

Leidraad

Feedback die het leren verbetert

Zes aanbevelingen voor feedback
binnen het lager en secundair onderwijs

Leer punt

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. De groene, roze en blauwe kaders vertellen je meer over wetenschappelijke achtergronden, de informatie in de licht- en donkerpaarse kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende info

Effecten uit onderzoek

Toelichting

Praktijkvoorbeeld

Zelf aan de slag

Laat jij ons weten wat je vindt van deze leidraad?

Scan de QR-code en geef jouw mening!

Auteurs originele Engelse leidraad
Joe Collin en Alex Quigle, in opdracht van Education Endowment Foundation.

Auteurs hertaling
dr. Melissa De Bruyker, onderzoeker bij het expertisenetwerk Onderwijs; stagebegeleider en docent bij de opleiding secundair onderwijs op Arteveldehogeschool.
dr. Eva Vandemeulebroucke, beleidsmedewerker en onderzoeker bij de dienst Onderwijsbeleid & Begeleiding op Arteveldehogeschool.
Inneke Vanhulle, vertaler Arteveldehogeschool

Expertengroep
Piet Buyse (Arteveldehogeschool), Jan Coppieters (Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Lore Demedts (Arteveldehogeschool), Sarah Slock (Arteveldehogeschool), Olaf Spittaels (Arteveldehogeschool/AP Hogeschool), Stijn Vanhoof (Karel De Grote-Hogeschool), dienst Onderwijsbeleid & Begeleiding (Arteveldehogeschool, o.l.v. Dries Vanacker), opleiding Secundair Onderwijs (Arteveldehogeschool, o.l.v. Nikolaas Arts).

Gebruikersgroep
Leerkrachten lager en secundair onderwijs: Finn Audenaert (Sint-Janscollege Gent), Veerle Bekaert en Evi Baeyens (Sint-Paulusinstituut Herzele), Dave Deceuninck (KTA Brugge), Isabel Demulder (Sint-Franciscusinstituut Melle), Nele Devos (VBS Etikhove), Sara D'Haese (SMI Aalst), Marieke Pâquet (Edugo Slotendries), Shari Van Leeuwen (Sint Laurens Wachtebeke), Liesbeth Vereecke (College Ten Doorn Eeklo). Voor het schoolonderzoek in januari bezochten we het Sint-Paulusinstituut Herzele.

Gelieve te verwijzen naar deze publicatie als
De Bruyker, M., & Vandemeulebroucke, E. (2025). *Leidraad Feedback die het leren verbetert.* Stichting Leerpunt. Vlaamse hertaling van Collin, J. & Quigle, A. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning.* Education Endowment Foundation.

Creative Commons Licentie
Naamsvermelding-NietCommercieel (CC BY-NC)
Deze licentie staat ieder toe dit werk te downloaden, hergebruiken, herpubliceren, delen met anderen, afgeleide werken te maken en er verder op te werken zolang dit gebeurt met een correcte naamsvermelding en dit voor niet-commerciële doeleinden wordt gebruikt.

Publicatie en depotnummer
November 2025
D/2026/16382/01

Vormgeving & lay-out: Magelaan

Met steun van de Vlaamse Overheid

Inhoudstafel

Voorwoord p. 4

Aanbevelingen samengevat p. 6

Inleiding p. 10

Aanbeveling 1: **Leg de basis voor doeltreffende feedback** p. 14

Aanbeveling 2: **Geef op het goede moment feedback die het leren verbetert** p. 24

Aanbeveling 3: **Denk er goed over na hoe leerlingen de feedback zullen ontvangen en plan hoe ze ermee aan de slag zullen gaan** p. 34

Aanbeveling 4: **Overweeg zorgvuldig hoe je doeltreffende en tijdsefficiënte schriftelijke feedback kan geven** p. 46

Aanbeveling 5: **Overweeg zorgvuldig hoe je mondelinge feedback zal geven** p. 50

Aanbeveling 6: **Ontwerp een schoolbeleid rond feedback dat de principes van doeltreffende feedback vooropstelt en illustreert** p. 54

Referentielijst p. 58



Voorwoord

Beste lezer

Welkom bij onze Leidraad 'Feedback die het leren verbetert'! Door hun feedback te baseren op didactische principes die ondersteund zijn door wetenschappelijk onderzoek, kunnen leraren het beste uit alle leerlingen halen én hen ook meer laten leren. De leidraad is bedoeld voor alle leerkrachten lager en secundair onderwijs.

Waarom leidraden?

Als kenniscentrum is het hoofddoel van Leerpunt om **de onderwijspraktijk te versterken via wetenschappelijke inzichten.** Een van de manieren waarop dit gebeurt, is via 'leidraden'. Deze bieden leraren, schoolleiders, zorgcoördinatoren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals onderbouwde aanbevelingen, praktische tips en aanpakken die in de klas kunnen werken.

De leidraad is geen handboek waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als onderwijsprofessional te werk moet gaan. In het onderwijs is er zelden of nooit één zaligmakende aanpak die altijd in alle klassen en voor alle leraren werkt. **Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.** De leidraad kan inspireren, aanzetten tot reflectie en professionele gesprekken binnen schoolteams. Zo stimuleert hij weloverwogen keuzes in het ontwikkelen van klaspraktijken.

Leerpunt streeft er ook naar samenwerking tussen onderwijsprofessionals te bevorderen, waarbij hun professionele expertise vanuit verschillende rollen bijdraagt aan het verhogen van de onderwijskwaliteit. Een diversiteit aan onderwijsprofessionals was dan ook betrokken bij het herontwerp van deze leidraad.

Waarom een leidraad over feedback?

De leidraden gaan in op onderwerpen die leraren en schoolleiders belangrijk vinden voor **kwaliteitsvol onderwijs.** Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen en houvast zoeken. Leerpunt bundelde de prioriteiten van het Vlaamse onderwijsveld in de kennisagenda (zie leerpunt.be/kennisagenda). Het onderwerp 'feedback' kwam daarbij naar voren als een thema waarover een grote nood aan kennis bestaat. De leidraad **'Feedback die het leren verbetert'** is gebaseerd op het meest recente en relevante nationale en internationale **onderzoek over feedback**.

> "Feedback geven aan leerlingen levert leerwinst op: 7 maanden voor leerlingen in het lager onderwijs en 5 maanden voor leerlingen in het secundair onderwijs"
>
> *Education Endowment Foundation (2023)*[2]

Hoe komt een leidraad tot stand?

Een leidraad wordt ontwikkeld in verschillende fases, waarbij niet alleen onderzoekers maar ook onafhankelijke beoordelaars zijn betrokken. Het proces start met de publicatie van een overheidsopdracht door Leerpunt. **Onafhankelijke organisaties** worden uitgenodigd om een voorstel in te dienen. Leerpunt ontwikkelt de leidraden dus niet zelf.

De ingediende voorstellen worden beoordeeld door een onafhankelijke commissie. Wie aan de gestelde standaard voldoet en de beste beoordeling ontvangt, mag de opdracht uitvoeren. Voor de leidraad 'Feedback die het leren verbetert' was dat **Arteveldehogeschool.**
De organisatie waaraan de opdracht gegund wordt, kan de leidraad beginnen ontwikkelen. Het proces kan verschillen van leidraad tot leidraad. Deze leidraad over feedback is een hertaling. Dat betekent dat de leidraad eerst door een andere organisatie werd uitgewerkt, in dit geval de Engelse organisatie **EEF** (Education Endowment Foundation). Vervolgens werd de leidraad door de onderzoekers vertaald en gecontextualiseerd naar de **Vlaamse onderwijscontext** en aangevuld met recente inzichten uit het onderzoek.

De onderzoekers doen dit niet alleen: ze beroepen zich op **onderzoeks- en praktijkexperten** terzake om zowel de **relevantie en toegankelijkheid** voor Vlaamse onderwijsprofessionals als de **wetenschappelijke kwaliteit** te waarborgen. Eenmaal ontwikkeld wordt de leidraad voorgelegd aan de **wetenschappelijke en gebruikerscommissie** van Leerpunt. Zij beslissen finaal of de leidraad aan de gestelde **kwaliteitscriteria** van Leerpunt voldoet. Ten slotte wordt de leidraad vormgegeven in de **huisstijl** van Leerpunt waarbij informatie aantrekkelijk en toegankelijk wordt weergegeven. Omwille van de leesbaarheid opteerden we ervoor om in deze leidraad naar leerkrachten en leerlingen te verwijzen met de hij-vorm.

Leidraden worden vanaf voorjaar 2025 geregeld **gepubliceerd** op de website van Leerpunt. Via **de nieuwsbrieven** kan je op de hoogte blijven van de nieuwste publicaties of oproepen tot nieuwe leidraden, onderzoeken of projecten. Inschrijven kan via de website. Verder kan je ons steeds feedback bezorgen over deze leidraad via de QR-code aan de binnenkant van de cover of bijkomende onderwijsvragen en -noden indienen via **leerpunt.be/vraagpunt**.

Veel lees- en leerplezier!

Team Leerpunt

Leerpunt.be/leidraden
Leerpunt.be/nieuwsbrief



Aanbevelingen samengevat

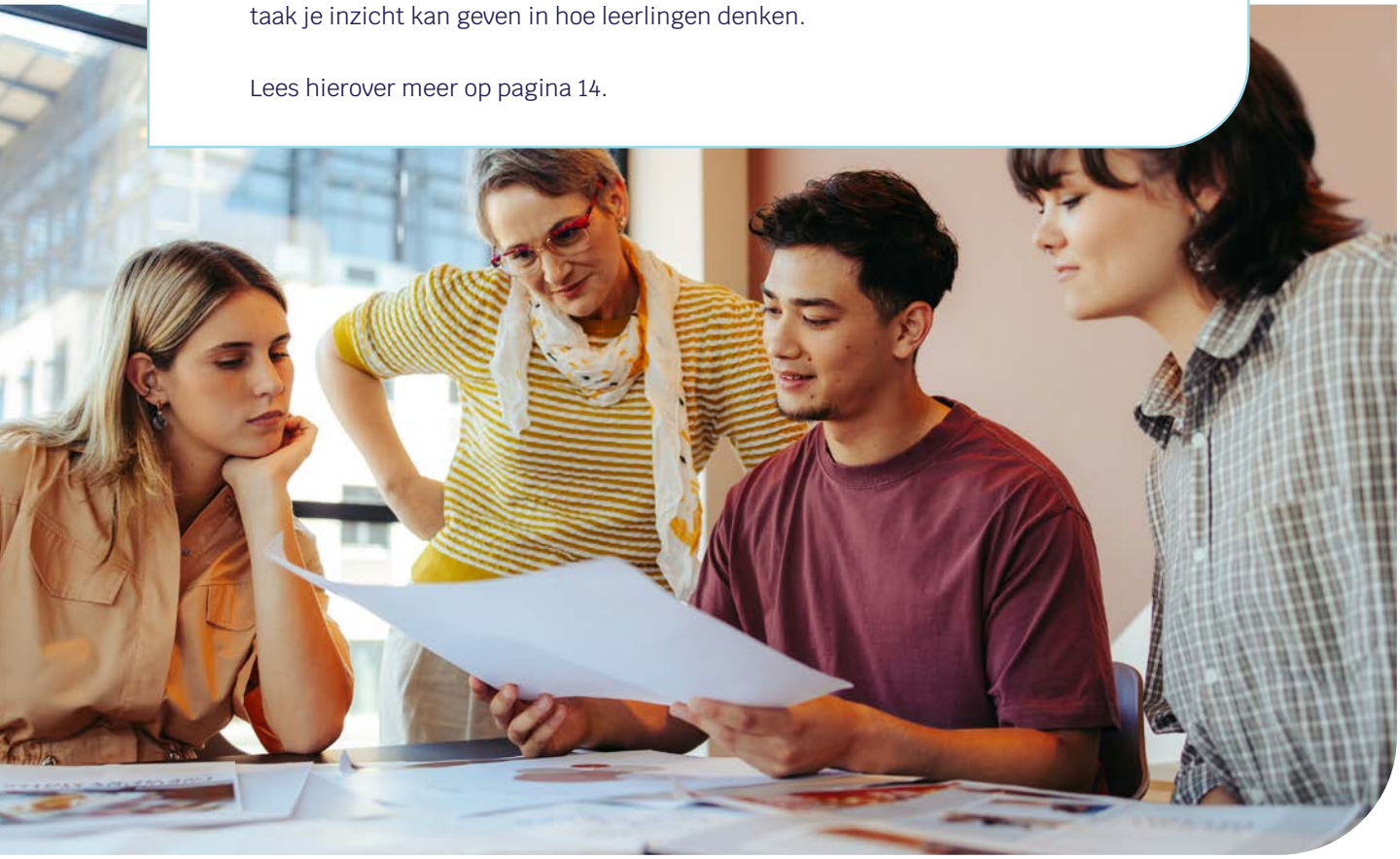
Deze leidraad formuleert zes aanbevelingen die kunnen gebruikt worden door leraren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals om het beste uit al hun leerlingen te halen. Hieronder vind je een samenvatting van de zes aanbevelingen.

De leidraad die je in handen hebt, kun je ook online lezen of downloaden via **leerpunt.be/leidraden/feedback-die-leren-verbetert.**

1 Leg de basis voor doeltreffende feedback

- *"Feedback is what happens second"*. Leg een goede basis voor feedback door doeltreffend les te geven en **kwaliteitsvolle instructie** te voorzien. Zo zorg je ervoor dat feedback dient om op te lossen wat de leerlingen niet goed begrepen.
- Zet bewust in op **formatieve evaluatiestrategieën:**
  - **bepaal de leerdoelen en kwaliteitscriteria** waarop je de feedback later zult richten. Zorg dat deze duidelijk zijn voor je leerlingen en overweeg om hen actief te betrekken. Wees je bewust van je eigen 'kennisvloek'.
  - **identificeer de leertekorten van je leerlingen** waarop je je feedback zal richten. Krijg er zicht op hoe je leerlingen denken.
- Houd bij het **ontwerpen** van een taak altijd feedback in het achterhoofd, zodat de taak je inzicht kan geven in hoe leerlingen denken.

Lees hierover meer op pagina 14.



2 Geef op het goede moment feedback die het leren verbetert

- **Bepaal zelf de geschikte timing** voor jouw feedback, op basis van de taak, de individuele leerling of het collectieve begrip van je klas.
- Durf feedback al eens uit te stellen tot het moment dat je leerlingen starten met een volgende, gelijkaardige opdracht, zodat ze de feedback meteen kunnen gebruiken. **Zie de feedback als startpunt, niet als eindpunt.**
- Focus de feedback op de specifieke **leertekorten** van je leerlingen en zorg dat jouw feedback **het leren kan verbeteren.**
- Richt je feedback **op de taak, het proces** dat aan die taak voorafging of de **zelf-regulatie** van je leerlingen.
- Vermijd vage en algemene opmerkingen of feedback die uitsluitend gericht is op de **persoon** van de leerling.
- Focus je feedback zowel op **sterke punten als op werkpunten**, maar houd die duidelijk gescheiden. Bekrachtig en motiveer je leerlingen.
- Geef je een **score**, zorg er dan voor dat je leerlingen weten wat die score betekent en hoe ze die kunnen verbeteren. Vermijd vergelijking met anderen.

Lees hierover meer op pagina 24.

3 Denk er goed over na hoe leerlingen de feedback zullen ontvangen en plan hoe ze ermee aan de slag zullen gaan

- Sta erbij stil **hoe leerlingen feedback zullen ontvangen.** Weet dat hun motivatie, zelfvertrouwen en het vertrouwen in jou als leerkracht invloed uitoefenen op de effectiviteit van jouw feedback. Ook de mogelijkheid van de leerlingen om de informatie te beheersen, speelt een rol.
- **Bereid je leerlingen voor** op de feedback. Bespreek het doel en wat er van hen wordt verwacht bij feedback (‘feedbackgeletterdheid’).
- Check of je leerlingen de feedback **begrijpen** en weten wat **de volgende stap** is.
- Creëer **tijd en mogelijkheden** voor je leerlingen om met de feedback aan de slag te gaan. Zo sluit je de feedbackcirkel en gaat het leerproces van je leerlingen erop vooruit.
- Moedig je leerlingen aan om later, bijvoorbeeld bij een gelijkaardige taak, nog eens **naar de feedback terug te grijpen.**
- Gebruik de feedback om je **toekomstige lessen** vorm te geven.

Lees hierover meer op pagina 34.

4 Overweeg zorgvuldig hoe je doeltreffende en tijdsefficiënte schriftelijke feedback kan geven

- Vertrek bij schriftelijke feedback vanuit de **leerdoelen en kwaliteitscriteria** die je opstelde.
- Weet dat schriftelijke feedback, zoals opmerkingen, cijfer- of lettercodes en scores, de prestaties van leerlingen kunnen verbeteren, maar dat de effecten ervan **variëren.**
- Houd er rekening mee dat de manier waarop je feedback geeft (schriftelijk of mondeling) **ondergeschikt** is aan de principes uit de voorgaande drie aanbevelingen (1–3).
- Bied je leerlingen **de kans om te reageren** op schriftelijke feedback.
- **Evalueer** geregeld de impact op het leren van je leerlingen en de tijd die je aan schriftelijke feedback besteedt. Sommige vormen van schriftelijke feedback brengen een grote werklast met zich mee, wat ten koste kan gaan van andere nuttige aspecten van het lesgeven.
- **AI** kan schriftelijke feedback ondersteunen en tijdbesparend werken, maar zet het correct in. Jouw menselijke inbreng blijft essentieel.

Lees hierover meer op pagina 46.

5 Overweeg zorgvuldig hoe je mondelinge feedback zal geven

- Vertrek ook bij mondelinge feedback vanuit de **leerdoelen en kwaliteitscriteria** die je opstelde.
- Mondelinge feedback kan de prestaties van leerlingen eveneens verbeteren en is vaak tijdsefficiënter dan sommige vormen van schriftelijke feedback. Gebruik het echter **niet als een 'snelle oplossing'**. Ook hier **variëren** de effecten.
- De manier waarop je feedback kan geven is **ondergeschikt** aan de principes uit de eerste drie aanbevelingen (1–3).
- Zorg ervoor dat je leerlingen de feedback makkelijker **onthouden** door na te denken over opnames of ze de feedback te laten noteren.
- Gebruik **ondersteuningsmiddelen** (bv. vergelijking met eerder werk) om de feedback concreet te maken.
- Bied je leerlingen de kans om te **reageren** op mondelinge feedback.

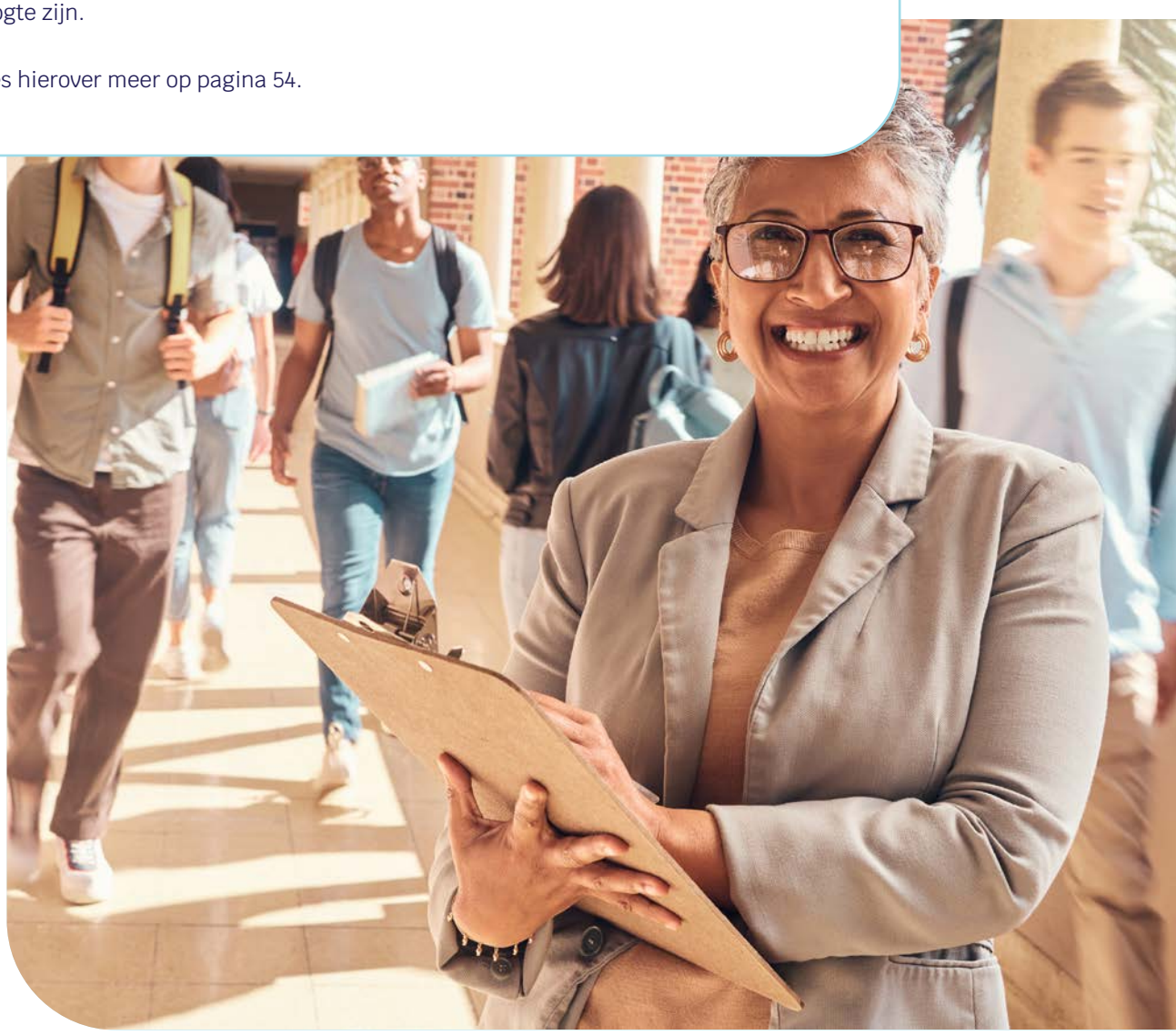
Lees hierover meer op pagina 50.

