

Docent-feedbackgeletterdheid: een scoping review

Student: E. Lubberts (S4880331)

Begeleider en eerste beoordelaar: prof. dr. J. W. Strijbos

Tweede beoordelaar: dr. M.N. Mascareño

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

6 juni 2025

Aantal woorden: 7153

Abstract

Feedbackliteracy is increasingly subject of research. After an emphasis on student-feedbackliteracy, the view that there is shared responsibility between students and teachers within the feedback process results in a shift to teacher-feedbackliteracy. There is still much uncertainty about how this construct can be characterised. It is also unclear how knowledge of this phenomenon can contribute to improving feedbackprocesses. Therefore, this scoping review focuses on mapping the different elements of teacher-feedbackliteracy. Two frameworks form the basis for qualitative contentanalysis of 21 studies, published between 2022 and 2025. The first is the empirically formed *teacher-feedbackliteracy competence framework* of Boud and Dawson (2023). The second concerns the conceptual framework *teacher-feedbackliteracy dimensions and characteristics* of Carless and Winstone (2023). The results show that teacher-feedbackliteracy consists of a complex interplay of factors, for which no complete framework has yet been defined. A second finding is that the relational dimension of teacher-feedbackliteracy is described in all studies, but is missing in the competence framework of Boud and Dawson (2023). Finally, teacher-feedbackliteracy seems to be related to contextual factors such as the students and their feedbackliteracy. It is therefore advised to describe teacher- and student-feedbackliteracy together in future research and to include features of the relational dimension such as emotions during the feedbackprocess regarding students as well as teachers.

Keywords: teacher-feedbackliteracy, teacher-student feedback interaction, teacher emotions, relational dimension, feedbackcompetencies

Docent-feedbackgeletterdheid: een scoping review

Voor een optimaal leerproces is feedback van groot belang, omdat het studenten de mogelijkheid biedt om een vaardigheid of product te verbeteren (Hattie & Timperley, 2007). Carless en Boud (2018) beschrijven een uitgebreidere definitie van feedback: “Een proces waarbij lerenden gebruikmaken van informatie uit verschillende bronnen en die informatie gebruiken om hun werk of leerstrategieën te verbeteren” (p. 1351). Feedback kent verschillende factoren, zoals de betrokkenheid van studenten, die de mate van verbetering beïnvloeden (Boud & Molloy, 2013; Wiliam, 2018). In verschillende studies is geconstateerd dat feedback steeds meer wordt beschouwd als een proces gedurende het leerproces, in plaats van als eenmalige actie aan het einde van het leerproces (Boud & Molloy, 2013; To et al., 2023).

Winstone et al. (2017) beschrijven het feedbackproces met nadruk op het belang van actieve betrokkenheid van studenten bij het feedbackproces. Zij onderscheiden *de ontvanger, de zender, het bericht* en *de context* als vier factoren die dit proces beïnvloeden. Panadero en Lipnevich (2022) onderscheiden *inhoud, functie, presentatie* en *bron*. In de beschrijving van Panadero en Lipnevich (2022) ligt er in vergelijking met Winstone et al. (2017) meer nadruk op de verantwoordelijkheid van docenten. De beschrijving van Panadero en Lipnevich (2022) kent overeenkomsten met de beschrijving van externe feedback van Narciss (2008), waar *inhoud, functie* en *presentatie* als elementen worden onderscheiden. Deze beschrijving van externe feedback volgt uit een meer gecompliceerde beschrijving van het feedbackproces waarbij Narciss (2008) het feedbackproces beschrijft als *het samenspel tussen een interne- en externe-feedbacklus*. De interne-feedbacklus verwijst onder andere naar meta-cognitieve vaardigheden van de student. In de externe-feedbacklus krijgt de rol van de docent daarin vorm als de externe controleur.

Hoewel de drie reviews vergelijkbare elementen binnen het feedbackproces beschrijven, worden deze op verschillende wijze gestructureerd. Dit geldt ook voor de wijze waarop aandacht wordt besteed aan de rol van de docent in het feedbackproces. Winstone et al. (2017) benoemen de docent expliciet als een zender van feedback, Panadero en Lipnevich (2022) als een bron van feedback en Narciss (2008) als externe controleur, bron van externe feedback. Impliciet is er onder andere aandacht voor de rol van de docent als de verantwoordelijke voor het bericht, de inhoud van de feedback (Panadero & Lipnevich, 2022; Winstone et al., 2017), als bepalende factor voor het doel van de feedback (Narciss, 2008; Panadero & Lipnevich, 2022), als planner van de feedbackmomenten (Panadero & Lipnevich, 2022; Winstone et al., 2017) en als bepalende factor

voor de kwaliteit van feedback (Narciss, 2008; Panadero & Lipnevich, 2022; Winstone et al., 2017). Samenvattend ondersteunen deze studies het idee dat de docent, als externe bron, een belangrijke factor is voor het feedbackproces en mede de functie, inhoud en presentatie van feedback vormgeeft.

Feedbackfuncties

Een belangrijke factor binnen het feedbackproces is de functie van feedback (Narciss, 2008; Panadero & Lipnevich, 2022). De functie *cognitief* wordt door Narciss (2008) gedefinieerd als feedback die leerinhoud-gerelateerde, procedurele en strategische kennis omvat. Dit komt overeen met de functie *leerprestatie* die door Panadero en Lipnevich (2022) wordt gedefinieerd als het verhogen van het leren en presteren van de student, waarbij de focus ligt op inhoud en taak.

De functie *motivationaleel* wordt door Narciss (2008) gedefinieerd als feedback die nadruk legt op de relatie tussen inzet, vaardigheid en succes, het zichtbaar maken van de voortgang, het voorzien van informatie over de taak en de afstand tussen de leerprestatie en het beoogde doel. Dit komt overeen met de functie *motivatie* van Panadero en Lipnevich (2022) die dit beschrijven als feedback met het doel om motivatie en positieve emoties te verhogen, maar ook het verminderen van negatieve motivaties en emoties, zoals het vermijden van de taak.

De functie *meta-cognitief* wordt door Narciss (2008) gedefinieerd als feedback omtrent meta-cognitieve strategieën, gebruiksmogelijkheden daarvan, het voorzien in criteria voor het monitoren en evalueren van doelen en het motiveren van lerenden om zelf informatie te verzamelen om hun leerproces te monitoren. Hoewel Panadero en Lipnevich (2022) hiervoor de term *zelfregulerend* gebruiken, komen ook deze functies overeen, want zij beschrijven dit als feedback met het doel om metacognitie, gedrag, emoties en motivatie te reguleren.

Feedback inhoud

Een andere factor is de inhoud van feedback (Narciss, 2008; Panadero & Lipnevich, 2022). Bij Winstone et al. (2017) is er aandacht voor de inhoud van feedback onder de factor 'het bericht'. Narciss (2008) beschrijft twee hoofdcategorieën: *evaluatief* en *informatief*. De eerste categorie omvat feedback die aangeeft hoe goed de taak uitgevoerd is in de vorm van een cijfer of puntenaantal. Deze categorie lijkt overeen te komen met de categorie *verificatie* van Panadero en Lipnevich (2022) die zij omschrijven als feedback bestaande uit twee mogelijkheden: goed of fout. De tweede hoofdcategorie van Narciss (2008) omvat feedback die bijvoorbeeld informatie geeft over waar de gemaakt fouten zitten, hoe deze verbeterd kunnen worden en welke aanpak daarvoor

gebruikt kan worden. Panadero en Lipnevich (2022) beschrijven twee kenmerken van informatiegerelateerde feedbackinhoud: *de hoeveelheid informatie* en *het type informatie*. Dit tweede kenmerk lijkt overeen te komen met de categorie *informatie* van Narciss (2008). Ten slotte beschrijven Panadero en Lipnevich (2022) een vierde kenmerk: *de emotionele lading van de inhoud*. Daarbij doelen zij op de formulering die gebruikt wordt bij de feedback, of de verwachte uitkomst positief of negatief is en welke emoties de inhoud van de feedback te weeg brengt bij de studenten.

De verschillende reviews lijken overeen te komen dat de feedbackinhoud gevormd wordt door de feedbackbron. Daarbij lijkt het aannemelijk dat het formuleren van feedbackinhoud die enkel een evaluatieve component bevat, andere eisen stelt aan docenten dan het formuleren van feedbackinhoud die informatieve componenten bevat en daarbij rekening houdt met de emoties die feedback bij studenten te weeg kan brengen.

Presentatie van feedback

Een laatste factor binnen het feedbackproces is de presentatie van feedback (Panadero & Lipnevich, 2022). Bij Winstone et al. (2017) is dit te herkennen in ‘het bericht’, maar verschillende elementen die zij beschrijven, zoals uitleg over fouten, scharen Panadero en Lipnevich (2022) en Narciss (2008) onder ‘inhoud’. Opvallend is dat volgens Winstone et al. (2017) de presentatie van feedback de meeste invloed heeft op hoe de feedback ontvangen wordt door studenten. Dit is van belang voor docent-feedbackgeletterdheid, omdat docenten meestal verantwoordelijk zijn voor de presentatie van feedback (Boud & Dawson, 2023) en hoe de studenten de feedback ontvangen mede bepalend is voor de effectiviteit ervan (Carless & Boud, 2018; Sutton, 2012; William, 2018)

Narciss en Huth (2004) beschrijven drie kenmerken waarin de presentatie van feedback kan verschillen: *timing*, *planning* en *mate van aanpassingsvermogen*. Panadero en Lipnevich (2022) nemen deze beschrijving over en benoemen daarbij dat er verder weinig onderzoek gedaan is naar de presentatie van feedback. De timing van feedback kan variëren van directe tot uitgestelde presentatie van feedback. De planning van feedback kan variëren van één feedback moment gedurende of na afloop van het leerproces of meerdere feedbackmomenten. Het aanpassingsvermogen kan als eerste variëren van adaptief tot non-adaptief, afhankelijk van de mate waarin de feedback wordt aangepast naar kenmerken van de student en de leertaak. Daarnaast kan het aanpassingsvermogen variëren van het gebruik van één vorm tot meerdere vormen, zoals geschreven feedback of feedbackdialoog.

Van deze drie feedbackpresentatie kenmerken is ‘timing’ het meest empirisch onderzocht. Uit deze onderzoeken blijkt dat het effect van timing op het feedbackproces sterk afhankelijk is van de instructiecontext en leertaakkenmerken (Panadero & Lipnevich, 2022). Docenten zijn vaak verantwoordelijk voor deze factoren als externe controleur (Narciss, 2008) en kunnen daarom mogelijk de effecten van feedback beïnvloeden wanneer zij deze op het best passende moment toepassen (Carless & Winstone, 2023; Winstone et al., 2017).

