

# **Beïnvloedbare factoren bij formatief toetsen**

## *in het hoger onderwijs*

Masterthesis Onderwijskundig ontwerp & advisering

Juni 2011



**Universiteit Utrecht**

---

Auteur:	C. K. Van Hees
	3446980
Beoordelaar:	Drs. Y. B. Sol
2 <sup>e</sup> Beoordelaar:	Prof. dr. K. M. Stokking

Beïnvloedbare factoren bij formatief toetsen  
in het hoger onderwijs

Auteur: C. K. van Hees  
3446980

---

Instituut: Universiteit Utrecht  
Faculteit Sociale Wetenschappen  
Onderwijskundig ontwerp & advisering

---

Beoordelaar: Drs. Y. B. Sol  
2<sup>e</sup> beoordelaar: Prof. dr. K. M. Stokking

---

Datum: 22 juni 2011

# Inhoudsopgave

<b>Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Inleiding.....</b>	<b>4</b>
1.1 Theoretische achtergrond .....	5
1.1.1 Summatief en formatief toetsen .....	6
1.1.2 Feedback .....	6
1.1.3 Mogelijke beïnvloedbare factoren.....	7
1.2 Onderzoeksvragen en verwachtingen .....	11
<b>2. Methode van onderzoek .....</b>	<b>12</b>
2.1 Onderzoeksgroep .....	12
2.2 Onderzoeksdesign.....	12
2.3 Instrument .....	13
2.3.1 The Situational Motivation Scale (SIMS) .....	13
2.3.2 The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).....	13
2.3.3 Onderzoeksinstrument .....	14
2.4 Analyses .....	15
<b>3. Resultaten .....</b>	<b>16</b>
3.1 Betrouwbaarheid van de schalen .....	16
3.2 Data-exploratie.....	17
3.3 De mate waarin formatieve toetsen wel of niet worden gemaakt.....	18
3.4 Verschillen tussen de groepen op vier factoren .....	19
3.5 Verbanden tussen groepen en het wel of niet maken van formatieve toetsen.....	22
3.6 Verband tussen vier factoren en het cijfer van de summatieve toets.....	23
3.7 Verklarende factoren voor het cijfer van de summatieve toets.....	24
3.8 Bonuspuntensysteem .....	24
<b>4. Conclusie &amp; discussie .....</b>	<b>25</b>
<b>Referenties .....</b>	<b>28</b>
<b>Bijlagen .....</b>	<b>31</b>

## **Abstract**

In het hoger onderwijs ervaren docenten dat de meeste studenten zich enkel inzetten voor formatieve toetsen wanneer ze daarvoor beloond worden, bijvoorbeeld met een bonuspunt. In dit onderzoek worden mogelijke factoren die een rol kunnen spelen bij het wel of niet maken van formatieve toetsen bestudeerd. De factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid worden in verband gebracht met het wel of niet maken van formatieve toetsen. De gevonden verschillen op de genoemde factoren tussen de groepen studenten die formatieve toetsen wel en niet hebben gemaakt zijn klein. Geconcludeerd kan worden dat studenten die ervaren dat er een samenhang is in het onderwijsaanbod, intrinsiek gemotiveerd zijn en de betreffende periode studeerbaar vinden, vaker formatieve toetsen maken dan studenten die dit niet ervaren.

*Kernwoorden: formatief toetsen, hbo, feedback, motivatie, belonen, studiegedrag*

## **1. Inleiding**

“De Nederlandse student is lui” en “het Nederlandse studiegedrag is matig”, staat in de NRCnext op 28 maart 2011, in een artikel over studenten als ‘zesjesklant’. De inzet, houding en het gedrag van studenten is een veel besproken onderwerp in het hoger onderwijs in Nederland. Zo min mogelijk doen voor zoveel mogelijk studiepunten, lijkt het motto van veel studenten. De gemakzuchtige houding van studenten is herkenbaar voor docenten in het hoger onderwijs en wordt bevestigd in een eigen vooronderzoek over studentbeleving.

Een voorbeeld van het genoemde studentgedrag is volgens docenten op de Academie Mens & Arbeid (AMA) op Saxion het niet maken van formatieve toetsen, tenzij ze daar voor worden beloond. De meeste studenten komen pas in beweging wanneer ze worden beloond met een cijfer. Bij formatieve toetsen worden studenten niet beoordeeld met een cijfer, maar ze krijgen extra informatie over hoe ze hun prestaties kunnen verbeteren (feedback).

De docenten verwachten dat studenten de formatieve toetsen niet maken omdat ze er niet voor beloond worden, maar wellicht kunnen ook andere factoren een rol spelen. Uit onderzoek is gebleken dat de opvattingen van studenten over de toetsing en de manier waarop getoetst wordt een significante rol spelen in het studiegedrag van studenten (Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Knight, 2002). Ook is gebleken dat docenten een belangrijke invloed hebben op de manier waarop studenten leren, maar dat docenten er nog niet in slagen om die invloed te gebruiken en studenten voldoende advies en instructie te geven om het optimale leren te bereiken (Struyven e.a., 2005). Verandering van toetsing zou een effectieve manier kunnen zijn

voor de sturing van het studiegedrag van studenten (Dochy, Heylen & Mosselaer, 2002). Om studiegedrag te kunnen veranderen is het zinvol om te weten hoe studenten denken over toetsing. De resultaten uit dit onderzoek geven meer inzicht in de manier waarop studenten denken over formatieve toetsen. In de discussie wordt ingegaan op hoe formatief toetsen in het hoger onderwijs eventueel effectiever ingezet kan worden op een zodanige manier dat meer studenten gebruik maken van formatieve toetsen.

Het theoretisch kader, onderzoeksvragen en verwachtingen worden hieronder beschreven. In hoofdstuk twee wordt de onderzoeksmethode en het instrument toegelicht. In hoofdstuk drie en vier staan de resultaten en conclusies van het onderzoek.

## **1.1 Theoretische achtergrond**

Toetsen vormen het belangrijkste onderdeel in het onderwijs, zowel voor studenten, als voor docenten en de opleidingsorganisatie. Een voldoende resultaat op een summatieve toets leidt tot de kwalificatie behaald of niet behaald. Toetsen dienen informatie te geven over de kennis, vaardigheden en het inzicht van de student. In de wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW), artikel 7.10, eerste lid staat het volgende over examens en tentamens: *“Elk tentamen omvat een onderzoek naar de kennis, het inzicht en de vaardigheden van de examinandus, alsmede de beoordeling van de uitkomsten van dat onderzoek.”*

Voor studenten zijn toetsen een middel om te bewijzen dat ze voldoen aan de vastgestelde norm, aan de hand van een aantal vooraf opgestelde (eind)criteria. Het cijfer op een toets geeft aan of de student voldoende bekwaam is. Naast de kwalificatie gehaald of niet gehaald, geeft toetsing inzicht in het leerproces. Toetsing kan een feedbackfunctie hebben, met als doel om de student te helpen bij de voortgang van zijn leerproces (Knight, 2002). Het gaat dus niet alleen om het meten van de prestaties achteraf, maar ook om de prestaties van de student te sturen (Gijbels, Van de Watering, Dochy & Van den Bossche, 2005).

Ook docenten krijgen bruikbare informatie uit toetsen en toetsresultaten. Docenten kunnen informatie uit toetsresultaten gebruiken bij de begeleiding van de individuele student, maar ook bij het vormgeven van een cursus. Zij kunnen met behulp van toetsresultaten schatten hoe de lesstof is overgekomen op studenten en wat de kwaliteit is van het gegeven onderwijs (Griffith, 2008; Wiliam & Black, 1996).

Voor de opleidingsorganisatie kunnen evaluaties van toetsresultaten nuttige informatie opleveren over het niveau van de studenten (Inspectie van het onderwijs, 2003a), zeker omdat hogescholen en universiteiten zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van hun onderwijs. Verzamelde toetsresultaten en evaluaties van toetsen zijn onderdeel van kwaliteitszorg. Kortom: toetsing heeft in het onderwijs een belangrijke functie voor meerdere partijen en heeft

voortdurende aandacht nodig om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en te verbeteren.

In een traditionele leeromgeving wordt toetsing gezien als een instrument om achteraf prestaties van studenten te meten. Echter, al langere tijd is duidelijk dat toetsing en beoordeling veel breder in het leerproces kan worden ingezet (Gijbels e.a., 2005; Black & Wiliam, 1998; Torrance, 1993). In het competentiegericht onderwijs wordt daarom veelal getoetst op meerdere momenten. Er wordt formatief en summatief getoetst. Formatief toetsen is onderdeel van de leeromgeving en summatief toetsen is onderdeel van de toetsomgeving (Gipps, 1994). Hieronder wordt nader ingegaan op beide begrippen.

### 1.1.1 Summatief en formatief toetsen

Summatieve toetsen zijn gericht op het 'definitief bepalen' of een student de gestelde doelen van een bepaalde cursus heeft bereikt en leiden daarmee tot de kwalificatie behaald of niet behaald. Anders gezegd: de functie van summatieve toetsen is om vast te stellen in hoeverre de student voldoet aan de norm die is gesteld aan kennis, inzichten en vaardigheden. De waardering voor een summatieve toets wordt in het hoger onderwijs meestal uitgedrukt in een cijfer en een aantal studiepunten.

Formatief toetsen is gericht op de leeractiviteiten en leerprestaties op het moment van de toets en het leerproces gedurende de cursus (Wiliam & Black, 1996; Sadler, 1989) en worden ingezet om zowel docenten als studenten tussentijds inzicht te geven in het leerproces van de student (Griffith, 2008; Wiliam & Black, 1996). Het biedt inzicht in de mate waarin de studenten de gestelde doelen hebben bereikt.

De functie van formatief toetsen is het succesvol verkleinen van het 'gat' tussen de huidige prestaties en de gewenste eindprestaties (Sadler, 1989), waarbij wordt benadrukt dat het gaat om de functie die formatief toetsen heeft. Zoals in de inleiding al aangegeven worden studenten bij formatieve toetsen niet beoordeeld met een cijfer, maar gaat het juist om de verkregen feedback. Het gaat er om dat studenten daadwerkelijk iets gaan doen met de verkregen informatie over hun prestaties (verbeteren) op basis van de formatieve toets (Wiliam & Black, 1996). Formatieve toetsen vinden tussentijds plaats en kunnen herhaald worden gedurende de cursus.

### 1.1.2 Feedback

De terugkoppeling van het resultaat van een formatieve toets gebeurt meestal in de vorm van (schriftelijke of mondelinge) feedback. Onder de term feedback kan worden verstaan: "Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a parameter which is used to alter the gap in some way" (Ramaprasad, 1983, p. 4). Deze definitie

van feedback lijkt erg veel op de definitie van formatief toetsen zoals hierboven is omschreven. Belangrijk aan de genoemde definitie over feedback is dat de informatie over 'the gap' ook daadwerkelijk moet worden gebruikt om 'the gap' te verkleinen. Als de feedback enkel wordt geregistreerd door de student en niet wordt overgegaan tot het verbeteren van de prestaties wordt de functie van feedback niet benut (Sadler, 1989).

De student moet de einddoelen voor een cursus behalen, wil hij de vereiste studiepunten krijgen. Formeel gezien heeft het resultaat van formatieve toetsen geen gevolgen voor de eindbeoordeling en bij feedback geven speelt het beoordelende aspect niet de grootste rol, maar in een onderwijscontext bestaan wel bepaalde eisen of standaarden waaraan de eindbeoordeling moet voldoen. Bij formatieve toetsen en het geven van feedback is het belangrijk de bepaalde eisen en standaarden voor de eindbeoordeling als format te gebruiken zodat een student weet waar hij staat in relatie tot de te behalen einddoelen. Dit betekent dat feedback een functie heeft bij te dragen aan het leren en verbeteren (Sol & Stokking, 2009; Knight, 2002).

Feedback in een onderwijscontext heeft een doel en kan ook worden omschreven als: "Feedback is een reactie op een prestatie op een taak met een standaard, gericht op leren en verbetering" (Sol & Stokking, 2009, p. 22). Met prestatie wordt een resultaat of handeling bedoeld en met een standaard wordt de beoogde kwaliteit van het resultaat of de uitvoering bedoeld. In dit onderzoek wordt voor feedback de laatstgenoemde definitie gehanteerd.

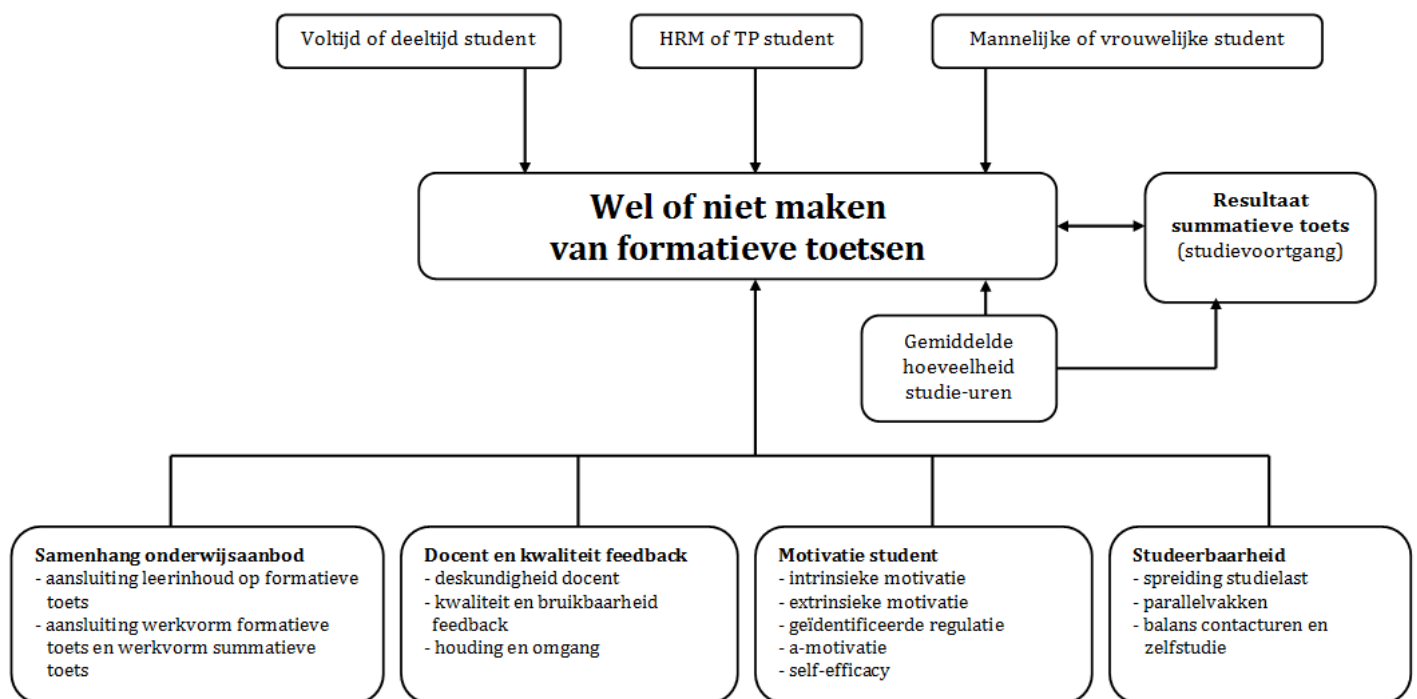
Zoals de begrippen formatief toetsen en feedback hierboven zijn omschreven lijken ze veel op elkaar. Het verschil is dat formatieve toetsen als doel hebben om informatie te verstrekken over de leerprestaties en het leerproces en feedback het middel is waarmee dat doel kan worden bereikt.

