

Inhoud

Lijst van figuren	4
Voorwoord	5
Dankwoord	6
Over de auteurs	8
1. Wat is feedback?	10
1.1 Wat vooraf ging... nakijken, cijfers geven en beoordelen	11
1.2 Feedback: timing	12
1.3 Feedback: wat ertoe doet	13
2. Een feedbackcultuur	18
2.1 Feedback is onderdeel van formatieve evaluatie	19
2.2 De skill, will & thrill	23
2.3 Mindsets en mindframes (klaar zijn om te leren)	24
2.4 Fouten maken normaal vinden en ze omarmen	37
2.5 Gelijkwaardigheid in leren door gemengde niveaus	47
2.6 Feedback en complimenten over het leren gaan niet samen – maar we houden van complimentjes!	53
2.7 Externe beloningen als negatieve feedback	55
3. Lesgeven en leerkaders	58
3.1 Start van de les: vaststellen en activeren van voorkennis	59
3.2 Delen van leerdoelen	63
3.3 Succescriteria	67
3.4 De SOLO-taxonomie	80
4. De kracht van verbale feedback tijdens de les	92
4.1 Waarom mondeling en tijdens de les het beste is	93
4.2 Feedbackverbanden	94
4.3 Van leerling naar leraar	101
4.4 Van leraar naar leerling en tussen leerlingen onderling	106
5. Feedback na de les	134
5.1 Feedback na de les van leerling naar leraar	135
5.2 Feedback na de les van leraar naar leerling	145
5.3 Geschreven feedback	146
5.4 Feedback naar en van ouders en andere betrokkenen	158
5.5 Voorbeelden van feedbackbeleid en de daaraan verbonden mindset van de schoolleiders	164
Appendix: samenvatting in tabellen	178
Slotwoord	182
Literatuur	186

Wat is feedback?

Dit hoofdstuk vat de belangrijkste punten samen over hoe er wordt gedacht over feedback in het onderwijs en vanuit de wetenschap. Dit vormt de basis van de onderwerpen die we in de rest van het boek onder de loep zullen nemen. De volgende hoofdstukken sluiten nauw aan bij de dagelijkse lespraktijk van leraar en leerling – zoals in het voorwoord is aangegeven: cultuur, leerstrategieën, feedback in de les en feedback na de les. Daar waar mogelijk zullen praktische voorbeelden de bevindingen illustreren.

We hebben duizenden leraren gevraagd om in een korte zin antwoord te geven op de vraag: Wat versta je onder feedback? Onderstaande verklaringen zijn het meest typerend.

- Opmerkingen** – opmerkingen maken over de manier waarop iemand iets doet.
- Opheldering** – beantwoorden van leerlingvragen in de klas.
- Kritiek** – constructieve kritiek leveren.
- Bevestiging** – tegen iemand zeggen dat hij het goed doet.
- Ontwikkeling van het werk (inhoud)** – vragen stellen naar aanleiding van het commentaar.
- Constructieve reflectie** – positieve en constructieve reflecterende opmerkingen maken over iemands werk.
- Correctie** – laten zien wat iemand goed of fout heeft gedaan, om hem daarmee verder te helpen.
- Tips en tops** – zeggen wat er goed gaat en wat er beter kan.
- Commentaar** – commentaar leveren op iemands werk.
- Criteria** – aangeven hoe goed iemands werk is in relatie tot een norm.

We hebben aan evenveel leerlingen dezelfde vraag gesteld en bij hen stond de volgende opmerking ruimschoots bovenaan: feedback helpt mij te weten te komen hoe ik verder moet. Vaak zeggen de leerlingen, als de feedback meer lijkt op de bovenstaande lijst, dat ze helemaal geen feedback hebben gekregen. De feedbackvormen uit bovenstaande lijst worden waarschijnlijk krachtiger als de feedback informatie geeft over 'de volgende stap'. Dit geeft reden om door/verder te gaan.

De focus in dit boek zal liggen op het geven van feedback met informatie over 'de volgende stap'.

