kwam ten eerste meer aandacht voor theorie in de lessen naar voren. Zes van de studenten geven aan duidelijkheid van de docenten te willen over wat goed en fout is, en dat ze de stof niet slechts zelf in groepjes willen bespreken. Ten tweede gaven drie studenten aan dat de graag actiever zouden willen zijn bij de communicatielessen. Ze zouden bijvoorbeeld graag zelf casussen bedenken en die naspelen, in plaats van dat de docent dit doet. Ten derde gaven twee studenten aan dat een korte samenvatting van het blokboek ze meer duidelijkheid zou bieden. Omdat er zo veel in het blokboek staat missen ze soms belangrijke aspecten als de eisen waaraan ze moeten voldoen tijdens de stage en voor grote opdrachten. Ondanks dat de studenten de start van de opleiding af en toe wat chaotisch ervaren hebben, stellen ze het zeer op prijs dat de docenten aangeven dat ze zelf ook af en toe nog zoekende zijn.

## 7. Conclusie en discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van de invoering van een toetsprogramma waarin formatieve toetsing centraal staat bij de opleiding Social Work op de Hogeschool Rotterdam. Het doel van het toetsprogramma is het stimuleren van een diepe leerbenadering bij studenten. Er is onderzocht in hoeverre de mate van formatieve toetsing in het toetsprogramma samenhangt met een diepe leerbenadering van studenten. Daarnaast is onderzocht of de percepties van studenten van de leeromgeving invloed uitoefenen op deze relatie. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van drie deelvragen.

De eerste deelvraag betrof ten eerste de vraag of er sprake is van samenhang tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen. Uit de analyses

kwam naar voren dat in beide studiejaar meer gebruik van formatieve toetsing samengaat met een diepere leerbenadering van studenten. Ook blijkt dat in beide studiejaar het gebruik van formatieve toetsing een voorspeller is voor een diepe leerbenadering. Daarnaast betrof de eerste deelvraag de vraag of er sprake is van een verschil in de samenhang tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen tussen studiejaar 2015/2016 en 2016/2017. In 2015/2016 was het toetsprogramma met meer aandacht voor formatieve toetsing namelijk nog niet ingevoerd, en in 2016/2017 wel. Uit de analyses bleek de relatie sterker in studiejaar 2016/2017. Daarnaast bleek formatieve toetsing in studiejaar 2016/2017 een sterkere voorspeller van een diepe leerbenadering dan in 2015/2016.

Aan de hand van deze resultaten zou voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat de invoering van het toetsprogramma met veel aandacht voor formatieve toetsing zinvol is geweest voor de stimulering van een diepe leerbenadering bij de studenten Social Work. Behoedzaamheid bij het trekken van conclusies is echter gewenst, aangezien de verschillen tussen de studiejaar klein zijn. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat de vragenlijst en de interviews te vroeg in het studiejaar zijn afgenomen. In de interviews gaven studenten aan dat ze aan hun nieuwe opleiding moesten wennen en dat ze met name in de eerste weken duidelijkere informatie met betrekking tot de vakken hadden willen ontvangen. Daarnaast bracht het toetsprogramma ook voor docenten een nieuwe manier van werken met zich mee. Het zou daarom zo kunnen zijn dat er in de loop van studiejaar 2016/2017 nog meer aandacht aan formatieve toetsing wordt besteed en dat de manier van werken zowel voor docenten als studenten duidelijker wordt. Het zou interessant zijn om de vragenlijsten in de loop van studiejaar 2016/2017 of in studiejaar 2017/2018 nog eens af te nemen om te onderzoeken of de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen dan sterker is en of formatieve toetsing dan een sterkere voorspeller voor een diepe leerbenadering is.

De resultaten komen overeen met resultaten uit eerder onderzoek naar de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering van onder andere Rushton (2005) en Black en William (2009). Daarnaast zijn de resultaten in lijn met het 3p model van Biggs (1989). De resultaten gaan in tegen uitkomsten van onderzoeken van Gijbels & Dochy (2006), Gijbels et al. (2008) en Nijhuis et al. (2005). Het huidige onderzoek levert een bijdrage aan tegenstrijdige resultaten in eerder onderzoek naar de relatie tussen formatieve toetsing en de leerbenadering van studenten, maar om meer duidelijkheid te scheppen is nader onderzoek gewenst.



De tweede deelvraag betrof de vraag of de samenhang tussen formatieve toetsing en de leerbenadering die studenten aannemen beïnvloed wordt door de percepties van studenten van de leeromgeving. De percepties van studenten van de leeromgeving blijken de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering te versterken. Hoe positiever de percepties van de leeromgeving, hoe sterker de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering. Het onderzoek levert daarmee een bijdrage aan de vraag naar aanvullend onderzoek naar de rol van percepties van de leeromgeving in de relatie tussen formatieve toetsing en een diepe leerbenadering van onder andere Nijhuis et al. (2005). Echter hebben in het huidige onderzoek studenten afkomstig van slechts drie clusters de vragenlijst ingevuld, terwijl er in totaal zes cluster zijn. Uit de analyses is af te leiden dat er in cluster C significant meer formatieve toetsing gebruikt werd, en dat ook de percepties van de leeromgeving daar significant hoger waren. Het is aan te raden om in vervolgonderzoek een representatieve steekproef van de gehele onderzoekpopulatie te nemen. Daarnaast zou het interessant zijn om te onderzoeken wat de percepties van studenten zijn van de specifieke onderdelen van de leeromgeving (Lizzio et al., 2002). Docenten weten daardoor aan welke onderdelen van de leeromgeving extra aandacht besteed kan worden om de percepties van studenten positief te beïnvloeden. Dit kan vervolgens een positief effect hebben op de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en een diepe leerbenadering (Broers, 2015).

De derde deelvraag betrof de vraag wat studenten vinden van het gebruik van formatieve toetsing, hun leeromgeving en de stimulatie van een diepe leerbenadering. Daarbij is ook aandacht besteed aan eventuele verbeterpunten voor de opleiding. Met betrekking tot formatieve toetsing vinden studenten allereerst dat informatie over het blok en criteria voor opdrachten duidelijk worden weergegeven in het blokboek. Echter kunnen belangrijke onderdelen extra toegelicht worden tijdens de les. Ten tweede proberen docenten er tijdens de lessen achter te komen of studenten de stof begrepen hebben, maar zouden studenten graag dieper op de toetsstof ingaan. Als laatste ontvangen studenten duidelijke feedback en werken ze samen aan opdrachten. Met betrekking tot de percepties van de leeromgeving geven studenten aan dat ze tevreden zijn over de kwaliteit van de opleiding. Ze vinden het soms wat chaotisch, maar uiteindelijk vinden ze altijd duidelijkheid. Ze vinden dat ze afwisselend onderwijs krijgen en over het algemeen stimulerende docenten hebben. Ze ervaren geen zware werkdruk vanwege de focus op één thema. Wel viel op dat de studenten heel verschillende meningen hebben over het eerste tentamen. Met betrekking tot de leerbenadering geven studenten aan gemotiveerd te zijn breder te leren dan alleen voor de toets, vanwege de combinatie tussen theorie en praktijk. Hierdoor zien ze geleerde stof direct terug in de praktijk

waardoor het belang wordt aangetoond. Echter geven ze aan dat dit nog beter gestimuleerd zou kunnen worden.

Zoals eerder gesteld zijn de vragenlijsten en de interviews erg vroeg in het studiejaar afgenomen, wat invloed kan hebben gehad op de resultaten. De studenten moesten erg wennen aan hun nieuwe opleiding en vonden het onderwijs vanwege de invoering van het nieuwe toetsprogramma soms wat chaotisch. Hun antwoorden op de vragenlijst- en interviewvragen kunnen anders zijn wanneer ze meer gewend zijn aan de manier van werken op de opleiding.

Naar aanleiding van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat gemiddelde en positieve percepties van studenten van de leeromgeving de relatie tussen de mate van formatieve toetsing en een diepe leerbenadering positief beïnvloeden. Opleidingen die via formatieve toetsing een diepe leerbenadering bij studenten willen stimuleren, kunnen er dus rekening mee houden dat niet alleen de formatieve toetsing zelf goed moet worden uitgevoerd, maar dat de percepties van studenten van de uitvoering minstens zo belangrijk zijn. Het is belangrijk voorzichtig te zijn met het generaliseren van de resultaten. Er zijn heel veel verschillende manieren waarop formatieve toetsing uitgevoerd kan worden, waardoor ook veel verschillende uitkomsten mogelijk zijn (Bennett, 2011). Vervolgonderzoek op andere opleidingen zou daarom zeer gewenst zijn. De huidige resultaten zijn echter bruikbaar voor de opleiding Social Work. Om een diepe leerbenadering nog meer te stimuleren kunnen docenten onder andere de toetsstof tijdens de lessen dieper benaderen en kunnen ze studenten meer initiatief geven. Hiermee kunnen de percepties van studenten positief beïnvloed worden, wat een positief effect kan hebben op het aannemen van een diepe leerbenadering.

## 8. Literatuur

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). Basisboek kwalitatief onderzoek.

Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. *Groningen: Wolters Noordhoff.*

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678

Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying.* Australian Council for Educational Research Ltd: Australia.

Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development, 8*(1), 7-25. Verkregen van:

<http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/0729436890080102>

Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process

- questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149. doi:10.1348/000709901158433
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 399-413. doi:10.1080/02602930600679050
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative research*, 8(1), 137-152. doi:10.1177/1468794107085301
- Broers, S. (2015). *Percepties van Formatief Assessment: Constructie en Validatie van een Vragenlijst (Niet gepubliceerde masterthese)*. Open Universiteit, Heerlen, Nederland. Verkregen van: <http://hdl.handle.net/1820/6007>
- Byrne, M., & Flood, B. (2003). Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 135-145. doi:10.1080/02602930301668
- Cox, K., & Clark, D. (1998). The use of formative quizzes for deep learning. *Computers and Education*, 30, 157-168. doi:10.1016/S0360-1315(97)00054-7
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204. doi:10.1007/BF00132287
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39, 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational studies*, 32, 399-409. doi:10.1080/03055690600850354
- Gijbels, D., Segers, M., & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443. doi:10.1007/s11251-008-9064-7
- Groot, N. (2016). De invloed van formatieve assessment op de leerbenadering. *Bachelorthesis Onderwijskunde*. Universiteit Utrecht.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based-Approach*. New York: Guilford Publications.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to

- learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. doi:10.1080/03075070500392433
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations* (7th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). Eigentijds toetsen en beoordelen. *Lectorale rede, Fontys*. Verkregen van: [https://www.researchgate.net/profile/Desiree\\_Brinke/publication/254773804\`](https://www.researchgate.net/profile/Desiree_Brinke/publication/254773804/)
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M.C. (2014) *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. (Onderzoeksrapport: 405-14-532). Verkregen van: [https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opdenakker\\_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf](https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf)
- Kruiper, S. M. A. (2016). Formatieve assessment en deep-processing binnen het HBO. *Bachelorthesis Onderwijskunde*. Universiteit Utrecht.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52. doi:10.1080/03075070120099359
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. (2016). Beter schrijven door self-en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 15-25. Verkregen van: <http://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1630>
- Nijhuis, J. F., Segers, M. S., & Gijsselaers, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8(1), 67-93. doi:10.1007/s10984-005-7950-3
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 98-113. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36, 89-101. doi:10.1207/S15326985EP3602\_4
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning? *Medical teacher*, 27, 509-513. doi:10.1080/01421590500129159
- Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. M., Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., &

- Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing: een praktische review*. (Onderzoeksrapport 405-14-534). Verkregen van: <http://doc.utwente.nl/94424/1/Eindrapport-formatief-toetsen-Utwente-revisie.pdf>
- Sluijsmans, D. M. A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. P. M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NOW
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. In Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (Ed.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 171-223). Springer Netherlands. doi:10.1007/0-306-48125-1\_8
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction, 16*, 279-294. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.001
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten-Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. doi:10.1007/978-90-368-0239-0\_8,
- Vermetten, Y., Daniëls, J., & Ruijs, L. (2004). *Inzet van Assessment: Waarom, wat, hoe, wanneer en door wie?* Heerlen: Onderwijstechnologisch expertisecentrum. Verkregen van:<http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/137/2/Inzet%20van%20Assessment.pdf>
- Vermetten, Y., Vermunt, J. D. H. M., & Lodewijks, J. G. L. C. (1995). *Changes in learning styles as a result of student oriented education*. Paper gepresenteerd bij de 6e Europese conferentie voor onderzoek naar leren en instructie. Nijmegen, Nederland.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*, 221-230. doi:10.1080/02602930801955986
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education, 22*(1), 33-53. doi:10.1080/03075079712331381121

## 9. Bijlagen

### 9.1 Vragenlijsten

#### *Formatieve toetsing*

1. De leerdoelen worden in het blokboek genoemd
2. Je krijgt een scoringsrubric bij presentaties of verslagen

- a. Een scoringsrubric is een omschrijving van de verwachtingen voor een opdracht in een lijst van criteria met bijbehorende niveaus van kwaliteit, zoals bijvoorbeeld de rubric behorende bij het eindverslag in blok 1.
3. Bij verslagen is er een beoordelingsformulier dat je kunt inzien
4. Je krijgt tussentoetsen waar je geen cijfer voor krijgt
  - a. Zoals bijvoorbeeld voor de participatie binnen de groepsopdracht in blok 1.
5. Je hebt klassikale discussies over de lesstof
6. Je krijgt oefenopdrachten
7. Je krijgt van de docent feedback op je leerproces
  - a. Bijvoorbeeld over studie- en informatievaardigheden of je houding bij het oplossen van vraagstukken
8. Je krijgt van de docent feedback op je prestaties
  - a. Bijvoorbeeld op je taalgebruik of de manier van contact maken met mensen
9. Je krijgt handvatten om met de feedback van je docent aan de slag te gaan
  - a. Je ontvangt bijvoorbeeld een feedbackformulier met een uitleg hoe iets een volgende keer beter kan
10. Het is mogelijk om je toets achteraf in te zien
11. Je hebt round tables
12. Studenten geven onderling feedback op elkaars opdrachten
13. Je kijkt opdrachten van andere studenten na
14. Je wordt gemotiveerd om zelfstandig te leren
15. Je maakt reflectieopdrachten
  - a. Zoals bijvoorbeeld een terugblik op de uitvoering van een groeps- of individuele opdracht
16. Docenten helpen je om je eigen leerproces te sturen

*Revised Study Process Questionnaire*

1. Ik merk dat studeren me soms een gevoel geeft van grote persoonlijke voldoening
2. Ik ben pas tevreden als ik mezelf zo ver heb verdiept in een onderwerp dat ik mijn eigen mening hier over kan vormen
3. Mijn doel is om het blok te halen terwijl ik er zo min mogelijk werk in steek
4. Ik leer alleen serieus wat in de lessen en het blokboek wordt gegeven
5. Ik heb het gevoel dat zo goed als elk onderwerp interessant kan zijn als ik er echt in duik

6. Ik vind de meeste nieuwe onderwerpen interessant en besteed vaak extra tijd aan het vinden van meer informatie over deze onderwerpen
7. Ik vind mijn vak niet erg interessant, dus ik beperk het werk tot een minimum
8. Ik leer sommige dingen door te stampen. Ik herhaal ze eindeloos totdat ik ze uit mijn hoofd ken, zelfs als ik het niet begrijp
9. Ik merk dat het leren over theoretische onderwerpen soms net zoveel voldoening kan geven als het lezen van een goed boek of het kijken van een goede film
10. Ik test mezelf op belangrijke onderwerpen totdat ik ze volledig begrijp
11. Ik merk dat ik de meeste toetsen haal door het onthouden van de hoofdonderwerpen in plaats van deze echt te begrijpen
12. Ik beperk het studeren meestal tot wat echt opgedragen is omdat ik denk dat het onnodig is om iets extra's te doen
13. Ik werk hard voor mijn studie omdat ik de leerstof interessant vind
14. Ik spendeer veel van mijn vrije tijd aan het vinden van meer informatie over interessante onderwerpen die aan bod zijn gekomen in de lessen
15. Ik merk dat het niet helpt om onderwerpen diepgaand te bestuderen. Dit is verwarrend en tijdverspilling als je alleen maar oppervlakkig van de onderwerpen af hoeft te weten
16. Ik vind dat docenten niet van studenten mogen verwachten dat zij veel tijd besteden aan het leren van stof die niet in de toets terugkomt
17. Ik kom naar de meeste lessen met vragen die ik graag beantwoord zou willen hebben
18. Ik vind het belangrijk dat ik naar het meeste van de aanbevolen literatuur kijk voor de lessen
19. Ik snap niet wat het nut is van het leren van stof die waarschijnlijk niet in de toets terugkomt
20. Ik merk dat het onthouden van de antwoorden op vragen die waarschijnlijk gesteld worden in een toets het beste werkt om een toets te halen

#### *Course Experience Questionnaire*

1. Het was altijd gemakkelijk om erachter te komen wat er van mijn werk verwacht werd
2. Tijdens de cursussen heb ik mijn probleemoplossende vaardigheden ontwikkeld
3. De docenten van de cursussen hebben me gemotiveerd om het best mogelijke werk te leveren
4. De werkdruk was te zwaar

5. Tijdens de cursussen heb ik mijn analytische vaardigheden aangescherpt
6. Ik had doorgaans een duidelijk beeld van waar mijn werk toe leidde en wat er van me verwacht werd tijdens de cursussen
7. De docenten hebben veel tijd gestoken in het geven van feedback op mijn werk
8. Om het goed te doen binnen de cursussen, is een goed geheugen alles wat je nodig hebt
9. De cursussen hebben mij geholpen mijn vaardigheid om binnen een groep te werken te ontwikkelen
10. Naar aanleiding van de cursussen voel ik me zeker over het aanpakken van onbekende problemen
11. Tijdens de cursussen heb ik mijn schrijfvaardigheden ontwikkeld
12. De docenten leken meer geïnteresseerd in toetsen wat ik onthouden had, dan wat ik begrepen had
13. Het was vaak moeilijk om erachter te komen wat er van me verwacht werd binnen de cursussen
14. Over het algemeen had ik voldoende tijd om te begrijpen wat ik moest leren
15. De docenten hebben moeite gedaan om erachter te komen of ik moeite had met mijn werk
16. De docenten gaven me doorgaans feedback waar ik wat mee kon
17. Mijn docenten waren erg goed in het uitleggen van de leerstof
18. Te veel docenten hebben me enkel vragen gesteld over feiten
19. De docenten hebben hun cursussen interessant gemaakt
20. Er lag veel druk op me om goed te presteren tijdens de cursussen
21. De cursussen hebben mij geholpen mijn planningsvaardigheden te ontwikkelen
22. De enorme hoeveelheid werk dat gedaan moest worden tijdens de cursussen heeft ertoe geleid dat ik niet alles grondig heb begrepen

