GOEDE FEEDBACK GEVEN AAN TALENTVOLLE LEERLINGEN IS GEEN SINECURE

Een slimme peuter wordt door zijn moeder gecomplimenteerd voor zijn geweldige inzet. De peuter reageert hierop enigszins ontstemd: 'Nee mama, ik ben hier gewoon goed in!' Het geven van de juiste feedback aan getalenteerde leerlingen is geen sinecure, zo blijkt. Wanneer doe je het goed?

DOOR: MAUREEN TIELEN



Maureen Tielen, psycholoog en hb-specialist, moeder en eigenaar van MindQuest

Volgens de Australische onderzoeker Carol Dweck (2006) leidt het geven van inspanningsfeedback (je hebt hard gewerkt) juist tot betere uitkomsten zoals een hogere intrinsieke motivatie voor leren dan feedback gericht op eigenschappen (intelligentie/talent). Deze laatste zou leiden tot extrinsieke motivatie (motivatie gericht op het verkrijgen van waardering vanuit je omgeving). Toch wordt deze inspanningsfeedback niet geaccepteerd door de peuter in het voorbeeld. Wat is er aan de hand? Doet deze moeder iets fout? Of is er misschien sprake van een uitzonderlijke situatie bij deze peuter? Dweck toonde aan dat leerlingen die geloven dat intelligentie een statisch gegeven is, kwetsbaarder zijn ten aanzien van negatieve feedback. Zij hebben een zogenaamde 'fixed mindset' en zijn vanuit deze mindset meer geïnteresseerd in het slim lijken dan in het ontwikkelen van hun talent. Deze kinderen zullen bij falen sneller opgeven. Leerlingen die geloven dat intelligentie geen vaststaand gegeven is en dus ontwikkeld kan worden, zijn minder kwetsbaar voor negatieve feedback. Zij hebben een zogenaamde 'growth mindset'. Zij zullen bij falen minder snel opgeven en zich blijven inspannen. Onderpresterende hoogbegaafde leerlingen blijken relatief vaak een extrinsieke motivatie en een 'fixed mindset' te hebben in vergeleken met hun hoogbegaafde presterende leeftijdsgenoten. Ook Sriram (2010) deed onderzoek naar hoogbegaafde risicoleerlingen en feedback op inspanning dan wel eigenschappen. Hij kwam tot dezelfde conclusies: feedback gericht op inspanning leidde tot meer inspanning/tijdinvestering en betere studieresultaten.

MEESTERSCHAP

Daar zou je tegenin kunnen brengen dat inspanning en tijdsinvestering sowieso verband houden met betere studieresultaten. Tevens lijkt de ervaring van het bereiken van meesterschap in de benadering van Dweck (de perceptie dat je goed wordt in een taak) conceptueel enige raakvlakken te hebben met de ervaring van eigen effectiviteit (de verwachting dat je een taak tot een goed einde kunt brengen). Beide zijn effectief aan te moedigen en beide worden onderbouwd wanneer leerlingen werken aan hun taak en in staat zijn hun vooruitgang te volgen (Elliot & Dweck, 1988). Een verhoogd gevoel van self-efficacy of meesterschap geeft gestalte aan intrinsieke motivatie en kan de leerling ertoe bewegen nieuwe doelen te formuleren wanneer deze eerdere leerdoelen heeft volbracht.



Foto Nationale beeldbank, VinlandPhoto

BELONINGEN OF FEEDBACK?

Zoals aangegeven houdt een extrinsieke motivatie verband met een gevoeligheid voor negatieve feedback. Maar hoe zit het dan met extrinsieke beloningssystemen, verbaal en anderszins? Volgens Kohn (1993) zouden deze beloningen en straffen leiden tot een verhoogde extrinsieke motivatie en zou het afleiden van de eigen intrinsieke motivatie. Hiervoor is enig empirisch bewijs gevonden. Covington en Mueller zijn dit echter niet met hem eens. Volgens hen (2001) opereert intrinsieke motivatie niet vanuit een vacuüm, maar kunnen extrinsieke beloningen zelfs een belangrijke feedbackfunctie bieden bij het ontwikkelen van talent en middelen genereren om talent verder te ontwikkelen. Daarnaast is het zo dat niet iedere taak volbracht wordt vanuit een intrinsieke motivatie. Iedere leerling wordt wel eens geconfronteerd met een taak waar niet zo gemakkelijk motivatie voor op te brengen is. In deze gevallen is een extrinsieke cue nodig om geëngageerd (betrokken) te blijven (Sansone & Thoman, 2005, as cited in Pekrun et al., 2010).

FEEDBACK AFSTEMMEN OP DE SITUATIE

Schunk (1991) geeft daarbij aan dat de doelmatigheid van feedback over de eigen effectiviteit en intrinsieke motivatie voorleren afhangt van twee factoren:

- de aard van het leerproces en
- het moment dat de feedback verstrekt wordt (timing).

