

# I.3 De bijdrage van feedback aan het leren van studenten

*Liz Dale*

De Tijdelijke Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan (2007) heeft gepleit voor een sterkere rol van leraren bij het formuleren en bewaken van de professionele kwaliteit. Dat betekent dat (de beroepsgroep van) leraren een standaard moeten formuleren voor de professionele kwaliteit, voor de kennis en vaardigheden die de leden van het 'gilde' van leraren dienen te bezitten. Tegelijk moet de eigen professionele kwaliteit afgezet worden tegen die gildekennis.

Dat geldt voor leraren, maar ook voor studenten. Ook zij moeten inzicht hebben in wat er aan professionele kwaliteit van leraren verwacht wordt en dat kunnen relateren aan het niveau van professionele kwaliteit dat zij op dat moment bezitten. Lerarenopleiders kunnen een bijdrage leveren aan het leren van studenten als zij bewuster omgaan met het geven van feedback. Door de rol van feedback in het leren van studenten te verkennen, en vragen te stellen over welke processen gaande zijn bij studenten tijdens het ontvangen van feedback en welke kwaliteitseisen gesteld kunnen worden aan feedback, kunnen lerarenopleiders studenten beter ondersteunen in hun ontwikkeling. Dialoog is hierbij van essentieel belang.

Tijdens ons werk als leraaropleider geven wij heel veel feedback aan studenten. Ons doel met het geven van feedback is meestal, heel simpel gesteld, dat studenten er iets van leren. Maar gedurende mijn loopbaan als lerarenopleider heb ik geleidelijk aan het gevoel gekregen dat terwijl ikzelf een steeds beter beeld vorm van wat ik eigenlijk van studenten verwacht en van wat ik wil dat ze leren, studenten eigenlijk heel weinig met de feedback doen die ik zo zorg-

vuldig formuleer. Sterker nog, terwijl ik steeds meer een expert wordt in het formuleren van feedback, en steeds duidelijker assessmentcriteria of competentiebeschrijvingen formuleer, lijkt het soms alsof studenten de assessmentcriteria weinig aandacht geven, en als ze de competentiebeschrijvingen lezen, ze ze toch nog 'vaag' vinden, en opmerkelijk weinig doen met mijn feedback. Deze constatering is voor mij een reden geweest om mij verder te verdiepen in

het thema feedback. Mijn eigen concerns vallen samen met ontwikkelingen in lerarenopleidingen die ook aanleiding geven om kritisch te kijken naar de rol van feedback in lerarenopleidingen. Dochy (2005) vat het belang van feedback krachtig samen: Feedback is...

*'(...) een cruciaal onderdeel van het onderwijsleerproces. Het zorgt ervoor dat de student informatie krijgt over de kloof tussen zijn huidige niveau en het te bereiken niveau. De student kan dan op zoek gaan naar de oorzaak van deze kloof en op basis van deze informatie actie ondernemen om de kloof te dichten. Formatieve assessment maakt zo het leerproces transparant en is essentieel om de zelfsturing van de student te bevorderen.'*

### **Feedback & assessment**

Feedback van een opleider aan een student is een interventie van de opleider om het leren van de student te bevorderen. Er zijn ook andere interventies mogelijk. Assessment is zo'n vorm van interventie. De wijze waarop er getoetst wordt is erg sturend voor wat een student leert en de manier waarop een student leert (Gibbs, 2004). Assessment en feedback liggen in het verlengde van elkaar en inzicht in de rol van assessment in het leerproces kan implicaties hebben voor de rol van feedback in een opleiding. Assessment heeft vooral betrekking op het beoordelen van de competenties van de student. In discussies over assessment gaat het dan ook vaak om het helder krijgen van beoordelingscri-

teria. Minder aandacht is er voor de opbrengst die het assessment kan hebben voor de sturing van het leren na het assessment. Feedback speelt daar een rol: de student krijgt niet alleen een oordeel, maar ook suggesties voor het verdere leerproces.

