



Feedback geven

Een sterke leerkrachtvaardigheid

Elly Kamphuis en Kees Vernooy

zijn respectievelijk docent Pedagogiek en Onderwijskunde en lector Effectief leesonderwijs aan de hogeschool Edith Stein in Hengelo. E-mail: vernooy@edith.nl

De auteurs schetsen in dit artikel dat feedback geven een belangrijke leerkrachtvaardigheid is die leidt tot verbeterde leerlingresultaten. Deze leerkrachtvaardigheid zou de schoolleiding vanuit haar onderwijskundig leiderschap moeten stimuleren.

Tot voor kort was er weinig onderzoek dat het belang van feedback voor de leerlingresultaten liet zien c.q. over de condities waaronder feedback het grootste effect heeft. Hattie en Timperley (2007) hebben om die reden de betekenis van feedback systematisch in kaart gebracht. Hun onderzoek toont dat feedback het lesgeven en leren kan verbeteren. Daardoor is feedback geven een belangrijke leerkrachtvaardigheid die de schoolleiding vanuit haar onderwijskundig leiderschap moet stimuleren. De leerkracht neemt immers een centrale plaats in bij het verbeteren van het onderwijs en de leerlingresultaten. Een belangrijk aspect van succesvol onderwijs is het geven van effectieve instructie en vervolgens het bieden van de juiste feedback aan de leerlingen. Feedback helpt bij het verschil overbruggen tussen het huidige niveau en het gewenste niveau van de leerlingen. In de praktijk troffen Hattie en Timperley (2007) grote verschillen aan tussen succesvolle en minder succesvolle leerkrachten bij het geven van feedback.

Wat is feedback en het belang van feedback

Feedback is informatie die een leraar, klasgenoot, ouder of deskundige geeft met betrekking tot aspecten van iemands prestaties of begrip in relatie tot het doel dat bereikt moet worden (Hattie en Timperley, 2007). Feedback gaat altijd over wat al of niet gedaan is bij het uitvoeren van een taak of opdracht.

Feedback is nauw verbonden met het stellen van doelen. Feedback informeert de leerlingen over de vorderingen die ze hebben gemaakt in de richting van het doel dat ze moeten bereiken. Een belangrijk facet van effectieve feedback is, dat het een bijdrage levert aan het sluiten van de kloof tussen het actuele niveau en het gewenste niveau van de leerling. Bij het laatste moet worden gedacht aan het realiseren van de gestelde doelen. Zijn er geen of onduidelijke doelen dan zal het effect van feedback gering of misschien zelfs negatief zijn. Zonder heldere doelen zal het lastig zijn om effectieve feedback te geven. Het stellen van doelen in combinatie met feedback is effectiever dan beide componenten los van elkaar te zien.

Onderzoek van Hattie en Timperley (1999; 2007) toont dat feedback – mits goed gegeven – een sterke beïnvloeder van de leerlingresultaten is, waarbij de onderzoekers wel de kanttekening maakten dat niet alle feedback even effectief is. Effectieve feedback heeft in Visible Learning (2009) een effectgrootte van .73, waardoor het een sterk beïnvloedende onderwijsfactor is. Effectgrootten van .40 of hoger moeten als gewenste onderwijsfactoren gezien worden, omdat leerlingen daarvan profiteren.

Uit minstens 12 meta-analyses kan worden vastgesteld wat het effect is van feedback. Deze 12 meta-analyses bevatten 196 onderzoeken en 6972 effectmetingen. De gemiddelde effectgrootte van feedback was 0.79, wat een groot effect is. Om dit effect in perspectief te plaatsen: feedback valt in de top 5 tot 10 van de belangrijkste factoren die de onderwijsprestaties beïnvloeden. Andere sterk beïnvloedende factoren zijn het stellen van uitdagende doelen (.56), directe instructie (0.59), reciprocal teaching/wederzijds leren (0.74)

en metacognitieve strategieën (.67). Het terugbrengen van de klassengrootte heeft slechts een beperkt effect van .12 en het effect van zittenblijven op het leren is zelfs negatief (-0.12). Het effect van jongens en meisjes apart onderwijs geven is ook minimaal, n.l. .12.

