

Feedback

om leren zichtbaar te maken

John Hattie & Shirley Clarke

Bewerkt door Annemieke van Grol, Eveline Busch,
Wessel Stet en Yvette Fassaert



**Benieuwd hoe het zit met
feedback en complimenten?**

Kijk op pagina 11 van dit bestand

Voorwoord

Feedback is populair. Goed omgaan met feedback is (her)ontdekt als een van de belangrijkste gedragingen van leerkrachten, leraren, docenten om het leren van hun leerlingen te verbeteren.

En dat is terecht, zo zien we in veel research. Wat we ook zien: er is geen rechttoe rechtaan simpel *recept* voor te geven. Dezelfde feedback werkt in de ene situatie wel, in de andere niet. Het is niet zomaar een trucje.

Dat komt vooral omdat het in *interactie* gebeurt. We hebben te maken met degene die de feedback geeft: hoe kan die dat het beste doen? En aan de andere kant hebben we degene die de feedback krijgt. Is die daaraan gewend? Kan die het oppakken als iets waar je van leert? Of houdt die het buiten zich door iets of iemand (innerlijk) de schuld te geven van datgene waar de feedback op is gericht, dat wat nog beter of anders kan?

Door er zo genuanceerd over te denken wordt het duidelijk dat er in een groep een goed feedbackklimaat nodig is, een *feedbackcultuur*. Waarin het supergewoon is dat je iets niet in één keer goed kan, dat je een fout maakt, dat je iets (nog) niet snapt. En waarin de feedbackgever oplet hoe de ontvanger reageert en helpt de feedback op te vatten als informatie waar wat van te leren is.

Feedback is geen actie op zich waarna alles goedkomt. Na feedback is er altijd een *investering* nodig. Zowel van de leerling, die gaat uitzoeken hoe die het nu beter kan gaan doen, als van de feedbackgever, die misschien wel iets opnieuw of anders gaat uitleggen. Of die wat begeleid oefenen gaat organiseren.

Prijzen, een *compliment* geven, is iets anders dan feedback geven. Leraren hebben soms de neiging dat te vermengen; dan ontstaat er een dubieuze boodschap: je hebt het goed gedaan én je hebt iets nog niet helemaal goed gedaan.

Feedback correct toepassen is gefinetuned lesgeven. Als leerkracht, leraar, docent kom je met een opmerking die de leerling helpt dat voor hem/haar net *haalbare* volgende stapje te maken. Je let daarbij ook goed op de reactie van de leerling. Het is een kunst en kunde die je al doende leert, met vallen en opstaan en (als bij zoveel leren) door veel te oefenen. Dit boek, vol met theoretische inzichten en praktijkervaringen, gaat je daar zeker bij helpen. De gecombineerde expertise van Shirley Clarke en John Hattie staat daar garant voor.

Tot slot willen we nog de volgende kinderen bedanken die de voorbeelden hebben geschreven: Bent, Chris, Dani, Daniek, Jessica, Kerlos, Mees, Roan, Tijn en Vere.

Dook Kopmels
Manager Bazalt Educatieve Uitgaven

Over de auteurs

John Hattie

John Hattie begon zijn loopbaan als leraar in het primair en voortgezet onderwijs en zette die voort in de wetenschappelijke wereld. Hij is afgestudeerd in meetkunde en statistiek. Hij heeft deze kennis gebruikt bij het beantwoorden van onderwijskundige vraagstukken. John Hattie is een gerenommeerd professor aan de Universiteit van Melbourne en adjunct-directeur van het Science of Learning Research Centre. Hij is voorzitter van het Australian Institute for Teaching and School Leadership en heeft een eredoctoraat aan de University van Durham en Auckland.

Hattie verzamelt graag meta-analyses, om het effect van uiteenlopende interventies in het onderwijs in kaart te brengen. Dat heeft geleid tot *Leren zichtbaar maken* (2009) en de publicatie van 14 boeken, in 24 talen, wereldwijde scholing en trainingen en een missie om tot diep begrip te komen met betrekking tot de impact van de belangrijkste invloeden op het leren van leerlingen.

In september 2001 ontmoette hij Shirley Clarke in Chester, Groot-Brittannië. John Hattie was zeer onder de indruk van de vertaalslag die zij in haar boeken maakt van de onderzoeksresultaten naar de lespraktijk. Hij vroeg haar om samen te werken en dat heeft geleid tot een bestseller over formatieve evaluatie in Nieuw-Zeeland. Hij heeft de feedback van Shirley op zijn werk ter harte genomen, wat heeft geleid tot dit boek.