6

Ontwerp een schoolbeleid rond feedback dat de principes van doeltreffende feedback vooropstelt en illustreert

- Stel een duidelijk **feedbackbeleid** op waarin ook het doel van feedback wordt omschreven.
- Baseer je voor je feedbackbeleid op de **principes** uit de eerste drie aanbevelingen (1–3).
- **Specifieer niet hoe vaak of op welke manier** de feedback moet worden gegeven. Laat dit over aan de leerkracht.
- Implementeer je de aanbevelingen, zorg er dan voor dat dit deel is van een **gefaseerd proces** – geen eenmalige gebeurtenis – en dat je **voortdurende professionalisering** voorziet voor de leerkrachten. Heb aandacht voor *good practices* en houd rekening met de autonomie en het professionele oordeel van je leerkrachten.
- Maak een **kosten-batenafweging.** Erken de tijd die het geven van goede feedback met zich meebrengt en stel waar mogelijk tijdsbesparende manieren voor.
- Communiceer wijzigingen en de bedoeling ervan niet alleen aan de leerkrachten, maar zorg er ook voor dat je **leerlingen, ouders en andere betrokkenen** op de hoogte zijn.

Lees hierover meer op pagina 54.



Inleiding

Feedback is een heel krachtig instrument waarmee leerkrachten het leren van leerlingen kunnen versterken. Dit kwam al naar voren uit de Toolkit 'Leren & lesgeven' waaruit blijkt dat feedback geven aan leerlingen gemiddeld een half jaar leerwinst oplevert. Maar wat maakt feedback écht effectief? En hoe kunnen we er als leerkracht of schoolleider voor zorgen dat onze inspanningen impact hebben op het leerproces van leerlingen?

Gebaseerd op de nieuwste wetenschappelijke inzichten presenteren we enkele aanbevelingen die jou als leerkracht of schoolleider ondersteunen bij het geven van doordachte, effectieve feedback. Je leert niet alleen wat werkt maar ook hoe je veelvoorkomende valkuilen kunt vermijden.

Deze leidraad richt zich op leerlingen van 5 tot 18 jaar in **lagere en secundaire scholen.** De jongste levensjaren zijn buiten beschouwing gelaten, omdat de systematische *review* hier weinig relevant bewijs voor vond.[1] Hoewel het meeste bewijs uit reguliere onderwijscontexten komt, zijn veel inzichten ook waardevol voor het buitengewoon onderwijs.[2]

Onderzoek toont aan dat feedback een krachtig leermiddel is, zeker in het lager onderwijs waar de impact gemiddeld zo'n zeven maanden leerwinst oplevert. Ook in het secundair onderwijs is het effect aanzienlijk, met een gemiddelde winst van vijf maanden. Digitale feedback levert iets minder leerwinst op (ongeveer vier maanden), maar kan – mits goed ingezet – toch een waardevolle aanvulling zijn op het leerproces.

De leidraad is gericht op **leerkrachten** die feedback geven aan leerlingen, maar ook op **schoolleiders** die het feedbackbeleid ontwikkelen en implementeren.

De principes die we presenteren zijn breed toepasbaar en worden ondersteund met praktische voorbeelden voor verschillende vakken en leerjaren. Ook bestuurders, ouders, curriculumontwikkelaars, beleidsmakers en onderzoekers vinden hierin waardevolle inzichten.

Wat is feedback door leerkrachten?

Deze leidraad focust uitsluitend op feedback door leerkrachten aan leerlingen en besteedt vooral aandacht aan tips waarop leerkrachten zelf invloed hebben. Hoewel feedback ook uit andere bronnen kan komen – zoals *peers*, de leerling zelf, het werkveld of ouders – blijven we hier bewust bij de rol van de leerkracht.[3] Dit zorgt voor een heldere en overzichtelijke aanpak.

Feedback door leerkrachten wordt gedefinieerd als: "informatie van een leerkracht aan leerlingen over hun prestaties, gericht op het verbeteren van het leren."[4]

Binnen het feedbackproces maken leerkrachten talloze keuzes over de manier waarop ze feedback geven, waarbij ze kunnen variëren in:

1. de inhoud waarop de feedback focust;
2. de manier waarop ze feedback geven;
3. de personen aan wie ze de feedback richten;
4. het moment waarop de feedback wordt verstrekt.

Deze vier aspecten van feedback worden uitgelegd in Tabel 1.

Tabel 1: Wat is feedback door leerkrachten?[5]

Inhoud	Personen
Feedback kan betrekking hebben op: • een specifieke taak die een leerling uitvoerde; • de onderliggende processen gelinkt aan een specifiek onderwerp; • de zelfregulatie van een leerling.[6]	**Feedback kan worden gericht aan:** • de hele klas; • specifieke groepen leerlingen; • individuele leerlingen.
Manieren*	**Momenten**
Feedback kan op verschillende manieren worden gegeven: • mondeling, variërend van een uitgebreid gesprek tot een korte opmerking; • schriftelijk, via opmerkingen, cijfer- of lettercodes, of een combinatie daarvan.	**Feedback kan worden verstrekt op verschillende tijdstippen:** • tijdens een les; • onmiddellijk na een les; • enige tijd na een les.

* Om begripsverwarring te voorkomen werd in de Nederlandstalige versie van deze leidraad gekozen voor 'manieren' in plaats van 'methodes'.

Een belangrijke uitdaging als het gaat over feedback: tijd

Vooraleer je in de aanbevelingen duikt, is het belangrijk om een grote uitdaging te erkennen rond feedback: werkdruk. Feedback, en vooral bepaalde vormen van schriftelijke feedback, neemt een grote hoeveelheid tijd in beslag. Hierdoor vermindert de tijd die je als leerkracht aan andere taken kunt besteden, wat een negatief effect kan hebben op je welbevinden.[9]

Bij het ontwerpen van een feedbackbeleid en het geven van feedback, zouden scholen zich daarom bewust moeten zijn van de ***'opportunity costs'* of de 'kosten-batenafwegingen'.** Welke andere taken moet je als leerkracht opofferen om feedback te kunnen geven? Is de tijd die je aan feedback besteedt voldoende waardevol om andere aspecten van lesgeven, zoals planningstijd, meer op de achtergrond te zetten? En hoe kan een school aan leerkrachten de nodige tijd voor feedback geven, zonder dat zij daardoor andere belangrijke elementen van effectief lesgeven in het gedrang brengen?

Naast tijdsefficiëntie biedt het onderzoek ook inzichten in de effectiviteit van feedback: hoe verhouden de resultaten van je feedback zich tot de tijd die je erin investeert?[9]

In deze leidraad reiken we wetenschappelijk onderbouwde adviezen aan om feedback effectiever en efficiënter in te zetten. We bekijken ook waarom feedback soms zijn doel mist, zodat je als leerkracht bewustere keuzes kunt maken.[11]

"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 erop 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?"[10]

Hoewel '*opportunity costs*' – de afweging tussen tijd en andere taken – per vak of leerjaar kunnen verschillen, blijft de balans tussen werkdruk en effectieve feedback voor iedereen een uitdaging. Daarom leggen we in de aanbevelingen de nadruk op slimme, haalbare strategieën die meer kans op effectiviteit beloven: *"Het gaat over efficiënte, slimme keuzes maken binnen en buiten de lesuren. 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"*.[12]

Opbouw van de aanbevelingen

Aan het begin van elke aanbeveling laten we een leerkracht aan het woord die reflecteert over de uitdagingen die hij ervaart tijdens het geven van feedback en die zich daar heel concrete vragen over stelt.[13] Die vragen worden in de loop van de aanbeveling stapsgewijs beantwoord. Eerst kom je te weten wat wetenschappelijk onderzoek hierover vertelt en welke nuances er mogelijk zijn. Daarna lees je hoe dit eruit kan zien in de klas, soms met behulp van casussen. Weet dat de voorbeelden, casussen en reflecties dienen om de klaspraktijken te illustreren en het onderzoek te contextualiseren, niet om per se de beste of slechtste praktijken aan te geven.[14]

Zoals reeds gemeld op de binnencover van deze leidraad, vind je in de gekleurde tekstkaders ook extra informatie. In het groene kader vind je verdiepende informatie over bepaalde begrippen in de doorlopende tekst. Het roze kader geeft effecten uit onderzoek weer. De blauwe kaders lichten de Vlaamse onderwijscontext meer toe. In het donkerpaarse kader zijn praktijkvoorbeelden opgenomen. Het lichtpaarse kader informeert je hoe je zelf concreet aan de slag kan gaan. Wens je extra theoretische of terminologische duiding of snuister je graag in de bibliografische referenties? Neem dan een kijkje in de eindnoten.

Focus op de leerlingen

Recente Vlaamse literatuur legt de klemtoon op de verantwoordelijkheid van de leerling om met feedback aan de slag te gaan. Vanhoof en Speltincx (2021, p. 19) definiëren – in lijn met internationale aanbevelingen – feedback als *"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."*[7] In deze visie staan leerlingen centraal als de belangrijkste actoren in het feedbackproces.

De auteurs stellen in recent onderzoek een viervoudige verschuiving vast:

- van feedback als eenrichtingsverkeer naar feedback als gesprek,
- van feedback als eindpunt naar feedback als startpunt,
- van feedback op taak en persoon naar feedback op taak, proces en zelfsturing,
- van leerkracht als feedbackgever naar leerlingen als feedbackgevers en -zoekers.

In deze leidraad zullen we geregeld naar naar dit werk en zijn talrijke praktijkvoorbeelden verwijzen, dat veel meer benadrukt hoe leerlingen zelf verantwoordelijk worden gemaakt voor het omgaan met feedback. Als leerkracht hoef je niet altijd elk aspect van een taak te corrigeren of alle juiste antwoorden te geven. Het uitgangspunt is helder: *"Het is de bedoeling dat de leerling harder werkt om de feedback te verwerken dan jij als leerkracht om die feedback te geven. Voorkom dat je het werk gaat overnemen"*.[8]

Een focus op hoe leerlingen actief feedback vergaren en ermee aan de slag gaan, betekent niet dat we in de leidraad het perspectief van de leerkracht verlaten. Nagaan hoe leerlingen zelfsturend kunnen worden gemaakt op vlak van feedback maakt eveneens deel uit van het didactisch handelen van leerkrachten. Het betreft veeleer een visiewijziging waarbij zowel de rollen van leerlingen als leerkrachten veranderen, onder meer door een diepgaande integratie van formatief handelen, zelfgestuurd leren en een coachende interactiewijze.

Aanbeveling 1

Leg de basis voor doeltreffende feedback

Vragen uit de onderwijspraktijk

Saïd is leerkracht in het zesde leerjaar van een basisschool in Oostende. Hij kreeg doorheen het jaar geregeld 'professionele ontwikkeling', waar het positieve effect van feedback op de resultaten van leerlingen werd besproken. Saïd observeerde daarnaast welke feedback ervaren leerkrachten op zijn school gaven, evalueerde wat hij vorig jaar deed en probeerde een resem aan nieuwe schriftelijke en mondelinge feedbacktechnieken uit (zoals codes in de marge, een-op-eengesprekken en klassikale feedbackgesprekken).

Saïd voelt zich echter teleurgesteld in de vooruitgang die zijn klas boekte met deze nieuwe feedback-methodes. Ondanks zijn harde werk vraagt hij zich af of het überhaupt iets heeft opgeleverd, vooral als het gaat om de schrijfvaardigheid van zijn leerlingen. Zo liet het schrijven van kortverhalen weinig verbetering zien, ondanks Saïds focus op verschillende nieuwe feedbackstrategieën die specifiek gericht waren op het verbeteren van schrijfvaardigheid.

Saïd stelt zich 2 vragen:

- **Hadden mijn leerlingen bij aanvang voldoende begrip van de kennis, vaardigheden en concepten voordat ik hen feedback gaf?** Misschien begrepen ze aanvankelijk niet hoe ze een verhaal moesten structureren, een zin moesten opbouwen of interpunctie op een doeltreffende manier moesten gebruiken. In dat geval was was het probleem misschien te groot om op te lossen met feedback.
- **Heb ik het begrip van mijn leerlingen goed ingeschat zodat ik mijn feedback kon richten op hun specifieke leertekorten?** Veel van de feedback die ik gaf, was dezelfde voor alle leerlingen. De feedback bestond vooral uit aanmoedigingen om plaatsen en personages beter te beschrijven en om hun teksten te controleren op spelfouten. Maar misschien was dat niet waaraan elke leerling behoefte had.

Saïd beseft dat hij eerst een basis moet leggen om doeltreffende feedback te kunnen geven.



Feedback aan leerlingen geven wordt vaak geassocieerd met een positieve invloed op wat leerlingen bereiken. Maar het effect van feedback varieert, en in sommige gevallen kan het de vooruitgang van leerlingen net belemmeren.[15] Daarom is het belangrijk dat je als leerkracht goed nadenkt voordat je feedback geeft, zodat deze daadwerkelijk het leren bevordert.[16] Neem de tijd om eerst een stevige basis te leggen, vooraleer je aan feedback begint.

In het bijzonder kun je kwaliteitsvolle instructie bieden en gebruikmaken van twee formatieve evaluatiestrategieën. Goede instructie vooraf voorkomt dat feedback later veel moet corrigeren, terwijl de twee formatieve evaluatiestrategieën helpen om

1. de leerdoelen te bepalen waarop de feedback gericht zal zijn = **kwaliteitsvolle instructie**
2. de leertekorten te identificeren waarop je je feedback zal richten = **formatieve evaluatiestrategieën**[18]

We gaan hieronder dieper in op bovengenoemde strategieën.

Voorzie kwaliteitsvolle instructie

Zoals Hattie en Timperley (2007) opmerkten in hun evaluatie van feedback, kan feedback per definitie alleen ergens op voortbouwen: *"Feedback can only build on something; it is of little use when there is no initial learning or surface information. Feedback is what happens second"*.[19]

Voordat je als leerkracht feedback geeft, is het belangrijk om eerst te zorgen voor kwaliteitsvolle instructie. Feedback heeft namelijk een voedingsbodem nodig. Voordat feedback zinvol kan zijn, moeten leerlingen al iets geleerd hebben.[20] Feedback op zichzelf volstaat niet om leerlingen een diepgaand begrip van de leerstof, vaardigheden of concepten bij te brengen; voorafgaande instructie blijft essentieel. Ontbreekt die basis, dan moet feedback te veel compenseren.

Kwaliteitsvolle instructie is ruim:

- **voortbouwen op de voorkennis en ervaring** van je leerlingen om nieuwe leerinhouden beter te laten aansluiten;
- **complexe inhoud opsplitsen in behapbare stappen** zodat het werkgeheugen van je leerlingen niet wordt overbelast;
- **je leerlingen aanmoedigen om het geleerde te onderhouden** door herhaling, oefening en het actief ophalen van essentiële kennis en vaardigheden;
- **een zorgvuldig opgebouwd curriculum voorzien** waarin je essentiële concepten, kennis, vaardigheden en principes stapsgewijs aanleert;
- **krachtige analogieën, illustraties, voorbeelden en vergelijkingen gebruiken** om te verduidelijken;
- **je bewust zijn van gangbare misvattingen** en strategieën voorbereiden om deze doelgericht te remediëren;
- **je lessen zorgvuldig plannen** en gebruikmaken van modellen, verklaringen en stellingen die het leren ondersteunen;
- **je lesgeven aanpassen aan de noden van je leerlingen** door extra ondersteuning te bieden aan wie het moeilijk heeft en uitdagende opdrachten aan te reiken aan sterke leerlingen, terwijl je hoge verwachtingen behoudt voor iedereen.[21]
- **je leerlingen hulpmiddelen en strategieën aanreiken** om hun leerproces te plannen, op te volgen en te evalueren.[22]

Zet bewust in op formatieve evaluatiestrategieën

Een ander essentieel onderdeel van effectieve, kwaliteitsvolle instructie dat je niet mag vergeten voordat je feedback geeft, is het gebruik van twee formatieve evaluatiestrategieën. Sinds Paul Black en Dylan Wiliam de term populair maakten in 1998 kent 'formatieve evaluatie' verschillende definities, met als gevolg verschillende toepassingen in het klaslokaal. In de meest eenvoudige zin verwijst 'formatieve evaluatie' naar een vorm van lesgeven die gemakkelijk kan worden aangepast aan de behoeften van leerlingen en die onderzoeksresultaten over leren gebruikt om de instructie te verbeteren zodat het leren wordt bevorderd.[23] Hoe je dit in de klas kunt toepassen, vatten we samen in vijf strategieën, zoals te zien is in Tabel 2.[24] Aanbevelingen 2 tot 6 van deze leidraad zijn sterk gericht op de derde strategie, met name 'feedback geven die het leren bevordert'. Andere bronnen dan deze leidraad gaan dieper in op de vierde en vijfde strategie.[25] Voordat je feedback kunt geven, is het belangrijk om de eerste twee strategieën toe te passen: 'verduidelijken, delen en begrijpen van leerdoelen en kwaliteitscriteria' en 'bewijs van leren uitlokken' (zie uitgelichte strategieën in Tabel 2). In de blauwe kaders op pagina 19 en 20 geven we concrete voorbeelden om je te helpen deze strategieën in je klas toe te passen.

Tabel 2: De vijf kernstrategieën van formatieve evaluatie[24]

<table>
<tr><th></th><th>Waar de leerling naartoe gaat</th><th>Waar de leerling zich op dit moment bevindt</th><th>Hoe de leerling daar geraakt</th></tr>
<tr><td>Leerkracht</td><td rowspan="3">1. Verduidelijken, delen en begrijpen van leerdoelen en kwaliteitscriteria.</td><td>2. Bewijs van leren uitlokken.</td><td>3. Feedback geven die het leren bevordert.</td></tr>
<tr><td>Peers</td><td colspan="2">4. Leerlingen activeren om elkaars bron van instructie te zijn.</td></tr>
<tr><td>Leerling</td><td colspan="2">5. Het eigenaarschap van leerlingen over het eigen leren activeren.</td></tr>
</table>



Wat blijkt uit onderzoek naar formatief handelen?

De leidraad situeert feedback als een cruciale schakel in het proces van formatief handelen. Je start met duidelijke doelstellingen en succescriteria **(feed-up)**, formuleert taken om te kunnen zien of de doelen worden behaald, je geeft feedback over waar de leerlingen nu staan ten aanzien van de doelen **(feedback)** en hoe ze verder kunnen groeien **(feed-forward)**.

In de praktijk blijkt het echter niet altijd zo evident om consequent formatief handelen toe te passen. Uit onderzoek van o.a. Ole & Gallos (2023)[17] blijkt dat leerkrachten er vaak van overtuigd zijn dat ze formatief handelen, terwijl hun lespraktijken dit tegenspreken. Ze ondervinden bovendien geregeld moeilijkheden wanneer ze informatie uit beoordelingen moeten verwerken in het plannen van vervolginstructies. Denk hierbij aan het interpreteren van uitgevoerde taken of het opstellen van nieuwe taken waarin leerlingen met feedback op vorige taken aan de slag gaan. Om formatief handelen scherp te krijgen, bieden we hieronder in de kaderstukken 'Zelf aan de slag' enkele oefeningen aan.

Tijdens het kleinschalige onderzoek van Ole & Gallos (2023) werd een implementatie-traject ontwikkeld voor leerkrachten die betere feedback wilden geven (zie aanvullende materialen: Activiteiten bij Aanbeveling 1 omtrent formatief handelen, stappenplan 2). Ze kregen eerst een opleiding en **pasten dan de formatieve cyclus toe** in hun klaspraktijk. De leerkrachten hielden hierbij lesopnames en dagboeken bij. Het traject leidde tot een positieve ontwikkeling in hoe leerkrachten keken naar de effecten van feedback, hun zelfredzaamheid ("*Ik kan dit!*") en hun klaspraktijk.

'Formatief handelen' in de plaats van 'formatief toetsen'

Vroeger werd vaak de term 'formatief toetsen' gebruikt. Hierover zijn echter een aantal misvattingen ontstaan waardoor we vandaag liever spreken over 'formatief handelen'.[26]

Ten eerste is er een **conceptuele misvatting** dat formatief toetsen simpelweg een vorm van toetsen is waarbij cijfers worden vervangen door feedback of waarbij ze niet meetellen. Leerkrachten denken ook vaak dat ze veel feedback moeten geven, bij voorkeur individueel: *"In de praktijk blijken er nog vaak misconcepties te bestaan over feedback, bijvoorbeeld dat feedback enkel met cijfers of rapporten te maken heeft"*.[27] De praktijk-review van EEF onthulde bijvoorbeeld dat bij een steekproef van het feedbackbeleid van 22 scholen er maar zeven waren die de term 'feedback' in de titel hadden, terwijl twaalf het hadden over 'cijfers' of 'evaluatie'.[28]

Ten tweede blijkt dat leerkrachten geneigd zijn **losse instrumenten** te gebruiken om één lesdoel in één les te bereiken, terwijl formatief handelen juist draait om langetermijndoelen die over verschillende lessen heen worden opgebouwd.

Hoe sterk ben jij vertrouwd met formatief handelen? In de activiteitenbundel over 'Formatief handelen' breng je jouw formatief handelen in kaart.



Kernstrategie 1:
Verduidelijken, delen en begrijpen van leerdoelen en kwaliteitscriteria

In Tabel 2 (pagina 16) is de eerste belangrijke strategie voor formatieve evaluatie 'verduidelijken, delen en begrijpen van leerdoelen en kwaliteitscriteria'. Eerst en vooral moet je dus als leerkracht goed begrijpen wat het leerdoel is en dit duidelijk met je leerlingen delen. Zoals Royce Sadler aangeeft: "de leerkracht moet een kwaliteitsconcept hebben dat is afgestemd op de taak"[29], en dat is precies waar je feedback je leerlingen naartoe moet sturen.

Er is niet veel bewijs dat specifieke technieken voor het bepalen en delen van leerdoelen sterk ondersteunt, maar we kunnen wel voortbouwen op bestaande praktijken.[30] Leerdoelen ondersteunen het leren van je leerlingen wanneer ze helder en expliciet gecommuniceerd worden, concreet en specifiek zijn, realistisch, uitdagend en vanuit hoge verwachtingen worden gesteld, duidelijk en acceptabel zijn en gekoppeld worden aan kwaliteitscriteria.[31]

Idealiter is het delen van leerdoelen en kwaliteitscriteria echter **geen eenrichtingsverkeer**, maar een actief proces waarbij je je leerlingen betrekt. Als leerkracht moedig je hen aan om zelf na te denken over leerdoelen en hen kwaliteit te laten ervaren.

Laat leerlingen actief werken met voorbeelden, deze vergelijken en met elkaar in gesprek gaan over de kwaliteit die ze willen bereiken. Zo krijgen ze er inzicht in waar ze naartoe werken.[32]

Leerkrachten geven aan dat ze weinig tijd voor feedback hebben en daardoor vaak interessante reacties en interpretaties van hun leerlingen onbenut laten. Feedback zou echter gezien moeten worden als een interactief proces in de klas, niet als iets wat na schooltijd op de bureau van de leerkracht gebeurt. Het moet een gesprek zijn, of dat nu tussen jou en de leerling, tussen jou en de klas, of tussen leerlingen onderling is.[33] Dit wordt in de Engelstalige literatuur ook wel '*dialogic feedback*' genoemd.

