

Onderbouwd trainen: *wetenschappelijke onderbouwing van feedback*

Inleiding

Alleen al op de opleidingssite Springest levert de zoekterm feedback meer dan 1.800 hits op. Trainingen feedback worden veelvuldig gegeven, dat is duidelijk. De vragen waar we ons in de groep onderbouwd trainen mee bezighouden, zijn: hoe wordt het model of de theorie in de praktijk gebruikt? Wat zegt wetenschappelijk onderzoek over dit onderwerp? En hoe kunnen we het gevonden bewijs didactisch goed inzetten? We willen dus niet alleen kijken of het model of de theorie wordt onderbouwd door de wetenschap, maar ook een doorvertaling maken van eventuele nieuwe inzichten naar de praktijk. In dit stuk staat feedback centraal. Daarmee bedoelen we het terugkoppelen van gedrag als middel om verbetering van prestaties bij de ander te bewerkstelligen. In dit stuk staat het resultaat van onze eerste zoektocht. We blijven doorzoeken, maar denken met dit document een belangrijke impuls te geven aan het onderwerp feedback.

Wat zien we in de praktijk?

Trainingen feedback worden veelvuldig gevraagd en gegeven. De meeste opdrachtgevers willen dat er in hun organisatie een aanspreekcultuur ontstaat om zo van elkaar te kunnen leren en beter samen te werken. Tegenover een aanspreekcultuur wordt vaak een klaagcultuur gezet. De trainingen zijn er over het algemeen op gericht om deelnemers te leren hoe ze feedback geven en hoe ze dit goed kunnen ontvangen. Daarbij wordt veelvuldig gebruik gemaakt van feedbackregels in de vorm van ik, ik, jij (gebaseerd op de ik-boodschap van Thomas Gordon), de DESC-methode: Describe, Express, Suggest, Contract, de 4G methode vanuit de NLP: Gedrag, Gevolg, Gevoel, Gewenst of de GIGA-methode: Gedrag, Intentie, Gevolg, Alternatief. Sporadisch wordt gebruik gemaakt van de sandwichmethode: eerst iets aardigs, dan kritiek en dan weer iets aardigs. Deze laatstgenoemde lijkt zijn langste tijd wel te hebben gehad. Bij het geven van feedback wordt de nadruk gelegd op het scheiden van het objectief observeren van het gedrag ('ik zie dat je je armen over elkaar hebt') en het (subjectieve) effect wat dat gedrag op de gever heeft ('dat komt op mij gesloten over en dan heb ik het idee dat je niet openstaat voor me'). Hierbij wordt benadrukt dat het om een ik-boodschap gaat. Daarna volgt de regel om te vragen hoe het overkomt bij de ander en wordt afgesloten met een afspraak of een tip (Suggest, Alternatief). Bij het ontvangen van feedback wordt deelnemers geleerd om te ontvangen zonder meteen in de verdediging te gaan en het niet persoonlijk te nemen ('het is maar gedrag'). Verder leren deelnemers vaak door te vragen op de feedback en te bedanken voor de feedback (immers: 'feedback is een cadeautje.')

Wat zegt de wetenschap over feedback?

Veel, gelukkig. Er zijn allerlei artikelen te vinden over het onderwerp. Met name in de hoek van het onderwijs zijn er veel artikelen te vinden over het effect van feedback. Een van de interessantste is een meta-analyse over feedback door Kluger en DeNisi: Feedback Interventions: Toward the understanding of a Double-Edged Sword (1998). Zij omschrijven feedback als: 'informatie over de uitvoering (performance) van taken'. Zij schrijven dat alhoewel feedback een van de meest gebruikte psychologische interventies is, er weinig bekend is over hoe het werkt. Zij beginnen met een historisch overzicht gebaseerd op 'The Law of Effect' van Thorndike dat ervan uitgaat dat zowel positieve feedback als negatieve feedback tot een verbetering van functioneren leidt. In hun analyse zetten ze grote vraagtekens bij die wet. In hun overzichtsartikel behandelen ze een aantal theorieën en invalshoeken. In een meta-analyse over feedback vonden zij ten eerste dat het gebruik van feedback meestal leidt tot een (kleine) verbetering van de werkprestaties, maar in 38% juist