## 9.2 Topiclijst interview

1. *Formatieve toetsing* (Black & William, 2009).
  - Verduidelijken en delen van leerintenties en criteria om deze succesvol te bereiken
  - Het voeren van klasdiscussies en andere leertaken die duidelijk maken of studenten de stof begrijpen
  - Studenten voorzien van feedback dat ze verder helpt in hun leerproces



- Studenten activeren om van en met elkaar te leren
  - Studenten activeren tot eigenaarschap over hun eigen leren
2. *Percepties van de leeromgeving* (Wilson et al., 1997).
- Goed onderwijs
    - Feedback
    - Uitleg
    - Lesprogramma
    - Docenten
  - Duidelijke doelen
  - Werkdruk
  - Passende toetsing
  - Generieke vaardigheden
3. *Leerbenadering* (Biggs et al., 2001).
- Drijfveer
    - Diep
    - Oppervlakkig
  - Strategie
    - Diep
    - Oppervlakkig
4. *Relaties* (Nijhuis et al., 2005; Black & William, 2009).
- Formatieve toetsing – leerbenadering
  - Formatieve toetsing – percepties van de leeromgeving
  - Percepties van de leeromgeving – leerbenadering

### 9.3 Interviewleidraad

#### *Formatieve toetsing*

- In hoeverre worden leerdoelen voorafgaand aan- en tijdens bokken gedeeld en toegelicht?
  - Op welke manier?
  - Wat vind je hiervan?
- In hoeverre weet je voorafgaand en tijdens een blok wat er van je verwacht wordt en aan welke criteria je zal moeten voldoen om een vak te halen?
  - Hoe worden deze criteria gedeeld?

- Helpt het je of denk je dat het je zou helpen om duidelijk te hebben waar je aan het einde van een cursus aan moet voldoen?
- Worden er tijdens blokken leertaken uitgevoerd waardoor de docent probeert te begrijpen in hoeverre de studenten de stof hebben begrepen?
  - Welke leertaken?
  - Wat vind je hiervan?
  - Heb je het idee dat docenten deze informatie gebruiken?
- Ontvang je feedback op opdrachten en op je leerproces binnen een blok?
  - Van wie ontvang je feedback?
  - Hoe wordt dit vormgegeven?
  - Hoe gebruik je verkregen feedback? Hoe waardevol vind je het?
- Wordt je binnen blokken gestimuleerd om van medestudenten te leren?
  - Op welke manier? En welke manier werkt het beste voor jou?
  - Zouden er nog andere manieren zijn die kunnen werken?
- Heb je het gevoel dat je je eigen leerproces stuurt binnen een blok?
  - Lukt het je of zou het je lukken om dit proces zelf te sturen?
    - Zo niet, wat zou je hiervoor nodig hebben?
  - Bevordert dit je zelfvertrouwen?
- Wat vind je in het algemeen van de formatieve activiteiten waarvan binnen de opleiding gebruik wordt gemaakt?

#### *Percepties van de leeromgeving*

- Wat is je algemene beeld van de kwaliteit van het onderwijs op je opleiding?
  - Lesprogramma
  - Uitleg
  - Motiverende docenten
  - Werkdruk
  - Tentamens
  - Aandacht voor vaardigheden als plannen, samenwerken, kritisch denken en problemen oplossen

#### *Leerbenadering*

- Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan je studie?
  - Is dit gelijk verdeeld over de weken of doe je bijvoorbeeld veel meer wanneer de toets eraan komt
  - Hoe pak je het maken van een opdracht aan?

- Hoe komt dit? Wat zijn de redenen hiervoor?
- Hoe belangrijk vind je je studie?
- In hoeverre ben je intrinsiek geïnteresseerd in de onderwerpen die tijdens de blokken behandeld worden?
- Hoe belangrijk vind je het om goede cijfers te halen?
  - Wat is er op jouw opleiding voor nodig om goede cijfers te halen?
- Ben je tijdens het leren van toetsen meer gericht op reproductie of op het begrijpen en betekenis geven aan de leerstof?
- Heeft jouw manier van werken te maken met de mate waarin eerder genoemde formatieve activiteiten worden gebruikt?
- Heeft jouw manier van werken te maken met je mening over de kwaliteit van het onderwijs?
- Wat zou ertoe kunnen leiden dat je een diepe leerbenadering aanneemt?
- Op welke manier kan volgens jou het toetsprogramma van de opleiding verder verbeterd worden?

**9.4 Ingevuld codeerschema**

	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5	Interview 6
<b>Formatieve toetsing</b> Leerdoelen	Ja er wordt in blokboeken altijd vooraf aangegeven wat de leerdoelen zijn, daar kun je alles inzien, je kunt inzien wat je te wachten staat op de test en de leerdoelen uiteraard. Dus dat is wel echt allemaal vastgesteld en soms staan er foutjes in of moeten er aanpassingen gemaakt worden, maar dat is niet altijd. Ik kan me wel voorstellen dat mensen het een chaos vinden. Vooral misschien voor mensen die net van de havo komen. Ik ben iemand die	Je krijgt via cum laude een blokboek en daarin staan de doelen, maar in het begin was het wel heel erg zoeken vergeleken met vorig jaar want toen werd wat er in het blokboek staat ook in de klas toegelicht. Dit jaar vind ik dat minder, je moet alles heel erg zelf uitzoeken. Ik zou het handig vinden als er in de klas een korte samenvatting van het blokboek gegeven wordt (of dit gedaan wordt is wel afhankelijk van de docent).	Ja je krijgt een blokboek en daar staat in wat de leerdoelen zijn en van de docent hoor je het wel een beetje maar er wordt niet echt diep op ingegaan, dus eigenlijk moet je het zelf lezen. Wij vinden het niet nodig dat de docent er dieper op ingaat. Bijvoorbeeld met stage is het wel handig, maar verder hoeft het niet. Ze kunnen het prima op een sheet zetten in een presentatie en dat laten zien, dat is voldoende.	Ja de leerdoelen worden gedeeld. Ze staan in het blokboek op cum laude en we hebben ze ook een keer in de les gekregen. In de eerste les van het nieuwe blok worden de doelen gegeven en bekeken of het begrepen wordt en dan kunnen er vragen gesteld worden. Het is fijn dat je het blokboek in handen kan hebben, op papier dus ik had liever een boek gehad want ik houd er niet van als het alleen op internet staat (je kan het natuurlijk ook zelf printen). Een korte versie op	Ja alleen in de blokboeken, het wordt niet uitgebreid besproken. Er is niet verteld wat er allemaal in het blokboek staat en wat we uiteindelijk moeten kennen. Dit was in blok 2 wel meer, onze docent heeft per tekst de leerdoelen aangegeven en die heeft ze ook uitgedeeld, dat vind ik wel goed. Het is fijn als er in de les wat aandacht aan het blokboek en de leerdoelen besteed wordt. Dan heb je een doel om naartoe te werken. Als het actief wordt	Je moet de doelen zelf doornemen in het blokboek. Ze leggen dit echt bij de studenten, als je vragen hebt krijg je ook nooit echt een duidelijk antwoord. Ik vind dat je het blokboek stap voor stap door hoort te nemen met studenten en dat werd niet gedaan. En dan zeggen ze dat het bij de hbo cultuur hoort. Ik vind dat dat niet geldt voor de eerste paar weken. Soms heb je vragen waarmee je zit en die kan je natuurlijk bij medestudenten neerleggen, maar uiteindelijk wil je toch gewoon een

	<p>vooraf altijd snuffelt wat er wordt verwacht, het ligt ook wel een beetje aan jezelf. Ik denk niet dat iedereen het blokboek vooraf leest.</p>			<p>papier zou ook helpen.</p>	<p>behandeld dan ben je het minder snel kwijt. We lezen meer specifieke onderdelen van het blokboek, dus niet alles. Bijvoorbeeld wel de eindopdracht.</p>	<p>garantie hebben van dit is een goed antwoord.</p>
<p>Criteria om een vak te halen</p>	<p>In de reader staat alle toetsstof, daar ben je het tweede blok mee bezig en daar ga je mee door. Alleen wat ze hebben gezegd is dat je de eerste zeven artikelen moet leren, er staan meer artikelen in maar die hoeft je niet te leren.</p>	<p>Dat weet je als je in het blokboek kijkt. Als je wacht op de docenten dan weet je het pas aan het einde maar als je zelf meteen het blokboek leest weet je het meteen. We kregen van de docent in de laatste week een lijst met criteria waar de opdracht aan moest voldoen, dat is te laat.</p>	<p>Staat allemaal in het blokboek. Er staat alleen niet duidelijk waarop je beoordeeld wordt. Je moet daar echt zelf achteraan gaan. Voor het beeldverslag dat we over twee weken moeten inleveren zijn we er vandaag pas achter gekomen wat we echt moeten doen terwijl we al drie weken bezig zijn. Dus bij deze stond het niet van tevoren aangegeven. Het had wel fijn geweest als je van tevoren wist wat je moest doen en op welk niveau het moest zitten.</p>	<p>Dat staat in het blokboek. Alleen het wordt meestal later in de lessen besproken. De echte opdracht voor het verslag kregen we laat, twee weken van tevoren. Deze week hebben we een beeldpresentatie moeten maken, dat werd wel in de eerste week gezegd, maar naarmate de weken vorderen wordt het steeds duidelijker uitgelegd. Dus bij de meesten valt nu pas het kwartje van wat er van ze verwacht wordt. Er staan criteria voor je cijfer in het blokboek. Daar kijk ik ook van tevoren naar. Door de puntjes kon je goed je verslag maken.</p>	<p>Nee de beoordelingscriteria hebben we twee weken van tevoren gekregen. Er stond in het blokboek dat we de criteria in de loop van het blok zouden krijgen. Maar het zou fijn zijn om ze meteen te hebben. Het ging om het voeren van gesprekken en ik heb er al twee gedaan voordat we de criteria wisten en misschien dat ik het anders had gedaan als ik de criteria wel wist, dat ik meer op bepaalde vragen was gaan letten. Dan had het duidelijker geweest wat ik wilde weten van het gesprek.</p>	
<p>Leertaken waardoor de docent probeert te begrijpen in hoeverre studenten de stof hebben begrepen.</p>		<p>Er wordt wel gevraagd of we de stof hebben begrepen maar dat hangt af van de docent. Niet elke docent gaat qua stof echt de diepte in.</p>	<p>Ze doen kleine oefeningetjes en ik denk dat dat voor hen een maatstaf is voor of we het kunnen of niet. We moeten dan bijvoorbeeld de leerstof uitleggen of dingen aan een casus koppelen. Wij vinden dat dit helpt omdat je meer gaat</p>	<p>Dat verschilt heel erg per docent. In het vorige blok schreven we vaak op balden kernwoorden en begrippen op en dan werd er achteraf over gepraat. Dit blok vind ik het nog fijner want er worden veel begrippen opgeschreven en dan wordt er</p>	<p>Een beetje. Maar bij ons is er dit blok wat kritiek op de werkwijze. Het is vaak zo dat je in groepjes moet werken en dan je nooit echt de terugkoppeling krijgt klassikaal van het antwoord dat de docent zou geven. Dus de antwoorden moet je van je</p>	<p>Soms zijn ze heel open en dan mogen we hier ook zelf invulling aan geven. Wij houden als klas echt van quizen en dan gaan we in groepjes vragen opstellen en met teams tegen elkaar en dan moet je bijvoorbeeld binnen 10 seconden een</p>

