

Feedback is een essentieel onderdeel van formatief evalueren. Of anders gezegd: formatief evalueren zonder feedback bestaat niet. Door de toenemende aandacht voor deze manier van werken, lijkt feedback soms een toverwoord dat automatisch zorgt voor leerrendement. Toch is het omgekeerde waar: effectieve feedback geven is erg arbeidsintensief en heeft niet altijd het gewenste effect. Wat is nu precies effectieve feedback? Een overzichtsartikel in de wereld van feedback bij formatief evalueren.

Feedback

Feedback is een belangrijk begrip in het onderwijs, wat bij veel facetten komt kijken. Zo kan het bijvoorbeeld gaan over pedagogische feedback op gedrag in de klas en didactische feedback op geleverd werk. In dit artikel zal - met het oog op [formatief evalueren](#) - vooral worden ingegaan op de didactische kant.

Wat is dan nu de definitie van feedback? In het algemeen wordt het aangeduid als 'een boodschap over het gedrag of de prestaties van een ander.' Meer gericht op het onderwijs, omschrijven Boud en Molloy (2013) het als volgt: *'Feedback is a process whereby learners obtain information about their work in order to appreciate the similarities and differences between the appropriate standards for any given work, and the qualities of the work itself, in order to generate improved work'* (p. 6). De kern van feedback in het onderwijs is dus dat het een proces is dat inzicht geeft in een eventuele kloof tussen de geleverde prestatie en de verwachte prestatie, met als doel om de prestaties te verbeteren.

Feedbackeffect

Worden die prestaties dan altijd verbeterd? Nee: feedback is complexer dan vaak gedacht. Zo bleek destijds uit onderzoek van Kluger and DeNisi (1996) dat interventies op het gebied van feedback in 38% van de gevallen juist negatief uitpakken. Recenter ging ook Dylan Wiliam (2018) tijdens een toetscongres in op de effectiviteit van feedback, waarbij hij aangaf we het niet zomaar voor lief moeten nemen: het is complex en arbeidsintensief. Zo kunnen er volgens hem bij het ontvangen van feedback 8 dingen gebeuren, waarvan er 2 maar echt goed zijn:

Response type	Feedback indicates performance...	
	falls short of goal	exceeds goal
Change behavior	Increase effort	Exert less effort
Change goal	Reduce aspiration	Increase aspiration
Abandon goal	Decide goal is too hard	Decide goal is too easy
Reject feedback	Feedback is ignored	Feedback is ignored