niet. Die getallen worden ook in andere onderzoeken gevonden (o.a. Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). In hun zoektocht naar een verklaring hiervoor komen ze uit op een belangrijke conclusie: feedback interventies moeten worden gedaan in combinatie met een doelstellende interventie. De reden is simpel: als je dat niet doet en feedback ‘zomaar’ gegeven wordt dan is het risico groot dat de ontvanger de feedback als persoonlijk ontvangt. En dan is de kans weer groot dat het leereffect eerder negatief dan positief is. Als er wel een doel wordt gesteld, dan wordt de feedback ontvangen als een middel om tot verbetering van de taak te komen en wordt de aandacht minder snel verlegd naar de persoon. Anderen komen ook tot die conclusie. Locke & Latham (2002) zeggen het mooi:

‘Feedback in the absence of goal setting has little or no effect on behavior.’

Conclusies Kluger en De Nisi en hun model

Kluger en DeNisi (1998) ontwikkelden op basis van hun onderzoek een eigen theorie (Feedback Intervention Theory) waarin ze tot de volgende gefundeerde uitgangspunten kwamen:

Feedback interventies:

- Moeten gericht zijn op een taak of de uitoefening van een taak (dus niet gericht op de persoon of een deel van het zelfconcept);
- Moeten zo gegeven worden dat het niet bedreigend is voor het ego;
- Bevatten informatie hoe de ontvanger zijn functioneren kan verbeteren;
- Moeten ook een plan bevatten om doelen te stellen;
- Geven maximale informatie over hoe je je prestaties kunt verbeteren en minimale informatie over hoe anderen het doen.

DeNisi en Kluger scherpen dit verder aan in een artikel uit 2000 door te stellen dat er alleen een positieve gedragsverandering door feedback plaatsvindt als:

- Het wordt gegeven op het gedrag en niet op de persoon;
- Het selectief is zodat de ontvanger niet wordt overvoerd;
- Het focust op het gewenste gedrag en hoe je dat moet doen;
- Het de basis vormt voor het zetten van specifieke hoge doelen.

360°C feedback

Overigens doen Kluger en De Nisi in datzelfde artikel uit het jaar 2000 nog interessante uitspraken over het gebruik van 360°C feedback. Kort gezegd waarschuwen ze dat het alleen moet worden gebruikt voor ontwikkelingsdoeleinden en niet voor besluitvorming, dat het geen persoonlijke vragen mag bevatten en dat het niet werkt als het eenmalig wordt gedaan. Tevens hoort hier ook bij dat er heldere doelen moeten worden gesteld op taakniveau en dat er niet te veel informatie moet worden gedeeld over hoe anderen het hebben gedaan.

Feedback en emotie

Lia Voerman heeft een prachtig proefschrift geschreven (‘Teacher Feedback in the Classroom, 2014) waarin ze in haar theoretische kader veel onderzoek over feedback onder elkaar zet. Vrij snel haalt ze onderzoek aan dat zegt dat feedback doelgeoriënteerd en specifiek moet zijn (Alder, 2007; Black & Wiliam, 1998; Duijnhouwer, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Sadler, 1989; Shute, 2008). Tevens geeft ze aan dat feedback niet alleen een effect op leren heeft, maar ook op emoties. Daarom besteedt ze daar uitgebreider aandacht aan (zie volgende paragraaf). Wat ze eveneens uit onderzoek naar voren

haalt is de conclusie dat 'praise' en feedback op de persoon negatieve consequenties heeft voor het leren (Hattie and Timperley (2007), Kluger and DeNisi (1969), and Shute (2008)).