Wanneer beoordeling en feedback gecombineerd worden, verschuift de nadruk van toetsing van het resultaat van het leerproces naar toetsing van het leerproces op zich: assessment for learning, in plaats van assessment of learning. Assessment of learning geeft cijfers, en bewaakt kwaliteit. Assessment for learning heeft, volgens Gibbs, een aantal aanvullende kenmerken. Ten eerste eist assessment for learning aandacht en tijd van studenten op. Het genereert geschikt leergedrag, levert feedback waar studenten op letten, en helpt studenten om zich kwaliteitscriteria eigen te maken.

Assessment en feedback kunnen dus allebei het leren van studenten beïnvloeden. Wanneer het doel is om 'assessment for learning' te realiseren, is het van belang om meer inzicht te krijgen in hoe feedback het beste ingezet kan worden en om het proces van feedback nader te beschouwen.

### **Het feedback proces**

Feedback kan gezien worden als een cyclus van feedback geven en ontvangen. Nicol en MacFarlane-Dick (2004) beschrijven een opvatting over feedback die lijkt op het transmissiemodel van

het leren: leraren geven studenten informatie over hun sterke en zwakke punten en verwachten dat studenten deze informatie overnemen en omzetten in actiepunten. Maar zij betogen dat dit een misvatting is en dat studenten zelf actief zijn in het construeren van feedback, net zoals zij actief zijn in het construeren van kennis. Binnen deze socio-constructivistische opvatting is feedback, net zo als kennis, geen ziekte - het wordt niet overgedragen (cf. Westhoff, 2005). Feedback wordt, net zoals kennis, actief geconstrueerd, samen met anderen. In dit socio-constructivistisch model van feedback-krijgen van Nicol & MacFarlane-Dick, wordt feedback betekenisvol tijdens de constructie ervan.

De ervaringen die ik aan het begin van dit artikel beschreef kunnen voor een deel verklaard worden door het toepassen van deze twee modellen: de feedback die ik zorgvuldig formuleerde op basis van door mij geformuleerde assessmentcriteria past in een transmissiemodel – ik construeer de betekenis van de assessmentcriteria voor de studenten in de veronderstelling dat zij de feedback betekenisvol zullen vinden. De studenten lezen vervolgens de feedback en doen er weinig mee omdat zij zelf de feedback en assessmentcriteria niet medegeformuleerd hebben en er geen actief constructieproces is, waardoor studenten de feedback makkelijk naast zich neer leggen.

In een transmissiemodel van feedback geven en ontvangen, wordt er veel aandacht gevraagd

voor de kwaliteit van de feedback. Later in dit artikel volgen voorbeelden van het soort kwaliteitscriteria dat gebruikt kan worden. De implicatie van een socio-constructivistisch model van feedback is echter dat er niet alleen aandacht voor de kwaliteit van het feedback moet zijn, maar ook voor de rol van studenten in het verwerken van feedback en voor het versterken van de zelfevaluatievaardigheden van studenten. Een belangrijk aspect hiervan is het ontwikkelen van bewustwording bij studenten van het te bereiken niveau. Het te bereiken niveau wordt weergegeven in competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria.

### **Competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria**

Dochy geeft in het citaat hierboven aan dat feedback twee soorten van inzicht oplevert:

- inzicht in het zelf, in het huidige niveau van de student en
- inzicht in het te bereiken niveau.

Sadler (in Gibbs, 2004) beschrijft het bewust worden van het te bereiken niveau als een proces van inzicht krijgen in 'gildekennis' (guild knowledge). Volgens Gibbs (gebaseerd op Sadler) verwerven studenten inzicht in de kwaliteitskenmerken van hun beroep door het interpreteren van assessmentcriteria, tijdens het beoordelen van eigen werk en dat van studiegenoten.