Gedeelde verantwoordelijkheid feedbackproces

Hoewel in voorgaande beschrijving van het feedbackproces de focus ligt op de rol van de docent, draagt ook de student verantwoordelijkheid voor het feedbackproces. De focus op gedeelde verantwoordelijkheid is recent toegenomen, maar niet nieuw. Narciss (2008) beschreef het feedbackproces immers al als een samenspel tussen de interne-feedbacklus (student) en externe-feedbacklus (docent). In recente opvattingen over het feedbackproces staat de interactie tussen de feedbackontvanger (student) en de feedbackbron (docent) meer centraal en dragen de docent en de student een gedeelde verantwoordelijkheid voor het innemen van een actieve rol (Carless, 2023; Chen & Liu, 2024). Zo wordt onder andere onderzocht hoe inter- en intrapersoonlijke factoren invloed hebben op het feedback proces (zie bijvoorbeeld: Aben et al., 2019) en welke factoren binnen het feedbackproces invloed hebben op hoe studenten feedback ontvangen (Winstone et al., 2017). Daarbij vindt een verschuiving plaats van feedback met focus op verificatie, naar feedback met focus op de student (To et al., 2023). Deze verschuiving naar feedback als proces met gedeelde verantwoordelijkheid volgt onder andere uit signalen dat beide actoren over verschillende elementen in het feedbackproces ontevreden zijn (Boud & Dawson, 2023). Studenten vinden de feedback bijvoorbeeld lastig te begrijpen en ontmoedigend (Evans, 2013; Winstone et al., 2017), terwijl docenten aangeven dat zij frustratie ervaren wanneer studenten weinig betrokkenheid bij de feedback tonen (Price et al., 2011). Betrokkenheid van studenten bij het feedbackproces kan onderscheiden worden in gedrag, emotionele en cognitieve componenten. Onder gedrag worden acties zoals het afronden van taken geschaard. Bij emotioneel betreft het waarden en emoties van studenten met betrekking tot het feedbackproces en bij cognitief over motivatie en inzet van strategieën (Fredericks et al., 2004).

Er is in toenemende mate aandacht voor de noodzaak van gedeelde verantwoordelijkheid van docenten en studenten voor een effectief feedbackproces (Nash & Winstone, 2017). Deze gedeelde verantwoordelijkheid vereist betrokkenheid bij feedback van docenten en studenten.

Daaruit volgt dat de gedeelde verantwoordelijkheid eveneens zowel docent- als student-feedbackgeletterdheid vereist (Carless & Winstone, 2023).

Student-feedbackgeletterdheid

Naast gedeelde verantwoordelijkheid, is er sprake van interactie tussen studenten en docenten. Zo vindt er eveneens interactie plaats tussen docent-feedbackgeletterdheid en student-feedbackgeletterdheid (Boud & Dawson, 2023). Meerdere onderzoekers beargumenteren het bestaan van deze relatie middels theorie (zie bijvoorbeeld: Carless & Winstone, 2023; De Kleijn, 2023; Esterhazy et al., 2023) en er zijn eerste empirische aanwijzingen voor een positief effect van docent-feedbackgeletterdheid op student-feedbackgeletterdheid (Chen & Liu, 2024). Er is al relatief veel onderzoek gedaan naar student-feedbackgeletterdheid (Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020; Nieminen & Carless, 2023).

Student-feedbackgeletterdheid richt zich op de wijze waarop de student feedback verwerkt, waarbij het gaat om aspecten zoals het begrijpen van de feedback, de mogelijkheden/capaciteiten om de feedback te gebruiken en de houding ten aanzien van feedback om deze te gebruiken om het eigen leren te verbeteren (Sutton, 2012). Vanuit eerdere artikelen zoals die van Sutton (2012) hebben Carless en Boud (2018) een kader opgesteld waarbij student-feedbackgeletterdheid opgedeeld wordt in vier categorieën: *waarderen van feedback*, *zelf produceren van feedback*, *omgaan met emoties en ondernemen van actie*. Op basis daarvan hebben Molloy et al. (2020) een uitgebreider raamwerk opgesteld en empirisch onderzocht. Zij onderscheiden 31 categorieën en verdelen deze over zeven groepen: *toewijding aan feedback als verbetering*, *waarderen van feedback als actief proces*, *filteren van informatie voor verbeteren leren*, *verwerken van feedbackinformatie*, *erkennen en omgaan met emoties*, *feedback herkennen als wederkerig proces* en *actie ondernemen na verwerken van feedbackinformatie*.

Verschuiving naar docent-feedbackgeletterdheid

Voortbouwend op de opvatting dat feedback een proces is met gedeelde verantwoordelijkheid, is het van belang dat er ook meer kennis wordt gevormd over docent-feedbackgeletterdheid. De gedeelde verantwoordelijk voor het feedbackproces impliceert dat, externe, feedback meer dan alleen de cognitieve functie omvat, gezien ook de motivationele en meta-cognitieve functies bijdragen aan het feedbackproces. Waar eerst van docenten werd verwacht dat de inhoud van hun feedback duidelijk moest maken of een leertaak goed uitgevoerd was en daarmee voornamelijk bestond uit een evaluatief component, wordt er nu van docenten

feedback inhoud verwacht die studenten inzicht biedt voor het verbeteren van hun werk en hen tevens de mogelijkheid biedt een actieve rol in te nemen en daarmee vooral informatieve componenten bevat (To et al., 2023). Bovendien vereist dit logischerwijs andere feedbackvaardigheden van docenten bij het ontwerpen. Waar met betrekking tot de presentatie van feedback bij de planning eerst een enkel feedbackmoment aan het einde van het leerproces werd verwacht, wordt feedback nu op meerdere momenten gedurende het leerproces verwacht. Dat docenten grotendeels verantwoordelijk zijn voor de context waarin feedback wordt gegeven (Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018), benadrukt het belang van kennis over docent-feedbackgeletterdheid. Dit wordt verder versterkt gezien het belang van de context waarin feedback wordt gegeven; deze is medebepalend voor de effectiviteit van die feedback (Dingyloudi & Strijbos, 2018).

Dimensies docent-feedbackgeletterdheid

Carless en Winstone (2023) definiëren docent-feedbackgeletterdheid als de kennis, expertise en bereidheid om feedbackprocessen te ontwerpen op een manier die studenten in staat stelt om feedback te verwerken en student-feedbackgeletterdheid verder te ontwikkelen. Zij onderscheiden drie dimensies van docent-feedbackgeletterdheid: *de ontwerpdimensie*, *relationele dimensie* en *pragmatische dimensie*. De *ontwerpdimensie* beslaat vaardigheden zoals het ontwikkelen van curricula, het ontwerpen beoordelingsmomenten die studenten aanzetten tot het verwerken van feedback, studenten ondersteunen in het beoordelen van hun eigen werk en dat van anderen, het gebruik van tijdige begeleiding, heldere verwachtingen duidelijk maken, vermijden dat feedback te laat komt om te verwerken en het inzetten van technologie om feedback betrokkenheid te ondersteunen. De *relationele dimensie* beslaat vaardigheden zoals het tonen van benaderbaarheid, steun en gevoeligheid in het delen van feedback, het voorzien in feedbackprocessen als samenwerking tussen docenten en studenten en het inzetten van technologie om de relationele aspecten van feedbackcommunicatie te versterken. Deze dimensie lijkt overeenkomsten te hebben met de ‘emotionele lading’ van feedbackinhoud (Panadero & Lipnevich, 2022). Ten slotte beslaat de *pragmatische dimensie* vaardigheden zoals het navigeren tussen de verschillende functies van feedback, het managen van disciplinaire factoren, het inzetten van technologie voor tijdigheid en efficiëntie en het balanceren van werkdruk van de docent met feedback die nuttig is voor studenten.

Competenties docent-feedbackgeletterdheid

Voortbordurend op de beschrijving van docent-feedbackgeletterdheid van Carless en Winstone (2023) hebben Boud en Dawson (2023) op basis van empirisch onderzoek een kader voor docent-feedbackgeletterdheid ontwikkeld, waarbij gekeken is naar de competenties van feedbackgeletterde docenten in het hoger onderwijs. Zij onderscheiden 19 competenties, onderverdeeld in drie niveaus: macro, meso en micro. Het macroniveau bestaat uit competenties betreffend het ontwerpen en ontwikkelen van programma's. Het mesoniveau bestaat uit competenties betreffend het ontwerpen en implementeren van cursussen. Het microniveau bestaat uit competenties betreffende het vormen van feedback die aansluit op de behoeften van de studenten (Boud & Dawson, 2023).

Huidige onderzoek

Deze studie omvat een scoping review om een overzicht te vormen van wat er bekend is over docent-feedbackgeletterdheid. Daarbij zullen de kaders van Carless en Winstone (2023) en Boud en Dawson (2023) gebruikt worden om antwoord te geven op de onderzoeksvragen: “Hoe kan docent-feedbackgeletterdheid getypeerd worden?” en “Welke elementen van docent-feedbackgeletterdheid zijn tot op heden onderzocht?”.

De antwoorden op de onderzoeksvragen zullen een overzicht vormen en daarmee meer inzicht in docent-feedbackgeletterdheid genereren. Daarbij kan het overzicht eventuele discrepanties aan het licht brengen. Door de discrepanties in beeld te brengen, kan er in vervolgonderzoek toegewerkt worden naar meer aansluiting tussen beide raamwerken om tot een zo compleet mogelijke beschrijving te komen.

Methode

Design

Met behulp van een scoping review is gepoogd de kern en omvang van literatuur omtrent *docent-feedbackgeletterdheid* in kaart te brengen (Grant & Booth, 2009). Er is gekozen voor een scoping review, omdat docent-feedbackgeletterdheid (in het Engels: teacher-feedbackliteracy) een relatief nieuw begrip is binnen de literatuur.