Voerman haalt onderzoek aan dat ingaat op de relatie feedback en emotie en concludeert op basis van een aantal onderzoeken (o.a. Fredrickson en Losada & Heaphy) dat positieve feedback leidt tot grotere emotionele ruimte wat weer leidt tot leermogelijkheden en negatieve feedback doet het tegenovergestelde; het leidt tot het sluiten van die ruimte. Positieve feedback wordt hier overigens omschreven als feedback die hulp, aanmoediging of waardering laat zien terwijl negatieve feedback afkeuring laat zien. Ze concludeert op basis van onderzoek dat het niet zo eenvoudig is om te zeggen dat feedback alleen maar specifiek en doelgeriënterd moet worden gegeven, maar dat de gever ook rekening moet houden met emoties, die lastig te voorspellen zijn. Die emoties hebben te maken met de intentie van de gever, de context waarin de feedback wordt gegeven en de relatie tussen gever en ontvanger.

Vier niveaus van feedback

Vervolgens gaat Voerman in op de relatie tussen 'praise' (aanmoediging) en feedback op de persoon. Ze haalt Hattie en Timperly aan die in 2007 met een meta-analyse naar buiten kwamen van 180.000 studies. Hun meta-analyse onderstreept het grote belang van de doelgerichtheid van en het specifieke karakter van feedback. Ze onderscheiden vier niveaus van feedback:

1. Feedback op de taak (feedback op of een taak goed wordt uitgevoerd)
2. Feedback over de uitvoering van de taak (feedback op hoe de taak wordt uitgevoerd)
3. Feedback op zelfregulatie (feedback hoe iemand zijn werk regelt en bijstuurt)
4. Feedback op de persoon (feedback op de persoon zelf)

De eerste drie niveaus van feedback bevorderen leren, de vierde vermindert leren, waarbij de eerste twee niveaus het krachtigst zijn. 'Praise', te vertalen als aanmoediging zoals: 'goed gedaan!' is ineffectief om dezelfde reden als feedback op de persoon ineffectief is: het leidt af van de taak. En dat is met name interessant omdat aanmoediging de meest voorkomende feedback interventie is (Hattie en Timperly, 2007). Het is wel positief, maar niet specifiek. Het kan leiden tot een positieve emotie bij de ontvanger, maar niet tot een verbetering van het leereffect omdat de ontvanger niet weet wat hij goed heeft gedaan.

Wanneer werkt feedback zeker niet?

Edward Deci geeft in zijn onderzoek aan in welke specifieke situaties feedback contraproductief (dus niet-lerend) werkt:

1. Als de ontvangers van feedback te veel worden gecontroleerd en gemonitord;
2. Als de ontvangers het gevoel hebben dat de feedback wordt gebruikt als een middel om hen te controleren;
3. Als de feedback in een groep wordt gegeven waardoor de ontvanger het gevoel krijgt dat het een competitie is.

Feedback op de persoon: inzichten vanuit de positieve psychologie

Voerman gaat dieper in op de conclusie uit onderzoek dat feedback op de persoon negatieve consequenties heeft. Ze haalt onderzoek uit de positieve psychologie erbij en vindt flink wat bewijs dat het promoten van sterke karaktereigenschappen juist zorgt voor groei, gezondheid, succes op school en het leren omgaan met tegenslag (Scales, Benson, Leffert, and Blyth (2000)). Feedback met de focus op sterke karaktereigenschappen leidt er ook toe dat mensen zich er bewuster van worden en het onthouden (Ruit and Korthagen (2013)). En tenslotte haalt

ze onderzoek aan dat aangeeft dat opleiding ervoor kan zorgen dat sterke karaktereigenschappen gecultiveerd worden (Park & Peterson, 2009). Dus onderwijzers kunnen studenten helpen om zelfvertrouwen op te bouwen door hun karaktereigenschappen te benadrukken en te benoemen. Feedback op de persoon kan dus positieve effecten hebben en zeker op de lange termijn, maar dan moet de feedback specifiek en positief zijn en gericht op de karaktereigenschappen van de ontvanger met als doel om een positief beeld van zijn of haar leervermogen te krijgen.

