



Feedback matters!

Kwaliteitsvolle feedback

ECHO-tip juni 2022

ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (Universiteit Antwerpen)

*“Feedback falls in the top 5 to 10 highest influences on achievement ... Clearly, feedback can be powerful.”
(Hattie & Timperley, 2007)*

Je leest het goed. Feedback kan een zeer krachtig effect hebben op het leren van studenten, zelfs één van de krachtigste effecten. Hattie en Timperley (2007) baseren zich voor deze stelling op een analyse van een groot aantal onderzoeken naar het effect van feedback. Er is uiteraard wel een ‘maar’ in dit verhaal: feedback moet kwaliteitsvol zijn om effectief te zijn. Laat dat nu net het focuspunt van deze tip zijn. Wat is kwaliteitsvolle feedback? Wanneer leidt feedback tot een krachtig leereffect? In deze ECHO-onderwijstip gaan we dieper in op de voorwaarden van effectieve feedback. Hierbij ligt de focus voornamelijk op feedback op opdrachten, maar de principes die we meegeven zijn zeker ook breder toepasbaar.

Het stramien van Sadler

Als we vandaag willen spreken over feedback die leidt tot leren, dan moeten we het hebben over het feedbackstramien van Royce Sadler. Sadler is een Australische professor, verbonden aan de Universiteit Van Queensland. Hij schreef al in de jaren 1980 enkele baanbrekende artikels over kwaliteitsvolle feedback (zie ‘meer weten’ voor enkele van zijn artikels). Zo baanbrekend dat we ruwweg 40 jaar later nog steeds naar zijn werk verwijzen als we het hebben over kwaliteitsvolle feedback.

In zijn stramien verwees Sadler naar drie condities die vervuld moeten zijn opdat feedback tot leren leidt. We sommen de condities even op.

- Stel criteria op en zorg ervoor dat jouw studenten begrijpen wat de criteria precies inhouden (feed up).
- Maak een vergelijking tussen het niveau waarop de student de taak uitvoert enerzijds, en het

verwachte niveau, uitgedrukt in criteria, anderzijds (feedback).

- Geef suggesties ter verbetering waardoor de student de eventuele kloof tussen de huidige taakuitvoering en de gewenste taakuitvoering kan verkleinen of wegwerken (feedforward).

In wat volgt verduidelijken we de verschillende condities.

Eerste conditie: Feed up

De eerste conditie van Sadler verwijst naar het **opstellen én verduidelijken van criteria**. Criteria geven aan wat belangrijk is bij een opdracht: waar moet een student op letten bij de uitvoering van de opdracht? Logischerwijs verwijzen de criteria ook naar de (leer)doelen van de opdracht en het (mogelijk) leereffect.

*Mogelijke criteria voor schrijfoopdrachten:
wetenschappelijke stijl, argumentatie, spelling, taal,
structuur, opbouw, heuristiek, bronnenanalyse,
bronverwijzing, kritische houding, vorm, ...*

Mogelijke criteria voor presentaties: overbrengen van informatie, oogcontact, lichaamstaal, taalgebruik, timing, structuur, duidelijkheid, mediagebruik, spreektempo, stemgebruik, interactie met publiek, verstaanbaarheid, ...

Mogelijke criteria voor een laboverslag: beschrijving doel van het experiment, structuur en taal, lay-out grafieken en tabellen, reactievergelijkingen, bespreking en vergelijking resultaten, berekeningen, ...

Hoe stel je criteria op? Hoe begin je daaraan? Het gaat bij criteria om datgene waar de student op moet letten om de opdracht goed uit te voeren. Daarom is die vraag dan ook een prima startpunt: Waarop moet een student letten bij de uitvoering van de opdracht? Of anders gesteld: Wat moet de student kennen of kunnen om de opdracht goed uit te voeren? Door te proberen deze **basisvragen** te beantwoorden kom je vaak tot een aantal algemene criteria, zoals 'argumentatie' en 'opbouw' voor een schriftelijke opdracht of 'lichaamstaal' en 'stemgebruik' bij presentaties. Het is dan nuttig om te werken aan een **verdere concretisering**. Dit doe je door na te gaan wat je concreet verstaat onder die algemene criteria of te bepalen welke kenmerken van die algemene criteria zorgen voor een goede uitvoering van de opdracht.