In het onderzoek van van der Kleij (2023)[45] werd de klasinteractie sterk bepaald door de leerkracht en overheerste het praataandeel van de leerkracht. Hierdoor gingen leerlingen zich minder verantwoordelijk voelen voor hun eigen leren. Ze zagen feedback als iets dat ze vooral ontvingen en waarnaar ze slechts af en toe vroegen of aan hun *peers* gaven.

Formatieve kernstrategie 1 'Leerdoelen delen in de klas' in de praktijk

Hieronder geven we enkele mogelijke manieren weer om kernstrategie 1 (verduidelijken, delen en begrijpen van leerdoelen en kwaliteitscriteria) te integreren in je lessen.

- **Begin een sterkte-zwaktegesprek:** Deel geanonimiseerde voorbeelden van opdrachten die andere leerlingen uitvoerden, zonder te zeggen wat je er zelf van vindt. Bespreek de sterke en zwakke punten en gebruik deze discussie om een rubric op te stellen voor een geslaagde opdracht. Dit is een feedback- en evaluatieinstrument bestaande uit verschillende kwaliteitscriteria.
- **Bespreek de rubrics:** Rubrics bevatten vaak abstracte termen die voor de leerkracht-expert wel evident zijn maar niet voor de leerlingen. De leerlingen missen namelijk de ervaring en de kennis van de leerkracht (zie 'de kennisvloek' op pagina 22). Maak je gebruik van een rubric, bespreek die dan met je leerlingen en zorg ervoor dat je informatie en taalgebruik duidelijk zijn.
- **Deel modelwerk:** Deel uitstekende voorbeelden van eerder werk van leerlingen. Bespreek met de klas wat maakt dat dit werk van hoge kwaliteit is. Focus je eventueel op bepaalde elementen van de modelantwoorden.
- **Toon hoe doelen kunnen worden bereikt:** Deel taken die om verschillende redenen positief beoordeeld werden en laat leerlingen ontdekken dat doelen op verschillende manieren behaald kunnen worden. Dit kan in groepjes gebeuren of klassikaal.
- **Zet leerlingen aan de slag met deels uitgewerkte voorbeelden:** Werk voorbeelden deels uit en vraag je leerlingen om hierop verder te werken.
- **'Wat je beter niet schrijft':** Bespreek een lijst met 'wat je beter niet schrijft' met de klas. De lijst kan voortkomen uit foutieve antwoorden van leerlingen die je aan de hele klas voorlegt; ook wel **non-voorbeelden** genoemd.
- **Laat leerlingen vertellen over eerdere mislukkingen.**
- **Ontwerp toets- en examenvragen:** Laat leerlingen zelf een vraag opstellen over een bepaald onderwerp dat ze net leerden, inclusief het bijbehorende antwoord. Blijf ze hier nauw bij begeleiden.
- **Ga voor de 'Kies-Ruil-Kies'-methode:** Vraag je leerlingen om iets een aantal keer te herhalen en laat ze daarna met een partner bekijken welke poging het meest succesvol was. Als leerkracht in het lager onderwijs kun je bijvoorbeeld vragen om de letter 'd' tien keer te schrijven. Laat je leerling vervolgens de beste poging aanduiden, daarna wisselen met de partner en nagaan of die het eens is. Op deze manier kun je de kwaliteit bespreken. De 'Kies-Ruil-Kies'-methode kan voor verschillende vakken en jaren dienen.
- **Kies voor expliciet modelleren:** Denk luidop terwijl je een probleem analyseert of een stelling uitwerkt; deel jouw redeneringen terwijl je een oplossing noteert.
- **Deel intercollegiaal overleg:** Als leerkracht voer je vaak gesprekken met collega's over kwaliteitscriteria. Overweeg om die op te nemen en te delen met je leerlingen met behulp van een video-opname. Zo zien ze hoe die kwaliteitscriteria tot stand kwamen en kun je erover in gesprek gaan met hen.

Kernstrategie 2: Bewijs van leren uitlokken

Om kwalitatieve feedback te geven, is het belangrijk dat je als leerkracht ook de tweede formatieve evaluatiestrategie (zie Tabel 2) toepast: het beoordelen waar je leerlingen leertekorten hebben voor een bepaalde taak of vaardigheid. Alleen dan kun je feedback geven die deze zwakke punten aanpakt.[39] Dit vereist een doeltreffende formatieve evaluatie van het begrip van leerlingen, zodat je inzicht krijgt in wat ze denken, voordat je feedback geeft.

Er is weliswaar beperkt bewijs voor specifieke strategieën, maar er zijn enkele technieken die bewezen effectief zijn en vaak al deel uitmaken van jouw dagelijkse praktijk:[40]

- doeltreffende bevraging[41];
- 'alle-leerlingen-geven-antwoord'[41];
- zorgvuldig ontworpen opdrachten[42].

In de Zelf-aan-de-slagkader geven we verdere toelichting hierover.

Formatieve kernstrategie 2 'Bewijs van leren uitlokken' in de praktijk

Doeltreffende bevraging[41]

Het is belangrijk om het begrip van je leerlingen goed in te schatten. Verzamel hun antwoorden op vragen en interpreteer ze zorgvuldig om te bepalen welke feedback nodig is. Zorg ervoor dat je antwoorden krijgt van iedereen door technieken zoals 'ongevraagd aanduiden' te gebruiken (bv. door aanwijzen van leerlingen of naamkaartjes te trekken) en bied voldoende wachttijd, zodat leerlingen de kans krijgen om na te denken.[43] Stel gerichte vragen om inzicht te krijgen in hun denkproces en let niet alleen op de juistheid van het antwoord, maar ook op de manier waarop ze het antwoord hebben geformuleerd. Gebruik de verkregen inzichten om feedback te geven. Je kunt bijvoorbeeld antwoorden herformuleren, de inhoud verder verklaren, kernpunten samenvatten, het gesprek voortzetten met aanvullende vragen of meerdere leerlingen betrekken.



Daarnaast kun je doorvragen op manieren die leerlingen verder aan het denken zetten, zoals:[44]

- Laat leerlingen verwoorden hoe ze tot hun antwoord zijn gekomen.
- Vraag naar alternatieve manieren om tot hun antwoord te komen.
- Vraag om de correcte begrippen/woorden te gebruiken.
- Vraag naar bewijzen om argumenten te leren formuleren.
- Vraag leerlingen om verwante vaardigheden te gebruiken.

'Alle-leerlingen-geven-antwoord'[45]

Deze benadering helpt je het begrip van de hele klas in te schatten. Gebruik snelle checks zoals (digitale) wisbordjes[46], juist-of-foutkaarten (of rode en groene kleurkaarten) of 'duim omhoog en omlaag'. Scharniervragen (meerkeuzevragen waarbij elk fout antwoord een leertekort aangeeft) kunnen ook nuttig zijn om te bepalen hoe je verder gaat in de les.[47] Voor nog meer interactie kun je '*my favourite no*' gebruiken: kies een fout antwoord dat een veelvoorkomende misvatting bevat en bespreek dit met de klas of leg dit aan duo's voor.[48] Andere methodes zijn '*exit tickets*' of de '60 seconden post-it', waarbij leerlingen aan het einde van de les kort opschrijven wat ze hebben geleerd of 'wat bleef plakken' over het onderwerp.[49] Ook digitale platformen kunnen helpen om snel inzicht te krijgen in individuele antwoorden. In teamverband kun je leerlingen bijvoorbeeld in twee cirkels laten werken (een groep in een binnencirkel en een groep in een buitencirkel), waarbij ze in duo's discussiëren en vervolgens doorschuiven. Zo zijn je leerlingen allemaal tegelijk met jouw vraag bezig. Een combinatie van individuele voorbereiding en groepsuitwisseling is ook mogelijk: leerlingen maken eerst een samenvatting, daarna wisselen ze ideeën uit in kleinere groepen (3 of 4 personen) en gaan dan verder in paren, waarna ze individueel aan een opdracht werken. Bij bepaalde leerstof kun je de '*S-O-S Summary*' gebruiken, waarbij leerlingen een stelling *(statement)* moeten beoordelen en onderbouwen *(opinion)* met argumenten *(support)*.

Zorgvuldig ontworpen opdrachten

Bij het ontwerpen van opdrachten moet je altijd feedback in het achterhoofd houden.[50] De opdracht moet je namelijk inzicht geven in de manier waarop je leerlingen denken. Of het nu gaat om het beantwoorden van vragen, het schrijven van een werkstuk, het voltooien van praktische opdrachten of het voeren van een discussie, vraag jezelf altijd af of de opdracht je voldoende inzicht geeft in het denken van je leerlingen. Als dit niet het geval is, kan het nodig zijn om de opdracht te herzien. Denk hierbij bv. aan het praktijkvoorbeeld op de volgende pagina over het aanleren van weglatingstekens in het vak Engels.[51] Om een vliegende start te nemen, kan je ook werken met een goed gekozen begintaak. Dat is een korte activiteit die je op het bord schrijft, op de tafel van de leerlingen legt of uitdeelt zodra ze de klas binnenkomen. Bespreek de antwoorden onmiddellijk of systematisch tijdens de les. Deze strategie helpt je om het leerproces van je leerlingen effectief op te volgen.

Let op voor de kennisvloek

Wanneer je leerdoelen met je leerlingen deelt, is het belangrijk om een valkuil in het achterhoofd te houden: de kennisvloek. Als leerkracht durf je namelijk wel eens de helderheid van de leerdoelen en de kwaliteitscriteria voor je leerlingen te overschatten. Het is makkelijk om te vergeten dat je leerlingen niet dezelfde voorkennis of ervaring hebben als jij. Check daarom geregeld wat jouw leerlingen onder 'kwaliteit' verstaan en blijf hen hierin ondersteunen.[34]

De kennisvloek speelt je soms parten bij het opstellen van **rubrics.**[35]

Rubrics zijn krachtig, maar geven soms niet duidelijk genoeg weer wat je precies van je leerlingen verwacht. Ten eerste omdat het instrument zeer talig is en de complexiteit van bepaalde verwachtingen zich niet in woorden laat vatten.[36] Ten tweede omdat het risico bestaat dat rubrics de opdracht reduceren tot afvinklijstjes van kwaliteitscriteria. Je gebruikt de rubrics daarom beter in combinatie met andere methodes, zoals het delen van voorbeelden of in gesprek gaan over de kwaliteitscriteria (zie vorige pagina).[37]

Weglatingstekens leren gebruiken in het Engels

Een voorbeeld van een zorgvuldig ontworpen opdracht[52] is dit voorbeeld bij het aanleren van weglatingstekens in het Engels.

Voeg waar nodig weglatingstekens toe in deze zinnen:

1. Hes very unhappy.
2. My dogs are unhappy.
3. Its on its way.
4. The ladies cars.

Dit is te verkiezen boven een brede vraag zoals *"Wanneer moeten weglatingstekens worden gebruikt?"*. Deze aanpak maakt duidelijker welke misvattingen en leertekorten leerlingen precies hebben en welke feedback nodig is. Leerkrachten kunnen vervolgens nauwlettend volgen hoe leerlingen aanhalingstekens in hun eigen teksten gebruiken.

Welke vragen stel jij?

Het is belangrijk om na te denken over de vragen die je stelt tijdens feedback.[53] Vaak voorkomend is de mondelinge **IRF-techniek** (‘*initiation-response-feedback*’), waarbij je als leerkracht een vraag stelt, leerlingen laat antwoorden en daarna de feedback geeft. Maar laten we eens kijken naar het type vraag dat jij stelt. Je kent ongetwijfeld het verschil tussen ja- en nee-vragen, of-vragen met beperkte opties en open vragen. Maar zelfs wanneer je open vragen stelt, kun je onbewust in de valkuil van een convergente vraagstelling trappen.

IRF kan op twee manieren worden ingezet:

1. om een juist antwoord te krijgen;
2. om de input van leerlingen te gebruiken om je les verder vorm te geven.

Als leerkracht stel je vaak vragen om het gewenste antwoord te horen of om kennis te testen. Dit soort testvragen, die correct of fout beantwoord kunnen worden, wijzen op een convergente opvatting van formatief evalueren. Dit willen we veeleer vermijden. Als je als leerkracht met de input van je leerlingen verder wil werken en ‘hulpvragen’ wil stellen, getuigt dat van een divergente blik op formatief evalueren. Dit laatste sluit aan bij feedback in dialoog (‘*dialogic feedback*’), waarbij uitwisseling dient om interpretaties te bespreken, te onderhandelen over betekenissen en verwachtingen duidelijk te krijgen.

Het vergt enige ervaring om effectief vragen te stellen die gericht zijn op het denken en begrip van leerlingen. Bovendien zien leerlingen die kansen niet altijd en herkennen ze de strategieën niet die hen kunnen helpen de feedback beter te gebruiken, vooral als de schoolcultuur hiervan niet doordrongen is. Dit kan ervoor zorgen dat jij het gevoel hebt dat je feedback niet wordt verwerkt of begrepen, of misschien zelfs dat leerlingen lui of niet welwillend zijn. Daarom is het enerzijds belangrijk om open vragen te stellen waarbij je niet al een juist antwoord in gedachten hebt en anderzijds om het doel van de feedback duidelijk met de leerlingen te bespreken om hun **feedback-geletterdheid** te ontwikkelen. Laat ze voelen dat ze mee kunnen creëren, bied ze autonomie en verantwoordelijkheid, zelfs tijdens je instructies. Zo kan je co-creëren met je leerlingen, waarbij ze de kwaliteitscriteria mee gaan bepalen die in een rubric kunnen worden opgenomen.[54]

AI gebruiken bij het creëren van rubrics

AI-tools zoals ChatGPT kunnen handig zijn bij het creëren van rubrics, maar het blijft belangrijk dat jij als leerkracht het overzicht bewaart, zowel bij het genereren van rubrics als bij het toekennen van scores.

Uit onderzoek blijkt dat ChatGPT-3 bij het beoordelen van langere schrijfopdrachten criteria (uit een door ChatGPT-3 gegenereerde rubriek) foutief met tekstkenmerken verbond en dus niet juist kon benoemen over welke fout het ging. De binaire schaal die de AI genereerde (enkel score 0 of 1) leidde tot minder genuanceerde feedback en een onterechte score. Wanneer er specifiekere instructies (‘*prompts*’) werden gegeven (zoals duidelijke omschrijvingen van verwachtingen, een ruimere scoreschaal …), vergrootte de accuraatheid significant en werd de score betrouwbaarder, ook al bleven de beschrijvingen vaag en weinig precies. Bij het leesbaar maken en communiceren van beoordelingen is de inbreng van de leerkracht aangewezen. AI kon wel simpele en afgebakende taalcriteria goed beoordelen – die zich op het niveau van Bloom op ‘herinneren’ en ‘begrijpen’ situeren – maar voor vaardigheden op hogere niveaus zoals ‘toepassen’, ‘analyseren’, ‘evalueren’, is de beoordeling van de leerkracht nog steeds nodig.

Kortom, AI kan je ondersteunen bij het toetsen van inhoudelijke kennis, maar voor het beoordelen van kennistoepassing en creatief of kritisch denken, kun je het best zelf de leiding nemen.[38]

Aanbeveling 2

Geef op het goede moment feedback die het leren verbetert

Vragen uit de onderwijspraktijk

Lara geeft les in het tweede leerjaar van een basisschool in Oudenaarde. Ze heeft gehoord dat feedback een grote impact kan hebben, maar ze erkent ook het belang van kwaliteitsvolle instructie en doeltreffende formatieve evaluatie voordat ze feedback aan haar leerlingen geeft. Ze geeft goed geplande, effectieve lessen en voorziet in opdrachten waarmee ze het begrip en de leertekorten van haar leerlingen kan inschatten.

Hoewel Lara een goed beeld heeft van de zwakke punten van haar leerlingen, is ze er niet van overtuigd dat haar feedback het leren van haar leerlingen bevordert. Momenteel geeft ze geregeld feedback (zodanig veel dat het soms een last wordt), en richt ze haar feedback op het ophemelen van leerlingen en hun talenten. Zo zegt ze bijvoorbeeld tegen een leerling dat hij een ‘wiskundeknobbel heeft’, maar dat lijkt de prestaties van die leerling niet te verbeteren.

Lara vraagt zich af:

- **Wanneer moet ik precies feedback aan leerlingen geven?** Is regelmatige, directe feedback echt nodig?
- **Waarop moet mijn feedback zich richten?** Moet ik ingaan op specifieke aspecten van hun taak of op de kwaliteiten van de leerlingen zelf?

Lara beseft dat ze haar feedback beter moet timen en specifieker moet maken om het leren van haar leerlingen te bevorderen.



Wat is de ideale timing en frequentie voor feedback?

Er is geen eenduidige richtlijn voor het kiezen van het beste moment of de ideale frequentie van doeltreffende feedback.[55] Enerzijds kan directe feedback zinvol zijn, omdat het misverstanden vroegtijdig voorkomt en leerlingen tijdens de les motiveert door meteen te laten zien wat ze goed doen en waar ze nog stappen kunnen zetten. Leerlingen mogen niet wennen aan een foutieve oplossingsstrategie, vooral bij kennis en vaardigheden waar automatisering belangrijk is.[56] Anderzijds heeft uitgestelde feedback voordelen, omdat het leerlingen aanmoedigt volledig betrokken te zijn bij de opdracht voordat ze antwoorden, wat hen helpt informatie beter te onthouden doordat ze actief moeten terughalen wat ze hebben geleerd.[57] Soms is het beter om leerlingen even zelf te laten worstelen met de stof, vooral als ze al een basisniveau hebben. Dit bevordert langetermijnleren en de transfer van inzichten of vaardigheden naar andere contexten.[58]

Vanhoof & Speltincx (2021) dagen je uit om anders na te denken: niet "*feedback komt zo snel mogelijk na de taak*", maar "*feedback komt zo snel mogelijk voordat de leerling opnieuw aan de slag gaat met de feedback*". Feedback is dan een startpunt, geen eindpunt. Het kan zelfs nuttig zijn om feedback uit te stellen als er tussen twee taken veel tijd zit.[59]

Onderzoeken tonen aan dat feedback, of het nu direct na de taak of binnen een week wordt gegeven, vergelijkbare positieve effecten heeft op leerresultaten in vergelijking met geen feedback of gangbare praktijk.[60] Er zijn geen studies gevonden waarin feedback meer dan een week na het leermoment werd gegeven.

Hoe bepaal je de timing en frequentie van feedback dan wel?

Er is geen eenvoudig antwoord op de vraag wanneer feedback het best gegeven kan worden, gezien de variatie in bewijs. Het kan dan ook ongepast zijn voor scholen om een exacte timing op te leggen. Wat betreft de frequentie van feedback verklaarden 69% van de leerkrachten in het lager onderwijs en 76% van de leerkrachten in het secundair onderwijs die werden bevraagd bij de Engelse praktijkevaluatie van EEF dat het feedbackbeleid van hun school expliciet vermeldt hoe vaak ze schriftelijke feedback moeten voorzien.[61] Ook in Vlaanderen gebeurt dit: tijdens een steekproef van Teacher Tapp onder 1051 leerkrachten gaf 34% aan dat hun school de schriftelijke feedbackfrequentie duidelijk specifieert.[62] 1% van de bevraagden gaf aan dat er ook specificaties zijn rond mondelinge feedback. Dit niveau van specificiteit is echter niet altijd goed onderbouwd (zie Aanbeveling 6: 'Ontwerp een schoolbeleid rond effectieve feedback' voor verdere bespreking van feedbackbeleid in scholen). Het is belangrijk dat de school jou als leerkracht zelf de afweging laat maken, op basis van de taak, de leerling en het begrip binnen de klas. Deze aanpak erkent jouw cruciale rol en professionele oordeel.

Tabel 3: Goed getimede feedback geven afhankelijk van de taak, de leerling of de klas

De taak	De leerling	De klas
Het moment waarop je feedback geeft, kan afhangen van de opdracht die leerlingen uitvoeren. In bepaalde opdrachten zit feedback al vervat, waardoor directe feedback overbodig kan zijn.[63] In vakken zoals muziek, kunst of lichamelijke opvoeding merken leerlingen vaak zelf meteen dat iets fout gaat. Ze horen een verkeerde noot, zien een fout in een tekening of voelen dat een beweging niet lukt. Ook in wiskunde en wetenschappen wordt een fout vaak direct zichtbaar als het verwachte resultaat uitblijft. Sommige taken bieden zelfs automatisch feedback, zoals digitale quizzen die meteen aangeven of een antwoord juist of fout is. Een andere optie is om vooraf de juiste antwoorden te delen en leerlingen te laten uitleggen hoe ze tot die antwoorden komen. In zulke situaties is jouw directe feedback minder nodig, omdat de taak zelf al duidelijkheid geeft. Maar niet alle opdrachten maken fouten of leertekorten vanzelf zichtbaar. Bij bijvoorbeeld een essay of een complexe wetenschapsopdracht ontdekken leerlingen niet altijd waar het fout ging. Zonder jouw tussenkomst kunnen zulke misverstanden blijven hangen en hun leren later belemmeren. In zulke gevallen kan het nuttig zijn om eerder in te grijpen en gerichte feedback te geven.	Sommige leerlingen hebben meer baat bij directe feedback, terwijl anderen juist groeien als je feedback even uitstelt.[64] Door de voortgang van je leerlingen te volgen, kun je inschatten wie extra hulp nodig heeft en wie zelfstandig verder kan. Leerlingen die vastlopen, kun je bijvoorbeeld ondersteunen met een tip of een duwtje in de juiste richting. Dit geeft hen het gevoel dat ze niet alleen staan en helpt hen verder. Voor leerlingen die al goed bezig zijn, is dat anders. Door hem te snel feedback te geven, loop je het risico dat ze afgeleid raken of een waardevolle kans missen om zelf tot het juiste antwoord te komen.[65] Zit een leerling ergens tussenin? Dan kun je trapsgewijze feedback geven en de hoeveelheid feedback aanpassen. Zo geef je net genoeg begeleiding om hem op weg te helpen, zonder meteen het hele antwoord prijs te geven. Zoals Dylan Wiliam (2018)[66] uitlegt: “*De meeste leerkrachten hebben het al eens meegemaakt dat ze een leerling een nieuwe opdracht gaven en dat de leerling dan meteen hulp vroeg. Als de leerkracht vraagt, ‘Wat lukt er niet?’, is een veelvoorkomend antwoord ‘Er lukt me niets’. In zulke gevallen kan de reactie van de leerling voortkomen uit ongerustheid omdat hij dit soort opdracht niet gewoon is. Vaak kan de leerling dan ondersteund worden door iets te zeggen in de zin van ‘Kopieer alvast die tabel, en ik kom binnen vijf minuten terug om je te helpen deze in te vullen’. Dit is vaak alle ondersteuning die de leerling nodig heeft. De tabel kopiëren dwingt de leerling meer in detail te bekijken hoe de tabel is opgemaakt en hiermee bezig zijn kan de leerling tijd geven om de opdracht zelf te begrijpen.*”	Als leerkracht merk je soms dat veel leerlingen dezelfde misvatting hebben bij een opdracht. Bijvoorbeeld: • Bij het aanleren van de juiste plaatsing van cijfers op een gemarkeerde getallenlijn, merk je in het eerste leerjaar dat veel kinderen het model niet goed begrijpen en in de war zijn over het feit dat cijfers op markeringen moeten staan en niet in intervallen. • Je stelt in het tweede middelbaar een taak op rond de tekst van Romeo and Juliet en ontdekt dat veel leerlingen niet goed weten welke personages bij de Capulets horen en welke bij de Montagues. • Tijdens een test aardrijkskunde constateer je dat de helft van de leerlingen de definities van “*landen met een laag inkomen*”, “*landen met een gemiddeld inkomen*” en “*landen met een hoog inkomen*” verkeerd begrijpt. Dergelijke misvattingen vallen meestal snel op. Zie je dat veel leerlingen hiermee worstelen? Dan kun je ervoor kiezen om meteen aan de hele klas feedback te geven of de leerstof opnieuw uit te leggen.

