

# EVALUATIE EN LEERMOTIVATIE

## Inleiding

De evaluatie van leerlingen, hun leervorderingen, leerresultaten en gedrag zijn een complex iets. Een leerkracht moet niet alleen op een correcte wijze de nodige gegevens bijeenzamelen om op grond daarvan een juiste beoordeling te kunnen maken. Er wordt ook verwacht dat hij of zij, uitgaande van die beoordeling, aan de leerlingen gepaste feedback geeft.

De functie van die feedback reikt verder dan de leerlingen (en eventueel hun ouders) alleen maar te informeren over de stand van zaken, al of niet met het oog op een verdere oriëntatie van de leerlingen. Heel vaak wordt aan de feedback een motiverende functie toegekend. Van mijn eigen oude schoolrapporten herinner ik me b.v. nog goed zinnetjes als : "Flink zo !", "Doe zo verder !" of - bij blijkbaar als minder goed beoordeelde resultaten - "Laat nu de moed niet zakken !" of "Jij kunt beter !" Soms waren de aansporingen van een meer competitieve aard : "Je hebt je van je plaats laten verdringen. Verdubbel daarom je inspanningen ..."

Het is o.m. met het oog op die motiverende functie dat indertijd een hele polemie is ontstaan rond de zin of de onzin van het rapporteren van beoordelingen door middel van cijfers, rond het pedagogische voor of na van het rangschikken van leerlingen op grond van hun resultaten, enz. Het ligt niet in mijn bedoeling die discussie weer te openen, wel om op grond van recente onderzoeksgegevens een aantal overwegingen te presenteren die voor de eigen feedback praktijk van de lezer inspirerend kunnen werken.

## Interactieve en niet-interactieve evaluatie

Vaak gaat men bij het horen van het begrip "evaluatie" automatisch denken aan het "corrigeren" van huiswerken, taken of toetsen van leerlingen, wat door een leerkracht vaak in de relatieve rust van zijn huis- of studeerkamer gedaan wordt, in elk geval doorgaans een eind weg van het gewoel van de klas zelf. Bij feedback denkt men dan aan de schriftelijke commentaar die op het rapport of op de kopij van elke leerling afzonderlijk wordt neergepend, eventueel aangevuld met mondelinge opmerkingen bij het uitreiken van de rapporten of bij het bespreken van de taak of toets.

Evalueren gebeurt echter ook in heel wat andere situaties. Bijvoorbeeld, wanneer een leerkracht tijdens de les vragen stelt, leerlingen antwoorden en de leerkracht op die antwoorden reageert met een korte feedback als : "Goed zo,

inderdaad, dat denk ik niet, nee, dat heb je verkeerd voor", e.d. Evaluatie is ook impliciet aanwezig wanneer een leerkracht zich tot een leerling wendt en iets zegt als : "Antwoord jij eens Wim, jou hebben we vandaag nog niet gehoord."

In die gevallen grijpt de evaluatie plaats terwijl de leerkracht in interactie is met zijn leerlingen. We kunnen daarom spreken van "interactieve evaluatie" in tegenstelling tot die evaluatie die een leerkracht buiten de interactie met zijn leerling om doorvoert (niet-interactieve evaluatie).

Tussen beide extremen in zijn een heleboel tussenvormen denkbaar. Bijvoorbeeld : de leerlingen zijn in de klas allen individueel aan een taak bezig. De leerkracht gaat rond, bekijkt en beoordeelt het werk van elke leerling afzonderlijk, en onderbreekt af en toe een leerling om hem of haar wat commentaar te geven.

M.a.w. evaluatie kan in tal van contexten doorgaan en het is van belang daar rekening mee te houden. Bevindingen die opgaan voor de ene context, gaan niet noodzakelijk op voor een andere context. Dat geldt zowel voor bevindingen omtrent de aspecten waardoor leerkrachten zich bij het evalueren van en geven van feedback aan leerlingen laten leiden, als voor bevindingen omtrent het effect van feedback op leerlingen.

Zo is herhaaldelijk gebleken dat leerkrachten hun feedback mede laten bepalen door hun inschatting van de inspanning die de leerling heeft moeten leveren om tot een gegeven resultaat te komen. De - voor de meesten van ons vertrouwd klinkende - redenering luidt blijkbaar dat een matig knappe leerling die een gegeven resultaat slechts door veel inspanning heeft kunnen bereiken, in feite een "dikkere proficiat" verdient dan een heel knappe leerling die precies hetzelfde resultaat met veel minder inspanning kon bereiken (WEINER & KUKLA, 1970; REST e.a., 1973; MEYER, 1979).