Zoekstrategie

Het zoek- en selectieproces is vastgelegd in een PRISMA flowchart (Page et al., 2021), zie Figuur 1. Voor het zoeken naar literatuur is gebruikgemaakt van de databases ERIC, PsycINFO,

SCOPUS en Web of Science. De zoektermen zijn geselecteerd op basis van de hoofdtermen, waarbij voor de hoofdterm ‘docent’ gebruikgemaakt is van de thesaurus van ERIC en PsycINFO. De studies werden gezocht door in de databases ERIC en PsycINFO te zoeken middels de zoekstring: “feedback litera*” OR “feedback competen*” AND teacher OR educator OR instructor OR professor OR tutor. In de databases SCOPUS en Web of Science is gebruikgemaakt van de zoekstring: "teacher feedback litera*" OR "educator feedback litera*" OR "instructor feedback litera*" OR "professor feedback litera*" OR "teacher feedback competen*" OR "educator feedback competen*" OR "instructor feedback competen*" OR "professor feedback competen*". Daarbij is gebruikgemaakt van filtermogelijkheden om de eerste drie inclusiecriteria toe te passen: publicatiedatum, peer reviewed en taal. Bij publicatiedatum was de range 2015 tot en met 2025. Voor taal was het filtercriterium: volledige tekst beschikbaar in Engels of Nederlands. Uit de definitieve zoekslag volgden 253 hits.

Selectieproces

Vervolgens werden per database de hits gescreend op relevantie volgens de resterende inclusiecriteria aan de hand van titel en abstract. De inclusiecriteria werden deductief opgesteld, aan de hand van de onderzoeksvragen en de omschrijving van docent-feedbackgeletterdheid zoals verwoord door Carless en Winstone (2023) en Boud en Dawson (2023). De daaruit volgende inclusiecriteria luiden als volgt:

- De studie bespreekt docent-feedbackgeletterdheid in de resultaten, discussie en/of conclusie.
- De studie maakt onderscheid tussen docent-feedbackgeletterdheid en student-feedbackgeletterdheid
- De studie bespreekt docent-feedbackgeletterdheid waarbij de docent in ieder geval de rol van feedbackbron vervult of verantwoordelijk is voor de feedbackinhoud.

Wanneer een studie aan de hand van titel en abstract leek te voldoen aan de inclusiecriteria, werd deze opgenomen voor de volledige-tekst screening. Deze lijst werd gemaakt met behulp van een bronnengenerator die de lijst automatisch op alfabetische volgorde zet. Nadat dit bij alle vier databases was toegepast, werden 62 duplicaten verwijderd. De overgebleven 47 studies werden opgenomen voor de volledige-tekst screening. Alle 47 studies waren beschikbaar als volledige-tekst. Deze werden gedownload, geplaatst in een map en geordend op alfabetische volgorde. De geselecteerde studies werden opnieuw gescreend. Gedurende het screenen van de volledige-

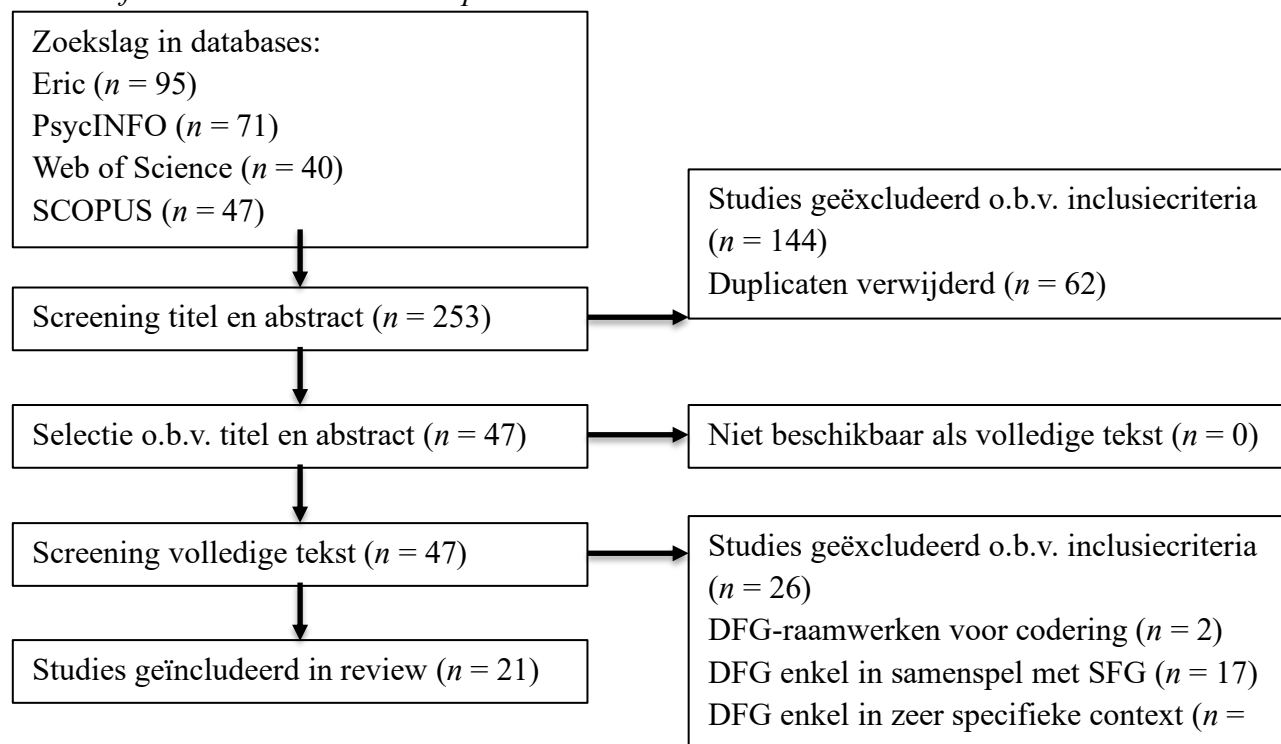
teksten werden zowel de deductieve inclusiecriteria als een nieuw, inductief, inclusiecriterium toegepast:

- De studie bespreekt docent-feedbackgeletterdheid op generaliseerbare wijze. Er is geen sprake van contextfactoren die de generaliseerbaarheid te niet doen.

Dit nieuwe inclusiecriterium volgde uit het lezen van studies waarbij docent-feedbackgeletterdheid enkel in relatie tot zeer specifieke contextfactoren werd besproken. Jiang en Yu (2021) bespreken bijvoorbeeld alleen de veranderingen in docent-feedbackgeletterdheid als gevolg van de covid-19 pandemie en Cui et al. (2023) alleen verbetering van docent-feedbackgeletterdheid in relatie tot zeer specifieke domein gerelateerde feedbackinhoud. Na selectie op basis van volledige-tekst, werden 19 studies geëxcludeerd, resulterend in een definitieve selectie van 21 studies. Vanwege de beperkte beschikbare tijd is de screening enkel eenmalig uitgevoerd door de onderzoeker.

Figuur 1

PRISMA flowchart zoek- en selectieproces studies



Noot. Docent-feedbackgeletterdheid is afgekort naar DFG en Student-feedbackgeletterdheid is afgekort naar SFG.

Data extractie en analyse

Voor de data-extractie is gebruikgemaakt van het programma Numbers, dat is vergelijkbaar met Excel. De resultaten werden samengevat aan de hand van deductieve categorieën, waardoor er sprake is van kwalitatieve inhoudanalyse (Schreier, 2014). De categorieën zijn ontleend aan de in de introductie besproken studies van Boud en Dawson (2023) en Carless en Winstone (2023). Het eerste conceptuele kader betrof dat van Boud en Dawson (2023) waarin docent-feedbackgeletterdheid competenties worden beschreven op drie verschillende niveaus: macro (zeven categorieën), meso (negen categorieën) en micro (drie categorieën). Het tweede conceptuele kader betrof dat van Carless & Winstone (2023) waarin docent-feedbackgeletterdheid wordt beschreven als bestaande uit drie dimensies: de ontwerp dimensie, de relationele dimensie en de pragmatische dimensie. Een overzicht van de beschreven kenmerken en bijbehorende codes is weergegeven in Tabel 1.

Het eerste conceptuele kader, van Boud en Dawson (2023), werd gekozen, omdat deze het meest compleet leek te zijn. Daarbij is dit kader al in meerdere studies geciteerd (zie bijvoorbeeld: Nieminen & Carless, 2023; Zhan, 2024) en toegepast (zie bijvoorbeeld: Chen & Liu, 2024; Heron et al., 2024; Shum et al., 2023). Daarmee lijkt het kader passend voor het bespreken van docent-feedbackgeletterdheid. Het tweede conceptuele kader, van Carless en Winstone (2023), werd gekozen, omdat het kader van Boud en Dawson (2023) geen categorieën kent betreffende de relatie tussen docent en student. De relatie tussen docent en student werd wel meermaals beschreven in de geselecteerde studies en is daarom toegevoegd aan het codeerschema. Op deze manier kan de review een completer beeld van docent-feedbackgeletterdheid weergeven, dan wanneer er geen aandacht aan deze categorie geboden zou zijn. Dit tweede kader, van Carless en Winstone (2023), is eveneens in meerdere studies geciteerd (zie bijvoorbeeld: Matthews et al., 2024; Pitt & Winstone, 2023) en toegepast (zie bijvoorbeeld: Deneen & Hoo, 2023).

Tabel 1

Beschrijvende kenmerken met bijbehorende coderingen en voorbeelden

Soort	Categorie	Sub-categorie/codering	Voorbeeld
Publicatiekenmerken	Auteur(s)	Achternaam/namen	
	Publicatiedatum	Jaartal	
Studiekenmerken	Onderzoeksdesign	Kwalitatief	Interviews
		Kwantitatief	Vragenlijst met Likert-schaal

Soort	Categorie	Sub-categorie/codering	Voorbeeld
		Mixed-Methods	Interviews en vragenlijst met Likert-schaal
Docent-feedbackgeletterdheid kenmerken	Docent-feedbackgeletterdheid dimensies	Ontwerpdimensie (OD)	Docenten gebruiken tijdige begeleiding en intrinsieke feedback om verwachtingen duidelijk te maken
		Relationele dimensie (RD)	Docenten tonen steun, bereikbaarheid en sensitiviteit in het delen van feedback
		Pragmatische dimensie (PD)	Docenten navigeren de spanning tussen verschillende functies van feedback
	Docent-feedbackgeletterdheid competenties - macro	Plant feedback strategisch (PFS)	Identificeert feedback als strategische interventie
		Gebruikt beschikbare middelen adequaat (UAR)	Zorgt ervoor dat studenten toegang hebben tot feedbackdata
		Creëert authentieke, feedback rijke omgevingen (CFE)	Maakt feedbackprocessen vertrouwd en alledaags
		Ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid (DSF)	Legt feedback en hun rol in het proces uit aan studenten
		Ontwikkelt/coördineert met collega's (DCC)	Deelt succesvolle feedbackervaringen met collega's
		Managet feedback druk, voor zichzelf en anderen (MFP)	Ontwerpt zelf-correctie voor studenten, waardoor docent meer tijd heeft voor andere feedback