Dit heeft implicaties voor de beschrijvingen van het te bereiken niveau. Het te bereiken niveau

in de lerarenopleidingen wordt beschreven in competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria. Danielson & McGreal (2000) stellen vier eisen aan competentiebeschrijvingen. Ze moeten duidelijk zijn (niet ambigu), 'evidence based' (gebaseerd op onderzoek over wat effectief onderwijs is, rekening houdend met de complexiteit van onderwijs en de context waarin leren plaats vindt, en gebaseerd zijn op een onderbouwde visie over hoe leraren in opleiding leren) gevalideerd en gedragen door het veld, en volledig. Gibbs (2004) stelt als belangrijkste eis aan assessmentcriteria dat ze betekenisvol moeten zijn voor studenten. In de lerarenopleidingen beschrijven de SBL-competenties het te bereiken niveau van toekomstige leraren. Een eerste vraag bij het samenstellen van een feedbackbeleid zou kunnen zijn of en in hoeverre de SBL-competenties voldoen aan deze kwaliteitseisen.

Wanneer we die vraag proberen te beantwoorden ontstaat er gelijk een zekere spanning tussen de eisen die aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria gesteld kunnen worden en het effect dat je als opleider ermee wilt bereiken. Aan de ene kant wordt gesteld dat de beschrijvingen duidelijk en transparant moeten zijn, aan de andere kant zou het inzicht in kwaliteitskenmerken juist bevorderd worden door het interpreteren en toepassen van criteria. De spanning zit in het willen streven naar helderheid en validiteit door assessmentcriteria van tevoren zo transparant mogelijk te maken, en de constatering dat juist door een dialoog aan te

gaan over de betekenis van de criteria, studenten inzicht verwerven in de betekenis ervan. Zoals in veel gevallen is het zwart-wit denken hier niet erg behulpzaam. Het interessante gebied is juist het grijze gebied waarin competenties en assessmentcriteria betekenisvoller kunnen worden voor studenten. Het is belangrijk om een verschil te hanteren tussen summatief assessment en formatief assessment. Bij een summatief assessment staan validiteit en helderheid voorop, bij een formatief assessment staat het bevorderen van inzicht ten gunste van de ontwikkeling van een student voorop. Het samen construeren en onderzoeken van de betekenis van competentiebeschrijvingen en het formuleren van feedback voor anderen (door middel van peer en zelfassessment) zouden kunnen leiden tot beter inzicht van studenten in de gildekennis over het leraarschap omdat ze door het interpreteren en toepassen van competentiebeschrijvingen of assessmentcriteria, een concept van het te bereiken niveau construeren. Door te onderhandelen over de betekenis, verrijken ze hun inzicht in wat er van hun verwacht wordt.

### **Ontwikkelingsfasen van leraren in opleiding**

In de context van een competentiegerichte opleiding wordt het leren niet gedefinieerd als het afzonderlijk opbouwen van kennis en vaardigheden, maar als het ontwikkelen van competenties, die bestaan uit een 'geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen' (Dochy, 2005, blz.36). De stage en de beoorde-

lingen van de praktijk krijgen een grote rol in een competentiegerichte leraaropleiding. Voor de lerarenopleider rijst de vraag wat we weten over het leren van leraren in opleiding tijdens authentieke werkzaamheden en wat de implicaties hiervan zijn voor de lerarenopleiding.

In empirische veldstudies (Furlong & Maynard, 1995, blz. 62) met studenten op stage constateerden onderzoekers dat leraren in opleiding in verschillende fases van een lerarenopleiding een verschillende leerfocus hebben. Afhankelijk van die leerfase hebben ze ook behoefte aan verschillende soorten begeleiding en feedback. En dat heeft ook consequenties voor de begeleidingsrol en relevante activiteiten voor studenten en opleiders in elk van de fases.