1.1 Wat voorafging ... nakijken, cijfers geven en beoordelen

Nog niet zo lang geleden werd het woord 'feedback' maar zelden gebruikt. In de Verenigde Staten betekende 'beoordelen' toen, en vaak ook nu nog, op de meest traditionele manier leerlingen een vorm van reactie geven op hun werk of hun leerresultaten. In Groot-

Britannië en andere landen werd de term 'nakijken' gebruikt om cijfers, commentaar of beiden te geven. De feedback was op deze manier vooral summatief¹ en alleen van leraar naar leerling. Dat wil niet zeggen dat er geen formatieve², mondelinge en directe feedback gegeven werd, of dat er geen feedback was van leerling naar leraar en tussen leerlingen onderling. Maar het belang van die feedback werd niet benadrukt.

In verscheidene onderzoeken liggen nakijken en beoordelen onder vuur. Een beroemd onderzoek van Ruth Butler (1988) waarin leerlingen cijfers, opmerkingen of cijfers én opmerkingen kregen, toonde bijvoorbeeld aan dat leerlingen die alleen commentaar kregen meer vooruitgang boekten dan de andere twee groepen. Als cijfers werden vergezeld van positieve opmerkingen, bleek uit gesprekken met leerlingen dat ze de opmerkingen negeerden en alleen keken naar het cijfer. Ze zeiden dat het geven van positieve opmerkingen een manier van de leraar was om ze aan te moedigen. Cijfers zorgen voor het ontwikkelen van een op zichzelf gerichte mindset (of focus) in plaats van een focus op de taak (of op het werk). Een cijfer geeft aan dat 'het werk is gedaan'. We moeten cijfers geven niet met feedback verwarren.

Toen het geven van feedback meer de gewoonte werd, was zorgen dat de feedback specifiek werd de volgende stap om een ontwikkeling op gang te brengen. De Engelse Office for Standards in Education (Ofsted – de onderwijsinspectie) schreef in 1996 de scholen in Engeland:

Nakijken en cijfers geven is meestal omstreden en geeft vaak geen aanwijzing hoe het werk kan worden verbeterd. In een klein maar belangrijk aantal gevallen stimuleert het geven van cijfers onderpresteren en lage verwachtingen doordat de beoordeling te mild is, of een cijfer niet specifiek genoeg.

De kernboodschap is dat de meest waardevolle feedback zich richt op het helpen van leerlingen om zich te verbeteren. Als de opmerkingen geen informatie geven over 'wat is de volgende stap' of 'hoe kan het werk beter', dan zijn cijfers de enige waardevolle indicator. Als cijfers zonder verdere informatie worden gegeven, dan zal dit niet leiden tot een acceptabele interpretatie van zowel huidige als toekomstige verbeteringen.

Leraren gaven in het algemeen cijfers, opmerkingen of beide aan de leerlingen *na* de les. En die werden gezien als de belangrijkste en verwachte vorm van feedback. Ook bleek dat de meeste opmerkingen, tenzij ze om een reactie van de leerling vroegen, vaak werden genegeerd door de leerlingen als ze geen tijd kregen om de opmerkingen te lezen en hun werk te verbeteren, of als ze niet leesbaar of moeilijk te begrijpen waren (bijvoorbeeld Clarke, 2001).

1.2 Feedback: timing

Nuthall en Alton-Lee (1997) hebben aangetoond dat alle leerlingen, ongeacht hun prestatieniveau, gewoonlijk drie tot vijf keer in aanraking moeten komen met nieuwe lesstof voordat het waarschijnlijk is dat deze geleerd wordt.

¹ Als je summatief beoordeelt, geef je een cijfer of oordeel over het product (voldoende, onvoldoende).

² Beoordeel je formatief, dan ben je gericht op de ontwikkeling: wat is goed en hoe kun je het nog beter maken?

De aanname dat minder presterende leerlingen meer instructie nodig hebben, wordt niet ondersteund door onze gegevens. De belangrijkste eis is dat alle leerlingen gelijke kansen krijgen.

(Nuthall & Alton-Lee, 1997)

Leraren zouden tijdens alle momenten van leren en betrokkenheid feedback moeten geven zodat het begrip van de leerlingen toeneemt. Leraren dienen tevens de tijd te nemen om misconcepties van leerlingen vast te stellen, te onderzoeken en te betwisten. Ze moeten duidelijk maken wat het verband is met eerdere ervaringen en de leerlingen meerdere mogelijkheden en ondersteuning bieden om dit te koppelen aan nieuwe informatie. Dat is de essentie van effectieve feedback. Nuthall is er nogal uitgesproken over dat leerlingen geen behoefte hebben aan alleen maar herhalingen van taken – zij hebben veel meer baat bij duidelijke feedback. Steeds weer hetzelfde doen (met dezelfde fouten) leidt tot inprenten van de verkeerde dingen. Zo moeten leerlingen ook niet domweg telkens op dezelfde manier les krijgen, maar in plaats daarvan verschillende ervaringen en feedback opdoen in drie tot vijf interactiemomenten.