Op basis van de bovenstaande literatuur kan gesteld worden dat formatieve toetsen een positieve bijdrage leveren aan de leerprestaties en het leerproces van studenten, omdat het de studenten inzicht geeft in hun eigen sterke en zwakke kanten. Het is gebleken dat beoordelingen die nauwer samenhangen met het leerproces zelf, studenten er van kunnen overtuigen dat beoordelingen hun vooruitgang in beeld brengen. Inzicht in het eigen leerproces en de eigen vooruitgang komt ten goede aan de motivatie van studenten (Dochy, Heylen & Mosselaer, 2002). Maar zijn er naast motivatie nog andere factoren voor studenten bij de afweging om formatieve toetsen wel of niet te maken? Hieronder wordt ingegaan op factoren die mogelijk van invloed zijn bij het wel of niet maken van formatieve toetsen.

### 1.1.3 Mogelijk beïnvloedbare factoren

Factoren die mogelijke van invloed zijn bij het wel of niet maken van formatieve toetsen worden in dit onderzoek onderverdeeld in vier factoren: samenhang onderwijsaanbod, motivatie van de student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid. In *figuur 1* wordt het

onderzoeksmodel weergegeven. Daarin is te zien hoe de verschillende factoren in relatie staan tot elkaar.



*Figuur 1.* Onderzoeksmodel.

### *Samenhang onderwijsaanbod*

Het onderwijsaanbod kan gezien worden als een samenhangend geheel van onderwijsactiviteiten en leerinhouden (Maas, 2004). Een aantal eigenschappen van het onderwijsaanbod kan een rol spelen bij het wel of niet maken van formatieve toetsen. Het gaat om de aansluiting van de leerinhoud van de colleges op de formatieve toetsen, waarbij de leerinhoud dient aan te sluiten bij de gestelde doelen van de cursus. In de formatieve toetsen dient voldoende relevante kennis in relatie tot de einddoelen aan bod te komen (Griffith, 2008).

Ook moeten de didactische werkvormen van de formatieve toetsen aansluiten op de summatieve toetsen, waarbij de werkvormen moeten aansluiten op de einddoelen van de cursus, zodat de formatieve toetsen bijdragen aan het behalen van de doelstellingen van de cursus (Griffith, 2008).

### *Motivatie van de student*

Voor studenten kan motivatie voor een bepaalde taak een reden zijn om een bepaalde mate van inspanning te verrichten tijdens het studeren. Motivatie heeft onder andere te maken met de inschatting van de student of hij in staat is om de vereiste taken met succes te verrichten.



Motivatie kan worden beschreven als doelgericht gedrag dat wordt veroorzaakt en in stand gehouden door verwachtingen met betrekking tot de uitkomst en de eigen inschatting van capaciteiten (Bandura, 1993), ook wel self-efficacy genoemd. Pintrich en Schunk (2002) hebben een vergelijkbare definitie gebruikt bij het ontwikkelen van *'the Model of Motivated Learning'*. Dit model benadrukt dat de verwachtingen van een student over het succesvol verrichten van de taak, van belang kunnen zijn voor het daadwerkelijk verrichten van de taak. Terwijl studenten werken aan een taak vormen ze een beeld over hun eigen bekwaamheid in relatie tot de vereisten van de taak. Op basis daarvan schatten ze in of ze verder willen en kunnen werken aan de taak. Het is daarom, voor zowel studenten als docenten, van belang om vooruitgang op te merken en te benoemen (feedback) om motivatie voor het maken van de taak te stimuleren en te behouden (Pintrich & Schunk, 2002). Belangrijk is of de student bij de inschatting van zijn bekwaamheid kijkt naar interne of externe factoren. Daarmee wordt bedoeld of de student denkt dat een goede prestatie aan hem zelf ligt (intern) of aan de moeilijkheidsgraad van de taak (extern). De inschatting van de eigen bekwaamheid (intern) bepaalt in belangrijke mate de motivatie om een vergelijkbare taak te maken (Pintrich & Schunk, 2002). Niet alleen interne factoren bepalen de motivatie, ook externe factoren, zoals belonen, zijn een onderdeel van motivatie.

Studenten willen graag beloond worden voor hun prestaties. Beloond worden, bijvoorbeeld in de vorm van een cijfer (of bonuspunt), kan voor hen de motivatie zijn om iets wel of niet te doen. Als actief gedrag niet wordt beloond, daalt de motivatie om actief te zijn en te blijven (externe factoren). Belonen van prestaties heeft hoofdzakelijk te maken met extrinsieke motivatie: motivatie die studenten krijgen door omgevingsfactoren (Ryan & Deci, 2000). Anders gezegd, studenten laten zich bij de keuze voor hun tijdsbesteding leiden door de verwachte opbrengst op de korte en langere termijn (Feltzer & Rickli, 2009, p. 9). Studenten proberen in te schatten wat het resultaat van een formatieve toets hen oplevert. Een van de vier aspecten van extrinsieke motivatie die door Ryan en Deci (2000) wordt onderscheiden is externe regulatie. Dat is het gedrag dat aangestuurd wordt door belonen en straffen. De student wordt gemotiveerd door een beloning voor het uitvoeren van een bepaalde taak. Straffen demotiveert de student (Ryan & Deci, 2000). Formatieve toetsen zijn niet gericht op een beoordeling in de vorm van een cijfer, maar een beoordeling in de vorm van feedback. De feedback moet een zodanige toegevoegde waarde hebben dat studenten het waardevol vinden om feedback te ontvangen. Belangrijk bij het geven van feedback is dat er zowel complimenten worden gegeven als dat er verbeteringsuggesties worden gedaan. Door alleen negatieve feedback zal de extrinsieke motivatie van studenten dalen (Ryan & Deci, 2000).

Enerzijds werken cijfers en studiepunten voor studenten motiverend. Anderzijds kunnen cijfers en studiepunten ook een afleidende factor zijn voor het nastreven van het doel. Het doel

wordt minder belangrijk dan het halen van de beloning. Het geven van cijfers is niet zo doeltreffend als het geven van feedback (Black & Wiliam, 1998). Het cijfer zegt niets over het leerproces en heeft alleen betrekking op het eindresultaat.

Zoals hierboven omschreven blijkt dat motivatie een rol kan spelen bij het wel of niet maken van een bepaalde taak. Een formatieve toets kan een geschikte manier zijn voor een student om in te schatten wat hij al kan en wat hij nog moeten leren. De formatieve toets kan bijdrage aan het stimuleren van de motivatie van de student. Anderzijds kan motivatie zoals hier geoperationaliseerd ook een reden zijn om een formatieve toets juist niet te maken, bijvoorbeeld wanneer studenten inschatten de einddoelen te kunnen halen *zonder* het maken van de formatieve toets. Studenten zijn dan niet gemotiveerd voor de betreffende taak, maar voor het behalen van het einddoel.

### *Docent & kwaliteit feedback*

Ook docenten kunnen een belangrijke factor zijn bij het wel of niet maken van formatieve toetsen. Uit onderzoek is gebleken dat te verwachten is dat de docent tijdens lessen, colleges of werkgroepen invloed heeft op de motivatie van de student (Brekelmans, Wubbels & Den Brok, 2002). Voor studenten speelt de deskundigheid en professionaliteit van docenten een grote rol in de motivatie voor de betreffende cursus.

In het hbo is de feedbackgever bij formatief toetsen in de meeste gevallen de docent. Het is daarom interessant om na te gaan of de docent een rol speelt bij het wel of niet maken van formatieve toetsen. Deze factor heeft betrekking op 1) de deskundigheid van de docent: de mate waarin de docent beschikt over kennis van een voldoende niveau 2) de kwaliteit en bruikbaarheid van de feedback: de mate waarin de student de feedback relevant vindt en in hoeverre de student de feedback bruikbaar vindt voor de voortgang van zijn leerproces (Black & Wiliam, 1998) en 3) de houding en omgang: de uitingen van de docent met betrekking tot de verwachtingen over de prestaties en houding van studenten en in hoeverre de docent respectvol en eerlijk is (Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2008).

### *Studeerbaarheid*

Studenten kijken bij het wel of niet maken van bepaalde taken altijd naar de hoeveelheid tijd die het ze kost. Studeerbaarheid van de onderwijsperiode kan daarom van invloed zijn op het wel of niet maken van formatieve toetsen.

De Commissie Studeerbaarheid (1992) omschrijft studeerbaarheid op twee manieren: “studeerbaarheid geeft aan in welke mate een opleiding een nuttig beroep doet op de tijd van de student (p. 14)” en als “studeerbaarheid is de afwezigheid van factoren die de studie belemmeren (p. 8).” Beide definities zijn gericht op de randvoorwaarden voor de organisatie van

het onderwijs (LSVb, 1995). Intussen zijn er meerdere definities over studeerbaarheid, waaraan de onderwijskwaliteit als belangrijk aspect is toegevoegd (Inspectie van het onderwijs, 2003b). Ook wordt studeerbaarheid in veel gevallen geassocieerd met studievoortgang. “Door een optimaal en efficiënt onderwijsaanbod wordt de doorstroom van studenten niet op oneigenlijke gronden belemmerd” (Van Eijl, Wolfensberger & Schreve-Brinkman, 2006, p. 2).

Ondanks de toevoegingen aan het begrip studeerbaarheid wordt in dit onderzoek de organisatie van het onderwijs bedoeld. Het gaat dan om de spreiding van de studielast gedurende de cursus, de hoeveelheid parallelvakken in dezelfde periode en de verhouding tussen contacturen en zelfstudie, om de doelstelling van de cursus uiteindelijk te behalen (Jansen, 2004).

## **1.2 Onderzoeksvragen en verwachtingen**

De centrale vraag van het onderzoek luidt: *Welke factoren spelen een rol bij het wel of niet maken van formatieve toetsen door studenten in het hoger onderwijs?*

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling zijn de onderstaande deelvragen opgesteld:

- 1) Zijn er verschillen tussen de groep studenten die de formatieve toets wel heeft gemaakt en de groep studenten die de formatieve toets niet heeft gemaakt op de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid? Zo ja, welke verschillen?
- 2) Zijn er verschillen in het wel of niet maken van formatieve toetsen tussen voltijd- en deeltijdstudenten, HRM en TP studenten en mannelijke en vrouwelijke studenten?
- 3) Is er een verband tussen de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid op het eindcijfer, behaald voor de summatieve toets?
- 4) Zijn de gemiddelde hoeveelheid studie-uren per week en het wel of niet maken van een formatieve toets voorspellende variabelen voor het cijfer op de summatieve toets?
- 5) Wat vinden de AMA studenten van het bonuspuntensysteem?

Op basis van wat in de literatuur is beschreven is een aantal verwachtingen geformuleerd.

- 1) Er wordt verwacht dat studenten die formatieve toetsen hebben gemaakt een hogere score hebben op de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie

- student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid dan de studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt.
- 2) Verwacht wordt dat deeltijdstudenten meer formatieve toetsen maken dan voltijdstudenten. Daarnaast worden ook verschillen tussen TP en HRM studenten en tussen mannelijke en vrouwelijke studenten verwacht bij het wel en niet maken van formatieve toetsen.
  - 3) Er wordt verwacht dat een hogere score op de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid in verband staan met een hoger eindcijfer op de summatieve toets.
  - 4) Hoe hoger het aantal studie-uren per week en het maken van formatieve toetsen, hoe hoger het cijfer op de summatieve toets.
  - 5) Wanneer een student positief is over het bonuspuntensysteem wordt verwacht dat hij extrinsiek gemotiveerd is.

## **2. Methode van onderzoek**

### **2.1 Onderzoeksgroep**

De onderzoekseenheden van dit onderzoek zijn hbo-studenten van de AMA van Saxion Deventer. Voor de beoordeling van competenties worden in het onderwijsprogramma van de AMA zowel formatieve als summatieve toetsen aangeboden. De formatieve toetsen zijn in veel gevallen leertaken die onderdeel zijn van een leerwerkpakket. De studenten op de AMA zijn bekend met de termen formatief en summatief toetsen en zijn op de hoogte van de verschillende betekenis en doeleinden van deze toetsen.

De AMA bestaat uit twee hbo-opleidingen, Human Resource Management (HRM) en Toegepaste Psychologie (TP). De deelnemers van het onderzoek zijn voltijd- en deeltijdstudenten uit het tweede studiejaar HRM en TP. In totaal zijn dat 150 studenten. Het onderzoek wordt uitgevoerd op één academie en één hogeschool. Van de 150 studenten die zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek, heeft 87% (N=131) daadwerkelijk de vragenlijst ingevuld.

### **2.2 Onderzoeksdesign**

Het in kaart brengen van de vier verschillende factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid die van invloed kunnen zijn op het wel of niet maken van formatieve toetsen in het hoger onderwijs, gebeurt aan de hand

van een kwantitatief survey-design. Als vorm van dataverzameling is gebruik gemaakt van een vragenlijst die bestaat uit bestaande vragenlijsten en uit zelf geformuleerde vragen.