Feedback en fixed en growth mindset

Een uitstapje naar Carol Dweck is hier op zijn plaats. Bekend van haar noties over growth en fixed mindset. Zij deed onderzoek naar 'praise'. Ze liet kinderen testen doen die ze allemaal relatief goed konden maken. Daarna kreeg de ene groep een aanmoediging op een persoonlijke eigenschap en de andere groep op de inspanning die ze geleverd hadden. Vervolgens werd gevraagd aan de kinderen of ze een test wilden doen die vergelijkbaar was met de eerste test of een test die moeilijker was. Van de kinderen die een compliment hadden gekregen voor hun inspanning koos meer dan 90% voor de moeilijke test en van de groep kinderen die een compliment op een eigenschap had gekregen, koos meer dan de helft voor de makkelijke test. Op basis van onder andere dit onderzoek komt Dweck op de tweedeling growth en fixed mindset. Het idee is dat sommige mensen denken dat karaktereigenschappen te ontwikkelen zijn (growth mindset) en sommige dat het een gegeven is (fixed mindset). Ondertussen is er veel kritiek op dit model gekomen en ook Dweck zelf zegt: 'it is a journey, not a proclamation.' Hiermee bedoelt ze dat je niet wordt geboren met een growth mindset, maar dat je het kunt ontwikkelen. Waarom het voor deze paper interessant is, is dat het onderbouwing geeft voor de eerdere conclusies dat feedback op een persoonlijke eigenschap tot stagnatie leidt en feedback op het proces tot allerlei positieve leereffecten leidt.

Progressiegerichte en discrepantiegerichte feedback

Voerman maakt nog een onderscheid tussen progress feedback (voortgangsfeedback) en discrepancy feedback (feedback op wat nog mist om tot het doel te komen). Progress feedback is feedback over iemands voortgang in het leerproces en geeft informatie waar de ontvanger nu staat in dat proces. Daarmee geeft hij dus complimenten ofwel kritische kanttekeningen over de vooruitgang. Discrepancy feedback is feedback over waar iemand staat in relatie tot het doel en dus wat er nog mist of nog moet worden gedaan om te komen tot het doel. Beide zijn belangrijk voor het leren, hoewel progress feedback nog weinig wordt meegenomen in bijvoorbeeld literatuur voor leraren en in vergelijking met discrepancy feedback veel minder vaak wordt gegeven.

Vershil/verhouding positieve en negatieve feedback

Dan het verschil tussen positieve en negatieve feedback. Beide hebben overwegend een positief effect op prestaties als het specifiek en doelgericht is en zich vooral op de eerste twee feedbackniveaus afspeelt. Toch heeft negatieve feedback meer kans dan positieve feedback om ook op taakniveau tot negatieve consequenties te leiden omdat het toch iets doet met het zelfvertrouwen en eerder persoonlijk wordt gemaakt dan positieve feedback. Om te blijven leren en ontwikkelen moet een ontvanger meer positieve dan negatieve feedback krijgen. De verhouding ligt tussen 3:1 en mag niet groter zijn dan 11:1 (Losada and Heaphy, 2004).

Voerman's eigen onderzoek

Voerman deed onderzoek in scholen om te observeren wat voor feedback leraren geven aan hun leerlingen. Ze ondervond in haar eigen onderzoek dat 85% van de leraren niet-specifieke positieve feedback gaf, 36% gaf specifieke positieve feedback, 49% gaf niet specifieke

negatieve feedback en 60% gaf specifieke negatieve feedback. Vervolgens kregen de leraren training, coaching en uitgebreide supervisie met behulp van video-opnames en dit leidde ertoe dat de ratio positieve/negatieve feedback significant toenam, dat positieve feedback significant toenam en veel specifiekere feedback werd gegeven. Mooie resultaten, alleen staat niet beschreven in dit proefschrift hoe de leraren werd geleerd op welke manier ze feedback moesten geven.