Shirley Clarke

Shirley Clarke is internationaal bekend als deskundige op het gebied van formatieve evaluatie. Zij werkt met lerarenteams die elk jaar de toepassingen van formatieve evaluatie evalueren op basis van onderzoeksresultaten om zo de praktische toepassingen door te ontwikkelen. Haar vele publicaties en presentaties hebben onderzoeken en in de praktijk beproefde strategieën toegankelijk gemaakt voor leraren in de hele wereld. Haar werk heeft veel impact gehad op de dagelijkse lespraktijk van scholen in het Verenigd Koninkrijk en daarbuiten.

Haar publicaties, waarvan een aantal is vertaald, zijn wereldwijde bestsellers op scholen, omdat ze op een beproefde en toegankelijke manier onderzoek combineren met de praktijk. Zij heeft met videoclippen van leraren in actie vele leraren geïnspireerd. Ze heeft nu 140 clips van hoogwaardige kwaliteit op haar website staan (www.shirleyclarke-education.org). Het tonen van de manier waarop excellente leraren formatieve evaluatie in de praktijk brengen, is een krachtig middel om het effect van formatieve evaluatie te laten zien.

In 2001 werd een versie van haar boek *Unlocking Formative Assessment* in Nieuw-Zeeland gepubliceerd. Dat was ook het begin van de samenwerking met John Hattie. Dit heeft geleid tot dit boek, dat *Leren zichtbaar maken* verbindt aan onderzoeksresultaten, praktische strategieën en goede praktijkvoorbeelden van feedback.

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.

De volgende figuur uit *Coaching Teachers in the Power of Feedback* (figuur 1.1), een hulpbron gebruikt in een onderzoeksproject in Australië (Brooks, 2017), vat de feedbackcyclus samen:

8 stappen van feedback voor leren



Figuur 1.1 Effectieve feedback om het leren te bevorderen

2.6 Feedback en complimenten over het leren gaan niet samen – maar we houden van complimentjes!

Leerlingen houden van complimenten; wij allemaal eigenlijk. Een compliment krijgen betekent dat we gewaardeerd worden, dat de ander iets van ons leuk vindt of dat we een taak hebben volbracht. We herinneren ons de gegeven complimenten vaak, hoewel ze zelden effectief zijn voor het verbeteren van de prestaties (Lipnevich & Smith, 2008). Complimenten kunnen ook remmend werken voor de feedback op het leren – al was het maar omdat we complimenten beter onthouden dan de feedback over het leren. Als we het over complimenten hebben, dan bedoelen we uitingen van waardering, goedkeuring of bewondering, meestal gericht op de persoon of leerling die iets heeft bereikt of gedaan. Dit is heel iets anders dan een ‘positieve aanmoediging’, die positieve opmerkingen bevat over de taak.

Complimentverslaafd

We moeten voorzichtig zijn en niet te veel complimenten geven omdat dit de boodschap kan geven dat de leerling niet competent is (omdat het beeld bestaat van de leraar die vooral complimenten geeft aan zwakker presterende leerlingen om hun zelfvertrouwen te stimuleren) en dat de leraar lagere verwachtingen had van het werk. Complimenten kunnen ook de weerbaarheid van een leerling verzwakken, omdat ze de boodschap uitzenden dat het de leerling zelf betreft en niet zijn betrokkenheid en inzet die het succes bepalen. Sommige leerlingen raken verslaafd aan complimenten omdat hun zelfbeeld wordt bevestigd, ongeacht wat ze doen of leren. Ze gaan op zoek naar complimenten, vaak onafhankelijk van de kwaliteit van hun leren. Deze ‘verslaafden’ zoeken doorgaans positief commentaar om hun zelfbeeld te bevestigen en om door hun klasgenoten geaccepteerd te worden. Zich bezighouden met een uitdagende taak zien ze als een risico om fouten te maken en geen complimenten te krijgen.