Om het bovenstaande proces te verduidelijken, grijpen we terug naar de voorbeelden van criteria die we eerder gebruikten. Stel dat je een lesgever bent die criteria wil opstellen voor een presentatie van studenten. Wat moeten studenten kunnen of waarop moeten ze letten om deze opdracht goed uit te voeren? Het antwoord op die vraag leidt je dan mogelijks naar algemene criteria als 'lichaamstaal' en 'spreektempo'.

Vervolgens kan je die criteria nog verder concretiseren door je de vraag te stellen waar je concreet naar kijkt als je het hebt over 'lichaamstaal' als criterium bij een presentatie. Mogelijks kom je dan tot verduidelijkingen als 'je maakt gebruik van ondersteunende handgebaren die jouw boodschap en punt versterken', 'je hebt een stabiele houding, waarbij je niet te veel wiebelt', ...

Uiteraard is hier variatie mogelijk. Andere lesgevers zullen naar andere zaken kijken bij een presentatie. Punt is dat uitgeklaard moet worden wat er concreet onder de criteria verstaan wordt voor jou als feedbackgever, voor jouw studenten én ook voor eventuele mede-feedbackgevers. In het laatste geval is het dus zeer belangrijk dat er afstemming is tussen de verschillende feedbackgevers over de specifieke inhoud van de criteria.

De basisvragen, "Waarop moet een student letten bij de uitvoering van de opdracht?" en "Wat moet de student kennen of kunnen om de opdracht goed uit te voeren?", helpen je starten met het ontwikkelproces van criteria. Er zijn daarnaast nog een aantal **hulpmiddelen** die dit proces kunnen ondersteunen:

- Maak gebruik van paarsgewijze vergelijking om algemene criteria te ontdekken. Bij deze methode ga je telkens twee opdrachtuitwerkingen met elkaar vergelijken en bepalen welke de beste is. Door bij deze vergelijking na te gaan waarom je een bepaalde opdracht beter vindt dan een andere, kom je uit bij bepaalde criteria waar je naar kijkt (voor meer informatie hierover zie [deze ECHO-onderwijstip](#) uit 2021). Je vergelijkt om de algemene criteria vast te leggen.
- Leg een goede en een slechte opdracht naast elkaar, waarbij je de focus legt op één criterium voor die opdracht. Bijvoorbeeld, een laboverslag waarin de grafieken en lay-out goed zijn uitgewerkt leg je naast een laboverslag waarin de grafieken en lay-out slecht zijn uitgewerkt. Vanuit een analyse van beide versies kan je dan komen tot een invulling van waar jij naar kijkt bij het uitwerken van grafieken en lay-out. Je vertrekt vanuit een concreet criterium om dit te concretiseren.
- Zet jouw netwerk in. Laat je inspireren door discussie met collega's over criteria.
- Je moet het warm water niet opnieuw uitvinden. Ga eens kijken naar criteria bij andere gelijksoortige opdrachten. Dit kan binnen jouw departement of instelling, maar kan ook gewoon door een zoektocht op het internet te starten.
- Houd er rekening mee dat het ontwikkelproces vaak doorloopt tijdens het gebruik van de criteria. Pas de criteria aan o.b.v. inzichten die tijdens het geven van feedback naar boven komen. Zo is het zeker mogelijk dat de criterialijst verder aangevuld wordt met nieuwe criteria, dat bepaalde criteria wegvallen of dat er een verdere concretisering nodig is. Echter, pas de 'spelregels' wel niet aan tijdens het spel. Met andere woorden, neem de aangepaste criterialijst pas in gebruik wanneer je de respectievelijke opdracht opnieuw in jouw

leeromgeving aanbiedt (bv. aan een andere studentengroep).