## **2.3 Instrument**

Het gebruikte instrument in dit onderzoek is een zelf geconstrueerde vragenlijst die bestaat uit vragen van *the Situational Motivation Scale (SIMS)* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) en een deel van *the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich & De Groot, 1990), aangevuld met een aantal zelf geformuleerde vragen op het gebied van de samenhang van het onderwijsaanbod, docenten en kwaliteit van de feedback en studeerbaarheid. De vragen over deze drie factoren zijn gebaseerd op een Competentie Assessment Programma (CAP; Baartman, Prins, Kirschner & Van der Vleuten, 2007) en onderzoek naar studeerbaarheid (Rutten, 2009).

### **2.3.1 The Situational Motivation Scale (SIMS)**

De factor 'motivatie student', wordt gemeten aan de hand van een aantal schalen, gebaseerd op *the SIMS* (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Deze vragenlijst meet vier aspecten van motivatie: intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en a-motivatie.

Intrinsieke motivatie is de persoonlijke interesse om een bepaalde taak te maken. De intrinsieke motivatie is onafhankelijk van waardering uit de omgeving. Geïdentificeerde regulatie en externe regulatie behoren tot extrinsieke motivatie. Geïdentificeerde regulatie heeft te maken met het gedrag dat de student vertoont als hij de normen en waarden uit zijn omgeving erkent en accepteert (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Externe regulatie is het gedrag dat wordt gestuurd door belonen en straffen (Ryan & Deci, 2000). A-motivatie is een derde vorm van motivatie en behoort niet tot intrinsieke of extrinsieke motivatie. Studenten met een a-motivatie hebben te maken met het ontbreken van motivatie. Zij zien niet in naar welk einddoel ze werken, verwachten geen beloning en zien geen mogelijkheden voor verdere ontwikkeling van het leerproces (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000).

De vier genoemde aspecten brengen in beeld in hoeverre iemand het besef heeft het verloop van de taak zelf te kunnen beïnvloeden (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). De vragenlijst past goed bij het begrip motivatie zoals in het theoretisch kader is geoperationaliseerd en daarom is gekozen om deze vragenlijst te betrekken in dit onderzoek.

### **2.3.2 The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**

Aan de vier schalen van *the SIMS* is een schaal toegevoegd uit *the MSLQ* (Pintrich & De Groot, 1990). Pintrich's werk richtte zich vooral op de interactie tussen motivatie en cognitie. Hij ontwikkelde op basis van zijn interesse voor de dynamiek tussen motivatie, (meta)cognitie en

studentprestaties een vragenlijst die bestaat uit twee delen: motivatie en leerstrategieën. Volgens Pintrich (2002) wordt motivatie grotendeels gebaseerd op metacognitieve kennis. De motivatie voor een cursus of taak wordt hoger naar mate de student verwacht de einddoelen voor de cursus of taak te kunnen behalen.

Voor dit onderzoek is alleen gekeken naar het motivatiedeel, welke is onderverdeeld in zes schalen. Een van de zes schalen is *self-efficacy for learning and performance* (Duncan & McKeachie, 2005). De acht vragen van deze schaal worden gebruikt in de vragenlijst voor dit onderzoek omdat ze goed passen bij de definitie van motivatie zoals is geoperationaliseerd in het theoretisch kader. Samen met de vragen van *the SIMS* worden verschillende aspecten van motivatie in kaart gebracht.

De vragen van *the MSLQ* zijn oorspronkelijk op cursusniveau geformuleerd, echter in dit onderzoek zijn de vragen over self-efficacy op taakniveau geformuleerd, omdat het hier gaat over de motivatie voor de formatieve toetsen (taken).

### 2.3.3 Onderzoeksinstrument

Voor de dataverzameling is één vragenlijst afgenomen, bestaande uit 58 items. De hierboven genoemde vragenlijsten zijn daarvoor gebruikt in combinatie met een aantal zelf geformuleerde vragen. De vragen over de factoren 'samenhang onderwijsaanbod' en 'docent & kwaliteit feedback' zijn gebaseerd op kwaliteitscriteria en indicatoren van een Competentie Assessment Programma (CAP; Baartman, Prins, Kirschner & Van der Vleuten, 2007). Een CAP is bedoeld om het denken in termen van competenties te stimuleren en de kwaliteit van assessments te verbeteren en tevens te waarborgen.

De vragen over de factor 'studeerbaarheid' zijn gebaseerd op een onderzoek van Rutten (2009). Zij onderzocht de studeerbaarheid van de lerarenopleiding en gebruikte daarbij verschillende factoren die invloed kunnen hebben op de studeerbaarheid.

De vragenlijst bevat ook een aantal vragen over persoonlijke gegevens van de respondent, zoals geslacht, leeftijd, opleiding, opleidingsvorm, eindcijfer op de summatieve toets en hoeveelheid studie-uren per week. Ook is naar de mening van studenten gevraagd over het bonuspuntensysteem van de AMA.

De respondenten hebben op de vragenlijst aangegeven welke formatieve toetsen zij wel en niet hebben gemaakt in periode 3. Daarna hebben ze op basis van één gekozen formatieve toets de vragen over de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid beantwoord.

In de vragenlijst is een zespuntsschaal gebruikt, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' of 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing' of

'helemaal mee eens'. In figuur 2 staan twee voorbeeldvragen. De complete vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing'.**

		Helemaal niet op mij van toepassing				Helemaal op mij van toepassing	
4.	Ik voel me thuis op deze opleiding	1	2	3	4	5	6

**Geef aan of je het eens of oneens bent met de stellingen over de formatieve toets (die jij hebt gekozen), waarbij 1 staat voor 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal mee eens'.**

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
8.	De werkvorm van de formatieve toets die wordt gebruikt is uitdagend	1	2	3	4	5	6

*Figuur 2.* Voorbeeld zespuntsschaal van het onderzoeksinstrument.

## **2.4 Analyses**

De verzamelde gegevens worden ingevoerd en geanalyseerd met behulp van SPSS. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de items van de vragenlijst. De items van de schalen dienen voldoende consistent te zijn om de begrippen in kaart te brengen. Het criteria van Cronbach's *alfa*, voor het voldoende beoordelen van de betrouwbaarheid van schalen in een onderzoek op groepsniveau, moet liggen tussen de .60 en .70 (Field, 2009). Daarnaast zijn de afzonderlijke items geanalyseerd om te ontdekken in welke mate de items bijdragen aan de totale schaal. Het criteria voor item-restcorrelatie is  $\geq .35$ . Voor alle vragen met een lagere item-restcorrelatie geldt dat ze kritisch zijn bekeken op inhoud en eventueel zijn verwijderd uit de vragenlijst.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen zijn verschillende analyses uitgevoerd die hieronder worden toegelicht. Voor alle analyses wordt een significantieniveau van 95% gehanteerd. Een minimale *p-waarden* van .05 wordt aangehouden om te concluderen of een verschil, verband of effect statistisch significant is.

Om de verschillen tussen de verschillende groepen en de scores op de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student, docent & kwaliteit feedback en studeerbaarheid in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een onafhankelijke t-toets. De t-toets gaat na over er een verschil is in gemiddelden tussen telkens twee groepen. De te onderscheiden groepen zijn:

- 1) groep studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt (N = 94) en groep studenten die de formatieve toetsen niet hebben gemaakt (N = 37)
- 2) TP studenten (N = 100) en HRM studenten (N = 31)
- 3) voltijdstudenten (N = 95) en deeltijdstudenten (N = 36)

4) mannelijke studenten (N = 33) en vrouwelijke studenten (N = 98)

Wanneer het geconstateerde verschil bij een t-toets statistisch significant is wordt ook de effectgrootte berekend. De t-waarde wordt dan omgezet in een r-waarde. Daarvoor geldt dat r-waarden  $<.10$  geïnterpreteerd worden als geen effect,  $\geq.10$  en  $\leq.20$  geïnterpreteerd worden als klein effect, waarden  $\geq.20$  en  $\leq.33$  als gemiddeld effect en waarden  $\geq.34$  als groot effect (Baarda, De Goede & Van Dijkum, 2007).

Om in kaart te brengen of er een verband bestaat tussen de verschillende groepen (TP en HRM studenten, voltijd- en deeltijdstudenten en mannelijke en vrouwelijke studenten) en het wel of niet maken van formatieve toetsen, is een Pearson's Chi-kwadraattoets (multi dimensioneel) uitgevoerd. Hoe groter het Chi-kwadraat ( $\chi^2$ ) is, hoe kleiner de kans dat de afwijking op toeval berust (Field, 2009). Om aan te geven hoe sterk een mogelijk verband is, wordt chi-kwadraat ( $\chi^2$ ) getransformeerd in Cramér's V. Cramér's V ligt tussen 0 en 1, waarbij 0 staat voor geen enkel verband, en 1 staat voor een perfect verband.

De mogelijke verbanden tussen de vier factoren en het cijfer voor de summatieve toets is in kaart gebracht met behulp van Pearson's correlatiecoëfficiënt (r). Hoe dichter de correlatiecoëfficiënt ligt bij 1, hoe meer er sprake is van een verband tussen de factoren en het cijfer op de summatieve toets.

Om te onderzoeken of een aantal variabelen verklarend zijn voor het cijfer van de summatieve toets, is een multiële regressieanalyse (stepwise) uitgevoerd. Stepwise wil zeggen dat de onafhankelijke variabele stapsgewijs aan het regressiemodel worden toegevoegd. De onafhankelijke variabele met de hoogste F-waarden is als eerste opgenomen in het regressiemodel. De onafhankelijke variabelen zijn de gemiddelde hoeveelheid studie-uren per week en het wel of niet maken van formatieve toetsen. Tussen de onafhankelijke variabelen en het cijfer van de summatieve toets moet een statistisch significant verband ( $p = .05$ ) zijn, willen ze opgenomen kunnen worden in de regressievergelijking (Field, 2009).

De antwoorden op de openvraag over het bonuspuntensysteem zijn gecategoriseerd op basis van de overeenkomsten tussen de gegeven antwoorden. Het categoriseren van de gegevens is uitgevoerd door één persoon (de onderzoeker). In procenten is aangegeven hoe groot elke categorie is.

## 3. Resultaten

### 3.1 Betrouwbaarheid van de schalen

Allereerst is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op de items om te zien of de te meten begrippen ook betrouwbaar in kaart kunnen worden gebracht met de geformuleerde vragen. De vooraf te onderscheiden factoren (schalen) zijn: samenhang onderwijsaanbod (SO),



motivatie van de student (MS), docent & kwaliteit feedback (DF) en studeerbaarheid (STB), welke weer kunnen bestaan uit verschillende subschalen.

In tabel 1 is Cronbach's *alfa* weergegeven per schaal. Alle schalen in tabel 1 zijn meegenomen in de analyse.

Bij de factor SO werden twee vragen ontdekt met een lage item-restcorrelatie (vragen 16 en 17 uit de vragenlijst, zie bijlage 1) waarbij ook werd getwijfeld aan de inhoud van de vragen. Besloten is om deze twee vragen te verwijderen. Na het verwijderen van deze twee vragen uit de schaal werd Cronbach's *alfa* .89 in plaats van .86.

Opvallend aan de factor MS is dat van de 28 items, 19 items een item-restcorrelatie hebben <.35. Een mogelijke verklaring voor de lage item-restcorrelaties is dat de factor MS bestaat uit verschillende soorten motivatie, namelijk intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en a-motivatie (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) en dus bestaat uit verschillende subschalen. Er worden om die reden dan ook geen items van de oorspronkelijke vragenlijst van *the SIMS* verwijderd. Ook de vragen over self-efficacy (*the MSLQ*) en sociale integratie kunnen worden beschouwd als subschalen, waardoor deze afzonderlijke items minder bijdragen aan de totale factor MS. De vragen over sociale integratie (vragen 1 t/m 4) worden niet meegenomen in de verdere analyses, omdat sociale integratie het minst van toepassing op de motivatie van de student en niet aansluit bij het begrip motivatie zoals is geoperationaliseerd in het theoretisch kader. Uiteindelijk worden 52 items van de 58 items meegenomen in de analyses.

Tabel 1. *Cronbach's alfa per factor*

Schalen	Aantal items	Cronbach's <i>alfa</i>
Samenhang onderwijsaanbod (SO)	8	.89
Motivatie student (MS)	24	.74
Docent & kwaliteit feedback (DF)	13	.94
Studeerbaarheid (STB)	7	.81

### **3.2 Data-exploratie**

Om betekenis te kunnen geven aan de antwoorden op de items die voor elke factor zijn opgenomen, zijn de gemiddelde schaalscores berekend. Door van alle respondenten op alle items per factor het gemiddelde uit te rekenen, kan per factor het gemiddelde (M) en de standaardafwijking (SD) voor de verdeling van de schaalscores worden weergegeven. Voor factor MS geldt dat de subschaal a-motivatie niet is meegenomen in de gemiddelde schaalscore. A-motivatie is het tegenover gestelde van motivatie en het meenemen van de scores in de

gemiddelde schaalscore kan voor vertekende resultaten zorgen. De beschrijvende statistieken per factor staan in tabel 2.

Tabel 2. *Beschrijvende statistiek per factor*

Factoren	N	M	SD	Min.	Max.
Samenhang onderwijsaanbod (SO)	131	3.69	.96	1	6
Motivatie student (MS)	131	3.64	.54	2	5
Docent & kwaliteit feedback (DF)	131	4.57	.77	3	6
Studeerbaarheid (STB)	131	3.54	.82	1	6

Op de factor DF scoren de studenten gemiddeld het hoogst. Opvallend bij deze factor is dat studenten minimaal 3 als antwoordmogelijkheid hebben gegeven. Dat wil zeggen dat niemand de antwoordcategorieën 1 en 2 ('helemaal mee oneens' en 'oneens') heeft gebruikt bij de items over de docent en de kwaliteit van de feedback. Niemand is heel negatief over de docent en de kwaliteit van de feedback.

De studenten scoren gemiddeld het laagst op de factor STB. Deze uitkomst geeft aan dat de studenten, in vergelijking met de andere factoren, het minst positief (oneens) zijn over de items die gaan over studeerbaarheid.

### **3.3 De mate waarin formatieve toetsen wel of niet worden gemaakt**

In totaal konden de studenten van de AMA uit het 2<sup>e</sup> jaar 15 formatieve toetsen maken in periode 3. Gemiddeld maken AMA studenten 4 formatieve toetsen in deze periode. Een vertekend beeld kan ontstaan omdat het aantal toetsen per opleiding niet gelijk is en alle studenten nooit 15 formatieve toetsen zullen maken omdat het om twee verschillende opleidingen gaat. Daarom wordt in tabel 3 een splitsing gemaakt tussen de TP en HRM studenten. In tabel 3 staat de afkorting FT voor formatieve toetsen.

