

Lia Voerman en Frans Faber

“Goed zo!” is onvoldoende

Over feedback waar leerlingen iets mee kunnen

Onze camera stond onlangs opgesteld op een leerplein van een school. Op dit plein waren op dat moment verschillende leerlingen bezig met het bouwen van een website. Tijdens het filmen passeerden twee docenten bij toeval dezelfde leerlinge, stopten even en gaven haar beiden een compliment. “Goed gedaan!” en “Mooie website!”. Beide keren glimlachte de leerlinge en ging verder met haar werk. Maar toen we aan haar vroegen: “Weet je wat je docenten nu zo goed vinden aan je website?” had zij geen idee.....

De positieve feedback van deze docenten had weliswaar een glimlach tot gevolg, maar was weinig leerbevorderend. Wil je dat feedback meer oplevert dan alleen goedgehumste leerlingen, dan kun je die feedback een aantal kenmerken geven. Feedback geven kan er namelijk voor zorgen dat de leerling echt iets leert en gemotiveerd blijft (of wordt). Hoe doe je dat?

In dit artikel gaan we in op de vraag wat feedback leerbevorderend maakt. Die vraag beantwoorden we vanuit de theorie en de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. In hiernavolgende artikelen zullen we dieper ingaan op de vraag wat dit betekent voor de docent, en hoe je de manier van feedback geven op school kunt verbeteren door middel van Didactisch Coachen, waar feedback een onderdeel van is.

Wat maakt feedback leerbevorderend?

Onderzoek heeft laten zien dat een aantal specifieke zaken werken bij het geven van feedback. In 2007 is een artikel verschenen van twee onderzoekers uit Nieuw Zeeland, John Hattie en Helen Timperley, die de verschillende uitkomsten nog eens samenvatten. Feedback met de volgende kenmerken werkt leerbevorderend:

1. De feedback is zo precies mogelijk, maar niet te lang.

Uit het hierboven gegeven voorbeeld blijkt al, dat feedback in de trant van “Goed zo!” onvoldoende is om de prestatie te verbeteren. Daar is meer voor nodig, namelijk specifieke feedback. In het geval van de leerlinge die de website maakte had de toevoeging bijvoorbeeld kunnen zijn: “Hé, die lay-out die je gekozen hebt maakt de website heel overzichtelijk!” Veel meer is op dat moment niet nodig en ook niet wenselijk, want te lange feedback is onhandig. De leerling zal vergeten wat er allemaal aan feedback wordt gegeven.

2. De feedback gaat over dat wat goed is, in plaats van over dat wat fout is.

Positieve feedback maakt dat leerlingen zich bewust worden van wat ze goed doen. Dat vergroot de kans dat ze goed gedrag gaan herhalen. We weten natuurlijk allang dat een positieve benadering bij leerlingen werkt. De positieve benadering verwerken in het geven van feedback is echter een kunst op zich.

3. Feedback heeft een verleden, een heden en een toekomst

Goede feedback gaat over de prestatie van vandaag en laat zien wat al is verbeterd ten opzichte van voorgaande prestaties. Feedback werpt ook een lijntje naar de toekomst, naar de volgende stap. Voor de website zou de feedback bijvoorbeeld kunnen zijn: "Dit keer heb je veel dingen eerst zelf uitgezocht en de website vrijwel zelfstandig gemaakt!". En voor de uitdaging naar de toekomst: "Hoe kun je er nu voor gaan zorgen, dat jouw website zoveel mogelijk "hits" krijgt?" Om deze feedback te kunnen geven, is het voorwaardelijk dat de docent criteria in zijn hoofd heeft waaraan de website moet voldoen.

Zoals gezegd, voor het betere effect is het wenselijk om de hoeveelheid informatie in de feedback voor een leerling te beperken. Er komen nog genoeg gelegenheden in het gehele interactieproces tussen docent en leerling, waarin verder gebouwd kan worden.

Feedback op de persoon of het gedrag

Een volgend voorbeeld. Welgemoed en vol verwachting stapt Annemarijn haar nieuwe school voor voortgezet onderwijs binnen. Maar na een week is haar stemming omgeslagen... Wat is er gebeurd? In die eerste week heeft ze kennis gemaakt met haar nieuwe klasgenoten, met haar nieuwe vakken én met de docenten. Zo ook met de wiskundedocent, die helaas heeft gezorgd voor een slechte start. Annemarijn meent namelijk tot twee keer toe de boodschap te hebben ontvangen dat ze "dom" is. Thuis, achter haar bureautje komen de tranen. "Ik ben dom, wiskunde is een stom vak, de leraar is stom, school is stom..... ik wil terug naar de basisschool." En over wiskunde natuurlijk: "Ik snap er niets van!!!!"