In al deze onderzoeken gaat het vaak om feedback geven aan leerlingen. In deze relatie is er sprake van hiërarchie en zijn er vaak duidelijke leerdoelen (een leerling moet leren sommen maken, enz.) Waar we mee blijven zitten is of dezelfde principes gelden als je een collega feedback wilt geven omdat je je bijvoorbeeld al weken dood zit te ergeren aan het feit dat hij standaard te laat komt. Als je daarop zoekt, krijg je vooral tips van voornamelijk trainingsbureaus om te werken via de 4G, tips en tops, enz. Wetenschappelijk onderzoek over 'feedback on peers' is overwegend ook weer uitgevoerd op studenten.

Vragen om feedback (feedback-seeking)

Zo her en der om ons heen horen we dat het belangrijk is om te vragen naar feedback. Dat dit beter werkt. Er is een meta-onderzoek gedaan naar feedback-seeking: *Reflections on the Looking Glass: A Review of Research on Feedback-Seeking Behavior in Organizations*, Ashford, Blatt en VandeWalle (2003). Ze onderscheiden drie motieven om feedback op te zoeken:

- Instrumenteel: om een doel te kunnen bereiken of goed te kunnen presteren;
- Ego-gecentreerd: om het ego te beschermen of in stand te houden;
- Imago-gecentreerd: om het beeld dat anderen van je hebben in stand te houden of te beschermen.

Instrumentele feedback wordt het meest opgezocht. Zeker als de feedback heel precies is en de situatie onzeker. Als de feedbackzoeker meer 'leergericht' is in plaats van 'competentiegericht' (je zou dat kunnen vertalen met growth mindset versus fixed mindset), dan zoekt hij of zij überhaupt meer feedback op dan anderen.

Andere interessante noties over feedback vragen komen o.a. van Ashford. Ashford (1986) vond dat hoe langer mensen in een vaste baan zaten hoe minder ze om feedback vragen. Verder liet haar onderzoek zien dat mensen die om negatieve feedback vragen vaak positiever overkomen behalve als de vrager niet goed presteert. Vragen om positieve feedback lijkt eerder het imago van de vrager te schaden, zeker bij mensen die hiërarchisch onder de feedbackvrager staan.

Andere onderzoekers kwamen erachter dat organisaties en hun leiders over het algemeen niet erg tolerant tegenover feedback staan en het er vaak mee oneens zijn. (Nemeth, 1997; Sprague & Rudd, 1988). Ze zoeken het niet op en houden er vaak niet van als het aan hen wordt gegeven. Morrison and Miliken (2000) geven aan dat deze tendens reëel kosten oplevert doordat de leiders hierdoor minder vaardig zijn in het opsporen en corrigeren van fouten.

Neurowetenschappelijke inzichten

West en Thorston hebben interessant onderzoek gedaan naar het geven en ontvangen van feedback en wat er in de hersenen gebeurt. Ze beginnen met aan te geven dat 87% van de werknemers zich graag wil ontwikkelen, maar dat slechts een derde feedback zegt te krijgen. Ze hebben onderzocht wat er gebeurt als mensen onverwacht feedback krijgen of moeten geven. Ze zagen dat de hartslag van feedbackontvangers significant verhoogde en wel in die mate dat de persoon gemiddeld tot extreme spanning ervoer. Interessant is dat ze over de

ontvangers ontdekten dat mensen die ongevraagd feedback gaven als positiever werden bestempeld door ontvangers dan mensen aan wie was gevraagd om feedback te geven. Nog interessanter is echter dat bleek dat de mensen die het ongevraagd gaven een enorme verhoging van hun hartslag lieten zien en dus eveneens veel spanning ervoeren. Ze kwamen tot de volgende uitspraak:

'If you want to put people on edge, tell them they will receive some feedback. Or, just as bad, tell them they'll be giving feedback.'