Uit ander onderzoek bleek echter dat leerkrachten eerder geneigd zijn relatief meer positieve feedback te geven aan de in hun ogen knappere leerlingen (BERKA & WESTHOFF, 1981 ; BROPHY, 1983). De door de leerling geleverde inspanning zou zelfs in het geheel geen invloed hebben op de aard van de feedback die leerkrachten verstrekken (COOPER & BARON, 1977).

Die op het eerste zicht wel compleet tegenstrijdige bevindingen konden pas met elkaar verzoend worden door de context waarin de evaluatie en de feedback plaatsvindt, in rekening te brengen. Dat leerkrachten bij het geven van feedback ook rekening houden met de inspanning die een leerling naar alle waarschijnlijkheid heeft moeten leveren om tot een gegeven resultaat te komen, is een bevinding die vermoedelijk slechts geldt voor niet-interactieve

evaluaties. Bij interactieve evaluaties speelt bij leerkrachten een heel andere dynamiek. De druk van de situatie maakt dat ze minder "rationeel" kunnen reageren. Antwoorden en tussenkomsten van knappere leerlingen hebben voor de meeste leerkrachten doorgaans een meer belonend karakter. (De les gaat erop vooruit.) Antwoorden en tussenkomsten van minder knappe leerlingen werken daarentegen veel vaker stremmend op het lesverloop. Leerkrachten krijgen er ook sneller de indruk door hun greep op het gebeuren in de klas te verliezen. Vandaar dat leerlingen omtrent wie een leerkracht minder hoge verwachtingen koestert, zelfs voor een (voor hen misschien zelfs buitengewoon) goed antwoord, relatief minder positieve feedback ontvangen dan hun knappere medeleerlingen (COOPER, 1979 ; COOPER & BARON, 1977 ; COOPER, HINKEL & GOOD, 1980).

#### **Onverwachte effecten van feedback**

Ook wat de effecten op leerlingen betreft, speelt de context waarin de feedback gegeven wordt een rol. Zo kan het gebeuren dat feedback die op het eerste gezicht "positief" oogt, bij de leerling in kwestie negatief overkomt. Uit onderzoek, gerapporteerd door MEYER e.a. (1979) en door MEYER (1982), bleek o.m. dat het uitbundig geprezen worden voor een prestatie waarvoor een medeleerling alleen maar neutrale, informatieve feedback krijgt, bij studenten de indruk wekt dat de leerkracht van de begaafdheid van de betrokken student een minder hoge dunk heeft. Omgekeerd bleek in gelijkaardige situaties het bekritiseerd worden, opgevat te worden als een blijken van hoge verwachtingen vanwege de leerkracht t.o.v. de student. Veel bleek echter af te hangen van de mate waarin studenten aannemen dat de leerkracht hen "kent". Was dat niet het geval, dan interpreteerden ze geprezen worden resp. bekritiseerd worden niet zozeer als een uiting van hogere resp. lagere verwachtingen, maar als een uiting van minder resp. meer sympathie vanwege de leerkracht voor de betrokken student.

Interessant is ook het experiment van MEYER e.a. (1979) waarin een proefleider van telkens twee studenten tegelijk een test afneemt, die onmiddellijk corrigeert en vervolgens aan de studenten een reeks bijkomende oefeningen geeft. Aan één van beide studenten bood de proefleider telkens spontaan hulp aan bij het oplossen van de bijkomende oefening. Aan de andere niet. Na afloop werd aan de studenten gevraagd te rapporteren welke gevoelens ze hadden ervaren tijdens de hele testsessie. De proefpersonen die spontane hulp ontvangen hadden, rapporteerden significant minder positieve en significant meer negatieve gevoelens. Gevoelens van onbekwaamheid en bezorgdheid voerden bij hen de boventoon. Bij diegenen die geen hulp hadden gekregen, maar hun "testgenoot" hulp hadden zien krijgen, waren vreugde, vertrouwen en tevredenheid de meest dominante gevoelens. Opmerkelijk is ook dat die groep proefpersonen significant minder negatieve gevoelens rapporteerden

in vergelijking met een derde groep proefpersonen die eveneens per twee bij de proefleider waren gebracht maar bij wie geen van beiden spontane hulp vanwege de proefleider hadden ontvangen. Dat duidt erop dat precies de vergelijking met een "lotgenoot" meebepalend is voor het effect dat bepaald leerkrachtgedrag of de afwezigheid daarvan heeft.