De boodschap van de wiskundedocent heeft niet gemaakt dat Annemarijn harder aan de slag gaat. Integendeel, ze heeft besloten dat ze wiskunde nooit zou leren. Hier speelt echter een verschil in perceptie. De docent heeft waarschijnlijk "gewoon" feedback gegeven op de wiskundetaak uit die les. Annemarijn echter heeft dit opgevat als feedback op haar persoon. Dat is wat vaak gebeurt, vooral als de feedback onzekerheden betreft die leerlingen toch al over zichzelf hebben. In het geval van Annemarijn trof de feedback van de docent haar precies in haar twijfels over haar rekenvaardigheden. Dat was op de basisschool al het geval geweest.

Het is dus goed om te weten: leerlingen maken zelf maar moeilijk onderscheid tussen soorten feedback. Ze zijn al snel geneigd feedback op specifiek gedrag op dat moment of op een specifieke taak te betrekken op de eigen persoon. Het interactieproces tussen leerlingen en docent kan dit voorkomen, en zo komen we bij wat wij noemen Didactisch Coachen.

Didactisch Coachen

Didactisch Coachen is gebaseerd op een langdurige praktijkervaring en op de uitkomsten van verschillend wetenschappelijk onderzoek. Waar gaat het om? Didactisch Coachen is een vorm van interactie tussen leerling en docent, waarbij de docent feedback aan de leerling én vragen stelt aan de leerling om het reflectieproces te bevorderen. De werkwijze is erop gericht om niet alleen het leren te bevorderen, maar ook de motivatie van de leerling. Met behulp van Didactisch Coachen verwerft de leerling inzicht in zijn eigen leerproces en in zichzelf. Twee aspecten zijn hierbij belangrijk: de dimensies waar de feedback betrekking op heeft en de relatie tussen docent en leerling.

Dimensies van Didactisch Coachen

Didactisch Coachen gaat natuurlijk over de (uitvoering van de) taak en de aanpak ervan. Maar er is nog meer onderwerp van gesprek, misschien minder voor de hand liggend maar gezien de voorbeelden wel belangrijk. Het gaat om wat wordt genoemd de “leerstand” van de leerling. Hoe is zijn gemoedstoestand? Baalt hij of is hij juist enthousiast en nieuwsgierig? Is hij in verzet? Emotie speelt een belangrijke rol bij leren. Dat is genoegzaam bekend. Gek genoeg leren we onze leerlingen niet echt om met deze emotie om te gaan. Eerder proberen we de emotie in het klaslokaal zoveel mogelijk te beteugelen. Het is maar de vraag of dat handig is want emotie ligt aan de basis van leren, falen en succes. En feedback van de docent roept emotie op bij de leerling, of dat nu een positieve is of een negatieve. Frederickson heeft in een serie onderzoeken aangetoond, dat een positieve stemming een betere prestatie tot gevolg heeft. De gemoedstoestand van leerlingen aan de orde stellen en leerlingen leren met hun gevoelens om te gaan is een belangrijk onderdeel van Didactisch Coachen. In Didactisch Coachen is dit een aparte dimensie in het feedback proces. En hierbij speelt ook: gevoel is iets anders dan gedrag. Dat een leerling baalt, hoeft niet te betekenen dat hij niets doet aan zijn werk.

In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen bezig om zich te ontwikkelen van puber tot adolescent. Belangrijk element in deze ontwikkelingsfase is de identiteitsontwikkeling. Leerlingen leren zichzelf kennen, worden zich bewust van hun onzekerheden en kwaliteiten. Feedback van docenten op hoe die ontwikkeling vorm krijgt, is erg welkom. Maar die feedback moet dan wel positief zijn. “Je bent lui en ongemotiveerd” zijn niet de kwalificaties die een plekje moeten veroveren in de identiteit van de leerling. De feedback kan beter gericht zijn op het benoemen van kwaliteiten. Korthagen en Lagerwerf hebben beschreven hoe belangrijk het is om leerlingen bewust te maken van hun kwaliteiten. Weten welke kwaliteiten je in huis hebt, helpt de leerling om oplossingen te vinden voor al die problemen, die zich in deze ontwikkelingsfase aandienen.

