

FEEDBACK IN DE KLAS

VERBORGEN LEERKANSSEN

Stijn Vanhoof
Geert Speltinx

Lannoo
Campus

D/2021/45/141 – ISBN 978 94 014 7216 6 – NUR 841, 846

Vormgeving omslag: Peer De Maeyer
Vormgeving binnenwerk: Wendy De Haes

© Stijn Vanhoof, Geert Speltinx & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2021.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België
www.lannoocampus.be

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland
www.lannoocampus.nl

INHOUD

INLEIDING: WAAROM DIT BOEK?	7
1 WAAR HET BIJ FEEDBACK OM DRAAIT	17
1.1 Onze definitie van feedback	19
1.2 Feedbackkader	28
2 HELDERE KWALITEITSVERWACHTINGEN	35
2.1 Actief werken met voorbeelden en gesprek over kwaliteit	40
2.2 Praktijksuggesties en werkvormen	57
3 FEEDBACK DIE DOET LEREN	73
3.1 Van feedback als eenrichtingsverkeer naar feedback als gesprek	77
3.2 Van feedback als eindpunt naar feedback als startpunt	84
3.3 Van feedback op taak en persoon naar feedback op taak, proces en zelfsturing	95
3.4 Van de leraar als feedbackgever naar de leerlingen ook als feedbackgevers en -zoekers	104
4 EEN VIJFSTAPPENPLAN VOOR FEEDBACK DIE DOET LEREN	111
4.1 Stap 1: Zorg voor heldere instructie en kwaliteitsverwachtingen	114
4.2 Stap 2: Bekijk het werk vluchtig en geef feedback	114
4.3 Stap 3: Laat leerlingen zichzelf feedback geven	121
4.4 Stap 4: Laat leerlingen elkaar feedback geven	126
4.5 Stap 5: Geef individueel en gedetailleerd feedback	138

5	FEEDBACKCULTUUR	147
5.1	Een school- of klascultuur is er overal en kun je sturen	149
5.2	Routines: bouwstenen van feedbackcultuur	151
5.3	Feedback als leerlijn: leer leerlingen feedback ontvangen en geven	155
5.4	Praktijksuggesties en werkvormen	156
	NOG ENKELE TIPS OM HAALBAAR AAN DE SLAG TE GAAN	178
	DANKWOORD	182
	BRONNEN	184
	EINDNOTEN	194

INLEIDING: WAAROM DIT BOEK?

We nemen je even mee. Herken je de volgende beschrijving? Je spendeert dagen en avonden aan verbeterwerk. Je stopt al je tijd en energie in het duidelijk formuleren van feedback zodat je leerlingen ervan zullen leren. Vervolgens komt de frustratie. De gesprekken nadien in de klas gaan niet over de feedback, maar over de scores die de leerlingen kregen. Bij een nieuwe opdracht merk je bij veel leerlingen dat ze dezelfde fouten maken. Het lijkt dat je feedback weinig of geen effect gehad heeft. Je hebt het gevoel dat je zelf harder werkt dan de leerlingen. Was al je werk tijdverlies? Waar liep het toch mis?

‘Heb ik het toch niet goed genoeg geformuleerd?’, vragen heel wat leraren zich af. Vervolgens gaan ze nog harder werken, nog vaker en nog meer gedetailleerd feedback geven, feedback nog beter proberen te formuleren. Sommige leraren kijken ook of vooral naar de leerlingen: ‘Waarom gaan zij er niet mee aan de slag? Mijn feedback is toch helder?!’ Ze gaan het gesprek aan met hun leerlingen. Vaak tevergeefs. Vooral leerlingen die de feedback het hardst nodig hebben, gaan er het minst mee aan de slag. Naast het verbeterwerk, stijgt ook de frustratie. Gelukkig maken een aantal sterke leerlingen die met de feedback aan de slag gaan, veel goed. Ze helpen om vol te houden.