In het algemeen wijzen de resultaten van de experimenten van MEYER e.a. (1979) en van MEYER (1982) erop dat niet alleen van belang is wat een leerkracht aan zijn leerlingen als feedback geeft, maar ook hoe de feedback t.a.v. de ene leerling zich verhoudt t.o.v. de feedback t.a.v. een andere leerling. Leerlingen blijken - maar dat is eigenlijk niet zo verwonderlijk - geneigd te zijn wat zij krijgen te vergelijken met wat anderen krijgen.

#### **Wat denkt hij eigenlijk van mij?**

De resultaten van bovenstaande - uiteraard erg beperkte - experimenten zijn intuïtief gemakkelijk te vatten. Als ik door de leerkracht uitbundig geprezen wordt terwijl een klasgenoot voor een zelfde resultaat of oplossing alleen maar neutrale feedback krijgt, dan betekent dat toch zeker wel dat de leerkracht mij eigenlijk wel minder hoog op heeft? Blijkbaar had hij helemaal niet verwacht dat ik het ook zo goed kon... Omgekeerd, wanneer de leerkracht mij duidelijk maakt dat hij mijn resultaten beneden alles vindt, terwijl klasgenoten met gelijkaardige resultaten veel neutralere feedback krijgen, wil dat vermoedelijk wel zeggen dat die leerkracht van mij veel meer verwacht, dat hij van mij dus een hogere dunk heeft. In dezelfde zin kan ook het ogenschijnlijke "vreemde effect" van spontane hulp vanwege de leerkracht begrepen worden.

We mogen aannemen dat het effect van de feedback die een leerkracht aan zijn leerlingen geeft, in de realiteit heel wat minder eenduidige effecten heeft dan in experimentele situaties het geval is. In experimenten wordt de situatie altijd wat geforceerd. In de realiteit maakt feedback in bepaalde situaties heel wat kans om bij de leerlingen op ambivalente gevoelens onthaald te worden. Van de ene kant is het natuurlijk positief dat ik geprezen wordt, van de andere kant zit daar in bepaalde situaties de ondertoon aan vast: "Dat resultaat van jou verrast mij want eigenlijk heb ik jou zo hoog niet op..." Dat maakt het begrijpelijk dat leerlingen soms wel eens "averrechts" reageren op feedback die door de leerkracht zo aanmoedigend bedoeld was. Ze reageren op de ondertoon die het voor hén heeft, m.a.w. op het onderliggende "perspectief" op hen dat ze erin ontwaren (vgl. WATZLAWICK e.a., 1977; MATTHEEUWS, 1977; VERHAEGHE 1985). Mensen in het algemeen en pubers en adolescenten in het bijzonder zijn, zonder er zich noodzakelijk erg bewust van te zijn,

vrij gevoelig voor de onderliggende "perspectieven" die voor hen lijken vast te hangen aan allerlei commentaren (zoals b.v. feedback op schoolprestaties) die naar hen worden doorgespeeld. Het lijkt erop dat in het achterhoofd -evenwel niet noodzakelijk voortdurend - de vraag meespeelt : "Wat denkt hij eigenlijk van mij ?" Vanuit deze hoek bekeken, speelt de bedoeling die je dan als leerkracht hebt, weinig of geen rol. Het is hoe het overkomt, dat telt. En dat kan in belangrijke mate bepalen of een leerling bereid is zich (nog verder) in te zetten.

De bijvoeging "in bepaalde situaties" is belangrijk. Het duidt op het wezenlijke belang van de context waarin één en ander zich afspeelt. Van een bepaald gedrag is het effect niet eenduidig voorspelbaar. Het hangt er allemaal van af wie het doet (vgl. het verschil ngl. de leerkracht iemand is die de leerlingen kent of niet kent), waar, wanneer, in wiens aanwezigheid, enz. In dit verband is het goed om weten dat feedback nogal eens van betekenis (effect) kan verschillen, naargelang het strikt individueel wordt gegeven of ten gehore van de hele klas.

#### **Ontwikkelingspsychologische verschillen**

Wat ook een belangrijke rol speelt in het effect dat feedback uiteindelijk op de leerlingen heeft, is de leeftijd van de leerlingen.