Soort	Categorie	Sub-categorie/codering	Voorbeeld
		Verbetert feedbackprocessen (IFP)	Gebruikt informatie van studenten om hun werkwijze te verbeteren
	Docent-feedbackgeletterdheid	Maximaliseert de effecten van de beperkte mogelijkheden voor feedback (MLO)	Kent tijd toe aan feedback gebeurtenissen evenredig aan hun prioriteit
	competenties meso	Organiseert tijd, locatie en structuur van feedback gebeurtenissen (OFE)	Structureert feedback gebeurtenissen om de invloed op het leren van studenten te maximaliseren
		Ontwerpt met oog voor feedbackdialoog en cycli (DDC)	Moedigt studenten aan om te identificeren welke feedback informatie zij nodig hebben
		Construeert en implementeert taken die het feedbackproces begeleiden (CIT)	Ontwerpt feedback activiteiten die het mogelijk maken voor studenten om zelf te evalueren voorafgaand aan input vanuit docenten
		Formuleert feedback in relatie tot standaarden en criteria (ISC)	Geeft studenten opdracht om hun eigen werk te evalueren aan de hand van expliciete criteria
		Managet spanning tussen feedback en beoordeling (TFG)	Maakt onderscheid tussen feedback informatie en onderbouwing van cijfers
		Gebruikt technologische middelen ten behoeve van feedback (UTA)	Gebruikt technologie om meer efficiëntie feedbackprocessen mogelijk te maken

Soort	Categorie	Sub-categorie/codering	Voorbeeld
		Ontwerpt bewust om actie door studenten te ontlokken (DPA)	Ontwerpt activiteiten zo dat studenten feedback kunnen verwerken in volgende opdrachten
		Ontwerpt feedbackprocessen waarbij peers en anderen betrokken worden (DPP)	Faciliteert en bereid studenten voor om aan peerfeedbackprocessen deel te nemen.
	Docent-feedbackgeletterdheid competenties - micro	Identificeert en reageert op studen behoeften (IRN)	Zorgt ervoor dat studenten bruikbare informatie ontvangen
		Creëert input afgestemd op studenten (CAI)	Voorziet in commentaar dat benodigde verbetering aanwijst
		Differentieert tussen verschillende studentbehoeften (DVN)	Probeert studenten die moeilijk te betrekken zijn, te betrekken

Noot. De voorbeelden bij de docent-feedbackgeletterdheid dimensies zijn afkomstig uit Carless en Winstone (2023). De voorbeelden bij docent-feedbackgeletterdheid competenties zijn afkomstig uit Boud en Dawson (2023). De coderingen zijn afgeleid van de originele, Engelstalige, termen.

Resultaten

Studiekenmerken

De resultaten van het coderen zijn weergegeven in Tabel 2. Het overgrote deel (19/21) van de studies is gepubliceerd in 2023 ($n = 10$) en 2024 ($n = 9$). Wat betreft de gebruikte onderzoekdesigns blijkt dat twee derde (14/21) kwalitatief van aard is ($n = 14$). Van de overige studies zijn er vijf mixed-methods en twee kwantitatief. Veel (11/14) van de kwalitatieve onderzoekdesigns betreffen casestudies (zie bijvoorbeeld Carless, 2023 ; Li & Ke, 2024 ; Tam, 2025), waarbij diverse dataverzamelmethode gebruikt zijn zoals logboeken, observaties, interviews, focusgroepen, zelfreflecties en geschreven feedback.

De studies met een mixed-methods ontwerp ($n = 5$) gebruikten onder andere vragenlijsten, focusgroepen en interviews. Britton (2023) onderzoekt docent-feedbackgeletterdheid in relatie tot domeinspecifieke criteria, waarbij kwalitatieve data middels deductieve codering op kwantitatieve

wijze werd geanalyseerd. Chan & Luo (2022) gebruikten een vragenlijst om op kwantitatieve wijze in beeld te brengen welke pedagogische handelingen docenten als feedback beschouwen, waarna workshops werden gegeven waarbij de discussies kwalitatieve data genereerden voor verdere verdieping van het onderzoek. Deneen & Hoo (2023) verzamelden op drie meetmomenten zowel kwantitatieve data middels beoordelingsschalen als kwalitatieve data middels reflectiedagboeken. Lee & Mao (2024) namen eerst een vragenlijst af onder 353 respondenten die op kwantitatieve wijze geanalyseerd werd, gevolgd door een follow-up interview bij 34 respondenten. Zhan (2024) onderzocht de relatie tussen docent-feedbackgeletterdheid en motivatie om docent te worden middels een vragenlijst onder 541 respondenten. De vragenlijst beoogde de zelfevaluatie van docent-feedbackgeletterdheid te meten middels 28 items verdeeld over zes subschalen. Na het afnemen van de vragenlijst werd bij 20 respondenten een interview afgenomen.

De twee studies waarbij sprake is van een kwantitatief onderzoeksontwerp, maakten daarbij gebruik van vragenlijsten. Chen en Liu (2024) stelden aan de hand van het kader van Boud en Dawson (2023) een vragenlijst op met 18 items. Het gebruikte kader kent 19 competenties; de competentie die niet vertaald werd naar een item is ‘ontwerpt om studenten aan te zetten tot actie’. De vragenlijst werd afgenomen onder 171 studenten en 20 docenten. Er is gebruikgemaakt van Explanatory Factor Analysis om de validiteit te schatten, waarna factoranalyse is uitgevoerd. Ten slotte ontwikkelden Lee en collega’s (2023) een vragenlijst om docent-feedbackgeletterdheid te meten bij docenten die lesgeven in het schrijven in de Engelse taal. Het deel van de vragenlijst dat beoogde docent-feedbackgeletterdheid te meten bestaat uit 34 items verdeeld over drie categorieën: ervaren kennis, waarden en ervaren vaardigheden. Deze vragenlijst is ingevuld door 223 docenten. De vragenlijst bestond eerst uit 40 items. Na het uitvoeren van Explanatory Factor Analysis werden zes items verwijderd en op de definitieve vragenlijst is Conformatory Factor Analysis uitgevoerd.

De werving van deelnemers werd op diverse wijzen uitgevoerd. Zo nodigde Carless (2023) tien docenten uit die een award hadden gewonnen voor hun feedback-praktijk. Bij Heron et al. (2024) werden de deelnemers geworven op basis van verplichte deelname aan een cursus als onderdeel van professionele ontwikkeling voor docenten.

Dimensies docent-feedbackgeletterdheid

De drie dimensies van docent-feedbackgeletterdheid (Carless & Winstone, 2023) komen in alle artikelen terug. In Tabel B1 zijn voorbeelden opgenomen uit de literatuur die aansluiten op

de voorbeelden gegeven door Carless en Winstone (2023). De ontwerpdimensie beslaat onder andere het “ontwerpen van toetsing- en feedbackprocessen om begrip bij studenten te bevorderen” (Carless & Winstone, 2023, p. 158). In het onderstaande citaat komt dit kenmerk naar voren als belangrijk ontwerpkenmerk. Xu et al. (2024) beschrijven hier hoe het ontwerpen van feedbackprocessen waarbij meerdere feedbackbronnen gebruikt worden en er aan feedback gerelateerde activiteiten ontworpen worden getuigd van feedbackgeletterdheid bij de docent.

More importantly, the feedback practices— multiple sources of feedback and related feedback activities— are designed in a ‘complementary way to work on students’ understandings and writings in different ways. (Xu et al., 2024b, p. 5)

De relationele dimensie beslaat onder andere het “tonen van steun, bereikbaarheid en sensitiviteit in het delen van feedback” (Carless & Winstone, 2023, p. 158). In onderstaande citaat beschrijven Bale en Rossiter (2023) hoe docenten verschillen in mate van sensitiviteit en steun in het delen van feedback. Het gaat daarbij om docenten die om verschillende redenen voornamelijk kritische feedback geven en in verhouding tot collega’s minder aandacht besteden aan het tonen van steun en sensitiviteit. Bale en Rossiter (2023) geven aan dat het binnen de desbetreffende context wel van belang is om dit te doen, omdat dit beter aansluit op de gebruikelijke feedbackprocessen en het steunen van studenten als onderdeel van docent-feedbackgeletterdheid wordt beschouwd.

Having said that, greater immersion in the culture, partially as a result of educational training, helps those lecturers who do value directness and approach praise with caution understand the rationale for its use in the new context. It is not so much about masking but rather about encouragement, and that is an important point to realise. (Bale & Rossiter, 2023, p. 12)

De pragmatische dimensie beslaat onder andere het “navigeren van spanning tussen verschillende feedbackfuncties” (Carless & Winstone, 2023, p. 158). In onderstaande citaat komt dit kenmerk naar voren als belangrijk onderdeel van docent-feedbackgeletterdheid. De auteurs geven aan dat het voor docenten onder andere belangrijk is om zich bewust te zijn van

verschillende functies van feedback en hoe deze op verschillende wijzen gebruikt kunnen worden voor het behalen van doelen middels feedback. Chan & Luo (2022) geven bijvoorbeeld aan dat stempels, visuele of verbale markering die aangeeft of iets goed is, als feedback vaak weinig specifiek zijn omtrent benodigde verbetering en daarmee weinig informatie bieden, maar dat deze wel een motivationele functie biedt.

Therefore, in terms of teacher feedback literacy, this study argues that it is important for teachers to be aware of the multiple purposes of feedback and how different pedagogical practices can serve to satisfy these different feedback purposes at different settings and times. (Chan & Luo, 2022, p. 72)

Competenties docent-feedbackgeletterdheid

De 19 competenties zoals beschreven door Boud en Dawson (2023), werden allen geïdentificeerd in de studies. De hoeveelheid competenties verschilde per studie. Voor een overzicht van de verdeling van de competenties, zie Tabel A1. In Tabel C1 worden voorbeelden uit de geanalyseerde studies weergegeven. Hieronder wordt een aantal opvallendheden toegelicht. Binnen het macro, meso en micro niveau dat Boud en Dawson (2023) onderscheiden, zijn geen grote verschillen gevonden tussen de frequenties. Competenties op het microniveau werden in gemiddeld 58% van de studies gecodeerd, op het mesoniveau 54% en het microniveau 67%. De variatie binnen de verschillende niveaus is groter dan de variatie tussen de niveaus. Bijvoorbeeld op het microniveau gaat het om 67% (CAI), 76% (IRN) en 57% (DVN). Tussen het laagste (DVN) en hoogste (IRN) percentage op microniveau zit 19% verschil. Tussen het laagste en hoogste gemiddelde percentage van de verschillende niveaus 54% (mesoniveau) en 67% (microniveau) zit 13% verschil.