Zijn leerlingen van slechte wil? Dat denken wij niet. Vaak lijken ze niet goed te begrijpen wat er precies verwacht wordt of hoe ze met de feedback aan de slag kunnen. Maar de vragen blijven: Als meer feedback geven niet het juiste antwoord is, wat dan wel? Wat zorgt ervoor dat feedback wel of niet werkt? En hoe pak je dat in de praktijk aan? Dat zijn de vragen waar dit boek over gaat.

In deze inleiding vertellen wij, auteurs Stijn en Geert, hoe we tot dit boek gekomen zijn. Zo ontdekte Stijn bijvoorbeeld pas na vele jaren lesgeven dat het antwoord op de vraag ‘wanneer werkt feedback wel en wanneer niet?’, niet zo voor de hand liggend is, maar wél heel erg boeiend.

Stijn: 'We schrijven 2017. Ik was net geen twee maanden aan het werk bij de Karel de Grote Hogeschool. Ik kreeg van Geert de vraag om voor het jaarlijkse congres voor docenten twee weken later een workshop te presenteren over het thema "Effectieve feedback geven aan studenten". Ik moet toegeven dat ik dat aanvankelijk niet zag zitten, want ik vond het best wel confronterend. Ik gaf al jaren les in het secundair (voortgezet) onderwijs, was praktijklector in de lerarenopleiding, begeleidde al tientallen workshops over toetsen en examens. Ik wist dat feedback essentieel is voor het leren van leerlingen. Dat dit bovenaan de lijstjes staat van wat effectieve leraren doen. Ik was een ervaren lesgever met heel wat didactische bagage en toch voelde ik dat er een element ontbrak in mijn achtergrond rond feedback.

Gelukkig stelde Geert voor om de sessie samen te verzorgen. Geert had met zijn "doen wat werkt"-presentatie en bijbehorende didactische trajecten al heel wat collega's geïnspireerd. Hij liet me kennismaken met nieuwe onderwijsliteratuur en inzichten: hoe "de wetenschap van het leren" het leren van elke leerling/student kan verbeteren. Niet vanuit kant-en-klare recepten, maar vanuit een goed inzicht in onderliggende principes. "Zelfs als je doet wat werkt, kan het zijn dat het niet werkt", was het uitgangspunt. Het gaat niet over het implementeren van toptienlijstjes van de effectieve leraar. Wel over inzicht in de onderliggende redenen voor het succes ervan en op basis daarvan keuzes maken. Net zo met feedback. Het gaat niet over meer feedback geven, maar wel over een goed inzicht in wat feedback effectief maakt en wat niet.

We begonnen samen een verkenningsstocht naar de effectiviteit van feedback. We doken in de wetenschappelijke literatuur en maakten de bijbehorende praktijktoets. Die boeiende tocht is niet meer gestopt.'

FEEDBACK ≠ VERBETERWERK

Het werd duidelijk dat veel misvattingen en frustraties die leraren in hun dagelijkse praktijk ervaren met feedback, te maken hebben met een te nauwe, heel klassieke invulling van wat feedback is. Feedback wordt nog vaak beschouwd als de informatie die leraren aan leerlingen geven over de kwaliteit van hun werk, het zogenoemde 'verbeterwerk' van de leraar. En als je als leraar wilt bijleren over feedback, wordt meestal gedacht aan wat bij het verbeterwerk hoort, zoals 'beter leren formuleren van de feedback'.

Stijn: 'Het was confronterend om vast te stellen dat ik een eerder klassieke visie bleek te hebben op feedback. Ik kende het belang van het helder formuleren van feedback, ging ervan uit dat feedback best snel, frequent en concreet is en had aandacht voor bepaalde technieken zoals mondelinge versus schriftelijke feedback of het gebruik van technologische ondersteuning. Mijn idee over feedback bleek echter deels gebaseerd op een misvatting, namelijk dat feedback iets is dat de leraar aan de leerling geeft en dat vooral aandacht voor een heldere formulering nodig is.'

De verkenningstocht in de literatuur en de gesprekken die we hadden, deden Stijn kritisch kijken naar zijn eigen feedbackpraktijk. Hij beseftte dat hij ooit vanuit een te pure overdrachtsvisie op feedback veel tijd had gependeed aan zaken die weinig effect hadden op het leren van de leerlingen.

