

Opgesteld door: Tinka van der Kooij

Vraagsteller: Onderwijscoördinator mbo-instelling

Referentie: Kennisrotonde. (2016). Wat is het effect van cijfers (of studiepunten) op de motivatie van studenten? Kan het geven van feedback de motivatie en leerresultaten van studenten positief beïnvloeden en wat is effectieve feedback? (KR.089).

7 oktober 2016

### Vragen

1. Wat is het effect van cijfers (of studiepunten) op de motivatie van studenten?
2. Kan het geven van feedback de motivatie en leerresultaten van studenten positief beïnvloeden en wat is effectieve feedback?

### Deelvraag 1

Wat is het effect van cijfers (of studiepunten) op de motivatie van studenten?

### Inleiding – Motivatie om te leren

Motivatie is een veel besproken vraagstuk binnen het (beroeps)onderwijs. Veel docenten en opleiders zijn op zoek naar de beste manier om hun leerlingen of studenten te motiveren. Daarnaast wordt gebrek aan motivatie ook door de Inspectie van het Onderwijs aangekaart als een verbeterpunt in het Nederlandse onderwijs (Staat van het onderwijs, 2015). Motivatie wordt zo belangrijk gevonden omdat er een sterke relatie is tussen motivatie van studenten en hun leerresultaten. Studenten die gemotiveerd zijn om te leren behalen betere leerresultaten. We hebben het hier dus specifiek over motivatie *om te leren*, motivatie kan gezien worden als middel en leren is het doel.

Maar hoe stellen we nou precies vast dat een student iets heeft geleerd? Het antwoord lijkt simpel: we beoordelen leren. Dit kan op drie manieren: normgericht, criteriumgericht en ipsatief (Sluismans, Joosten-ten Brinke & Van Kan, 2012). Beoordelen op normgerichte wijze is de meest traditionele vorm van beoordelen: de prestaties van studenten worden afgezet tegen het gemiddelde van een groep (uitgedrukt in een cijfer). Criteriumgericht beoordelen is een oordeel op basis van objectieve criteria en standaarden. Deze wijze van beoordelen zien we tegenwoordig vaak in het beroepsonderwijs waar competenties centraal staan. De derde methodiek: ipsatief beoordelen, is een individuele manier van beoordelen waarbij de student wordt vergeleken met zichzelf op een eerder moment. Deze derde methode is sterk opkomend nu het accent binnen het onderwijs steeds meer verschuift naar het individuele leerproces (Sluismans, Joosten-ten Brinke & Van Kan, 2012).

Toch wordt er op de meeste scholen op de traditionele manier beoordeeld: met het geven van cijfers. Een veelgehoorde aanname is hierbij dat het geven van cijfers ervoor zorgt dat studenten meer gemotiveerd zijn om te leren. Voor een beloning werk je harder, zegt onze intuïtie. Bovendien kunnen cijfers studenten ook nog eens handvatten geven om hun leerproces te begrijpen, te monitoren en te verbeteren.

Uit onderzoek blijkt dat beoordelingen en beloningen inderdaad grote invloed hebben op zowel de leerprestaties van leerlingen als de motivatie om te leren. Vanaf begin vorige eeuw zijn er vele onderzoeken gedaan en zijn er enkele belangrijke theorieën geformuleerd die motivatie, leerresultaten en beloningen beschrijven.

### **Historisch overzicht – van behaviorisme naar zelf-determinatie theorie**

De eerste wetenschappers die aan het werk gingen met motivatie en beloningen waren psychologen. Begin twintigste eeuw ontstond een stroming die behaviorisme heet. Het behaviorisme gaat over gedrag en gedragsverandering. Wetenschappers als Pavlov (bekend van de hond van Pavlov) en Skinner stelden dat door te straffen en te belonen je gedrag kunt beïnvloeden. Pavlov liet in zijn experiment met de hond immers zien dat je een hond bepaald gedrag kunt aanleren door te straffen en te belonen. Conditioneren of gewoontevorming (zie de hond van Pavlov) is leren door beloning en straf. Dit kan ook vertaald worden naar het onderwijs. Als kinderen ongewenst gedrag vertonen worden ze gestraft en wanneer ze iets goed doen (gewenst gedrag vertonen) worden ze beloond. Op deze manier leer je kinderen aan om hun gedrag aan te passen. In de experimenten die de psychologen in die tijd deden werden veel dieren gebruikt, die vooral werden beloond op materiële wijze in de vorm van eten. Voor kinderen op school zijn sociale beloningen echter veel belangrijker en zijn bijvoorbeeld een compliment, persoonlijke aandacht of waardering een effectievere wijze om kinderen te belonen. Volgens de behavioristen kan niet alleen gedrag op deze manier geleerd worden, ook gevoelens leren we zo. Wanneer kinderen gedrag vertonen waar ze voor beloond worden, koppelen ze dat aan positieve gevoelens. Ze zijn bijvoorbeeld blij met positieve aandacht die ze krijgen omdat ze een goed cijfer hebben gehaald. En zo ook met negatieve gevoelens wanneer ze ongewenst gedrag vertonen en daarom afgestraft worden. Zo leren kinderen bepaalde gedragspatronen aan (Brookhart, 2008).