Bron: Toetsrevolutie.nl

Feedbackcyclus

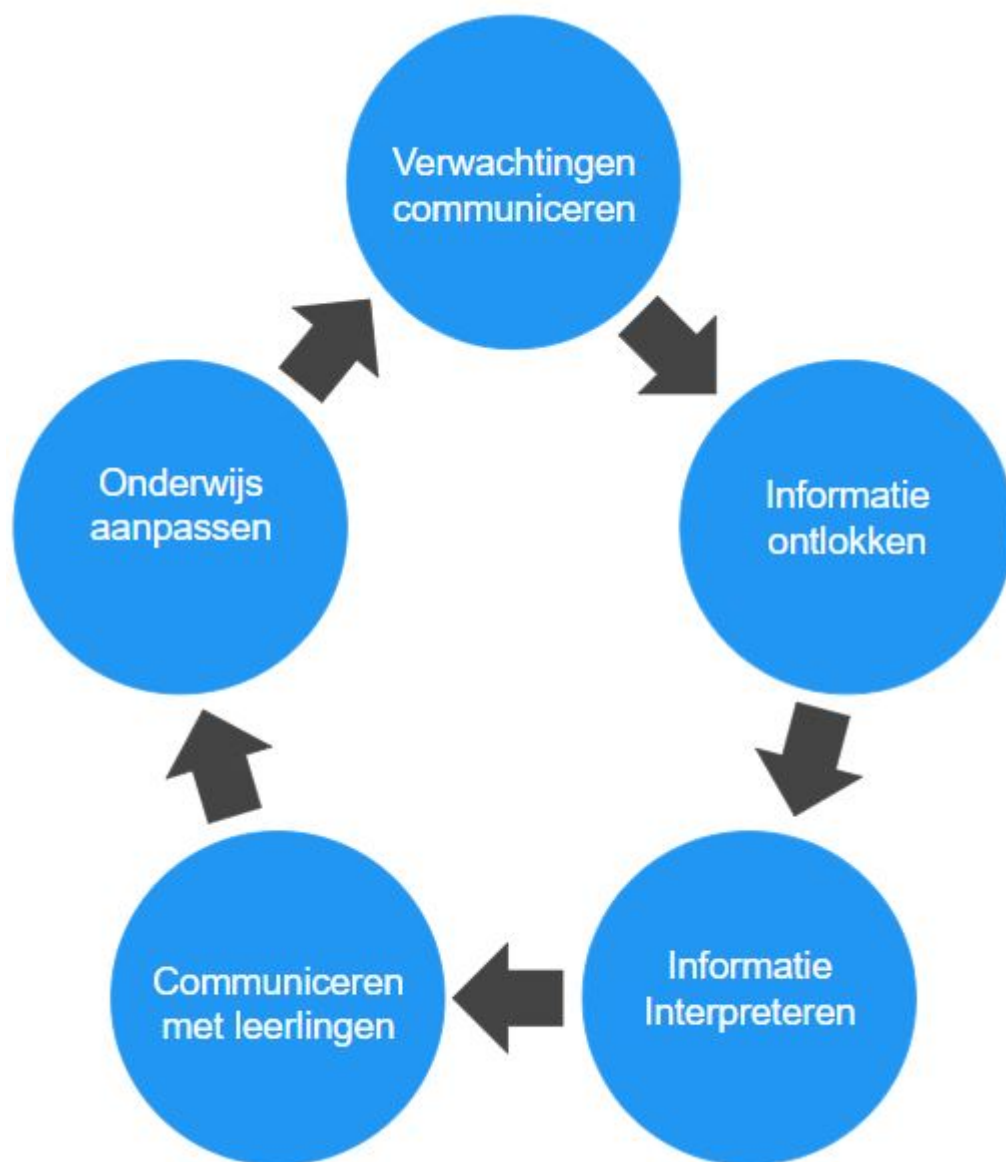
Op welke manier kun je dan feedback geven die juist positief uitpakt? Volgens Hattie & Timperley (2007) is het een doorlopend proces van *feedup*, *feedback* en *feedforward*. Een goede manier om die begrippen helder te krijgen, is door de vergelijking met een thermometer (Boud en Molloy, 2013; Shute, 2008): Een thermometer meet de temperatuur, geeft wanneer wenselijk een signaal aan de verwarming en laat deze vervolgens met rust, totdat de temperatuur weer te hoog of laag is. Vertaald naar het onderwijs staat de instelling van de thermostaat (gewenste temperatuur) dan gelijk aan *feedup*, de meting met *feedback* en het signaal aan de verwarming aan *feedforward*. Omdat de temperatuur weer kan zakken of dalen, herhaald het proces zich continu: een cyclus dus. Concreter houden de begrippen in die cyclus het volgende in (Sluijsmans & Segers, 2018):

- **Feedup** richt zich op de vraag: waar werk ik naartoe? Feedup refereert daarmee aan de verwachte prestatie.
- **Feedback** richt zich op de vraag: hoe doe ik het tot nu toe? Feedback heeft betrekking op alle opmerkingen die te maken hebben met de tot dan toe geleverde prestatie.
- **Feedforward** richt zich op de vraag: hoe nu verder? Feedforward geeft aan dat de leerling voor toekomstige prestaties aandacht dient te besteden aan bepaalde ontwikkelpunten.

Als het gaat om formatief evalueren in de klas, dan komen deze stappen terug in het volgende model over formatief evalueren, afkomstig uit werk van Black & Wiliam (2009):

	Feedup	Feedback	Feedforward
	Waar werkt de leerling naartoe?	Waar is de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
Docent	Leerdoelen en succescriteria duidelijk maken, delen en begrijpen.	Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	Feedback geven gericht op verder leren.
Mede-leerling		Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.	
Leerling		Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren.	