De kracht van doelgerichte feedback

Hoe effectief is feedback? Uit meta-analyses van Hattie (1999; 2009) blijkt, dat het effect van door de leerkracht gegeven feedback groot is en de leerlingresultaten versterkt, ofschoon de meta-analyses ook tonen, dat sommige vormen van feedback effectiever dan andere vormen kunnen zijn. Feedback is vooral effectief als er informatie en aanwijzingen over de taakuitvoering worden gegeven. Dit impliceert dat de leerkracht moet inzien hoe en waarom leerlingen de opdracht begrijpen of niet begrijpen en vervolgens moet hij/zij de leerlingen helpen om het leren te verbeteren. Daarnaast wordt het effect van de feedback beïnvloed door het moeilijkheidsniveau en de doelen van de taak. Het effect van feedback is het grootst als de doelen specifiek en uitdagend zijn en de taak niet te complex is. Feedback die niet gericht is op het bereiken door leerlingen van hun doel, is niet bruikbaar.

Kortom: leerlingen profiteren van effectieve feedback en het is daarom van belang dat leerkrachten goed geprofessionaliseerd zijn op het gebied van feedback geven.

Het is cruciaal dat de leerkracht bij het geven van feedback vooruit kijkt: hoe kan ik de leerling helpen het gewenste doel te realiseren en zijn prestaties in de toekomst op vergelijkbare taken te verbeteren. Deze doelgerichtheid van feedback is nodig en bepaalt in belangrijke mate de effectiviteit. Hattie en Timperley claimen dat feedback effectiever is, wanneer de leerlingen verteld wordt hoe goed ze het hebben gedaan en zich verbeterd hebben in vergelijking met de situatie toen ze het minder goed deden. Volgens de onderzoekers is niet positief versterkende feedback ook zeer effectief; de leerling dacht dat hij het goed deed en hoort dat dat niet het geval is. Dergelijke negatieve feedback kan door leerlingen als een uitdaging worden opgevat, omdat ze zich ontevreden voelen over het gemaakte werk en leidt vervolgens tot het stellen van hogere doelen. Aan de andere kant heeft positieve feedback vooral volhouden en betrokkenheid van de leerlingen tot gevolg. Voor leerlingen met een sterk zelfvertrouwen werkt zowel positieve als negatieve feedback. Voor leerlingen met een laag zelfvertrouwen is positieve feedback cruciaal.

Feedback volgt de instructie

Feedback heeft niet altijd effect. Bijvoorbeeld: bij geen of zwakke instructie is feedback nooit effectief, omdat feedback als het goed gegeven wordt de gegeven instructie volgt. Feedback is geen doel op zichzelf maar is nauw verbonden met de gegeven instructie. Bij zwakke instructie vallen teveel leerlingen onnodig uit en het is dan niet effectief al die leerlingen feedback te geven. Als meerdere leerlingen de aangeboden materie niet beheersen, zal er op nieuw instructie moeten worden gegeven. Een voorbeeld: ➤

een groot deel van de leerlingen leest in groep 4 erg spel-
lend; het is dan van belang dat er instructie wordt gegeven
om hen vlotter te leren lezen.

Waaruit bestaat effectieve feedback?

Effectieve feedback beantwoordt drie door de leerkracht en/
of de leerling gestelde sturende vragen (Hattie en Timper-
ley, 2007):

1. Waar ga ik heen? Wat is mijn doel of welke resultaten wil
ik bereiken? (Feedup)

Bijvoorbeeld: Hoe kan ik deze rekenopdrachten van het ver-
menigvuldigen van breuken beter beheersen? Hoe kan ik
mijn begrijpend leesproces verbeteren? Kan ik de geschiede-
nis van Anne Frank vertellen tijdens een spreekbeurt. etc.

