

Feedback

om leren zichtbaar te maken

John Hattie & Shirley Clarke

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

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

Dankwoord

Samen een boek schrijven op 17.000 kilometer afstand van elkaar is een hele beleving – het intensiveert het schrijven. Het zorgt voor een voortdurende discussie en de schaarse lijflijke ontmoetingen zijn des te leuker. Dit boek heeft een lange voorgeschiedenis gehad – beiden zagen we feedback van oudsher als een belangrijk en bepalend element voor het leren. Maar we zagen ook dat de variabiliteit daarbij erg groot is. Hoe kan het toch dat ongeveer een derde van de feedback negatief is en dat dezelfde feedback in sommige situaties krachtig is en in andere juist niet? We hebben dit allebei onderzocht – research gepleegd, zowel in de klas als daarbuiten. We hebben modellen en theorieën ontwikkeld, we gingen van onderzoek naar de praktijk en van de praktijk weer naar de theorie. We kregen kritische feedback, vragen, ideeën en adviezen. Na 15 jaar samenwerken, voelden we ons zelfverzekerd genoeg om het op papier te zetten.

Ik dank mijn collega's aan de verschillende universiteiten waarmee ik heb samengewerkt, mijn promovendi, mijn partners over de hele wereld van *Visible Learning (Cognition, Corwin; Challenging Learning, Osiris, Bazalt, Onderwijs-Advies)* en de vele mensen die me hebben gemaïld met constructieve feedback. In het bijzonder noem ik Luke Mandouit, Cam Brookes en Mark Gan, die onze gedachten verder hebben aangescherpt.

Ik ben al meer dan 30 jaar samen met Janet en zij is en blijft mijn beste criticus, verstrekker van feedback en de liefde van mijn leven. Haar grootste troeven zijn geduld, liefde, standvastigheid en plezier hebben. Ze is het beste dat me is overkomen – op de voet gevolgd door mijn familie: Joel, Kat, Kyle, Jess, Kieran, Alesha, Edna, Patterson en mijn kleinkind Emma.

John Hattie

Ik dank mijn vroegere collega's, omdat ze mij de kans hebben gegeven om onderzoeksprojecten uit te voeren aan het Institute of Education te Londen. Zij zagen de waarde van het combineren van onderzoek met de praktijk (iets wat in de jaren negentig nog maar zeldzaam was). In het bijzonder noem ik Caroline Gipps, Peter Mortimore, Denis Lawton en Barbara MacGilchrist. Chas Knight, uitgever bij Hodder van mijn boeken tot nu toe, verdient een speciale vermelding, omdat zijn kunde en begrip voor wat ik wil bereiken belangrijk zijn geweest voor de toegankelijkheid en populariteit van mijn boeken.

In verband met mijn huidige werk om methoden voor formatieve evaluatie uit te proberen, wil ik Seamus Gibbons en Gary Wilkie danken. Vanaf de tijd dat ze jonge leerkrachten waren tot nu toe, nu ze schoolleider op excellente scholen zijn, heb ik met ze samengewerkt. Gedurende die hele periode hebben ze bijgedragen aan waardevolle inzichten in hoe formatieve evaluatie in de dagelijkse praktijk werkt. Ook dank ik Kim Zeidler van de Universiteit van East Kentucky, die 1000 exemplaren van mijn laatste boek heeft aangeschaft voor haar studenten, omdat ze overtuigd is van de kracht van formatieve evaluatie. Ze nodigde me uit om met de docenten van de Universiteit van East Kentucky te gaan werken. De kennis die ik heb opgedaan in het Amerikaanse onderwijs heeft mijn horizon

verbreed, evenals de twee jaar die ik in Wisconsin met leraren heb gewerkt. Mijn dank gaat ook uit naar alle leraren over de hele wereld die mij voorzien hebben van uitstekende voorbeelden van feedback in de praktijk. Deze praktijkvoorbeelden brengen het onderzoek tot leven en zorgen ervoor dat nog veel meer leraren in staat zullen zijn om de theorie in praktijk te brengen.

Ook wil ik Dylan Wiliam, de goeroe van formatieve evaluatie, noemen, die zo aardig was om behulpzame suggesties te doen voor dit boek.

Mijn echtgenoot John ondersteunt mijn werk altijd enthousiast. Zijn gedetailleerde administratieve steun, maar ook zijn liefde en geduld, worden zeer gewaardeerd.

De meeste dank gaat uit naar John Hattie. Ik zie het als een voorrecht dat hij mij heeft uitgenodigd als coauteur van dit boek. Het is een geweldige eer om samen te werken met een van de grootste onderwijskundigen van deze tijd. Zijn wens om onze vaardigheden samen te voegen, bevestigt mijn overtuiging dat wanneer onderzoek en praktijk in de klas samenkomen, de impact het grootst is, zowel op het lesgeven, als op het leren en op de toekomst.

We danken ook het team van Routledge, vooral Bruce Roberts, die betrokken is bij veel boeken van *Visible Learning* en zorgt dat ze goed geredigeerd en gepresenteerd worden. Hij is een vriend voor het leven geworden.

Shirley Clarke

Noot

In dit boek vindt u veel praktijkvoorbeelden. De argumenten die we aandragen zijn grotendeels generiek en van toepassing op alle sectoren van het onderwijs, maar we hebben ook een besluit moeten nemen hoe we de inhoud zo toegankelijk mogelijk konden maken voor alle lezers. Om er voor te zorgen dat de lezers geen gespecialiseerde vak kennis hoeven te hebben om de voorbeelden te begrijpen, komen de voorbeelden in het boek voornamelijk uit het primair onderwijs en minder uit het voortgezet en hoger onderwijs.