'Ik heb deze feedback toch al gegeven'

Stijn: 'Voor mijn leerlingen Sociale en Technische Wetenschappen (STW) was het belangrijk goed te leren reflecteren. Ze volgden twee keer per week een les "integrale opdrachten" van vier uur. Na iedere les kregen de leerlingen een korte reflectieopdracht. Als leraar gaven we telkens een score en feedback op deze reflectie, een tijdrovend werk. Telkens opnieuw vermeldden we dat een goede reflectie in de ik-persoon wordt geschreven, voorbeelden van gedrag bevat, oorzaken van plus- en minpunten en concrete werkpunten voor een toekomstige aanpak.'

De aanpak was zowel voor ons als voor de leerlingen frustrerend. Niet in het minst omdat niemand het gevoel had dat er veel geleerd werd. Wij leraren waren gefrustreerd omdat het verbeterwerk weinig opleverde. Veel leerlingen lazen de feedback niet of gingen er niet mee aan de slag. Dezelfde fouten werden telkens opnieuw gemaakt. Opdracht na opdracht schreven we dezelfde commentaren. Veel leerlingen keken enkel naar hun score, niet naar de feed-

back. Voor de leerlingen was deze aanpak frustrerend omdat ze niet het gevoel hadden veel te leren en vanwege het grote aantal reflecties die ze moesten maken. Het effect was eerder reflectievermoeidheid dan reflectievaardigheid.'

'Laat je er niet door afschrikken, maar ik wil wel volledig zijn'

Stijn: 'De leerlingen dienden een verslag in en in de kantlijn schreef ik vervolgens commentaren. Ik probeerde de leerlingen gerust te stellen door te zeggen dat de hoeveelheid commentaar weinig informatie gaf over de kwaliteit van het werk of over de inspanning die ze geleverd hadden. Ik wilde wel volledig zijn in mijn feedback. Leerlingen waren vaak overweldigd door het aantal commentaren. Ik voelde de motivatie van de leerlingen afnemen.'

In vele gesprekken met docenten en leraren merkten we dat deze situatie gangbaar is, in veel vakken en contexten: feedback op toetsen, schrijftaken, praktijkwerk ... Deze ervaringen maken het lesgeven zowel boeiend als frustrerend. De ene dag werkt het immers wel en levert de aanpak bij sommige leerlingen fijne leermomenten op, de andere dag overheerst frustratie.

Hoe harder je als leraar werkt, hoe meer leerlingen zullen leren. Dat lijkt een logisch verband, maar geen correcte conclusie. Zeker bij feedback is dat niet het geval. Het heeft weinig zin om meer feedback te gaan geven en vervolgens het magische moment af te wachten dat leerlingen er ook daadwerkelijk mee aan de slag gaan.¹ Wat bijvoorbeeld niet werkt, is extra oefeningen aanbieden in de hoop dat leerlingen ze wel zullen maken. Het gaat over efficiënte, slimme keuzes maken binnen en buiten de lessuren. En vooral de leerlingen stimuleren en ondersteunen, zodat die hard gaan denken en leren. Hoe harder leerlingen denken en reflecteren, hoe meer ze zullen leren.²

FOCUS OP HET LEREN VAN DE LEERLINGEN

Hoe komt het dat leraren stapels verbeterwerk blijven verzetten en eindeloos commentaren formuleren, ook al ervaren ze dat dit vaak niet het beoogde leereffect oplevert? Mogelijk omdat de focus op het geven van feedback (informatie) ligt en minder op het leren van de leerling:

- Onbewust en onbedoeld kun je als leraar een kennisoverdrachtsmodel hanteren en niet een model dat het leren van de leerling vooropstelt. De taak van de leraar eindigt dan wanneer de feedback gegeven is ('En nu is het aan de leerling'). Zo worden kansen tot diepgaand leren gemist.
- 'Dit is nu eenmaal hoe we hier op school werken. We moeten voldoende toetsen per trimester afnemen, uitgebreide rapportcommentaren geven, voor opdrachten waar geen punt voor gegeven wordt, is er weinig tijd en zonder quoterings krijgen we de leerlingen moeilijk in beweging.' Feedbackcultuur in de school speelt een belangrijke rol.
- Tot slot wordt er vaak verwezen naar de inspectie, namelijk dat zij van alle feedback (schriftelijk) bewijs zouden verwachten.