2. Hoe heb ik het doel tot nu toe aangepakt? (Feedback)

De activiteiten die ondernomen moeten worden, worden af-
gezet tegen de gestelde doelen. Het 'hoe' staat in relatie
met het doel dat de leerling moet realiseren of het heeft te

maken met een eerder geleverde prestatie. Het kan ook
gaan over het succes of falen bij een specifiek onderdeel
van een taak. Bijvoorbeeld: bij begrijpend lezen er niet in
slagen aan de hand van een gemaakt web een samenvatting
te schrijven.

3. Wat ga ik verder doen om o.a. de gestelde doelen te kun-
nen realiseren? Welke activiteiten onderneem ik om voort-
gang te boeken? (Feedforward)

Hierbij kan het gaan om meer uitdaging, hogere verwach-
tingen, meer controle over het eigen leerproces, geleerd
hebben hoe je vragen beter kan beantwoorden, meer ken-
nis over wat de leerling wel of niet begrijpt. Het gaat er
vooral om dat de leerling het gevoel krijgt dat er vooruit-
gang wordt geboekt. Het antwoord in dat verband moet al-
tijd 'beter' zijn.

De drie onderscheiden soorten vragen moeten in samen-
hang gezien worden. Zo is feedback over de taakuitvoering

gerelateerd aan wat de leerling vervolgens moet doen en
aan het waarom hij of zij dit moet doen. De antwoorden op
de drie vragen moeten het leren versterken en in het bijzon-
der de kloof tussen het actuele niveau van de leerling en
het gewenste niveau helpen slechten.

Het is van belang dat de leerkracht met de feedback die ze
geeft deze vragen goed beantwoordt. Dit heeft vervolgens
als positief effect, dat de motivatie/betrokkenheid om het
doel te behalen en de inzet van de leerling, in het bijzonder
van de risicoleerlingen, worden versterkt. Een voorwaarde
voor effectieve feedback is dat leerkracht en leerling(en) de-
zelfde doelen hanteren, maar het effect van de feedback
hangt echter ook voor een deel af van het niveau waarop
de feedback functioneert. Dit kan het niveau van de taak-
uitvoering zijn, het niveau van het proces en/of metacogni-
tief niveau of het persoonlijk niveau.

Niveaus van feedback

Hattie en Timperley onderscheiden vier niveaus van feed-
back (zie figuur 1):

- Taakniveau: feedback die betrekking heeft op de uitvoe-
ring van de taak. Hoe goed is de taak uitgevoerd? Gebeur-
de dit correct of niet correct? Begreep de leerling de op-
dracht?
- Procesniveau: feedback over de uitvoering van de taak.
Hoe verliep het proces dat nodig is om de taak goed te
kunnen uitvoeren?
- Zelfregulerend niveau ofwel metacognitief niveau: feed-
back over de aanpak van de leerling en hoe hij zijn activi-
teiten monitoort/reguleert en zelfevalueert;
- Niveau van de persoon: de leerling als individu. Deze per-
soonsgerichte feedback is dikwijls niet op de taakuitvoe-
ring gericht. Bijv.: jij bent een slimme leerling!

Een nadere uitwerking

De eerste drie niveaus van feedback zijn vooral voor de leer-
lingen van belang, omdat ze hen helpen zich te ontwikkelen
vanuit een goed uitgevoerde taak tot op een gegeven mo-
ment zich zelfsturende, intrinsiek gemotiveerde leerlingen.

Taakgerichte feedback. Deze vorm van feedback komt veel
voor en wordt ook wel correctieve feedback genoemd. Cen-
traal staat voor de leerkracht hoe de leerling zijn taak uitge-
voerd heeft. Onderzoek van Hattie en Timperley (2007)
toont, dat taakgerichte feedback zeer effectief is. Dergelijke
feedback geeft leerlingen informatie over hun presteren bij
het werken aan de taak. Deze informeert de leerling over of:

- zijn antwoord correct of niet correct is;
- zijn gedrag wel of niet acceptabel is;
- zijn interpretatie goed of verkeerd was.

