



Beknopt literatuuroverzicht theorie peerfeedback

Versie 011221		
	T. van der Sande & M. Boonk, <i>Beknopt literatuuroverzicht theorie peerfeedback</i> , Heerlen: Open Universiteit 2021.	

1. Inleiding

Dit literatuuroverzicht over *peerfeedback* dient als achtergrond en onderbouwing voor het ontwerp van de Online SchrijversWerkPlek. De begrippen ‘terugkoppeling’ en ‘feedback’ worden in deze tekst door elkaar gebruikt.

Eerst geven we een korte introductie op de ontwikkelingen die hebben geleid tot het *Feedback Model Mark 2* (par. 2). Daarna bespreken we het dit model (par. 3). Tot slot geven we enkele aanbevelingen voor een Online SchrijversWerkPlek (par. 4).

2. Ontwikkeling naar Feedback Model Mark 2

Boud Reflection model

Halverwege de jaren tachtig is door Boud, Keogh en Walker het ‘Boud Reflection Model’ ontwikkeld (Boud, Keogh & Walker 2013, p. 10-17). Dit model legt veel nadruk op leren door reflectie op de eigen praktijk (d.w.z. eigen taken, opdrachten, activiteiten etc.). Daarmee staat het tegenover onderwijskundige modellen die primair uitgaan van informatieoverdracht van de docent naar de student.

Het Boud Reflection Model stelt de eigen ervaring van de student voorop als basis om te leren. Het gaat erom van een afstand te kijken naar de eigen (leer)ervaringen: hoe leren we van onze ervaringen? Volgens het model is dit verdeeld in drie fasen:

- 1) Evaluatie van ervaringen door terug te keren naar de ervaring: wat is er gebeurd?
- 2) Aandacht voor de emoties die de ervaring oproept, met de focus op de positieve emoties.
- 3) Re-evaluatie van ervaringen: wat geleerd is wordt gerelateerd aan de voorkennis (associatie), met die voorkennis wordt een relatie gelegd (integratie), nieuwe ideeën worden opgedaan (validatie) en de eigen kennis wordt een essentieel onderdeel van het werk (eigenaarschap).

Feedback Model Mark I

Eerdere theorieën over feedback gingen eveneens uit van externe informatieoverdracht en waren zelfs erop gericht de zelf-evaluatieve functie te elimineren (Boud & Molloy 2013, p. 5). Klassieke feedback is te kenschetsen als eenrichtingsverkeer van docent naar student. Daardoor vindt relatief weinig reflectie plaats op het proces van schrijven. Feedback van de docent wordt dan ‘vertellen’ – eenrichtingsverkeer in plaats van een cyclisch proces.

Boud en Molloy stappen af van dit eenrichtingsverkeer. Essentieel is immers juist dat gemonitord wordt wat het effect is op wat de student er vervolgens mee doet: zo ontstaat een *feedback loop* (Boud & Molloy 2013, p. 6). Feedback is immers een cyclisch en continu proces.

Uit het idee van de *feedback loop* is Mark I ontwikkeld: in dit model is er een feedback-proces waarin minimaal één taak wordt verricht waaruit blijkt wat de student wel en nog niet kan. Die taak wordt vervolgd met een taak waarin de student kan laten zien welke veranderingen hij/zij heeft doorgemaakt. De leereffecten van de eerste taak moeten in de tweede taak worden meegenomen. Om de student in staat te stellen te laten zien wat hij heeft geleerd, moet er dus een bepaalde overlap zijn tussen de eerste en de tweede taak (Boud & Molloy 2013, p. 7). Feedback moet een expliciet onderdeel zijn van het ontwerp van een cursus of programma.

3. Feedbackmodel Mark 2

Verschil met Mark 1

Hoewel het element van de *feedback loop* in het Mark 2-model is toegevoegd, gaat het Mark I-model nog steeds uit van het paradigma van vertellen. Boud & Molloy (2013, p. 11-19) kiezen in het Feedbackmodel Mark 2 voor een andere benadering. In dit model ligt de nadruk niet op de verteller, maar staat de lerende als ontvanger van de feedback centraal. Dit model focust dan ook op de actieve rol van de student bij het leerproces (Boud & Molloy 2013; Ducasse & Hill 2019, p. 25).