We hebben het gehad over criteria en hoe je ze kan opstellen. Om het verhaal van de eerste conditie van Sadler af te maken moeten we nog ingaan op het **verduidelijken van criteria**. Feed up betekent dus criteria opstellen en **communiceren** aan jouw studentengroep. Dit is belangrijk omdat je hierdoor een **gemeenschappelijk referentiekader**, ofwel een gemeenschappelijke taal, tussen jou en jouw studentengroep creëert. Dit kader maakt de latere feedback duidelijk. Wat versta jij concreet onder de criteria? Hoe kunnen studenten de criteria gebruiken om de opdracht goed uit te voeren? Hoe diepgaand je dit moet doen, hangt af van hoe vertrouwd jouw studenten zijn met de opdracht en opdrachtcriteria.

Je hebt **verschillende manieren** om criteria te verduidelijken. We verdelen ze onder in twee categorieën. De eerste categorie omvat een reeks methodes waarbij studenten **minder actieve input** hebben. Jij geeft als lesgever voornamelijk uitleg over de criteria en studenten proberen jouw uitleg te begrijpen.

Een eerste methode in deze categorie is het opstellen van een zeer gedetailleerde criterialijst. Hierbij ga je er van uit dat studenten weinig ervaring hebben met de criteria en dus gebaat zijn met een verregaande concretisering.

Een volgende methode is een diepgaande uitleg geven over de criteria. Hierbij kan je dan, bijvoorbeeld, kiezen om de criterialijst minder gedetailleerd te maken, maar deze wel uitgebreid mondeling toe te lichten. Uiteraard is een combinatie van een zeer gedetailleerde criterialijst met een diepgaande uitleg ook zeker mogelijk.

Een derde methode bestaat erin een criterialijst te verduidelijken met een goede en een minder goede uitvoering van de opdracht. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een schriftelijke opdracht met een goede en een schriftelijke opdracht met een minder goede structuur. Beide worden gebruikt om het criterium 'structuur' te verduidelijken. Voordeel van deze methode is dat studenten geconfronteerd worden met concrete voorbeelden en verduidelijkingen van wat jij verstaat onder een goede structuur.

Naast de minder actieve methodes is er nog een tweede categorie van methodes. Hierbij worden studenten **actief betrokken** bij het ontdekken en begrijpen van de criteria. Deze methodes kosten meer tijd, maar hebben als

voordeel dat studenten een diepgaander inzicht krijgen in de criteria.

Je kan jouw studenten actief betrekken door tijdens een contactmoment te vragen om bepaalde criteria in eigen woorden te herformuleren. Je kan dat individueel laten doen, maar dat kan zeker ook als een kleine groepsopdracht. Het herformuleren zorgt ervoor dat studenten onder woorden moeten brengen wat zij verstaan onder de criteria. De terugkoppeling, die vervolgens plenair gebeurt, geeft jou feedback over hoe de studenten de criteria interpreteren en in welke mate er eventueel een mismatch zit tussen hun en jouw interpretatie. Deze kan dan rechtgezet worden.

Eerder hadden we het over de paarsgewijze vergelijking als hulpmiddel om als lesgever criteria te ontdekken en op te stellen. Je kan deze methode ook inzetten bij jouw studenten zodat ze op een actieve manier te weten kunnen komen welke criteria mogelijks belangrijk zijn bij bepaalde opdrachten. De te gebruiken procedure is hierbij gelijkaardig als die voor lesgevers (zie hierboven). Voor meer informatie over de paarsgewijze vergelijking zie [deze ECHO-onderwijstip](#) uit 2021.