Feedback geven over een uitgevoerde taak is krachtiger
wanneer het de leerling helpt en stimuleert bij het verwer-
ven van goede oplossingsstrategieën en informatie biedt
over gemaakte fouten of verkeerde aanpakken. Door effec-
tieve feedback kan een leerling terwijl zij dacht dat ze het
goed gedaan had juist veel van gemaakte fouten leren. Dit

moet vervolgens leiden tot de ontwikkeling van meer effec-
tieve en efficiënte strategieën voor het verwerken en het be-
grijpen van onderwijsopdrachten.
Kortom: Taakgerichte feedback helpt leerlingen hun leer-
doel realiseren en helpt op termijn het leergedrag beter te
reguleren om zelf de gestelde doelen te bereiken.

Bij procesgerichte feedback gaat het specifiek over informatie
over het onderliggende proces dat aan het uitvoeren van de
taak ten grondslag ligt. Bij dergelijke feedback gaat het om:

- de manier waarop de leerling gemaakte fouten opspoorst;
- het leren van fouten;
- en hoe de leerling bijvoorbeeld strategieën bij begrijpend
lezen gebruikt.

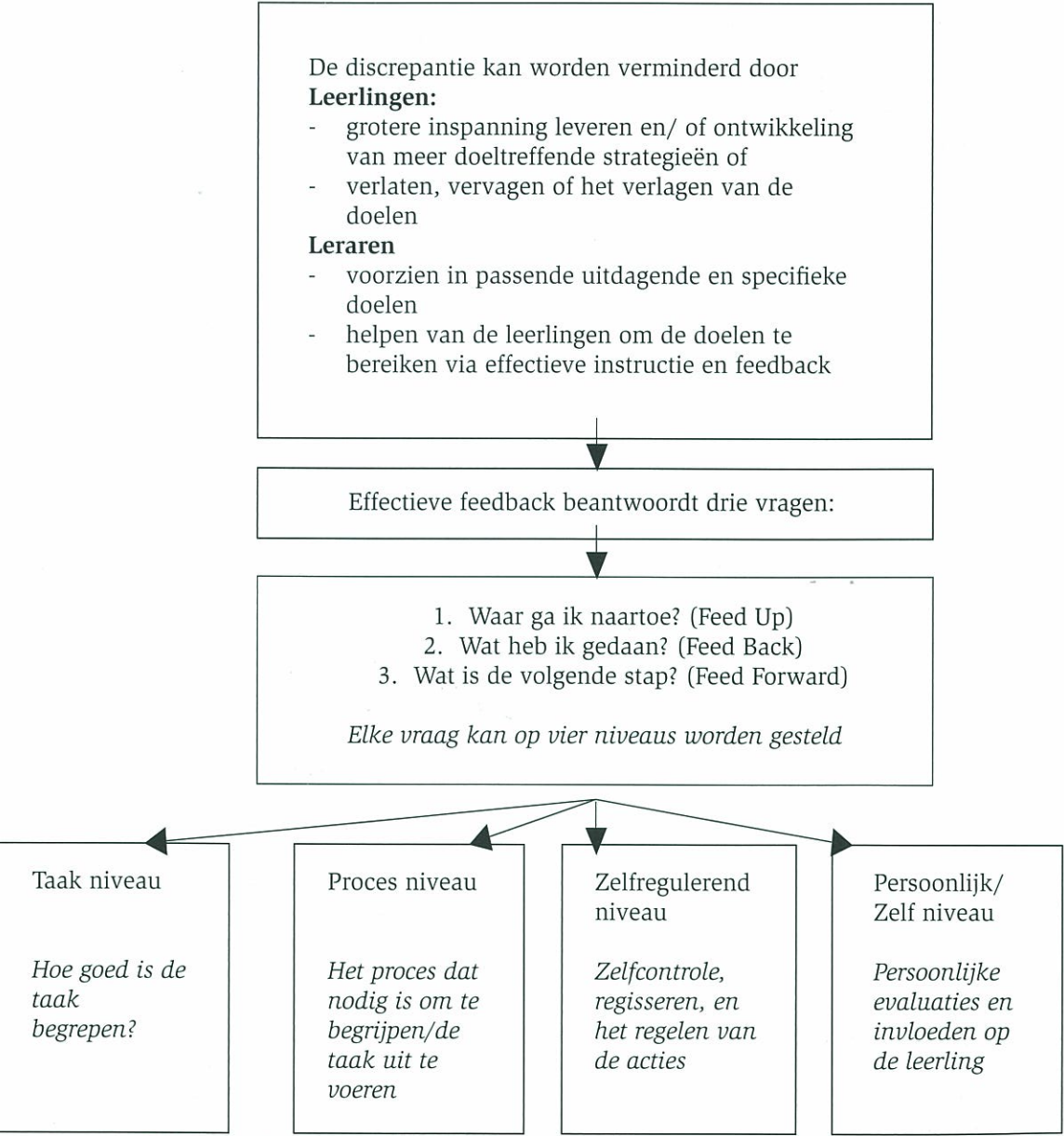
Terugkoppeling op procesniveau is het meest zinvol als het
de leerlingen aanwijzingen geeft over de relatie inspanning
– succes en over hun strategiegebruik. Een diep begrip van
leren ontstaat als de leerling naar aanleiding van de gekre-
gen feedback de stap of transfer kan maken naar andere
moeilijke nog te maken taken of opdrachten.