Daartoe zijn er nog twee elementen aan het oorspronkelijke model Mark I toegevoegd:

- 1) Het Mark 2-model kent ten eerste de actieve lerende: studenten construeren hun eigen begrip- en referentiekader. Daardoor wordt feedback meer responsief. Dit actieve leren wordt binnen het Mark 2-model gerealiseerd met behulp van peerfeedback: feedback van gelijken, dus medestudenten. Een actieve rol van studenten zorgt dat ze ontvangen feedback beter gaan verwerken.
- 2) Ten tweede faciliteert model Mark 2 continuïteit en dialoog. Vanuit de constatering dat het leerproces niet eindigt met feedback (Boud 2015), speelt dialogische feedback een belangrijke rol. Door een (vorm van) wederzijds gesprek over de gestelde eisen en de wijze waarop die zijn toegepast, wordt het bewustzijn over het leren vergroot.

Een voorbeeld van het feedbackproces volgens het Mark 2-model is:

1. de student stelt reflectievragen;
2. peerfeedback;

3. de student gaat zijn werk met de peerfeedback vergelijken;
4. de student gaat na hoe hij een vervolgoopdracht wil gaan aanpakken, gegeven de ontvangen terugkoppeling (*self assessment*).

Samengevat worden studenten binnen het Feedback Mark 2-model gestimuleerd hun eigen vaardigheden in het 'monitoren' en evalueren van hun eigen leerproces te vergroten. Doordat hun doelen gesteld worden en hun planningsvaardigheden gaandeweg toenemen, raken studenten meer betrokken bij de uit te voeren opdrachten. Zo worden de vaardigheden die nodig zijn voor een leven lang leren verder ontwikkeld.

Curriculumontwerp volgens Feedbackmodel Mark 2

De nieuwe benadering van Boud & Molloy (2013) in het feedbackmodel Mark 2 heeft gevolgen voor het curriculumontwerp: de nadruk gaat van inhoud en gewenste leereffecten naar een ontwerp waarin drie andere elementen centraal staan:

- 1) Aandacht voor lerenden en voor wat zij meebrengen
Studenten brengen hun vorige ervaringen mee en zijn hierdoor gevormd. Het niveau van zelfregulatie is niet bij alle studenten gelijk ontwikkeld. Feedback moet niet gaan over "vertellen", maar over "waarderen", over de student als actieve lerende.
- 2) Aandacht voor wat het curriculum uitdraagt
Om de feedback-geletterdheid en de rol van de student als actieve lerende te ontwikkelen (en daarmee aan te sluiten bij het Mark 2-model), moet het curriculum kansen bieden aan studenten om het eigen werk te beoordelen, te vergelijken met de beoordeling van medestudenten. Er moet ruimte zijn voor feedforward. Uitgaan van het 'eigenaarschap' van de student over zijn schrijfproduct is daarbij essentieel.
- 3) Het leermilieu
De effecten van het curriculum liggen vooral op het niveau van wat ontvangen feedback oproept, dus op het niveau van de uitvoering in plaats van het ontwerp van het curriculum. De dagelijkse interacties van studenten onder elkaar en met docenten zijn daarbij belangrijk – dit is het leermilieu.

Een effectief leermilieu is een leermilieu waarin **dialoog** floreert. Dialogische feedback is vormgegeven als een lopend gesprek tussen de docent, de lerende en peers. Dialoog helpt de lerende bij het vormen van een oordeel over het eigen werk en hoe dat zich verhoudt tot de gestelde eisen en het werk van anderen. Ook kan dialoog de lerende stimuleren om voor zichzelf te onderscheiden welke aanpassingen nodig zijn voor een verbetering van schrijfproducten (Boud & Molloy 2013, Carless 2011). 'Dialoog' moet hier ruim worden opgevat: het omvat dus niet alleen gesprekken, maar alle vormen van interactie van de lerende met verschillende actoren (Boud & Molloy 2013). Bij feedback van de docent gaat het om de dialoog tussen docent en student. Bij peerfeedback vindt deze dialoog primair plaats tussen studenten onderling. Denkbaar is dat dialoog (in beperkte mate) ook kan plaatsvinden tussen de student en een geautomatiseerd leersysteem, bijvoorbeeld door geautomatiseerde feedback.