De voorbeelden uit de tabel tonen hoe belangrijk jouw inschatting als leerkracht is bij het geven van feedback. Het zijn jouw professionele vaardigheden die bepalen wanneer en hoe je ingrijpt, eerder dan een vastomlijnd beleid dat de timing of frequentie van feedback, zoals één keer per week, voorschrijft.

Waarop moet feedback zich richten?

In tegenstelling tot de timing van feedback is er wel meer duidelijkheid over de **focus** van feedback. Feedback zou gericht moeten zijn op het bevorderen van leren, het wegwerken van leertekorten en het verzekeren van vooruitgang bij je leerlingen. Dit doe je door te focussen op drie niveaus: de **taak**, het **proces**[67] en de **zelfregulatiestrategieën.**[68]

Te veel focus op feedback op taakniveau verbetert de taak zelf, maar draagt minder bij aan het leerproces van je leerlingen. Dit komt omdat deze feedback vaak niet breed toepasbaar is op andere taken.[69] Onderzoek toont bovendien aan dat lage verwachtingen ten aanzien van leerlingen leiden tot meer taakgerichte feedback, terwijl feedback over zelfregulatie vooral wordt gegeven aan leerlingen aan wie hoge verwachtingen worden gesteld.[70]

> "Feedback zou gericht moeten zijn op het bevorderen van leren, het wegwerken van leertekorten en het verzekeren van vooruitgang bij je leerlingen."

Daarnaast blijkt **dat feedback op zelfregulatie** zelden wordt gegeven.[71] Leerlingen hebben nochtans ondersteuning nodig om zelfsturend te worden en zelf actief op zoek te gaan naar feedback op hun werk. Effectieve (zelfregulerende) leerlingen kunnen hun eigen feedback organiseren in relatie tot succescriteria, en met deze feedback werken.[72] Toch worden leerlingen vaak **'aangeleerd hulpeloos'** doordat leerkrachten onderschatten welke inspanningen leerlingen willen leveren.[73] Leerlingen vinden het vaak moeilijk om feedback te interpreteren en toe te passen. Omdat zij onvoldoende strategieën hebben ontwikkeld om met feedback om te gaan, raken ze sneller ontmoedigd en afhankelijk van hun leraren.

Vragen die je kan stellen in functie van de focus van feedback

1. **Taakniveau** – het resultaat en advies over hoe beter te worden bij deze specifieke taak:
   - Begrijpt de leerling de taak?
   - Wat gaat goed, en wat kan beter?
2. **Procesniveau** – de onderliggende processen of algemene strategieën waarvan leerlingen gebruikmaken bij de uitvoering van een specifieke taak:
   - Heeft de leerling de taak goed aangepakt?
   - Gebruikt hij de juiste strategieën?
3. **Zelfregulatieniveau** – hoe leerlingen hun werk plannen, opvolgen en evalueren:
   - Hoe heeft de leerling zich voorbereid (planning, doelen, voorkennis)?
   - Hoe voert hij de taak uit (zelfcontrole, tijdsbesteding)?
   - Reflecteert en stuurt de leerling bij waar nodig? Welke acties onderneemt de leerling?

Deze leraren moeten steeds explicieter en prescriptiever gaan begeleiden, bijvoorbeeld door gedetailleerde, duidelijke en actiegerichte feedback te verschaffen. Hoe minder leerlingen zelf feedback leren hanteren, hoe sterker hun gevoel van hulpeloosheid wordt. Onderzoek toont nochtans aan dat leerlingen een zekere graad van feedbackgeletterdheid moeten bezitten om proactief en zelfsturend met feedback aan de slag te gaan.[74]

Feedback gericht op persoonlijke eigenschappen van leerlingen is doorgaans minder effectief.[75] Dat kan komen doordat feedback over een persoon onvoldoende informatie biedt om leertekorten weg te werken of het leren te bevorderen. Bovendien kan het de leerling afleiden van het leerproces of een negatieve impact hebben op het zelfvertrouwen. Een leerling een '*wiskundeknobbel*' noemen, helpt bijvoorbeeld niet om prestaties in wiskunde te verbeteren. Sterker nog, net als kritiek kan persoonsgerichte feedback juist averechts werken en leiden tot slechtere resultaten.

Effectieve feedback helpt leerlingen vooruit wanneer ze focust op de taak, het proces en hun zelfregulatie. Of ze mondeling of schriftelijk is, maakt weinig uit; de inhoud telt.[76] Zorg er bovendien voor dat leerlingen kunnen reageren op feedback (zie Aanbeveling 3).

Het onderscheid tussen taak-, proces- en zelfregulatieniveau is in de praktijk vaak moeilijk scherp te trekken, maar dat is niet erg. Belangrijk is dat feedback hierop gericht blijft, want feedback op persoonlijke eigenschappen heeft zelden effect.





Tabel 4: Feedback die meer kans heeft om leren te verbeteren: taak, proces, zelfregulatie

	Feedback die meer kans heeft om leren te verbeteren			Te vermijden
	Taak	**Proces**[77]	**Zelfregulatiestrategieën**	**Persoon**
	De feedback richt zich op het verbeteren van een specifiek werkstuk of een specifiek type taak. De feedback focust op de correctheid van een antwoord, kan een beoordeling bevatten en geeft concreet advies om het leerproces te verbeteren.	*De feedback richt zich op de onderliggende processen of algemene strategieën waarvan leerlingen gebruikmaken bij de uitvoering van een specifieke taak. Hierdoor kan de feedback ook worden toegepast op andere taken binnen hetzelfde vak.*[78]	*De feedback richt zich op de zelfsturing van leerlingen. De feedback wordt gewoonlijk gegeven in de vorm van aanwijzingen en hints en heeft als doel leerlingen te helpen hun werk te plannen, monitoren en evalueren.*[79]	*De feedback richt zich op de leerling zelf. De feedback is vaak vaag en weinig informatief. Soms suggereert de feedback dat de leerling bepaalde aangeboren vaardigheden wel of niet heeft.*
1	Tijdens een wiskundeles vraagt de leerkracht de leerlingen om objecten van licht naar zwaar te ordenen. Hij legt aan een leerling uit: "*Je bent er bijna, maar twee zijn verkeerd. Kun je de weegschaal nog eens gebruiken om te kijken welk object echt het zwaarste is?*"	Tijdens de les Nederlands heeft een leerling moeite met het vormen van letters. De leerkracht zegt: "*Laten we samen kijken naar hoe je de letter 'd' schrijft. Je bent bovenaan begonnen, naar beneden gegaan en hebt tot slot een lus gemaakt. Maar voor een 'd' beginnen we met een 'c'-vorm. Laten we het nog eens proberen.*"	Tijdens de les PO schilderen de leerlingen zelfportretten. De leerkracht laat de leerlingen oefenen om hun werk binnen een bepaalde tijd af te ronden. Hij legt uit: "*Aan het einde van de dag ga ik de portretten ophangen voor onze tentoonstelling, dus we moeten ervoor zorgen dat we klaar zijn binnen de komende vijftien minuten. Denk je dat dat zal lukken? Als je nog niet aan de ogen bent begonnen, is het nu tijd om dat te doen.*"	*"Mooi werk, je bent zeer goed in wiskunde!"*
2	In een les techniek identificeren leerlingen de componenten van een stroomkring. De leerkracht merkt op dat enkele belangrijke elementen ontbreken: "*Velen van jullie zijn de lampen en bedrading in deze stroomkring aan het identificeren. Kun je ook de schakelaars en cellen labelen?*"	Tijdens de geschiedenisles discussiëren de leerlingen over de vraag of Julius Caesar een held was. De leerkracht merkt op dat er te weinig historische terminologie wordt gebruikt en legt uit: "*Historisch argumenteren houdt onder andere in dat je historische termen gebruikt. Integreer in jouw betoog daarom de termen die we behandeld hebben, zoals 'de Galliërs', 'het Romeinse Rijk' of 'imperialisme', zodat voor iedereen duidelijk is waarover je precies praat.*"	In de wiskundeles krijgen de leerlingen een probleem dat ze moeten oplossen. Een van de leerlingen weet niet waar te beginnen. De leerkracht moedigt haar aan om te reflecteren en plannen te maken: "*Kijk naar de strategieën die we eerder hebben gebruikt om problemen op te lossen. Ik denk dat een van deze je kan helpen met dit probleem.*"	*"Dit is oké, maar je kan eigenlijk beter!"*

	Feedback die meer kans heeft om leren te verbeteren			Te vermijden
	Taak	**Proces**[77]	**Zelfregulatiestrategieën**	**Persoon**
3	Tijdens een ICT-les vraagt de leerkracht de leerlingen om een reeks sommen op te lossen waarbij ze twee binaire cijfers moeten optellen. Nadat hij het werk heeft nagekeken, laat hij hen weten hoeveel antwoorden er correct zijn. Vervolgens vraagt hij hen om de vragen opnieuw te bekijken, de fouten te ontdekken en die te verbeteren.	Een wiskundeleerkracht ziet dat veel leerlingen hun bewerkingen niet correct ordenen, wat essentieel is voor het vak. Ze kiest een voorbeeldopgave uit om deze klassikaal te bespreken voordat ze vraagt: "*Neem jouw opdrachten van de vorige les erbij en pas de strategie toe die we zonet bespraken om bewerkingen correct te ordenen.*"	In de les LO leren de leerlingen kogelstoten. Een leerling gooit een persoonlijk record, maar bij de volgende poging haalt ze slechts de helft van die afstand. De leerkracht vraagt: "*Waarom denk je dat deze poging minder goed lukte? Wat zou je de volgende keer anders aanpakken?*" De leerling merkt op dat ze de kogel bij haar beste worp vasthield met de basis van haar middelste vingers in plaats van in haar handpalm. Ze krijgt de kans om het opnieuw te proberen en het verschil te observeren.	"*Je bent een begaafd historicus – uitstekende inzet zoals gewoonlijk!*"
4	In de les Engelse literatuur leest een leerkracht de essays van haar leerlingen over *An Inspector Calls*. Ze constateert dat veel leerlingen niet genoeg bewijs hebben toegevoegd om hun argumenten te ondersteunen. Ze toont een voorbeeld van een oud-leerling met een paragraaf waarin onvoldoende bewijs staat en een andere paragraaf met voldoende bewijs. Ze geeft feedback: "*Lees deze paragrafen. Merk je het verschil op? Bekijk nu je eigen werk opnieuw en voeg bewijs toe waar je denkt dat dat nodig is.*"	Een leerkracht Duits reflecteert op het mondelinge proefexamen dat de leerlingen net hebben afgelegd. Sommige leerlingen gebruikten niet het juiste grammaticale geslacht. Hij geeft hen de volgende feedback: "*Zorg ervoor dat je 'der', 'die' en 'das' correct gebruikt. In de eerste tien minuten van deze les oefen je met je partner over je vakantiejob en verbeteren jullie elkaar als iemand een fout maakt tegen 'der', 'die' of 'das'. Markeer de zelfstandige naamwoorden ook in je woordenlijst.*"	Een leraar aardrijkskunde bereidt zich voor op de examens. Aan het begin van het semester maakten de leerlingen een individueel herhalingsplan. Na het nakijken van de proefexamens vermoedt de leraar dat sommige leerlingen zich vooral richten op de onderwerpen die ze al goed beheersen. Ze geeft een leerling die het moeilijk heeft de volgende feedback: "*Bekijk de vragen waarmee je het moeilijk had op het proefexamen. Pas je herhalingsplan aan zodat je zeker je zwakke punten kunt herzien.*"	"*Dit is geen goed werk, ik verwacht beter van een leerling van jouw niveau.*"
5	In een les biologie worden de factoren besproken die bijdragen aan ziekte. De leerkracht merkt op dat de leerlingen alleen genetische factoren noemen en zegt: "*Uit de discussie blijkt dat jullie de genetische factoren goed begrijpen, maar wat zijn de omgevingsfactoren? Kun je een paar omgevingsoorzaken van ziekte opnoemen?*"	Tijdens de les burgerschapscompetenties geeft een leerkracht feedback op de essays over de scheiding der machten in België. De leerlingen kregen de opdracht om "*onderbouwde conclusies*" toe te voegen, maar in het essay van een leerling staat een conclusie die niet aansluit bij de argumentatie. De leerkracht zegt: "*Je conclusie is niet onderbouwd en komt niet overeen met de rest van je essay. Neem er nog even de fiche met schrijfstrategieën bij om te zien wat in een conclusie thuishoort en hoe je die bij de rest van de tekst kunt laten aansluiten.*"	Een leerling in het vak psychologie heeft een essay ingeleverd dat veel minder goed is dan het vorige. De leerkracht vraagt hem om het opnieuw te bekijken: "*Als je denkt aan je voorbereiding en de doelstellingen van de evaluatie, welke drie dingen heb je deze keer anders gedaan waardoor het resultaat minder goed is?*" Zodra de leerling de tekortkomingen heeft geïdentificeerd, vraagt de leerkracht hem om deze te verbeteren in een herzien essay.	"*Fantastisch werk; je bent een geboren chemicus.*"

Punten, complimenten en inzet

Er woedt al heel lang een discussie over de vraag of het een goed idee is om punten te geven op taken van leerlingen, complimenten uit te delen of om opmerkingen te maken over de inzet van leerlingen.

Er is bewijs dat aantoont dat **punten** op zich de prestaties van leerlingen niet verbeteren en dat die beter vervangen kunnen worden door opmerkingen.[80] Recentere studies geven gemengde resultaten over het vervangen van punten door opmerkingen.[81] Wanneer je enkel een punt geeft, kan dit nuttige informatie opleveren om het leren te bevorderen. Maar dan moet je wel voorbereidend werk doen om ervoor te zorgen dat de leerling begrijpt wat het punt precies betekent en welke verbeteringen nodig zijn om een hoger punt te behalen.

Onderzoek uit 2020 over het raadplegen van online feedback in een leerlingvolgsysteem trekt het combineren van punten en feedback in twijfel. Daaruit bleek dat leerlingen 38% van de feedback niet bekijken. Het cijfer steeg zelfs tot 42% als leerlingen de mogelijkheid hadden hun score te zien zonder naar de feedback te kijken. Bij een integratie van de scores in feedback werd slechts 17% niet bekeken. Leerlingen die feedback het meest nodig hebben, bleken daarbij het minst naar de feedback te kijken.[82]

Mede om die reden stelt de educatieve website PROEV voor om 'het punt even uit te stellen': laat leerlingen eerst aan de slag gaan met de feedback, om nadien – als elke leerling de feedback actief heeft verwerkt – het punt met hen te delen. Zo worden leerlingen niet alleen gestimuleerd om de feedback te lezen.[83] Ze schatten ook zelf in welke score ze zouden hebben en kunnen de uiteindelijke score beter begrijpen. Bovendien biedt deze aanpak leerlingen de kans om de feedback daadwerkelijk te verwerken (meer hierover in Aanbeveling 3: 'Denk er goed over na hoe leerlingen de feedback zullen ontvangen en plan hoe ze ermee aan de slag zullen gaan').[84] Dit sluit aan bij inzichten uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020), waarin punten als controlerend overkomen en de intrinsieke motivatie om te leren en het kritisch denken zouden ondermijnen.[85]

Daarnaast probeer je best te voorkomen dat leerlingen ontmoedigd of afgeleid worden door het punt, vandaar dat een goede voorbereiding essentieel is (zie Aanbeveling 3 voor verdere bespreking van hoe leerlingen feedback ontvangen). Zonder een goede voorbereiding kan je beter feedback combineren met een opmerking die het punt verduidelijkt, veeleer dan alleen een punt te geven.

Je doet er als leerkracht goed aan om te voorkomen dat leerlingen hun punten onderling vergelijken, omdat dit schadelijke gevolgen kan hebben voor hun motivatie en zelfbeeld, zoals Paul Verhaeghe (2012) opmerkt. In plaats van te focussen op hoe hun werk zich verhoudt tot dat van anderen, zouden leerlingen meer baat hebben bij het vergelijken van hun huidige werk met hun eerdere prestaties (Coppieters, 2019). PROEV stelt voor om naast de feedback een min-, gelijk- of plusteken toe te voegen. Dit geeft leerlingen er inzicht in of hun huidige werk minder, gelijk of beter is dan hun vorige prestaties.[86]

Complimenten geven is ook omstreden. Hoewel leerlingen het fijn kunnen vinden om complimentjes te krijgen, suggereren sommige studies dat ze het leren niet altijd bevorderen. De focus kan dan verschuiven weg van het leerproces en meer naar het gevoel van eigenwaarde.[87]

Als je dan toch complimenten geeft, kan het effectiever zijn om leerlingen te prijzen voor specifieke taken, het proces of hun zelfregulatie, in plaats van algemene opmerkingen te geven zoals *"goed werk"*. Zo kan een leraar drama bijvoorbeeld zeggen: *"Fantastisch hoe je dat personage hebt neergezet. Je gebruik van lichaamstaal en gezichtsuitdrukkingen was geweldig!"* Dit biedt meer informatie dan een vage opmerking als *"goed gedaan"*.

Recent onderzoek toont dat complimenten over de specifieke inzet van studenten hun communica-

tieve vaardigheden en spreekdurf versterken en hun spreekangst doen afnemen. Complimenten over intelligentie hadden een averechts effect.[88]

Je kan complimenten wel gebruiken om ander gedrag – buiten het leren – te versterken, zoals het positief bekrachtigen van leerlingen om hen bij de taak te houden.[89] Je kan ook gerust gerichte en afgebakende complimenten geven wanneer leerlingen sociale en emotionele vaardigheden tonen, want dit ondersteunt hun sociale en emotionele ontwikkeling.[90]

Ook over **inzet** is het moeilijk om duidelijke aanbevelingen te formuleren. Sommige leerkrachten geven feedback op de inzet van leerlingen, maar er is weinig bewijs dat deze opmerkingen daadwerkelijk effect hebben. Ze kosten tijd, terwijl het vaak lastig is voor een leerkracht om de werkelijke inspanningen van een leerling in te schatten voor een bepaalde taak. Dit leidt soms tot veronderstellingen die niet altijd kloppen, zoals "*Goed gewerkt!*". Zo'n opmerking kan zelfs de indruk wekken dat de lat te laag ligt of dat de leerkracht te veel focust op prestatie.[91]

Als je ervoor kiest om iets te zeggen over inzet, zorg er dan voor dat je dit koppelt aan specifieke acties die de leerling kan ondernemen om zijn werk te verbeteren in plaats van te reageren op de algemene inzet van de leerling. In plaats van te zeggen "*Je hebt niet genoeg je best gedaan*", kun je veel meer bijdragen door concreet te zijn: "*Je zou vraag 2 kunnen verbeteren door er wat meer tijd aan te besteden*" (taak), "*Je grafieken zouden nog beter zijn als je nadenkt over de benaming van je assen*" (proces), of "*Zorg ervoor dat je aan het eind van je werksessie nog tijd hebt om je werk te controleren*" (zelfregulatie).

Het belangrijkste blijft: feedback is het meest effectief wanneer deze gericht is op de taak, het proces of de zelfregulatie van je leerlingen, ongeacht of je cijfers, complimenten of opmerkingen over de inzet van je leerlingen geeft. Algemene of vage opmerkingen, evenals feedback die zich richt op persoonlijke kenmerken van je leerlingen, zijn minder effectief.

Hoe kan je positieve commentaren en werkpunten het best combineren?

Leerkrachten beginnen hun feedback vaak met het benoemen van wat goed gaat, gevolgd door wat er nog verbeterd kan worden. Eventueel sluiten ze opnieuw af met een positieve commentaar. Deze benaderingen komen vaak voor in het 'sandwichmodel' en het *'doel-medal-mission-model'*, waar positieve opmerkingen gecombineerd worden met werkpunten.[92] Toch blijft het aangewezen om behoedzaam te zijn bij dat combineren: "*Je hoort wel eens dat feedback die kritiek bevat best verpakt zit tussen twee positieve commentaren. Het veelvuldig gebruik van deze 'sandwichtechniek' zal er echter voor zorgen dat hij na een tijd niet meer het gewenste effect heeft. De leerling zal wellicht gewoon wachten tot hij je ergens halfweg je zin het woordje 'maar' hoort zeggen. Hij luistert maar half en in je poging om de leerling voor teleurstelling te behoeden, boet de feedback in aan duidelijkheid*"[93]. Ook in het *doel-medal-mission-model* is het beter om positieve waardering *('medal')* en werkpunten *('mission')* duidelijk van elkaar te scheiden.[95]

We willen eveneens stilstaan bij de termen 'succesfeedback', 'interventiefeedback' en 'epistemische' of 'kennisgerichte' feedback.[96] 'Succesfeedback' gaat over positieve commentaren nadat een leerling een aanpak of strategie succesvol heeft ingezet. 'Interventiefeedback' sluit aan bij het aanreiken en duiden van werkpunten. 'Epistemische' of 'kennisgerichte' feedback voegt een interessante meerwaarde toe: je geeft als leerkracht aan dat iets goed of fout liep, maar het is aan de leerling om na te denken waarom dat zo was en om zelf oplossingen te bedenken. Daardoor ontwikkelt de leerling meer en betere kennis. Het is dus aangewezen om zowel positieve punten als werkpunten voldoende aandacht te geven, maar ook om de leerling zelf te laten reflecteren waarom iets al dan niet succesvol was.