Een ander probleem van complimenten is dat ze door de leerlingen worden verwacht als ze vaak worden gegeven. De keer dat ze die complimenten niet krijgen, geeft de boodschap dat de leerling heeft gefaald. Dat kan leiden tot hulpeloos gedrag wanneer deze leerlingen voor uitdagende taken staan. Als we leerlingen die afhankelijk zijn van complimenten nader bestuderen, zien we dat ze meer oogcontact zoeken met de leraar, dat ze meer geïnteresseerd zijn om zich op sociaal vlak te vergelijken met klasgenoten en dat ze minder snel taken zullen aanpakken die boven hun prestatieniveau liggen, omdat ze bang zijn geen complimenten te krijgen. Ze durven geen fouten te maken, durven geen uitdagingen aan te gaan. Leerlingen moeten hun leren niet afhankelijk maken van complimenten door volwassenen, maar leren voor het pure plezier en de voldoening van het leren zelf.

Effecten van complimenten

Skipper en Douglas (2012) laten zien dat leerlingen die worden geprezen negatiever reageren op het maken van een enkele fout, in vergelijking tot leerlingen die niet worden geprezen. Ryan e.a. (1983) hebben in hun meta-analyse ontdekt dat geen enkele vorm van complimenten geven effectief is als die wordt gegeven om gewenst gedrag te stimuleren, zoals hieronder beschreven:

Vorm van complimenten	Effectgrootte
Gegeven voor iets anders dan het maken van de beoogde taak (bijvoorbeeld behulpzaam zijn)	-0.14
Gegeven voor het voltooien van de activiteit	-0.39
Gegeven voor het goed uitvoeren van de activiteit op basis van uiteenlopende criteria	-0.44
Gegeven voor de inzet, maar niet noodzakelijk om de taak te voltooien	-0.28

Deze negatieve effectgroottes zijn alarmerend. Persoonlijke complimenten zijn dikwijls gericht op factoren waar de leerling nauwelijks controle over heeft, zoals het huidige prestatieniveau of de vermeende intelligentie (bijvoorbeeld 'wat ben jij slim'). Dergelijke complimenten kunnen leiden tot een patroon van hulpeloosheid als de leerlingen later tegen fouten aanlopen. Dat is anders vergeleken met leerlingen die feedback krijgen zonder dergelijke complimenten (Kamins & Dweck, 1999). Interessant genoeg geeft de meerderheid van de leerlingen (69%) er de voorkeur aan om complimenten privé te houden of helemaal geen complimenten te krijgen (17%; Burnett & Mandel, 2010; Merrett & Tang, 1994). Dit komt waarschijnlijk doordat de meeste complimenten worden gegeven aan leerlingen die door de leraren worden gezien als zwakker, terwijl de meeste kritiek gaat naar leerlingen die de leraar ziet als sterker presterend (Meyer e.a., 1986).

Complimenten voor de inspanning

Complimenten voor de inspanning kunnen ook schadelijk zijn omdat ze gezien kunnen worden als een teken dat men onvoldoende capaciteiten heeft; dat geldt vooral voor leerlingen die een omgekeerd verband zien tussen inspanning en capaciteiten. Voor leerlingen die streven naar perfecte beheersing, kunnen complimenten voor geleverde inspanningen demotiverend zijn. Ze kunnen ervoor zorgen dat er te veel waarde wordt gehecht aan vergelijken met andere leerlingen. Ze kunnen ook zorgen voor minder doorzettingsvermogen bij tegenslagen. Andere leerlingen zien complimenten voor inspanningen als een teken van gebrek aan intelligentie omdat zij leerlingen die veel inspanningen moeten leveren als zwakker beschouwen. Er is namelijk het algemene idee dat zwakkere leerlingen 'harder moeten werken' om hetzelfde resultaat te behalen als de sterkere leerling. Wanneer je aan een willekeurig iemand op je school vraagt wie de beste leerling is, dan zal vaak worden geantwoord dat dit iemand is die alles snel af heeft, er niet veel energie voor nodig heeft of hard hoeft te werken, maar die het gewoon allemaal al kan. Zo iemand is echter allesbehalve een goede leerling. Het effect van complimenten op inzet is zelden positief. Carol Dweck zegt daarover:

Veel leraren zeggen dat je de inspanning moet belonen, niet het resultaat. Leraren die complimenten gaven voor de inspanning die niet effectief was, zeggen: "Wow, je hebt goed je best gedaan." Leerlingen weten echter dat als ze geen vooruitgang boeken en toch complimenten krijgen, het een troostprijs is. Ze weten ook dat je dan denkt dat zij het niet beter kunnen. Ik zeg: geef alleen complimenten voor de inspanning die tot het resultaat of vooruitgang heeft geleid: verbind de complimenten daarmee. Het is niet alleen de inspanning, maar

ook de strategie. Leerlingen moeten weten dat als ze ergens op vastlopen, alleen 'je best doen' niet genoeg is. Je wilt niet dat ze hun inzet verdubbelen met dezelfde ineffektieve strategieën.