Effectgrootte

Visible Learning van John Hattie is gebaseerd op de voortgaande synthese van meta-analyses over de effecten van de verschillende invloeden op het leren. Elke invloed op het leren heeft een zorgvuldig berekende effectgrootte, met een 0.4 als gemiddelde van 250 invloeden. Hoe hoger de effectgrootte, des te groter is het effect op het leren.

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 in zijn carrière gebruikt bij het beantwoorden van onderwijskundige vraagstukken. Hij heeft gewerkt aan de universiteiten van New England, Western Australia, North Carolina, Auckland en tegenwoordig die van Melbourne.

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. Eerder was hij voorzitter van de International Test Commission en uitgever van het *British Journal of Educational Psychology and Nature: Science of Learning*. Hij is lid van de raad van bestuur van 28 tijdschriften.

Hij heeft 200 studenten begeleid bij hun thesis (en is daar het meest trots op). Hattie heeft meer dan 1000 publicaties op zijn naam staan. Hij 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.

Ze begon haar carrière als leraar in het basisonderwijs in Engeland, en werd daarna rekenadviseur. Zij ontwikkelde toetsen en werd tot slot docent en onderzoeker aan het Institute of Education van de Universiteit van Londen. In die tijd was ze verantwoordelijk voor een aantal onderzoeksprojecten naar de impact van toetsen op leraren en leerlingen. Ze kreeg in 2007 een eredoctoraat uitgereikt.

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 videoclips 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.

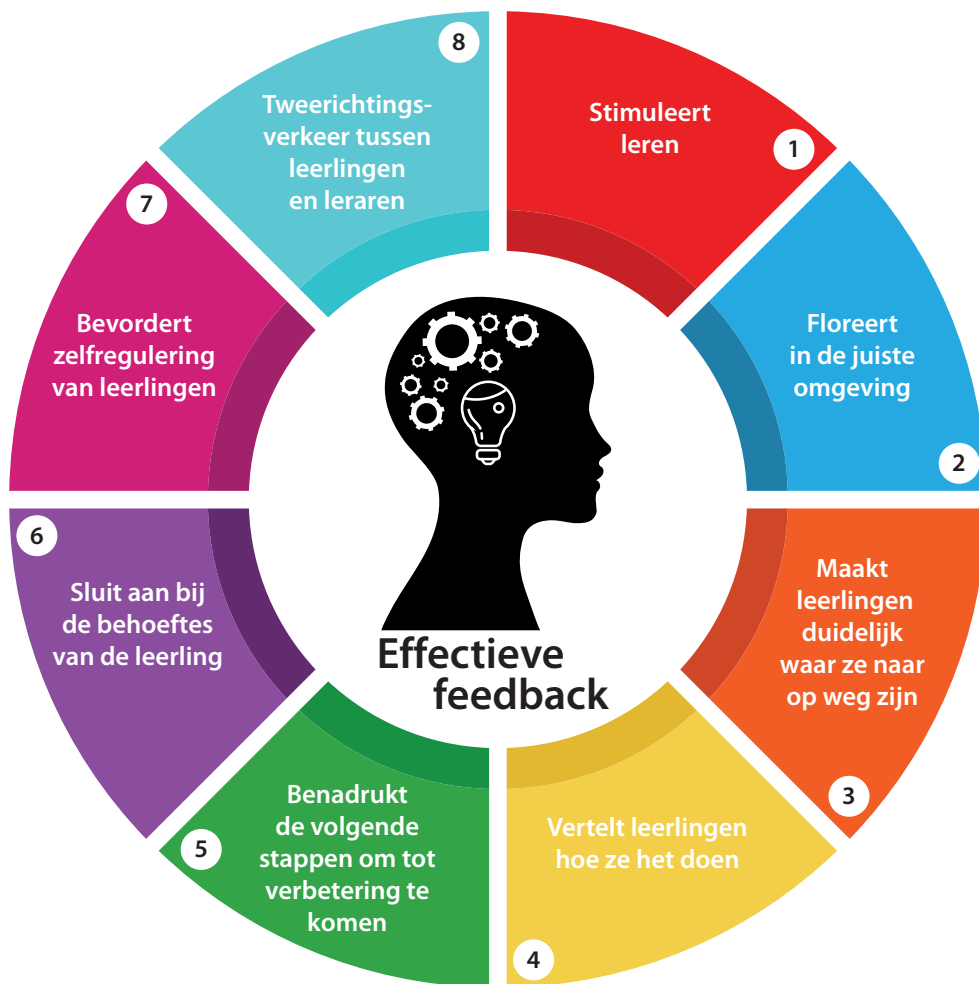
Tot slot moet feedback gecombineerd worden met effectieve les- en leerstrategieën om zo de grootste impact te realiseren. Soms is opnieuw behandelen van de lesstof beter dan alleen maar feedback geven. Feedback op zich is geen wondermiddel. In de volgende hoofdstukken laten we zien wat:

- 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



Belangrijkste punten

- Feedback is krachtig maar de invloed op het leren is wisselend.
- Cijfers geven of commentaar leveren zonder de weg naar verbetering te wijzen kan het leren verstoren.
- Eerder opgedane kennis is het beginpunt van feedback.
- Feedback gaat over het dichten van de kloof tussen het huidige en het gewenste leren.
- De doelen moeten specifiek en uitdagend zijn, maar de complexiteit van de taak moet laag zijn.
- Een grote mate van self-efficacy (geloof in eigen kunnen) en vertrouwen zijn noodzakelijk om feedback effectief te laten zijn.
- Feedback van leerling naar leraar is belangrijker dan feedback van leraar naar leerling.
- Feedback is effectief als die wordt ontvangen en er ook naar wordt gehandeld.



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](#)