Een laatste methode bestaat erin om studenten een uitgewerkte opdracht te geven met jouw feedback bijgevoegd. Vanuit een analyse hiervan kunnen studenten komen tot een lijst van criteria. Deze analyse kan individueel of in groep gebeuren. De verschillende lijsten kunnen vervolgens met de hele studentengroep verder besproken worden zodat uiteindelijk iedereen dezelfde inzichten heeft over de te gebruiken criteria.

Hou er rekening mee dat je best **regelmatig terug verwijst** naar de criteria doorheen het hele proces van opdracht uitvoeren en feedback geven. Des te vaker je dit doet, des te sterker internaliseren de studenten de criteria.

Tweede conditie: Feedback

De criteria zijn opgesteld en verduidelijkt. Nu is het tijd voor het 'echte werk': het geven van feedback. In feite maak je hier de **vergelijking** tussen het niveau van de opdrachtuitvoering en het verwachte niveau, uitgedrukt in de criteria. Concreet: geef feedback op de criteria die je opgesteld hebt.

Voorbeeldfeedback op een laboverslag op criterium 'bespreking en vergelijking resultaten':

“Bespreek resultaten zo concreet mogelijk. Wanneer je verschillende meetwaarden of meetwaarden en theoretische waarden vergelijkt, becommentarieer de verschillen dan aan de hand van de absolute of relatieve afwijking.”

Voorbeeldfeedback op een schrijfo opdracht op criterium ‘coherentie’:

“Vooral de structuur van het eerste gedeelte is uitstekend: je geeft een tegenargument, weerlegt dit, probeert het tegenargument een tweede kans te geven door het te herinterpreteren en dan weerleg je dit. Mooi gedaan! Het tweede gedeelte is degelijk, maar daar wordt de weerlegging een beetje ondoorzichtiger. Je wil het tegenargument weerleggen, maar het wordt een beetje onduidelijk hoe deze weerlegging net gestructureerd is. In feite gaat het om één weerlegging met drie ondersteunende redenen en niet om drie afzonderlijke weerleggingen.”

Feedback geven op criteria heeft een aantal **voordelen**:

- Je hebt in de vorige conditie via de criteria uitgedrukt wat volgens jou belangrijk is bij het goed uitvoeren van de opdracht. Door in deze conditie feedback te geven op de criteria, geef je dus input over de kern van de opdracht. Anders gesteld, je legt de juiste focus bij jouw feedback.
- Door het communiceren over criteria leren studenten wat belangrijk is bij een opdracht. Dit wordt versterkt door in deze conditie feedback te geven op dezelfde criteria. Uiteindelijk zou dit zelfs kunnen leiden tot meer zelfgestuurde en zelfstandige studenten. Door herhaaldelijk te wijzen op de criteria én feedback te geven op de criteria, hopen we dat studenten uiteindelijk onthouden welke criteria bij een bepaalde opdracht belangrijk zijn. Daarnaast kunnen ze dit inzicht hopelijk ook transfereren naar andere, gelijksoortige opdrachten.

Het voorgaande impliceert ook dat je niet zomaar feedback geeft op criteria. Het is noodzakelijk op **alle criteria** feedback te geven, dus ook op die criteria waar de opdrachtuitvoering van de student al goed zit. Met andere woorden, geef feedback op minder goede onderdelen van de opdracht, maar ook **op sterke of positieve punten**. Een student is ook gebaat met concrete feedback op zaken die al goed lopen. Die heeft ook informatiewaarde.

Feedback geven op positieve opdrachtonderdelen is daarenboven nuttig doordat het studenten meer **motiveert** om ‘iets’ met de feedback te doen. Uiteindelijk wil je met feedback studenten niet afschrikken of ontmoedigen, maar juist aanmoedigen om verder te gaan met de opdracht of in de toekomst een beter product te produceren. Dit motiverende aspect kan je dus bereiken door positieve feedback te geven, maar ook door te letten op jouw verwoording van feedback. Woorden als ‘een aandachtspunt’ of ‘leerpunt’ in plaats van ‘slechte punten’ of meegeven dat het werk ‘nog verder geoptimaliseerd moet worden’ of ‘nog op een hoger niveau getild moet worden’ zijn zeker geen wondermiddelen, maar kunnen misschien hun steentje bijdragen aan het motiverende aspect van feedback.