Aanbeveling 3

Denk er goed over na hoe leerlingen de feedback zullen ontvangen en plan hoe ze ermee aan de slag zullen gaan

Vragen uit de onderwijspraktijk

Amelia is een leerling uit het vierde middelbaar van een Antwerpse school. Ze heeft goede resultaten en is sterk in geschiedenis. Ze schreef een essay over de sterke en zwakke punten van de grondwet van de Weimarrepubliek en was in de wolken van haar werk. Ze had veel tijd besteed aan het uitwerken en schrijven van haar uiteenzetting en raakte er daardoor van overtuigd dat ze positieve feedback zou krijgen.

Amelia's leerkracht gaf bruikbare en doelgerichte feedback, gericht op de taak (ze wees erop dat Amelia meer uitleg had kunnen geven over de impact van evenredige vertegenwoordiging op het Duitse parlement), het proces (ze gaf tips over hoe Amelia een argument moest opbouwen) en de zelfregulatie (ze suggereerde Amelia om haar essay op het einde nog eens te herlezen, zo fouten op te sporen en te verbeteren). De leerkracht wees op de sterke elementen in het essay en gaf tegelijkertijd suggesties voor verbetering.

Amelia was ontmoedigd door de feedback, haar zelfvertrouwen kreeg een deuk. Ze had verwacht dat haar essay perfect zou zijn en dat ze er dan ook niets meer aan zou moeten veranderen. Tijdens de volgende les behandelt de leerkracht een ander onderwerp waardoor Amelia geen mogelijkheid heeft om de feedback toe te passen en haar werk te verbeteren.

Amelia's leerkracht vraagt zich af:

- **Hoe kan ik ervoor zorgen dat ik feedback geef en tegelijkertijd rekening houd met hoe Amelia dit zal opnemen?** Ik wil opbouwende en bruikbare informatie geven, zonder haar zelfvertrouwen te schaden of haar motivatie te doen verminderen.
- **Hoe kan ik ervoor zorgen dat Amelia de tijd en de gelegenheden heeft om met de gekregen feedback aan de slag te gaan?**

De leerkracht beseft dat ze enerzijds moet letten op de manier waarop Amelia de feedback ontvangt en dat ze haar en andere leerlingen anderzijds de kans moet geven om met de gegeven feedback aan de slag te gaan.



Als leerkracht is het niet alleen belangrijk om kwaliteitsvolle instructie te geven en goed na te denken over het juiste moment voor feedback en de juiste inhoud ervan, maar ook om te overwegen hoe je feedback bij je leerlingen terechtkomt en wat ze er uiteindelijk mee doen. Stiggins, Arter, Chappuis en Chappuis (2024) wijzen erop dat de belangrijkste beslissingen in de klas vaak niet door de leerkracht worden genomen, maar door de leerlingen zelf.[95]

De doeltreffendheid van feedback wordt beïnvloed door heel wat factoren op het niveau van de leerling:

- de motivatie van de leerling;
- het zelfvertrouwen van de leerling;
- het vertrouwen van de leerling in de leerkracht;
- en de mogelijkheid van de leerling om de informatie te beheersen (werkgeheugen).

Het is daarnaast cruciaal dat de leerling voldoende tijd en ruimte krijgt om met de feedback aan de slag te gaan, wat zorgvuldige planning van de leerkracht vereist.

Helaas hebben we nog geen duidelijk zicht op de precieze factoren die bepalen hoe feedback door leerlingen wordt ontvangen en wat ervoor zorgt dat ze ermee aan de slag gaan. Recent onderzoek gebruikt steeds vaker de term **'feedbackgeletterdheid'** als voorwaarde om feedback ingang te laten vinden bij leerlingen. Dit begrip omvat de vaardigheden, het begrip en de *mindset* van leerlingen, die hen in staat stellen om feedback effectief te gebruiken. Het gaat hierbij onder andere om het waarderen van feedback, het maken van inschattingen, het beheersen van emoties en het nemen van actie.

De uitdaging ligt echter in de traceerbaarheid: hoe kunnen we precies volgen wanneer en hoe leerlingen feedback oppikken, interpreteren en ermee aan de slag gaan?[96] Onderzoekers bekeken reeds hoe een feedbacktool kan ondersteunen bij '*feedback traceability*' en hoe die de ontwikkeling van feedbackgeletterdheid kan ondersteunen. *Learning analytics*, zoals het aantal muisklikken of sensorische gegevens – dus data op basis van online betrokkenheid en prestaties – kunnen helpen om de gepaste inhoud, frequentie en planning van feedback te bepalen. Dit soort systeem zal bijvoorbeeld nagaan hoeveel keer een feedbackdocument wordt geopend, wanneer en hoe lang. Toch zijn er beperkingen, zoals het bepalen van de mate waarin de leerling feedback integreert, ethische bekommernissen (bv. of de feedback al dan niet AI-gegenereerd is) en de weinig onderwijskundige basis van deze tools. Er is nood aan meer zicht op de effectiviteit en interpretatie van feedback, door bijvoorbeeld herhaalde fouten, aanhoudende sterktes en onduidelijkheden te bekijken.[96]

Toch kunnen we enkele factoren op leerlingniveau identificeren die de doeltreffendheid van feedback kunnen beïnvloeden.

Wat bepaalt of leerlingen feedback aanvaarden?

Er zijn verschillende factoren die bepalen of leerlingen feedback willen ontvangen, deze aanvaarden en vervolgens effectief toepassen. Deze factoren kunnen per leerling verschillen, dus het is belangrijk om je als leerkracht goed bewust te zijn van de feedbackgeletterdheid van de leerling: de ene leerling zal hierin verder staan dan de andere. Een standaardaanpak werkt vaak niet.

In de EEF-praktijkreview gaven de ondervraagde leerkrachten aan dat ze zich hiervan bewust zijn. 80% van de Engelse leerkrachten uit het lager onderwijs en 71% van de Engelse leerkrachten secundair onderwijs pasten de manier waarop ze feedback verwoordden aan de individuele leerling aan.[97] Ook in Vlaanderen is dit een gangbare praktijk: volgens een Teacher Tapp-steekproef stemt 97% van de Vlaamse leerkrachten hun feedback specifiek af op de individuele leerling.[98]

De factoren die van invloed kunnen zijn op de manier waarop een leerling met feedback aan de slag gaat, zijn onder andere:

- de motivatie van de leerling en de nood aan feedback;
- het zelfvertrouwen van de leerling en zijn zelfconcept;
- het vertrouwen van de leerling in de leerkracht;
- en het werkgeheugen van de leerling.



Het attributieproces van leerlingen

Een interessant aspect is hoe leerlingen zelf hun succes of falen verklaren. Hierbij spelen drie belangrijke perspectieven een rol:

1. intern of extern: ligt de oorzaak binnen of buiten henzelf?
2. stabiel of onstabiel: in hoeverre is de oorzaak vast of veranderlijk?
3. controleerbaar of oncontroleerbaar: in hoeverre kunnen ze de oorzaak beïnvloeden?

Dit wordt ook wel het attributieproces van leerlingen genoemd. Leerlingen die hun resultaten toeschrijven aan interne, onstabiele en controleerbare factoren, zullen geneigd zijn met feedback aan de slag te gaan. Als leerkracht pak je deze factoren best vast in jouw feedbackgesprek. Verklaringen die extern, stabiel/onveranderlijk en oncontroleerbaar zijn, zorgen ervoor dat feedback veel moeilijker benut wordt.[99]

De motivatie van de leerling en de nood aan feedback

69% van de Engelse secundaire schoolleerkrachten en 47% van de Engelse leerkrachten lager onderwijs die bij de praktijkreview werden bevraagd, noemden een gebrek aan motivatie als reden waarom leerlingen feedback mogelijk niet toepassen. Deze bevinding wordt bevestigd door de Vlaamse steekproef via Teacher Tapp bij 992 leerkrachten, waar dit eveneens de meest genoemde oorzaak was. Daarnaast wees 49% van de Engelse leerkrachten (uit beide groepen) op uitspraken zoals "*Ik heb deze taak volbracht, het is nu af*" als reden voor het niet gebruiken van feedback.[100] Ook in Vlaanderen werden vergelijkbare resultaten opgetekend.[101]

Leerkrachten erkennen uiteraard dat leerlingen moeten openstaan voor feedback en die moeten aanvaarden om feedback doeltreffend te maken. Ze menen ook dat verschillende leerlingen worden gemotiveerd door verschillende soorten feedback. Terwijl de ene leerling wordt gestimuleerd door feedback gericht op het verbeteren van zijn leren en vaardigheden, heeft een andere meer interesse in feedback die rechtstreeks gericht is op het verbeteren van de prestaties bij toetsen.[102]

Daarnaast toont onderzoek aan dat een lage motivatie niet de oorzaak is van slechte prestaties, maar wel het gevolg ervan. Het is daarom belangrijk om de verwachtingen naar leerlingen toe hoog te houden en leerlingen uit te dagen. Het creëren van succeservaringen is hierbij essentieel.

Bovendien kan een combinatie van positieve en negatieve feedback net zo motiverend werken als uitsluitend positieve feedback. Het gaat erom dat je leerlingen voldoende bekrachtigt en tegelijkertijd op een betrokken manier confronteert om hun motivatie hoog te houden. Naast het benoemen van sterktes en verbeterpunten is het belangrijk om met leerlingen te bespreken welke vervolgstappen ze kunnen zetten.

Verder is het is cruciaal dat je nagaat of de leerling de feedback begrijpt en ermee akkoord gaat.[103] Leerlingen die een doel niet behalen, kunnen minder gemotiveerd raken en besluiten dat het doel niet haalbaar is, waardoor ze de feedback negeren. Aan de andere kant kunnen leerlingen die het doel wel behalen hun motivatie verliezen als het doel niet meer uitdagend lijkt. In beide gevallen is het belangrijk dat de feedback hen in beweging blijft brengen.[104]

Het zelfvertrouwen van de leerling en zijn zelfconcept

Het niveau van zelfvertrouwen in de academische prestaties en het zelfconcept van leerlingen (wat ze denken te kunnen bereiken) kunnen een invloed hebben op het feit of de leerlingen al dan niet met de feedback aan de slag gaan. Vooral als de gegeven feedback in contrast staat met het beeld dat ze van zichzelf hebben, kan dat verhinderen dat de leerling de feedback effectief gebruikt. Als leerlingen geloven dat ze echt goed in iets zijn en dan constructieve feedback krijgen die hen aanspoort dingen aan te passen of te verbeteren, dan kan dit hen ergeren en afleiden van het leren (zoals in geval van Amelia).[105] Dit werd ook opgemerkt door 21% van de leerkrachten in het lager onderwijs en door 33% van de leerkrachten in het secundair onderwijs in de Engelse praktijkreview; ze gaven aan dat leerlingen "*ontmoedigd kunnen worden*" door feedback en daardoor moeite hebben ermee aan de slag te gaan.[106]
Klassikale feedback heeft vaak minder kans om een emotionele vecht- of vluchtreactie op te roepen, simpelweg omdat het minder persoonlijk aanvoelt.[107] Bovendien blijkt uit recente studies dat klassikale feedback ook door leerlingen als relevant kan worden ervaren, wat de vroeger gangbare gedachte tegenspreekt dat deze vorm van feedback minder impact heeft. Individuele feedback is niet nodig wanneer algemene kwaliteitscriteria klassikaal aan bod kunnen komen die voor alle leerlingen nuttig zijn. Tegelijk bevestigt een studie wel dat leerlingen feedback heel verschillend kunnen opvatten.[108]

Het vertrouwen van de leerling in de leerkracht

Als leerlingen geen vertrouwen hebben in hun leerkracht is het onwaarschijnlijk dat ze de gegeven feedback serieus zullen nemen. Ze kunnen de feedback bijvoorbeeld als onterechte kritiek beschouwen, vooral als ze denken dat de leerkracht niet het beste met hen voorheeft. 9% van de leerkrachten in het lager onderwijs en 19% van de leerkrachten in het secundair onderwijs, die bevraagd werden in de Engelse praktijkreview, gaven aan dat een gebrek aan respect voor de bron van de feedback een belemmering vormt voor leerlingen om ermee aan de slag te gaan. Dit wordt ook bevestigd in de Vlaamse Teacher Tapp-steekproef.[109]

Wanneer leerlingen echter vertrouwen hebben in jou als leerkracht, en geloven dat de feedback gegeven wordt vanuit een wens om hen te helpen groeien en hoge verwachtingen voor hen te koesteren, is de kans veel groter dat ze de feedback constructief gebruiken.[110] Wees je als leerkracht bewust van je eigen hoge of lage verwachtingen van je leerlingen, en hoe deze verwachtingen, zowel verbaal als non-verbaal, door hen worden opgepikt. Die verwachtingen kunnen subtiel doorklinken in je feedback, onder andere in je manier van feedback geven, in de hoeveelheid feedback, het informatiegehalte ervan, de mate van specificiteit en de focus op groei.

Het werkgeheugen van de leerling

In het werkgeheugen wordt informatie opgeslagen die actief wordt verwerkt. De capaciteit is echter beperkt waardoor het werkgeheugen overbelast kan raken. Een leerling kan slechts twee tot zes nieuwe elementen verwerken in het werkgeheugen. Die elementen worden vervolgens maar dertig seconden vastgehouden als hij er niets mee doet.[111] Als leerkracht is het dus belangrijk om te overwegen hoe de feedback die je geeft in interactie staat met dat werkgeheugen van je leerlingen.[112] Elke leerling heeft een verschillende capaciteit om informatie te verwerken, wat betekent dat je soms je aanpak moet aanpassen. Het kan bijvoorbeeld nodig zijn om feedback voor sommige leerlingen eenvoudiger en duidelijker te maken, zodat ze niet overweldigd raken.[113]



De cognitieve-belastingstheorie

De cognitieve-belastingtheorie onderscheidt twee vormen van cognitieve belasting: intrinsieke en extrinsieke. Intrinsieke belasting ontstaat door de complexiteit van het te leren onderwerp. Die kun je niet wegnemen, maar wel verlichten door het langetermijngeheugen – de kapstok voor het werkgeheugen – steeds verder uit te breiden. De extrinsieke belasting heeft te maken met factoren die niets met de inhoud van het te leren onderwerp te maken hebben, maar bijvoorbeeld met een verwarrende instructiewijze of een onduidelijke manier van feedback geven.

Het is daarom belangrijk om de intrinsieke complexiteit van de leerstof voldoende hoog te houden, maar ze wel beheersbaar te maken, terwijl de extrinsieke complexiteit zo laag mogelijk blijft.[114] In dat opzicht zijn alle leerlingen gebaat bij instructie en feedback die eenvoudig en duidelijk is, zodat meer ruimte voor inhoudelijk denken vrijkomt.

Hoe kun je je leerlingen voorbereiden op het ontvangen van feedback?

Hoewel er nog meer onderzoek nodig is om volledig te begrijpen hoe leerlingen feedback opnemen, is het wel mogelijk om als leerkracht enkele stappen te zetten. Sommige onderzoekers spreken over *'recipience processes'*[115], ofwel de factoren op het niveau van de leerling die bepalen of ze de feedback willen ontvangen en effectief kunnen gebruiken.
Ook al kunnen we nog niet alles precies voorspellen, er zijn een aantal praktische benaderingen die je kunt inzetten om leerlingen beter voor te bereiden op feedback:

- **Bespreek het doel van feedback.**
  Ga met je klas (of individuele leerlingen) in gesprek over waarom je feedback geeft. Dit helpt hen te begrijpen dat feedback niet bedoeld is als kritiek, maar als een manier om hen te laten groeien. Laat duidelijk merken dat je hoge verwachtingen hebt en erop vertrouwt dat je leerlingen daaraan kunnen voldoen.[116]

- **Modelleer hoe feedback gebruikt kan worden.**
  Leerlingen kunnen feedback gemakkelijker aanvaarden en toepassen als je die laat vormgeven door hun *peers*. Als een leerling ervoor openstaat om feedback te ontvangen en begrijpt dat die niet bedoeld is als kritiek maar om hem of haar te helpen leren, dan is er meer kans dat de leerling de input zal gebruiken.[117] Je kunt dit stimuleren door klassikaal te bespreken hoe een leerling zijn werk verbeterde dankzij feedback, of door iemand te prijzen die feedback effectief toepaste.

- **Geef duidelijke, beknopte en gerichte feedback.**
  Soms geldt: *less is more*. Zorg ervoor dat je feedback helder en *to the point* is, zonder overweldigend te zijn. Richt je op de taak, het proces en/of de zelfregulatie.[118]

- **Zorg ervoor dat leerlingen je feedback begrijpen.**
  Denk goed na over je formulering en taalgebruik, zodat je boodschap helder is. Bij handgeschreven feedback is ook je handschrift van belang; zorg ervoor dat het goed leesbaar is.[119]

- **Gebruik coachingvaardigheden zoals betrokken confronteren en verbindend communiceren.**
  Hiervoor kan je meervoudige boodschappen gebruiken. Deze boodschappen tonen dat je het als leerkracht goed met de leerling voorhebt (relatie-gericht, ik-boodschap) en gaan vervolgens verder met de feedback op zich (inhoud).[120] Op de volgende pagina in het paarse kader staan een aantal voorbeelden van meervoudige boodschappen. Zoals Coppieters (2019) stelt: *"Het is goed om enerzijds je angst om te kwetsen of de relatie te schaden te expliciteren en anderzijds datgene te zeggen wat nodig is om de leerling te helpen het doel te bereiken."*[121]



'Student watchers' en *'scripting'*

De case study van Williams (2024) toont hoe een school inzette op de leerkracht als een 'student watcher', iemand die ziet welke leerlingen extra hulp of uitleg nodig hebben. Ze gebruikten daarbij het 5R-model (*'repeat'*, *'reteach'*, *'reach'*, *'reassure'* en *'review'*).

Terwijl *'repeat'* en *'reteach'* aansluiten bij verlengde instructie en Aanbeveling 1 ('Leg de basis voor doeltreffende feedback'), ligt de klemtoon ook op de haalbaarheid van taken (*'reach'*), het versterken van het zelfvertrouwen van leerlingen (*'reassure'*) en het vooruitblikken via metacognitieve strategieën, waardoor leerlingen meer sturing krijgen (*'review'*).

Daarnaast gebruikte de school *'scripting'*: het uitschrijven van concrete acties en uitspraken die leerkrachten van de school konden inzetten doorheen het 5R-model, met als doel de impact te maximaliseren. Hierbij werd specifiek gelet op bondig en positief taalgebruik.[122]

Meervoudige boodschappen in de praktijk

Door meervoudige boodschappen te gebruiken, zorg je ervoor dat je feedback zowel duidelijk als verbindend blijft.

Probeer de volgende voorbeelden van meervoudige boodschappen uit met je leerlingen:

- "*Ik wil je de moed niet ontnemen (relatie), toch denk ik dat je het beter anders aanpakt (inhoud).*"
- "*Ik wil je niet kwetsen, want ik geef echt om je (relatie). Ik denk echter dat dit gedrag niet helpt (inhoud).*"

Meervoudige boodschappen kunnen ook gebruikt worden om waardering uit te drukken:

- "*Ik voel me wat onwennig om het te zeggen (relatie), maar ik waardeer dat je zo actief deelneemt aan de oefeningen (inhoud).*"
- "*Misschien vind je het vanzelfsprekend dat je fijn meewerkt (relatie), maar toch waardeer ik dat je dit doet (inhoud).*"

Houd correctieve feedback niet voor jezelf uit angst om de eigenwaarde van een leerling te schaden. Hier zijn enkele situaties waarin meervoudige boodschappen kunnen helpen:

- Goede intentie, maar ineffectief gedrag: "*Ik zie dat je het goed bedoelt. Toch denk ik dat deze aanpak niet werkt*."
- Angst om de leerling te kwetsen: "*Ik wil je niet kwetsen, integendeel: ik geef om je. Maar ik zie dat dit gedrag (of deze overtuiging) je niet vooruithelpt.*"
- Herkenning bij jezelf; soms stel je vast dat je je ook wel eens zo gedraagt: "*Ik vind het lastig om dit te zeggen, want ik doe het zelf ook weleens. Daarom begrijp ik je, maar toch zie ik dat …*"
- Moeilijke boodschap brengen; je voelt aan dat het heel moeilijk zal zijn voor de ander om jouw kijk onder ogen te zien: "*Ik vermoed dat je het moeilijk zult hebben om dit te horen. Toch kan ik je maar beter zeggen hoe ik de dingen zie …*"[127]

AI en feedback: een geslaagde combinatie?