Een student in de beginfase van de opleiding die voor het eerst lesgeeft, heeft belangstelling voor procedures, rituelen en routines, en heeft baat bij een begeleider die als rolmodel fungeert. Relevante studentactiviteiten in deze beginfase zijn observatie van experts en collaboratief lesgeven. De opleider kan de student ondersteunen door collaboratief les te geven, met een focus op procedures en routines.

De volgende fase is geobserveerd lesgeven, met een leerfocus op vakdidactische competenties, en behoefte aan een begeleider die zich coachend opstelt. Systematische observatie door de student, gericht op specifieke competenties zijn relevante studentactiviteiten. Van een opleider wordt systematische observatie, het geven

van gedragsgerichte feedback en het faciliteren van reflectie op ervaringen als relevant gezien. In de volgende fase van de ontwikkeling van de student in de opleiding verschuift de aandacht van de student van lesgeven naar het leren van leerlingen. De student richt zich op het leerproces van leerlingen en het ontwikkelen van effectief lesgeven. De begeleider heeft in deze fase een rol als critical friend. Studentactiviteiten die in deze fase passen zijn klassenobservatie gericht op het leren van leerlingen en het maken van lesplannen gericht op leren. Een opleider in deze fase bevraagt de student en daagt hem uit rond het plannen in termen van het leren van leerlingen en de betekenis van het leren en leerprocessen en met betrekking tot de leerstof en de rol van de leraar.

Tijdens de laatste fase is een student toe aan autonoom lesgeven, waar ruimte is om een theoretische onderbouwing van het lesgeven te onderzoeken. Hierin speelt de begeleider de rol van co-enquirer. Een student kan zelf de focus voor observaties kiezen en de opleider observeert en geeft feedback op de zelfgekozen focus van de student.

Wat zijn de implicaties van een dergelijk onderzoek voor lerarenopleidingen? Volgens Furlong & Maynard vinden de fases altijd plaats in deze volgorde, maar het tempo waarin een student de fases doorloopt kan verschillen. Lerarenopleidingen zouden kunnen proberen om hun begeleidingspraktijken af te stemmen op de leerfasen van studenten.

### **Leerstijlen van leraren in opleiding**

Oosterheert (2005) vindt het belangrijk dat opleiders oog krijgen voor en zicht krijgen op hoe studenten uit zichzelf geneigd zijn om te leren, om vervolgens hun onderwijs en de interventies daar op af te stemmen. Zij onderscheidt vijf manieren waarop studenten tijdens hun opleiding leren:

- 1 inactief/ overlevingsgericht;
- 2 reproductief (gesloten);
- 3 reproductief (open);
- 4 betekenisgericht (externe sturing) en
- 5 betekenisgericht (interne sturing).

Ze geeft echter nog niet aan welke interventies het meest effectief zijn voor de verschillende manieren van leren onderwijzen of wat de consequenties zouden zijn voor het soort feedback dat aan verschillende studenten met verschillende leerstijlen gegeven zou moeten worden. Het is jammer dat er hier weinig over bekend is, want in de praktijk van de leraaropleiding is het afstemmen van het onderwijs en interventies op leerstijlen juist de uitdaging.

Gezien de constatering dat leraren in opleiding fases doorlopen met verschillende leerfocussen, en de constatering dat leraren in opleiding ook verschillende leerstijlen kunnen hebben, lijkt het aannemelijk dat lerarenopleiders die hier rekening mee houden beter zullen aansluiten op de leerbehoeftes van toekomstige leraren en daardoor effectiever zouden kunnen zijn. Dit is tot nu toe niet onderzocht.