De competentie waarover het vaakst gesproken wordt is: ‘ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid’. Deze competentie werd in 90% van de geïncludeerde artikelen gecodeerd. De hierop volgende meest gecodeerde competenties: ‘creëert input afgestemd op studenten’ en ‘ontwerpt bewust om actie door studenten te ontlokken’ zijn beiden in 76% van de artikelen gecodeerd. Onderstaand citaat is een voorbeeld dat de competentie ‘ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid’ omvat. Deneen & Hoo (2023) beschrijven hoe docenten door middel van scaffolding bijdragen aan de ontwikkeling van student-feedbackgeletterdheid. Scaffolding is een

didactisch principe waarbij de docent de lerende steeds kleine stukjes informatie biedt tijdens het leren en de hoeveelheid ondersteuning gedurende het leerproces de mate van informatie afbouwt (Siegler et al., 2020). Daarbij benoemen zij deze bijdrage als een indicator voor docent-feedbackgeletterdheid.

The degree to which students are able to demonstrate literate feedback practices, including the uptake of feedback, are indicators of teacher feedback literacy. Teacher feedback, discussed in the earlier section in terms of affective scaffolding, can also be understood as catalyst for students' effective use of feedback and the development and application of student feedback literacy. (Deneen & Hoo, 2023, p. 221)

De competentie waarover het minst gesproken wordt is: 'maximaliseert de effecten van de beperkte mogelijkheden voor feedback'. Deze competentie werd in 24% van de studies gecodeerd. De hierop volgende minst gecodeerde competenties: 'gebruikt beschikbare middelen adequaat' met 29% en 'ontwikkelt/coördineert met collega's' met 33%. Onderstaand citaat illustreert hoe de competentie 'maximaliseert de effecten van beperkte mogelijkheden voor feedback' vorm kan krijgen. Chan & Luo (2022) beschrijven hoe sommige docenten ervoor kiezen om bepaalde feedback in plaats van op studentniveau op klasniveau bespreken. Daarbij wordt beschreven dat een mogelijk nadeel kan zijn dat studenten hier minder actief mee om gaan dan gepersonaliseerde feedback.

Some teachers commented that as 'sometimes the whole class have made similar errors or have difficulties in similar areas', comments to the whole class become helpful, constructive and save class time. (Chan & Luo, 2022, p. 71)

Tabel 2*Beschrijvende kenmerken van de gecodeerde studies*

Auteurs	Publicatiejaar	Onderzoeksmethode	Docent-feedbackgeletterdheid competenties macro-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid competenties meso-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid competenties micro-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid dimensies
Bale & Rossiter	2023	Kwalitatief	DSF, IFP	TFG	CAI, DVN	OD, RD, PD
Britton	2023	Mixed-methods	PFS, IFP	ISC, OFE, DDC	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD
Carless	2023	Kwalitatief	CFE DSF DCC MFP IFP	DPP, DDC, OFE, CIT, UTA, TFG, DPA	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD
Chan & Luo	2022	Mixed-methods	PFS, SDF, MFP, IFP	MLO, OFE, DCC, TFG, ISC, CIT	IRN, CAI	OD, RD, PD
Chen & Liu	2024	Kwantitatief	DSF, IFP	OFE, DDC, TFG	IRN, CAI	OD, RD, PD
Deneen & Hoo	2023	Mixed-methods	PFS, UAR, CFE, DSF	ISC, DPP, CIT, DPA, OFE, TFG, DDC	IRN, CAI	OD, RD, PD
Esterhazy et al.	2023	Kwalitatief	PFS, DSF, MFP, UAR, IFP	OFE, ISC, DPA, DDC, CIT	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD
Heron et al.	2024	Kwalitatief	PFS, DSF, MFP, UAR, IFP	OFE, ISC, DPA, DDC, CIT	IRN, CAI	OD, RD, PD
Heron et al.	2023	Kwalitatief	DSF	DDC, DPA	CAI	OD, RD, PD
Lee & Mao	2024	Mixed-methods	PFS, DSF, CFE, MFP, IFP, DCC	DPP, ISC, UTA, DPA, OFE, IFP, CIT	IRN, CAI	OD, RD, PD
Lee et al.	2023	Kwantitatief	CFE, MFP, IFP, DFS, DCC, PFS, UAR	UTA, CIT, DPP, DPA	IRN, CAI	OD, RD, PD
Li & Ke	2024	Kwalitatief	DSF, IFP, DCC	DDC, ISC, MLO, DPA, DPP, CIT	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD
Matthews et al.	2024	Kwalitatief	PFS, CFE, IFP, DSF, MFP	TFG, CIT, DPP, DPA, OFE	DVN	OD, RD, PD
Payne et al.	2023	Kwalitatief	PFS, DSF	TFG, DDC, OFE, DPA, CIT, MLO	IRN, CAI	OD, RD, PD
Shum et al.	2023	Kwalitatief	PFS, UAR, CFE, DSF, MFP	MLO, OFE, DDC, TFG, UTA, DPA	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD
Slingerland et al.	2024	Kwalitatief	DCC, DSF, MFP, PFS, IFP	TFG, CIT, DPP, ISC, UTA, DPA, OFE		OD, RD, PD
Tam	2025	Kwalitatief	MFP, DSF, UAR, PFS	ISC, CIT, DPP, DPA, DCC, UTA	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD

Auteurs	Publicatiejaar	Onderzoeksmethode	Docent-feedbackgeletterdheid competenties macro-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid competenties meso-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid competenties micro-niveau	Docent-feedbackgeletterdheid dimensies
To et al.	2023	Kwalitatief	IFP, TFG, DCC, PFS, CFE, DSF, MFP	DPP, MLO, DPP, CIT		OD, RD, PD
Xu et al.	2024a	Kwalitatief	DSF, CFE, PFS	CIT, DPP, UTA, DPA, OFE, DDC, ISC		OD, RD, PD
Xu et al.	2024b	Kwalitatief	MFP, UAR, DSF, IFP, CFE, PFS	DPP, UTA, DPA, ISC, OFE, DDC	DVN	OD, RD, PD
Zhan	2024	Mixed-methods	MFP, PFS, IFP, DSF, CFE	UTA, DPA, ISC, CIT	IRN, CAI, DVN	OD, RD, PD

Noot. Toelichting van de codes is weergegeven in Tabel 1.

Discussie

Deze scoping review beoogde middels kwalitatieve inhoudsanalyse antwoord te geven op de vragen: “Hoe kan docent-feedbackgeletterdheid getypeerd worden?” en “Welke elementen van docent-feedbackgeletterdheid zijn tot op heden onderzocht?”. Docent-feedbackgeletterdheid kan getypeerd worden als het samenspel tussen verschillende vaardigheden waarvan docenten gebruikmaken om het feedbackproces in relatie tot het leerdoel zo effectief mogelijk te laten verlopen en daarbij studenten ondersteunen bij feedbackprocessen in het algemeen middels het bijdragen aan de ontwikkeling van student-feedbackgeletterdheid. De elementen van docent-feedbackgeletterdheid die tot op heden zijn onderzocht omvatten de diverse didactische en pedagogische handelingen die samenhangen met het feedbackproces en kunnen het best omschreven worden middels ‘competenties’. Deist en Winterton (2005) onderscheiden cognitieve en functionele competentie. Cognitieve competentie omvat kennis en vaardigheden, functionele competentie omvat houding en gedrag. Deze elementen komen terug in meerdere beschrijvingen van docent-feedbackgeletterdheid zoals Carless en Winstone (2023) die daarvoor kennis, expertise en bereidheid gebruiken en Lee et al. (2023) die kennis, vaardigheden en attitude gebruiken. Boud en Dawson (2023) noemen zelf expliciet competenties.

De competentie ‘*ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid*’ is het meest onderzocht. Daarnaast lijken er meerdere competenties te zijn die eveneens student-feedbackgeletterdheid (SFG) ontwikkelen, wanneer de beschrijving van de competenties vergeleken wordt met het raamwerk van Molloy et al. (2020). Als eerste lijkt de SFG-categorie ‘waarden van feedback als actief proces’ aan te sluiten op de DFG-competentie ‘*plant feedback strategisch*’. De categorie ‘filteren informatie voor verbetering’ lijkt aan te sluiten op zowel ‘*ontwerpt voor feedback dialoog en cycli*’ als ‘*formuleert feedback in relatie tot standaard en criteria*’. De competentie ‘*creeërt input afgestemd op studenten*’ lijkt het ‘verwerken van feedback informatie’ te kunnen bevorderen. Ten slotte lijkt ‘actie ondernemen na verwerken van feedback informatie’ aan te sluiten op ‘*ontwerpt bewust om actie bij studenten te ontlokken*’. Deze docent-feedbackgeletterdheid competenties zijn respectievelijk in 71% (PFS), 57% (DDC), 57% (ISC), 76% (CAI) en 76% (DPA) van de artikelen beschreven. Deze zes competenties zoals omschreven door Boud en Dawson (2023) lijken het aan te sluiten op de ontwerpdimensie van Carless en Winstone (2023). Daarmee lijkt de relatie met student-feedbackgeletterdheid een element van docent-feedbackgeletterdheid te zijn dat tot op heden, al dan niet indirect en onbedoeld, veelvuldig is

onderzocht. De categorieën van student-feedbackgeletterdheid ‘toewijding aan feedback’, ‘erkennen van emoties’ en ‘feedback erkennen als wederkerig proces’ lijken weinig aansluiting te vinden met de docent-feedbackgeletterdheid competenties. De categorie ‘toewijding aan feedback’ lijkt het beste aan te sluiten op de ontwerpdimensie, de categorieën ‘erkennen van emoties’ en ‘feedback erkennen als wederkerig proces’ lijken het beste aan te sluiten op de relationele dimensie. Deze dimensies zijn eveneens veelvuldig beschreven, wat het vermoeden van een relatie tussen docent- en student-feedbackgeletterdheid versterkt.