(Dweck, 2016)

Complimenten helpen bij het aangaan van relaties

In een onderzoek van Cohen en Garcia (2014) schreven honderden leerlingen een essay en kregen daar feedback op van hun leraren. De helft van de leerlingen kreeg een zin toegevoegd: *"Ik geef je deze feedback omdat ik in je geloof."* De leerlingen die deze boodschap kregen, bereikten een jaar later significant hogere niveaus, terwijl de leraren niet wisten wie de toevoeging hadden gekregen en er verder geen verschillen waren tussen de twee groepen. Dit laat zien wat de kracht is van de woorden die de leraar in de klas gebruikt en die aangeven wat de verwachtingen en persoonlijke gevoelens zijn ten opzichte van de leerling. Woorden van de leraar, positief of negatief, zullen een leven lang worden onthouden.

Complimenten: de kern

De boodschap is simpel: verwar feedback over leren niet met complimenten, omdat complimenten verstoring werken en de informatie over het leerproces afzwakken.

Complimenten gebruiken in de overtuiging of met het vertrouwen dat een leerling daardoor maximaal presteert, is gestoeld op valse aannames en is als bouwen op een fundament van zachte klei.

(Schmidt, 1941)

Complimenten halen de aandacht weg van het leren (Kluger & DeNisi, 1996), maar er kan toch een goede reden zijn om leerlingen te prijzen: het kan helpen bij het verstevigen van de relatie en het vertrouwen. Complimenten die niet aan de taak zijn gekoppeld, kunnen welkom zijn als ze spaarzaam worden gegeven. Ze moeten wel specifiek, oprecht, accuraat, verdiend, bij voorkeur onverwacht, niet overdreven of gekunsteld zijn en liever een-op-een dan aan een hele groep. Ze mogen geen vergelijkingen op het sociale vlak bevatten en niet een reeks van algemene goedkeuringen zijn. Bijvoorbeeld: *"Ik ben trots op de manier waarop je op dat moment voor jezelf opkwam. Je bleef beleefd, maar maakte wel duidelijk dat je het niet zou accepteren. Goed gedaan."*

2.7 Externe beloningen als negatieve feedback

2.7.1 Het bewijs

Complimenten, straf en extrinsieke beloningen zijn de minst effectieve vormen van feedback voor groei in leren. Bovendien valt het te betwijfelen of beloningen wel gezien kunnen worden als feedback. Deci, Koestner en Ryan (1999) beschreven tastbare beloningen (stickers, prijsjes, enzovoort) als iets nietszeggends. Dat is anders bij feedback, omdat tastbare beloningen weinig of geen informatie bevatten over de gemaakte taak. In hun meta-analyse van de effecten van feedback op motivatie, ontdekten de auteurs een negatieve correlatie tussen extrinsieke beloningen en de uitvoering van een taak (-0.34). Extrinsieke

beloningen zijn veel meer een controlerende strategie, die vaak leidt tot meer toezicht, beoordelingen en competitie waarvan is vastgesteld dat ze de betrokkenheid en zelf-regulatie ondermijnen (Deci & Ryan, 1985).

(Hattie, 2009)

Veel onderzoeken (bijvoorbeeld Dweck, 1989; Elliot & Dweck, 1988) laten zien dat beloningen, zoals stickers, leiden tot leerlingen die:

- uitdagingen vermijden als ze twijfels hebben over hun bekwaamheid in vergelijking met anderen,
- proberen een excuus te verzinnen voor fouten,
- zich meer richten op hun taakanalyses om in te schatten hoe moeilijk de taak is en berekenen hoe groot de kans is dat ze positieve beoordelingen krijgen,
- moeilijkheden aan beperkte capaciteiten toeschrijven,
- snel opgeven als het moeilijk wordt,
- in de war raken als ze met moeilijkheden of fouten te maken krijgen.