Het is in elk geval een vreemde situatie dat velen blijven doorgaan terwijl ze weten dat het weinig oplevert. 'We kunnen toch niet zomaar stoppen met individuele feedback en al dat verbeterwerk?' Nee, niet helemaal stoppen, maar misschien wel drastisch verminderen en er een andere aanpak tegenover zetten. Het is onze overtuiging dat leraren zo blijven doorgaan omdat ze weinig andere mogelijkheden zien of die moeilijk een plaats kunnen geven in de bestaande feedbackcultuur. Er zijn volgens ons heel wat didactische inzichten en mogelijkheden nog niet wijdverspreid bekend. Als je die inzichten leert kennen, krijg je meer zicht op wat je kunt doen en wat wel en niet werkt.

Geert: 'Als docent in de lerarenopleiding was het een zoektocht om de focus voldoende op het leren van de studenten te leggen. Ik begeleidde studenten bij het maken van hun bachelorproef. Het waren gemotiveerde derdejaarsstudenten die aan de slag gingen met mijn feedback, en toch worstelde ik met wat er gebeurde. Hoe meer feedback ik gaf en hoe meer werk ik stak in de bachelorproef van een student, hoe beter die werd. Maar op de duur had ik het gevoel dat ik mijn eigen werk aan het beoordelen was. In welke mate waren de studenten nog aan het leren?'

VAN WORKSHOP TOT BOEK

Na twee weken voorbereiding volgde dus de eerste workshop. Meteen werd duidelijk dat een aantal inzichten weinig bekend waren bij de docenten. Na talloze workshops weten we dat veel collega's door de inzichten en werkvormen geïnspireerd worden. Ook collega's die al vele jaren leservaring hebben of collega's die erg vertrouwd zijn met didactiek, zoals lerarenopleiders in alle onderwijsniveaus, bleken enthousiast. Focus op het leren eerder dan op de informatie die je als leraar geeft, heeft een wezenlijk effect op je denken over feedback, je houding in de klas en je manier van werken. Daarom dus dit boek.

Dit boek kwam er ook omdat er, ondanks de vele mooie praktijken die er al plaatsvinden, behoefte is aan nieuwe ideeën over feedback en er nog ruimte is tot verbetering. Er zijn grote verschillen tussen leraren en scholen. In de *Onderwijspiegel 2020*³ beschrijft de Vlaamse onderwijsinspectie dat bij meer dan de helft van de scholen die zij bezochten feedback een werkpunt is in het gewoon secundair (voortgezet) onderwijs. Feedback is volgens hen nog te veel productgericht, vertrekt te weinig vanuit de doelstellingen en focust te weinig op wat de volgende stappen voor leerlingen zijn. Bovendien blijkt dat feedback vaak onvoldoende geïntegreerd is in het hele klasgebeuren.⁴ De inzichten in dit boek bieden een antwoord op de werkpunten die de inspectie formuleert.

Met dit boek focussen we op wat fundamenteel is voor een goede feedback: feedback als een proces, een aanpak in de klas, waarin het gaat over het leren van de leerlingen. Daarom kozen we ook voor de titel *Feedback in de klas*. Feedback is vooral wat er in de klas, bij het contact met leerlingen gebeurt, eerder dan het verbeterwerk dat de leraar thuis doet.

EEN DUIDELIJKE FOCUS

We kiezen voor focus. We hebben uit de grote hoeveelheid materiaal de meest essentiële ingrediënten of fundamenten gefilterd die we diepgaand uitwerken.