Zes docent-feedbackgeletterdheid competenties werden in minder dan de helft van de studies beschreven: ‘gebruikt beschikbare middelen adequaat’ (29%), ‘creëert authentieke, feedback rijke omgevingen’ (48%), ‘ontwikkelt/coördineert met collega’s’ (33%), ‘maximaliseert de effecten van de beperkte mogelijkheden voor feedback’ (24%), ‘managet de spanning tussen feedback en becijfering’ (43%) en ‘gebruikt technologische middelen ten behoeve van feedback’ (43%). Deze competenties zoals beschreven door Boud en Dawson (2023) lijken voornamelijk aan te sluiten op de pragmatische dimensie van Carless en Winstone (2023). Samenvattend kan gesteld worden dat er binnen onderzoek naar docent-feedbackgeletterdheid een grote verscheidenheid van competenties wordt beschreven die voornamelijk aansluiten op de ontwerpdimensie.

Emotioneel element docent-feedbackgeletterdheid

Een element dat veelvuldig terugkomt in beschrijvingen van docent-feedbackgeletterdheid is de relationele dimensie. Esterhazy et al. (2023) benoemen interactie en relatie zelfs als twee van de belangrijkste aspecten, waarbij het relatie aspect bestaat uit vertrouwen, communicatie en emoties. Binnen de relationele dimensie is er met betrekking tot emotionele aspecten van het feedbackproces vooral aandacht voor emoties bij studenten. Zo geven Carless en Winstone (2023) aan dat het ontvangen van feedback bij studenten voor ongemak kan zorgen. Emotie bij studenten komt eveneens terug in de beschrijvingen van student-feedbackgeletterdheid waar zowel Carless en Boud (2018) in hun conceptuele studie als Molloy et al. (2020) in hun empirische studie ‘omgaan met emoties’ als categorie beschrijven. Deze representatie van emoties bij student-feedbackgeletterdheid, lijkt aan te sluiten op ander emotionele aspecten binnen het feedbackproces. Zo beschrijven Panadero & Lipnevich (2022) als onderdeel van de motivationele functie van feedback dat deze negatieve emoties vermindert en positieve emoties versterkt. Zij spreken eveneens over emotionele lading bij de inhoud van feedback, waarbij het gaat om bijvoorbeeld de formulering van een positieve of negatieve verwachte leeruitkomst en welke

emoties de inhoud bij studenten losmaakt. Voort beschrijft Narciss (2008) het feedbackproces als het samenspel tussen de interne- en externe feedbacklus waaruit volgt dat niet alleen studenten frustratie of ongemak kunnen ervaren tijdens het feedbackproces, maar dat ook docenten frustratie kunnen ervaren. Docenten ervaren bijvoorbeeld frustratie wanneer studenten weinig betrokkenheid tonen (Price et al., 2011). Betrokkenheid bij studenten wordt onder andere beïnvloed door zowel emotionele componenten als cognitieve componenten zoals motivatie. Daarbij komt dat onder andere de waardering onder studenten van de student-docent relatie samen lijkt te hangen met de mate van actie die studenten ondernemen (Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2023; Sutton, 2012), wat wederom het huidige tekort van representatie van inter- en intrapersoonlijke factoren in het onderzoek naar docent-feedbackgeletterdheid onderstreept. In het kader van Carless en Winstone (2023) waarin aandacht is voor partnerschap, relaties en emoties bij de student ontbreekt desondanks aandacht voor emoties bij de docent. Dat deze een rol spelen in het feedbackproces blijkt bijvoorbeeld uit de studie van Matthews et al. (2024) waar een docent aangaf dat het ontwerpen van feedbackprocessen met aandacht voor cycli en mogelijkheden tot verbetering soms bemoeilijkt wordt door beleid en dat dit frustratie oplevert. Een andere docent gaf aan een bepaalde handeling, het attenderen op de criteria behorend bij het becijferen, achterwege te laten vanwege het vermoeden dat studenten toch geen actie zouden ondernemen. Daaruit volgt dat het belangrijk is om in vervolgonderzoek bestaande kaders aan te vullen met aandacht voor emoties bij de student én de docent. De noodzaak voor onderzoek naar feedbackprocessen volgt onder andere uit ontevredenheid en frustratie van de bij feedbackprocessen betrokken actoren het lijkt ontoereikend als deze processen onderzocht worden zonder oog voor bijkomende emoties.

Vervolgonderzoek

De studies binnen deze review bieden mogelijk aanknopingspunten voor verder onderzoek omtrent emoties als onderdeel van docent-feedbackgeletterdheid. Zo beschrijven Esterhazy et al. (2023) hoe docenten negatieve emoties kunnen ervaren wanneer het product waarop zij feedback geven van lage kwaliteit is. De beschrijving van feedback als inherent sociaalproces, met emoties die een rol spelen bij studenten én docenten zoals hiervoor beschreven, zou een aanvulling kunnen zijn op de relationele dimensie. Docenten waarvan hun docent-feedbackgeletterdheid werd gemeten middels vragenlijst rapporten het minst vaardig te zijn in de relationele aspecten (Lee & Mao, 2024). Dat maakt het des te interessanter om dit verder uit te diepen en te werken aan

verbetering. Matthews et al. (2024) beschrijven hoe docenten negatieve emoties ervaren wanneer zij trachten hun feedbackpraktijk te verbeteren, onderdeel van het raamwerk van zowel Carless en Winstone (2023) als Boud en Dawson (2023). Gedurende het verbeteren van het ontwerpen van het feedbackproces lopen zij tegen belemmerende factoren aan waarop zij geen invloed hebben, zoals het niet verkrijgen van toestemming (Matthews et al., 2024) voor het werken met meerdere conceptversies waarbij feedback een informerende functie (Panadero & Lipnevich, 2022; Narciss, 2008) kent, voordat de feedback een evaluatieve, verificerende functie (Narciss, 2008; Panadero & Lipnevich, 2022) kent. Daarnaast lijkt er verschil te zijn in docent-feedbackgeletterdheid tussen docenten die intrinsiek gemotiveerd zijn om docent te worden en docenten die op basis van extrinsieke motivatie deze keuze hebben gemaakt (Zhan, 2024).

De typering van docent-feedbackgeletterdheid lijkt het beste vormgegeven te kunnen worden middels een competentie kader. Daarbij zou de indeling zoals Lee et al. (2023) hanteren in hun vragenlijst: kennis, vaardigheden en houding, mogelijk nuttiger kunnen zijn dan de indeling van Boud en Dawson (2023) in macro-, meso- en microniveau. Kennis over de verschillende functies van feedback, zoals de motivationele en meta-cognitieve functie zouden misschien bij kunnen dragen aan de houding van docenten tegenover de betrokkenheid van studenten. Vaardigheden ontwikkelen om de presentatie en inhoud optimaal te ontwerpen, lijken eveneens van belang. Zowel kennis als vaardigheden lijken afhankelijk van de houding van docenten ten opzichte van feedback voor optimale effecten op het feedbackproces. In raamwerken voor student-feedbackgeletterdheid zien we dit houdingscomponent wel terugkomen: ‘waarderen van feedback’ (Carless & Boud, 2018) en bij Molloy et al. (2023) ‘toewijding aan feedback als verbetering en waarderen van feedback als actief proces’.

Meer inzicht in docent-feedbackgeletterdheid kan bijdragen aan de ontwikkeling van een meetinstrument voor docent-feedbackgeletterdheid. Een betrouwbaar, valide meetinstrument biedt de mogelijkheid om interventies te beoordelen op effectiviteit. Deze mogelijkheden om docent-feedbackgeletterdheid te meten en verbeteren kunnen onder andere bijdragen aan meer tevredenheid van docenten en studenten over het feedbackproces. Meer tevredenheid, positieve emoties, kan mogelijk bijdragen aan het verhogen van effectiviteit van feedbackprocessen, omdat de effectiviteit voornamelijk afhankelijk is van wat de studenten met de feedback doen (William, 2018). Op basis van verschillende kaders voor student-feedbackgeletterdheid, lijkt er aangenomen te kunnen worden dat studenten meer met feedback doen wanneer zij onder andere de feedback

van docenten en de relatie met docenten waarderen (Sutton, 2012 ; Carless & Boud, 2018 ; Molloy et al., 2020). Wanneer het uiteindelijke doel van een meetinstrument bestaat uit het verbeteren van feedbackprocessen, zal in zowel het te ontwikkelen instrument als het te ontwikkelen kader aandacht moeten zijn voor de emotionele en relationele elementen.

Methodologische beperkingen

Betrouwbaarheid

Gedurende de data-verzameling en extractie zijn de in- en exclusiecriteria zo zorgvuldig mogelijk toegepast. Echter heeft de selectie en extractie slechts eenmaal plaatsgevonden en is dit uitgevoerd door de onderzoeker. Dat maakt dat er geen informatie beschikbaar is met betrekking tot inter- en intrabetrouwbaarheid van deze procedures. Dat maakt dat de resultaten minder betrouwbaar zijn, dan wanneer dit wel was gebeurt. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om dit wel te doen.

Een groot deel van de studies onderzoekt docent-feedbackgeletterdheid vanuit het perspectief van de docenten. Er wordt bijvoorbeeld gebruikgemaakt van zelfstudies, focusgroepen, interviews en zelfrapportage. Mogelijke beperking van dit perspectief is dat docenten wellicht sociaal-wenselijk antwoorden of er bij zelfstudies sprake is van een onderzoekersbias in bijvoorbeeld de dataverzameling (Fraenkel et al., 2023). Voor vervolgonderzoeken wordt aangeraden om meerdere perspectieven te combineren, bijvoorbeeld zoals in de studie van Chen en Liu (2024) waar docent-feedbackgeletterdheid onderzocht werd door het combineren van rapportage vanuit zowel studenten als docenten. Het belang van meerdere perspectieven lijkt benadrukt te worden door de conclusie van Chen en Liu (2024) dat studenten een ander oordeel vormen over de mate van feedbackgeletterdheid van hun docenten, dan dat de docenten over zichzelf oordelen. Ook Matthews et al. (2024) combineren beiden perspectieven door dialoog over feedback tussen studenten en docenten te faciliteren en onderzoeken. Bovendien doen dergelijke onderzoeksmethoden meer recht aan de relationele dimensie van docent-feedbackgeletterdheid.