			<p>kijken naar wat er gebeurt, waar je het aan wil koppelen en wat je kan doen. Als docenten erachter komen dat iets niet duidelijk is dan proberen ze het uit te leggen tot je het snapt en anders gaan ze er de volgende les over verder als ze niet weten hoe ze het je moeten uitleggen.</p>	<p>gelijk door de docent gevraagd hoe wij het zien en of we het begrijpen en wanneer dit niet zo is wordt het uitgelegd. Dat is wel voldoende maar de toetsstof komt te weinig naar voren in de les.</p>	<p>eigen groepje hebben. Maar dan heb je het gevoel dat je niet zeker weet of het goed is.</p>	<p>begrip uitleggen. En op die manier komt de docent erachter of we de stof kennen en begrijpen. Ook vagen ze wel eens aan het begin van de les of er nog vragen zijn over de vorige les en dan nemen ze de vorige les nog even door. Daar ben ik tevreden over.</p>
Feedback	<p>Daar zijn we heel veel mee bezig geweest. We hebben heel veel feedbackformulieren, je krijgt ze altijd terug op papier. We moeten ze zelf bewaren omdat ze in je portfolio terecht moeten komen. Je kunt ze gebruiken als bewijsstukken. Ook worden er lessen gegeven over wat je met feedback moet doen, bijvoorbeeld bij het vak communicatie. Daar leer je onder andere om te gaan met feedback en hoe je feedback moet geven. Je krijgt ook feedback van medestudenten.</p>	<p>Feedback gekregen op papier op presentatie van docent en niet op papier van medestudenten. Voor je verslag krijg je op papier feedback op schrijven, grammatica. Dat krijg je via cum laude. Ze heeft veel gehad aan de feedback op het verslag, de feedback heeft haar wakker geschud en ze zal haar stukken in het vervolg beter nalezen. Er was ook feedback waar ze het niet mee eens was. Ze kon hier wel over in gesprek gaan.</p>	<p>Op de eindopdracht ontvang je feedback van je docent. Dat is schriftelijk in een feedbackformat. Daarna geven ze ook nog mondelinge feedback als je iets niet snapt of iets niet goed vind. Je krijgt voor een opdracht 1x feedback. Tussendoor zouden ze ook nog wel eens kunnen zeggen wat je beter zou kunnen doen, vooral aan het begin. Als je het aan het einde niet goed dat dan heb je gewoon een 3 en dat is zonde. We krijgen niet echt feedback van medestudenten. Wel als je het aan iemand vraagt, maar niet vanuit school.</p>	<p>We ontvangen feedback van zowel docenten als medestudenten. Met training hebben we gesprekken en dan worden er individueel of met zijn tweeën of drieën gesprekken gevoerd en dan geef je elkaar feedback. Ook krijg je van de docent uitgebreide feedback na een toets, verslag en presentatie. Dat is duidelijke feedback op een feedbackformulier en in een gesprek. Als je het niet snapt kan je altijd naar de docent stappen en die geeft je dan nadere uitleg. Vorig blok werden we na een training in een groepje gezet bij de docent en die ging dan een voor een langs en er werden ook dingen aan</p>	<p>Op het verslag hebben we feedback gekregen. Je krijgt het op papier en je kan op de docent af stappen om nog vragen te stellen. Je krijgt ook best veel feedback van medestudenten. Bijvoorbeeld op opdrachten, maar ook bij communicatie, daar moet je gesprekjes doen en dat filmen en dan krijg je feedback van degene die het filmt. En met de afsluiting van blok 1 moest je het in de klas laten zien en dan kreeg je feedback van de klas en de docent. Ik vond dat zinvol want je krijgt dan feedback op hoe het gesprek ervaren wordt. We zijn wel tevreden over de feedback maar</p>	<p>Je hebt inzagen en bij het individuele verslag heb je een aantal punten die je moet verbeteren, een beoordelingsformulier krijg je dan. Tijdens communicatie krijg je ook feedback maar dat moet je zelf vragen en bewaren voor je assessment. Iedereen zou dat moeten doen want ooit moet je echt een aantal feedbackformulieren hebben. Maar sommige communicatieleraars sturen iedereen aan het einde van het blok een mail met feedback of je kan het ophalen. Maar je krijgt weinig feedback van medestudenten.</p>

				<p>klasgenoten gevraagd van hoe vind je dit en dit bij die persoon, er werd dan gezamenlijk feedback gegeven. Dat is wel confronterend, maar wel goed en het heeft gewerkt.</p>	<p>het zou nog meer kunnen. Het gaat dan om meer feedback in het algemeen en niet op de opdracht want dat is al goed.</p>	
<p>Leren van medestudenten</p>	<p>In het eerste blok werkten we in groepjes, en ik blok twee ben je meer alleen bezig, dus er is wel een verschil. Je leert eerst samenwerken en dan ga je verder. Als er een groepje is waarin de samenwerking niet gaat dan wordt daar aandacht aan besteed. Ik heb toevallig meegemaakt dat er tijdens de samenwerking een aantal wegvielen. Daar is van tevoren les over geweest van wat is nou de bedoeling. Toen moesten we samenwerkingscontracten opstellen en die ook echt tekenen. Maar dat was omdat het voor het eerst was, als we nu gaan samenwerken dan moet je dat wel zelf oplossen.</p>	<p>Je leert veel van elkaar, dat zeker. Tijdens de lessen en natuurlijk ook buiten school. Dan heb je bijvoorbeeld een studiegroepje. Maar soms bespreek je dingen met elkaar en kom je er niet uit, of denk je dat je er uit bent en dan wordt het op je tentamen fout gerekend. Het zou daarom fijn zijn als hier moet je antwoord aan voldoen en dit moet je opschrijven. Dat hebben we nu in blok 2 wel. Meer duidelijkheid van wat goed en fout is. Nu hebben we een docent die je helemaal meeneemt in de stof, je krijgt echt verdieping en er wordt duidelijk over de opdrachten gesproken. Hierdoor wordt ik ook meer geïnteresseerd.</p>	<p>In de lessen werken we veel in groepjes., dus bijvoorbeeld als we aan een casus werken. We hebben daar veel aan omdat iedereen zijn eigen visie heeft op dingen en het is wel handig om dat te bespreken.</p>	<p>Bij een verslag zoek je bijvoorbeeld samen naar informatie, dus dan ben je wel even een groep, maar het verslag ga je individueel uitwerken. Maar je kan elkaar wel gebruiken, je leert wel van elkaar. Ook hebben we gepresenteerd in een groep. Het is fijn dat samen en individueel werken gecombineerd wordt. Met zo'n eerste opdracht weet je toch niet helemaal waar je moet beginnen en dan is het fijn dat je met zijn allen bent want dan kun je er toch over praten, over verschillende ideeën. Daardoor heb je ook meer motivatie voor je eigen verslag. Maar het is ook wel weer fijn dat het verslag individueel is want het zijn nieuwe mensen en je kent ze nog niet en dan kan je gewoon je eigen ding doen. Dan krijg je geen problemen met samenwerken.</p>	<p>We werken heel veel samen. Eigenlijk alles behalve zelfstudie, dus als je zelf gaat leren of werken. In themalessen werken we vaak in groepjes aan een opdracht. Dit geeft wel de mogelijkheid om anderen het werk te laten doen, maar dat is vaak niet echt het geval want ik heb nu wel het gevoel dat ik wel echt iets moet doen. Het is zinvol omdat je weet wat de mening en de denkwijze van een ander is. Alleen zou ik toch wel een keer gewoon een hoorcollege over de stof willen, dat vind ik altijd wel fijn hoor.</p>	<p>We doen veel in groepjes. Wij ook maar we mogen zelf kiezen en daarom zijn het steeds dezelfde groepjes. Als samenwerking niet lukt wordt er wel aandacht aan besteed door de docent, en ook als er geen prettige sfeer is in de klas. Ook stel je als je in een groepje werk een samenwerkingscontract op.</p>