In periode 3 konden de TP studenten 6 formatieve toetsen maken. 63% van de TP studenten maakt 5 of 6 formatieve toetsen in periode 3, waarvan 40% alle 6 formatieve toetsen heeft gemaakt.

HRM studenten konden in dezelfde periode 9 formatieve toetsen maken. Van hen maakt niemand alle 9 formatieve toetsen. Gemiddeld maakt een HRM student 3 formatieve toetsen in periode 3. Afgerond op hele getallen maakt 23% van de HRM studenten 6 of 7 formatieve toetsen in periode 3.

Nadat studenten hadden aangegeven hoeveel formatieve toetsen zij hebben gemaakt in periode 3, werden ze ingedeeld in de groep studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt of in de groep studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt. Kreeg de student

een A-versie dan vulde hij de vragen in voor een formatieve toets die hij wel heeft gemaakt en kreeg de student een B-versie, dan vulde hij de vragen in voor een formatieve toets die hij niet heeft gemaakt. Wanneer iemand die alle formatieve toetsen gemaakt heeft een B-versie krijgen, dan mocht hij zelf de B-versie aanpassen in een A-versie (en andersom). De verdeling van de groep studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt (N = 94) en de groep studenten die de formatieve toetsen niet hebben gemaakt (N = 37) zijn dus door de onderzoeker opgesplitst. Zie ook bijlage 1 voor de vragenlijsten.

Tabel 3. *Beschrijvende statistiek per opleiding*

Opleiding	FT wel/niet gemaakt	N	M	SD	Min.	Max.
HRM	Hoeveelheid FT <u>wel</u> gemaakt	31	3	2.22	0	7
	Hoeveelheid FT <u>niet</u> gemaakt	31	6	2.22	2	9
TP	Hoeveelheid FT <u>wel</u> gemaakt	100	5	1.36	1	6
	Hoeveelheid FT <u>niet</u> gemaakt	100	1	1.31	0	5

### **3.4 Verschillen tussen de groepen op vier factoren**

Zoals al eerder vermeld zijn in het onderzoek verschillende groepen te onderscheiden. De totale onderzoeksgroep (N = 131) is op verschillende manier worden opgesplitst, zie §2.4. De scores op de vier factoren zijn in de verschillende groepen met elkaar vergeleken om in kaart te brengen wat de verschillen zijn tussen de groepen.

#### *Verschillen tussen studenten die formatieve toetsen wel/niet hebben gemaakt*

Om de verschillen tussen de groep studenten die de formatieve toetsen wel hebben gemaakt en de groep studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt te onderzoeken is een eenzijdige t-toets uitgevoerd. Dit omdat wordt verwacht dat studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt, gemiddeld hoger scoren op de genoemde factoren (zie §1.2 en §3.1). De significantie die wordt weergegeven in de SPSS output is op basis van een tweezijdige t-toets. Dit is op te lossen door het significantie te delen door twee (Field, 2009).

In totaal heeft 72% (N = 94) van de studenten de vragenlijst ingevuld op basis van een formatieve toets die hij wel heeft gemaakt en 28% (N = 37) van de studenten heeft de vragenlijst ingevuld op basis van een formatieve toets die hij niet heeft gemaakt. De poging om deze twee groepen ongeveer gelijk op te splitsen door te werken met twee verschillende versies (A en B versie, zie bijlage 1) van de vragenlijst is niet gelukt, omdat een aantal studenten dat alle formatieve toetsen heeft gemaakt een B-versie kregen (en het dus moesten veranderen in een A-versie).

Op de factor SO scoren de studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt gemiddeld hoger ( $M = 3.85$ ,  $SD = .95$ ) dan de studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt ( $M = 3.28$ ,  $SD = .86$ ). Dit verschil is significant  $t(129) = 3.17$ ,  $p < .05$ . Op basis van het gestelde criterium is hier sprake van een gemiddeld effect ( $r = .27$ ).

Op de factor MS scoren de studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt gemiddeld hoger ( $M = 3.70$ ,  $SD = .56$ ) dan de studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt ( $M = 3.49$ ,  $SD = .48$ ). Dit verschil is significant  $t(129) = 2.08$ ,  $p < .05$ . De t-waarde is omgezet in een r-waarde,  $r = .18$ . Er is sprake van een klein effect. Dat wil dus zeggen dat studenten die formatieve toetsen maken gemiddeld een hogere motivatie hebben dan studenten die formatieve toetsen niet maken.

De factor MS is tussen deze twee groepen ook nog geanalyseerd op intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie, a-motivatie en self-efficacy. Het blijkt dat studenten die formatieve toetsen hebben gemaakt gemiddeld hoger scoren op intrinsieke motivatie ( $M = 3.66$ ,  $SD = 1.06$ ) dan studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt ( $M = 2.88$ ,  $SD = .89$ ). Dit verschil is significant  $t(129) = 3.91$ ,  $p < .05$ . Er is hier sprake van een gemiddeld effect ( $r = .33$ ) tussen intrinsieke motivatie en het maken van een formatieve toets. Daarnaast scoren studenten die formatieve toetsen wel maken ook hoger op geïdentificeerde regulatie en externe regulatie, maar dit verschil is niet significant. De studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt scoren gemiddeld hoger op a-motivatie en geeft dus aan dat die studenten gemiddeld minder gemotiveerd zijn. Echter, ook dit verschil is niet significant. De verschillen tussen de groepen op de subschaal self-efficacy ( $t(129) = -1.41$ ,  $p > .05$ ) zijn niet significant.

De verschillen tussen de twee groepen op de factor docent & kwaliteit feedback ( $t(129) = -.403$ ,  $p > .05$ ) zijn niet significant. De studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt scoren op deze factor gemiddeld lager ( $M = 4.56$ ,  $SD = .78$ ) dan de studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt ( $M = 4.62$ ,  $SD = .75$ ).

Het verschil tussen de twee groepen op de factor studeerbaarheid is statistisch significant  $t(129) = 2.58$ ,  $p < .05$ . De gemiddelde scores van studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt op deze factor ( $M = 3.66$ ,  $SD = .80$ ) zijn hoger dan die van de studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt ( $M = 3.25$ ,  $SD = .82$ ). Tussen het maken van een formatieve toets en de factor studeerbaarheid is een gemiddeld effect gevonden ( $r = .22$ ). Dit betekent dat studenten die formatieve toetsen maken gemiddeld positiever zijn over de studeerbaarheid van de opleiding in de betreffende periode.

#### *Verschillen tussen TP en HRM studenten*

In §3.2 in tabel 3 is te zien hoeveel formatieve toetsen gemaakt worden door TP en HRM studenten. Gemiddeld maken TP studenten meer formatieve toetsen in periode 3. Hier is

weergegeven in hoeverre de twee groepen ook verschillend scores op de vier factoren. Er is sprake van een tweezijdige t-toets, omdat de verwachting geen uitspraak doet over de richting van de verschillen.

De verschillen in gemiddelde scores op de vier factoren tussen TP en HRM studenten zijn in tabel 4 weergegeven. In de voor laatste kolom staat het verschil tussen de groepen. Bij een negatieve uitkomst betekent het dat TP studenten gemiddeld hoger scores op die factor dan HRM studenten, zoals op de factoren SO en STB. De verschillen tussen de groepen op alle factoren zijn niet significant.

Tabel 4. *Verschillen in gemiddelde tussen TP en HRM studenten*

Factor	TP / HRM	N	M	SD	Verskil in		
					gemiddelde	t-waarde	p-waarde
SO	HRM	31	3.64	1.02			
	TP	100	3.70	.94	-.06	-.33	.74
MS	HRM	31	3.78	.54			
	TP	100	3.60	.54	.18	1.60	.11
DF	HRM	31	4.63	.80			
	TP	100	4.55	.77	.08	.47	.64
STB	HRM	31	3.36	.92			
	TP	100	3.60	.79	-.24	-1.42	.16

#### *Verschillen tussen voltijd en deeltijdstudenten*

Bij het analyseren van de verschillen tussen de voltijd- en deeltijdstudenten is wederom een tweezijdige t-toets uitgevoerd omdat geen uitspraak wordt gedaan over de richting van het te verwachten verschil tussen voltijd en deeltijdstudenten en de verschillende factoren.

In totaal hebben 95 voltijdstudenten en 36 deeltijdstudenten deelgenomen aan het onderzoek. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen deze twee groepen in gemiddelde op de vier factoren. Alle p-waarden zijn >.05. In tabel 5 zijn ook de verschillen in gemiddelde schematisch weergegeven. Een negatieve waarde in kolom 'verschil in gemiddelde' betekent dat deeltijdstudenten gemiddeld hoger scores dan voltijdstudenten, zoals bij de factor DF.

#### *Verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten*

In totaal hebben 33 mannen en 98 vrouwen deelgenomen aan het onderzoek. De verschillen tussen mannen en vrouwen in gemiddelde scores op de verschillende factoren zijn weergegeven in tabel 6. Gemiddeld scores de mannen op alle factoren hoger dan de vrouwen,

behalve op de factor studeerbaarheid. Echter, de verschillen zijn niet significant. Alle  $p$ -waarden zijn  $>.05$ .

Tabel 5. *Verschillen in gemiddelde tussen voltijd en deeltijdstudenten*

Factor	Voltijd /		Verschil in				
	deeltijd	N	M	SD	gemiddelde	t-waarde	$p$ -waarde
SO	Voltijd	95	3.76	.96			
	Deeltijd	36	3.50	.94	.26	1.38	.17
MS	Voltijd	95	3.62	.53			
	Deeltijd	36	3.69	.57	-.06	-.59	.56
DF	Voltijd	95	4.56	.76			
	Deeltijd	36	4.60	.82	-.04	-.25	.80
STB	Voltijd	95	3.60	.79			
	Deeltijd	36	3.41	.91	.19	1.18	.24

Tabel 6. *Verschillen in gemiddelde tussen mannelijke en vrouwelijke studenten*

Factor	Voltijd /		Verschil in				
	deeltijd	N	M	SD	gemiddelde	t-waarde	$p$ -waarde
SO	Man	33	3.83	1.04			
	Vrouw	98	3.64	.93	.19	.95	.34
MS	Man	33	3.78	.54			
	Vrouw	98	3.60	.54	.18	1.68	.10
DF	Man	33	4.69	.83			
	Vrouw	98	4.53	.75	.16	.98	.33
STB	Man	33	3.48	.94			
	Vrouw	98	3.56	.78	-.08	-.47	.64

### **3.5 Verbanden tussen groepen en het wel of niet maken van formatieve toetsen**

Om na te gaan of de verschillende subgroepen en het wel of niet maken van een formatieve toets afhankelijk van elkaar zijn is de Pearson's Chi-kwadraattoets uitgevoerd, waarbij de splitsingsvariabele het wel of niet maken van een formatieve toets is en de testvariabelen de subgroepen TP en HRM studenten, voltijd- en deeltijdstudenten en mannelijke en vrouwelijke studenten.

In tabel 7 zijn de resultaten van de chi-kwadraattoets weergegeven. Er is een statistisch significant verband gevonden tussen het wel of niet maken van formatieve toetsen en het type opleiding  $\chi^2 (1) = 8.13, p <.05$ . Om aan te geven hoe sterk het verband is, is het chi-kwadraat ( $\chi^2$ )

getransformeerd in Cramér's V. Cramér's V = .25 en gezien het criterium gaat het hier om een gemiddeld sterk verband.

Voor de andere subgroepen in verband met het wel of niet maken van formatieve toetsen geldt dat  $p$ -waarden  $>.05$  en geeft dus aan dat er geen statistisch significant verband is tussen het wel of niet maken van formatieve toetsen en voltijd en deeltijd en mannelijke en vrouwelijke studenten. In bijlage 2 staan de kruistabellen per subgroep weergegeven.

Tabel 7. *Chi-kwadraattoets*

	Chi-kwadraat	Vrijheidsgraden	$p$ -waarde
TP en HRM studenten	8.13	1	.01
Voltijd- en deeltijd studenten	2.04	1	.15
Mannelijke en vrouwelijke studenten	1.06	1	.30

### **3.6 Verband tussen vier factoren en het cijfer van de summatieve toets**

Om eventuele correlaties te berekenen tussen de vier factoren en het eindresultaat van de summatieve toets zijn gemiddelde schaalscores van de factoren en de gemiddelde schaalscore van het eindresultaat geanalyseerd met Pearson's correlatiecoëfficiënt ( $r$ ). De verwachting is dat er een positief verband is tussen de vier beïnvloedbare factoren en het eindcijfer van de summatieve toets. Er is daarom een eenzijdige toets toegepast.

Op basis van de gemiddelde scores die de respondenten hebben gegeven voor de factoren samenhang onderwijsaanbod ( $M = 3.69$ ,  $SD = .96$ ), motivatie student ( $M = 3.64$ ,  $SD = .54$ ), docent en kwaliteit feedback ( $M = 4.57$ ,  $SD = .77$ ) en studeerbaarheid ( $M = 3.54$ ,  $SD = .82$ ) en het gemiddelde cijfer van de summatieve toets ( $M = 6.5$ ,  $SD = 1.44$ ) zijn geen statistisch significante samenhangen gevonden.

De schaal motivatie, die bestaat uit meerdere subschalen, is nog apart geanalyseerd. Daaruit bleek dat tussen de subschaal self-efficacy ( $M = 4.09$ ,  $SD = .78$ ) en het cijfer van de summatieve toets een statistisch significant positief verband is gevonden. Met een correlatiecoëfficiënt ( $r$ ) van .22 ( $R^2 = .05$ ) verklaart de score op self-efficacy 5% van de totale variantie van het cijfer op de summatieve toets. Op de andere subschalen werden geen positieve verbanden gevonden. Echter, tussen a-motivatie en het cijfer van de summatieve toets werd een correlatiecoëfficiënt van -.18 gevonden. Dit negatieve verband is statistisch significant. Dat wil zeggen dat hoe hoger de a-motivatie, hoe lager het cijfer van de summatieve toets.

### **3.7 Verklarende factoren voor het cijfer van de summatieve toets**

Ook is geanalyseerd of het wel of niet maken van formatieve toetsen en de gemiddelde hoeveelheid studie-uren voorspellend zijn voor het cijfer van de summatieve toets. Omdat er sprake is van meer dan één onafhankelijke variabele, is een multipele regressieanalyse (stepwise) uitgevoerd.