Zo is gebleken dat de hogervermelde bevindingen uit de experimenten van MEYER e.a. (1979) niet steeds opgaan voor jongere kinderen. In twee andere experimenten betrokken de onderzoekers proefpersonen die in leeftijd varieerden van acht tot twintig jaar en ouder. Ook aan hen werden hypothetische klassituaties voorgelegd waarin een leerkracht aan een leerling uitgesproken positieve feedback gaf (prijzen) voor zijn resultaat op een toets, terwijl een andere leerling voor een gelijkaardig resultaat alleen maar neutrale, informatieve feedback ontving. Waar driekwart of meer van de proefpersonen van veertien jaar of ouder van mening bleek te zijn dat de leerkracht naar alle waarschijnlijkheid de hoogste dunk had van de leerling aan wie hij enkel neutrale feedback had gegeven, was bij de acht- tot negenjarigen de overgrote meerderheid ervan overtuigd dat het de uitbundig geprezen leerling was, die door de leerkracht aanzien werd als de knapste. Bij de proefpersonen tussen negen en veertien jaar waren de meningen gelijkelijk verdeeld.

In het tweede experiment werd ook nagegaan of de proefpersonen er wel van overtuigd waren dat het om twee leerlingen met een even correcte oplossing ging. En inderdaad, ook het oordeel omtrent de correctheid van de oplossingen bleek samen te hangen met de leeftijd van de proefpersonen.

Ondanks de instructies was slechts iets meer dan de helft van de achtjarigen ervan overtuigd dat het om even correcte oplossingen ging. Bij de zestienjarigen was dat al meer dan negentig procent. Maar die factor bleek geen rol te spelen in de inschatting die werd gemaakt van de dunk die de leerkracht van de leerlingen had. Ook wanneer de analyses beperkt werden tot die proefpersonen die ervan overtuigd waren dat het om even correcte oplossingen ging, bleek dat jongere leerlingen - i.t.t. oudere leerlingen - de uitbundig geprezen leerling aanwezen als diegene die volgens hen door de leerkracht werd beschouwd als de knapste.

De resultaten uit die laatste twee experimenten stemmen overeen met het ontwikkelingspsychologische onderzoek dat aantoonde dat veel kinderen pas tegen het eind van de lagere schoolperiode in staat blijken te zijn op een "correcte" (volwassen) manier iemands bekwaamheid af te leiden uit een combinatie van gegevens omtrent bereikt resultaat en geleverde inspanning.

Dat iemand die meer begaafd is, minder inspanning moet leveren om tot een bepaald resultaat te komen dan iemand die minder begaafd is, zien veel kinderen al op veel jongere leeftijd in (velen zelfs reeds vanaf de kleuterleeftijd). Het omgekeerde, het trekken van besluiten omtrent iemands bekwaamheid, blijkt echter veel moeilijker te zijn (HARARI & COVINGTON, 1981 ; NICHOLLS, 1978 ; SURBER, 1980). In de experimenten van MEYER e.a. (1979) wordt van de leerlingen een redenering gevergd die nog ietsje moeilijker is. Niet de mate van geleverde inspanning wordt gegeven, maar de mate van tevredenheid bij de leerkracht. Het is dus zeker niet verwonderlijk dat veel lagere schoolkinderen de feedback die ze van hun leerkracht krijgen op een veel simpelder manier interpreteren dan volwassenen zouden doen. Maar evengoed blijkt dus toch dat ook heel wat jongere kinderen gevoelig zijn voor de "dubbele boodschap" die goed bedoelde "positieve" feedback kan bevatten.

Al bij al is het dus uitkijken met de feedback die je aan je leerlingen geeft. In veel pedagogische geschriften wordt beklemtoond dat je vooral veel positieve feedback moet geven en zo weinig mogelijk negatieve. Het blijkt echter dat men voorzichtig moet zijn met dergelijke, al te eenvoudige richtlijnen. Wat positief bedoeld wordt en op het eerste zicht ook zo lijkt, kan, qua effect, wel eens anders uitdraaien.

