**Feedback in de praktijk - Hoe kan docent leerbevorderende feedback geven?**



[**Lia Voerman**](https://wij-leren.nl/lia-voerman.php)

Trainer bij [Didactisch Coachen](http://www.didactischcoachen.nl/informatie)

[](https://www.linkedin.com/in/liavoerman)

APA  Geplaatst op 17 november 2016

**Wat kan een docent in de klas doen om leerbevorderende feedback te geven?**

*Dit artikel is geschreven samen met Frans Faber*

***Hattie en Timperley1 gaven in 2007 aan, dat specifieke feedback kan gaan over:***

* ***de inhoud;***
* ***het leerproces;***
* ***de zelfregulatie;***
* ***de persoon zelf.***

***In hun artikel geven ze ook aan, dat feedback op de inhoud enigszins effectief is om leren te bevorderen, dat feedback op het leerproces al meer effect heeft, feedback op zelfregulatie het meest, en dat feedback op de persoon zelf juist negatief werkt op leren.***

***In bovenstaande is dat laatste al genuanceerd, feedback op de persoon zelf werkt lang niet altijd negatief op leren. Bovendien kun je aan dit lijstje toevoegen dat het ook van belang kan zijn voor het welbevinden en de motivatie van leerlingen om feedback te geven op de emotie die leerlingen ervaren.***

**Dimensies van feedback**

In de praktijk kun je het lijstje van Hattie en Timperley vertalen naar de volgende dimensies van feedback2:

1. De **inhoud** van dat wat er geleerd wordt. Dit is de feedback die het meeste voorkomt. Voorbeelden van deze soort feedback zijn vakspecifiek en zijn ook vaak op het niveau van goed of fout, waarmee je in de niet-specifieke feedback terecht komt.

Als de leerling gevraagd wordt om te redeneren, te vergelijken of te evalueren, dan is er een diepere vorm van inhoudelijke feedback mogelijk. Een voorbeeld van dergelijke feedback is:

*‘ Bij je antwoord heb je echt goed geanalyseerd wat de verbanden zijn tussen de opwarming van de aarde en de CO2 uitstoot.’*

         2. De **leerstrategieën** die een leerling hanteert: dit is een operationalisering van wat Hattie en Timperley benoemen als feedback op het leerproces en de zelfregulatie.

In haar boek*‘Effectiever leren met leerstrategieën’*3 beschrijft Pieternel Dijkstra leerstrategieën als volgt:

*‘Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren die leerlingen bewust in kunnen zetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen – ze leren daardoor ‘hoe’ ze moeten en kunnen leren. Deze strategieën helpen leerlingen zelfstandig te leren, nu en in de toekomst, en het beste uit zichzelf te halen.’*

Dijkstra onderscheidt leerstrategieën van studievaardigheden.

* Voorbeelden van studievaardigheden zijn: een kaart lezen, of iets opzoeken op internet.
* Voorbeelden van leerstrategieën zijn: het maken van een planning voor een opdracht, terugkijken op fouten, of het verbinden van voorbeelden aan de leerstof.

Studievaardigheden en leerstrategieën zijn natuurlijk allebei belangrijk. De belangrijkste leerstrategieën die Dijkstra noemt zijn:

        a. *Overzien*: dit betekent dat leerlingen weten welke leerstrategieën ze tot hun beschikking hebben en wanneer ze die kunnen gebruiken.  
        b. *Plannen en voorspellen*: Het plannen van het leerwerk en daarmee vooral te kijken naar wat er gedaan moet worden, in hoeveel tijd en wat prioriteit heeft  
        c. *Herhalen*: letterlijk herhalen van de leerstof, hardop of voor jezelf  
        d. *Het nut zien*: het verkrijgen van inzicht in het nut van de leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren.

Bijvoorbeeld: (na de vraag van de docent hoe de leerling de toets heeft voorbereid)

*‘als ik het zo hoor heb je goed je werk gepland, steeds een beetje, en vooral ook goed herhaald. Daarom heb je nu een veel beter cijfer voor je toets dan de vorige keer!’*

Deze feedback heeft verschillende van de beschreven elementen in zich: het is doelgerelateerd (nl. bedoeld om het gebruik van leerstrategieën bewust te maken en te bevorderen), daarmee is het specifieke feedback geworden.

Bovendien is het progressie feedback: het geeft aan op welke manier de leerling zich verbeterd heeft.

Het interessante is, dat sommige van deze leerstrategieën (overzicht hebben, kunnen plannen, jezelf motiveren) ook persoonlijke kwaliteiten van leerlingen kunnen zijn, waarmee de feedback op deze gebieden nog waardevoller wordt.