We kiezen bewust voor een didactische focus omdat er vooral op dat vlak voor leraren nieuwe mogelijkheden te ontdekken zijn. Over thema's als klasmanagement, motivatie of een relatie opbouwen met je leerlingen krijg je als leraar vaak meer rechtstreeks feedback. Je ziet meteen het effect van wat

je doet en de thema's zijn vaak onderwerp van gesprek. Als het gaat over hoeveel je leerlingen precies leren, ligt dat anders. Je krijgt hierover minder rechtstreeks feedback, omdat het leren van leerlingen vaak niet meteen zichtbaar of meetbaar is. Een leerling die op korte termijn goed presteert, heeft niet noodzakelijk op langere termijn het meest geleerd.⁵ Hierdoor ben je als leraar aangewezen op andere bronnen om feedback te krijgen op je eigen functioneren of om bij te leren (bijvoorbeeld dus via dit boek).

Door een duidelijke focus op didactiek en op het effect op leren, kiezen we er bewust ook voor om niet alle mogelijke thema's aan bod te laten komen. Dan zouden we niet dezelfde diepgang kunnen bereiken. Feedback raakt immers aan alle facetten van het onderwijs. We hebben er vertrouwen in dat de lezer bekwaam is met betrekking tot deze vlakken en wie dit wenst kan specifiek verder lezen over deze thema's.⁶

Wetenschappelijk onderbouwd

Alle inzichten zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en literatuur. We bespreken niet de details van studies, maar geven je als lezer via de eindnoten wel alle bronnen mee. Zo kun je gericht verder lezen of oorspronkelijke bronnen raadplegen.

Praktijkgericht

Vanuit onze eigen onderwijservaring en de vele gesprekken die we met leraren en docenten over dit thema al hadden, maken we academische inzichten toegankelijk en koppelen we ze aan praktijkinzichten en werkvormen. Het resultaat is dus een praktijkgericht boek.

Onze keuze om een praktijkgericht boek te schrijven, zul je ook herkennen in de vele praktijkvoorbeelden die aan bod komen. De meeste voorbeelden die we vermelden zijn reëel. In het bijzonder komt Sarah aan het woord, een ervaren lerares kinderzorg. Ze experimenteert ondertussen drie jaar met nieuwe aanpakken voor feedback in haar vakken, stages en geïntegreerde proeven. We zijn blij dat ze haar experimenten en inzichten wil delen.

Verborgene leerkanalen

Als ondertitel voor het boek kozen we voor *Verborgene leerkanalen*. We hopen dat je als lezer in het boek vanuit het thema feedback nieuwe leerkanalen voor de leerlingen ontdekt. Daarvoor begin je wellicht in eerste instantie te lezen. Tegelijk zien we feedback ook als een ingangspoort om ook relevante andere aspecten van leren in de schijnwerper te zetten. Nu en dan weiden we uit of

verdiepen we, altijd met onze focus op de fundamenten van goede feedback in gedachten. Daarnaast hopen we dat je nu en dan toevallig, niet gepland, zelf tot leren komt, informeel, tijdens je dagelijkse praktijk, gevoed door je praktijkkennis, met het boek als bron voor gesprek met collega's. Door samen in gesprek te gaan over feedback deel je kennis, kom je tot gedeeld begrip en leer je van elkaar.

VOOR WIE IS DIT BOEK?

Feedback in de klas is bedoeld voor beginnende en ervaren leraren en coördinatoren/directeurs die binnen een beperkte, haalbare tijd nieuwe ideeën en werkvormen willen leren kennen voor hun feedbackpraktijk.

Als je beginnend leraar of zelfs nog student bent die de eerste stappen zet in het mooie ambacht van het lesgeven, hopen we dat dit boek je plezier in lesgeven zal aanwakkeren en dat je er ideeën en werkvormen in vindt om je leerlingen te helpen bij het leren.

Als je een ervaren leraar bent, besteed je wellicht al veel tijd aan feedback, vaak met succes, maar vaak ook met frustraties. In de dagelijkse realiteit is er niet altijd tijd om stil te staan bij de vraag of wat we doen oplevert wat we willen. We hopen dat je in het boek een aantal nieuwe mogelijkheden ziet die een positieve invloed zullen hebben op je werkplezier en op je relatie met de leerlingen. Je zult in het boek ook aanpakken vinden die je momenteel al kent en toepast. In dat geval hopen we dat je dit ervaart als erkenning dat wat je doet werkt.