#### **De nadruk op inspanning of ... op bekwaamheid ?**

Het is een welbekende pedagogische gedachte dat men er goed aan doet zijn leerlingen te doordringen van de samenhang tussen inspanning en resultaat. Niets ondermijnt

zo de studie-inspanning, zo wordt aangenomen, als de overtuiging van een leerling dat zijn falen te wijten is aan het gemis van een of andere "knobbel" (of het nu voor talen is, voor wiskunde of voor wat dan ook). De idee dat de oorzaak waaraan mensen hun eigen successen resp. hun eigen falen toeschrijven, wel eens een factor van belang zou kunnen zijn in hun prestatiemotivatie vormt in de psychologie het uitgangspunt voor het attributietheoretisch onderzoek dat vanaf het begin van de zeventiger jaren een hoge vlucht nam. De bevindingen van dat bij uitstek typische laboratoriumonderzoek werden al gauw toegepast op onderwijs- en leersituaties (KUKLA, 1972 ; WEINER, 1979). En zo kwam men tot conclusies die bevestigden wat de man en de vrouw van de praktijk al lang doorhadden, nog voor er van enig onderzoek sprake was. Voorzover er trouwens onderzoek met leerlingen werd verricht (en nu eens niet met universiteitsstudenten of andere volwassenen), bleef dat aanvankelijk beperkt tot het zoeken naar de beste methode om die leerlingen ervan te overtuigen dat hun falen te wijten was aan gebrek aan inspanning (ANDREWS & DEBUS, 1978 ; DWECK, 1975). Datgene wat a priori voor waar werd aanvaard, werd dus ook niet in het onderzoek in vraag gesteld.

Het is pas vrij recent dat men ook in de klassituatie zelf is gaan onderzoeken welke verschillende effecten men bekomt naargelang men als leerkracht in zijn feedback de nadruk legt op de inspanning die de leerling heeft geleverd of op zijn bekwaamheid. Interessant zijn in dat verband de experimenten van SCHUNK (1981, 1982, 1983, 1984) met acht- tot tienjarigen.

In die onderzoeken kregen groepjes leerlingen bijzondere lessen in een rekenvaardigheid die ze nog niet beheersten. Na een fase waarin uitleg werd gegeven, kregen de leerlingen oefeningen die ze individueel dienden op te lossen. Tijdens die individuele oefenfase ging de proefleider rond en vroeg aan elke leerling apart hoe ver hij of zij gevorderd was. Naargelang van de conditie waarin de leerling was ingedeeld, werd dan een bepaalde commentaar gegeven. Die commentaar was ofwel van het type "(past) effort feedback" (b.v. : Je bent hard aan het werk, zie ik), van het type "future effort feedback" (b.v. : Je zult hard moeten werken), van het type "ability feedback" (b.v. : Dit kun je blijkbaar erg goed), of bleef beperkt tot zoiets als "ok".

Uit de vergelijkende analyses bleek dat de leerlingen die uitsluitend "bekwaamheidsgerichte feedback" kregen, significant betere leervorderingen maakten. Die leerlingen waren ook duidelijk positiever in hun eigen prestatieverwachtingen. Maar inspanningsgerichte feedback bleek betere effecten te hebben dan helemaal geen feedback of dan alleen maar "ok" zeggen, tenminste wanneer feedback van het type "Je bent hard aan het werk" niet vermengd werd met feedback

van het type "Je zult hard moeten werken". Was er wel zulke vermenging, dan bleek inspanningsgerichte feedback helemaal niet beter dan geen feedback, noch wat de eigen prestatieverwachtingen van de leerlingen betreft, noch wat hun leervorderingen betreft. Aan de leerlingen regelmatig zeggen dat ze hard (zullen) moeten werken, bleek niet meer effectief te zijn dan alleen maar gaan kijken hoever ze stonden of helemaal niet tussenkomen.

### **Het eigen bekwaamheidsconcept bij leerlingen**

De belangrijkste bevinding uit het hiervoor beschreven onderzoek is wellicht dat bekwaamheidsgerichte feedback tot betere leerprestaties en tot positievere succesverwachtingen bleek te leiden dan inspanningsgerichte feedback. Een mogelijke verklaring, die door de onderzoeker (SCHUNK, 1984) zelf wordt gegeven, voor de geringere effectiviteit van inspanningsgerichte feedback, is dat dat soort feedback leerlingen ertoe brengt zich af te vragen : "Hoe goed ben ik eigenlijk als ik me blijkbaar zo heb moeten inspannen om tot dit resultaat te komen ?" M.a.w. inspanningsgerichte feedback zou - hoewel het op zich ook positieve elementen bevat - bij de leerling enige twijfel zaaien omtrent zijn eigen bekwaamheid. Met het oog op het bereiken van leerprestaties zouden eigen bekwaamheidspercepties een belangrijkere variabele zijn - zo luidt de redenering dan verder - dan de sterkte van de gepercipieerde samenhang tussen inspanning en resultaat.