Een ander belangrijk aspect van een gezond leermilieu is **vertrouwen**: studenten zullen alleen een actief lerende rol aannemen wanneer ze vertrouwen hebben in degene van wie ze de terugkoppeling ontvangen. Niet alleen kwaliteit van de terugkoppeling speelt hier een rol, maar ook de persoonlijke verhouding tussen de gever en de ontvanger van de feedback: wordt de terugkoppeling gegeven door iemand die met de student meedenkt en oog heeft voor zijn belangen? De rol van docenten als summatieve beoordelaars kan remmend zijn voor de dialoog tussen docent en student.

Effectieve feedback volgens feedbackmodel Mark 2 gaat zeker niet vanzelf. Het is een wederkerig proces tussen de gever en de ontvanger. Dat brengt mee dat terugkoppeling niet beperkt is tot iets wat de docent of de student doet, maar het is een centraal en onmisbaar onderdeel van elk curriculum. Een curriculum dat is ingericht op de inzet van Mark 2 dient in het bijzonder om studenten:

- zich te laten oriënteren op feedbackdoeleinden;
- te betrekken bij activiteiten ter bevordering van zelfregulering;
- de vereiste houding te ontwikkelen om feedback te vragen;
- kansen te bieden voor het 'produceren' van oefenteksten die dus niet worden beoordeeld;
- mechanismen te bieden om hun eigen oordeel te vergelijken met het werk van professionals en medestudenten (te kalibreren dus) en studenten de mogelijkheid te bieden hun eigen werk te beoordelen (self assessment);
- verder in het curriculum steeds moeilijkere versies van een opdracht te geven;
- oefenopdrachten te presenteren;
- te betrekken bij het hele proces van peerfeedback.

Binnen een curriculumontwerp dat uitgaat van wat studenten meebrengen, van wat het curriculum uitdraagt en van het leermilieu, is dus een belangrijke rol weggelegd voor het formatieve aspect van leren. Gelijkwaardigheid van studenten is hierbij het uitgangspunt.

Naar meer effectieve feedback

Wanneer bij feedback de lerende centraal staat in plaats van de docent, wordt het probleem zichtbaar dat gegeven feedback niet altijd leidt tot verbetering van de kwaliteit van het werk van studenten. Veel studenten hebben geen baat bij de feedback die zij ontvangen. Daarvoor zijn diverse redenen. Feedback is bijvoorbeeld alleen zinvol als studenten de gegeven feedback kunnen begrijpen (Sadler 2010). Ook blijken er bij studenten en docenten uiteenlopende ideeën te bestaan over het belang of doel van feedback. Studenten kunnen onvoldoende ontvankelijkheid hebben om de feedback op zinvolle wijze te verwerken (Ducasse & Hill 2019, p. 25). Vaak begrijpen studenten de feedback niet, of weten ze niet hoe ze hun schrijfproduct zo kunnen aanpassen dat de feedback wordt verwerkt (Nicol 2010).

Daar waar feedback te vaag of te abstract is voor de student, kan de docent zijn feedback aanpassen aan de student. Maar er is meer nodig: het zonder nadenken overnemen van feedback draagt evenmin veel bij aan het leerproces van de student. Voor effectieve feedback dient er volgens Henderson et al (2018) dan ook in het curriculum veel aandacht te zijn voor het precies vormgeven van het feedbackproces. Voor effectieve feedback is immers meer nodig dan het geven van

suggesties door docent en/of medestudenten. Zonder actieve betrokkenheid van studenten werkt het niet. Ook is het van belang dat de *feedback loop* compleet is: het proces moet volledig zijn doorlopen.

Effectieve feedback vereist tevens gecoördineerde actie van docent en student. Volgens de klassieke aanname (Nicol 2010) is feedback van buitenaf alleen nuttig als die een innerlijke dialoog bij de student op gang brengt over de toepassing van de gestelde vereisten. De interactie tussen de docent en de student is adaptief, dat wil zeggen: ze moet zich steeds opnieuw aanpassen aan de ontwikkeling van de student als lerende (Nicol 2010; Wood, Wood & Middleton 1978). Meer herhaling is niet per se beter; de docent moet zo ver gaan als nodig is voor succesvol leren.

Het betrekken van studenten bij de (formatieve) beoordeling van schrijfoopdrachten is voorts alleen zinvol als studenten over zelfregulerende vaardigheden beschikken. Zelfregulering bij studenten ontstaat echter niet vanzelf: vaardigheden als taakanalyse, planning, doelgerichtheid en zelfreflectie zijn hiervoor onmisbare voorwaarden (Ducasse & Hill 2019).