Als je coördinator of directeur bent, helpt het boek je hopelijk om je leraren te ondersteunen en te waarderen bij de uitdagende taak van feedback geven en om feedback schoolbreed aan te pakken. Zoals we in hoofdstuk 5 over feedbackcultuur duidelijk maken, mag feedback niet alleen de verantwoordelijkheid van elke individuele leraar zijn. We geven in dit hoofdstuk suggesties om te werken aan feedbackroutines in de school en de klas.

De inzichten in het boek zijn toepasbaar voor alle onderwijsniveaus, van basis- tot volwassenenonderwijs. Toch zullen collega's van het secundair (voortgezet) en hoger onderwijs zich het meest herkennen in de voorbeelden en praktijkverhalen. Dit vanwege onze eigen achtergrond als auteurs en omdat we de workshops rond dit thema vooral in deze contexten verzorgd

hebben. We spreken over leraren en leerlingen, maar je kunt het boek evenzeer lezen als docent met studenten of cursisten als publiek.

We wensen je veel leesplezier. We hopen dat de inzichten je feedbackpraktijk een boost zullen geven.

1

WAAR HET
BIJ FEEDBACK
OM DRAAIT

Feedback is een van de krachtigste manieren waarop leraren het leren van hun leerlingen kunnen ondersteunen, zo blijkt uit veel studies.⁷ Feedback krijgt telkens weer een hoge plaats in lijstjes van wat een effectieve leraar doet. Feedback leidt tot diepgaand leren. Het verdient dan ook de aandacht van elke leraar.

Zoals we eerder al opmerkten, wordt er door het belang van feedback al snel gedacht dat we *meer feedback* in de betekenis van individuele informatie over prestaties of schriftelijke commentaren moeten geven. Dat klopt niet. Feedback kan immers zowel negatieve als positieve effecten op het leren hebben. Gemiddeld gezien heeft feedback een heel positief effect, maar het effect is heel variabel. In een overzichtsstudie bleek dat in een derde van de gevallen feedback een negatief effect had op het leren.⁸

Evy: 'Het inzicht dat feedback ook een negatief effect op het leren kan hebben, heb ik al wel ervaren. Ik had na het geven van mijn feedback soms de indruk dat de leerlingen eerder overweldigd werden door de hoeveelheid en daardoor afhaakten, eerder dan dat ze er motivatie en de nodige informatie om verder te kunnen in terugvonden.'

Het gaat dus niet zomaar om het geven van feedback. De *definitie* die je hanteert, *welke* feedback je geeft en *de manier waarop* je dat doet en *hoe* je het opvolgt, is van cruciaal belang.

1.1 Onze definitie van feedback

FEEDBACK IS EEN PROCES

Klassiek denken leraren bij feedback vooral aan het weergeven van wat goed gaat en wat er beter kan. Het gaat dan over de informatie die ze geven over het werk van leerlingen: opmerkingen, kritiek en toets- of rapportcommentaren. Leerlingen ervaren deze opmerkingen vaak niet als feedback, maar eerder als oordelen of correcties. Dergelijke oordelen geven volgens hen niet de nodige informatie om een volgende stap te kunnen zetten.⁹

Toch is er ook één sterke overeenstemming in de klassieke invulling van feedback door leerlingen en leraren: feedback gaat uit van een kennisoverdrachtsmodel. In dit model is feedback iets dat de leraar geeft aan leerlingen. Bij leerlingen toont zich dat in bepaalde uitspraken ('Geef me feedback alsjeblieft!', 'Vertel me maar wat ik moet doen'). Ze hebben de feedback het liefst zo dat ze er makkelijk rekening mee kunnen houden. De leraar die als het ware wijzigingen voorstelt en de leerling die ze routinematig of blindelings goedkeurt en aanpast. Dit is een te sterke veralgemening, maar wellicht wel herkenbaar voor heel wat leraren en leerlingen. Leerlingen hebben op dat vlak dus een vergelijkbare opdracht als leraren: feedback niet zien als iets dat ze zomaar krijgen van de leraar.