Motiveren is dus belangrijk, maar ook **duidelijk** zijn is een absolute voorwaarde van goede feedback. Als het niet goed is, moet dat gezegd worden. Het **evenwicht** tussen beide aspecten bewaren is daarbij belangrijk. Maak duidelijk dat het niet goed is, maar probeer tegelijkertijd na te denken hoe je de student nog meekrijgt in het verdere verhaal. Zo kan je bijvoorbeeld in een algemene feedbackcomment onderaan de opdracht meegeven dat de opdracht nog niet voldoet en met name om een aantal redenen. Deze geef je vervolgens mee. Daarnaast geef je echter ook aan dat de feedback als doel heeft de ontvanger van de feedback te helpen de aandachtspunten te verbeteren en dat er ook een aantal sterke punten zijn (indien dat dan effectief het geval is, uiteraard).

Derde conditie: Feedforward

Kwaliteitsvolle feedback houdt ook in dat je vooruit kijkt in jouw feedbackcomments. In de vorige conditie heb je aan de student duidelijk gemaakt hoe de opdrachtuitvoering op een bepaald moment is. Wat zijn de sterke en minder sterke punten van de opdracht? Daar heb je antwoord op gegeven. Hoe kan de student nu de minder sterke punten verbeteren, naar toekomstige gelijkaardige opdrachten toe of naar een herwerking? Welke **suggesties ter verbetering** kan je meegeven? De laatste conditie van Sadler, om een leereffect van feedback te creëren, duidt dus op de noodzaak om niet alleen achteruit te kijken (via feedback), maar ook vooruit (via feedforward).

We grijpen terug naar het voorgaande voorbeeld waarbij feedback op practicumverslagen gegeven wordt. De feedback wordt herhaald, de suggesties ter verbetering zijn onderstreept.

criterium 'bespreking en vergelijking van resultaten' "Bespreek resultaten zo concreet mogelijk. Wanneer je verschillende meetwaarden of meetwaarden en theoretische waarden vergelijkt, becommentarieer de verschillen dan aan de hand van de absolute of relatieve afwijking. Vermijd termen zoals "dicht in de buurt", "er niet ver van", "bijna hetzelfde", ... Geef tevens één of meer mogelijke verklaringen voor de waargenomen verschillen. Wanneer je verschillende methoden hebt gebruikt om een bepaald resultaat te bekomen, geef dan aan welke methode volgens jou het meest en/of het minst nauwkeurige resultaat heeft opgeleverd alsook de mogelijke verklaring hiervoor."

criterium 'besluit' "Je besluit dient een antwoord te formuleren op de doelen van het experiment. Rapporteer dus alle resultaten en breng deze terug tot de originele doelen. De resultaten voor NaOH heb je correct gerapporteerd, maar deze voor de oplossingen van HCl en CH₃COOH ontbreken in het besluit. Neem deze dus nog op."

Bij de feedback op de schrijftopdracht (zie voorgaande voorbeeld) focussen we ons nu op de feedback op het criterium 'kritische houding: De student toont een kritische houding zowel tegenover de argumenten voor als tegen de stelling'. Opnieuw worden de suggesties ter verbetering onderstreept.

"Je toont een goede kritische houding, maar probeer je nog wat meer in te leven in de tegenargumenten. Ga bijvoorbeeld wat kritischer in op de connectie tussen sociale media en het recht op privacy. Wordt door een foto op jouw sociale media jouw recht om iets 'in het verborgene te houden' geschonden?"