Lepper en Hodell (1989) hebben ontdekt dat externe beloningen een schadelijk effect hebben op de intrinsieke motivatie. Bij het zoeken naar extrinsieke beloningen worden leerlingen gestimuleerd om hun taken zo snel mogelijk af te maken en kiezen ze alleen die onderdelen die een beloning opleveren. Intrinsieke motivatie daarentegen, waarbij het leren zelf de beloning is, zorgt voor een meer effectief, diep en blijvend leren.

Externe beloningen hebben dezelfde impact als cijfers die niet vergezeld gaan van verklarende feedback. Ze laten leerlingen alleen maar naar de cijfers/beloningen kijken en ze vergelijken met die van anderen. (*Heb ik een beloning? Heb ik het beter gedaan dan anderen?*) Leerlingen worden zelfingenomen als ze altijd maar hoge cijfers halen of beloningen krijgen. (*Ik ben zo slim, ik hoef echt niet mijn best te doen.*) Zo raken ze ontmoedigd wanneer cijfers lange tijd laag zijn en er zelden een beloning is. (*Ik ben hier niet goed in. Waarom zou ik er nog iets aan doen?*)

Een van de belangrijkste passages in *Inside the black box* van Black en Wiliam, een samenvatting van hun literatuuronderzoek uit 1998, luidt:

“Als de focus in de klas ligt op beloningen, gouden sterren, cijfers of de plaats van leerlingen in een rangorde, zijn leerlingen gericht op het halen van het hoogst mogelijke cijfer in plaats van op wat zij nodig hebben voor hun leren en op nadenken over wat deze cijfers betekenen. Een van de gevolgen hiervan is dat leerlingen, als ze kunnen kiezen, moeilijke taken gaan vermijden. Daarnaast gaan ze op zoek naar aanwijzingen voor het ‘juiste antwoord’. Velen durven geen vragen meer te stellen uit angst dat ze tekortschieten. Leerlingen die iets moeilijk vinden of lage cijfers halen, zijn geneigd te geloven dat ze over te weinig capaciteiten beschikken. Daardoor gaan ze denken dat hun leerproblemen te wijten zijn aan een defect in henzelf, waaraan ze weinig kunnen doen. Ze trekken zich terug en doen geen moeite meer om iets te leren. Dat zou toch maar tot teleurstelling leiden. Ze zullen proberen om op een andere manier trots op zichzelf te kunnen zijn. Hoewel de sterke leerlingen floreren in zo’n cultuur, is het algemene effect dat er vaker en meer ondergepresteerd wordt.

De feedback die leerlingen krijgen, dient te gaan over de specifieke kwaliteiten van hun eigen werk, met advies over wat hij of zij kan doen om het te verbeteren. Vergelijkingen met andere leerlingen moeten worden vermeden.”

(Black & Wiliam, 1998b)

Als leerlingen en leraren zich focussen op leerdoelen, succescriteria, zichzelf uitdagen, successen vieren en streven naar verbetering, dan zijn beloningen overbodig, betuttelend en afleidend.

In plaats daarvan geven leerlingen en leraren er de voorkeur aan te kunnen leren door prestaties te vieren en moeite te doen, omdat ze zich ervan bewust zijn dat er maar één beloning telt: iets leren.



Belangrijkste punten

- Feedback is onderdeel van een structuur van formatieve evaluatie: leerdoelen, samen opgestelde succescriteria, weten hoe goede voorbeelden eruitzien, effectief vragen stellen en effectieve feedback.
- Skill, will & thrill (vaardigheid, bereidheid en prikkeling): effectief leren en dus effectieve feedback is afhankelijk van de vaardigheden van leerlingen voor de taak, hun begrip en hun vermogen om daarbij leerstrategieën toe te passen en hun enthousiasme en nieuwsgierigheid wat de leertaak betreft.
- Mindsets en denkkaders: wij willen dat leerlingen denken vanuit een growth mindset en niet vanuit een fixed mindset als ze uitgedaagd worden of als ze niet weten wat ze moeten doen. Dergelijke denkkaders betekenen dat leerlingen weten hoe ze moeten leren, hoe ze moeten praten over het leren, dat ze zich verantwoordelijk voelen voor het verbeteren van hun leren en daarin samenwerken met anderen.
- Fouten zijn kansen om te leren en mogen daarom niet worden gezien als iets dat moet worden vermeden of als een teken van zwakte.
- Heterogeen groeperen op vaardigheid is een voorwaarde voor optimale verwachtingen bij de leraar en de leerling en optimale prestaties bij de laatste, en kan leiden tot een hoger niveau van feedback tussen leerlingen onderling.
- Complimenten kunnen weliswaar helpen doordat ze bijdragen aan vertrouwen en een positieve relatie, maar verwar complimenten niet met feedback op het leren. Complimenten kunnen afbreuk doen aan het investeren in leren.
- Er is een negatief verband tussen externe beloningen en prestaties. Feedback in welke vorm dan ook moet vergelijkingen met andere leerlingen voorkomen.