### **Eisen aan feedback**

Wanneer er rekening gehouden moet worden met kenmerken van studenten, zal de inhoud en vorm van de feedback dus verschillen van situatie tot situatie. Toch is de vraag of er geen generieke kwaliteitseisen te formuleren zijn voor feedback. Dat zou lerarenopleiders kunnen helpen om de kwaliteit van hun feedback te evalueren. In de literatuur zijn twee lijsten van eisen gevonden, één door Juwah et al (2004) en één door Gibbs & Simpson (2004 in Dochy, 2005, blz. 87). Juwah et al's model van formatieve assessment en feedback is gebaseerd op recent onderzoek. Op basis van hun model en literatuuronderzoek formuleren zij 7 principes (eigenlijk kenmerken) van goede feedback:

#### **Goede feedback:**

- 1 faciliteert het ontwikkelen van zelfbeoordeling (reflectie) in het leren;
- 2 moedigt aan tot peer to peer en student-docent dialoog;
- 3 maakt duidelijk wat hoge kwaliteit inhoudt;
- 4 geeft aan hoe de kloof tussen huidige en gewenste kwaliteit bereikt kan worden;
- 5 levert informatie aan studenten over hun leerproces;
- 6 bevordert motivatie en een gevoel van eigenwaarde en
- 7 geeft informatie aan docenten die gebruikt kan worden om hun onderwijs te verbeteren.

Op basis van onderzoek naar de invloed van feedback op het leren stellen Gibbs & Simpson

(2004, in Dochy, 2005, blz. 87) dat feedback aan de volgende kwaliteitseisen moet voldoen:

- 1 de feedback moet voldoende en gedetailleerd zijn;
- 2 de feedback moet focussen op de prestatie van de student, op zijn leren en op de acties waar hij controle over heeft, niet op zichzelf of zijn persoonlijkheid;
- 3 feedback moet op het juiste moment aangeboden worden en constructief zijn voor het verdere leerproces;
- 4 feedback moet congruent zijn met het doel van de opdracht;
- 5 feedback moet aansluiten op percepties van studenten over wat er van hen verwacht wordt en
- 6 feedback moet de mogelijkheid geven om er rekening mee te houden in te toekomst.

Gielen, Dochy & Dierik (in Dochy, 2005, blz 88) voegen nog drie effectiviteitscriteria hier aan toe:

- 7 feedback moet focussen op aandacht die de student heeft voor zijn vooruitgang in het beheersen van onderwistaken;
- 8 feedback moet gegeven worden wanneer het nog steeds relevant is, zodat de student kan tonen dat hij eruit leert en
- 9 feedback moet specifiek zijn, gerelateerd aan behoeften van de student.

Er zijn overeenkomsten en verschillen tussen de lijsten, en in de wijze waarop de lijsten toegepast zouden kunnen worden in de praktijk. De

bovenstaande lijsten geven in ieder geval handvatten voor het evalueren van feedback in de opleiding. Deze twee lijsten kunnen als aanzet dienen om een discussie aan te gaan in de lerarenopleiding over de criteria waar feedback aan zou kunnen voldoen. Zo zouden opleiders zelf of in overleg met studenten een eigen lijst kunnen samenstellen waar zij willen dat feedback die tijdens de opleiding (en passend in hun onderwijsvisie) gegeven wordt, aan moet voldoen.

### **Feedback in de praktijk van de lerarenopleiding**

De bevindingen van Furlong & Maynard geven aanleiding om de vraag te stellen of de criteria waar feedback aan zou moeten voldoen ook niet anders zijn voor studenten in de verschillende fases van de opleiding. Zo kunnen de eisen die gesteld worden aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria naast de verschillende fases gelegd worden. Als de leerfocus van een student procedures, routines en rituelen betreft, is het waarschijnlijk dat de student behoefte heeft aan transparante, duidelijke competentiebeschrijvingen. Dit geldt ook in de tweede fase, waar systematisch observatie gebaseerd op specifieke competenties genoemd wordt als relevante activiteit. Pas als een student bezig is met het verschuiven van lesgeven naar het leren van leerlingen zal hij zich kunnen richten op het geven van een eigen betekenis aan competentiebeschrijvingen en assessmentcriteria. Het geven van een geheel eigen invulling aan competentiebeschrijvingen zal misschien mogelijk zijn als de

student autonoom les aan het geven is, en bezig is met een theoretische onderbouwing van zijn eigen praktijk. De constatering dat studenten behoefte hebben aan prescriptieve competentiebeschrijvingen aan het begin van de opleiding en pas later een eigen betekenis of invulling kunnen of willen geven, lijkt interessant voor hoe competentiebeschrijvingen opgesteld worden en ingezet worden.