Uit de voorbeelden wordt misschien al duidelijk dat suggesties ter verbetering **verschillende vormen** kunnen aannemen. Je kan:

- expliciet vermelden of voordoen wat je verwacht van de student. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het meegeven van de oplossing, zelf verbeteren van een slechte argumentatie, herschrijven van een inleiding, ...;
- werken met richtvragen, suggesties of hints, waarbij je niet zomaar alles weggeeft maar de student laat nadenken over mogelijke oplossingen bij of aanpassingen aan de opdracht;

- gebruik maken van bronvermeldingen. Hierbij geef je mee waar de student zelf mogelijke oplossingen of een richting voor een oplossing kan vinden.

Welke vorm je opneemt, kies je zelf. Je kan zeker ook gaan voor een mix van verschillende vormen. Een mogelijk leidraad om te kiezen voor welke vorm je gaat, is te kijken naar de mate van ervaring van jouw studenten. Het achterliggend principe is hierbij dat je jouw mate van ondersteuning afstemt op (jouw inschatting van) de mate van ervaring van de studenten. Minder ervaren studenten zijn gebaat met meer ondersteuning. De mate van ervaring kan je bovendien vanuit twee invalshoeken bekijken. Studenten kunnen meer of minder ervaren zijn in de vakinhoudelijke kennis van de opdracht, maar kunnen ook meer of minder ervaren zijn in hoe zelfgestuurd ze feedback kunnen verwerken.

Actief omgaan met feedback

We hebben de voorwaarden voor kwaliteitsvolle feedback hierboven besproken. Uiteraard wil je vervolgens dat jouw studenten ook ingaan op en/of 'iets' doen met jouw feedback. De eerder vermelde methoden om jouw studenten actief te betrekken bij het ontdekken en begrijpen van criteria zijn hier eigenlijk een eerste stap voor. Je neemt hen namelijk vanaf het begin op een actieve manier mee in het feedbackproces. Vervolgens zijn er nog een aantal methoden om jouw studenten actief te laten omgaan met jouw feedback. In [deze onderwijstip](#) uit 2013 gaan we daar verder op in.

Timing van feedback

De laatste noodzakelijke voorwaarde van effectieve feedback waarop we willen ingaan is de timing ervan. Om het leereffect van feedback zo groot mogelijk te houden, is het belangrijk dat studenten de feedback **zo snel mogelijk** ontvangen. Als studenten de feedback ontvangen, moeten zij immers in staat zijn deze te verbinden aan hun oorspronkelijke gedachtegang. Des te langer studenten moeten wachten op de feedback, des te moeilijker het wordt om de originele opdrachtsituatie te herinneren. Na enige tijd weten studenten niet precies meer waarom ze een bepaalde strategie hebben gebruikt of waarom ze bepaalde aspecten al dan niet opgenomen hebben in hun uitwerking (Hattie & Timperley, 2007). Makkelijker gezegd dan gedaan natuurlijk. Hierna volgen **enkele praktische tips** om studenten tijdig van feedback te voorzien.

- **Stel een lijst op met veelgemaakte fouten.** Studenten maken elk jaar opnieuw gelijkaardige fouten. Van deze veelvoorkomende fouten kan je een genummerde lijst maken en als leidraad bij het geven van feedback gebruiken. Wanneer je dan een opdracht van feedback voorziet, kan je elke opdracht vluchtig bekijken en door middel van het nummer van de fout feedback geven. Zo krijgen studenten hun opdracht, op een kort termijn, terug met vermelding van de nummers van hun gemaakte fouten. Daarnaast krijgen ze natuurlijk ook de lijst mee (i.e. de leidraad). Belangrijk hierbij is wel dat de leidraad niet enkel vermeldt wat er fout is. Studenten moeten ook informatie krijgen over hoe ze elke fout kunnen verbeteren (cfr. de derde conditie van Sadler). Vervolgens kunnen de studenten deze fouten reeds verbeteren, terwijl jij meer tijd krijgt om grondiger door de opdrachten heen te gaan.
- **Maak gebruik van modelantwoorden of een antwoordsleutel en bronverwijzingen.** Indien je feedback moet geven op een opdracht of examen dat bestaat uit open vragen, kan je op voorhand een modelantwoord uitschrijven. Dit modelantwoord bezorg je aan je studenten als wijze van feedback. Voor een opdracht of examen dat bestaat uit meerkeuzevragen kan je een antwoordsleutel opstellen. Hierbij is het echter belangrijk om ook een korte verklaring bij te voegen, waarin je aangeeft waarom de foutieve alternatieven fout zijn en waarom het juiste alternatief juist is. Daarnaast kan je ook per vraag aangeven via welke bron studenten het juiste antwoord kunnen vinden.
- **Zet in op groepsfeedback.** In plaats van individuele feedback aan elke student, kan je ook een aantal algemene opmerkingen formuleren over de kwaliteit van de uitwerkingen. Je kan tijdens een contactmoment enkele voorbeelden van sterke punten en van veelvoorkomende verbeterpunten tonen. Hierbij is het opnieuw belangrijk om ook aan te geven hoe studenten hun uitwerking kunnen verbeteren (cfr. de derde conditie van Sadler). Deze informatie nemen