Bij zelfregulerende feedback gaat het over hoe leerlingen
hun taak monitoren, sturen, evalueren en activiteiten on-
dernemen om hun leerdoel te bereiken. Het kan daarbij
gaan om zaken als:

- een schets maken voor een opstel;
- een web van de inhoud van de tekst maken;
- het gemaakte werk controleren voordat het bij de leer-
kracht wordt ingeleverd;
- een advies aan een medeleerling vragen;
- de te nemen stappen op een rij zetten, etc.

Ook expliciete aandacht voor zelfsturing (metacognitie)
helpt leerlingen, o.a. omdat ze daardoor hun werk beter le-
ren aanpakken door doelen te stellen, sturen en monitoren.
Bovendien is zeer effectieve feedback op dat gebied de leer-
ling de relatie tussen inspanning en succes (het bereiken
van het leerdoel) laten ervaren. Deze feedback komt de
zelfwerkzaamheid en autonomie van de leerling ten goede.
Als leerlingen zelf hoge doelen stellen, werkt positieve feed-
back het beste. Ook hulp vragen door de leerling kan als
een vorm van zelfregulering gezien worden en moet als po-
sitief worden beschouwd. Een probleem vormen namelijk
juist de leerlingen, die bijvoorbeeld vanwege een gering
zelfvertrouwen, nooit om hulp vragen.
Een leerling leert op die manier zelfstandig leren. Juist bij
risicoleerlingen is er aandacht nodig voor zelfsturing. Deze
leerlingen zijn vaak van externe factoren afhankelijk, zoals
de leerkracht en de aard van de taak. Feedback wordt door
hen meestal niet zo verwerkt dat ze in de toekomst zelf ver-
gelijkbare taken zelfstandig kunnen aanpakken.

Bij persoonsgerichte feedback gaat het meestal over het prij-
zen van de leerling (Prima gedaan, dame!) of om een
afkeurende reactie (Het zou Mark weer eens niet zijn! Ze-
ker weer een slechte dag vandaag) of de leerling zegt over
zichzelf 'Ik kan dat nooit'. Dergelijke feedback komt waar-
schijnlijk het meeste voor en gaat nooit direct over de uitge-



Figuur 1: Een model van feedback om het leren te verbeteren.