1.3 Feedback: wat ertoe doet

Hattie en Timperley (2007) hebben in hun definitie feedback gekoppeld aan acties of mededelingen van iemand of iets (bijvoorbeeld leraar, medeleerling, boek, ouder, internet, ervaring) die informatie bevatten omtrent aspecten van iemands prestatie of begrip. Feedback is informatie over de taak die de kloof dicht tussen wat is begrepen en wat begrepen zou moeten worden. Het kan leiden tot meer inzet, motivatie of betrokkenheid om het verschil te verkleinen tussen de huidige status en het doel. Feedback kan leiden tot alternatieve strategieën om de leerstof te begrijpen. Het kan een bevestiging zijn voor de leerling dat hij of zij goed of juist niet goed zit, of in hoeverre hij op weg is naar het doel. Het kan aangeven dat meer informatie beschikbaar of nodig is. Het kan de richting aangeven die leerlingen kunnen volgen en tot slot kan feedback leiden tot een herstructurering van wat al is begrepen. Royce Sadler (1989) beschreef in een baanbrekende publicatie het idee dat feedback informatie is die de kloof dicht tussen waar een leerling is en waar hij of zij zou moeten zijn:

De leerling moet a) weten op welke norm (of doel of referentieniveau) gedoeld wordt, b) het feitelijke (of huidige) prestatieniveau vergelijken met de norm en c) de juiste acties ondernemen die de kloof wat kunnen dichten.

Toen 'feedback' eenmaal tot het onderwijsjargon was gaan behoren, werd de kracht van mondelinge feedback in de les tussen leerlingen en leraren en de feedback na de les een belangrijk aandachtspunt – en dat is het nog steeds. De onderzoeksresultaten zorgden ervoor dat feedback niet iets was dat kon worden genegeerd.

Liever dan algemene, betekenisloze opmerkingen maken richting de leerling (bijvoorbeeld "doe beter je best"), liet Terry Crook (2001) zien wat de meest effectieve feedback inhoudt:

De meest stimulerende effecten ontstaan als de feedback gericht is op:

- de kwaliteit van het werk van de leerling zonder vergelijking met andere leerlingen,
- concrete aanwijzingen waarmee het werk van de leerling kan worden verbeterd,
- verbeteringen die de leerling heeft gemaakt, vergeleken met eerder gemaakt eigen werk.

Feedback moet plaatsvinden in een sfeer van veel vertrouwen en minimale spanning. De aandacht voor de self-efficacy (geloof in eigen kunnen) en het zelfvertrouwen van leerlingen en het inzetten van externe beloningen en andere vormen van extrinsieke motivatie werden gekoppeld aan vormen van feedback:

Feedback is het meest effectief als het doel helder en uitdagend is, en de complexiteit van de taak laag. Het prijzen omdat een taak is gedaan, lijkt ineffectief. Feedback is effectiever als het niet wordt gezien als een ernstige bedreiging voor het zelfvertrouwen.

(Kluger & DeNisi, 1996)

Inzicht krijgen in het begrip van de leerlingen en ontdekken wat ze echt denken, vormen het beginpunt van alle feedback, van wie dan ook. Dan alleen is feedback geschikt als advies.

Toen ik klaar was met de eerste synthese van 134 meta-analyses van alle mogelijke invloeden op prestaties (Hattie, 1992), werd snel duidelijk dat feedback tot de meest positieve invloeden op prestaties behoorde. De fout die ik maakte, was dat ik feedback zag als iets dat leraren hun leerlingen gaven. Ik ontdekte echter dat feedback het meest krachtig is wanneer deze door leerlingen aan leraren wordt gegeven. Wat zij weten, wat ze begrijpen, waar ze fouten maken, wanneer ze iets verkeerd begrijpen, wanneer ze niet betrokken zijn – dan kunnen lesgeven en leren op elkaar aansluiten en krachtig zijn. Feedback naar leraren maakt het leren zichtbaar (de effectgrootte van feedback is 0.73).