Bovenstaande discussie leidt tot een paar voorlopige conclusies met betrekking tot feedback.

- Feedback moet betekenisvol zijn voor studenten. Dit kan ondersteund worden door peer- en zelfbeoordeling en door een dialoog met studenten aan te gaan over de betekenis van assessmentcriteria en competenties.
- Het doel van competentiegerichte feedback is studenten in staat te stellen om zelf doelen te formuleren.
- Assessment van competenties kan het beste plaats vinden op basis van authentieke, complexe werkzaamheden en feedback leveren op zowel product als proces.
- Verschillende soorten feedback zullen meer of minder relevant zijn in verschillende fases van de opleiding.
- Verschillende studenten zullen ook behoefte hebben aan verschillende soorten feedback.

Op basis van het voorgaande zijn er drie stappen te onderscheiden in het proces van het geven en ontvangen van competentiegerichte feedback. In de eerste fase wordt het te bereiken niveau vast-

gesteld aan de hand van competentiebeschrijvingen of assessmentcriteria. Vervolgens wordt gekeken naar het handelen van een student in een authentieke, complexe situatie. Feedback op zowel product als proces wordt geformuleerd, waardoor de student bewust wordt van de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau. In de laatste fase wordt de feedback gerapporteerd, en op basis van de feedback onderneemt de student passende actie om de vastgestelde kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau te dichten.

In elke van de drie stappen heeft de opleiding een aantal mogelijkheden waarbij de student meer of minder passief of actief betrokken kan zijn, afhankelijk van de individuele leerstijl/ fase van de student in de opleiding.



stap	wat	wie	factoren	doel
1	bepalen van het te bereiken niveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opleiding</li> <li>• student</li> <li>• opleiding en student in overleg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fase van student in opleiding</li> <li>• leerstijl van student</li> <li>• kwaliteitseisen feedback</li> <li>• opvattingen over processen bij het verwerken van feedback</li> </ul>	student ontwikkelt inzicht in het te verwachten niveau
2	vaststellen huidige niveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opleiding</li> <li>• docent op stageschool</li> <li>• medestudent</li> <li>• leerling</li> <li>• andere betrokkenen</li> </ul>		
3	rapporteren van feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• feedbackgever</li> <li>• feedbackontvanger</li> </ul>		

In stap 1, *het bepalen van het te bereiken niveau*, kan gekozen worden om het te bereiken niveau door de opleiding vast te stellen of om in gesprek met de student het te bereiken niveau vast te stellen. Zoals Furlong & Maynard laten zien, zal de behoefte aan vastgelegde modellen of aan ruimte voor het geven van eigen invullingen aan de competentiebeschrijvingen verschillen, afhankelijk van de fase waarin een student zich bevindt in de opleiding. Ook de individuele leerstijl van een student kan hier een rol spelen. Het uiteindelijke doel van het vaststellen van het te bereiken niveau is dat een student inzicht krijgt in wat er van hem verwacht wordt. Als een student het gevoel heeft dat een competentiebeschrijving of assessment criterium 'vaag' is (een vaak gehoorde zucht van studenten), kan het zinnig zijn om een verhelderend gesprek aan te gaan om de betekenis of interpretatie van de criteria te verdiepen, want inzicht krijgen in de gildekennis van het leraarschap is hier de drijfveer. Het niet expliciteren van een te verwachten

niveau ondermijnt het leerproces van de student, en kan tot een cyclus van onderpresteren en demotivatatie leiden. Verwachtingen zijn immers van grote invloed op de prestaties van studenten.