We hebben behoefte aan een omschrijving van feedback waarin het effect op het leren van de leerlingen centraal staat. Hoewel een klassieke definitie van feedback nog vaak gebruikt wordt, is in de literatuur een evolutie merkbaar. De focus verschoof van de formulering van feedback naar het inrichten van lesactiviteiten en taken zodat leerlingen actief aan de slag gaan. Centraal staat steeds meer niet alleen de gegeven informatie over waar leerlingen staan ten opzichte van de gestelde doelen, maar ook wat leerlingen met deze informatie doen.¹⁰

Onze definitie van feedback:

*'Feedback is een **proces***

*waarin leerlingen informatie van verschillende bronnen over hun prestaties **interpreteren en gebruiken***

*om de kwaliteit van hun werk of hun leerstrategieën te **verbeteren**.*¹¹

Het is duidelijk dat deze definitie afwijkt van de klassieke invulling, waarin feedback wordt gezien als informatie over het verschil tussen een huidige prestatie en een gewenst doel. We lichten de verschillende aspecten van onze definitie verder toe.

ASPECTEN VAN FEEDBACKDEFINITIE	TOELICHTING
Feedback is een proces	Feedback gaat verder dan informatie, is niet beperkt tot een eenmalig moment, maar is telkens weer een zoektocht, een proces. In elke context kan dit er anders uitzien. Er is geen zaligmakende aanpak die overal werkt.
Leerlingen interpreteren, gebruiken, verbeteren	De focus ligt in deze definitie duidelijk op wat leerlingen doen. Leerlingen worden meer dan in een klassieke invulling eigenaar van de feedback.
Informatie van verschillende bronnen over hun prestaties	Informatie over prestaties kan van leraren komen, maar ook van leerlingen zelf, medeleerlingen, externen of automatische feedbacksystemen.
Kwaliteit van hun werk of leerstrategieën verbeteren	Feedback beoogt een effect op het leren, maar dit betekent niet altijd dat het werk van de leerlingen zelf moet verbeteren. Belangrijker is dat leerlingen door de feedback leren of betere leerstrategieën ontwikkelen, ook al is dit ten koste van de kwaliteit van de prestatie op een specifiek moment. Er moeten voldoende kansen zijn voor leerlingen om aan te tonen dat de feedback impact gehad heeft op de kwaliteit van hun werk of op hun leerstrategieën.

SLECHTER PRESTEREN OM BETER TE LEREN?¹²

Hierboven gaven we aan dat leren soms ten koste van de kwaliteit van de prestatie kan gaan op een specifiek moment. Of, met andere woorden, dat het soms nodig is om slechter te presteren om meer te kunnen leren. Zaken die het op korte termijn moeilijker of minder leuk lijken te maken, kunnen op lange termijn tot meer leren leiden. Dat vraagt om uitleg over het verschil tussen leren en presteren.

Met de gps van punt a naar punt b¹³

Een metafoor kan hier helpen. Als je van punt a naar punt b wilt rijden met de wagen, helpt je gps je op weg. Aan de hand van stapsgewijze instructies en feedback brengt de gps je efficiënt van het ene naar het andere punt. Je presteert goed. Maar wat heb je geleerd? Ben je immers niet afhankelijk geworden van de gps? In welke mate vind je je weg nog als de gps wegvalt?

Toen er nog geen gps bestond, presteerde je wellicht slechter. Je maakte meer fouten tijdens je routes. Het kostte ook meer inspanning om met de wegenkaarten je weg te vinden. Maar ondanks slechtere prestaties, leerde je meer. Je kon na verloop van tijd ook zonder wegenkaart best goed je weg vinden.

Op een vergelijkbare manier kan via stapsgewijze instructie en feedback het werk van leerlingen verbeteren, zonder dat het hen zal helpen om op langere termijn de leerstof diep te verwerken en in verschillende contexten toe te kunnen passen. Kortetermijnprestaties kunnen een onbetrouwbare indicator voor leren zijn.