Neurowetenschappers hebben al langer aangetoond dat als je mensen onderwerpt aan sociale gevaren, zoals een vervelende blik of gebaar, de hersenen hetzelfde beeld laten zien als iemand die fysiek gevaar loopt. Ons lichaam reageert hetzelfde: ons gezicht verkleurt, onze hartslag gaat omhoog en ons (slimme, mentale) brein doet het niet meer. Feedbackgesprekken, zo stellen de auteurs, activeren deze 'social threat respons.' Wat daarbij gebeurt is dat mensen 'weg' willen van de feedback en geneigd zijn om kritiek als onwaar te bestempelen. Dit werd al veel eerder geconcludeerd door Brett and Atwater (2001) die ondervonden dat negatieve feedback die slechter was dan verwacht door de ontvangers werd bestempeld als niet accuraat en niet helpend. West gaat ervan uit dat we veel meer toe moeten naar een vraagmodel van feedback. En als we om feedback vragen dan moet dit breed (aan zoveel mogelijk relevante mensen), expliciet en vaak zijn. Vragen om feedback, zo stelt West, is de manier om minimale gevaarrespons te krijgen omdat het zowel aan de gever als de ontvanger meer psychologische veiligheid biedt dan 'geef' gestuurde feedback. Deze veiligheid is cruciaal omdat ons brein dan in een veel betere staat is om complexe cognitieve functies uit te voeren.

Onze voorlopige belangrijkste conclusies

Er is overweldigend bewijs dat feedback (zowel positief als negatief) doelgericht en specifiek moet zijn om positieve effecten op leren te hebben. Er is bovendien overweldigend bewijs dat feedback (zowel positief als negatief) op de persoon veelal negatieve effecten heeft op de prestaties behalve als het gaat om het positief bevestigen van de karaktereigenschappen van een persoon. Ook dan moet het specifiek zijn.

Wij concluderen dat feedback niet kan worden gegeven voordat eerst duidelijk is welk doel de ontvanger ermee heeft. Feedback 'ins Blaue hinein' slaat nergens op ('mag ik je even wat feedback geven?'), zo durven we te stellen.

Vervolgens moet de feedback specifiek zijn en dat wil zeggen dat het hele precieze informatie geeft wat de ontvanger al heeft gedaan of nog moet doen om bij zijn doel uit te komen. Je kunt dus zeggen: 'je mist het invullen van deze kolom om bij je doel te komen,' (discrepantiegerichte feedback) maar er mag geen feedback in zitten op de persoon. Omdat het specifiek moet zijn, is het handig dat je het tijdig geeft, omdat het anders ondoenlijk is om terug te halen wat het gedrag precies was. De eis van tijdigheid werd ook aangetoond in onderzoek van Stajkovic & Luthans uit 2001 (zij duiden het aan met de term: 'immediate' te vertalen met onmiddellijke feedback).

Interessant is dat er nauwelijks wetenschappelijke artikelen te vinden zijn over hoe de feedback dan precies gegeven moet worden. In de praktijk zien we allerlei methoden die vaak afgeleid zijn van andere theorieën zoals het gebruik van de ik-boodschap die uit de opvoedkundige theorie van Thomas Gordon komt en de DESC methode die onderdeel is van de TeamSteps methode. De methodes die veelgebruikt worden (o.a. DESC, 4G, GIGA en ik-

boodschap) komen wel tegemoet aan de eis van specificiteit, maar niet aan de eis van doelgerichtheid. Ze kunnen aantrekkelijk zijn omdat de manier van feedback geven via bijvoorbeeld de ik-boodschap ertoe kan leiden dat de ontvanger het minder persoonlijk zal ontvangen (niet bedreigend voor het ego). Bewijs dat dit ook zo werkt, hebben we (nog) niet gevonden.