De variabele studie-uren blijkt geen significante relatie te vertonen met het resultaat op de summatieve toets en kan daarom niet worden opgenomen in het regressiemodel. De variabele wel of niet maken van een formatieve toets is statistisch significant ( $p > .05$ ). Aangezien de variabele studie-uren niet significant blijkt te zijn, gaat het nu om een enkelvoudige regressie. De regressievergelijking die bij dit model hoort is  $Y = 6.35 + .64*(FT \text{ wel/niet gemaakt})$ . Het wel of niet maken van een formatieve toets verklaart voor 4% ( $R^2 = .04$ ) het cijfer van de summatieve toets.

Om te kijken of de vier factoren nog een deel van het cijfer van de summatieve toets verklaren, zijn ook de gemiddelde scores van de vier factoren opgenomen in het regressiemodel (stepwise). Daaruit bleek dat alleen de factor motivatie student een statistisch significant verband vertoont met het cijfer van de summatieve toets. De regressievergelijking die hoort bij dit model met twee onafhankelijke variabelen is  $Y = 4.02 + .62*(MS) + .78*(FT \text{ wel/niet gemaakt})$ . Het wel of niet maken van een formatieve toets en de motivatie van de student verklaren samen voor 7% ( $R^2 = .07$ ) het cijfer van de summatieve toets.

### **3.8 Bonuspuntensysteem**

De mening van studenten over het bonuspuntensysteem kon worden verdeeld in vier categorieën. Categorie 1) Goed systeem, de studenten hebben er niets op aan te merken. Categorie 2) Goed systeem, maar de hoeveelheid werk is niet in verhouding met het punt dat je ervoor krijgt en de opdracht staat vaak los van de summatieve toets. Categorie 3) Geen goed systeem, er bestaat onduidelijkheid over de opdrachten en een bonuspunt kan niet meegenomen worden naar een herkansing. Categorie 4) Een slecht systeem, de studenten vinden het systeem onzin.

Van de 131 respondenten hebben 111 respondenten de vraag over het bonuspuntensysteem beantwoord. De meeste studenten (47%) vinden het bonuspuntensysteem goed en hebben niets aan te merken op de hoeveelheid bonuspunten, de opdrachten of de organisatie van het bonuspuntensysteem (categorie 1).

Van de 111 studenten geeft 23% een antwoord dat overeenkomt met categorie 2. Zij vinden de hoeveelheid werk voor een (of een halve) bonuspunt niet in relatie staan met wat het oplevert. Daarnaast geeft deze categorie aan dat de opdrachten voor een bonuspunt niet altijd in



relatie staan met de summatieve toets, waardoor studenten niet goed begrijpen wat de toegevoegde waarde is om de opdracht te maken, behalve de bonuspunt die ermee te verdienen is. Er is vaak te weinig tijd voor (meestal genoemd door deeltijdstudenten), en levert soms onnodige stress op.

Ongeveer 30% van de studenten geeft aan niet tevreden te zijn over het bonuspuntensysteem. Van deze studenten geeft 16% aan dat ze de toegevoegde waarde van het systeem wel begrijpt, maar vindt dat er vaak veel onduidelijkheid is over de te verkrijgen bonuspunten. Daarnaast vinden deze studenten het vreemd dat verdiende bonuspunten niet meer van toepassing zijn bij een herkansing (categorie 3). De overige 14% vindt het bonuspuntensysteem onzin, zonder specifieke reden (categorie 4).

Naast de genoemde categorieën valt het op dat de deeltijdstudenten aangeven het oneerlijk te vinden dat ze, in tegenstelling tot de voltijdstudenten, geen mogelijkheid krijgen om te werken aan bonusopdrachten tijdens werkcolleges. Ook is het bij sommige vakken zo dat voltijdstudenten een bonuspunt kunnen verdienen, maar deeltijdstudenten niet.

Om te onderzoeken of studenten die positief zijn over het bonuspuntensysteem, ook hoger scoren op extrinsieke motivatie (geïdentificeerde- en externe regulatie), is een onafhankelijke t-toets uitgevoerd. De studenten die positief zijn over het bonuspuntensysteem zijn studenten in categorie 1 en 2. Uit deze test bleek dat studenten die positief zijn over het bonuspuntensysteem niet significant hoger scoren op extrinsieke motivatie dan studenten die negatief zijn over het bonuspuntensysteem.

## **4. Conclusie & discussie**

Op basis van de resultaten in hoofdstuk 3 wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de hoofdvraag: 'Welke factoren spelen een rol bij het wel of niet maken van formatieve toetsen door studenten in het hoger onderwijs?'

De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in welke mate studenten in het hbo formatieve toetsen maken. Gebleken is dat de mate waarin formatieve toetsen worden gemaakt af kan hangen van meerdere factoren. In dit onderzoek hangt het ondermeer af van de opleiding. Gemiddeld maken TP studenten 5 van de 6 formatieve toetsen en HRM studenten 3 van de 9 formatieve toetsen. Op basis van de resultaten kan gezegd worden dat TP studenten gemiddeld vaker een formatieve toets maken dan HRM studenten. Dit kan verklaard worden door het gegeven dat bij de opleiding TP een aantal formatieve toetsen verplicht is gesteld, waardoor TP studenten wellicht vaker een formatieve toets maken dan HRM studenten. Ook kan het verschil verklaart worden door de factoren samenhang van het onderwijsaanbod, de motivatie van

studenten, de docenten en de kwaliteit van de feedback of de studeerbaarheid van het onderwijs.

Er werd verwacht dat studenten die formatieve toetsen hebben gemaakt gemiddeld hoger scoren op de vier factoren, dan studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt. Ook werd verwacht dat een hogere score op de vier factoren en het maken van een formatieve toets in positief verband staan met het cijfer van de summatieve toets.

De verschillen tussen de groep studenten die formatieve toetsen wel hebben gemaakt en de groep studenten die formatieve toetsen niet hebben gemaakt zijn over het algemeen erg klein. De groep studenten die de formatieve toetsen wel hebben gemaakt scoren op de factoren samenhang onderwijsaanbod, motivatie student en studeerbaarheid significant hoger dan de groep studenten die de formatieve toetsen niet hebben gemaakt. Studenten maken vaker formatieve toetsen wanneer ze ervaren dat er een goede aansluiting is tussen de leerinhoud, de (werkvorm van) formatieve toets en de gestelde (eind)doelen. Voor studenten is het belangrijk dat de werkvorm en de inhoud van de formatieve toets aansluiten op de summatieve toets.

Ook maken gemotiveerde studenten vaker een formatieve toets, dan minder gemotiveerde studenten. Studenten die formatieve toetsen wel maken zijn gemiddeld meer intrinsiek gemotiveerd. In dit onderzoek is er bij het grootste deel van de studenten sprake van geïdentificeerde regulatie, een vorm van motivatie die behoort tot extrinsieke motivatie. Ryan en Deci (2000) veronderstellen dat studenten graag extrinsiek gemotiveerd worden. Studenten laten zich graag leiden door de omgeving. Deze veronderstelling wordt in dit onderzoek bevestigd. De studenten vertonen een bepaald gedrag (het wel of niet maken van formatieve toetsen) omdat ze vinden dat het zo hoort en omdat ze ervoor beloond (of gestraft) worden. Ze hebben de normen en waarden die passen bij de omgeving erkend en geaccepteerd (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Het grootste deel van de studenten geeft in dit onderzoek aan tevreden te zijn over het bonuspuntensysteem, een systeem om studenten extrinsiek te motiveren.

Wat betreft de factor motivatie kan nog geconcludeerd worden dat de subschaal self-efficacy voor 5% het cijfer van de summatieve toets verklaard. Studenten met een hoog zelfvertrouwen, scoren beter op de summatieve toets. Dat is opvallend omdat studenten die gemiddeld hoger scoren op self-efficacy de formatieve toetsen niet hebben gemaakt. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat studenten met een hoog zelfvertrouwen het niet nodig vinden om de formatieve toets te maken omdat zij verwachten het einddoel toch wel te halen. Dit sluit aan bij onderzoek van Feltzer en Rickli (2009) over studie-uitval in het hoger onderwijs. Studenten laten zich bij de keuze voor hun tijdsbesteding leiden door de verwachte opbrengst op de korte en langere termijn (Feltzer & Rickli, 2009). Als zij verwachten het einddoel met succes te halen zullen zij minder gemotiveerd zijn om tussentijds extra inspanning te leveren,

zeker wanneer het ze geen cijfer of bonuspunten oplevert (extrinsieke motivatie). Dit is mogelijk ook een verklaring waarom deeltijdstudenten, tegen de verwachting in, minder formatieve toetsen maken dan voltijdstudenten. Zij zijn in dit onderzoek gemiddeld meer zelfverzekerd (self-efficacy) dan voltijdstudenten en verwachten het einddoel wel te halen. Echter, in dit onderzoek was het verschil in motivatie tussen voltijd- en deeltijdstudenten niet significant. Vervolgonderzoek zou nodig zijn om een mogelijk motivatieverschil tussen voltijd- en deeltijdstudenten daadwerkelijk te bevestigen. De verwachting dat deeltijdstudenten meer formatieve toetsen maken dan voltijdstudenten is dus niet juist gebleken. Ook de hoeveelheid studie-uren staat niet in verband met het maken van formatieve toetsen of het eindcijfer van de summatieve toets. Dat kan weer te maken hebben met de inschatting van de student tussen tijdbesteding en het verwachte resultaat (Feltzer & Rickli, 2009).

Opmerkelijk is dat de studenten die een formatieve toets niet hebben gemaakt, gemiddeld een hoger cijfer haalden op de summatieve toets dan studenten die een formatieve toets wel hebben gemaakt. Dit verschil is significant en geeft dus aan dat het maken van formatieve toetsen niet altijd bijdraagt aan een beter cijfer op de summatieve toets. Is het dan begrijpelijk dat studenten zich afvragen of een formatieve toets wel zinvol is om te maken?

Dit opmerkelijke resultaat roept natuurlijk vragen op. Waarom studenten formatieve toetsen wel of niet maken wordt aan de hand van de onderzochte factoren niet heel duidelijk. De gevonden verschillen in dit onderzoek zijn klein en geeft dus aan dat ook andere (onbekende) factoren een rol spelen bij het wel of niet maken van formatieve toetsen, zoals de moeilijkheid van de toets, de aanwezigheid van beoordelingscriteria, de betrouwbaarheid en de validiteit van de toets. Kortom: de kwaliteit van formatieve toetsen. In de antwoorden op de vraag over het bonuspuntensysteem kwam vaak terug dat de verhouding tussen de tijd die het kost om de formatieve toets te maken en datgene wat het de studenten oplevert niet in balans is. Ook bestaat er vaak onduidelijkheid over de opdrachten voor bonuspunten en de beoordelingscriteria daarvan. Om kritisch te beoordelen waarom formatieve toetsen wel of niet gemaakt worden en of ze goed aansluiten op de summatieve toets(en), is het raadzaam om ook de kwaliteit van de formatieve toetsen te onderzoeken.

Bij de interpretatie van de resultaten, moet rekening worden gehouden met het feit dat het onderzoek slechts bij twee opleidingen op één hogeschool is uitgevoerd. Een betrouwbaarder beeld van het wel of niet maken van formatieve toetsen zal ontstaan wanneer het onderzoek bij meerdere opleidingen, academies en hogescholen wordt uitgevoerd. Ook zijn sommige formatieve toetsen verplicht voor studenten en hebben studenten dus geen keuze of ze een formatieve toets wel of niet maken. Daarnaast kunnen studenten voor sommige formatieve toetsen een bonuspunt verdienen, waardoor het lastig is uitspraken te doen over in hoeverre studenten formatieve toetsen *vrijwillig* maken.

## Referenties

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Van Dijkum, C. J. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS. Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks) gegevens*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Krischner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Kwaliteitsmeting van Competentie Assessment Programma's via zelfevaluatie. *Onderwijsinnovatie*, 9 (1), 17-26.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5, (1), 7-75.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher student relationship in the classroom environment. In S. Chiew Goh & M. Swe Khine (Eds.), *Studies in educational environments. An international perspective*. (pp. 73-100). London: World Scientific Publishing
- Commissie Studeerbaarheid (1992). *'Te doen of niet te doen? Advies over de Studeerbaarheid van Onderwijsprogramma's in het Hoger Onderwijs'*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Dochy, F., Heylen, L., & Mosselaer, H. (2002). *Assessment in Onderwijs: Nieuwe Toetsvormen en Examinering in Studentgericht onderwijs en Competentiegericht onderwijs*.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W.J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist* 40 (2), 117-128
- Feltzer, M. J. A., & Rickli, S. G. (2009). De invloed van persoonlijkheidskenmerken en anderen factoren op studie-uitval in het hoger onderwijs. *Quality of life development*.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Londen: Sage Publication Ltd.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. New York:

Routledge Falmer.

Griffith, S. A. (2008). A proposed Model for Assessing Quality of Education. *International Review Education*, 54 (1), 99-112.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24 (3), 175-233.

Inspectie van het onderwijs (2003a). *Zicht op toetsen. Inspectierapport, nr. 2003-11*. Drukkerij Romer BV: Schiedam.

Inspectie van het onderwijs (2003b). *Studeerbaarheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: SDU.

Jansen, E. P. W. A. (2004). The Influence of the Curriculum Organization on Study Progress in Higher Education. *Higher Education*, 47, 411-435.

Knight, P. T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27 (3), 275-286.

Landelijke studentenvakbond (1995). *LSVb-conferentie Kwaliteit en studeerbaarheid*.

Geraadpleegd op 22 maart 2011, op

<http://www.narmar.nl/Archief/LSVb/publicaties/kwst.htm>

Maas, A.C. (2004). *Kwaliteit van het onderwijsaanbod: een boek voor denkende practici en praktijkgerichte denkers*. Budel: Damon.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into practice*, 41 (4), 219-225.

Pintrich, P. R., & Groot, E. V. de (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Ramaprasad, A. (1983) On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*, 28, 4-13.

