

Maar ik heb je toch feedback gegeven? Hoe kan het dan dat je nog steeds niet weet wat je moet doen?

Docenten besteden veel tijd en energie aan het geven van feedback. De frustratie is groot als de student deze feedback negeert of niet weet om te zetten in de juiste vervolgstap. Ook lijkt het zweet vooral op de rug van de docenten te staan: zij vinden het belangrijk het werk van de student te corrigeren en te verbeteren en voelen zich ook vaak verantwoordelijk voor de kwaliteit van het werk. Maar is dit de bedoeling van feedback? Als de student slechts de correcties overneemt zonder zelf na te denken (e.g. "accept all changes"), bestaat het risico dat feedback niet leidt tot actie en (langetermijn) leren.

Maar hoe kan het dan wel? We weten dat feedback zeer waardevol is binnen het onderwijsleerproces, maar niet eenvoudig is goed te organiseren. Zie de eerdere artikelen '[Handvatten om effectieve feedback te geven](#)' en '[In korte tijd veel feedback geven op veel gemaakte fouten, hoe doe je dat?](#)'. Om wat houvast te geven delen we graag twee bijdragen over feedback. Deze bijdragen zijn gebaseerd op de workshops die Naomi Winstone en Dominique Sluismans hebben verzorgd op het [Toetsrevolutie](#)congres op 3 maart jl. Dit congres stond geheel in het teken van het thema feedback.

Deel 1. Wat zijn de belangrijkste inzichten vanuit de literatuur?

Naomi Winstone benadrukt in haar recent verschenen boek '[Designing Effective Feedback Processes in Higher Education](#)' dat het tijd is voor een verschuiving van transmissie naar transformatie. Bij transmissie ligt de focus op feedback als docentgestuurde informatie, gericht op resultaten van werk waarbij de student relatief passief is (en er vaak geen duidelijk vervolg in het feedbackproces is). Bij een transformatieve benadering van feedback ligt de focus op het betekenis geven aan feedback, waarbij de student een actieve rol vervult: Hoe ontvangt de student feedback en welke acties gaat de student uitvoeren op basis van de feedback?

Een feedbackproces waarbij de student hard aan het werk gaat is echter niet vanzelfsprekend. Er is een aantal redenen te noemen waarom studenten feedback negeren of niet omzetten in actie. Voorbeelden zijn:

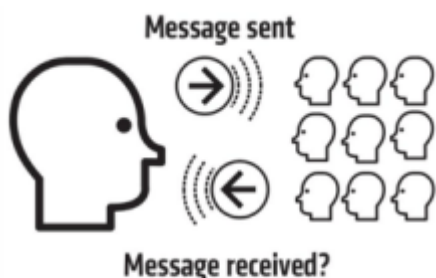
- de student heeft te weinig zicht op het doel en de betekenis van feedback;
- de student weet niet welke strategieën behulpzaam zijn om de feedback te begrijpen en om te zetten naar ander gedrag;
- de student heeft te weinig ruimte om feedback te verwerken;
- de student voelt zich overrompeld door de feedback ('feedback-overload'), waardoor het ermee aan de slag gaan voelt als te veel, te moeilijk of te frustrerend;
- de student voelt de feedback als een bedreiging, waarbij vaak een emotionele (en overigens normale psychologische) reactie optreedt. Dit kan leiden tot een gevoel van incompetentie of verlamming. Winstone liet in een wordcloud zien welke emoties bij feedback een rol spelen (zie afbeelding).

wordt ook wel feedbackgeletterdheid genoemd [1]: het hebben van alle kennis en vaardigheden die je als student nodig hebt om feedback over je prestaties om te zetten naar herziening van deze prestaties. Snap je wat de feedbackgever probeert duidelijk te maken? Is de benodigde [voorkennis aanwezig](#) om de feedback te laten landen? Feedback kan alleen geïmplementeerd worden door een student als de feedback gerelateerd kan worden aan wat hij/zij al weet en of het ze verder motiveert.

3. *Feedback is gericht op 'closing the gap'* [2]: feedback dient altijd gericht te zijn op het bereiken van een [helder doel met heldere succescriteria](#). De student krijgt informatie waar hij staat ten aanzien van doelen en succescriteria en wat er nodig is deze op het verwachte niveau te bereiken. Het werk (bijvoorbeeld een verslag) is het middel om betekenisvolle en actiegerichte feedback te geven ten aanzien van de succescriteria.

4. *Feedback is alleen effectief als:* het de student helderheid biedt over de leerdoelen en succescriteria (*clarity*). Als het de student aanzet tot het aangaan van een nieuwe uitdaging (*increase aspiration*). En de student aanzet tot meer moeite doen (*increase effort*) [3]. Als één van deze drie dingen niet gebeurt, is het zinvol het feedbackproces te analyseren en met de student in gesprek te gaan waarom er geen actie plaatsvindt.

5. *Feedback is integraal onderdeel van formatief handelen:* [formatief handelen](#) wordt vaak gelijk gesteld met feedback. [Formatief handelen kan worden gezien als](#) het volledige (vak)didactisch en pedagogisch repertoire dat een docent tot zijn beschikking heeft onderwijs in interactie met studenten te kunnen vormgeven. Feedback kan worden gezien als het proces waarbinnen een docent effectieve didactiek inzet om het leren te bevorderen en studenten aan het denken en werken te zetten. In deel 2 geven we tien voorbeelden hoe dat eruit kan zien.



Make 'all knowing all' the explicit goal.

Set this expectation with students. Naast bovenstaande inzichten is het zeker ook belangrijk te onderzoeken wat de mindset is van docenten ten aanzien van de verwachtingen van studenten. Om te kunnen leren, hebben studenten tijd nodig om de feedback te verwerken, zogenaamde DIRT-time (*Dedicated Improvement and Reflection Time*). Zo kan de student [reflecteren op zijn leerproces](#), zijn werk herzien en nieuwe vaardigheden consolideren of perfectioneren. Voor de mindset van een docent betekent effectieve feedback [4]:

- van 'Weet/kan iemand het?' naar 'Weet/kan iedereen het?'
- van 'Goed gedaan!' naar degene die het juist had' naar 'Laten we kijken wie het nog niet lukt en hen helpen'.

- van een nadruk op bevestiging van de juiste antwoorden naar zoeken naar misconcepties/moeilijkheden.

In dit eerste deel hebben we feedback een nadere definitie gegeven. **In deel 2 worden tien concrete voorbeelden gegeven** hoe je een effectief feedbackproces in het onderwijs kunt organiseren.

[1] Carless, D., & Boud, D. (2018, May 3). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Published Online.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

[2] Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.

Carless, D., & Boud, D. (2018, May 3). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Published Online.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.

<http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/feedback/framework-of-effective-feedback/definition>

[3] Gebaseerd op de blogs van David Didau over feedback, zie o.a.

<https://learningspy.co.uk/assessment/getting-feedback-right-part-1-give/>

[4] <https://teacherhead.com/2019/10/04/the-1-problem-weakness-in-teaching-and-how-to-address-it/>