Opvallend is dat in die methodes soms uitgebreid aandacht wordt besteed aan wat het effect op de gever (express in DESC en Gevolg in 4G) is van de feedback. Vaak wordt bij de uitleg verteld dat feedback de terugkoppeling van het effect van het gedrag op de prestaties is. Eerlijk gezegd heeft een aantal van ons dat ook op deze manier geleerd. In alle onderzoeken die we hebben gelezen over feedback hebben we geen enkele verwijzing gevonden dat het bij feedback belangrijk is om het effect van het gedrag op de ander expliciet te benoemen. Veel onderzoeken komen uit de onderwijshoek en wellicht dat het daar minder relevant wordt geacht wat het effect op de leraar is. Als het gaat om het doel 'samenwerking binnen een organisatie,' dan kan het relevant zijn om informatie te geven over het effect van het gedrag van de ontvanger op de 'samenwerkingspartner' om als doel een betere samenwerking te krijgen. Standaard het effect van de ontvanger op de gever benoemen, lijkt echter onnodig en gezien alle andere bevindingen kan zelfs leiden tot een vermindering van het leereffect omdat de gever vertelt wat het effect op hem of haar was en dit vrij makkelijk weer persoonlijk worden opgepakt. Het lijkt alleen handig als het relevante informatie geeft om tot een bepaald doel te komen en dan heel concreet en gerelateerd aan het doel. Maar nogmaals: in de wetenschappelijke literatuur die wij hebben gevonden, wordt hier niets over vermeld. Omdat daarnaast in al deze methodes geen aandacht besteed wordt aan de eis van doelgerichtheid, suggereren we dat feedback anders moet worden aangeleerd en dat bestaande methodes in ieder geval moeten worden aangevuld met een onderdeel over de doelen die de ontvanger heeft.

Samengevat is overduidelijk dat feedback:

- Doelgericht en specifiek moet zijn;
- Moet worden gegeven op de taak, de uitvoering ervan en/of op zelfregulatie;
- Vragen om feedback is veel effectiever dan ongevraagde feedback;
- Minimaal drie keer meer positief dan negatief moet worden gegeven in frequentie.

Om tot positieve leereffecten te leiden.

Op basis van neurowetenschappelijk onderzoek naar feedback komen we tot een zeer boeiende volgende conclusie: hoe we het ook wenden of keren, de term 'feedback' -of we het nu geven of krijgen- leidt in de meeste gevallen tot een onmiddellijke 'social threat respons' in ons brein. De term is vervuild. En ook al vervangen we het door termen als feed-forward, dan nog is de kans groot dat ons brein in de stress schiet, zelfs als het om positieve feedback gaat. We zijn toe aan een andere term. Een term die een positievere associatie heeft en ons geen stress laat ervaren. Tevens laat neurowetenschappelijk onderzoek zien dat het vragen om feedback ervoor zorgt dat zowel de ontvanger als gever in een betere psychologische staat komen om er constructief iets mee te doen en het niet te zien als een 'sociaal gevaar'.

Didactische vertaling van onze conclusies

Laten we beginnen met wat wij onze belangrijkste conclusie vinden: het woord feedback is vervuild en onbruikbaar geworden. Daar hebben we allemaal aan bijgedragen. Schuld en schaamte hebben geen zin en dus is het tijd voor een andere term. We introduceren de termen *leermomenten* en *leerversneller* omdat dit meteen duidt op het doel (leren) en geen enkele persoonlijke associatie oproept. Bam!

Wat we te leren hebben in organisaties is om een leercultuur te creëren door gesprekken te voeren waarbij we van elkaar weten welke leerdoelen we hebben waarover we vervolgens met elkaar in gesprek gaan. We moeten leermomenten terugkoppelen aan elkaar en leerversnellers geven die specifiek zijn, in relatie staan tot die doelen en waar door de ontvanger om wordt gevraagd. Daarbij is het belangrijk dat we (veel) meer positieve dan negatieve leermomenten en leerversnellers geven om ervoor te zorgen dat de overall leereffecten positief zijn. Leermomenten en leerversnellers op de persoon (positief en negatief) leveren negatieve leereffecten op (behalve specifieke informatie gericht op het bewust worden en bevestigen van sterke karaktereigenschappen) en feedback die ‘zomaar’ wordt gegeven ook.