- Rutten, J. (2009). Zicht op Studeerbaarheid van de Lerarenopleiding. Masterthesis. Universiteit Utrecht.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sol, Y. B., & Stokking, K. M. (2009). *Mondelinge Feedback bij Zelfstandig Leren. Interactie tussen Docenten en Leerlingen in het VO*. Utrecht: IVLOS en afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An Exploratory Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20 (3-4), 165-184.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: a Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.
- Torrance, H. (1993). Formative Assessment: some Theoretical Problems and Empirical Questions. *Cambridge Journal of Education*, 23 (3), 333-343.
- Van Eijl, P., Wolfensberger, M. V. C., & Schreve-Brinkman, L. (2006). *Talent leren Excelleren*. Plustnetwerk: Utrecht.
- Wet op hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW), artikel 7.10, eerste lid. Geraadpleegd op 27 februari 2011 via:  
[http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/Hoofdstuk7/Titel1/Paragraaf1/Artikel710/geldigheidsdatum\\_27-02-2011](http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/Hoofdstuk7/Titel1/Paragraaf1/Artikel710/geldigheidsdatum_27-02-2011)
- William, D., & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A basis for distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment? *British Educational Research Journal*, 22 (5), 537-548.

# Bijlagen

# Bijlage 1

---

## Vragenlijst onderzoek formatief toetsen (HRM)

Naam: .....

Studentnummer: .....

Opleiding: HRM voltijd / deeltijd

Man/vrouw

Leeftijd: .....

Hoeveel uren (contacturen en zelfstudie) besteed je gemiddeld per week aan je studie?

- |                                      |                                       |                                       |                                       |                                    |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 5 uren    | <input type="checkbox"/> 10 - 15 uren | <input type="checkbox"/> 20 - 25 uren | <input type="checkbox"/> 30 - 35 uren | <input type="checkbox"/> > 40 uren |
| <input type="checkbox"/> 5 - 10 uren | <input type="checkbox"/> 15 - 20 uren | <input type="checkbox"/> 25 - 30 uren | <input type="checkbox"/> 35 - 40 uren |                                    |
- 

### Introductie onderzoek

Dit onderzoek gaat over de formatieve toetsen. Dat kan een leertaak zijn of een proeftoets waar je vervolgens feedback op krijgt om je leerprestaties te verbeteren. We willen weten in hoeverre hbo studenten gebruik maken van de formatieve toetsen en hoe er wordt gedacht over formatief toetsen met als doel formatieve toetsen efficiënter in te zetten in het hoger onderwijs. Aan jou wordt gevraagd om aan te geven of je de formatieve toetsen wel of niet hebt gemaakt in kwartiel 3, voor je eigen ontwikkeling, al dan niet voor een bonuspunt.

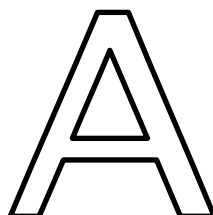
De gegevens uit dit onderzoek worden volledig vertrouwelijk behandeld. Alleen de onderzoeker heeft beschikking over de gegevens. Er wordt gevraagd je studentnummer in te voeren, omdat dan op een later tijdstip ook jullie eindcijfer op de summatieve toets meegenomen kan worden in dit onderzoek.

Het beantwoorden van de vragen kost maximaal 15 minuten. Onder de deelnemers wordt een aantal boekenbonnen verloot.

Via deze weg wil ik jullie alvast hartelijk bedanken voor jullie medewerking.

Groet,  
Carlijn van Hees  
([c.k.vanhees@saxion.nl](mailto:c.k.vanhees@saxion.nl))

*Stagiaire Onderwijskunde AMA  
Student Onderwijskunde; ontwerp & advisering  
Universiteit Utrecht*





1. Geef met een kruisje aan welke toetsen je de afgelopen periode (kwartiel 3) hebt gemaakt. Het gaat om zowel formatieve als summatieve toetsen. De S of F geeft aan of het gaat om een summatieve of formatieve toets.

Toetsen kwartiel 3

2<sup>e</sup> jaar P&A voltijd en deeltijd

<i>Leerwerkpakket</i>	<i>Toetsomschrijving</i>	<i>Gemaakt</i>	<i>Niet gemaakt</i>
Arbeidsvoorwaarden 2.1	Diagnostische proeftoets Arbeidsrecht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deeltoets Ondernemingsplan (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deeltoets Arbeidsrecht (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L&A - I 2.1	Nulassessment- Zelfbeoordeling 1 (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Intakegesprek (in de les) (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Assessment coachgesprek (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oplossen organisatie- vraagstukken 2.1	Praktijkopdracht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plan van aanpak (1 bonuspunt) (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schriftelijke toets - Organisatiestructuur (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftelijke communicatie 2	Betogend artikel gedocumenteerd schrijven (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werving & selectie 2	Zelfbeoordeling - nulmeting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leerwerkplan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zelfbeoordeling - tussentijdse meting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zelfbeoordeling - eind meting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Beoordelingsportfolio (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Staat op je voorblad een A, dan kies je een formatieve toets uit van kwartiel 3 die je **gemaakt** hebt (Heb je geen formatieve toets gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je **niet** hebt gemaakt, verander de letter A op het voorblad in B). Staat op je voorblad een B, dan kies je een formatieve toets uit kwartiel 3 die je **niet gemaakt** hebt (Alle formatieve toetsen gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je gemaakt hebt, verander de letter B op het voorblad in A).

Vervolgens beantwoord je de onderstaande vragen voor de formatieve toets die door jou is uitgekozen.

Ik heb gekozen voor de formatieve toets: \_\_\_\_\_ van het leerwerkpakket: \_\_\_\_\_

3. Geef aan hoeveel procent je voor het gekozen leerwerkpakket aanwezig bent geweest in de

a) hoorcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

b) en werkcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing'.

		Helemaal niet op mij van toepassing				Helemaal op mij van toepassing	
4.	Ik voel me thuis op deze opleiding	1	2	3	4	5	6
5.	Ik heb persoonlijk contact met mijn studiegenoten	1	2	3	4	5	6
6.	Medestudenten motiveren mij	1	2	3	4	5	6
7.	Ik heb persoonlijk contact met de docenten	1	2	3	4	5	6

Geef aan of je het eens of oneens bent met de stellingen over de formatieve toets (die jij hebt gekozen), waarbij 1 staat voor 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal mee eens'.

		Helemaal mee oneens					Helemaal mee eens	
8.	De werkvorm van de formatieve toets die wordt gebruikt is uitdagend	1	2	3	4	5	6	
9.	De werkvorm van de formatieve toets stimuleert mij	1	2	3	4	5	6	
10.	De werkvorm van de formatieve toets sluit aan op de summatieve toets	1	2	3	4	5	6	
11.	De werkvorm van de formatieve toets draagt bij aan het behalen van de uiteindelijke summatieve toets	1	2	3	4	5	6	
12.	Er komt voldoende nuttige kennis (theorieën, begrippen en methodes) in de formatieve toets aan bod	1	2	3	4	5	6	
13.	De kennis en vaardigheden die ik voor de formatieve toets op doe zijn nuttig voor mijn toekomstig werkveld	1	2	3	4	5	6	
14.	Tijdens de formatieve toets worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld	1	2	3	4	5	6	
15.	De leerinhoud van de formatieve toets hangt samen met de rest van het leerwerkpakket	1	2	3	4	5	6	
16.	Ik kan het niveau van de formatieve toets aan	1	2	3	4	5	6	
17.	Ik kan het niveau van de summatieve toets aan	1	2	3	4	5	6	
18.	Ik vind het werken aan deze formatieve toets interessant	1	2	3	4	5	6	
19.	Het maken van deze formatieve toets is voor mijn eigen bestwil	1	2	3	4	5	6	
20.	Ik maak deze formatieve toets omdat het van mij verwacht wordt	1	2	3	4	5	6	
21.	Ik heb de formatieve toets wel gemaakt, maar persoonlijk zie ik niet in wat het nut ervan is	1	2	3	4	5	6	
22.	Ik vind werken aan deze formatieve toets leuk	1	2	3	4	5	6	
23.	Ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5	6	
24.	Ik maak deze formatieve toets omdat ik het moet doen	1	2	3	4	5	6	
25.	Ik heb de formatieve toets gemaakt maar ik weet niet zeker of het de moeite waard was	1	2	3	4	5	6	
26.	Het is plezierig om deze formatieve toets te maken	1	2	3	4	5	6	
27.	Ik heb deze formatieve toets gemaakt omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5	6	
28.	Ik heb de formatieve toets gemaakt omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5	6	
29.	Ik zie niet in wat het werken aan deze toets mij heeft opgeleverd	1	2	3	4	5	6	
30.	Ik voel me goed als ik de formatieve toets heb gemaakt.	1	2	3	4	5	6	
31.	Ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5	6	
32.	Ik heb het gevoel dat ik de formatieve toets moet doen	1	2	3	4	5	6	
33.	Ik heb de formatieve toets gemaakt, maar ik weet niet of het goed voor me is geweest	1	2	3	4	5	6	

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, gekeken naar het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
34.	Ik dacht vooraf dat ik een goede beoordeling zou halen voor de formatieve toets bij dit leerwerkpakket bij deze docent	1	2	3	4	5	6
35.	Ik had er vooraf vertrouwen in dat ik dit leerwerkpakket –hoe moeilijk ook – zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6
36.	Vooraf wist ik dat ik de basisbegrippen van dit leerwerkpakket in ieder geval onder de knie zou krijgen.	1	2	3	4	5	6
37.	Ik vertrouwde erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen van dit leerwerkpakket, zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6
38.	Ik was vol vertrouwen dat ik de formatieve en summatieve toets voor dit leerwerkpakket ging halen.	1	2	3	4	5	6
39.	Ik verwachtte voor dit leerwerkpakket gemakkelijk een voldoende beoordeling te halen.	1	2	3	4	5	6
40.	Ik wist zeker dat ik de vaardigheden die horen bij dit leerwerkpakket ga beheersen	1	2	3	4	5	6
41.	Wanneer ik vooraf keek naar de eisen van dit leerwerkpakket, naar de docent en naar wat ik al weet, wist ik zeker dat ik een goede beoordeling ging halen voor dit leerwerkpakket.	1	2	3	4	5	6

**Geef aan wat jij vindt van de docent behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
42.	De docent is deskundig	1	2	3	4	5	6
43.	De kennis van de docent is van een voldoende niveau	1	2	3	4	5	6
44.	De docent legt de leerinhoud betekenisvol uit	1	2	3	4	5	6
45.	Bij problemen kan de docent mij helpen	1	2	3	4	5	6
46.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn prestaties	1	2	3	4	5	6
47.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn gedrag	1	2	3	4	5	6
48.	De docent toont voldoende respect	1	2	3	4	5	6
49.	De docent heeft een eerlijke persoonlijkheid	1	2	3	4	5	6
50.	De docent straalt voldoende enthousiasme uit	1	2	3	4	5	6
51.	De feedback van deze docent is zinvol voor het leerproces	1	2	3	4	5	6
52.	Feedback van deze docent zie ik als leermoment	1	2	3	4	5	6
53.	De feedback van deze docent is relevant voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6
54.	De feedback van deze docent is bruikbaar voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de onderstaande uitspraken over het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets en de rest van kwartiel 3.

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens
55.	De studielast is voldoende verspreid over het kwartiel	1	2	3	4	5	6	
56.	Het aantal verschillende vakken in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6	
57.	Het aantal verschillende onderwerpen in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6	
58.	De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren in kwartiel 3 is goed	1	2	3	4	5	6	
59.	Er waren voldoende contacturen voor dit leerwerkpakket om het vak te halen.	1	2	3	4	5	6	
60.	De leerinhoud wordt op een goed tempo aangeboden	1	2	3	4	5	6	
61.	Het is in dit leerwerkpakket overzichtelijk 'wanneer' ik 'wat' moet doen	1	2	3	4	5	6	

62. Geef hier je mening over het bonuspuntensysteem in het algemeen (niet specifiek over het gekozen vak).

63. Wat is je cijfer op de summatieve toets voor het gekozen leerwerkpakket? \_\_\_\_\_

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

# Vragenlijst onderzoek formatief toetsen (HRM)

Naam: .....

Studentnummer: .....

Opleiding: HRM voltijd / deeltijd

Man/vrouw

Leeftijd: .....

Hoeveel uren (contacturen en zelfstudie) besteed je gemiddeld per week aan je studie?

- < 5 uren       10 - 15 uren       20 - 25 uren       30 - 35 uren       > 40 uren  
 5 - 10 uren       15 - 20 uren       25 - 30 uren       35 - 40 uren
- 

## Introductie onderzoek

Dit onderzoek gaat over de formatieve toetsen. Dat kan een leertaak zijn of een proeftoets waar je vervolgens feedback op krijgt om je leerprestaties te verbeteren. We willen weten in hoeverre hbo studenten gebruik maken van de formatieve toetsen en hoe er wordt gedacht over formatief toetsen met als doel formatieve toetsen efficiënter in te zetten in het hoger onderwijs. Aan jou wordt gevraagd om aan te geven of je de formatieve toetsen wel of niet hebt gemaakt in kwariel 3, voor je eigen ontwikkeling, al dan niet voor een bonuspunt.

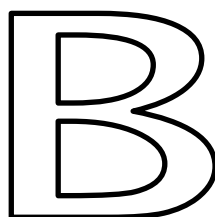
De gegevens uit dit onderzoek worden volledig vertrouwelijk behandeld. Alleen de onderzoeker heeft beschikking over de gegevens. Er wordt gevraagd je studentnummer in te voeren, omdat dan op een later tijdstip ook jullie eindcijfer op de summatieve toets meegenomen kan worden in dit onderzoek.

Het beantwoorden van de vragen kost maximaal 15 minuten. Onder de deelnemers wordt een aantal boekenbonnen verloot.

Via deze weg wil ik jullie alvast hartelijk bedanken voor jullie medewerking.

Groet,  
Carlijn van Hees  
([c.k.vanhees@saxion.nl](mailto:c.k.vanhees@saxion.nl))

*Stagiaire Onderwijskunde AMA  
Student Onderwijskunde; ontwerp & advisering  
Universiteit Utrecht*



1. Geef met een kruisje aan welke toetsen je de afgelopen periode (kwartiel 3) hebt gemaakt. Het gaat om zowel formatieve als summatieve toetsen. De S of F geeft aan of het gaat om een summatieve of formatieve toets.