Constructvaliditeit

Binnen deze review staat docent-feedbackgeletterdheid centraal. Echter lijken docent-feedbackgeletterdheid en student-feedbackgeletterdheid nauw samenhangen. Dat blijkt ten eerste uit het selectieproces waarbij tijdens de volledige-tekst screening 17 studies geëxcludeerd werden, omdat deze docent-feedbackgeletterdheid enkel in relatie tot student-feedbackgeletterdheid beschreven. Een tweede aanwijzing is dat bijna alle geïnccludeerde artikelen, 90%, de competentie

‘ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid’ als onderdeel van docent-feedbackgeletterdheid beschrijven. De aanname die hieruit volgt, wordt eveneens besproken door Esterhazy et al. (2024) die het feedback bespreken als een inherent sociaalproces waarbij interactie en relatie tussen feedbackbron en feedbackontvanger centraal staat. Voor vervolgonderzoek lijkt het daarom belangrijk om na te gaan in hoeverre het ‘los’ onderzoeken van docent-feedbackgeletterdheid kan bijdragen aan verbetering van feedbackprocessen en of deze bijdrage wellicht groter kan zijn wanneer docent-feedbackgeletterdheid onderzocht wordt in relatie tot student-feedbackgeletterdheid.

Als inclusiecriteria voor het includeren van studies werd een publicatiedatum van 2015 of recenter gehanteerd. De range van publicatiedata is echter slechts 2022-2025. De twee kaders van Boud en Dawson (2023) en Carless en Winstone (2023) hebben mogelijk bijgedragen aan de recente toename in onderzoek naar docent-feedbackgeletterdheid. Dat enkel zeer recente studies gevonden werden, zou het gebrek aan overeenstemming deels kunnen verklaren. Het gebrek in overeenstemming omtrent het construct docent-feedbackgeletterdheid, komt bijvoorbeeld naar voren in de review van Nieminen en Carless (2023). Zij plaatsen kritische noten over ten eerste het feedbackgeletterdheid in het algemeen, omdat nog niet duidelijk is hoe onderzoek naar feedbackgeletterdheid beter kan bijdragen aan verbetering van feedbackprocessen dan onderzoek naar bijvoorbeeld feedbackvaardigheden. Deze review voegt daaraan toe dat feedbackgeletterdheid getypeerd lijkt te kunnen worden als een verzameling van competenties. Men kan zich afvragen in hoeverre onderzoek naar docent-feedbackgeletterdheid meer toegevoegde waarde kent, dan onderzoek naar docent-feedbackcompetenties. Een tweede kritische noot richt zich op het gebrek in overeenstemming in het bespreken van feedbackgeletterdheid in relatie tot een psychologisch vaardig individu of een sociaal-cultureel gesitueerde individu. Wanneer over docent-feedbackgeletterdheid gesproken wordt vanuit het idee dat de docent een psychologisch vaardig individu is, wordt aangenomen dat het gaat om feedbackgeletterd zijn, onafhankelijk van de context. Wanneer gesproken wordt over docent-feedbackgeletterdheid vanuit het idee dat de docent een sociaal-cultureel gesitueerde individu is, wordt daarentegen aangenomen dat een docent feedbackgeletterd is in relatie tot de context (Nieminen & Carless, 2023). Gebrek aan overeenstemming omtrent het construct docent-feedbackgeletterdheid wordt eveneens aangestipt door Heron et al. (2024) die onderscheid benoemen tussen feedbackgeletterd zijn of feedbackgeletterd handelen. Voor vervolgonderzoek lijkt het van belang om te komen tot

overeenstemming in de definiëring van docent-feedbackgeletterdheid en vanuit daar toe te werken naar een kader waarin categorieën onderscheiden kunnen worden.

Implicaties voor de praktijk

Voor de praktijk benadrukt deze scoping review dat onderwijs, zowel primair, secundair als hoger- onderwijs, niet alleen betrekking heeft op didactische principes, maar ook op pedagogische principes. Voor pedagogische principes zijn wellicht minder concrete handelingen of ontwerpmogelijkheden, maar dit kan via reflectie doorontwikkelt worden. Voor docenten is het van belang om zich bewust te zijn van de verschillende voordelen en mogelijkheden van het realiseren van parnterschap in het feedbackproces. Wanneer docenten gefrustreerd raken door de lage betrokkenheid van studenten, is een mogelijke reactie om handelingen die de betrokkenheid mogelijk verhogen achterwege te laten. Deze review benadrukt echter het belang van het onderwijs zo ontwerpen dat juist ook de studenten die matig betrokken zijn bij het feedbackproces, aangezet worden tot actie. Daarbij hoeven docenten niet slechts te denken aan didactische handelingen, maar juist aan pedagogische handelingen. Door het tonen van steun en bereikbaarheid, de relationele dimensie, voelen studenten zich mogelijk meer gezien en ontvangen feedback op zo'n wijze dat deze het beste aansluit bij hun behoeften. Vanuit deze relatie met besef van gedeelde verantwoordelijkheid kunnen studenten en docenten gezamenlijk bijdragen aan een feedbackproces dat bijdraagt aan continue ontwikkeling.

Literatuurlijst

*Studies die zijn geïncludeerd en geanalyseerd

Aben, J. E. J., Dingyloudi, F., Timmermans, A. C., & Strijbos, J. (2019). Embracing errors for learning: Intrapersonal and interpersonal factors in feedback provision and processing in dyadic interactions. In *Springer eBooks* (pp. 107–125). https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_7

*Bale, R., & Rossiter, M. P. (2023). The role of cultural and linguistic factors in shaping feedback practices: The perspectives of international higher education teaching staff. *Journal Of Futher And Higher Education*, 47(6), 810-821. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2188179>

- *Britton, E. R. (2023). Developing teacher feedback literacy through self-study: Exploring written commentary in a critical language writing curriculum. *Assessing Writing*, 56, 100709. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100709>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*. Routledge.
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- *Carless, D. (2023). Teacher feedback literacy, feedback regimes and iterative change: Towards enhanced value in feedback processes. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 1890–1904. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2203472>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- *Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2022). Exploring teacher perceptions of different types of ‘feedback practices’ in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>
- *Chen, C., & Liu, A. J. (2024). Understanding partnerships in teacher and student feedback literacy: Shared responsibility. *Innovations in Education And Teaching International*, 61(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2153722>
- Cui, Y., Jin, H., & Gao, Y. (2023). Developing EFL teachers’ feedback literacy for research and publication purposes through intra- and inter-disciplinary collaborations: A multiple-case study. *Assessing Writing*, 57, 100751. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100751>
- *Deneen, C. C., & Hoo, H. (2023). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 214–226. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967284>

- Deist, F. D. L., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Dingyloudi, F., & Strijbos, J. (2018). Just plain peers across social networks: Peer-feedback networks nested in personal and academic networks in higher education. *Learning Culture And Social Interaction*, 18, 86–112. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.02.002>
- *Esterhazy, R., De Lange, T., & Damşa, C. (2023). Performing teacher feedback literacy in peer mentoring meetings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 227–240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980768>
- Evans, C. 2013. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research* 83 (1): 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2023). *ISE How to Design and Evaluate Research in Education* (11de editie).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review Of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review Of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- *Heron, M., Donaghue, H., & Balloo, K. (2024). Observational feedback literacy: designing post observation feedback for learning. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2061–2074. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2191786>
- *Heron, M., Medland, E., Winstone, N., & Pitt, E. (2023). Developing the relational in teacher feedback literacy: exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 172–185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1932735>
- Jiang, L., & Yu, S. (2021). Understanding Changes in EFL Teachers' Feedback Practice During COVID-19: Implications for Teacher Feedback Literacy at a Time of Crisis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 509–518. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>

- Kleijn, de, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- *Lee, I., & Mao, Z. (2024). Writing teacher feedback literacy: Surveying second language teachers' knowledge, values, and abilities. *Journal Of Second Language Writing*, 63, 101094. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101094>
- * Lee, I., Karaca, M., & Inan, S. (2023). The development and validation of a scale on L2 writing teacher feedback literacy. *Assessing Writing*, 57, 100743. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100743>
- * Li, X., & Ke, P. (2024). Becoming Feedback Literate: A Case Study of a Chinese University EFL Teacher. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 471–479. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00743-z>
- * Matthews, K. E., Sherwood, C., Enright, E., & Cook-Sather, A. (2024). What do students and teachers talk about when they talk together about feedback and assessment? Expanding notions of feedback literacy through pedagogical partnership. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 26–38. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2170977>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (pp. 125-144 proof-version)
- Narciss, S. and Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multi-media learning. In *Instructional Design for Multimedia Learning*, edited by H. M. Niegemann, D. Leutner, and R. Brünken, pp. 181–195. Münster: Waxmann
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017) Responsibility-Sharing in the Giving and Receiving of Assesment Feedback. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>

- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381–1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Payne, A. L., Ajjaw, R., & Holloway, J. (2023) Humanising feedback encounters: A qualitative study of relational literacies for teachers engaging in technology-enhanced feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 903 – 914. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2155610>
- Pitt, E., & Winstone, N. (2022). Enabling and valuing feedback literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 149–157. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2107168>
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Schreier, M. (2014). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. In *SAGE Publications, Inc. eBooks*. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- *Shum, S. B., Lim, L., Boud, D., Bearman, M., & Dawson, P. (2023). A comparative analysis of the skilled use of automated feedback tools through the lens of teacher feedback literacy. *International Journal Of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00410-9>
- Siegler, R., Saffran, J., Gershoff, E., Eisenberg, N., & DeLoache, J. (2020). *How children develop*. Worth.
- *Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: teachers’ experiences when designing and implementing formative assessment

- activities. *European Physical Education Review*, 30(4), 620–637. <https://doi.org/10.1177/1356336x241237398>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education And Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- *Tam, A. C. F. (2025). Unpacking teacher beliefs on feedback: shaping multifaceted teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2451086>
- *To, J., Tan, K., & Lim, M. (2023). From error-focused to learner-centred feedback practices: Unpacking the development of teacher feedback literacy. *Teaching And Teacher Education*, 131, 104185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104185>
- Wiliam, D. (2018). Feedback. In *Cambridge University Press eBooks* (p. 3–28). <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners’ agentic engagement with feedback: A systematic review and taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologisch*, 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- *Xu, L., Hu, J., Li, H., & Li, J. (2024a). L2 writing teachers’ feedback practices for doctoral publishing: a teacher feedback literacy perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 864–877. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2333932>
- *Xu, L., Hu, J., Su, Y., & Chen, X. (2024b). Symphony with noises and keynotes: Effective feedback process in L2 postgraduate academic writing from a teacher feedback literacy perspective. *System*, 126, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103464>
- *Zhan, Y. (2024). Feedback Literacy of Teacher Candidates: Roles of assessment course learning experience and motivations for becoming a teacher. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(5), 1117–1127. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00779-1>