Een mogelijke opzet hoe we die leerversnellers kunnen bespreken wordt gegeven door Hattie en Timperley (2007) die aangeven dat effectieve feedback antwoord geeft op drie vragen:

- Feed-up: waar ga ik naartoe? (doel)
- Feed-back: hoe heb ik het gedaan? (mits specifiek, progressiegerichte feedback)
- Feed-forward: wat is de volgende stap? (mits specifiek, discrepantiegerichte feedback)

Met de nieuwe termen in ons achterhoofd wordt de drietrap als volgt:

- Leerdoel: wat wil ik leren?
- Leermomenten: hoe heb ik het gedaan? (specifiek, progressiegericht)
- Leerversneller: wat is mijn volgende stap? (specifiek, discrepantiegericht).

Samengevat komt het erop neer dat we leerversnellers en leermomenten vraaggericht, doelgericht en specifiek (gericht op gedrag en tijdig) moeten leren geven.

Hier ligt een mooie taak voor ons, trainers.

We zullen in samenwerking met Karin de Galan nog een didactische vertaalslag maken van deze bevindingen naar een checklist. Deze volgt later.

We hebben er zin in en zijn benieuwd naar de reacties!

Literatuur

Alder, G.S. (2007). Examining the relationship between feedback and performance in a monitored environment: A clarification and extension of feedback intervention theory. *Journal of High Technology Management Research*, 17, 157-174.

Ashford, S.J. (1986). Feedback-Seeking in Individual Adaptation: A Resource Perspective. *The Academy of Management Journal*. Vol. 29, No. 3, pp. 465-487.

Ashford, S.J., Blatt, R., Vande Walle, D. (2003). Reflections on the Looking Glass: A Review of Research on Feedback-Seeking Behavior in Organizations. *Journal of Management*.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

Brett, J. F., & Atwater, L. E. (2001). 360° feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 930–942

Casal, S., DellaValle, N., en Mittone, L. (2017) Feedback and efficient behavior. In: *Plos One*, 12(4).

Duijnhouwer, H. (2010) Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance. *Utrecht University Repository (Dissertation)*.

Dweck, C. (2008). *Mindset. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 60, 218-226.

Hattie, J. (1999). Influences on student learning. Unpublished inaugural lecture presented at the University of Auckland, New Zealand.

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

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

Kluger, A.N., & DeNisi, A. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved? *Academy of Management Perspectives* 14(1):129-139

Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (Eds.) (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.

Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47, 740-765.

Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706–725.

Nemeth, J. N. (1997). Managing innovation: when less is more. In: *California Management Review*, volume 40, issue 1, 59-74.

Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 85-92.

Rock, D., Jones, B. en Weller, C. (2018) Using neuroscience to make feedback work and feel better. In: *Organizations and People*.

Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2013). Developing core qualities in young students. In F.A.J. Korthagen, Y.M. Kim & W.L. Greene (Eds.), *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 131-147). New York/London: Routledge.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119–144.

Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Sprague, J., & Rudd, G. (1988). Boat-rocking in the high technology culture. *American Behavioral Scientist*, 32, 169–193.

Stajkovic, A.D., Luthans, F. (2003) Behavioral management and task performance in organizations: conceptual background, meta-analysis, and test of alternative models. In: *Personnel Psychology*, 56.

Voerman, L., Korthagen, F.A.J., Meijer, P.M., Simons R.J. (2014). *Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice.* Centre for Teaching and Learning, Utrecht University,

Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classrooms, analyzing and developing teachers feedback behavior in secondary education.* Dissertation.