(Hattie, 2012)

Feedback kan veel functies hebben: versterken van succes, fouten corrigeren, helpen bij het ophelderen van misverstanden, bepaalde verbeteringen opperen, aangeven wat in de toekomst beter kan, prijzen, straffen of belonen. Allemaal hebben ze een verschillend niveau van effectiviteit.

Wie de feedback geeft, of het persoons- of taakgericht is, hoe de feedback ontvangen wordt en hoe er gevolg aan wordt gegeven, heeft allemaal invloed op de effectiviteit. Vooral het laatste punt is van belang: er moet meer aandacht zijn voor de vraag of en hoe leerlingen feedback ontvangen en welk gevolg ze er aan geven. Het heeft namelijk weinig zin om de hoeveelheid feedback of het karakter ervan te veranderen als deze niet wordt ontvangen of begrepen. Daarom leggen we in dit boek de nadruk op hoe de ontvanger de feedback interpreteert en hoe het hem of haar helpt bij het beantwoorden van de vraag 'wat is de volgende stap' of 'hoe kan ik dit verbeteren'.

Feedback gedijt op fouten en misvattingen. Het lijkt zinloos om feedback te krijgen over 'wat is de volgende stap' als het werk perfect is. Echter, in vrijwel alle gevallen waarin het gaat om leren, is er de mogelijkheid tot verbetering en het is altijd goed om te weten wat de vervolgstappen kunnen zijn in je leerproces. De kracht van feedback die is gericht op fouten en misvattingen wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 3.

Zowel positieve als negatieve feedback kunnen een gunstig effect hebben op het leren. De effecten hangen af van het niveau waarop de feedback is gericht en wordt verwerkt, en van de wisselwerking tussen de juistheid van de feedback en het niveau van self-efficacy van de leerlingen. Vooral negatieve feedback is krachtig op persoonlijk vlak en leidt tot zelfreflectie. Beide soorten feedback kunnen effectief zijn als ze gaan over de taak, maar er zijn verschillende effecten met betrekking tot betrokkenheid, beheersings- of prestatieoriëntatie en self-efficacy.

Dat leerlingen leren om feedback te ontvangen, te interpreteren en te gebruiken is waarschijnlijk veel belangrijker dan het focussen op hoeveel feedback wordt gegeven door de leraar, omdat feedback die wel wordt gegeven maar niet wordt gehoord weinig zin heeft. Mensen zijn snel geneigd om selectief te luisteren. Feedback betekent vaak dat er meer moet worden geïnvesteerd in verbeteringen, dat het werk opnieuw moet worden gedaan en er een grotere inspanning moet worden geleverd. Feedback heeft invloed op de manier waarop we over ons werk denken en op ons oordeel over kwaliteit, en vraagt om investeren. Het is de kunst om deze investering om te zetten in voordelen die zorgen voor dieper, nuttig en waardevol leren.

Tot slot moet feedback gecombineerd worden met effectieve les- en leerstrategieën om zo de grootste impact te realiseren. Soms is opnieuw behandelen van de lesstof beter dan alleen maar feedback geven. Feedback op zich is geen wondermiddel. In de volgende hoofdstukken laten we zien wat:

- de juiste cultuur is om tot effectieve feedback te kunnen komen;
- les- en leerstrategieën en -technieken zijn die effectieve feedback-mogelijkheden creëren;
- voorbeelden en analyses van de verschillende vormen van feedback zijn tijdens de les;
- voorbeelden en analyses van feedback zijn na de les, inclusief die van en naar externe; schoolpartners.

Nu we hebben samengevat wat we weten over feedback, is het belangrijk dat we het fundamentele probleem benoemen: hoewel feedback een krachtig middel is, behoort het ook tot de meest wisselende invloeden. Dezelfde feedback kan in de ene situatie goed werken, terwijl dat in een andere situatie niet het geval is. Kluger en DeNisi (1969) hebben inderdaad aangegeven dat een derde van de feedback een negatieve invloed heeft. Het goed begrijpen van deze verschillende effecten is van groot belang. Daarom is het simpelweg doen van uitspraken over feedback van weinig waarde. Hier gaan we in dit boek nader op in.