Onderzoek naar schrijfvaardigheid liet zien dat AI-feedback het Engels van de leerlingen niet meer verbeterde dan de feedback van leerkrachten. Studenten waardeerden de AI-feedback omwille van de helderheid en de details, maar gaven de voorkeur aan menselijke feedback vanwege de persoonlijke interactie en emotionele steun die het biedt. Een gemengde aanpak lijkt dan ook het meest effectief: gebruik AI om gedetailleerde feedback te genereren en bespreek deze vervolgens zelf met de leerlingen, zodat je de kans krijgt om persoonlijk in te gaan op hun behoeften en hen verder te ondersteunen.[123]

ChatGPT inzetten

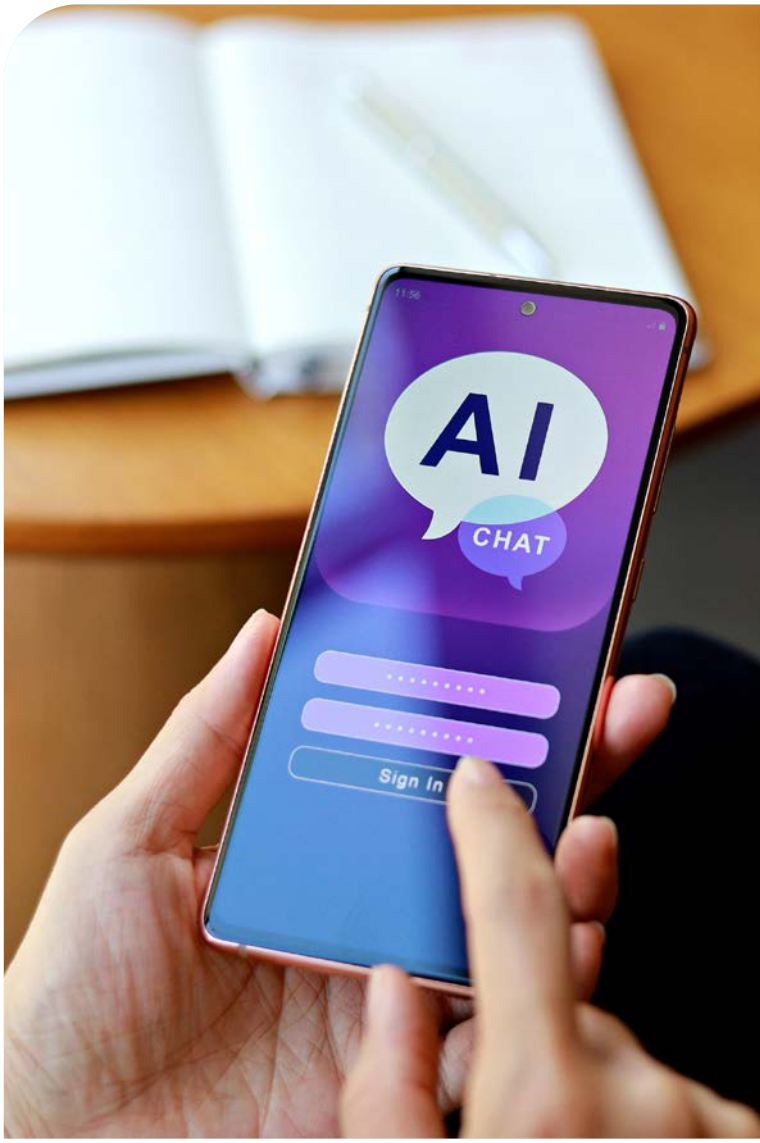
In een andere studie werden rubrics gegenereerd en schrijftaken beoordeeld door ChatGPT-3, waarna deze werden vergeleken met beoordelingen door mensen. De voordelen van AI zijn onder andere snelle, gepersonaliseerde ondersteuning voor leerlingen, het verhogen van motivatie en het bevorderen van zelfstandig leren. Toch bleek ChatGPT-3 moeite te hebben met langere teksten, wat leidde tot fouten in het identificeren en categoriseren van fouten en een veel lagere totaalscore in vergelijking met menselijke feedback via beoordelingsrubrieken. Bovendien was de leesbaarheid van de feedback vaak beperkt en bleek de score sterk afhankelijk van de nauwkeurigheid van de gegeven *prompts*.[124]

Uit ander onderzoek blijkt dat menselijke feedback over het algemeen beter scoort vanwege de duidelijkheid, nauwkeurigheid, prioritering van essentiële kenmerken en de ondersteunende toon. ChatGPT-3 presteerde echter wel beter in het geven van criteria-gebaseerde feedback. Bij essays van hogere kwaliteit gaf een AI-tool minder nauwkeurige en ondersteunende feedback, terwijl menselijke feedback consequenter was. Er werden geen significante verschillen gevonden in de kwaliteit van de feedback tussen de schrijfopdrachten van moedertaalsprekers en anderstaligen, zowel voor menselijke als voor AI-beoordelingen.[125]

Meer onderzoek naar de rol van AI is nodig om de effectiviteit en het potentieel van AI in het onderwijs verder te verkennen.

Wat vinden leerlingen van feedback door AI?

Hoewel AI geen volledig betrouwbare bron is voor het geven van feedback, biedt het wel gedetailleerde en leesbare feedback die soms beter begrepen wordt door leerlingen dan de feedback van leerkrachten zelf. AI kan namelijk helpen bij het meer omvattend en vloeiend formuleren van feedback. Dit maakt het een waardevolle aanvulling voor jou als leerkracht.[126]





Geef je leerlingen tijd en mogelijkheden om met de feedback aan de slag te gaan

Zoals Dylan Wiliam (2018)[128] terecht benadrukt dient doeltreffende feedback te worden gebruikt als een vooruitkijkspiegel eerder dan als een achteruitkijkspiegel. Het zou, met andere woorden, een 'recept voor toekomstige acties' moeten zijn. Het is uitermate belangrijk dat leerlingen tijd en mogelijkheden krijgen om de gegeven feedback toe te passen zodat de feedback het leren kan bevorderen. In plaats van enkel het afgewerkte werk van de leerling te becommentariëren, moet de feedback hen aanzetten tot actie voor het werk dat nog komt.[129]

> Feedback geven aan leerlingen is geen tovermiddel dat hun resultaten plots veel beter of slechter maakt zonder dat deze leerlingen zelf iets doen.
>
> *(Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017)*[115]

Nadat je als leerkracht het leertekort hebt vastgesteld, geef je feedback om dat tekort weg te werken. Het is pas wanneer de leerling de feedback echter daadwerkelijk toepast, dat het leertekort wordt verminderd en de feedbacklus wordt gesloten.[130]

In Engeland passen 86% van de leerkrachten in het lager onderwijs en 87% van de leerkrachten in het secundair onderwijs al een systeem toe waardoor leerlingen de kans krijgen om feedback actief toe te passen in de les. Dit gebeurt bijvoorbeeld door fouten te laten verbeteren, opdrachten opnieuw te maken of door samen feedback te bespreken. Een steekproef via Teacher Tapp (2024) toont vergelijkbare resultaten voor Vlaanderen. Daar werd de vraag "Voorzie jij tijdens jouw lessen mogelijkheden voor leerlingen om met jouw feedback aan de slag te gaan" gesteld. Daarop antwoordde 87% van de 957 leerkrachten bevestigend.

Verder stelde 59% van de lagere schoolleerkrachten en 44% van de secundaire schoolleerkrachten in Engeland dat tijdgebrek leerlingen verhinderde om de feedback doeltreffend toe te passen. Aan Vlaamse leerkrachten werd via Teacher Tapp (2024) eveneens gevraagd wat leerlingen tegenhoudt om met feedback aan de slag te gaan. Tijdgebrek werd ook door die leerkrachten als reden genoemd, en wel door 10% van de lagere schoolleerkrachten en 16% van de secundaire schoolleerkrachten.[131] Daarom is het voor jou als leerkracht belangrijk om na te denken over korte, gerichte activiteiten die leerlingen in staat stellen om feedback snel en effectief toe te passen.[132]

Hoe kunnen post-feedbackactiviteiten eruitzien?

- **Detective-activiteiten**
  Maak van feedback een uitdaging. Geef hints in plaats van antwoorden en laat je leerlingen zelf nadenken.[133] Bijvoorbeeld:
  - In plaats van te zeggen "*Wissel deze twee paragrafen om, dan leest je tekst beter*", zeg je: "*Ergens in je tekst zouden twee paragrafen van plaats moeten wisselen. Welke denk je dat het zijn?*".
  - Zet puntjes in de marge waar fouten zitten en laat je leerlingen die zelf opsporen en corrigeren.
  - Gebruik codes in plaats van directe correcties (zoals 's' voor spelfout, 'h' voor een ontbrekende hoofdletter).
  - Geef aan hoeveel antwoorden correct zijn, maar zeg niet welke. Dat moeten ze zelf ontdekken.[134]

  Zorg ervoor dat deze methode past bij het niveau van je leerlingen en gebruik het niet té vaak, anders kan het frustrerend worden. Leg altijd uit waarom je voor deze aanpak kiest.[135]
- **Klassikale bespreking van feedback**
  Door feedback samen te bespreken, verhoog je de kans dat leerlingen er echt iets mee doen. Je kunt bijvoorbeeld een klassikale discussie organiseren om feedback te verkennen, te duiden en te verduidelijken voordat leerlingen het moeten toepassen in een nieuwe taak.
- **Drie vragen**
  Stel aan het einde van een taak drie gerichte vragen en vraag je leerlingen die te beantwoorden.[136] Zorg ervoor dat de vragen relevant zijn en goed afgestemd op de verschillende niveaus binnen de klas.
- **Fouten verbeteren en werk opnieuw maken**
  Laat leerlingen hun werk herzien op basis van feedback. Dit kan door een checklist met veelvoorkomende fouten te gebruiken of tips & tricks aan te bieden zodat je leerlingen zelfstandig een kwaliteitscontrole op hun werk kunnen uitvoeren.
- **Vergelijkbare opdrachten laten maken**
  Laat leerlingen hun feedback meteen toepassen op een nieuwe, soortgelijke taak. Dit werkt goed bij praktijkvakken zoals LO, muziek en kunst, waar leerlingen de uitvoering direct kunnen

Taak De leerkracht doet het werk	**Proces en zelfregulatie** De leerling doet het werk
"Deze twee paragrafen kun je het best van volgorde wisselen."	"*Volgens mij kunnen twee van jouw paragrafen het best van volgorde gewisseld worden. Zoek uit welke twee dit kunnen zijn en waarom.*"
Vraag 1: juist Vraag 2: juist Vraag 3: fout *(leerkracht vermeldt het juiste antwoord)* Vraag 4: fout *(leerkracht vermeldt het juiste antwoord)* Vraag 5: juist	"*Drie antwoorden zijn juist en twee zijn fout. Ga op zoek naar de foute antwoorden en verbeter ze. Kom me tegen het einde van deze oefenles vertellen welke oefeningen juist en fout waren. Als je er niet uitkomt, waar kun je dan hulp zoeken?*"

herhalen. Maar ook voor andere vakken kan het worden gebruikt. Denk aan wiskunde: een vergelijkbare opgave kan helpen om eerdere fouten te vermijden.[137]

- **Feedback hergebruiken bij nieuwe taken**
  Wil je voorkomen dat leerlingen dezelfde fouten blijven maken? Maak feedback een terugkerend onderdeel van hun leerproces. Bespreek bij de start van een nieuwe taak welke processen en strategieën opnieuw aan bod komen. Plan de taken en hun onderlinge verband al in aan het begin van het semester of jaar. Door handige ondersteuningstools met tips en strategieën te ontwikkelen, geef je je leerlingen middelen die ze voor verschillende taken kunnen hergebruiken. Dit bespaart tijd, zorgt voor consistentie in hun werk en biedt overzicht. Werk hierbij ook samen met je collega's voor een efficiëntere aanpak.

Het schema op de linkerpagina laat zien welke positieve verschuivingen goedgekozen post-feedbackactiviteiten kunnen teweegbrengen voor jou als leerkracht.[138]

Reflectie bij de eerste drie aanbevelingen

De eerste drie aanbevelingen geven de kernprincipes van doeltreffende feedback weer – de fundamenten die je praktijk kunnen versterken. Het gaat niet zozeer om de vorm van feedback (schriftelijk of mondeling), maar om de manier waarop je feedback toepast.

Vooraleer we verder ingaan op concrete manieren om feedback te geven, willen we je uitnodigen om even stil te staan bij deze basisprincipes. Stel jezelf de volgende vragen:

1. Hoe goed sluiten deze principes aan bij mijn huidige werkwijze?
2. Welke uitdagingen zie ik voor me bij het toepassen van deze principes in mijn eigen klas?
3. En, misschien nog belangrijker, hoe kan ik die obstakels overwinnen?

Aanbeveling 4

Overweeg zorgvuldig hoe je doeltreffende en tijdsefficiënte schriftelijke feedback kan geven

Vragen uit de onderwijspraktijk

Elena is leerkracht in een secundaire school in Turnhout, waar ze aardrijkskunde geeft aan meerdere klassen met in totaal 180 leerlingen. Naast het lesgeven besteedt ze minstens zes uur per week aan schriftelijke feedback, gewoonlijk 's avonds en tijdens het weekend. Elena is er niet van overtuigd dat de uren die ze investeert resulteren in een vooruitgang van haar leerlingen. Daarnaast merkt ze dat de zware werklast van feedback geven invloed heeft op haar welbevinden. Gezien de tijdsdruk heeft Elena maar zelden de tijd om dat echt goed te doen.

Het feedbackbeleid van de school van Elena stelt dat leerkrachten *"regelmatig (een op de twee lessen) feedback moeten geven met een groene pen"*, in de vorm van een korte opmerking over het werk van hun leerlingen. Hoewel ze erin slaagt om na elke les iets *"in groene pen"* in hun schriften te noteren, ondervindt ze dat het gewoonlijk gaat over vage opmerkingen zoals *"Schitterend werk!"*. Elena erkent dan ook dat die waarschijnlijk weinig impact hebben op het leren van haar leerlingen.

Elena zou meer tijd willen om lessen te plannen en het curriculum zorgvuldig aan te passen zodat ze de sterktes van haar leerlingen als aardrijkskundigen kan benutten en hun werkpunten in kaart kan brengen. Ze zou ook minder tijd willen besteden aan oppervlakkige schriftelijke feedback. In plaats daarvan wil ze doeltreffende schriftelijke feedback geven, gericht op de leertekorten van haar leerlingen, om zo hun leren te bevorderen.

Elena vraagt zich af:

- **Hoe kan ik doelgerichte, schriftelijke feedback geven?**
- **Welke alternatieve benaderingen – zoals directe feedback geven of correctie-codes gebruiken – zouden tijdbesparend kunnen werken?**

Elena beseft dat ze de '*opportunity costs*' of het kosten-batenplaatje van schriftelijke feedback moet afwegen, een bredere waaier aan benaderingen moet gebruiken en tegelijkertijd bij elke feedback die ze geeft de principes van doeltreffende feedback moet integreren. Daarnaast hoopt ze dat het feedbackbeleid van haar school kan worden aangepast zodat het beleid overeenstemt met wat zij voorop wil stellen.



Schriftelijke feedback geven, zoals opmerkingen, cijfers en beoordelingen, is al lange tijd een essentieel onderdeel van het lesgeven. Toch wordt het vaak gezien als de enige manier om leerlingen te helpen verbeteren.[139]

Schriftelijke feedback kost veel tijd en energie, waardoor het belangrijk is om een weloverwogen kosten-batenafweging te maken. Zoals het Early Career Framework aangeeft: "*Schriftelijke beoordeling is slechts één vorm van feedback*".[140] Scholen moeten daarom zorgvuldig nadenken over de manier waarop ze schriftelijke feedback willen inzetten en hoe dit zich verhoudt tot mondelinge feedback (zie Aanbeveling 5: 'Overweeg zorgvuldig hoe je mondelinge feedback zal geven'). Alleen dan kan feedback zowel effectief als haalbaar blijven voor jou als leerkracht.

Uit de review waarop deze leidraad is gebaseerd, blijkt dat schriftelijke feedbackinterventies worden geassocieerd met verbeterde resultaten van leerlingen in vergelijking met geen feedback of de gebruikelijke praktijken van leerkrachten. Er is echter geen sluitend bewijs over welke specifieke technieken het meest effect hebben. Schriftelijke feedback kan in ieder geval nuttig zijn, mits die doeltreffend wordt gegeven.[141]

In plaats van alleen maar te focussen op de manier waarop feedback wordt gegeven, zouden scholen moeten garanderen dat alle feedback – schriftelijk én mondeling – voldoet aan de principes van effectieve feedback (zie Aanbevelingen 1–3). Wanneer dit het geval is, kan schriftelijke feedback zeker effectief zijn. Tegelijkertijd is het van belang de impact op je werkdruk goed in de gaten te houden en mondelinge feedback niet te onderschatten. De keuze tussen schriftelijke en mondelinge feedback moet altijd bij de leerkracht liggen. Als leerkracht weet je het best wat het meeste effect heeft op je leerlingen (zie Aanbeveling 6: 'Ontwerp een schoolbeleid rond effectieve feedback').

> "Een beoordeling zou maar één doel mogen hebben: het bevorderen van de vooruitgang en de resultaten van de leerlingen."
>
> *Independent Teacher Workload Review Group (2016)*[142]

Vraagt schriftelijke feedback te veel tijd?

Leerkrachten besteden vaak veel tijd aan het geven van schriftelijke feedback. Uit onderzoek bleek dat Engelse leerkrachten in ontwikkelingsfase 3 (11 tot 14 jaar) in 2013 en 2018 gemiddeld 6,3 uur per week besteedden aan het geven van schriftelijke feedback.[143] Niet verrassend vond 65% van de leerkrachten in het secundair onderwijs en 58% van de leerkrachten in het lager onderwijs de beoordelingswerklast te zwaar.[144] Daarnaast heeft schriftelijke feedback niet alleen impact op de werkdruk, maar ook op het welzijn van leerkrachten.[145]

Misschien als gevolg van deze werklast en de stress die schriftelijke feedback met zich meebrengt, merkte 81% van de leerkrachten in het lager onderwijs en 63% van de leerkrachten in het secundair onderwijs die werden bevraagd in de praktijkreview van EEF 'recente' wijzigingen op in het feedbackbeleid van hun school. De meest voorkomende wijziging was een afname van de verwachte frequentie van feedback en een verschuiving van individuele, schriftelijke feedback

naar klassikale, mondelinge feedback.[146] Ondanks deze veranderingen bleef uitgebreide schriftelijke feedback op sommige scholen in de praktijkreview van de EEF echter een zware last voor de leerkrachten en leek de tijd die aan deze feedback wordt besteed niet aanzienlijk verminderd te zijn.

Schoolleiders moeten nadenken over de impact van schriftelijke feedback op het welzijn van leerkrachten en over de *'opportunity costs'* die deze vorm van feedback met zich meebrengt: hoeveel tijd besteden leerkrachten aan feedback die eigenlijk ook op andere manieren kan worden gegeven? En wat gaat ten koste van de feedback?

> ***"Je krijgt de kans om één iets te financieren voor élke leerkracht in heel Vlaanderen. Wat zou dat zijn?".*** **In een Teacher Tapp-bevraging van oktober 2024 koos 15% van de 1095 bevraagde Vlaamse leerkrachten voor een correctie-assistent die twee uur per week het werk van leerlingen zou kunnen beoordelen in hun plaats. In Engeland was dit percentage zelfs hoger met 21% van de leerkrachten die dit verkozen boven bijvoorbeeld een loonsverhoging van £1000 (gekozen door 16%).**

Hoe kan doeltreffende en tijdbesparende schriftelijke feedback eruitzien?

Schriftelijke feedback kan leerlingen doen vooruitgaan, als die doeltreffend wordt gegeven. Maar hoe ziet dat er dan uit?

Zoals gezegd is het eerst en vooral essentieel om de basisprincipes van doeltreffende feedback te volgen, zoals beschreven in de eerdere aanbevelingen. Dit betekent dat je feedback geeft na doordachte instructie (formatieve evaluatie incluis), op het juiste moment en gericht op het taak-, proces- of zelfreguleringsniveau van de leerling. Ook is het belangrijk dat je leerlingen actief aan de slag kunnen met de feedback. Het onbreekt daarentegen aan bewijs voor specifieke strategieën en methodieken voor het geven van effectieve schriftelijke feedback die zowel de resultaten van leerlingen verbetert als de werklast van leerkrachten vermindert.

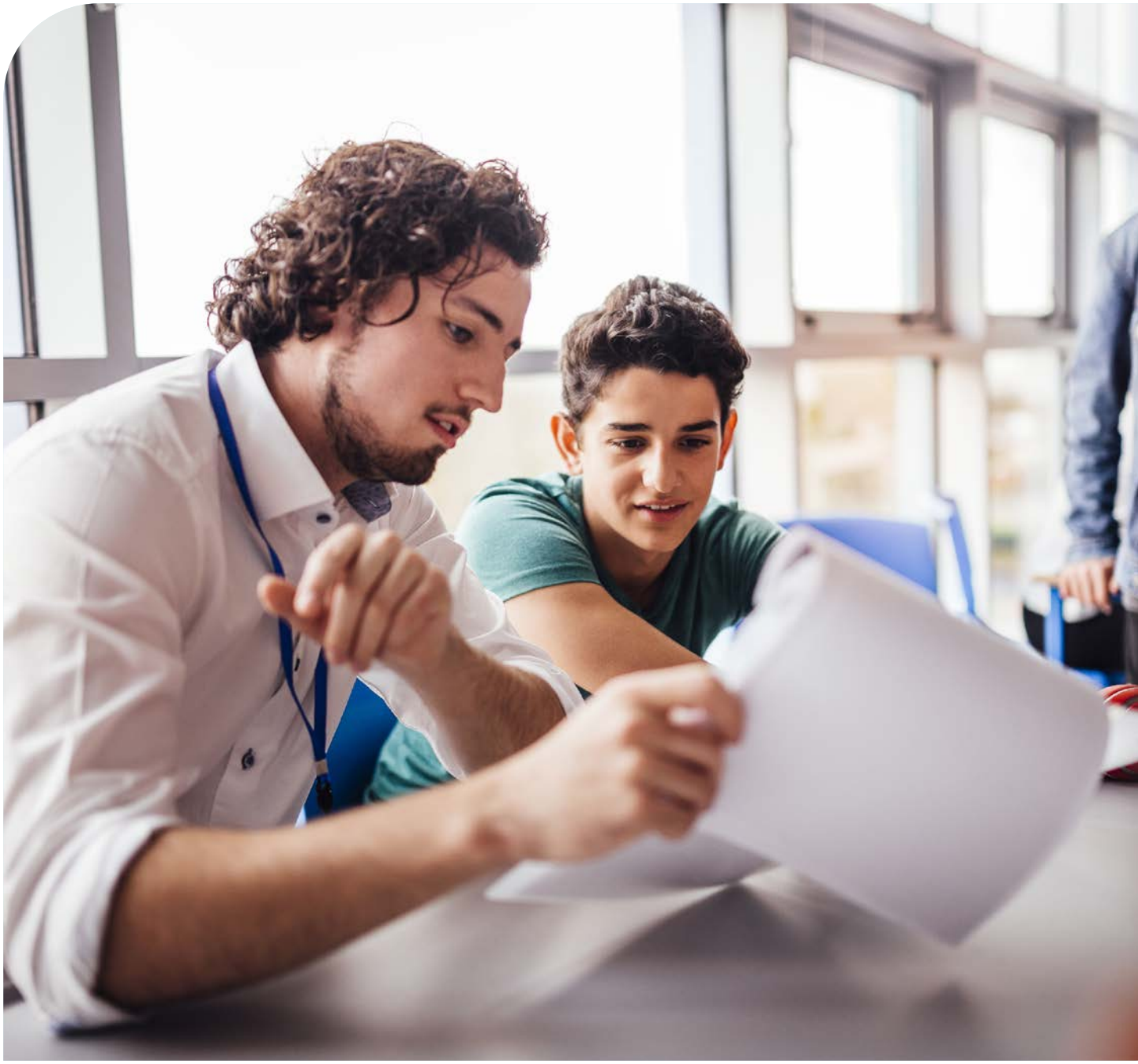
Hoewel er geen eenduidige strategie of methodiek bestaat die voor elke situatie werkt, volgen onderstaand wel een aantal tips die kunnen helpen:

- **Directe feedback**
  Dit betekent dat je tijdens de les al feedback geeft, in plaats van achteraf. Je kan bijvoorbeeld kort met individuele leerlingen of in kleine groepjes hun werk bekijken of klassikaal een voorbeeld bekijken. Dit kan je tijd besparen, mits je de gegeven feedback weldoordacht en doelbewust kiest (dus niet zomaar wat aantekeningen van de leerkracht in het schrift). Een voordeel hiervan is dat er vaak extra mondelinge interactie ontstaat, wat helpt om de feedback beter te begrijpen.