Dialogische feedback

Feedback is geen product op zichzelf, maar een dialogisch proces. Naast feedback die is vormgegeven als een lopend gesprek tussen de docent, de lerende en peers kan ook de eigen reflectie van de student een rol spelen bij de invulling ervan. Het redeneren dat plaatsvindt bij een dialoog levert een belangrijke bijdrage aan de verbetering van de kwaliteit van teksten van studenten (Nicol 2010). De student heeft dialoog en interactie nodig om de gegeven feedback te begrijpen en te kunnen verwerken. Meer 'dialogisch' ingerichte feedback kan daarom een positieve invloed hebben op de kwaliteit van schrijfproducten van studenten.

De docent kan studenten bijvoorbeeld vragen laten stellen of laten aangeven waarover en hoe ze graag feedback zouden willen. Vooral eerstejaars studenten vinden dat nog lastig: zij dienen hierover uitgebreide instructie te krijgen. Het werkt het best als de input van de feedbackgever het startpunt is van een dialoog over de feedback.

Juist bij online onderwijs is een gedeeld begrip bij docent en student nodig over de opdrachteisen en de beoordelingscriteria bij een opdracht. Het hanteren van dezelfde eisen kan aan zo'n gedeeld begrip bijdragen. Het helpt om vanaf het begin van een opleiding eenvormige beoordelingscriteria te hanteren, voorzien van toelichting (Nicol 2010, p. 505 met verwijzingen).

Feedback helpt studenten niet alleen om dichterbij hun doelen te komen, maar geeft studenten ook meer begrip van wat die doelen inhouden. Het tonen van het beoordelingsformulier aan studenten is dus slechts een eerste stap (Nicol 2010; Sadler 1989)

Peerfeedback

Peerfeedback heeft een andere kwaliteit dan feedback van de docent, omdat de medestudent veeleer als meezer dan als beoordelaar optreedt. Peerfeedback is gericht op het niveau van de medestudent en wordt gegeven door iemand die zich in dezelfde positie bevindt.

Bij formatieve beoordeling door peers treden volgens Deiglmayr (2018) leerprocessen op die plaatsvinden in drie dimensies van oplopende interactie:

- individuele betrokkenheid bij de kerntaak (lage interactie);
- geven en ontvangen van peerfeedback (medium interactie);
- argumenteren en co-constructie in dialoog met peers (hoge interactie).

Geschreven feedback moet in dialogische context ingebed worden, waarbij feedbackactiviteiten worden verdeeld over studenten (peerfeedback) en docenten. Het doel van feedback is in deze visie studenten te helpen om de vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om zicht te houden op hun eigen leren en de voortgang daarin, en om hun eigen leren te evalueren en te reguleren.

Dialoog gaat bij voorkeur verder dan enkel het geven van terugkoppeling op een schrijfttekst. De student kan zijn medestudent bijvoorbeeld om verheldering vragen over gegeven feedback of over de toepassing van een bepaald beoordelingscriterium. Beargumenteerde dialoog kan bijdragen aan een kritische en reflectieve verwerking van de feedback.

Het is voor het aanscherpen van het eigen oordeelsvervolgen ook nuttig om eveneens dialogen van andere studenten te lezen (Nicol 2010). Dat kan doordat de docent werk van anderen bespreekt, maar inzage in gesprekken over oefenopdrachten van medestudenten kunnen de lerende student eveneens op weg helpen. Door het geven van peerfeedback krijgt de student meteen al voorbeelden te zien van goede en minder goede voorbeelden van opdrachtuitwerkingen. Studenten krijgen meer inzicht in de eigen toepassing van beoordelingscriteria door peerfeedback, want daar moeten ze de beoordelingscriteria toepassen bij het kijken naar andermans tekst(en). Als van studenten wordt gevraagd om actief deel te nemen aan peerfeedback, inclusief het zich verdiepen in de doelen, criteria en voorbeelden bij opdrachten, zullen ze de beoordelingsvereisten beter internaliseren (Nicol 2010).