studenten mee naar hun eigen uitwerking, die ze op deze manier verder kunnen verbeteren. Daarna kan je nog de tijd nemen om elke uitwerking grondiger te bekijken en van bijkomende individuele feedback voorzien.

- **Maak gebruik van de steekproefmethode.** We leggen de steekproefmethode uit aan de hand van een concreet voorbeeld. Stel dat je als docent verantwoordelijk bent voor een opleidingsonderdeel waar 100 studenten voor ingeschreven zijn, die allemaal vier opdrachten moeten maken. Dan kan je kiezen om voor de eerste opdracht een groep van 25 studenten tijdig van feedback te voorzien. De overige 75 studenten krijgen iets later hun feedback. Voor de tweede opdracht krijgt een andere groep van 25 studenten tijdig feedback, terwijl de overige studenten pas later feedback krijgen, enzovoort. Het voordeel is dat iedere student voor (tenminste) één opdracht tijdig feedback ontvangt. We willen wel opmerken dat dit niet de meest ideale oplossing is, maar de steekproefmethode is wel een werkbare oplossing om toch gedeeltelijk aan de eis van tijdige feedback te voldoen.

Samengevat

Kort samengevat kunnen we stellen dat feedback kwaliteitsvol en dus effectief is als:

- studenten weten hoe succes eruit ziet d.m.v. duidelijke criteria en/of goede voorbeelden;
- het duidelijk is voor studenten wat de kloof is tussen de huidige situatie en de verwachte situatie;
- studenten weten hoe ze deze kloof kunnen dichten;
- studenten ook worden aangezet tot verbetering;
- studenten de feedback zo snel mogelijk ontvangen.

Meer weten?

ECHO-onderwijstips

- [Comproved: waarom moeilijk beoordelen als het ook eenvoudig kan? \(2021\)](#)
- [Actief omgaan met feedback \(2013\)](#)
- [Thema-pagina 'feedback'](#)

Enkel toegankelijk voor personeelsleden UAntwerpen (na inloggen)

Good practices: in deze good practices worden criteria ingezet als basis voor opdrachtfeedback (en/of -beoordeling)

- [De methodologische leerlijn in de opleiding geschiedenis](#)
- [Ondersteuning academisch schrijven in het schakelprogramma verpleeg- en vroedkunde](#)
- [Peer evaluatie bij grote groepen \(FSW\)](#)
- [Peer feedback bij individuele presentaties](#)
- [Peer feedback systeem voor groepswerk](#)

[50 onderwijstips](#)

- Tip 42: aandachtspunten bij criteria

Literatuur

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

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.

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

Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896.

Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and teaching International*, 47(1), 125-135.

Sadler, R. D. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. *Journal of higher education*, 54(1), 60-79.

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

ExpertiseCentrum Hoger
Onderwijs (ECHO)

Venusstraat 35

B - 2000 Antwerpen

echo@uantwerpen.be

www.uantwerpen.be/echo