De analyse die hier gemaakt wordt, sluit sterk aan bij de analyse die gemaakt werd n.a.v. de experimenten van MEYER en zijn collega's ("Wat denkt hij eigenlijk van mij ?") Ze stemt ook overeen met de bevindingen uit ander recent onderzoek dat aantoonde dat hoog- en laagpresterende leerlingen niet zozeer van elkaar verschillen in de mate waarin ze hun successen resp. mislukkingen toeschrijven aan hun eigen inspanning resp. gebrek aan eigen inspanning, maar wel aan hun bekwaamheid resp. hun onbekwaamheid. Gevonden werd dat hoogpresteerders in grotere mate dan laagpresteerders geneigd waren hun resultaten toe te schrijven aan eigen bekwaamheid of onbekwaamheid (MARSH, 1984, MARSH e.a., 1984 ; HIEBERT, WINOGRAD & DANNER, 1984).

Interessant is ook de vaststelling dat inspanningsgerichte feedback van het type "Je hebt er hard aan gewerkt" of "Je bent hard aan het werk" ("You've been working hard") duidelijk effectiever bleek dan : "Je zult hard moeten werken" of "Je zou harder moeten werken" ("You need to work hard" resp. "You should work harder"). De vaststelling van SCHUNK (1982) loopt wat dat betreft duidelijk parallel met wat in eerder onderzoek al was gevonden (MILLER, BRICKMAN & BOLTON, 1975).



Als verklaringmogelijkheid oppert SCHUNK (1982) dat feedback van het type "Je hebt er hard aan gewerkt" voor een stuk de betekenis kan hebben van goedkeuring, van geprezen worden, terwijl een commentaar als "Je zult hard moeten werken" dan eerder de connotatie van afkeuring zou hebben. Een enigszins andere verklaring wordt gesuggereerd door MILLER, BRICKMAN & BOLEN (1975). Zij veronderstellen dat op overtuiging gerichte commentaren ("Je zult harder moeten werken") voor de persoon aan wie ze gericht zijn, wel eens de betekenis kunnen hebben van : "Jij bent niet het soort persoon dat zich (spontaan) engageert voor het gedrag dat ik aanprijz (aangezien het nodig blijkt jou ervan te overtuigen)". M.a.w. overtuiging impliceert een negatief perspectief op de persoon. Feedback van het type "Je hebt er hard aan gewerkt" impliceert daarentegen een veel positiever perspectief. Dat dat soort feedback dan toch nog minder goed blijkt te werken dan commentaar van het type "Dit is iets waar jij goed in bent", zou dan komen omdat het ondanks die positieve implicaties op het ene niveau, het op een ander niveau toch nog negatieve implicaties inhoudt (nl. hard werken impliceert een geringe bekwaamheid).

#### **En op rapporten**

Het belang van een positief eigen bekwaamheidsconcept bij de leerlingen blijkt ook uit de resultaten van het onderzoek van SUPERSAXO, PERREZ & KRAMIS (1986). Die onderzoekers stelden zich tot doel zesdeklassers (11 - 12 jr.) ertoe te brengen hun eigen schoolsucces vooral aan eigen bekwaamheid toe te schrijven en hun falen aan gebrek aan inspanning. Ze slaagden wel in het eerste, niet in het tweede. Interessant is dat ze dat eerste doel bereikten met een interventie van vrij geringe intensiteit.

De gewone leerkrachten van de betrokken klassen gaven hun leerlingen schriftelijke commentaren waarin duidelijk de bekwaamheid van de leerling als oorzaak van zijn succes werd gesteld. Dat gebeurde telkens een leerling op één van de vijftien studietoetsen die gedurende een periode van tien weken werden afgelegd, een meer dan behoorlijk resultaat haalde. Wat gold als meer dan behoorlijk, hing af van het eigen prestatieniveau van de leerling. Om zeker te zijn dat in de schriftelijke commentaren de gewenste oorzaakstoeschrijvingen naar voren kwamen, kregen de leerkrachten "voorbeeldzinnen" waaruit ze konden putten. Presteerde een leerling op een toets minder dan van hem of haar verwacht mocht worden, dan werd dat falen in de schriftelijke commentaar gerelateerd aan gebrek aan inspanning vanwege de leerling. Maar zoals gezegd had dat geen effect op de post-test-attributiescores. Eén van de verklaringen die de onderzoekers zelf naar voren brengen, ligt in de lijn van de analyse

van MILLER, BRICKMAN & BOLEN (1975). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen omtrent de inspanning die ze hebben geleverd wel een vrij duidelijk beeld hebben, dat door de commentaar van de leerkracht nog maar moeilijk gewijzigd kan worden. Het begrip "eigen bekwaamheid" is daarentegen abstracter. Men heeft minder houvast voor het opvullen van zijn eigen bekwaamheidsperceptie en dus is men daarop meer beïnvloedbaar.