Tot slot is bij de inrichting van peerfeedback ook het afstemmen op de verwachtingen van studenten over peerfeedback van belang. Rozental et al. (2020) constateerden dat er vijf onderdelen zijn van geschreven peer feedback die studenten als waardevol ervaren:

- 1) Positieve opening en toon
Bijv. beginnen met een compliment over de inspanning, het groeiproces, het belang van een bepaald argument.
- 2) Focus op de individuele student en de persoonlijke inhoud
Het geven van een zeer beknopte samenvatting/beschrijving van het/een belangrijkste punt(en) toont aan de ontvanger dat de feedbackgever de tekst goed gelezen heeft.
- 3) Het uitdrukken van empathie, steun en legitimering
Erkenning van lastige onderdelen in de tekst en de inzet van de auteur.
- 4) Zorgen en het delen van persoonlijke en professionele ervaring
Bijv. beschrijven hoe de feedbackgever de tekst heeft ervaren, een eigen ervaring delen.
- 5) Vragen stellen en suggesties geven voor de toekomst
Vragen stellen over de bedoeling van de schrijver en/of mogelijke aanpassingen aan de tekst.

Feedbackvaardigheid ('Feed back literacy')

Om effectieve feedback te kunnen geven, moeten studenten zowel het geven als het ontvangen van feedback als vaardigheid ontwikkelen. Alleen dan kan de feedback optimaal worden verwerkt en

ingezet voor de volgende ervaring. Om de leerprocessen die optreden bij peerfeedback te stimuleren, is het dus belangrijk dat studenten instructie krijgen over *hoe* zij peerfeedback moeten geven. Zo wordt de kwaliteit van de peerfeedback verhoogd na instructie over feedback geven binnen de context van een specifieke taak, net als door het formuleren van een specifieke feedbackvraag (Deiglmayr 2018).

Carless & Boud (2018) definiëren feedbackvaardigheid, oftewel *student feedback literacy*, als ‘het begrippenkader, de capaciteiten en de overtuigingen die nodig zijn om informatie te begrijpen en te gebruiken om leer- of werkstrategieën te verbeteren’. Studenten die ‘feedbackvaardig’ zijn, beheersen de volgende vier kernvaardigheden:

- 1) Feedback appreciëren
Studenten begrijpen en waarderen het belang en de rol van feedback bij het actieve leerproces.
- 2) Oordelen
Studenten hebben de capaciteiten om solide academische oordelen te geven over hun eigen werk en dat van medestudenten.
- 3) Emotieregulatie
Studenten hebben de capaciteiten om met kritische feedback om te gaan en blijven proactief in het vragen om feedback.
- 4) Actie ondernemen
Studenten kunnen actie ondernemen op basis van feedback die ze hebben ontvangen en zichzelf daarmee continu verbeteren.

Het ontwikkelen van een eigen begrip- en referentiekader en het zelfstandig beoordelen van het eigen schrijfproduct gaat niet in een paar weken. Het is een langdurig proces waarin de student zijn of haar vaardigheden blijft ontwikkelen. Gaandeweg zal de student die vaardigheden daarbij steeds verder verfijnen. Al deze processen moeten getraind en gecoacht worden.

Bepaalde keuzes in het curriculumontwerp dragen bijvoorbeeld bij aan het aanleren van feedbackvaardigheden door studenten. Carless & Boud (2018) noemen in het bijzonder de aanleg van een databank van constructieve feedbackvoorbeelden. Voorts kan gedacht worden aan de introductie van de term ‘feedbackvaardigheid’ in het eerste semester van een opleiding om vervolgens criteria te geven voor de geleidelijke ontwikkeling van deze vaardigheid in volgende activiteiten binnen het curriculum. Ook is het nodig dat docenten een meta-dialoog aangaan met studenten (d.w.z. een dialoog over de feedback, over de rol van feedback en over effectieve feedbackstrategieën). Belangrijk is voorts het besef dat het niveau van feedback beïnvloed wordt door vorige ervaringen. Juist daarom is het voor het curriculum als geheel van belang dat in het eerste jaar hierin wordt geïnvesteerd, in het bijzonder in het trainen van peer feedbackvaardigheden (Carless & Boud 2018).