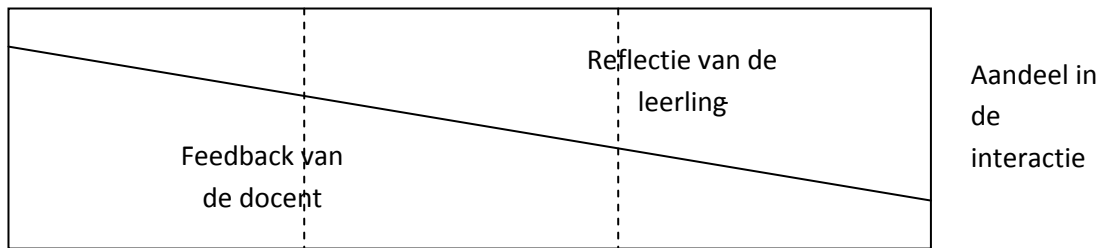
Resumerend heeft Didactisch Coachen de volgende dimensies:

- de taak
- de aanpak of de leerstrategie
- de “leerstand” van de leerling
- de persoonlijke kwaliteiten van de leerling.

Feedback is dus – idealiter - zo specifiek mogelijk, is gerelateerd aan wat de leerling al eerder liet zien en legt een lijntje naar het doel dat dient te worden bereikt. Goede feedback is positief: Didactisch Coachen gaat over dat wat er al is, en veel minder over dat wat er nog niet is.

Reflectie: feedback en vragen stellen

De docent kan reflectie bij leerlingen bevorderen. Dat kan door feedback te geven op de vier dimensies (taak, aanpak of strategie, “leerstand” en persoonlijke kwaliteiten). Maar evenzeer kan dat, door *vragen te stellen* aan de leerling over de taak, zijn aanpak, “leerstand” of persoonlijke kwaliteiten. Dat geeft de leerling gelegenheid om over zichzelf na te denken en daarover te vertellen. Waarom doe ik het zo? Wat vind ik ervan? Wat kan ik? Docenten kunnen hierin afwisselen. Soms is het goed om vanuit de eigen expertise en inzicht feedback te geven, soms werkt het beter om door het stellen van vragen de leerling laten reflecteren op zijn werk en op zichzelf. In het eerste geval is het interactie-aandeel van de docent het grootst, in het tweede geval neemt de leerling meer ruimte. De onderstaande figuur maakt dit nog eens duidelijk.



De relatie tussen docent en leerling

Didactisch Coachen heeft invloed op de relatie tussen docent en leerling. Eerder vorig jaar verschenen al publicaties die erop wezen hoe belangrijk die relatie tussen docent en leerlingen is. Een docent kan Didactisch Coachen gebruiken om een relatie met de leerling te bewerkstelligen, waarin wederzijds vertrouwen en openheid kenmerkend worden. Bij Didactisch Coachen hoort daarom nog een ander essentieel aandachtspunt: het checken van de manier waarop de gegeven feedback door de leerling wordt ontvangen. Immers, positieve feedback werkt alleen leerbevorderend als de feedback ook echt op de bedoelde manier binnenkomt. Dit betekent dat de docent bewaakt hoe de leerling reageert op de feedback en wat er gebeurt met zijn "leerstand". Ondersteuning en uitdaging in dit proces leert de leerling om om te gaan met de emotie die feedback oproept.

En tenslotte: Didactisch Coachen stelt eisen aan de deskundigheid van docenten. Natuurlijk gaat het om observeren en inleven, maar het gaat ook om je vak verstaan, weten waar de leerling inhoudelijk naartoe werkt, hoe hij dat het beste kan doen en daarop gerichte en specifieke feedback kunnen geven. Het stelt dus ook hoge eisen aan de inhoudelijke deskundigheid van de docent.

Literatuur:

- Hattie, J. & Timperley, H. The power of feedback, Review of educational research, March 2007, Vol. 77, No1, 81-112.
- Frederickson, Barbara L., What good are positive emotions, review of general Psychology 1998, Vol. 2, No3, 300 – 319.
- Lagerwerf, B. en Korthagen, F, Een leraar van klasse, Soest 2006.

Lia Voerman werkt als onderzoeker bij het IVLOS van de Universiteit Utrecht en heeft een jarenlange ervaring met het trainen en coachen van docenten. Zij heeft Didactisch Coachen ontwikkeld en op dit moment doet zij onderzoek naar feedback, de effecten ervan en de manier waarop docenten zich dit het beste eigen kunnen maken. Frans Faber ontwikkelt mede de methode Didactisch Coachen. Hij werkt als onderwijsadviseur bij V&F Onderwijsconsult.

Lia en Frans werken samen met Margriet Groothuis (IVLOS) en Wim Bos (LinQue Consult) aan het vertalen van wetenschappelijke inzichten over feedback naar de praktijk.

Eventuele vragen of reacties:

Lia Voerman (a.voerman@uu.nl), Frans Faber (f.faber@vfconsult.nl)