				Als de samenwerking binnen een groepje niet lukt dan komt er een gesprek met de hele klas. Dat heeft geholpen. Omdat het een sociale opleiding is zie je ook dat ze hier echt goed aandacht aan besteden.		
Sturen eigen leerproces	Dat ontbreekt wel want dat moest ik echt zelf uitvogelen hoe ik te werk ging. Leren hoe je moet leren is echt je eigen verantwoordelijkheid. Ik vind het ook wel een beetje je eigen verantwoordelijk. Er zou aandacht aan besteed kunnen worden, maar ik mis het niet erg.	Soms moet je zelf een leerdoel opstellen en kijken hoe je die behaald. Ik ben zelf erg bezig met leren mijn mond te houden en te luisteren. Vorig jaar tijdens communicatie had ik als leerdoel: hoe ga je het gesprek aan met iemand die gebroken en heel demotiverend is. Ik zet mijn leerdoel dan op papier samen met de tijd waarin ik het wil behalen. Ik heb dit zelf gedaan, het moest niet. Maar voor je assessment moet je een leerdoel gaan opstellen, bij alles wat je doet eigenlijk, bijvoorbeeld je vrije keuzeruimte en je stage en in de klas. En ik ben er bewust al mee begonnen	Je hebt een planning waarin je aan het einde alles gedaan moet hebben, maar je hebt daar bepaalde informatie voor nodig en die krijg je pas gedurende de weken. Dus als je ergens als aan wil beginnen, dan moet je eerst uitleg krijgen over hoe je het doet en dat is wel lastig.	Er staan in de planning vaste data maar je kan wel zelf sturen wanneer je wat wil doen. Maar het is wel gevaarlijk als je zo veel tijd hebt want dan ben ik geneigd om te denken het komt wel.		Als je bij slb lessen met je mentor zit dan wordt er wel eens gevraagd wat je met betrekking tot het blok zou willen leren en dan bespreken we het wel, maar er wordt niet heel diep op ingegaan omdat het ook best wel persoonlijk is voor mensen. Je leerdoel kan je dan ook bespreken in een individueel gesprek. Je bespreekt dan bijvoorbeeld waar je tegenaan loopt, wat er juist goed gaat en waarvan je wil dat het beter gaat mbt de opleiding. Voor deze gesprekken moet je jezelf opgeven.
<b>Percepties van de leeromgeving</b>	De verbetering van de kwaliteit van de opleiding heeft ertoe geleid dat ik me beter inzet voor mijn studie. Werkdruk is wel redelijk. Hoe de werkdruk verdeeld	Werkdruk is niet zwaar. Vorig jaar kreeg je veel meer vakken allemaal naast elkaar waardoor je niet goed wist waar je je op moest richten. Je had dan ook 6	Het is soms wat chaotisch, maar je kunt ook heel veel in het blokboek vinden dus zij denken waarschijnlijk, alles staat in het blokboek dus	We moeten wennen aan de manier van lesgeven. We zijn altijd gewend geweest dat e een docent is en dat je allemaal theorie krijgt en nu moet je veel opdrachten	De meeste docenten stimuleren je om goed je best te doen. Vorig blok was heel zwaar en nu valt het wel mee. Ze hebben het aangepast, want	Vergeleken met vorig jaar mwd vind ik het een piece of cake. Je weet wat je van tevoren kan verwachten want het gaat maar over 1 onderwerp. En meestal wordt er

	<p>is ligt echt aan jezelf, de toetsen en herkansingen zijn in ieder geval goed verdeeld. Ze wist wat ze moest leren voor de toets</p>	<p>verschillende toetsen in een toetsweek. Dit jaar heb je heel erg een focus, dat is een voordeel. Het is één thema in 5 weken, daarom zit de stof nog vers in je hoofd voor het tentamen en heeft alles wat je leert met elkaar te maken. Het eerste tentamen vond ik helemaal niks. Het was niet wat ik verwacht had. De vraagwijze was heel moeilijk vergeleken met vorig jaar en je begon gelijk met open vragen in de toets. 20 meerkeuze en 6 open. Bij mwd kreeg je 40 meerkeuze vragen en de vraagwijze was makkelijker. Het motiveert je wel de stof beter te begrijpen, maar dat ligt ook aan de docent die je hebt. Afgelopen blok heb ik niet zo veel geleerd omdat je zelf achter alle antwoorden moest komen.</p>	<p>dat hoeven we niet te vertellen. Lesstof mag je altijd vragen, maar je mag niet allemaal vragen stellen over dingen die in het blokboek staan. Ik vond dat je tijdens het eerste blok in de derde week veel kreeg in een keer. Dat was veel tekst in een keer. Dit blok hebben ze dat erg verminderd omdat we ook activiteiten buiten school moeten doen dus dat je niet te veel hebt. Het is nu beter verdeeld. Vorig blok was wel zwaar maar nu is het beter. Vergeleken met sph valt het wel mee. Ik dacht dat het eerste tentamen veel moeilijker zou zijn. Alle vragen die er waren, daarvan kon je de antwoorden letterlijk uit de tekst halen. Als je het gewoon een aantal keer had doorgelezen dan had je het ook gekund. Als je vanaf het begin wist waar je op moest focussen dan had je een heel hoog cijfer kunnen halen.</p>	<p>doen in groepjes. Het is wel heel afwisselend en gelukkig komt er nu ook meer theorie in voor, dat vinden we wel fijn. In het eerste blok ben ik te laat begonnen met alle teksten. Het waren zo veel teksten en zo veel informatie dat ik geen overzicht had, dus ik wist niet goed waar ik moest beginnen. Dit blok is het minder tekst en ben ik van tevoren goed bezig geweest met wat ik ging leren en nu heb ik het gevoel dat het beter gaat en dat het overzichtelijker is. Ze zouden aan kunnen geven dat je de teksten eigenlijk elke week zou moeten leren ipv snel even door te lezen.</p>	<p>vorig blok was er echt heel veel literatuur dat ik bijna geen vrije tijd had. Ik vond het opzich nog wel gaan. Ik vond de hoeveelheid vergeleken met eindexamen havo meevallen. De werkdruk wordt wel goed verspreid. Maar in blok 1 was het beter, toen was het duidelijker wat je voor elke les moest lezen. Het was nu minder verspreid. In een week moest je alle gelezen hebben. Maar het staat vast wel duidelijker in het blokboek. Het tentamen was veel simpeler dan ik verwacht had. Ik had specifiekere vragen verwacht. Het was heel globaal. Je moest wel echt definities uit je hoofd kennen. Dat wisten we niet van tevoren ze zeiden dat je dingen echt moest begrijpen, maar daardoor had ik een soort van casus verwacht en veel verschillende open vragen, maar dat was niet zo.</p>	<p>aangegeven wat je er sowieso in gaat krijgen. Als iets wordt aangegeven dan wordt het ook wel goed aangegeven. En in de toets heb ik ook echt gezien dat ik dat niet voor niets had geleerd.</p>
--	--	--	---	---	--	---



<p><b>Leerbenadering</b></p>		<p>Diepe leerbenadering zou beter gestimuleerd kunnen worden. Wat ik nu meekrijg is de toetsstof, die leer ik want dat worden toetsvragen. Maar je hebt ook de rest van het boek en dat zou je ook moeten kennen als social worker dus ik vind dat ze daar wel aandacht aan kunnen besteden en dat ze dat dan ook als toetseis op moeten geven. De meeste mensen lezen en leren de rest niet omdat ze het niet nodig hebben voor de toets.</p>	<p>Als ik iets leer dan wil ik het ook wel echt weten, kunnen begrijpen en later ook kunnen toepassen als je het nodig hebt. We doen niet zo veel theorie in de les en ik leer om mijn eigen manier en niet op de manier hoe de school wil dat ik leer. Zo lang je iets zelf wil ga je ervoor, het ligt dus wel echt aan jezelf. Ik streef echt naar mijn einddoel.</p>	<p>Als ik stof ga stampen dan blijft het minder snel hangen dan wanneer ik ook echt de moeite doe om erachter te komen wat het betekent en waarvoor je het kunt gebruiken. Ik vond het heel zweverig, ook de lesstof die we kregen en dat heeft ertoe geleid dat ik op het laatste moment begonnen ben. Op het laatste moment werd het pas duidelijk wat er verwacht werd, toen kregen we een schema van de punten die we moesten leren en ik dacht dat we gewoon alles moesten leren en plotseling een week van tevoren kregen we een schema waar de exacte punten op stonden. Dat kwam omdat er bij iedereen veel onduidelijkheid was. Daardoor heb ik toch minder geleerd dan ik eruit had kunnen halen. Ik heb niet het gevoel dat ze een diepe leerbenadering proberen te bereiken. Het is wel dat je het moet begrijpen en leren, maar niet dat er echt diep op de stof wordt ingegaan. Dat zou nog wel beter kunnen.</p>	<p>Bij het leren van een tentamen probeer ik de stof wel echt te begrijpen, ik ook. Dan kun je het onthouden en beter uitleggen. Delen van een tekst zijn maar leerdoel, maar ik lees altijd de hele tekst en ik probeer het ook aan mezelf uit te leggen in mijn hoofd en dan blijft het vaak wel hangen. Nu kan dat dit blok ook wel makkelijk omdat het erg over jezelf gaat. Als je het onderwijs heel goed vind zal je wel beter je best doen. Het is een combinatie van het onderwijs en jezelf.</p>	<p>Wat me enthousiast maakt is dat we allemaal een wijk toegedeeld kregen en dat je naar mensen moest, daar krijg je wel een energieboost van. Je bent dan met mensen in contact en dat is waarvoor je hier zit. Niet alleen mensen uit boeken en casussen. De combinatie theorie en praktijk werkt motiverend. Je kan je dan ook voorbereiden op waar je later mee te maken krijgt.</p>
------------------------------	--	--	---	---	--	--