In stap 2, *feedback formuleren op het handelen van de student in een complexe, authentieke situatie*, kan de opleiding kiezen wie de feedback formuleert. Feedback kan door lerarenop-leiders, docenten in het veld, medestudenten, leerlingen of anderen geformuleerd worden. Hierbij is het van belang dat een student inzicht krijgt in de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau. Een onderliggende vraag is wie het meeste leert van het formuleren van de feedback. Wanneer studenten feedback geven aan medestudenten worden ze zich nog bewuster van de kwaliteitseisen die aan hun handelen gesteld worden. Als een opleiding kiest om de feedback door verschillende betrokkenen te laten formuleren, is het van belang dat de

kwaliteit van de feedback bewaakt wordt. In dit geval kunnen criteria voor het formuleren van feedback diegene die de feedback formuleren ondersteunen en de kwaliteit van de feedback door verschillende betrokkenen bewaken.

In stap 3, *het rapporteren van de feedback en het vaststellen van passende actie om de kloof tussen het huidige niveau en het te bereiken niveau te dichten*, zijn ook keuzes mogelijk die het leerrendement van de feedback groter of kleiner maken. Het rapporteren van de feedback door degene die de feedback heeft geformuleerd houdt in dat deze een steeds helderder beeld krijgt van het te verwachten niveau – zijn of haar gildekennis wordt steeds verder verfijnd. Het eigen maken van de feedback en het interpreteren van de gevolgen voor toekomstige handelingen is effectiever wanneer het rapporteren en interpreteren van de feedback door studenten zelf gebeurt. Hier zijn ook allerlei gradaties in mogelijk. De lerarenopleider kan een volledige conceptrapportage (modelrapportage) voorleggen aan de student, maar ook een halffabricaat met ruimte voor de student om aanvullingen te maken. Een student kan een conceptrapportage maken, en deze ter goedkeuring voorleggen aan de docent. Hier spelen de individuele leerstijl en fase in de opleiding van de student natuurlijk ook een rol.

### **Conclusie**

Lerarenopleiders kunnen bewuster omgaan met de plaats, rol en kwaliteit van feedback in

de lerarenopleiding door zich af te vragen wat het doel van de feedback is en welke veronderstellingen zij hebben over het proces van feedback, en rekening te houden met de leerfase waarin een student zich bevindt en de leerstijl van een student. Dit houdt in dat zij studenten meer of minder kunnen betrekken in alle fases van het feedbackproces, en zodoende studenten kunnen aanmoedigen tot het verhelderen van hun gildekennis over het leraarschap. Zo kunnen ze studenten voorbereiden op deelname aan een beroepsgroep die zelf actief haar kwaliteit formuleert en bewaakt.

## Literatuur

- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Danielson, C. & McGreal, T.L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005) *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R.; Dietze, A. & Snoek, M. (2001) *Assessment van Competenties*. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22/2, 48-54.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995) *Mentoring Student Teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Gibbs, G & Simpson, C. (2004) Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 32(2) 175-187.
- Kayzel, R. (2005) *Competentiegericht Opleiden*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Nicol, D.J & Macfarlane-Dick, D. (2004) Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. [http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D\\_SENLEF\\_model.doc](http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc) (accessed 9 februari 2006).
- Oosterheert, I., Swennen, A. & van Rijswijk, M. (2005) De ontwikkeling van leraren in opleiding. In: *Leraren Opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen-Apeldoorn: VELON.
- Westhoff, G. (2005) *Weten hoe of wat. Competentiegericht leren en de vakdocent* (Voordracht voor de VVVO-conferentie 'Het nieuwe Leren en de Vakken', Utrecht, 9 maart 2005) [www.platformvvvo.nl/vvvo/docs/Conferentie\\_2005.doc](http://www.platformvvvo.nl/vvvo/docs/Conferentie_2005.doc) (accessed 2 maart 2007).