Zo vond hij dat snelle, talentvolle leerlingen vroeg in een leertraject vooral gebaat waren bij ability feedback (jij bent hier goed in!). Het geeft hun waardevolle informatie over hun talent en geeft gestalte aan eigen effectiviteit. Daarna, wanneer leerdoelen hoger worden, met inspanningsfeedback (jij hebt hard gewerkt!). Inspanningsfeedback zou zelfs demotiverend en verwarrend werken wanneer een leerling de taak al beheerst. Langzame leerlingen daarentegen zijn vroeg in een leertraject het meeste gebaat bij inspanningsfeedback (jij hebt hard gewerkt!) en daarna met ability feedback (jij bent hier goed in geworden!). Volgens Schunk

> "VOLGENS KOHN LEIDEN BELONINGEN EN STRAFFEN AF VAN DE EIGEN INTRINSIEKE MOTIVATIE."

dient feedback vooral geloofwaardig te zijn bij het ondersteunen van het leerproces. Complimenten voor inadequate prestaties zonder geleverde inspanning kunnen leiden tot een opgeblazen zelfbeeld en inherent een overgevoeligheid voor negatieve feedback (narcistische tendensen).

ONDERPRESTEREN VERSUS PRESTEREN

Onderpresterende leerlingen verschillen van goed presterende hoogbegaafde leerlingen. Zij hebben de neiging hun ego te be-



Foto Tom van Limpt

"SOMS ZIJN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN ZO GEWEND GERAAKT AAN SNELLE SUCCESSEN DAT ZE NIET GEWEND ZIJN AAN INSPANNING."

schermen. Deze leerlingen herhalen liever datgene wat ze al kunnen en gaan het leerproces (en de risico's op falen) bij voorkeur niet meer aan. Het gevolg is dat ze vaak ernstig stagneren in hun ontwikkeling. Op dit soort momenten kan het handig zijn om de mindset te onderzoeken en om te buigen (bron: MayNellenABC). Feedback dient in deze gevallen vooral gericht te zijn op het doorbreken van deze impasse en te ondersteunen in het weer aangaan van het leerproces. Dit proces van doorbreken is geen sinecure. Soms zijn hoogbegaafde leerlingen zo gewend geraakt aan snelle successen dat ze niet gewend zijn aan een inspanning of het nemen van leerstappen. In deze gevallen wordt het leveren van een inspanning geassocieerd met domheid. Een onderbenutting van talent kan over de jaren heen tot gevolg hebben dat leervaardigheden niet ontwikkeld worden. Dit breekt hen vroeg of laat op (Mooij, 2013).

METACOGNITIE

Vaak wordt bij het organiseren van leerstappen de term metacognitie gebruikt. Metacognitie verwijst naar de kennis en vaardigheden om het eigen denken en handelen te sturen en te controleren. Hieronder vallen taakanalyse, het activeren van voorkennis, het stellen van doelen, plannen, monitoren, zelfevaluatie en reflectie (Veenman, 2011a). Metacognitie is een belangrijke voorspeller van leeruitkomsten. Metacognitie geeft informatie over het eigen denk/leerproces en heeft daarmee een geïntegreerde feedbackfunctie. Metacognitie wordt als een belangrijke eigenschap gezien van hoogbegaafd leren. De omgeving van de leerling lijkt een essentiële rol te spelen op hoe motivationele kenmerken, studievaardigheden en metacognitieve vaardigheden zich ontwikkelen waarbij optimale condities voor leren bestaan uit de kansen te leren en de ervaren noodzaak van leren (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Borkowski & Muthuskrishna, 1995). Een review van literatuurstudies wijst in de richting dat hoogbegaafde leerlingen de basisschool betreden met superieure metacognitieve vaardigheden, maar deze voorsprong doorgaans niet goed vasthouden. Onderpresterende hoogbegaafde leerlingen blijken zelfs maar weinig metacognitieve vaardigheden toe te passen. Dit kan liggen aan stressfactoren (cognitieve inferentie) (Veenman, 2004). Een andere mogelijkheid is dat deze metacognitieve vaardigheden door onderbenutting niet beschikbaar/niet (minder) ontwikkeld zijn. Gelukkig kun je metacognitieve vaardigheden trainen (Veenman, 2011a). Ten aanzien van feedback voor onderpresterende leerlingen betekent dit dat je als begeleider het leerproces goed dient te monitoren, want als de vaardigheden niet aanwezig zijn, gaan verwoede inspanningen tot het boeken van resultaten verloren. De leerling vecht zich in deze gevallen alleen maar moe en raakt alleen maar meer ontmoedigd in zijn leerproces. Manen tot inspanning alleen volstaat in deze gevallen waarschijnlijk niet.

TOT SLOT

Deze overpeinzingen overziend kan worden gesteld dat feedback vooral passend moet zijn binnen het leerproces en geloofwaardig moet zijn. Uit de felle reactie van de peuter blijkt dat de moeder in het voorbeeld hierboven de plank misslaat. Deze moeder heeft gelukkig bijgeleerd (zie bovenstaand betoog). ●

Voor uitgebreide literatuurlijst en verwijzing naar bronnen, zie: www.tijdschrift-talent.nl

Meer over begaafdheid? www.tijdschrift-talent.nl