- **Codes in de marge**
  Werk met eenvoudige codes om de kwaliteitscriteria van het werk te beoordelen. Bij het geschiedenisessay van Amelia zouden bijvoorbeeld codes als deze van pas kunnen komen:
  - **R: Refereer** je in dit antwoord naar de vraag?
  - **E:** Levert het antwoord **evidentie** waarmee je je antwoord onderbouwt?
  - **C:** Behandel je de **consequenties** en oorzaken?
  - **A:** Belicht je beide kanten van het **argument**?
  - **P: Peil** je naar de kwaliteit van jouw antwoord?

  Je kunt de codes in de marge plaatsen op punten waar bepaalde elementen aan- of afwezig blijken. Zo ziet de leerling duidelijk waar verbeteringen mogelijk zijn en wordt hij aangespoord om het essay te herwerken met de codes als aanwijzingen. De leerlingen kunnen de codes ook gebruiken bij hun volgende taken, om te reflecteren op hun leerproces. Zorg er sowieso voor dat de leerlingen de codes begrijpen of bepaal de codes samen met hen.

- **‘Denken als de leerkracht’**
  Vraag je leerlingen eerst zelf hun werk te herzien en te verbeteren (in stapjes en met voorbeelden waar aangewezen) voordat jij feedback geeft. Dit voorkomt dat je tijd besteedt aan feedback die ze zelf ook kunnen vinden en maakt het feedback-proces efficiënter. Bovendien bied je hen een kans om diepgaand te leren.
- **AI-gestuurde feedback**
  Experimenteer met de bestaande technologie, maar blijf kritisch. We bespraken dit al eerder in deze leidraad op pagina 41.
- **Vluchtige, schriftelijke feedback**
  Geef korte, doelgerichte feedback op een eerste versie van een taak. Stimuleer zelf- en *peer*-evaluatie bij leerlingen waarmee ze hun eigen en/of elkaars werk al eens beoordelen, zodat ze leren van hun fouten en verbeteringen kunnen doorvoeren. Zo activeer je hen als feedbackzoekers en feedbackgevers. In het ondersteunend materiaal lees je nog enkele concrete tips voor het geven van vluchtige feedback.



Aanbeveling 5

Overweeg zorgvuldig hoe je mondelinge feedback zal geven

Vragen uit de onderwijspraktijk

Eli is een leerkracht in het derde leerjaar van een lagere school in De Pinte. Zijn school heeft onlangs het feedbackbeleid aangepast. Eerst was het verplicht om vooral schriftelijke feedback te geven, maar nu mogen de leerkrachten meer gebruikmaken van mondelinge feedback, met inbegrip van mondelinge feedback voor de hele klas.

Eli is opgetogen. De last van schriftelijke feedback die het vorige feedbackbeleid met zich meebracht was aanzienlijk en belemmerde hem in het geven van doordachte en doelgerichte feedback aan alle leerlingen. Na enkele keren klassikale feedback te hebben geprobeerd, maakt hij zich echter zorgen dat zijn feedback te algemeen is en dat zijn leerlingen deze mogelijk niet zullen toepassen.

Eli vraagt zich af:

- **Bevordert mijn klassikale feedback het leren?** Is deze feedback voldoende gericht op de leertekorten van mijn leerlingen?
- **Hoe kan ik mijn klassikale feedback verbeteren om de kans te vergroten dat mijn leerlingen vooruitgang boeken?** Komt deze feedback voldoende tegemoet aan de noden van de leerlingen die het moeilijk hebben?

Eli erkent dat er, zelfs nu hij meer mondelinge feedback geeft, nog steeds doeltreffende voorafgaande formatieve evaluatie nodig is om te identificeren welke achterstanden moeten worden weggewerkt. Daarna is gerichte feedback belangrijk die focust op de taak, het proces of de zelfregulatiestrategieën van de leerlingen. Mondelinge feedback kost misschien minder tijd, maar moet nog steeds pedagogisch even rijk zijn.



Mondelinge feedback is een krachtige tool in jouw lespraktijk, die veel meer is dan slechts een gemakkelijke vervanger voor schriftelijke feedback. Wanneer het goed wordt ingezet, kan het echt impact hebben. Je kunt mondelinge feedback op verschillende manieren gebruiken:

- **vooraf gepland en gestructureerd**
  bijvoorbeeld door feedback te geven aan de hele klas of via een één-op-één gesprek
- **direct en spontaan**
  zoals wanneer je snel advies geeft: "*Misschien kun je meer details toevoegen in je antwoord*"
- **gericht op een specifieke leerling of groep**
  bijvoorbeeld bij leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften
- **gecombineerd met schriftelijke feedback**
- **enkel mondeling.**

Hoe je mondelinge feedback ook inzet, onthoud dat het niet zomaar een 'snelle' oplossing is. Het kan tijd besparen, maar vergt wel dezelfde zorgvuldigheid als schriftelijke feedback.

De review waarop deze leidraad is gebaseerd, toonde aan dat mondelinge feedback de prestaties van leerlingen verbetert, vooral in vergelijking met geen feedback of de gebruikelijke aanpak. Er is geen eenduidig bewijs dat een bepaalde techniek – zoals klassikale feedback of één-op-één gesprekken – beter werkt. Het belangrijkste is dat je het doelgericht en effectief inzet.[147]

De kernboodschap is, net als bij schriftelijke feedback, dat mondelinge feedback altijd moet bijdragen aan de principes uit Aanbevelingen 1 tot 3. De principes van doeltreffende feedback zijn dus ook hier belangrijker dan de manier waarop deze wordt gegeven, en de keuze van de methode moet aan de leerkracht worden overgelaten. Denk er dus aan: voorzie effectieve instructie, bepaal een gepaste timing, zorg dat je feedback het leren verbetert en laat je leerlingen met de feedback aan de slag gaan.

Wat mondelinge feedback echt bijzonder maakt, is dat het veel ruimte biedt voor gevoelens, motivatie en attributie van de leerling. Het voorkomt dat feedback eenrichtingsverkeer is.[148] Bovendien kun je mondelinge feedback ook opnemen via audio of video, zodat leerlingen het op een later moment kunnen beluisteren. De meningen over opgenomen feedback zijn echter verdeeld, zowel bij leerlingen als bij leerkrachten. Voel je je minder comfortabel bij een opname, dan kun je je leerlingen ook aansporen de feedback te noteren. Zorg ervoor dat de waardevolle inzichten niet verloren gaan.

Voor meer info over opgenomen feedback: zie de tips op de online pagina van de leidraad.

Hoe kan doeltreffende mondelinge feedback eruitzien?

Hier zijn enkele methodes die je kunt gebruiken, naast de bredere principes van doeltreffende feedback (Aanbevelingen 1 tot 3) die we eerder hebben besproken:

- **Richt je mondelinge feedback op de leerdoelen en/of kwaliteitscriteria**
  Door de taal van de leerdoelen te gebruiken en die in je feedback te verwerken, maak je je feedback gerichter en gestructureerder. Als je klas bijvoorbeeld bij de start van een taak samen kwaliteitscriteria heeft opgesteld, kun je ook die als referentie gebruiken tijdens je feedback, zodat je een doelgerichte discussie voert.[149]

- **Werk met actiepunten**
  Mondelinge feedback kan lastig zijn om te verwerken, zeker als je veel informatie geeft. Moedig je leerlingen aan om de feedback op te schrijven (of op te nemen) en vervolgens samen te vatten welke acties ze zullen ondernemen. Dit maakt feedback minder vluchtig en voorkomt dat leerlingen het snel vergeten ("*Ik weet de feedback niet meer, mevrouw*"). Daarnaast is het essentieel dat leerlingen de kans krijgen om de feedback daadwerkelijk toe te passen, zodat je de feedbackcirkel kunt sluiten (Aanbeveling 3: 'Denk er goed over na hoe leerlingen de feedback zullen ontvangen en plan hoe ze ermee aan de slag zullen gaan').

- **Bied visuele ondersteuning**
  Mondelinge feedback kan abstract of losstaand overkomen. Door feedback te geven en tegelijk vroeger werk te tonen – of dat nu af is of waarmee de leerling nog bezig is – maak je je feedback concreter met de voorbeelden als modellen.

- **Maak video- of audio-opnames van je feedback**
  Met de digitale tools die veel scholen tegenwoordig gebruiken, kun je feedback opnemen zodat leerlingen het meerdere keren kunnen beluisteren en beter kunnen onthouden. Deze werkwijze werd vooral populair tijdens de Covid-19-pandemie, en blijkt nog steeds effectief. Volgens een Teacher Tapp-enquête in oktober 2024 gebruikt 42% van de Vlaamse leerkrachten in het secundair onderwijs digitale tools voor feedback. 94% van de 1035 bevraagde leerkrachten die deelnamen, bevestigden daarbij video- of audio-opnames te gebruiken. Het opnemen van feedback kan een efficiënte en doeltreffende manier zijn, zolang de kwaliteit van de feedback hoog blijft en voldoet aan de principes van effectieve feedback.[150] Het is bovendien belangrijk dat leerlingen de mogelijkheid krijgen om te reageren op audio- of videofeedback, zodat het geen eenrichtingsverkeer blijft.[151] Zie ook het aanvullend materiaal op de website van deze leidraad: 'Werken met opnames van feedback'.

- **Kies een geschikt moment om feedback te geven**
  Zorg ervoor dat de leerling op dat moment echt kan luisteren en aandachtig is. Let ook op je eigen lichaamstaal: wees open, oprecht en eerlijk. Vergeet niet om de leerling te bedanken voor het luisteren.

- **Gebruik heldere en duidelijke taal**
  Je feedback moet begrijpelijk zijn. Laat ruimte voor dialoog en check of de leerling de feedback begrijpt en erop kan reageren.

- **Blijf objectief en beschrijvend**
  Geef geen interpretaties of beoordelingen, maar benoem wat je ziet en geef concrete voorbeelden.

- **Geef actiegerichte feedback**
  Leg uit wat er mis is gegaan en geef suggesties voor verbetering.[152]

In sommige Engelse scholen wordt mondelinge feedback vastgelegd met stempels, bijvoorbeeld "*mondelinge feedback gegeven*", als vorm van bewijs. 56% van de Engelse leerkrachten in het lager onderwijs gebruikte deze stempels in 2019.[153] In Vlaanderen komt dit minder vaak voor, maar 23% van de Vlaamse leerkrachten legt op een andere manier vast dat ze mondelinge feedback gaven.[154] We gaan verder in op het al dan niet registreren van (mondelinge) feedback in Aanbeveling 6: 'Ontwerp een schoolbeleid rond feedback dat de principes van doeltreffende feedback vooropstelt en illustreert.'



Aanbeveling 6

Ontwerp een schoolbeleid rond feedback dat de principes van doeltreffende feedback vooropstelt en illustreert

Vragen uit de onderwijspraktijk

Hilde is directeur van een school voor lager en secundair onderwijs in Brugge. Feedback aanpakken is al geruime tijd een uitdaging voor de leerkrachten van haar school. Collega's zijn voortdurend op zoek naar manieren om feedback doeltreffender en efficiënter te geven. Daarom leest ze met veel interesse de Leidraad Feedback die het leren verbetert.

Afgelopen schooljaar brachten de leerkrachten enkele positieve wijzigingen aan in het diverse feedbackaanbod. Maar er blijven restanten van praktijken die Hildes voorganger invoerde, zoals de afspraak om altijd minstens één keer per week uitgebreide schriftelijke feedback te geven, en dit aan alle leerlingen.

Hilde wil er zeker van zijn dat het feedbackbeleid van de school geworteld zit in empirisch onderbouwde principes. Ze vraagt zich af:

- **Wat moeten we aanpassen aan het feedbackbeleid?**
- **Hoe kunnen we doeltreffende praktijken verankeren in de hele school en in alle klassen?**
- **Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen, ouders en leerkrachten de veranderingen begrijpen en kunnen inzien welke waarde die hebben voor het leren van de leerlingen?**

Hilde erkent het cruciale belang van verankering en de noodzaak om leerkrachten nauwgezet te ondersteunen in hun professionele ontwikkelingen zodat ze hun gewoontes op een duurzame manier kunnen veranderen.



Feedback is een essentieel onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs, en het implementeren ervan in de klas is een uitdaging die leerkrachten dagelijks aangaan. Het onderzoek toont aan dat feedback een breed scala aan effecten kan hebben[155], wat het lastig maakt om de principes van effectieve feedback om te zetten in consistente, succesvolle klaspraktijken.[156] Daarom is het belangrijk om de aanbevelingen in deze leidraad zorgvuldig te overwegen bij de implementatie ervan.

Feedback is bovendien een *hot topic* in Vlaamse scholen, mede door de nadruk die de onderwijsinspectie legt op effectieve feedback. De beoordelingscriteria van de onderwijsinspectie sluiten nauw aan bij de adviezen uit deze gids.[157] Het succesvol implementeren van nieuwe lespraktijken is echter geen eenmalige actie, maar een zorgvuldig gefaseerd proces.[158] Leerkrachten moeten feedbackpraktijken afstemmen op de honderden bestaande routines in hun klas, en zelfs kleine veranderingen kunnen veel moeite kosten en op ingesleten gewoonten stuiten.

De beste inzichten over effectieve implementatie tonen aan dat het ontwikkelen van nieuwe feedbackstrategieën een zorgvuldige professionele ontwikkeling vereist.[158] Dit helpt niet alleen om een diepgaand begrip van de onderliggende feedbackprincipes op te bouwen, maar zorgt er ook voor dat alle collega's de nieuwe strategieën effectief in de praktijk kunnen brengen.

Doeltreffende professionele ontwikkeling maakt vaak deel uit van een breder implementatieplan.[159] Een belangrijke drijfveer om leerkrachten te ondersteunen en hun aanpak te sturen, is het feedbackbeleid van de school: een formeel kader met duidelijke verwachtingen voor het geven van feedback. Uit de praktijkreview bleek dat 96% van de Engelse leerkrachten lager onderwijs en 91% van de Engelse leerkrachten secundair onderwijs aangaven grotendeels het feedbackbeleid van hun school te volgen en te menen dat hun collega's dat ook deden.[160] In Vlaanderen ligt de situatie anders, als we mogen voortgaan op een steekproef bij 1068 leerkrachten via Teacher Tapp (oktober, 2024). Wanneer hen gevraagd werd of er een feedbackbeleid op hun school bestond, antwoordde 19% van de leerkrachten dat ze het niet wisten; 33% zei dat er geen feedbackbeleid was.[161]

Het ontwikkelen van een schoolbreed feedbackbeleid zal op zich wellicht niet voldoende zijn om verandering succesvol te ondersteunen, maar het kan wel een sterk startpunt zijn. Dit beleid kan dan worden gekoppeld aan effectieve professionele ontwikkeling om de verandering daadwerkelijk te verankeren.

Hoe kan een doeltreffend feedbackbeleid op school eruitzien?

De volgende inzichten kunnen schoolleiders begeleiden in de samenwerking met collega's om het feedbackbeleid op een constructieve manier aan te passen en verandering in de praktijk te ondersteunen:

- **Vermijd overspecificatie**
  Schoolleiders kunnen duidelijk maken hoe doeltreffende feedback eruitziet (zie Aanbevelingen 1 tot 3), maar het is belangrijk dat ze leerkrachten nog steeds toestaan om hun empirisch onderbouwde professionele oordeel te gebruiken als het gaat over timing en manier van feedback geven (schriftelijk of mondeling). Het is van belang een evenwicht te bewaren in de mate van specificatie. De principes van doeltreffende feedback worden het best wél gespecifieerd in het feedbackbeleid; als het gaat over de exacte frequentie of over oppervlakkige kenmerken waaraan de feedback moet voldoen (bijvoorbeeld de kleur van schriftelijke feedback)[162], dan specifieert het feedbackbeleid bij voorkeur niet. Wanneer je mondelinge feedback wil registreren met bijvoorbeeld stempels of op andere manieren, is het van belang dit niet als doel op zich te aanzien. Op zichzelf draagt dit namelijk niet bij aan het leren.

- **Wees helder over je bedoeling**
  Doeltreffende feedback moet gericht zijn op het verbeteren van het leren van leerlingen en mag niet dienen om de prestaties van een leerkracht te beoordelen of om te voldoen aan de verwachtingen van ouders. In de Engelse praktijkreview stelde 31% van de leerkrachten uit het lager onderwijs en 20% van de leerkrachten uit het secundair onderwijs dat ze feedback gaven om aan de schoolleiders te beantwoorden.[163] Ook in Vlaanderen wordt dit als reden genoemd.[164]

- **Neem kosten in verband met de feedbackpraktijk zorgvuldig in overweging**
  Schoolleiders moeten de kosten-batenafweging erkennen die feedback, vooral schriftelijke feedback, met zich meebrengt. Waar mogelijk moeten tijdbesparende manieren worden voorgesteld om de werklast van leerkrachten te verlichten, zolang deze niet nadelig zijn voor het leren van de leerlingen.

- **Geef uitgewerkte voorbeelden van doeltreffende feedbackpraktijken**
  Naast het waarborgen van de autonomie van leerkrachten om hun empirisch onderbouwde professionele oordeel te geven, zal het waarschijnlijk nuttig zijn om voorbeelden aan te reiken van hoe effectieve feedbackpraktijk eruitziet. In het *Anglican Schools Partnership* (d.i. het Effective Feedback pilootproject van het EEF) dat gericht was op het ondersteunen van leerkrachten bij het geven van doeltreffende feedback, suggereerden enkele leerkrachten dat het aanreiken van voorbeelden van verschillende soorten feedback en het modelleren van feedbackstijlen de begeleiding had kunnen verbeteren.[165] Voorbeelden van potentieel doeltreffende praktijken zijn te vinden in Aanbevelingen 1 tot 3, met name in Tabel 3 van Aanbeveling 3 ('Goed getimede feedback geven').

- **Wees je bewust van de verwachtingen bij leerlingen, ouders en leerkrachten**
  - **Leerlingen waarderen feedback op hun leren** Het is daarom belangrijk om elke verandering in je aanpak aan te kondigen, zodat leerlingen het 'waarom' van elke nieuwe feedbackbenadering begrijpen. Een secundaire school in de praktijkreview beschreef hoe ze – bij de implementatie van een benadering om uitgebreide schriftelijke feedback te verminderen door een combinatie van voorbeelden en mondelinge feedback – een aantal bijeenkomsten organiseerden voor alle leeftijdsgroepen om de wijziging aan te kondigen.[166]
  - **Ouders kunnen ook waarde hechten aan feedback op het leren van hun kind**
    Schriftelijke feedback is vaak een van de weinige direct toegankelijke manieren voor een ouder om te ontdekken hoe leerkrachten bezig zijn met het leren van hun kind. Het ontbreken van schriftelijke feedback kan dan ook negatieve reacties uitlokken van ouders over de inspanningen van en aandacht voor hun kind.

Zorgvuldig afgestemde communicatie naar ouders – en mogelijk ook naar leerlingen – kan nuttig zijn om substantieel gewijzigde feedbackpraktijken aan te kondigen, vooral als meer zichtbare vormen van feedback worden afgebouwd.

- **Leerkrachten kunnen hun feedback-praktijken afstemmen op hun professionele idealen**

  In de praktijkreview gaven verschillende deelnemers aan dat ze de 'psychologische veiligheid' voelden van uitgebreide schriftelijke feedback of een opname van mondelinge feedback. Een leerkracht uit een van de lagere scholen merkte in het onderzoek van Elliott e.a. (2020) op: *"Een stapel taken doornemen en beoordelen kan een heel aangenaam gevoel geven van hard aan het werk zijn, omdat je hier veel moeite moet insteken, maar eigenlijk is dat een misleidend gevoel."*[166] Het is duidelijk dat leerkrachten zowel praktische ondersteuning nodig hebben als psychologische veiligheid om hun feedbackgewoonten te veranderen. Een feedbackbeleid dat de autonomie en het professionele oordeel van leerkrachten benadrukt, zal hen waarschijnlijk helpen.

- **Focus op de basis van leren**

  Feedback staat niet op zich; het moet geworteld zijn in een stevige basis van effectieve instructie. Elk feedbackbeleid op school zou daarom aandacht moeten besteden aan de kenmerken van effectieve instructie en hoe deze kunnen variëren per jaar en vak. Dit herinnert ons aan Aanbeveling 1: 'Leg de basis voor doeltreffende feedback'.



Referentielijst

1 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review*. Londen: Education Endowment Foundation.

2 Education Endowment Foundation. (2023). Toolkit Leren en Lesgeven - Feedback geven aan leerlingen. **https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/feedback-geven-aan-leerlingen**

3 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021, p. 10). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

4 Gebaseerd op de definitie in the Higgins S, et al. (2019). EEF Evidence Database: **https://educationendowment-foundation.org.uk/public/files/Toolkit/EEF_Evidence_Database_Protocol_and_Analysis_Plan_June2019.pdf**

5 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; Fletcher-Wood, H. (2018). Responsive Teaching. Routledge

6 Woordkeuze volgens de gebruikelijke indeling in Vlaamse literatuur en onderzoek, cfr. de educatieve website Proev.be (2023-2024) en Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco.

7 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021, p. 19). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus

8 Leerkrachten verlaten zelfs best praktijken van over feedback, anders geeft de leerling misschien op. Surma, T. et al. (2012, p. 184). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers

9 Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J. & Sims, S. (2019). New evidence on teachers' working hours in England: An empirical analysis of four datasets, Research Papers in Education; Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395. **https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395**; Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar Ontwerp.* Culemborg: Phronese

10 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021, p. 7). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus

11 Van der Kleij, F. (2023). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: A video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher,* 50(1), 109-130. **https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0** Eventuele misopvattingen bij leerkrachten over de impact van hun feedback worden ook besproken bij Ole, F. C. B., & Gallos, M. R. (2023). Effects of feedback loop model on teachers' attitudes, self-efficacy and classroom practices towards formative assessment. International Journal of Research in Education and Science, 9(1), 55-75. **https://doi.org/10.46328/ijres.3006**

12 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021, p. 10). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus

13 Elliott, V., et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

14 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review*. Londen: Education Endowment Foundation.

15 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). The impact of feedback on student attainment: a systematic review. Londen: Education Endowment Foundation; Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; Kluger, A. N., & De Nisi, 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. **https://doi.org/ 10.1037/0033-2909.119.2.254**; Wisniewski B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. Front Psychol. EEF Teaching and Learning Toolkit: **https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/feedback/**

16 Verwoording van 'Move learning forward' komt uit Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

17 Ole, F. C. B., & Gallos, M. R. (2023). Effects of feedback loop model on teachers' attitudes, self-efficacy and classroom practices towards formative assessment. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES),* 9(1), 55-75. **https://doi.org/10.46328/ijres.3006**

18 Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

19 Hattie, J. & Timperley, H. (2007, p. 104). The Power of Feedback, *Review of Educational Research,* 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487; Wiliam, D. (2018). Embedded Formative Assessment (Tweede uitgave), Solution Tree Press.