Een ander bekend model, ontworpen door Liesbeth Baartman en Judith Gulikers (2017) in hun NRO overzichtsstudie, maakt concreet zichtbaar wat de docent doet bij formatief evalueren:



Feedbackniveaus

Nu het proces helder is, is de vraag wáár je feedback op geeft. Dit kan bijvoorbeeld op het product zijn, maar ook op het proces wat tot het product heeft geleid. Volgens Hattie & Timperley (2007) kun je feedup, feedback en feedforward geven op vier niveaus (Sluismans & Segers, 2018, p57):

Taakniveau

Feedback op taakniveau geeft aan of een taak juist is uitgevoerd of niet. Daarbij kan gedacht worden aan een opmerking als: 'De literatuurverwijzing is niet volgens de APA-richtlijnen', maar ook: 'Waarop is deze argumentatie gebaseerd?'

Procesniveau

Feedback op procesniveau geeft aan welke aandachtspunten er zijn met betrekking tot de gekozen aanpak of strategie, bijvoorbeeld: 'Waarom heb je deze taak op deze wijze aangepakt?'

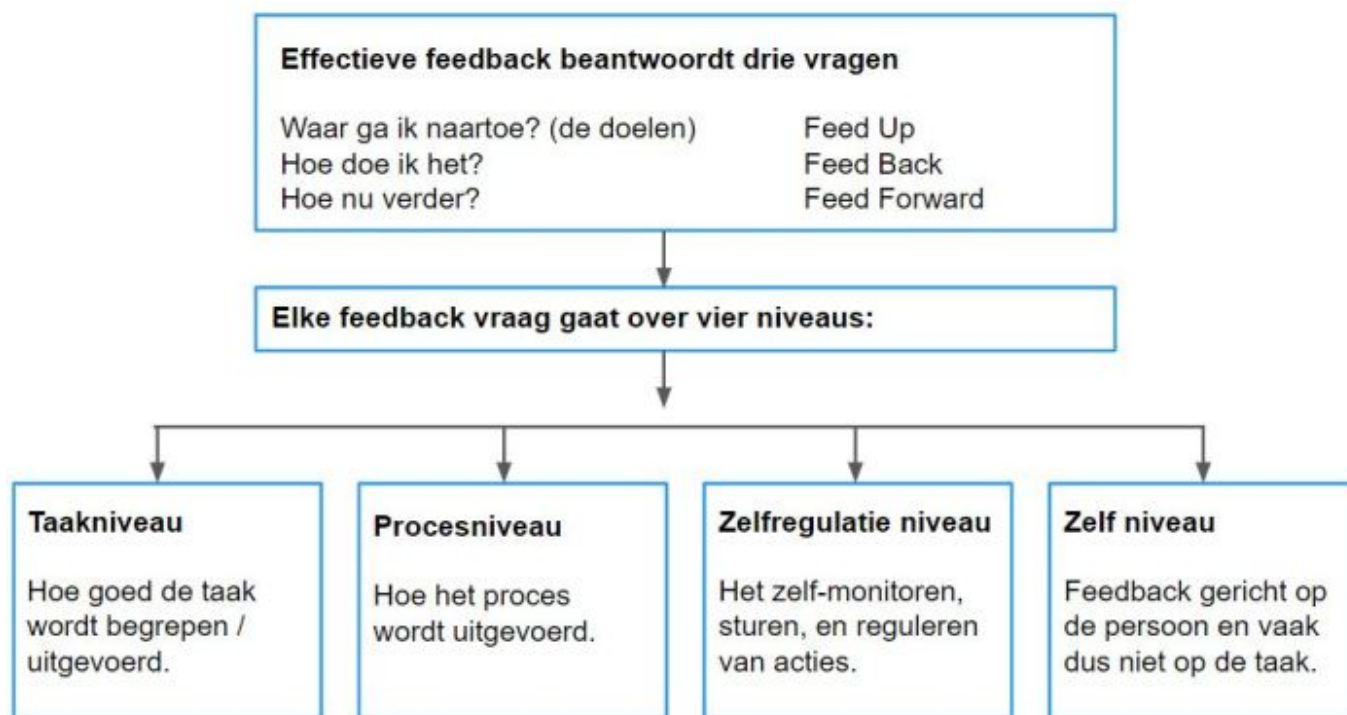
Zelfregulatie

Feedback op zelfregulatie heeft (onder meer) betrekking op zelfevaluatie en de manier waarop leerlingen zelf hun leerproces sturen. Denk daarbij aan een opmerking als: 'Wat vind jij de sterke en minder sterke punten van dit werkstuk, en hoe kun jij je daarin verder ontwikkelen?'