Toetsen kwartiel 3

2<sup>e</sup> jaar P&A voltijd en deeltijd

Leerwerkpakket	Toetsomschrijving	Gemaakt	Niet gemaakt
Arbeidsvoorwaarden 2.1	Diagnostische proeftoets Arbeidsrecht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deeltoets Ondernemingsplan (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deeltoets Arbeidsrecht (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L&A - I 2.1	Nulassessment- Zelfbeoordeling 1 (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Intakegesprek (in de les) (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Assessment coachgesprek (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oplossen organisatie- vraagstukken 2.1	Praktijkopdracht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plan van aanpak (1 bonuspunt) (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schriftelijke toets - Organisatiestructuur (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftelijke communicatie 2	Betogend artikel gedocumenteerd schrijven (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werving & selectie 2	Zelfbeoordeling - nulmeting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leerwerkplan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zelfbeoordeling - tussentijdse meting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zelfbeoordeling - eind meting (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Beoordelingsportfolio (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Staat op je voorblad een A, dan kies je een formatieve toets uit van kwartiel 3 die je **gemaakt** hebt (Heb je geen formatieve toets gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je **niet** hebt gemaakt, verander de letter A op het voorblad in B). Staat op je voorblad een B, dan kies je een formatieve toets uit kwartiel 3 die je **niet gemaakt** hebt (Alle formatieve toetsen gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je gemaakt hebt, verander de letter B op het voorblad in A).

Vervolgens beantwoord je de onderstaande vragen voor de formatieve toets die door jou is uitgekozen.

Ik heb gekozen voor de formatieve toets: \_\_\_\_\_ van het leerwerkpakket: \_\_\_\_\_

3. Geef aan hoeveel procent je voor het gekozen leerwerkpakket aanwezig bent geweest in de

a) hoorcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

b) en werkcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing'.

		Helemaal niet op mij van toepassing						Helemaal op mij van toepassing	
4.	Ik voel me thuis op deze opleiding	1	2	3	4	5	6		
5.	Ik heb persoonlijk contact met mijn studiegenoten	1	2	3	4	5	6		
6.	Medestudenten motiveren mij	1	2	3	4	5	6		
7.	Ik heb persoonlijk contact met de docenten	1	2	3	4	5	6		

**Geef aan of je het eens of oneens bent met de stellingen over de formatieve toets (die jij hebt gekozen), waarbij 1 staat voor 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal mee eens'.**

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
8.	De werkvorm van de formatieve toets die wordt gebruikt is uitdagend	1	2	3	4	5	6
9.	De werkvorm van de formatieve toets stimuleert mij	1	2	3	4	5	6
10.	De werkvorm van de formatieve toets sluit aan op de summatieve toets	1	2	3	4	5	6
11.	De werkvorm van de formatieve toets draagt bij aan het behalen van de uiteindelijke summatieve toets	1	2	3	4	5	6
12.	Er komt voldoende nuttige kennis (theorieën, begrippen en methodes) in de formatieve toets aan bod	1	2	3	4	5	6
13.	De kennis en vaardigheden die ik voor de formatieve toets op doe zijn nuttig voor mijn toekomstig werkveld	1	2	3	4	5	6
14.	Tijdens de formatieve toets worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld	1	2	3	4	5	6
15.	De leerinhoud van de formatieve toets hangt samen met de rest van het leerwerkpakket	1	2	3	4	5	6
16.	Ik kan het niveau van de formatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
17.	Ik kan het niveau van de summatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
18.	Ik vind het werken aan deze formatieve toets interessant	1	2	3	4	5	6
19.	Het niet maken van deze formatieve toets is voor mijn eigen bestwil	1	2	3	4	5	6
20.	Ik maak deze formatieve toets niet omdat het van mij verwacht wordt	1	2	3	4	5	6
21.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt, en zie persoonlijk niet in wat het nut ervan is	1	2	3	4	5	6
22.	Ik vind werken aan deze formatieve toets leuk	1	2	3	4	5	6
23.	Ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5	6
24.	Ik maak deze formatieve toets niet omdat het moet	1	2	3	4	5	6
25.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik niet weet of het de moeite waard is	1	2	3	4	5	6
26.	Het is plezierig om deze formatieve toets te maken	1	2	3	4	5	6
27.	Ik heb deze formatieve toets niet gemaakt omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5	6
28.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik geen keuze had	1	2	3	4	5	6
29.	Ik zie niet in wat het werken aan deze toets mij oplevert	1	2	3	4	5	6
30.	Ik voel me goed als ik de formatieve toets heb gemaakt	1	2	3	4	5	6
31.	Ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5	6
32.	Ik heb het gevoel dat ik de formatieve toets moet doen	1	2	3	4	5	6
33.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik niet weet of het goed voor me is	1	2	3	4	5	6

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, gekeken naar het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
34.	Als ik de formatieve toets had gemaakt denk ik dat ik een goede beoordeling zou halen voor de formatieve toets bij dit leerwerkpakket bij deze docent	1	2	3	4	5	6		
35.	Ik had er vooraf vertrouwen in dat ik dit leerwerkpakket –hoe moeilijk ook – zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6		
36.	Vooraf wist ik dat ik de basisbegrippen van dit leerwerkpakket in ieder geval onder de knie zou krijgen.	1	2	3	4	5	6		
37.	Ik vertrouwde erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen van dit leerwerkpakket, zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6		
38.	Ik was vol vertrouwen dat ik de formatieve en summatieve toets voor dit leerwerkpakket ging halen.	1	2	3	4	5	6		
39.	Ik verwachtte voor dit leerwerkpakket gemakkelijk een voldoende beoordeling te halen.	1	2	3	4	5	6		
40.	Ik wist zeker dat ik de vaardigheden die horen bij dit leerwerkpakket ga beheersen	1	2	3	4	5	6		
41.	Wanneer ik vooraf keek naar de eisen van dit leerwerkpakket, naar de docent en naar wat ik al weet, wist ik zeker dat ik een goede beoordeling ging halen voor dit leerwerkpakket.	1	2	3	4	5	6		

**Geef aan wat jij vindt van de docent behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
42.	De docent is deskundig	1	2	3	4	5	6		
43.	De kennis van de docent is van een voldoende niveau	1	2	3	4	5	6		
44.	De docent legt de leerinhoud betekenisvol uit	1	2	3	4	5	6		
45.	Bij problemen kan de docent mij helpen	1	2	3	4	5	6		
46.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn prestaties	1	2	3	4	5	6		
47.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn gedrag	1	2	3	4	5	6		
48.	De docent toont voldoende respect	1	2	3	4	5	6		
49.	De docent heeft een eerlijke persoonlijkheid	1	2	3	4	5	6		
50.	De docent straalt voldoende enthousiasme uit	1	2	3	4	5	6		
51.	De feedback van deze docent is zinvol voor het leerproces	1	2	3	4	5	6		
52.	Feedback van deze docent zie ik als leermoment	1	2	3	4	5	6		
53.	De feedback van deze docent is relevant voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6		
54.	De feedback van deze docent is bruikbaar voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6		



Geef aan in hoeverre je het eens bent met de onderstaande uitspraken over het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets en de rest van kwartiel 3.

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
55.	De studielast is voldoende verspreid over het kwartiel	1	2	3	4	5	6		
56.	Het aantal verschillende vakken in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6		
57.	Het aantal verschillende onderwerpen in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6		
58.	De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren in kwartiel 3 is goed	1	2	3	4	5	6		
59.	Er waren voldoende contacturen voor dit leerwerkpakket om het vak te halen.	1	2	3	4	5	6		
60.	De leerinhoud wordt op een goed tempo aangeboden	1	2	3	4	5	6		
61.	Het is in dit leerwerkpakket overzichtelijk 'wanneer' ik 'wat' moet doen	1	2	3	4	5	6		

62. Geef hier je mening over het bonuspuntensysteem in het algemeen (niet specifiek over het gekozen vak).

63. Wat is je cijfer op de summatieve toets voor het gekozen leerwerkpakket? \_\_\_\_\_

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

# Vragenlijst onderzoek formatief toetsen (TP)

Naam: .....

Studentnummer: .....

Opleiding:      Toegepaste Psychologie                              voltijd / deeltijd

Man/vrouw

Leeftijd: .....

Hoeveel uren (contacturen en zelfstudie) besteed je gemiddeld per week aan je studie?

- |                                      |                                       |                                       |                                       |                                    |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 5 uren    | <input type="checkbox"/> 10 - 15 uren | <input type="checkbox"/> 20 - 25 uren | <input type="checkbox"/> 30 - 35 uren | <input type="checkbox"/> > 40 uren |
| <input type="checkbox"/> 5 - 10 uren | <input type="checkbox"/> 15 - 20 uren | <input type="checkbox"/> 25 - 30 uren | <input type="checkbox"/> 35 - 40 uren |                                    |

---

## Introductie onderzoek

Dit onderzoek gaat over de formatieve toetsen. Dat kan een leertaak zijn of een proeftoets waar je vervolgens feedback op krijgt om je leerprestaties te verbeteren. We willen weten in hoeverre hbo studenten gebruik maken van de formatieve toetsen en hoe er wordt gedacht over formatief toetsen met als doel formatieve toetsen efficiënter in te zetten in het hoger onderwijs. Aan jou wordt gevraagd om aan te geven of je de formatieve toetsen wel of niet hebt gemaakt in kwartiel 3, voor je eigen ontwikkeling, al dan niet voor een bonuspunt.

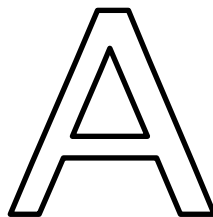
De gegevens uit dit onderzoek worden volledig vertrouwelijk behandeld. Alleen de onderzoeker heeft beschikking over de gegevens. Er wordt gevraagd je studentnummer in te voeren, omdat dan op een later tijdstip ook jullie eindcijfer op de summatieve toets meegenomen kan worden in dit onderzoek.

Het beantwoorden van de vragen kost maximaal 15 minuten. Onder de deelnemers wordt een aantal boekenbonnen verloot.

Via deze weg wil ik jullie alvast hartelijk bedanken voor jullie medewerking.

Groet,  
Carlijn van Hees  
([c.k.vanhees@saxion.nl](mailto:c.k.vanhees@saxion.nl))

*Stagiaire Onderwijskunde AMA  
Student Onderwijskunde; ontwerp & advisering  
Universiteit Utrecht*



1. Geef met een kruisje aan welke toetsen je de afgelopen periode (kwartiel 3) hebt gemaakt. Het gaat om zowel formatieve als summatieve toetsen. De S of F geeft aan of het gaat om een summatieve of formatieve toets.

Toetsen kwartiel 3			
2 <sup>e</sup> jaar TP voltijd en deeltijd			
Leerwerkpakket	Toetsomschrijving	Gemaakt	Niet gemaakt
Diagnostisch onderzoek 2c: onderwijs	WISC-rollenspel (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Casus Bert (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rollenspel gesprek (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Onderzoeksplan (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	WISC-III afname (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Testverslag (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exploratiegesprek (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gespreksverslag (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klinische psychologie 2c	Toets klinische psychologie (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer- en gedragsproblemen 1	Hadion opdracht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schriftelijke toets j/o vragen (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preventie 2a	Presentatie quickscan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Concept preventieplan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Werkstuk preventie 2a (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Staat op je voorblad een A, dan kies je een formatieve toets uit van kwartiel 3 die je **gemaakt** hebt (Heb je geen formatieve toets gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je **niet** hebt gemaakt, verander de letter A op het voorblad in B). Staat op je voorblad een B, dan kies je een formatieve toets uit kwartiel 3 die je **niet gemaakt** hebt (Alle formatieve toetsen gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je gemaakt hebt, verander de letter B op het voorblad in A).

Vervolgens beantwoord je de onderstaande vragen voor de formatieve toets die door jou is uitgekozen.

Ik heb gekozen voor de formatieve toets: \_\_\_\_\_ van het leerwerkpakket: \_\_\_\_\_

3. Geef aan hoeveel procent je voor het gekozen leerwerkpakket aanwezig bent geweest in de

a) hoorcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

b) en werkcolleges:

0% - 20%       20% - 40%       40% - 60%       60% - 80%       80% - 100%

Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing'.

		Helemaal niet op mij van toepassing				Helemaal op mij van toepassing			
		1	2	3	4	5	6		
4.	Ik voel me thuis op deze opleiding	1	2	3	4	5	6		
5.	Ik heb persoonlijk contact met mijn studiegenoten	1	2	3	4	5	6		
6.	Medestudenten motiveren mij	1	2	3	4	5	6		
7.	Ik heb persoonlijk contact met de docenten	1	2	3	4	5	6		

Geef aan of je het eens of oneens bent met de stellingen over de formatieve toets (die jij hebt gekozen), waarbij 1 staat voor 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal mee eens'.