<p>Verbeteringen</p>	<p>Misschien dat de rest van het blok ook geleerd moet worden.</p>	<p>Studenten zelf casussen laten bedenken in plaats van dat de docent een casus naspeelt. Studenten namen dit niet serieus en wilde dat liever zelf doen met eigen inbreng. Zelf actiever zijn met de communicatielessen.</p>	<p>Het kan handig zijn om bijvoorbeeld voor stage of voor echt grote opdrachten een klein blokboekje te maken met wat je er precies voor moet doen, zodat het wat duidelijker en overzichtelijker is. Het is nu niet zo overzichtelijk omdat de opdrachten ook in het blokboek staan. Zorgen voor structuur. Dat wij weten wat de bedoeling is en dat ze dat zelf ook weten.</p>	<p>Er zou een college georganiseerd kunnen worden. Dat lijkt me echt leuk. Ook kunnen ze beter het doel aangegeven waarom je een tekst precies moet leren. Je krijgt nu heel veel teksten en ik leer en begrijp ze wel, maar wat is het doel en wat ga je ermee doen in je beroep. En waarom zijn deze teksten gekozen en niet andere. Het verschil tussen stage en vrije keuzeruimte duidelijker maken.</p>		<p>Meer structuur, want ik mis wel structuur. En bijvoorbeeld toneelstukjes doen, dat gaat hem niet worden. En meer theorie. We moesten boeken kopen, maar die heb ik nooit hoeven lezen. En er staan goede aspecten in qua communicatie want ik heb wel even gekeken. Jammer dat dat in de les niet naar voren wordt gehaald. En gesprekstechnisch meer oefenen. Zoals bij mwd, dat je met medestudenten echt gesprekken oefent. 3 dingen zouden helpen: serieuzer en zelf oefenen bij communicatielessen, bij themalessen dieper op de stof ingaan en duidelijker aangegeven wat wel en niet goed is en meer praktijk: lekker aan het werk gaan met interviews ofzo. Dat je van docenten echt antwoorden krijgt.</p>
<p>Chaos vanwege nieuw toetsprogramma</p>	<p>Ik krijg nu steeds meer het idee dat ze zelf nog zoekende zijn, dat geven ze ook netjes aan hoor, dat ze zich moeten aanpassen aan de nieuwe regels, dus om de vier weken een toets en dat er een nieuwe</p>		<p>In blok 1 waren er te veel teksten en toen hebben ze dat voor blok 2 aangepast, ze hebben teksten weggehaald.</p>	<p>De docenten hebben zelf aangegeven dat er veel onduidelijkheid was en dat het lastig is en ze willen wel meteen informatie geven, maar dan is het nog niet volledig, dus dan wachten</p>		<p>Ik begrijp dat het een nieuwe opleiding is en ik had mezelf daar ook wel op voorbereid, ik ben een student die voor het eerst in het nieuwe stelsel valt, en ik kan ook best zelfstandig leren, maar er</p>

	<p>werkwijze is. De docenten zijn heel eerlijk naar de studenten toe en vragen wat ze kunnen veranderen en wat ze in het vervolg beter kunnen doen en ze proberen echt oplossingen te zoeken. Dat ze zo snel met oplossingen komen geeft ons vertrouwen.</p>			<p>ze liever even en dan klopt het helemaal.</p>		<p>werd zo veel op ons gegooid dat het chaos werd en dan kun je je niet meer focussen op toetsen en verslagen. Meer duidelijkheid zou fijn zijn.</p>
--	--	--	--	--	--	--

### 9.5 FETC-formulier inclusief beoordeling

<p><b>Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek</b></p>
<p><i>Beschrijf hier de onderzoeksvra(a)g(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 woorden).</i></p> <p>Op de Hogeschool Rotterdam is op de opleiding Social Work een toetsprogramma ingevoerd waarin formatieve toetsing centraal staat. Het voornaamste doel van dit toetsprogramma is het stimuleren van een diepe leerbenadering bij studenten. Onderzoek naar de relatie tussen formatieve toetsing en de leerbenadering van studenten geeft echter uiteenlopende resultaten. Een verklaring hiervan zou de invloed van de percepties van studenten van de leeromgeving kunnen zijn. Om bij te dragen aan het scheppen van meer duidelijkheid over de relaties tussen formatieve toetsing, de leerbenadering van studenten en de percepties van de leeromgeving, staat in dit onderzoek de volgende vraag centraal: in hoeverre hangt de formatieve toetsing in het toetsprogramma bij de opleiding Social Work aan de Hogeschool Rotterdam samen met de leerbenadering van studenten en met hun percepties van de leeromgeving?</p> <p>Deze onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van de volgende deelvragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Is er een verschil in de samenhang tussen formatieve toetsing en de leerbenadering van studenten?</li> <li>2. Wordt de samenhang tussen formatieve toetsing en de leerbenadering van studenten beïnvloed door de percepties van studenten van de leeromgeving?</li> <li>3. Wat vinden studenten van het gebruik van formatieve toetsing, de leeromgeving en het stimuleren van een diepe leerbenadering? Welke verbeteringen zijn mogelijk?</li> </ol>
<p><b>Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing</b></p>
<p><i>Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).</i></p> <p>Binnen het onderzoek zal gebruik worden gemaakt van een combinatie van een kwantitatief en een kwalitatief onderzoeksdesign. Deelvragen 1 en 2 worden op kwantitatieve wijze beantwoord door correlaties te berekenen, multi-pele regressie uit te voeren en een moderatieanalyse te doen. Deelvraag 3 wordt op kwalitatieve wijze beantwoord door het uitvoeren van een case-study met semi-gestructureerde interviews. De interviews worden afgenomen bij verschillende studenten die de vragenlijst ingevuld hebben.</p>
<p><b>Onderzoeksmethode – respondenten</b></p>

<p>Kruis aan, wie zijn de respondenten?</p> <p><b>X 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam;</li> <li><input type="radio"/> 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</li> <li><input type="radio"/> 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</li> <li><input type="radio"/> jonger dan 12 jaar.</li> </ul>
<p><i>Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn. Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).</i></p> <p>De respondenten zijn studenten uit het eerste jaar van de opleiding Social Work aan de Hogeschool van Rotterdam. De vragenlijsten en interviews worden in studiejaar 2016/2017 afgenomen. Er zijn minimaal 112 studenten nodig zijn voor voldoende betrouwbaarheid. De vragenlijst wordt in verschillende klassen afgenomen tijdens de les. De link naar de vragenlijst voor in de klassenwhatsapp gezet, zodat iedereen de vragenlijst op zijn telefoon kan openen. Studenten hoeven de vragenlijst alleen in te vullen als ze dit willen. Aan het einde van de vragenlijst wordt gevraagd of de student open staat voor een interview dat voortbouwt op de vragenlijst.</p>
<p><b>Onderzoeksmethode – dataverzameling</b></p>
<p><i>Beschrijf welke instrumentatie (welke vragenlijstschalen, inhoud interviewleidraad, observatieschema, lichamelijk/psychologisch onderzoek etc.) gebruikt zal worden. Welke risico's zijn er voor de respondenten? (max 400 woorden).</i></p> <p>In de vragenlijst zullen de constructen leerbenadering, perceptie van de leeromgeving en formatieve toetsing gemeten worden.</p> <p>De leerbenadering die studenten aannemen, wordt gemeten met de herziene twee-factor Study Process Questionnaire (Biggs, Kember &amp; Leung, 2001). De vragenlijst bestaat uit 20 items die gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. De vragenlijst bestaat uit de subschalen diepe drijfveer, diepe strategie, oppervlakkige drijfveer en oppervlakkige strategie.</p> <p>De perceptie van studenten van de leeromgeving wordt gemeten met de Course Experience Questionnaire (Wilson et al., 1997; Byrne &amp; Flood, 2003). De vragenlijst bestaat uit 23 items die gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. De vragenlijst bestaat uit de subschalen goed onderwijs, duidelijke doelen, generieke vaardigheden, passende toetsen en passende werkdruk.</p> <p>De uitvoering van formatieve toetsing wordt gemeten met de Formatieve Assessment vragenlijst (Groot, 2016; Kruiper, 2016). De vragenlijst bestaat in totaal uit 16 items die gescoord worden op een 5-punts Likertschaal. De vragenlijst bestaat uit de subschalen leerdoelen en succescriteria verduidelijken en delen, bewijs van leren verzamelen, feedback geven, lerenden activeren om instructiebron voor een ander te zijn en lerenden activeren om zichzelf te zien als eigenaar van hun leerproces.</p> <p>Aan deze vragenlijsten worden de controlevariabelen geslacht, leeftijd en cluster toegevoegd. In de interviews zal naar een toelichting van de verschillende constructen gevraagd worden. De interviewleidraad is te vinden in bijlage ....</p>
<p><b>Onderzoeksmethode – verwerking gegevens</b></p>
<p><i>Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)</i></p> <p>Voordat studenten de vragenlijst invullen, wordt het onderzoek en het belang daarvan aan ze toegelicht. Ook wordt verteld dat de vragenlijsten anoniem verwerkt worden. Als studenten</p>

hun naam niet in willen vullen, mogen ze een letter invullen. Er moet iets ingevuld worden om de vragenlijsten uit elkaar te kunnen houden. Voor de analyses wordt aan iedere vragenlijst een nummer toegekend, zodat het niet meer terug te leiden is naar een persoon. Wanneer een student bereid is om deel te nemen aan een interview, dient er een e-mailadres ingevuld te worden. Deze persoon is dan niet meer anoniem voor de onderzoeker. De afgenomen interviews zullen allereerst getranscribeerd worden. Vervolgens worden ze aan de hand van een codeerschema geanalyseerd. Voor iedere geïnterviewde student zal een enkelvoudige case-analyse uitgevoerd worden en vervolgens voor alle geïnterviewde studenten een cross-case analyse. Daarnaast worden er multiële regressieanalyses en een moderatieanalyse uitgevoerd.