Zelfniveau (persoon)

Feedback kan tot slot nog gericht zijn op het zelfniveau (competenties en/of houdingsaspecten) van de persoon. Bijvoorbeeld: 'Wat ben je toch een creatieve leerling.'

Deze niveaus zijn terug te vinden in het volgende model, eveneens afkomstig uit werk van Black & Wiliam (2009):

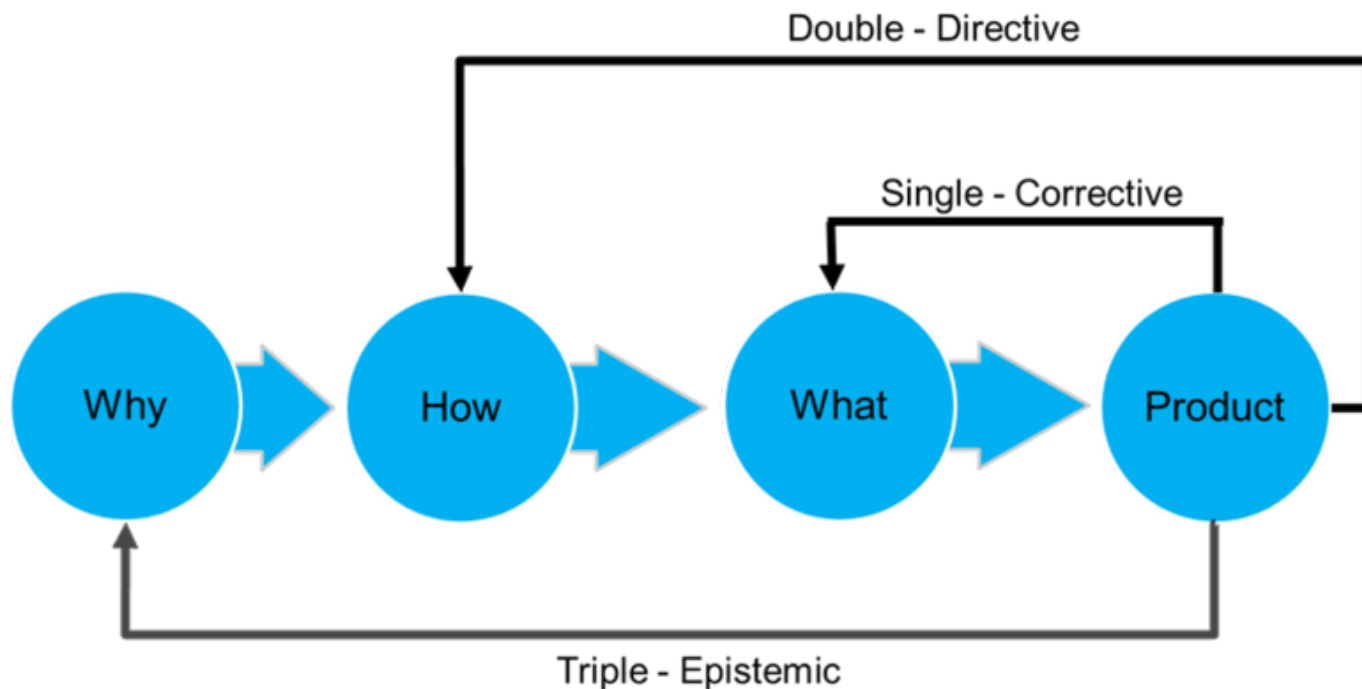


Daarbij blijkt uit meta-analyse van Hattie en Timperley (2007) dat met name aandacht voor het procesniveau en zelfregulatie niveau tot de meeste leeropbrengst leidt, omdat deze het denkproces en daarmee het leerproces van de leerling stimuleert. Vertaald naar de praktijk, bemerk je dit bijvoorbeeld in gesprek met je leerling: gesprekken over het 'waarom' zijn vaak een stuk diepgaander en leerzamer dan over simpelweg het 'wat' (er (minder) goed is en welk cijfer dat dan kan opleveren).

Feedback die gericht is op de persoon wordt over het algemeen afgeraden: dit is feedback waar een leerling weinig mee kan, omdat het dat 'vaststaat'. Het is waardevoller om de feedback te richten op het gedrag, omdat je hier als leerling invloed op hebt en dus van kan leren.