voerde taak en bevat vrijwel nooit de antwoorden op de drie vragen van effectieve feedback. Het is dan ook niet vreemd dat dit niet tot meer betrokkenheid en inspanningen van de leerling leidt. Wel is bekend dat persoonsgerichte feedback dikwijls met een toename van afhankelijk gedrag van de leerling(en) gepaard gaat (Steeds de vraag van Rik: Juf, ben ik goed bezig?). In de praktijk leidt persoonsgerichte feedback vrijwel nooit tot betere leerresultaten. Om die reden moet bijvoorbeeld het prijzen van de leerling gericht zijn op de inspanning die de aanpak vroeg en de betrokkenheid van de leerling bij het uitvoeren van de taak. Bijvoorbeeld: José je deed het echt goed; je hebt eerst de tekst goed gelezen en vervolgens heb je alle vragen goed beantwoord en alles ook op spelfouten bekeken. Dat het prijzen van leerlingen weinig effectief is voor de leerling, wil niet zeggen dat de leerlingen het niet waarderen. In een onderzoek van Sharp (1985) gaven 26% van de adolescenten leerlingen aan voorkeur te hebben voor plenair prijzen en 64% gaf de voorkeur aan stille, individuele complimenten.

Kortom: Feedback op persoonlijk niveau is zelden effectief. Prijzen is zelden gekoppeld aan de drie genoemde feedbackvragen en is daardoor ineffectief voor het leren.

Wanneer heeft feedback de grootste impact?

Het pedagogisch klimaat in een klas is van groot belang voor feedback. Bij een negatief pedagogisch klimaat kan er geen goede feedback worden gegeven, omdat het dan schort aan een goede vertrouwensrelatie tussen leerkracht en leerlingen. Een dergelijke relatie is een conditie voor effectieve feedback.

Voor de leerkracht is het van belang te weten hoe en wanneer het beste een bepaalde vorm van feedback gegeven kan worden. Onderzoek toont, dat effectieve feedback geen praktijk op zich is maar een integraal deel van de instructie moet uitmaken. Daarnaast is een goed pedagogisch klimaat van groot belang bij het geven van feedback waarbij veiligheid en vertrouwen aanwezig zijn. Leerlingen moeten niet bang zijn om fouten te maken en leerkrachten moeten goed luisteren naar de vragen van hun leerlingen.

Bij het geven van feedback zijn voor de leerkracht de volgende vragen relevant, voordat hij een kind feedback geeft:

- wat ga ik het kind over zijn werk vertellen?
 - hoe ga ik dat zeggen?
 - wat gaat hij of zij ermee doen?
 - hoe zal het zijn/ haar leren verbeteren?
- Beantwoording van deze vragen is van belang. Het zal duidelijk zijn dat in het bijzonder het antwoord op de laatste vraag cruciaal is. Er is namelijk onderzoek (Carless 2006) dat laat zien dat feedback negatief kan uitpakken voor de leerling als de feedback:
- niet specifiek, duidelijk genoeg is om zich te kunnen verbeteren;
 - moeilijk te begrijpen is;
 - op een negatieve manier het zelfvertrouwen beïnvloedt.

Een andere conditie om de effectiviteit van feedback te ver-

sterken is het creëren van betrokkenheid van leerlingen bij de taak die ze moeten gaan uitvoeren. Het ontbreken van betrokkenheid leidt niet tot betere resultaten. Ook het stimuleren van het zelfvertrouwen van leerlingen is een belangrijke conditie voor effectieve feedback. Er is onderzoek dat toont dat feedback vooral effectief is als het informatie biedt die zowel het zelfvertrouwen als het zelfsturend handelen versterkt.

Het is duidelijk dat vooral onvoldoende specifieke feedback, die meestal niet doelgericht is, niet tot beter leren bij een leerling leidt, terwijl specifieke taakgerichte feedback dat wel doet. Onduidelijke evaluatieve feedback leidt tot negatieve resultaten en kan het zelfvertrouwen van leerlingen negatief beïnvloeden. Verder geldt dat de kwaliteit van feedback belangrijker is dan de frequentie van de feedback, ofschoon frequentie/tijd er wel toe doet. Volgens Hattie (2002) moet er dikwijls niet meer, maar juist betere feedback gegeven worden. Van belang is de timing, bij voorkeur ontvangt de leerling de feedback direct na het uitvoeren van de taak. Dit is het meest effectief.