20 Surma, T. et al. (2012). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

21 Voor meer informatie rond het stellen van hoge verwachtingen verwijzen we naar Coussement, S. & Dejonckheere, P. (2024). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

22 Voor meer informatie verwijzen we naar EEF. (2018) *Metacognition and Self-Regulated Learning: Guidance Report.* Te raadplegen via https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition. Leerpunt werkt momenteel (2025) aan een Vlaamse update hiervan.

23 Wiliam, D. (2018, p. 52). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press; Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp.* Culemborg: Phronese; Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* Geraadpleegd op: https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Inhoudelijke-eindrapport_NRO-PPO-405-15-722_DEF.pdf

24 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

25 EEF. (s.d.) *Metacognition and Self-Regulated Learning: Guidance Report.* EEF Teaching and Learning Toolkit. Te raadplegen via https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition Inzoomen op peer assessment gebeurt in Bouwer, R., Goossens, M., Mortier, A.V., Lesterhuis, M., & De Maeyer, S. (2018). *Een comparatieve aanpak voor peer assessment: Leren door te vergelijken.* In D. Sluijsmans, D. & Segers, M. (Eds.), Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs. Culemborg: Phronese, p. 92–106.

26 Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp.* Culemborg: Phronese.

27 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019, p. 185). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers. Deze leidraad gaat niet dieper in op het gebruik van rapporten, maar we bespreken ze wel in de aanbevelingen van de leidraad.

28 Elliott, V., et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

29 Sadler, D.R. (1989, p. 121). Formative Assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science,* 18, 119–144. Eigen vertaling.

30 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus; Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press

31 Coussement, S., & Dejonckheere, P. (2024). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

32 De Backer, F., & Philips, I. (2013). *Toolkit breed evalueren competenties Nederlands in het secundair onderwijs.* Departement Onderwijs en Vorming; Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp.* Culemborg: Phronese.; Philips, I., Seghers, M., Versteden, P., & Ysenbaert, J. (2013). *Toolkit competenties Nederlands breed evalueren in lager onderwijs.* Departement Onderwijs en Vorming; Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers; Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

33 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus; Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

34 Universiteit Gent & Universiteit Antwerpen. Proev.be (2023–2024) via https://proev.be/; Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus; Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers; Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus

35 Universiteit Gent & Universiteit Antwerpen. Proev.be (2023-2024) via **https://proev.be/**; Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen*. Leuven: Lannoo Campus

36 Proev (2023-2024) zoomt in op het taalgebruik bij de formulering van leerdoelen, bijvoorbeeld in een rubric: ik-boodschappen gebruiken, concrete handelingswerkwoorden gebruiken en vage terminologie vermijden. Deze aspecten komen aan bod in zogenaamde descriptieve rubrics, die concreet leerlingengedrag trachten te beschrijven, wat men bij een puur normatieve rubrics niet heeft aangezien die enkel met waarderende codes zoals smileys, + en –, waarderende woorden zoals uitstekend, slecht e.d. werkt. De checklist kan geraadpleegd worden via **https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-zorg-ik-dat-mijn-leerlingen-exact-weten-wat-ik-van-hen-verwacht/methodiek/algemeen-methodiek-a1.**

37 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). Feedback in de klas: Verborgen leerkansen. Leuven: Lannoo Campus. De suggesties kunnen worden nagelezen op Proev.be (2023-2024) via **Hoe zorg ik dat mijn leerlingen exact weten wat er van hen wordt verwacht? | Proev**.

38 Naz, I., & Robertson, R. (2024). Exploring the Feasibility and Efficacy of ChatGPT3 for Personalized Feedback in Teaching. *The Electronic Journal of e-Learning*, p 98-111, **https://doi.org/10.34190/ejel.22.2.3345**

39 Rakoczy, K., et al. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154-165. **https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.004**

40 Speckesser, S. et al. (2018). *Embedding Formative Assessment*. EEF, te raadplegen via: **https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/embedding-formative-assessment**

41 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

42 Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching*. Routlegde.

43 Proev.be (2023-2024) via **Geen vinger opsteken… Ongevraagd aanduiden | Proev.**

44 Van der Kleij, F. (2023). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: A video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher*, 50(2), 353-370. **https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0**

45 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press. Proev.be (2023-2024) geeft concrete praktijkvoorbeelden van deze aanpak, via **Alle-leerlingen-geven-antwoord | Proev**, gebaseerd op o.m. Wiliam, D., & Leahy, S. (2019). Formatief evalueren in de praktijk. Bazalt Educatieve Uitgaven en Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

46 Universiteit Gent & Universiteit Antwerpen. Proev.be (2023-2024) via **Alle-leerlingen-geven-antwoord | Proev.**

47 Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching*. Routlegde.

48 van Remoortere, J. (2019, april 10). Een formatieve werkvorm: My favorite "No". Geraadpleegd via **https://jvremoortere.wordpress.com/2019/04/10/een-formatieve-werkvorm-my-favorite-no/**

49 Praktijkvoorbeelden van het exit ticket zijn te vinden op Proev.be (2023-2024) via **Exit ticket | Proev.** SLO. (z.d.). Activiteit 18. SLO. Geraadpleegd op 26 juni 2025, geraadpleegd via **https://www.slo.nl/@13406/activiteit-18/**

50 Fletcher-Wood, H (2018), *Responsive Teaching*, Routledge.

51 Voor heel concrete werkvormen die leren zichtbaar kunnen maken, zie: **https://formatiefevalueren.kdg.be/**

52 Fletcher-Wood, H (2018), *Responsive Teaching*, Routledge.

53 Van der Kleij, F. (2023). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: A video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher*, 50(1), 353-370. **https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0**

54 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen*. Leuven: Lannoo Campus.

55 Dann, R. (2018). Developing Feedback for Pupil Learning, Teaching, Learning and Assessment in Schools. Routledge; Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback, Review of Educational Research, 78(1). **https://doi.org/10.3102/0034654307313795**

56 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

57 Dann, R. (2018) vat deze discussies samen in *Developing Feedback for pupil learning.* Routlegde.

58 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

59 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021, p. 84). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

60 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation.

61 Elliott, V., et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

62 Teacher Tapp Vlaanderen. Oktober 2024.

63 Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching. Routlegde.*

64 Fyfe, E.R., & Rittle-Johnson, B. (2017). Mathematics practice without feedback: A desirable difficulty in a classroom setting. *Instructional Science,* 45(2), p. 177-194. **https://doi.org/10.1007/s11251-016-9401-1**; Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation; Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology,* 10. **https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087**

65 Fletcher-Wood, H. (2018, p. 107). Responsive Teaching, Routledge; Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

66 Wiliam, D. (2018, p. 127-128). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

67 Zie voor deze definitie, de educatieve website Proev.be (2023-2024) en Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco. Meer van feedback op het proces zijn te vinden op Proev.be (2023-2024) via **Hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert? | Proev.**

68 Begripsvorming gebaseerd op. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback, Review of Educational Research.* 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching.* Routledge, p. 98-102; Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation. Zie voor de Vlaamse context ook Geyskens, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2010). Effectieve feedback als hefboom voor begeleid zelfstandig leren. Begeleid zelfstandig leren, 7, 14-38; Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs: Eindrapport. Te raadplegen op **https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12898**

69 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

70 Coussement, S., & Dejonckheere, P. (2024). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

71 Van der Kleij, F. (2023). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: A video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher,* 50(1), 353-370. **https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0**

72 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

73 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

74 Jin, F., Maheshi, B., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Tsai, Y.-S. (2024). Scaffolding Feedback Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics,* 11(2). **https://doi.org/10.18608/jla.2024.8339**

75 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; 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.**https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254**

76 Voor meer Vlaamse praktijkvoorbeelden, zie Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco, p. 117-137.

77 Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco; Proev.be (2023-2024) via **Hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert? | Proev**.

78 Definitie overgenomen uit Proev.be (2023-2024) via **Hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert? | Proev**; zie ook Coppieters, J. (2019, p. 120). Effectieve feedback in het onderwijs. Leuven: Acco

79 Definitie aangepast naar verwoording Proev.be (2023-2024) via **Hoe geef ik feedback die het leren optimaliseert? | Proev.**

80 Gebaseerd op: Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology,* 79(4), 474-482. **https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474**; Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology,* 58(1), 1-14; Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology,* 77(2), 162-173. **https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079**; Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; Lipnevich, A., & Smith, J. (2008). *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information,* 1, i-57. Educational Testing Service.

81 Smith, E., & Gorard, S. (2005). 'They don't give us our marks': The role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education: Principles,* Policy & Practice, 12(1), 21-38. **https://doi.org/10.1080/0969594042000333896**; This study was identified by Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation.

82 Mensink & King (2020) in Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

83 Universiteit Gent & Universiteit Antwerpen. Proev.be (2023-2024) via **https://proev.be/**

84 Inzicht op basis van Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus; Wiliam, D., & Leahy, S. (2019). *Formatief evalueren in de praktijk.* Bazalt Educatieve Uitgaven; Raadpleeg het desbetreffende hoofdstuk op Proev.be (2023-2024) via **Eerst feedback, daarna het punt | Proev.**

85 Leslie, H. (2021). *"Research on Effects of Grading" Learning Design Center: Staff Scholarship.* 7. **https://digital.sandiego.edu/ldc-scholarship/7;** Qasserras, L., Asmae, A., Qasserras, M., & Anasse, K. (2023). The Effects of Grades on the Motivation and Academic Performance of Moroccan High School Students. *International Journal For Multidisciplinary Research,* 5(2), 1-10. **https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i02.2341**

86 Het desbetreffende hoofdstuk kan op Proev.be (2023-2024) worden geraadpleegd via **Eerst feedback, daarna het punt | Proev.**

87 Voor een korte samenvatting zie Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81-112. **https://doi.org/10.3102/003465430298487**; Zie een gedetailleerd overzicht van beide kanten van het debat in Lipnevich, A., & Smith, J. (2008). Response to Assessment Feedback: *The Effects of Grades, Praise, and Source of Information.* Education Testing Service.

88 Zarrinabadi, N., & Mantou Lou, N. (2021). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 17(1), 1-14. **https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079**

89 Rhodes, I., & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools. Guidance report.* Education Endowment Foundation. **https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/behaviour**

90 Van Poortvliet, M., Clarke, A., & Gross, J. (2019). *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools.* Guidance report. Education Endowment Foundation. **https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/primary-sel**

91 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

92 Surma, T., et al. (2012). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

93 Coppieters, J. (2018, p. 196). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco.

94 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

95 Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning.* Assessment Training Institute

96 Jin, F., Maheshi, B., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Tsai, Y.-S. (2024). Scaffolding Feedback Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics,* 11(2). **https://doi.org/10.18608/jla.2024.8339**

97 Elliott, V. et al. (2020). Feedback in Action: *A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

98 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024.

99 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

100 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

101 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024.

102 Beckmann, N., Beckmann, J.F., & Elliott, J.G. (2009). Self-Confidence and Performance Goal Orientation Interactively Predict Performance in a Reasoning Test with Accuracy Feedback, *Learning An Individual Differences.* 19(2), 277-282. **https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.008**; Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment.

103 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

104 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019, p. 189). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

105 Baadte, C., & Schnotz, W. (2014). Feedback Effects on Performance, Motivation and Mood: Are They Moderated by the Learner's Self-Concept? - Updated. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 58(5), 570-591. **https://doi.org.10.1080/00313831.2013.781059**; Ook ondersteund door: Fyfe, E.R. & Rittle-Johnson, B. (2016). Feedback Both Helps and Hinders Learning: The Causal Role of Prior Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 82-97. **https://doi.org/10.1037/edu0000053**

106 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. In de Vlaamse steekproef door Teacher Tapp Vlaanderen bij 992 leerkrachten geeft 15% dit aan als reden. Er is geen verschil tussen de antwoorden van de leerkrachten van de lagere en secundaire school.

107 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus

108 Van der Kleij, F. (2023). Teacher and student perceptions of oral classroom feedback practices: A video-stimulated recall study. *The Australian Educational Researcher,* 50(1), 353-370. **https://doi.org/10.1007/s13384-021-00478-0**

109 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. De Vlaamse Teacher Tapp-bevraging werd door 992 leerkrachten beantwoord. 'De leerkracht niet respecteren' werd door 10% van de lagereschoolleerkrachten en 10% van de secundaireschoolleerkrachten als reden gegeven.

110 Yeager, D., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Master, A., Brzustoski, P., Hessert, W., Williams, M., & Cohen, G. (2014). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial Divide. *Journal of Experimental Psychology: General,* 143(2), 804-824. **https://doi.org/10.1037/a0033906**

111 Early Career Framework: **https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf**; Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

112 Fyfe, E. R., & Rittle-Johnson, B. (2016). Feedback Both Helps and Hinders Learning: The Causal Role of Prior Knowledge. *Journal of Educational Psychology,* 108(1), 82-97. **https://doi.org/10.1037/edu0000053**; van Loon, M.H., & Roebers, C.M. (2020). Using feedback to improve monitoring judgment accuracy in kindergarten children. E*arly Childhood Research Quarterly,* 53, 301-313. **https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.007**; Stevenson, C.E. (2017). Role of Working Memory and Strategy-Use in Feedback Effects on children's Progression in Analogy Solving: an Explanatory Item Response Theory Account. *International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 27(3), 393-418. **https://doi.org/10.1007/s40593-016-0129-5**; Op de educatieve website Proev.be (2023-2024) worden tips gegeven over hoe leerkrachten de cognitieve belasting van hun leerlingen kunnen verlagen, via **Een overbelast brein vermijden | Proev**, op basis van bovenstaande werken.

113 Kluger, A. N., & DeNisi, A.S. (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. **https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254**

114 Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

115 Winstone, E., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist,* 52(1), 17-37. **https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538**. Deze review is in de eerste plaats gericht op studies uit het

hoger onderwijs. Toch vind je er een bruikbare conceptualisering in van “receptieve processen”.

116 Yeager, D., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Master, A., Brzustoski, P., Hessert, W., Williams, M., & Cohen, G. (2014). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial Divide. *Journal of Experimental Psychology,* 143(2), 804-824. **https://doi.org/10.1037/a0033906**

117 Yeager, D., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Master, A., Brzustoski, P., Hessert, W., Williams, M., & Cohen, G. (2014). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial *Divide. Journal of Experimental Psychology,* 143(2), 804-824. **https://doi.org/10.1037/a0033906**. Coussement, S., Dejonckheere, P. (2024). Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen.* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

118 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

119 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

120 Clement, J. (2008). *Inspirerend coachen: De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren.* Leuven: Lannoo Campus.

121 Coppieters, J. (2019, p. 197). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco.

122 Williams, A. (2024). Revolutionising classroom feedback: A practical approach to Dylan Wiliam’s vision. *Impact,* 21, 25-28.

123 Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 20(1), 57. **https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2**

124 Naz, I., & Robertson, R. (2024). Exploring the feasibility and efficacy of ChatGPT3 for personalized feedback in teaching. *The Electronic Journal of e-Learning,* p 98-111. **https://doi.org/10.34190/ejel.22.2.3345**

125 Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). *Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students’ writing. Learning and Instruction,* 91, 101894. **https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894**

126 Dai, W., Lin, J., Jin, F., Li, T., Tsai, Y., Gasevic, D., & Chen, G. (2023). *Can Large Language Models Provide Feedback to Students? A Case Study on ChatGPT.* In N.-S. Chen, G. Rudolph, D. G. Sampson, M. Chang, R. Kuo, & A. Tlili (Eds.), Proceedings of the 2023 IEEE *International Conference on Advanced Learning Technologies* (ICALT 2023) (p. 323-325). **https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00100**

127 Voor verdere tips om een veilig en stimulerend leerklimaat te creëren, zie: **https://formatiefevalueren.kdg.be/**

128 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press

129 Kneyber, R.; Sluijsmans, D., Devid, V., & López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar Ontwerp.* Phronese; Jin, F., Maheshi, B., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Tsai, Y.-S. (2024). Scaffolding Feedback Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics,* 11(2), 123-137. **https://doi.org/10.18608/jla.2024.8339**

130 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

131 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024.

132 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

133 Wiliam, D. (2017). Assessment, marking and feedback: In Hendrick, C., & McPherson, R. (Eds.) *What Does This Look Like in the Classroom? Bridging the gap between research and practice.* Woodbridge.

134 Wiliam, D. (2018). Embedded Formative Assessment (Tweede uitgave). Solution Tree Press. Voor een specifieke studie rond doeltreffende “detectieve”-technieken bij het verbeteren van fouten in Engelse essays (in Nigeriaanse schoolcontext), zie: Eyengho T., & Fawole O. (2013). Effectiveness of indirect and direct metalinguistic error correction techniques on the essays of senior secondary school students in South Western Nigeria. *Educational Research Review,* 8(17), 1613-1620. **https://doi.org/10.5897/ERR2013.1514**

135 Voor meer praktijkvoorbeelden en tips rond detectivewerk, zie Proev.be (2023-2024) via **Feedback als detectivewerk | Proev.**

136 Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

137 Fletcher-Wood, H. (2018). Responsive Teaching. Routledge; Jin, F., Maheshi, B., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Tsai, Y.-S. (2024). Scaffolding Feedback

Literacy: Designing a Feedback Analytics Tool with Students. *Journal of Learning Analytics*, 11(2), 123-137. https://doi.org/10.18608/jla.2024.8339

138 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

139 Early Career Framework: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf

140 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

141 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation.

142 Independent Teacher Workload Review Group (2016). Eliminating unnecessary workload around marking. The Report of the Independent Teacher Workload Review Group. Raadpleegbaar via: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a75129f40f0b6360e47322f/Eliminating-unnecessary-workload-around-marking.pdf

143 Allen, R., Benhenda, A., Jerrim, J., & Sims, S. (2019). New evidence on teachers' working hours in England: An empirical analysis of four datasets. *Research Papers in Education.* https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736616

144 Elliott, V. et al. (2020). Feedback in Action: A review of practice in English schools. Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation; Original citation: Jerrim, J. & Sims, S. (2019). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS)* 2018, Research report. Londen: HMSO.

145 Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395

146 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

147 Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., & Hoo, H.-T. (2021). *The impact of feedback on student attainment: a systematic review.* Londen: Education Endowment Foundation; Leerpunt vermeldt een gemiddeld effect van 7 maanden. https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/feedback-geven-aan-leerlingen

148 Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgen leerkansen.* Leuven: Lannoo Campus.

149 Wiliam, D. (2018). Embedded Formative Assessment (Tweede uitgave). Solution Tree Press.

150 Stringer, E., Lewin, C., & Coleman, R. (2019). Using Digital Technology to Improve Learning. Education Endowment Foundation: Guidance Report. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/digital. Zoals in deze leidraad wordt gesteld: "zoals bij elk gebruik van technologie wordt het succes uiteindelijk bepaald door de kwaliteit van de pedagogie waarop het ontwerp van een opleiding is gebaseerd" (p. 23, eigen vertaling). Eenvoudig gezegd, de kwaliteit van de feedback weegt zwaarder dan de gekozen feedbackmethode.

151 Voor meer wetenschappelijke bronnen, praktijkvoorbeelden en digitale mogelijkheden met betrekking tot video- of audio-opnames van feedback, zie Proev.be (2023-2024) via **Mondelinge feedback als audio- of videofeedback | Proev**.

152 Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs.* Leuven: Acco

153 Voor de Engelse resultaten, zie https://teachertapp.com/articles/how-do-you-plan-on-voting-what-worries-you-about-your-school-plus-four-other-intriguing-findings-from-this-weeks-tapping/

154 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. De vraag werd in Vlaanderen beantwoord door 1085 leerkrachten: 'Bewijs jij op een of andere manier dat je mondelinge feedback hebt gegeven aan een leerling/student/cursist'. 23% van de leerkrachten uit de lagere school en 24% van de leerkrachten uit het secundair onderwijs antwoordde bevestigend.

155 Shute, V. (2007). *Focus on Formative Feedback.* Education Teaching Service.

156 Zie ook bijvoorbeeld: Gorard, S., See, B., & Siddiqui, N. (2014). Anglican Schools Partnership: Effective Feedback. Evaluation Report and Executive Summary. Education Endowment Foundation; Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. International Journal of Educational Research, 103. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

157 Onderwijsinspectie (2023). Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Rapport te downloaden via https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijsspiegel-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie

158 Sharples, J., Eaton, J., & Boughelaf, J. (2024). *A school's guide to implementation.* Education Endowment Foundation: Guidance Report. **https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation**.

159 In de Vlaamse context verwijzen we naar een studie die indicatoren verkende om de mogelijke impact van professionaliseringsinitiatieven voor leerkrachten in kaart te brengen. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leerkrachten in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

160 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

161 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. De vraag werd gesteld in oktober 2024 en beantwoord door 1068 leerkrachten: 'Is er een feedbackbeleid op jouw school'. 42% van de lagereschoolleerkrachten en 26% van de secundaireschoolleerkrachten antwoordde 'nee', 20% van de lagereschoolleerkrachten en 17% van de secundaireschoolleerkrachten antwoordde 'ik weet het niet'.

162 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. Uit een steekproef via Teacher Tapp Vlaanderen geeft 10% van de bevraagde leerkrachten aan richtlijnen te krijgen over de kleur van pen die ze gebruiken om feedback te geven of te evalueren. De vraag werd beantwoord door 1043 leerkrachten.

163 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

164 Teacher Tapp, Vlaanderen, 2024. Op de vraag 'Geef jij soms feedback om jouw directie tevreden te stellen' antwoordde 14% 'ja, om klachten van ouders te vermijden', 26% 'ja, om te bewijzen dat ik feedback gaf', 14% 'ja, om te bewijzen dat ik competent ben' en 15% 'ja, om een andere reden'. De vraag werd beantwoord door 995 leerkrachten.

165 Gorard, S., See, B., & Siddiqui, N. (2014). *Anglican Schools Partnership: Effective Feedback. Evaluation Report and Executive Summary.* Education Endowment Foundation, **https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581096.pdf**

166 Elliott, V. et al. (2020). *Feedback in Action: A review of practice in English schools.* Department of Education, University of Oxford, Education Endowment Foundation.

Leer punt

Met steun van de Vlaamse overheid

Vlaanderen is onderwijs & vorming

Koning Albert II-laan 15 bus 917, 1210 Brussel
info@leerpunt.be, www.leerpunt.be
09 396 71 48

Versie 1: november 2025