Ducasse & Hill (2019) onderzochten of een zogenoemd ‘reflectief feedbackgesprek’ kan bijdragen aan de ‘feedbackvaardigheid’ – specifiek of dit zou bijdragen aan de overeenstemming van doelen en verwachtingen tussen studenten en docenten, aan de mate waarin studenten de feedback als bruikbaar ervaren en aan de zelfevaluatie- en zelfregulatievaardigheden van studenten. In dit ‘reflectief feedbackgesprek’ werd studenten gevraagd om opnieuw te kijken naar de feedback die zij van medestudenten hadden gekregen op een geschreven tekst, vervolgens uit te leggen hoe zij deze feedback verwerkt hadden, de schrijfpdracht te herschrijven (vergelijk de eerdergenoemde *feedback loop*), zichzelf te beoordelen aan de hand van vooraf gestelde criteria en aan te geven waarop nieuwe feedback zich diende te focussen (Ducasse & Hill 2019). Hieruit bleek dat studenten de feedback die

zij ontvingen in driekwart van de gevallen beter vonden aansluiten op de doelen en verwachtingen, dat 84% meer geneigd was iets met de feedback te doen en dat zij meer verantwoordelijkheid namen voor hun leerproces dan voorheen (Ducasse & Hill 2019).

4. Aanbevelingen voor een Online Schrijverswerkplek

Uit het voorgaande volgt een aantal aanbevelingen voor het concept van de Online SchrijversWerkplek (Henderson et al 2018):

- In de OSWP is ruimte voor meerdere formatieve opdrachten waarin eerdere feedback kan worden verwerkt in een volgende opdracht.
- Studenten worden aangemoedigd om reflectievragen te stellen bij het indienen van hun schrijfttekst in de OSWP.
- Studenten worden gestimuleerd om te reflecteren op de ontvangen feedback. Daartoe kunnen ze bijvoorbeeld noteren hoe ze de ontvangen feedback of opgedane ideeën kunnen inzetten in een volgende opdracht.
- Studenten worden aangemoedigd om hun werk langs de meetlat van het beoordelingsformulier te leggen voordat ze een schrijfproduct inleveren.
- Peerfeedback wordt uitgebreid ingezet tijdens formatieve terugkoppeling.
- Er is een duidelijk onderscheid tussen formatieve en summatieve terugkoppeling, met de nadruk op formatieve terugkoppeling.
- De formatieve terugkoppeling dient te worden gegeven op een relatief vroeg moment in de cursus, zodat een student de gelegenheid heeft zijn werk nog te verbeteren.
- In de OSWP worden goede voorbeelden aan studenten gepresenteerd van werk dat aan de gewenste standaard voldoet.
- Studenten worden in de OSWP getraind om 'feedbackvaardig' te worden.

Geraadpleegde literatuur

Ajjawi, R. and David Boud (2018) Examining the nature and effects of feedback dialogue, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:7, 1106-1119, DOI: 10.1080/02602938.2018.1434128

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.) (2013) *Reflection: Turning Experience into learning*.

Boud, D. & Molloy, E. (2013). 'Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 6, 698-712
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>.

Carless, D., Salter, D., Min, Y. and Lam, J. (2011) 'Developing sustainable feedback practices', *Studies in Higher Education* 36(4): 395–407. <http://doi.10.1080/03075071003642449>.

Carless, D. & Boud, D. (2018) 'The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), pp. 1315-1325.

- Deiglmayr, A. (2018) 'Instructional scaffolds for learning from formative peer assessment: effects of core task, peer feedback, and dialogue.' *Eur J Psychol Educ* 33, pp. 185–198, <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0355-8>
- Ducasse, A.M. & Hill, K. (2019) 'Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation', *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 12(1), pp. 24-37.
- Hattie, J., and H. Timperley. (2007) 'The Power of Feedback.' *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson, P., Phillips, M., Ryan, T., and Mahoney, P. (2018) *Feedback for learning. Closing the assessment loop. Framework for effective learning.* Canberra, Australia: Australian Government, Department for Education and Training.
- Nicol, D. and 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.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517, DOI: 10.1080/02602931003786559.
- Rozental, L., Meitar, D., Karnieli-Miller, O. (2020) 'Medical students' experiences and needs from written reflective journal feedback.' *Medical Education* 2020;00, pp. 1-13. [DOI:10.1111/medu.14406](https://doi.org/10.1111/medu.14406)
- Sadler D. R. (2010) 'Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, no. 5: 535–50. [http://doi: 10.1080/02602930903541015](https://doi.org/10.1080/02602930903541015).
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 60-78.
- Wood, D., H. Wood, and D. Middleton. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioural Development* 1: 131–47.