Interessant in het onderzoek van SUPERSAXO, PERREZ & KRAMIS (1986) is ook dat bij de experimentele leerlingen een significante daling van schoolangst werd vastgesteld. M.a.w. het lijkt erop dat een verbetering van de eigen bekwaamheidsperceptie meteen ook leidde tot een vermindering van de schoolangst bij leerlingen.

### **Besluiten**

Met feedback aan leerlingen kun je veel kanten uit. Er valt wellicht veel te zeggen voor de stelling dat je met de feedback die je aan je leerlingen geeft, potentieel veel kunt bereiken. Niet in het minst op het vlak van hun motivatie tot leren. Dat het in dat verband aanbeveling verdient los te breken uit een geautomatiseerd "ok" of "goed", hoeft allicht niet meer gezegd te worden. Belangrijk is te beseffen dat je omtrent feedback geen simpele regels kunt voorleggen. Het effect is immers niet zomaar te voorspellen. Veel hangt af van de context waarin feedback gegeven wordt. In dat opzicht verschilt de specifieke evaluatieve feedback die je aan je leerlingen geeft, weinig van de andere aspecten in je communicatie met je leerlingen. Dezelfde basiselementen zijn van invloed op de betekenis die leerlingen verlenen aan de feedback die ze van hun leerkrachten krijgen : stemtoon, context, triadische effecten, communicatiegewoonten, enz. De onderzoeksresultaten die in de onderwijsliteratuur i.v.m. feedback naar voren komen, m.i.v. de onverwachte effecten die gevonden worden en van de bevindingen die vanuit het attributietheoretisch onderzoek worden gedaan, kunnen dan ook vrij gemakkelijk ingepast worden in een breder communicatietheoretisch referentiekader. Voor de praktijk houdt dat in dat men zich niet vastklampt aan starre regeltjes maar dat men probeert af te gaan op hoe de leerlingen reageren. Een analyse in termen van betekenisverleningen kan in deze heel erg waardevol zijn.

Jean-Pierre Verhaeghe, R.U.G. - Seminarie en Laboratorium voor Didactiek, H. Dunantlaan 2 - 9000 GENT

# BIBLIOGRAFIE

- Andrews G.R. & Debus R.L., Persistence and the Causal Perception of Failure. Modifying Cognitive Attributions, in : Journal of Educational Psychology, 1978, Vol. 70, No 2, pp. 154-166
- Berka H.H. & Westhoff K., Lehrererwartungen und Schülerverhalten. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1981, No 12, pp. 1-23.
- Brophy J.E., Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectations, in : Journal of Educational Psychology, 1983, Vol. 75, No 5, pp. 631-661.
- Cooper H.M. , Pygmalion Grows Up : A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence, in : Review of Educational Research, 1979, Vol. 49, No 3, pp. 389-410.
- Cooper H.M. & Baron R.M. , Academic Expectations and Attributed Responsibility as Predictors of Professional Teachers' Reinforcement Behavior, in : Journal of Educational Psychology, 1977, No. 4, pp. 409-418.
- Cooper H.M. & Baron R.M., Academic Expectations, Attributed Responsibility and Teachers' Reinforcement Behavior : A suggested Integration of Conflicting Literatures, in : Journal of Educational Psychology, 1979, Vol. 71, No 2, pp. 274-277.
- Cooper H.M. e.a., Teachers' Beliefs About Interaction Control and Their Observed Behavioral Correlates, in : Journal of Educational Psychology, 1980, Vol 72. No 3, pp. 345-354.
- Dweck C., The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness, in : Journal of personality and Social Psychology, 1975, Vol. 31, No 4, pp. 674-685.
- Harari O. & Covington M.V., Reactions to Achievement Behavior from a Teacher and Student Perspective : A Developmental Analysis, in : American Educational Research Journal, 1981, Vol. 18, No 1, pp. 15-28.
- Hiebert E.H., Winograd P.N. & Danner F.W., Children's Attributions for Failure and Success in Different Aspects of Reading, in : Journal of Educational Psychology, 1984, Vol. 76, No 6, pp. 1139-1148.
- Kukla A., Attributional Determinants of Achievement-Related Behavior, in : Journal of Personality and Social Psychology, 1972, Vol. 21, No 2, pp. 116-174.
- Mattheeuws A., Systeembenadering en kommunikatietheorieën, in : Huijg G. e.a., Leren en leven met groepen. Handleiding voor het werken in groepen. Alphen a/d Rijn, Samson, 1977-..., Nr. 4110, p. 33.
- Marsh H.W., Relations among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept and Academic Achievement, in Journal of Educational Psychology, 1984, Vol. 76, No 6, pp. 1291-1308.
- Marsh H.W. e.a., The Relationship between Dimensions of Self-Attribution and Dimensions of Self-Concept, in : Journal of Educational Psychology, 1984, Vol. 76, No 1, pp. 3-32.