         3. De **emotie** die een leerling ervaart:  
In een eerder [artikel](https://wij-leren.nl/feedback-positief-negatief-persoon-gedrag.php)  is beschreven hoe verweven leren en emotie zijn, en dat feedback eigenlijk altijd wel emotie oproept bij de ontvanger. Een manier om je ook te richten op de emotie die leerlingen ervaren is met behulp van AB²C4 :

|  |
| --- |
| A: **Aandacht** voor de leerlingen:   * zijn werk of zijn gedrag; * kijken en luisteren; * zien wat er met een leerling gebeurt; * naar aanleiding van een situatie in de klas; * een opdracht of van feedback die gegeven is.   B²: **Bevragen of benoemen**, oftewel:   * kiezen voor het stellen van een vraag en daarna feedback geven; * direct feedback geven en dan eventueel daarna een vraag stellen.   C: **Checken:**   * hoe reageert de leerling; * komt de feedback binnen; * hoe komt de feedback binnen.   Meestal kan dat gewoon door te kijken. En soms kun je ervoor kiezen om op wat je observeert weer feedback te geven of er vragen over te stellen. |

Een voorbeeld van feedback die gaat over de emotie die de leerling ervaart, is:

*‘ik zie dat je baalt en eigenlijk geen zin meer hebt, en toch ga je aan de slag, goed gedaan!’*

      4. De **persoonlijke kwaliteiten5** van een leerling, liefst gekoppeld aan concreet gedrag.

Een voorbeeld van dergelijke feedback is:

*‘ik heb echt gezien dat je elke keer echt goed je huiswerk hebt gemaakt, wat ben jij een doorzetter!’*  
 Uit onderzoek blijkt dat de meeste feedback in het onderwijs niet specifiek is of gericht is op de inhoud . Deze beide vormen van feedback zijn het minst effectief . De uitdaging is dan ook om ook op de andere gebieden feedback te gaan geven en handvatten te vinden om dat te gaan doen.

[](https://wij-leren.nl/userfiles/images/PP%20-%20Goedefeedbackgeven.jpg)

*Prikkelende poster  - te downloaden of te bestellen bij Onderwijs Maak Je Samen.*

**Mogelijkheden creëren om feedback te geven**

Feedback vindt plaats in een communicatieproces; en in dat communicatieproces kan de docent een aantal factoren beïnvloeden die het makkelijker maken om ook daadwerkelijk specifieke feedback te geven.

**Doel bepalen en communiceren**

De eerste van die factoren is bewust bezig zijn met het doel van de les of lessen. En hoe concreter het doel, hoe makkelijker het is om feedback te geven.

Bijvoorbeeld: een wiskundedocent heeft als doel dat de leerlingen in de les voor het grootste gedeelte zelfstandig het boek doorwerken en dat aan het eind van de les iedere leerling gekomen is tot opgave x.  Bovendien is zijn doel dat leerlingen de goede formules toepassen bij de opgaven. In de les vertelt hij die twee doelen aan de leerlingen.

De feedback is dan voorspelbaar: de docent kan feedback geven op het tempo van werken: ‘het is hartstikke goed, jij bent al op de helft!’ en natuurlijk op het gebruik van de formules: ‘hier heb je formule x gebruikt, dat is niet de goede.’ Gevolgd door een vraag: ‘hoe bepaal je wat de goede formule is?’

Op het antwoord van de leerling op die vraag kan dan weer een vraag komen, of feedback op de manier waarop de leerling denkt te bepalen welke formule de juiste is.

**Werkvorm**

Niet elke situatie leent zich voor het geven van feedback. Een klassikale instructie bijvoorbeeld geeft bijna geen mogelijkheden om feedback te geven. Een onderwijs-leergesprek, waarin de docent vragen stelt en de leerlingen antwoorden, weer wel. Dan kan de docent antwoord geven op de redenaties van de leerlingen.

En de situatie waarin leerlingen zelfstandig of in groepjes werken leent zich heel goed voor het geven van feedback als de docent rondloopt en het werk van de leerlingen bekijkt. Het is van belang om in de les regelmatig situaties te creëren om feedback te geven.

**Tijd**

Veel docenten denken dat goede feedback geven veel tijd kost. Dat is echter niet het geval. Feedback geven, zoals beschreven in de voorbeelden hierboven kost niet meer tijd dan het geven van aanwijzingen en het stellen van vragen. Het kost- zeker in het begin- wel inspanning. Leerbevorderende feedback bedenken is echt lastig, daarom is een goede voorbereiding zo belangrijk.