Voorbeeld: interleaving als leerstrategie

Het gebeurt nog regelmatig dat oefeningen in de klas per hoofdstuk worden aangeboden. Het is mogelijk dat leerlingen in de klas goed presteren en het toch slecht doen op de toets. Tijdens de toets komen de oefeningen immers door elkaar aan bod en dat maakt het net moeilijk. Ze presteren goed, maar leren niet zo veel.

Beter is om oefeningen meteen door elkaar aan te bieden en in te oefenen (interleaving). Op korte termijn zullen leerlingen slechter presteren. Toch zullen ze meer geleerd hebben en het daarom beter doen op het examen.

Als leraar kun je deze strategie modelleren door oefeningen bij een nieuw onderdeel altijd te vermengen met oefeningen van eerdere onderdelen. En hierbij duidelijk te maken aan de leerlingen: het maakt het wat lastiger op korte termijn, maar je zult op lange termijn beter voorbereid zijn.

Wat is leren?

Twee kenmerken zijn nodig om van leren te kunnen spreken:

- 1 Leerlingen kunnen of kennen nieuwe dingen.
- 2 Ze kunnen dit op lange termijn.

Volgens deze kenmerken hebben leerlingen die 10/10 scoren op een toets met inhouden die ze vooraf al beheersten dus niets geleerd. Leerlingen die 10/10 scoren op een vaardigheid, maar ze een maand later niet meer beheersen ook niet.

Leren kun je moeilijk meten

Het lastige is dat prestaties makkelijk meetbaar zijn, terwijl leren niet rechtstreeks waarneembaar is en ook moet afgeleid worden uit prestaties.

Om leerlingen op lange termijn te laten leren, is het soms nodig om ze op korte termijn meer te laten worstelen en dus ook toe te laten dat ze op korte termijn slechter zullen presteren. En dat is niet eenvoudig, want de indruk kan ontstaan dat je trager vooruitgaat, dat er minder geleerd wordt, terwijl het tegenovergestelde het geval is.

Een focus op kortetermijnprestaties is zoals het vuil onder de mat vegen. Het lijkt proper, maar het werk is maar half gebeurd en heel tijdelijk.

Wat we zien in de klas (= prestaties) zegt daarom nog niet veel over het echte leren van de leerlingen. Als je wilt checken of leerlingen zaken geleerd hebben, kun je dat na verloop van tijd en op onverwachte momenten eens controleren. Dit is iets wat in de praktijk weinig gebeurt. Het schoolse leven richt zich meestal op prestaties op korte termijn. Al zijn er veel inspanningen om tot langetermijnleren te komen.

Vertrekkend van deze definitie benoemen we een aantal courante praktijken niet als feedback. Denk hierbij aan commentaren op examens en rapporten en op examenbesprekingen. Deze praktijken kunnen wel als feedback ingezet worden, als er nadien met de informatie stappen gezet worden in functie van het leren, maar dat is in heel wat gevallen niet zo. Het blijft dan beperkt tot informatie op het einde van een proces.

Onze definitie van feedback legt de nadruk op het leren van de leerling, eerder dan op het geven van feedback. Het essentiële verschil zit dan in de focus op het eindproduct.¹⁴ Bij een klassieke kijk op feedback is het eindproduct de gegeven feedback. Als de feedback gegeven is, heb je als leraar je taak uitgevoerd. In onze definitie staat het leren van de leerling centraal. Feedback is dan geen doel op zich, maar een middel om een ander doel te bereiken.

De definitie die we gebruiken in dit boek is niet louter beschrijvend. Ze stuurt onze blik en zorgt ervoor dat onze feedbackwereld een brede, veelzijdige wereld is. Het gaat om de mogelijkheden die je als leraar hebt om leerlingen te stimuleren en te ondersteunen om aan de slag te gaan met de informatie die ze krijgen. Met deze definitie willen we een nieuwe realiteit in de klas teweegbrengen.