Meyer W.U., Academic Expectations, Attributed Responsibility and Teachers' Reinforcement Behavior : A Comment on Cooper and Baron With Some Additional Data, in : Journal of Educational Psychology, 1979, Vol. 71, No 2, pp. 269-273.

Meyer W.U., Indirect Communications about Perceived Ability Estimates, in : Journal of Educational Psychology, 1982, Vol. 74, No. 6, pp. 888-897.

Meyer W.U. e.a., The Informal Value of Evaluative Behavior : Influence of Praise and Blame on Perceptions of Ability, in : Journal of Educational Psychology, 1979, Vol. 71, No 2, pp. 259-268.

Miller R.L., Brickman P. & Bolen D., Attribution Versus Persuasion as a Means for Modifying Behavior, in : Journal of Personality and Social Psychology, 1975, Vol. 31, No 3, pp. 430-441.

Nicholls J.G., The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of academic Attainment and the Understanding that Difficult Tasks Require More Ability, in : Child Development, 1978, Vol. 49, No 3, pp. 800-814.

Rest R., Nierenberg R., Weiner B. & Heckhausen H., Further Evidence Concerning the Effects of Perceptions of Efforts and Ability on Achievement Evaluation, in : Journal of Personality and Social Psychology, 1973, Vol. 28, No 2, pp. 187-191

Schunk D.H., Ability versus Effort Attributional Feedback : Differential Effects on Self-Efficacy and Achievement, in : Journal of Educational Psychology, 1983, Vol. 75, No 6, pp. 848-856

Schunk D.H., Effects of Effort Attributional Feedback on Children's Perceived Self-Efficacy and Achievement, in : Journal of Educational Psychology, 1982, Vol. 74, No 4, pp. 548-556.

Schunk D.H., Modeling and attributional effects on children's achievement : A Self-Efficacy Analysis, in : Journal of Educational Psychology, 1981, Vol. 73, No 1, pp. 93-105.

Schunk D.H., Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behavior, in : Journal of Educational Psychology, 1984, Vol. 76, No 6, pp. 1159-1169.

SURBER C.F., The Development of Reversible Operations in Judgements of Ability, Effort and Performance, in : Child Development, 1980, Vol. 51, No , pp. 1018-1029.

Supersaxo A., Perrez M. & Kranis J., Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern, durch Lehrerattribution, in : Psychologie, Erziehung und Unterricht, 1986, 33 Jg., pp. 108-116.

Verhaeghe J.P., De analyse van probleemsituaties in de klas vanuit systeemtheoretisch perspectief, in : Tijdschrift voor leerlingbegeleiding, 1985, jg. 8, nr. 3, pp. 14-23.

Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D.D., De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1977 (4e editie).

Weiner B., Attribution Theory, Achievement Motivation and the Educational Process, in : Review of Educational Research, 1972, Vol. 42, No 2, pp. 203-215.

Weiner B., A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences, in : Journal of Educational Psychology, 1979, Vol. 71, No 1, pp. 3-25.

Weiner B. & Kukla A., An attributional Analysis of Achievement Motivation, in : Journal of Personality and Social Psychology, 1970, Vol. 5, No 1, pp. 1-20.

## AANBOD

U leest VONK op school, maar u bent zelf geen VON-lid.

U vindt VONK een goed blad.

Profiteer dan van dit dubbel voordelig aanbod !

U krijgt

- jaargang 1987 gratis,
- jaargang 1988 aan de oude prijs

indien u lid wordt voor 1 december 1987.

Hiertoe volstaat het 490 fr. (360 fr. als u netto minder dan 30.000 fr. per maand verdient) over te schrijven op rekeningnummer 001-0957838-39 van de VON, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem, met vermelding van uw naam, adres en "ACTIE-87-88".

Nu doen !