*Deel 2 Ethische toetscriteria*

<b>1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)</b>	
<p><b>Belasting proefpersonen/ invasiviteit</b> moet niet té of onredelijk hoog zijn</p>	<p><b>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- activiteit</li> <li>- moeite</li> <li>- persoonlijke/privacy-gevoelige informatie</li> <li>- confrontatie</li> <li>- pijn</li> <li>- misleiding/achterhouden informatie</li> </ul> </li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>1a. Max. 150 woorden                      Het invullen van de vragenlijst zal wat tijd van respondenten vergen, maar dit zal niet lang duren en is niet intensief. Ze vullen de vragenlijst anoniem in dus eventuele persoonlijke informatie zal niet te herleiden zijn. Tijdens de interviews wordt meer van de respondenten gevraagd. Deze interviews zullen ongeveer een half uur duren en de informatie die gevraagd wordt is hier een stuk uitgebreider. Studenten kunnen echter zelf aangeven of ze hier aan deel willen nemen of niet.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i>                      Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)</p>	<p>1b. Max. 150 woorden                      Het invullen van de vragenlijst zal maximaal een kwartier in beslag nemen. Er zal de respondenten niet meer gevraagd worden dan noodzakelijk is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Respondenten mogen tevens zelf kiezen of ze de vragenlijst invullen of niet. Om er toch voor te zorgen dat respons hoog is, wordt er tijdens een les tijd gegeven voor het invullen ervan. Het idee is dat het studenten stimuleert een vragenlijst in te vullen wanneer ze dit niet in hun vrije tijd hoeven te doen. Wanneer respondenten aangeven deel te willen nemen aan een interview wordt er meer van ze gevraagd. Van tevoren wordt er een duidelijke uitleg gegeven van de bedoeling van het onderzoek en de bedoeling van het interview. Er wordt aangegeven dat er geen namen in het onderzoek worden verwerkt. Studenten ontvangen na afloop van het interview 10 euro als dank. Daarnaast wordt de uitwerking van het interview naar ze opgestuurd om te controleren of de</p>

	interpretatie klopt en om nogmaals te vragen of de gegevens op de uitgewerkte manier gebruikt mogen worden.
--	---

<b>2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)</b>	
<b>Informatievoorziening en toestemming</b> van proefpersonen moet voldoende en juist zijn	<b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de belasting/invasiviteit groter is</li> <li>• proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)</li> </ul>
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2a. Max. 150 woorden De respondenten kiezen zelf of ze de vragenlijst in willen vullen. Aan het einde van de vragenlijst kunnen ze aangeven of ze geïnteresseerd zijn in het geven van een interview, hiermee geven zij wel of geen toestemming om ze hier voor te benaderen.
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen	2b. Max. 150 woorden De studenten kunnen zelf kiezen of ze vragenlijst in willen vullen, vervolgens kunnen ze ook kiezen of ze de ingevulde vragenlijst in willen leveren voor gebruik in het onderzoek of niet. Voor de respondenten die aangeven dat ze een interview willen geven geldt dat ze aan de hand van de uitwerking van het interview kunnen aangeven of de antwoorden wel of niet gebruikt mogen en worden en of er eventueel nog iets aangepast dient te worden.

<b>3. Gegevens (max. 3 punten)</b>	
<b>3. Gegevens</b> moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen	<b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gevoeliger/persoonlijker is</li> <li>• danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig</li> </ul>
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3a. Max. 150 woorden De informatie die naar voren komt in de interviews kan persoonlijk zijn. Deze gegevens zullen veilig worden opgeslagen en nooit aan derden worden verstrekt. Toegang tot de gegevens hebben uitsluitend personen die betrokken zijn bij de uitvoering van het onderzoek.
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	3b. Max. 150 woorden De verkregen data zullen gestructureerd en volgens het dataprotocol FSW opgeslagen worden.

<p>Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)</p>	
---	--

<p><b>4. Data verzameling (max. 1 punt)</b></p>	
<p><b>4. Data verzameling</b> moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• steekproef minder representatief en/of kleiner is</li> <li>• de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn</li> <li>• de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>4a. Max. 150 woorden                      De steekproef is groot genoeg omdat het alleen representatief hoeft te zijn voor de opleiding Social Work aan de Hogeschool van Rotterdam. Met het programma G-power is berekend dat er 112 respondenten nodig zijn voor een goede betrouwbaarheid. Omdat het afnemen van de interviews intensiever is voor de respondenten zullen er ongeveer 10 afgenomen worden.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i>                      Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde,</li> <li>- pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld</li> <li>- inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten</li> </ul>	<p>4b. Max. 150 woorden                      Er is een kans op uitval wanneer studenten de vragenlijst niet in willen vullen. Hierop is geanticipeerd door studenten tijdens de les tijd te geven om het in te vullen. Voordat de vragenlijst afgenomen wordt, zal er een pilot gedaan worden onder 3 studenten. Onduidelijke vragen kunnen hierdoor aangepast worden.</p>

**Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie**

Datum: februari/maart 2016      Naam student: Charlotte Hoenderbos  
 Beoordeeld door: Sylvia Peters      Eindcijfer:9

<b>1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	2
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> De belasting van het onderzoek is beperkt. Er wordt enige privacy gevoelige informatie opgevraagd. De gegevens zullen niet herleidbaar zijn tot de persoon. Dit laatste punt staat niet expliciet op het FETC formulier gemeld.	

<b>2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> Deelname is vrijwillig. Deelnemers geven toestemming voor deelname. De informatievoorziening is adequaat en helder.	

<b>3. Gegevens</b> worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen <b>(max. 3 punten)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	3
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> Data worden geanonimiseerd. De dataverwerking, opslag en bewaartermijn gebeurt veilig en volgens dataprotocol FSW.	

<b>4. Data verzameling</b> moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn <b>(max. 1 punt)</b>	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> Risico's over de steekproefgrootte worden opgevangen. Het aantal is beredeneerd. De risico's over de consequenties van het onderzoek worden verder niet toegelicht.	



### 9.6 Navolgbaar data verzamelen en analyseren

Datum	Uitgevoerd
24-10-2016	Kwantitatieve dataverzameling Cluster B, 4 klassen, 61 studenten
27-10-2016	Kwantitatieve dataverzameling Cluster C, 3 klassen, 45 studenten
31-10-2016	Kwantitatieve dataverzameling Cluster D, 4 klassen, 68 studenten
02-11-2016	Data vanuit de ingevulde vragenlijsten overzetten in SPSS <i>SPSS bestand: Ruwe data SPSS geanonimiseerd</i>
03-11-2016	Kwalitatieve dataverzameling, interviews met 5 studenten
07-11-2016	Kwalitatieve dataverzameling, interviews met 5 studenten
08-11-2016	Transcriberen eerste 5 interviews
09-11-2016	Transcriberen tweede 5 interviews
18-11-2016	Ruwe data → te analyseren data <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omscoren van items uit de CEQ vragenlijst: 4, 8, 12, 13, 18, 20 en 22</li> <li>- Alle items met missing data zijn uit de dataset verwijderd</li> </ul>
22-11-2016	Te analyseren data → resultaten <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factoranalyses en betrouwbaarheidsanalyses Er was bij alle schalen geen duidelijke verdeling van schalen, daarom is besloten om ze los van elkaar als één schaal te gebruiken. Dit zorgde ook voor de grootste betrouwbaarheid. Er zijn geen items verwijderd.</li> <li>- Er zijn beschrijvende statistieken opgevraagd van geslacht, cluster en leeftijd.</li> <li>- Voor geslacht en cluster zijn dummy-variabelen aangemaakt om ze mee te kunnen nemen in de correlatiematrix en regressieanalyse. (Geldt voor zowel de dataset van 2016/2017 als 2015/2016)</li> <li>- Er is een correlatiematrix opgevraagd voor de variabelen deepLB, FormativeAssessment, Percepties, Leeftijd, Female, ClusterB, ClusterC en ClusterD (Geldt met uitzondering van de percepties en de clusters voor zowel de dataset van 2016/2017 als 2015/2016)</li> <li>- Er is een regressieanalyse uitgevoerd met deepLB als afhankelijke variabele. Daarbij zijn verschillende statistieken opgevraagd als de coëfficiënten en ANOVA (Geldt voor zowel de dataset van 2016/2017 als 2015/2016).</li> <li>- Er is een moderatieanalyse uitgevoerd in process met deepLB als afhankelijke variabele, FormativeAssessment als onafhankelijke variabele en percepties als moderator.</li> </ul> <p>Alle datasets inclusief syntax en output zijn veilig opgeslagen.</p>
23-11-2016	Uitwerking interviews naar studenten gestuurd
26-11-2016	Alle interviews terug met toestemming om ze te gebruiken
27-12-2016	2 interviews gecodeerd door tweede onderzoeker
28-12-2016	Interviews gecodeerd naar onderwerpen uit de topiclijst
29-12-2016	Gecodeerde interviews ingedeeld naar belang onderwerpen (onderwerp in belangrijk wanneer 8 studenten erover gesproken hebben) Antwoorden van studenten verdeeld en overeenkomende antwoorden samengevoegd.
30-12-2016	Kwalitatieve resultatensectie geschreven aan de hand van de coderingen.