Hoofdstuk 1. Wat is feedback?

De belangrijkste punten over hoe er wordt gedacht over feedback in het onderwijs en vanuit de wetenschap worden hier samengevat. Dit vormt de basis van de onderwerpen die in de rest van het boek onder de loep worden genomen.

Effectieve feedback om het leren te bevorderen.



Hoofdstuk 2. Een feedbackcultuur

Hier wordt ingegaan op de cultuur waarbinnen leerlingen en leraren het best tot leren komen en feedback kunnen ontvangen en geven. Diverse elementen die de beste mogelijkheden bieden om feedback - en daarmee het leren - effectiever te maken worden besproken. Het gaat daarbij zowel om feedback van leraar naar leerling als van leerling naar leraar, leerling naar leerling, tussen leraren onderling of door ouders.

Hoofdstuk 3. Lesgeven en leerkaders

Vier strategieën voor lesgeven en leren die samen het beste kader voor effectieve feedback vormen komen aan bod en worden met voorbeelden ondersteund.

- vaststellen en activeren van voorkennis
- delen van leerdoelen
- gezamenlijk opstellen van succescriteria
- toepassen van de SOLO-taxonomie (oppervlakkig leren, diep leren, transferfase)

Ze geven richting en betekenis aan de gegeven of ontvangen feedback.

Hoofdstuk 4. De kracht van verbale feedback tijdens de les

De vele met elkaar verweven en meestal mondelinge uitingen van feedback tijdens de les worden hier ontrafeld. De belangrijkste onderzoeksresultaten over feedback gerelateerd aan de ervaringen in de klas komen aan bod.

Hierbij is er aandacht voor:

- feedback van leerling naar leraar
- feedback van leraar naar leerling
- peer-feedback

Hoofdstuk 5. Feedback na de les

Dit hoofdstuk gaat in op:

- de feedback die we kunnen verkrijgen van leerlingen aan het eind van de les om ons te informeren over de volgende stappen, zowel voor ons lesgeven als voor hun leren;
- de feedback van leraar naar leerling door het geven van cijfers (een lastige kwestie);
- geschreven feedback met voorbeelden van verschillende beoordelingsstrategieën die leraren kunnen gebruiken;
- feedback die niet direct verbonden is aan een les, meestal summatief, en waar ouders of anderen bij betrokken zijn;
- voorbeelden van goed feedbackbeleid en opmerkingen van schoolleiders.

"Dit boek geeft inzicht in hoe je op een effectieve, zinvolle en kritische manier het onderwijs kunt verbeteren met praktische voorbeelden rondom het geven en krijgen van feedback in de les. Feedback in de les is vele malen effectiever dan achteraf én het scheelt stapels nakijkwerk voor de leerkracht. Het boek laat zien hoe de betrokkenheid bij de leerlingen en hun omgeving vergroot kan worden."

Yvette Fassaert-Oomens,
bewerker vanuit RPCZ

"Op dit boek heb ik lang gewacht. Het geven van goede feedback houdt veel leraren bezig. Het is echter een uitdaging om de toepassing van de theorie over feedback vorm te geven in de klas. Dit boek kan je echt helpen om de feedback in de klas stap voor stap naar een hoger niveau te tillen. En daarmee verhoog je de impact op het leren van je leerlingen enorm!"

Eveline Busch, bewerker vanuit Bazalt

Het boek Feedback bestellen?

Ga naar shop.bazalt.nl

Workshop of studiedag hierover?

Neem contact met ons op via dienstverlening@bazalt.nl. Of neem contact op met een van onze Leren zichtbaar maken trainers.

Wil je meer previews ontvangen?

Meld je dan aan voor onze e-mailings: [aanmelden](#)