**Vragen stellen**

Een hele belangrijke manier om mogelijkheden te creëren om feedback te geven is door het stellen van vragen. Uit onderzoek blijkt, dat leraren 300 tot 400 vragen per dag stellen. Maar de meeste daarvan blijken te gaan over procedures en feiten en zetten de leerling niet aan het denken. Er zijn vragen die bijna rechtstreeks leiden tot goedzo-feedback, en er zijn vragen die juist veel meer kunnen leiden tot specifieke feedback. Bijvoorbeeld:

Docent: Wat is de hoofdstad van Griekenland?  
Leerling: Athene  
Docent: Goed zo.

In dit voorbeeld specifieke feedback geven is heel lastig, want waar zou die feedback over moeten gaan?

Ander voorbeeld: (op voorwaarde dat het antwoord niet letterlijk in het boek staat)

Docent: Hoe is Athene de hoofdstad van Griekenland geworden?  
Leerling:  geeft redenatie  
Docent: wat er goed is in je antwoord is xxxxx. Je hebt twee kennisbronnen aan elkaar verbonden, goed aangepakt!  
Oké, jongens, wie vult het antwoord aan?

In dit voorbeeld geeft de docent niet alleen feedback op de inhoud van het antwoord, maar ook op de aanpak die de leerling gevolgd heeft. Dat het antwoord blijkbaar nog niet helemaal compleet is, geeft aanleiding tot verdere vragen.

In het eerste voorbeeld is sprake van een feitenvraag. Dit blijken wel de vragen te zijn die het meeste gebruikt worden in het onderwijs8. De andere vragen, die een beroep doen op het denken en het redeneren van de leerlingen komen minder vaak voor. Een veel gebruikte manier om vragen te categoriseren is aan de hand van de taxonomie van Bloom9.

Bloom onderscheidt  vragen van hogere en lagere orde. Vragen van lagere orde gaan meestal over feiten die onthouden zijn. Vragen van hogere orde nodigen de leerling uit om verder na te denken en een meer uitgebreid antwoord te geven. Meestal zegt men, dat in de taxonomie van Bloom de vragen vanaf het niveau toepassing de hogere orde vragen zijn.

Vragen over kennis en begrip zijn vragen van lagere orde. Ook is er enige discussie of vragen van hogere orde wel altijd leiden tot meer denkactiviteit bij de leerling. En vergelijkbaar, hoeven vragen van lagere orde niet altijd te leiden tot weinig denkactiviteit. Echter in het algemeen kun je toch wel stellen, dat vragen van hogere orde het denken meer stimuleren.

Je mond houden: De wachttijd na het stellen van een vraag is van groot belang. De meeste vragen van leraren worden binnen een seconde beantwoord. Dat zegt niet zoveel over de kwaliteit van de leerlingen, maar meer over de kwaliteit van de vraag.

Als je de wachttijd voor categorie 1 vragen verhoogt naar 3 seconden, en die voor categorie 2 en 3  vragen naar 10 seconden biedt dit al een enorme winst in aantal en kwaliteit van de antwoorden.

Misschien is wel de grootste opgave voor docenten te leren verduren dat leerlingen worstelen, dat ze het antwoord niet weten en na moeten denken. En juist dan wordt er geleerd!

**Samenvattend:**

Leerbevorderende feedback geven kan met behulp van het volgende:

Bereid je voor:

* Weet wat je doel is (cognitief, sociaal, affectief)
* Kies je werkvorm
* Besef dat het feedback geven op zich geen tijd kost, maar wel aandacht gericht op de leerling
* Bedenk zowel hogere als lagere orde vragen

Bij het geven van feedback:

* Maak de feedback zoveel mogelijk specifiek en gerelateerd aan een doel
* Geef zowel discrepantie als progressiefeedback
* Geef positieve en negatieve feedback in een verhouding van minimaal 3: 1 (positief : negatief)
* Leid je feedback in door het stellen van vragen, en neem de stilte na de vraag in acht

Dimensies van feedback:

* Inhoud
* Leerstrategie
* Emotie
* Persoonlijke kwaliteiten

**Referenties**

* Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 81-112.
* Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41, 212-218.
* Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). Een leraar van klasse. Soest: Nelissen.
* Voerman, L. (2014). Interventie analyse Didactisch Coachen. Interne rapportage Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio.
* Voerman, L., & Faber, F. (2010). “Goed zo!” is onvoldoende. [“Well done!” is not enough.] Van 12 tot 18(6), 48-49.
* Voerman, L. en Faber, F. (in druk; t.z.t. link naar artikel wij-leren.nl toevoegen). Didactisch Coachen.
* Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, P.R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. Teaching and Teacher Education, 28, 1107-1115.

**Noten**