Als het geven van feedback één van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden is, is het van belang dat de leerkracht zich voortdurend afvraagt:

- hoeveel feedback krijgt een leerling op een doorsnee dag? Dat is een vraag die elke leerkracht zich moet stellen;
- hoeveel feedback krijgt een risicoleerling dagelijks? Het dubbele van een gemiddelde leerling?
- helpt de gegeven feedback de leerling om vooruit te komen? Vindt de leerling dit ook?

Volgens Hattie en Timperley (2007) is het van cruciaal belang dat zowel de leerkracht als leerling met elkaar zoeken naar mogelijkheden om de drie gestelde vragen te beantwoorden. Dan ontstaat volgens beide wetenschappers een ideale leeromgeving. De vooronderstelling die hier aan ten grondslag ligt, is dat goede feedback daadwerkelijk de leerlingresultaten van kinderen kan verbeteren. Uit onderzoek van Bond et al (2000, in Hattie en Timperley, 2007) blijkt dat de gemiddelde leerkracht zeer weinig taakgerichte feedback gaf en dat de meest voorkomende vorm van feedback persoonsgericht prijzen was.

Samenvattend

Feedback gecombineerd met effectieve instructie is een krachtige aanpak om het leren in groepen te versterken. Feedback neemt daarbij altijd de tweede plaats in, omdat het instructievolgend is. Het zal duidelijk zijn, dat het geven van effectieve feedback een complexe leerkrachtvaardigheid is waarbij telkens de drie vragen gesteld moeten worden over feedup, feedback en feedforward (zie figuur 1). De door Hattie en Timperley onderscheiden vier niveaus van feedback bieden handvatten om de opbrengsten van feedback voor de leerlingen te verbeteren. Belangrijke vragen voor elke schoolleider zijn in dat verband: Hoe is het met mijn schoolteam gesteld. Welke plaats neemt feedback in? Welke feedback geven de

leerkrachten vooral? Een schoolleider moet nagaan welke plaats feedback in haar team inneemt en welke niveaus vooral aandacht krijgen. Krijgt taakgerichte, procesgerichte en zelfregulerende feedback onvoldoende aandacht, dan is gerichte professionalisering gewenst omdat goede feedback geven het leren van de leerlingen ten goede komt. Daarnaast is het gewenst om feedback regelmatig op teamvergaderingen aan de orde te laten komen. Dit kan bijvoorbeeld door met elkaar stil te staan bij een video-opname van een leerkracht die feedback aan een kind geeft.

Literatuur

- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Hattie, J. (2002). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Auckland: The University of Auckland.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?*, Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, March 2007, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *The Power of Feedback*. Auckland: Faculty of Education/University of Auckland.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.



www.rapportomslagen.nl
voor een goed rapport!

Rapportomslagen.nl levert diverse soorten rapportomslagen

Een betrouwbaar adres voor kwaliteit en service. Kijk voor meer informatie op onze website of neem vrijblijvend contact met ons op

050 - 549 11 05
info@rapportomslagen.nl

Of bel direct met één van onze accountmanagers:
Jellie Jonkman 06-222 987 78 / Henk Tiekstra 06-104 301 34

Registreer nu voor
GRATIS toegang op
www.kindvak.nl met
nummer: 100.009.99



DÉ VAKBEURS VOOR PROFESSIONALS IN
DE KINDEROPVANG, BUITENSCHOLSE
OPVANG EN BREDE SCHOLEN



Een niet te missen vakbeurs
voor iedereen die als
professional werkzaam is
met kinderen. Blijf bij op uw
vakgebied, doe inspiratie op
en ontmoet collega's.



3 - 5 NOVEMBER 2011
BRABANTHALLEN 'S-HERTOGENBOSCH

vnu exhibitions
europe