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
8.	De werkvorm van de formatieve toets die wordt gebruikt is uitdagend	1	2	3	4	5	6
9.	De werkvorm van de formatieve toets stimuleert mij	1	2	3	4	5	6
10.	De werkvorm van de formatieve toets sluit aan op de summatieve toets	1	2	3	4	5	6
11.	De werkvorm van de formatieve toets draagt bij aan het behalen van de uiteindelijke summatieve toets	1	2	3	4	5	6
12.	Er komt voldoende nuttige kennis (theorieën, begrippen en methodes) in de formatieve toets aan bod	1	2	3	4	5	6
13.	De kennis en vaardigheden die ik voor de formatieve toets op doe zijn nuttig voor mijn toekomstig werkveld	1	2	3	4	5	6
14.	Tijdens de formatieve toets worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld	1	2	3	4	5	6
15.	De leerinhoud van de formatieve toets hangt samen met de rest van het leerwerkpakket	1	2	3	4	5	6
16.	Ik kan het niveau van de formatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
17.	Ik kan het niveau van de summatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
18.	Ik vind het werken aan deze formatieve toets interessant	1	2	3	4	5	6
19.	Het maken van deze formatieve toets is voor mijn eigen bestwil	1	2	3	4	5	6
20.	Ik maak deze formatieve toets omdat het van mij verwacht wordt	1	2	3	4	5	6
21.	Ik heb de formatieve toets wel gemaakt, maar persoonlijk zie ik niet in wat het nut ervan is	1	2	3	4	5	6
22.	Ik vind werken aan deze formatieve toets leuk	1	2	3	4	5	6
23.	Ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5	6
24.	Ik maak deze formatieve toets omdat ik het moet doen	1	2	3	4	5	6
25.	Ik heb de formatieve toets gemaakt maar ik weet niet zeker of het de moeite waard was	1	2	3	4	5	6
26.	Het is plezierig om deze formatieve toets te maken	1	2	3	4	5	6
27.	Ik heb deze formatieve toets gemaakt omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5	6
28.	Ik heb de formatieve toets gemaakt omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5	6
29.	Ik zie niet in wat het werken aan deze toets mij heeft opgeleverd	1	2	3	4	5	6
30.	Ik voel me goed als ik de formatieve toets heb gemaakt.	1	2	3	4	5	6
31.	Ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5	6
32.	Ik heb het gevoel dat ik de formatieve toets moet doen	1	2	3	4	5	6
33.	Ik heb de formatieve toets gemaakt, maar ik weet niet of het goed voor me is geweest	1	2	3	4	5	6

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, gekeken naar het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens					Helemaal mee eens	
34.	Ik dacht vooraf dat ik een goede beoordeling zou halen voor de formatieve toets bij dit leerwerkpakket bij deze docent	1	2	3	4	5	6	
35.	Ik had er vooraf vertrouwen in dat ik dit leerwerkpakket –hoe moeilijk ook – zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6	
36.	Vooraf wist ik dat ik de basisbegrippen van dit leerwerkpakket in ieder geval onder de knie zou krijgen.	1	2	3	4	5	6	
37.	Ik vertrouwde erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen van dit leerwerkpakket, zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6	
38.	Ik was vol vertrouwen dat ik de formatieve en summatieve toets voor dit leerwerkpakket ging halen.	1	2	3	4	5	6	
39.	Ik verwachtte voor dit leerwerkpakket gemakkelijk een voldoende beoordeling te halen.	1	2	3	4	5	6	
40.	Ik wist zeker dat ik de vaardigheden die horen bij dit leerwerkpakket ga beheersen	1	2	3	4	5	6	
41.	Wanneer ik vooraf keek naar de eisen van dit leerwerkpakket, naar de docent en naar wat ik al weet, wist ik zeker dat ik een goede beoordeling ging halen voor dit leerwerkpakket.	1	2	3	4	5	6	

**Geef aan wat jij vindt van de docent behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens					Helemaal mee eens	
42.	De docent is deskundig	1	2	3	4	5	6	
43.	De kennis van de docent is van een voldoende niveau	1	2	3	4	5	6	
44.	De docent legt de leerinhoud betekenisvol uit	1	2	3	4	5	6	
45.	Bij problemen kan de docent mij helpen	1	2	3	4	5	6	
46.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn prestaties	1	2	3	4	5	6	
47.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn gedrag	1	2	3	4	5	6	
48.	De docent toont voldoende respect	1	2	3	4	5	6	
49.	De docent heeft een eerlijke persoonlijkheid	1	2	3	4	5	6	
50.	De docent straalt voldoende enthousiasme uit	1	2	3	4	5	6	
51.	De feedback van deze docent is zinvol voor het leerproces	1	2	3	4	5	6	
52.	Feedback van deze docent zie ik als leermoment	1	2	3	4	5	6	
53.	De feedback van deze docent is relevant voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6	
54.	De feedback van deze docent is bruikbaar voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6	

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de onderstaande uitspraken over het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets en de rest van kwartiel 3.

		Helemaal mee oneens					Helemaal mee eens	
55.	De studielast is voldoende verspreid over het kwartiel	1	2	3	4	5	6	
56.	Het aantal verschillende vakken in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6	
57.	Het aantal verschillende onderwerpen in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6	
58.	De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren in kwartiel 3 is goed	1	2	3	4	5	6	
59.	Er waren voldoende contacturen voor dit leerwerkpakket om het vak te halen.	1	2	3	4	5	6	
60.	De leerinhoud wordt op een goed tempo aangeboden	1	2	3	4	5	6	
61.	Het is in dit leerwerkpakket overzichtelijk 'wanneer' ik 'wat' moet doen	1	2	3	4	5	6	

62. Geef hier je mening over het bonuspuntensysteem in het algemeen (niet specifiek over het gekozen vak).

63. Wat is je cijfer op de summatieve toets voor het gekozen leerwerkpakket? \_\_\_\_\_

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!



Geef met een kruisje aan welke toetsen je de afgelopen periode (kwartiel 3) hebt gemaakt. Het gaat om zowel formatieve als summatieve toetsen. De S of F geeft aan of het gaat om een summatieve of formatieve toets.

Toetsen kwartiel 3			
2 <sup>e</sup> jaar TP voltijd en deeltijd			
Leerwerkpakket	Toetsomschrijving	Gemaakt	Niet gemaakt
Diagnostisch onderzoek 2c: onderwijs	WISC-rollenspel (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Casus Bert (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rollenspel gesprek (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Onderzoeksplan (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	WISC-III afname (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Testverslag (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exploratiesgesprek (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gespreksverslag (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klinische psychologie 2c	Toets klinische psychologie (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer- en gedragsproblemen 1	Hadion opdracht (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schriftelijke toets j/o vragen (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preventie 2a	Presentatie quickscan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Concept preventieplan (F)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Werkstuk preventie 2a (S)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Staat op je voorblad een A, dan kies je een formatieve toets uit van kwartiel 3 die je gemaakt hebt** (Heb je geen formatieve toets gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je niet hebt gemaakt, verander de letter A op het voorblad in B). **Staat op je voorblad een B, dan kies je een formatieve toets uit kwartiel 3 die je niet gemaakt hebt** (Alle formatieve toetsen gemaakt? Vul dan de vragenlijst in voor een formatieve toets die je gemaakt hebt, verander de letter B op het voorblad in A).

**Vervolgens beantwoord je de onderstaande vragen voor de formatieve toets die door jou is uitgekozen.**

Ik heb gekozen voor de formatieve toets: \_\_\_\_\_ van het  
leerwerkpakket: \_\_\_\_\_

**3. Geef aan hoeveel procent je voor het gekozen leerwerkpakket aanwezig bent geweest in de**

a) hoorcolleges:

0% – 20%       20% – 40%       40% – 60%       60% – 80%       80% – 100%

b) en werkcolleges:

0% – 20%       20% – 40%       40% – 60%       60% – 80%       80% – 100%

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet op mij van toepassing' en 6 staat voor 'helemaal op mij van toepassing'.**

		Helemaal niet op mij van toepassing					Helemaal op mij van toepassing	
		1	2	3	4	5	6	
4.	Ik voel me thuis op deze opleiding	1	2	3	4	5	6	
5.	Ik heb persoonlijk contact met mijn studiegenoten	1	2	3	4	5	6	
6.	Medestudenten motiveren mij	1	2	3	4	5	6	
7.	Ik heb persoonlijk contact met de docenten	1	2	3	4	5	6	



**Geef aan of je het eens of oneens bent met de stellingen over de formatieve toets (die jij hebt gekozen), waarbij 1 staat voor 'helemaal mee oneens' en 6 staat voor 'helemaal mee eens'.**

		Helemaal mee oneens				Helemaal mee eens	
8.	De werkvorm van de formatieve toets die wordt gebruikt is uitdagend	1	2	3	4	5	6
9.	De werkvorm van de formatieve toets stimuleert mij	1	2	3	4	5	6
10.	De werkvorm van de formatieve toets sluit aan op de summatieve toets	1	2	3	4	5	6
11.	De werkvorm van de formatieve toets draagt bij aan het behalen van de uiteindelijke summatieve toets	1	2	3	4	5	6
12.	Er komt voldoende nuttige kennis (theorieën, begrippen en methodes) in de formatieve toets aan bod	1	2	3	4	5	6
13.	De kennis en vaardigheden die ik voor de formatieve toets op doe zijn nuttig voor mijn toekomstig werkveld	1	2	3	4	5	6
14.	Tijdens de formatieve toets worden voldoende relevante beroepshoudingen ontwikkeld	1	2	3	4	5	6
15.	De leerinhoud van de formatieve toets hangt samen met de rest van het leerwerkpakket	1	2	3	4	5	6
16.	Ik kan het niveau van de formatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
17.	Ik kan het niveau van de summatieve toets aan	1	2	3	4	5	6
18.	Ik vind het werken aan deze formatieve toets interessant	1	2	3	4	5	6
19.	Het niet maken van deze formatieve toets is voor mijn eigen bestwil	1	2	3	4	5	6
20.	Ik maak deze formatieve toets niet omdat het van mij verwacht wordt	1	2	3	4	5	6
21.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt, en zie persoonlijk niet in wat het nut ervan is	1	2	3	4	5	6
22.	Ik vind werken aan deze formatieve toets leuk	1	2	3	4	5	6
23.	Ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5	6
24.	Ik maak deze formatieve toets niet omdat het moet	1	2	3	4	5	6
25.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik niet weet of het de moeite waard is	1	2	3	4	5	6
26.	Het is plezierig om deze formatieve toets te maken	1	2	3	4	5	6
27.	Ik heb deze formatieve toets niet gemaakt omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5	6
28.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik geen keuze had	1	2	3	4	5	6
29.	Ik zie niet in wat het werken aan deze toets mij oplevert	1	2	3	4	5	6
30.	Ik voel me goed als ik de formatieve toets heb gemaakt	1	2	3	4	5	6
31.	Ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5	6
32.	Ik heb het gevoel dat ik de formatieve toets moet doen	1	2	3	4	5	6
33.	Ik heb de formatieve toets niet gemaakt omdat ik niet weet of het goed voor me is	1	2	3	4	5	6

**Geef aan in hoeverre de onderstaande uitspraken op jou van toepassing zijn, gekeken naar het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
34.	Als ik de formatieve toets had gemaakt denk ik dat ik een goede beoordeling zou halen voor de formatieve toets bij dit leerwerkpakket bij deze docent	1	2	3	4	5	6		
35.	Ik had er vooraf vertrouwen in dat ik dit leerwerkpakket –hoe moeilijk ook – zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6		
36.	Vooraf wist ik dat ik de basisbegrippen van dit leerwerkpakket in ieder geval onder de knie zou krijgen.	1	2	3	4	5	6		
37.	Ik vertrouwde erop dat ik ook de ingewikkelde onderwerpen van dit leerwerkpakket, zou begrijpen.	1	2	3	4	5	6		
38.	Ik was vol vertrouwen dat ik de formatieve en summatieve toets voor dit leerwerkpakket ging halen.	1	2	3	4	5	6		
39.	Ik verwachtte voor dit leerwerkpakket gemakkelijk een voldoende beoordeling te halen.	1	2	3	4	5	6		
40.	Ik wist zeker dat ik de vaardigheden die horen bij dit leerwerkpakket ga beheersen	1	2	3	4	5	6		
41.	Wanneer ik vooraf keek naar de eisen van dit leerwerkpakket, naar de docent en naar wat ik al weet, wist ik zeker dat ik een goede beoordeling ging halen voor dit leerwerkpakket.	1	2	3	4	5	6		

**Geef aan wat jij vindt van de docent behorend bij de door jou gekozen formatieve toets.**

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
42.	De docent is deskundig	1	2	3	4	5	6		
43.	De kennis van de docent is van een voldoende niveau	1	2	3	4	5	6		
44.	De docent legt de leerinhoud betekenisvol uit	1	2	3	4	5	6		
45.	Bij problemen kan de docent mij helpen	1	2	3	4	5	6		
46.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn prestaties	1	2	3	4	5	6		
47.	De docent heeft voldoende hoge verwachtingen van mijn gedrag	1	2	3	4	5	6		
48.	De docent toont voldoende respect	1	2	3	4	5	6		
49.	De docent heeft een eerlijke persoonlijkheid	1	2	3	4	5	6		
50.	De docent straalt voldoende enthousiasme uit	1	2	3	4	5	6		
51.	De feedback van deze docent is zinvol voor het leerproces	1	2	3	4	5	6		
52.	Feedback van deze docent zie ik als leermoment	1	2	3	4	5	6		
53.	De feedback van deze docent is relevant voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6		
54.	De feedback van deze docent is bruikbaar voor de voortgang van mijn leerproces	1	2	3	4	5	6		

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de onderstaande uitspraken over het leerwerkpakket behorend bij de door jou gekozen formatieve toets en de rest van kwartiel 3.

		Helemaal mee oneens						Helemaal mee eens	
55.	De studielast is voldoende verspreid over het kwartiel	1	2	3	4	5	6		
56.	Het aantal verschillende vakken in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6		
57.	Het aantal verschillende onderwerpen in kwartiel 3 waren goed te overzien	1	2	3	4	5	6		
58.	De verhouding tussen contacturen en zelfstudie-uren in kwartiel 3 is goed	1	2	3	4	5	6		
59.	Er waren voldoende contacturen voor dit leerwerkpakket om het vak te halen.	1	2	3	4	5	6		
60.	De leerinhoud wordt op een goed tempo aangeboden	1	2	3	4	5	6		
61.	Het is in dit leerwerkpakket overzichtelijk 'wanneer' ik 'wat' moet doen	1	2	3	4	5	6		

62. Geef hier je mening over het bonuspuntensysteem in het algemeen (niet specifiek over het gekozen vak).

63. Wat is je cijfer op de summatieve toets voor het gekozen leerwerkpakket? \_\_\_\_\_

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

## Bijlage 2

---

### Kruistabellen behorende bij §3.5

#### *Kruistabel opleiding en het wel of niet maken van formatieve toets*

		Wel	Niet	
		gemaakt	gemaakt	Totaal
Opleiding	HRM	16	15	31
	% binnen opleiding	52%	48%	
	% binnen wel/niet gemaakt	17%	41%	
	TP	78	22	100
	% binnen opleiding	78%	22%	
	% binnen wel/niet gemaakt	83%	60%	
		94	37	131

#### *Kruistabel opleidingsvorm en het wel of niet maken van formatieve toets*

		Wel	Niet	
		gemaakt	gemaakt	Totaal
Opleidingsvorm	Voltijd	72	23	95
	% binnen opleidingsvorm	76%	24%	
	% binnen wel/niet gemaakt	77%	62%	
	Deeltijd	22	14	36
	% binnen opleidingsvorm	61%	39%	
	% binnen wel/niet gemaakt	23%	38%	
		94	37	131

#### *Kruistabel geslacht en het wel of niet maken van formatieve toets*

		Wel	Niet	
		gemaakt	gemaakt	Totaal
Geslacht	Man	25	8	33
	% binnen geslacht	76%	24%	
	% binnen wel/niet gemaakt	27%	22%	
	Vrouw	69	29	98
	% binnen geslacht	70%	30%	
	% binnen wel/niet gemaakt	73%	78%	
		94	37	131