Appendix A

Tabel A1

Frequenties van de gevonden docent-feedbackgeletterdheid competenties

Competenties	Kwalitatief (<i>n</i> = 14)	Kwantitatief (<i>n</i> = 2)	Mixed-Methods (<i>n</i> = 5)	Totaal (<i>n</i> = 21)
PFS - Plant feedback strategisch	9	1	5	15 (71%)
UAR - Gebruikt beschikbare middelen adequaat	4	1	1	6 (29%)
CFE - Creëert authentieke, feedback rijke omgevingen	7	1	3	10 (48%)
DSF - Ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid	15	1	4	19 (90%)
DCC - Ontwikkelt/coördineert met collega's	5	1	1	7 (33%)
MFP - Managet feedback druk (voor zichzelf en anderen)	9	1	3	13 (62%)
IFP - Verbetert feedbackprocessen	9	2	4	15 (71%)
MLO - Maximaliseert de effecten van de beperkte mogelijkheden voor feedback	4	0	1	5 (24%)
OFE - Organiseert tijd, locatie en structuur van feedback gebeurtenissen	9	1	4	14 (67%)
DDC - Ontwerpt met oog voor feedbackdialoog en cycli	9	1	2	12 (57%)
CIT - Construeert en implementeert taken die het feedbackproces begeleiden	10	1	4	15 (71%)
ISC - Formuleert feedback in relatie tot standaarden en criteria	7	0	5	12 (57%)
TFG - Managet spanning tussen feedback en becijfering	6	1	2	9 (43%)
UTA - Gebruikt technologische middelen ten behoeve van feedback	6	1	2	9 (43%)
DPA -Ontwerpt bewust om actie door studenten te ontlocken	12	1	3	16 (76%)
DPP - Ontwerpt feedbackprocessen waarbij peers en anderen betrokken worden	8	1	2	11 (52%)
IRN - Identificeert en reageert op studentbehoeften	7	2	5	14 (67%)
CAI - Creëert input afgestemd op studenten	8	2	5	16 (76%)
DVN - Differentieert tussen verschillende studentbehoeften	8	1	3	12 (57%)

Noot. Deze competenties zijn afkomstig uit Boud & Dawson (2023)

Appendix B

Tabel A2

Voorbeelden van de ontwerp-, relationele en pragmatische dimensies.

DFG-dimensies	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
Ontwerpdimensie	Ontwerpen toetsing en feedback processen om begrip studenten te bevorderen	More importantly, the feedback practices– multiple sources of feedback and related feedback activities– are designed in a ‘complementary way to work on students’ understandings and writings in different ways’	Xu et al., 2024 (p. 5)
	Studenten ondersteunen bij het maken van evaluatieve oordelen	They concentrated on imparting students with knowledge regarding assessment criteria, assignment specifications, and the attributes of high-quality work.	Tam, 2025 (p. 9)
	Gebruikmaken van tijdige begeleiding en intrinsieke feedback om verwachtingen duidelijk te maken		
	Technologie inzetten om begrip te verhogen	The ease with which teachers can link abstract notions of quality to specific parts of the work by showing or scrolling to a particular example enables students to ‘see their work’ (Sena) through the eyes of their teacher.	Payne et al., 2023 (p. 908)
Relationele dimensie	Tonen van steun, bereikbaarheid en sensitiviteit in het delen van feedback	Having said that, greater immersion in the culture, partially as a result of educational training, helps those lecturers who do value directness and approach praise with caution understand the	Bale & Rossiter, 2023 (p.

DFG-dimensies	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
		rationale for its use in the new context. It is not so much about masking but rather about encouragement, and that is an important point to realise.	
	Feedbackprocessen zien als samenwerking tussen docenten en studenten	Our findings suggest that learner-teacher power dynamics combined with the power-laden nature of assessment raise new issues to be examined as more scholars call for partnership or co-design in the areas of feedback and assessment	Matthews et al., 2024 (p.35)
	Technologie inzetten voor het versterken van de relationele dimensie	Anthony used video feedback because it imparts the feeling that ‘we are [together], you are sitting here with me although you are not really, and we are going through [the assessment]’.	Payne et al., 2023 (p.908)
Pragmatische dimensie	Navigeren van spanning tussen verschillende feedbackfuncties	Therefore, in terms of teacher feedback literacy, this study argues that it is important for teachers to be aware of the multiple purposes of feedback and how different pedagogical practices can serve to satisfy these different feedback purposes at different settings and times.	Chan & Luo, 2022 (p. 72)
	Managen van de disciplinaire factoren in feedbackprocessen	Feedback on language use seemed to be giving way to discursal concerns (tekst, organization, idea development, cohesion and coherence). In many cases, implicit feedback such as asking for clarification or giving cues outweighed explicit correction. Nonetheless, Sara confessed that sometimes she was still inclined to correct vocabulary and grammatical errors, for “it’s like a professional habit”	Li & Ke, 2024 (p.476)

DFG-dimensies	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
	Technologie inzetten voor tijdigheid, efficiëntie en draagbaarheid		
	Balanceren van de werkdruk van docenten met feedback die bruikbaar is voor studenten	He continued, describing his approach as one where it's structured by saying, 'you've done a really good piece of work here. I'm not going to spend time listing all of the excellent things you've done; just know that this is excellent. What I really want to get to is that I'm going to make two very critical points'.	Payne et al., 2023 (p. 910)
<i>Noot.</i> Kenmerken vertaald uit Carless & Winstone (2023).			

Appendix C

Tabel A3

Voorbeelden docent-feedbackgeletterdheid competenties

	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
Docent-feedbackgeletterdheid competenties - macro	Plant feedback strategisch (PFS)	Multiple sources of data show that in Y4 & Y5, Sara came to realize the importance of consciously designing her feedback activities	Li & Ke, 2024 (p. 476)
	Gebruikt beschikbare middelen adequaat (UAR)	Zorgt ervoor dat studenten toegang hebben tot feedbackdata	
	Creëert authentieke, feedback rijke omgevingen (CFE)	This synergy aspect is supported by the students' positive experiences of the feedback process– multiple feedback opportunities that complementarily and incrementally enhance students' learning and writing	Xu et al., 2024 (p. 9)
	Ontwikkelt student-feedbackgeletterdheid (DSF)	The above quotes show teachers' cognisance of scaffolding in the learner-centred feedback practice. Careful sequencing of feedback from multiple sources, provision of examples and modelling seemed to be useful in supporting students' participation in peer and self-feedback.	To et al., 2023 (p. 7)
	Ontwikkelt/coördineert met collega's (DCC)	By sharing their reflections on these different topics, the teachers make sense of previous feedback encounters and envision ways to plan feedback in the future.	Esterhazy et al., 2023 (p.233)

	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
	Managet feedback druk, voor zichzelf en anderen (MFP)	As the participants frequently deliver feedback to the entire class or annotate directly on students' submitted work, they endeavor to strike a balance between providing feedback and efficiently handling the time needed for teaching and grading assignments	Tam, 2025 (p. 8)
	Verbeterd feedbackprocessen (IFP)	A further feature revealed by the longitudinal dimension of the research was the implementation of minor additions or refinements to feedback practices, suggesting iterative changes and enhancements. These refinements were usually stimulated by the cumulative experience of observing and reflecting on how students were responding to feedback processes.	Carless, 2023
Docent-feedbackgeletterdheid - meso competenties	Maximaliseert de effecten van de beperkte mogelijkheden voor feedback (MLO)	Some teachers commented that as 'sometimes the whole class have made similar errors or have difficulties in similar areas', comments to the whole class become helpful, constructive and save class time.	Chan & Luo, 2022 (p.71)
	Organiseert tijd, locatie en structuur van feedback gebeurtenissen (OFE)	Students and staff agreed that traditional feedback was often not useful to students as it was typically given too late in the semester and, thus, could not be used to improve learning or assessment results. Therefore, some groups agreed that meaningful feedback must be given at appropriate points in the semester, so that students could use it to improve their learning.	Matthews et al., 2024 (p.33)
	Ontwerpt met oog voor feedbackdialoog en cycli (DDC)	An opportunity for dialogue makes feedback talk part of the teaching and learning conver-	Heron et al., 2023 (p. 179)

Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
	sation and brings about many advantages due to its contingent and real time features.	
Construeert en implementeert taken die het feedbackproces begeleiden (CIT)	Teachers were especially enthusiastic about combining elements of feed-up with self-assessment by asking students early in the learning process to evaluate their skill level relative to one or more success criteria of the learning outcome.	Slingerland et al., 2024 (p. 630)
Formuleert feedback in relatie tot standaarden en criteria (ISC)	They concentrated on imparting students with knowledge regarding assessment criteria, assignment specifications, and the attributes of high-quality work.	Tam, 2025 (p. 7)
Managet spanning tussen feedback en becijfering (TFG)	Avoiding the mention of students' marks within the feedback video aimed to encourage deeper engagement with the feedback process and intended to support increased feedback encounters to occur outside of the provision of video feedback on summative assessment.	Payne et al., 2023 (p. 909)
Gebruikt technologische middelen ten behoeve van feedback (UTA)	Thirdly, instructors who deployed ECoach in their courses demonstrated this competency by choosing the right tool for the job, since they needed to decide which of the five features would be most useful for students' learning in their own teaching contexts.	Shum et al., 2023 (p. 17)
Ontwerpt bewust om actie door studenten te ontlokken (DPA)	Ontwerpt activiteiten zo dat studenten feedback kunnen verwerken in volgende opdrachten	

	Kenmerk	Voorbeeld uit review	Bron
	Ontwerpt feedbackprocessen waarbij peers en anderen betrokken worden (DPP)	Careful sequencing of feedback from multiple sources, provision of examples and modelling seemed to be useful in supporting students' participation in peer and self-feedback.	To et al., 2023 (p.7)
Docent-feedbackgeletterdheid competenties micro	Identificeert en reageert op studenten behoeften (IRN)	Moreover, the results suggested that properly offering feedback to students to meet their individual needs should be viewed as one standard of being a feedback literate teacher.	Chen & Liu, 2024 (p. 39)
	Creëert input afgestemd op studenten (CAI)	He continued, describing his approach as one where it's structured by saying, 'you've done a really good piece of work here. I'm not going to spend time listing all of the excellent things you've done; just know that this is excellent. What I really want to get to is that I'm going to make two very critical points'.	Payne et al., 2023 (p. 910)
	Differentieert tussen verschillende studentbehoeften (DVN)	Notably, this requires teachers to be well-informed and responsive to the diverse needs and contexts of their students	Lee & Mao, 2024 (p. 5)