Feedbackloop

Ga je met leerlingen in gesprek over 'waarom', dan spreek je volgens Kirschner (2019) over *triple loop* feedback (epistemische feedback). Deze feedback is dan ook een stuk waardevoller/leerzamer dan *double loop* (correctieve) feedback en *single loop* (directieve) feedback. Dit sluit dan ook aan bij het bovenstaande, waarbij het proces (how) en vooral het zelfregulerend vermogen (why) centraal staan. De soorten feedback worden zichtbaar in het volgende schema (Kirschner et al. (2019):



Feedbackkwaliteit

Helder is nu wat feedback is, hoe de cyclus er uit ziet en welke niveaus van feedback er zijn. Hoe geef je daarbinnen nu effectieve feedback? Hieronder enkele algemene aandachtspunten en het diepteniveau.

Aandachtspunten

In de basis is er bij een goede feedbackpraktijk aandacht voor de volgende aspecten (Gibbs & Simpson, 2004; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), die dus zouden moeten terugkomen bij zowel feedup, feedback en feedforward:

- duidelijkheid over doelen, beoordelingscriteria en verwachte prestatie, omdat de feedback anders enkel een opdracht wordt;
- duidelijkheid over hoe de verwachte prestatie bereikt kan worden;
- heldere en volledige formulering;
- ondersteunend voor motivatie en zelfvertrouwen.

Diepteniveau

Maar wat zeg je dan tegen een leerling of student, zodat je feedback effect heeft? Glover en Brown (2006) maken onderscheid in 3 diepteniveau's (Sluijsmans & Segers, 2018, p58):

1. Indicatie ('Uitstekend'),
2. Correctie ('Deze alinea verplaatsen naar de inleiding')
3. Indicatie of correctie met toelichting/handvatten ('Let erop dat je bronverwijzing volgens APA-richtlijnen toepast. In de cursusbeschrijving kun je lezen hoe je dat kunt doen').

Boodschap

Volgens John Hattie (2012) is goede feedback (zie ook dit artikel met [5 tips voor feedback](#) geven):

- Gericht op het procesniveau en zelfregulatie niveau (zie ook eerder in dit artikel)
- Duidelijk en concreet
- Behapbaar
- Eenvoudig als maar kan
- Zo objectief mogelijk (bij voorkeur geschreven)

Feedback: een vak apart

Zoals je uit dit artikel kan opmaken is feedback een vaak apart. Daar wordt vaak onvoldoende bij stilgestaan, waardoor het vaak wordt onderschat. Een voorbeeld hiervan is het gemak waarmee docenten [peerfeedback inzetten](#) in de eigen praktijk: leerlingen geven elkaar feedback, met als doel om van elkaar te leren. Daarbij worden leerlingen echter vaak niet getraind in het geven van feedback, waardoor het snel relatief oppervlakkig is en zelfs niet altijd klopt. Het is dus goed om er als docent bewust van te zijn hoe complex het geven én ontvangen van feedback is, zeker als je hiermee als doel hebt dat leerlingen meer zelfregulerend aan hun formatieve producten werken.

Enkele tips tot slot

- Heb goed helder wat de verwachte prestatie is: wat wil je zien?
- Koppel geen cijfer aan de feedback: leerlingen en studenten kijken vaak niet verder.
- Peerfeedback is erg effectief, maar vaak klopt het niet (Hattie & Timperley, 2007).
- Studenten moeten leren met feedback om te gaan (feedback literacy)
- Narratieve feedback is veel efficiënter dan een cijfer
- Feedback is met name effectief als het wordt opgevolgd (bv. met een nieuw check moment)

Literatuur

Black, P & Wiliam, D. (2009). 'Developing the theory of formative assessment' *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no. 1, pp. 5-31. DOI: [10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Changing conceptions of feedback. In D. Boud and E. Molloy (red.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 11-33). Abingdon: Routledge.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching*

in Higher Education, 1(1), 3-31

Glover, C., & Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: Too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7(1), 1-16.

Gulikers, J. & Baarman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas. NWO-PPO overzichtsstudie eindrapportage (dossiernummer 405-15-722). Den Haag: NWO.
<https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten-vinden/?projectid=405-15-722-doelgericht-professionaliseren-formatieve-toetscompetenties-met-effect>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Sluijsmans, D. & Segers, M. (2018). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153 -189.
doi:10.3102/0034654307313795

<http://toetsrevolutie.nl/?p=490>