### 9.7 Voorkomen van plagiaat

Om plagiaat te voorkomen zal ik geen werk van anderen overnemen alsof het mijn eigen werk is. Wanneer ik verwijs naar eerdere onderzoeken zal ik in mijn eigen woorden beschrijven wat er uit die onderzoeken is gekomen. Verder is het belangrijk dat ik mijn eigen betoog schrijf en daarbij slechts het werk van anderen als argumenten gebruik, zodat het echt mijn eigen stuk wordt. In mijn thesis wordt verwezen naar eerdere onderzoeken, maar er is altijd een bronvermelding aanwezig. In de literatuurlijst ben ik nagegaan of alle bronnen ook echt terug te vinden zijn. Ik probeer ervoor te zorgen dat er een goede balans is tussen onderzoek en mijn eigen onderzoek, zodat ik een goede bijdrage aan het onderzoeksveld kan leveren.

### **9.8 Basishouding wetenschappelijk integer handelen**

Met deze eed beloof ik, Charlotte Hoenderdos, dat ik altijd eerlijk zal zijn over mijn onderzoek. Ik zal eerlijk communiceren over de resultaten en eventuele onzekerheden. Daarnaast ben ik eerlijk tegen de respondenten en mogen zij ten aller tijde zelf besluiten deel te nemen aan het onderzoek. Ik zal eerdere onderzoeken alleen gebruiken als argumenten voor mijn eigen betoog, en zal correcte bronverwijzingen gebruiken. Daarnaast zal ik ervoor zorgen dat het onderzoek te repliceren en controleren is. De ruwe data zal voor ten minste 10 jaar veilig opgeslagen worden. Ook zal ik me niet laten leiden door ander dan wetenschappelijk belang en zal ik mijn verantwoordelijkheid nemen voor de maatschappelijke implicaties van mijn wetenschappelijke onderzoek. Als laatste zal ik altijd bereid zijn om gemaakte keuzes toe te lichten.

#### **9.8.1 Ethische dilemma's**

*II.a Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?*

In de VSNU gedragscode staat geschreven: 'De reputatie van betrouwbaarheid van de wetenschap wordt door iedere wetenschapsbeoefenaar met zijn handelswijze ondersteund en versterkt'. Het overbrengen van kennis in onderwijs moet dus op betrouwbare wijze gebeuren. Ik ben daarom van mening dat het niet acceptabel is om de reikwijdte van bestaande kennis te overschrijden wanneer daarbij niet wordt vermeld dat dat eigen opvattingen zijn. De docent zal volledig moeten zijn in het overbrengen van kennis en informatie. Voor het overbrengen van zijn betoog kan hij de reikwijdte van bestaande kennis overschrijden, maar hierbij moet hij duidelijk aangeven wat wel en wat geen wetenschappelijke kennis is. Wanneer ik zo iets zou constateren, zou ik de docent vragen om een toelichting van zijn betoog en wat er

wetenschappelijk bewezen is en wat niet. Daarna zou ik aangeven dat het voor de volledigheid van informatie fijn zou zijn als hij dit tijdens colleges ook aan zou geven.

*III.b Een docent heeft een studieboek geschreven dat bedoeld is voor eerstejaars studenten. Om de leesbaarheid te vergroten heeft hij geen literatuurverwijzingen opgenomen, maar per hoofdstuk slechts een lijstje met aanvullende leestips. Toch heeft hij bij het schrijven van het boek uitvoerig geput uit het werk van collega's uit de hele wereld. Had hij dat toch gedetailleerd moeten vermelden?*

In de VSNU gedragscode staat geschreven: 'Bij al het onderwijsmateriaal, ook bij mondelinge informatieoverdracht wordt de herkomst van de bron vermeld'. De docent zou dus duidelijk moeten vermelden waar de informatie vandaan komt, zodat controle mogelijk is. Daarnaast hebben andere onderzoekers recht op verwijzing naar hun werk. Het is fijn wanneer de leesbaarheid van een studieboek vergroot wordt. Echter is het ook handig als je weet waar je moet zoeken wanneer je wilt weten hoe een onderzoek waarnaar verwezen wordt, uitgevoerd is. Voor het vergroten van de leesbaarheid zouden bijvoorbeeld voetnoten gebruikt kunnen worden. Deze vallen minder op dan andere literatuurverwijzingen. De docent kan echter niet besluiten om ze weg te laten.

*V.a Hoeveel invloed mag een opdrachtgever hebben op de probleemstelling van een onderzoek? En op de voorgenomen aanpak? (Wanneer) mag hij bijsturen tijdens de uitvoering van het onderzoek? Of bij de verslaglegging?*

In de VSNU gedragscode staat geschreven: 'Wetenschapsbeoefenaren verrichten hun werk in academische vrijheid en in onafhankelijkheid'. Een opdrachtgever mag invloed uitoefenen op de probleemstelling van een onderzoek. Echter moet deze probleemstelling ook wetenschappelijk relevant zijn. Hiervoor moet de onderzoeker zorg dragen. De onderzoeker mag zich voor het verdere onderzoek slechts laten beïnvloeden door wetenschappelijk gezag. Op de methode en de onderzoeksresultaten heeft de opdrachtgever geen invloed. Wanneer er toch sprake is van een beperking van de vrijheid van de onderzoeker, dan moet dit duidelijk zichtbaar worden gemaakt. Zelf herken ik dit dilemma voor een gedeelte binnen mijn onderzoek. Ik doe onderzoek voor een opdrachtgever en aan het begin vond ik het lastig om zowel voor relevantie voor de opdrachtgever als voor de wetenschap te zorgen. Mijn opdrachtgever was zich bewust van het belang van wetenschappelijk relevantie, dus is er verder geen sprake geweest van een dilemma. Wanneer dit wel het geval zou zijn, zou ik hulp vragen bij de begeleider vanuit de universiteit of bij een collega-onderzoeker.

## **9.9 E-mail overstap-studenten**

Beste student Social Work,

Voor mijn onderzoek naar de relatie tussen wat docenten in het eerste jaar van Social Work doen om studenten te helpen leren, en het leergedrag van studenten, ben ik op zoek naar studenten die deel willen nemen aan een interview. In het interview ga ik in op je ervaringen met de activiteiten in het onderwijs, de manier waarop je leert, welke keuzes je in het leren maakt en wat je van het onderwijs vindt zoals het nu gegeven wordt. Omdat je vorig jaar ook een (gedeelte van een) opleiding bij ISO gevolgd hebt, vind ik het erg interessant om erachter te komen of je verschillen ervaart tussen vorig jaar en nu, en wat je hiervan vindt. Daarom wil ik vragen of je deel wilt nemen aan het interview. Het interview vindt plaats in tweetallen en duurt ongeveer een half uur. De interviews worden anoniem verwerkt. Na afloop ontvang je 10 euro om je te bedanken voor je deelname.

Stuur om deel te nemen een e-mail naar [c.t.hoenderdos@students.uu.nl](mailto:c.t.hoenderdos@students.uu.nl) om een afspraak te maken!

Alvast bedankt,

Met vriendelijke groet,

Charlotte Hoenderdos

### **9.9 Inleidende brief docenten**

Beste docenten van Social Work,

Mijn naam is Charlotte Hoenderdos. Ik ben student Onderwijswetenschappen aan Universiteit Utrecht. Onder begeleiding van Simone Kooij doe ik onderzoek naar de relatie tussen het gebruik van formatieve toetsing in het nieuwe toetsprogramma van Social work en de leerbenadering van studenten. Dit is een vervolg op het onderzoek van Stephanie Kruiper, Astrid Blecourt en Niké Groot, waarin zij een nulmeting hebben gedaan. In mijn onderzoek betrek ik ook de eventuele invloed van de percepties van studenten op de leeromgeving. Dit omvat de mening van studenten over de kwaliteit van het onderwijs. Het onderzoek kan veel informatie opleveren die gebruikt kan worden voor verdere vormgeving van het toetsprogramma.

Voor de uitvoering van het onderzoek is een vragenlijst voor studenten ontwikkeld. Om een zo groot mogelijke respons te bereiken, zou ik willen vragen of ik tijdens de les langs mag komen om de vragenlijst toe te lichten en de studenten deze vervolgens in te laten vullen. De toelichting duurt ongeveer 5 minuten en het invullen van de vragenlijst zal vervolgens tussen de 10 en 15 minuten duren. Aan het einde van de vragenlijst wordt studenten gevraagd of ze deel willen nemen aan een aanvullend interview waar een aparte afspraak voor wordt gemaakt. Dit interview duurt ongeveer 30 minuten.

Ik hoor graag of ik langs mag komen,

Alvast bedankt,

Met vriendelijke groet,

Charlotte Hoenderdos