Echter, Brookhart stelt in haar boek dat onderwijskundigen van tegenwoordig niet meer kijken naar belonen, afstraffen en leren door conditioneren zoals de behavioristen dat deden. Meer recente studies leggen de focus veel meer op de rol van de student in het leerproces. Het gaat over betekenis geven en zelfregulatie van de studenten in plaats van over leren als enkel een reactie op beloningen en afstraffingen. Docenten kunnen studenten niet dwingen om iets te leren, aldus Brookhart (2008). De docent kan alleen de juiste input geven om de student te helpen naar zijn leerdoelen toe te werken en zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren.

Werken met heldere leerdoelen is een van de belangrijke werkzame principes waardoor studenten actief en gemotiveerd leren (van der Neut & Vink, 2016). Leerdoelen moeten helder geformuleerd worden zodat studenten weten waar ze naartoe werken en wanneer ze een doel hebben behaald. Studenten moeten inzicht hebben in de succescriteria zodat ze kunnen reflecteren op hun eigen werk en zo weten of ze op de goede weg zijn (Hattie, 2013). Ook volgens *Achievement Goal Theory*, ontwikkeld eind jaren 70 - begin jaren 80 van de vorige eeuw door een samenwerking van Dweck, Nicholls, Maehr en Ames, kunnen motivatie en leerresultaten van studenten worden begrepen door te kijken naar de (leer)doelen die studenten hebben (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988). Volgens deze theorie hebben studenten twee soort leerdoelen. De zogenaamde *Mastery goal orientation* (taakgerichte doel oriëntatie) en de *Performance goal orientation* (prestatiegerichte doel oriëntatie). Studenten met een taakgerichte doel oriëntaties zijn gefocust op zoveel mogelijk leren, hun eigen vaardigheden of kennis ontwikkelen of een



uitdaging overkomen. De leerdoelen zijn voor deze studenten inhoudelijk en gericht op hun eigen vaardigheden en leerproces. Studenten met prestatiegerichte doel oriëntaties streven naar goede resultaten, oftewel hoge cijfers, vergelijken zichzelf graag met anderen en willen graag publiekelijk bewijzen wat ze waard zijn. De (leer)doelen zijn voor deze studenten het halen van hoge cijfers en het beter doen dan anderen. Daarnaast stelt de *Achievement Goal Theory* dat de 'goal structure' (het geheel van omgevingsfactoren) ook invloed heeft op motivatie van studenten en hun leerresultaten (Ames, 1992). Het geheel van omgevingsfactoren bestaat uit elementen als het soort opdrachten, het systeem van beoordelen, de hoeveelheid autonomie die studenten hebben of op welke manier studenten in groepen zijn onderverdeeld. Dit zijn allen factoren die kunnen worden beïnvloed door scholen en/of docenten en kunnen stimuleren dat studenten vooral taakgerichte doelen nastreven en daarmee op een duurzame manier leren.

De meest recente en tegenwoordig meest gebezigde theorie over motivatie maakt een zelfde soort onderscheid tussen verschillende doelen als de *Achievement Goal Theory*. In de zelf-determinatie theorie van Deci & Ryan (1985, 2000) wordt dat onderscheid echter beschreven als intrinsieke motivatie om te leren en extrinsieke motivatie. Deze theorie gaat specifiek over motivatie om te leren en welk effect dat heeft op leerresultaten. Intrinsieke motivatie komt van binnenuit; je leert omdat het leuk of interessant is en omdat je echt iets wil weten. Extrinsieke motivatie komt van buiten; je leert omdat je anders wordt gestraft (bijv. met een laag cijfer) of omdat je een beloning krijgt (bijv. een hoog cijfer). In het kort: intrinsieke motivatie is willen leren en extrinsieke motivatie is moeten leren (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Een belangrijke vraag bij bovenstaande theorieën is welk effect beide soorten motivatie (of leerdoelen) hebben op leerresultaten. Onze intuïtie, maar ook de praktijk van het onderwijs en bedrijfsleven zegt dat er beter wordt gepresteerd wanneer een beloning (zoals een goed cijfer) wordt beloofd. We nemen aan dat een bonus, een salarisverhoging of een goed cijfer mensen stimuleert om harder werken en beter te presteren. Ofwel: dat extrinsieke beloningen resulteren in betere prestaties. Wetenschappers weten echter al jaren dat het tegenovergestelde waar is. Dan Pink beschrijft in zijn Tedtalk de puzzel van motivatie (2009). Pink vertelt over een simpel experiment ('*the candle problem*') dat verschillende sociale wetenschappers over de jaren heen hebben uitgevoerd. *The candle problem* is een puzzel waarbij deelnemers door creatief denken een puzzel moeten oplossen. Er is maar één juiste oplossing en de deelnemers worden getimed tijdens het experiment. Hoe sneller de deelnemers de juiste oplossing vinden hoe beter ze het hebben gedaan. Alle wetenschappers die dit experiment hebben uitgevoerd vonden stevast dat, wanneer een beloning werd geboden voor het (snelst) oplossen van de puzzel, de deelnemers er langer over deden. Oftewel een extrinsieke beloning helpt niet om mensen beter te laten presteren, het zorgt er zelfs vaak voor dat er slechter wordt gepresteerd. Dit staat haaks op ons intuïtieve idee dat door beloningen in het vooruitzicht te stellen mensen harder gaan werken en beter presteren. Verschillende gelijksoortige experimenten hebben dezelfde uitkomst; extrinsieke beloningen werken niet of werken averechts. Volgens Pink is dit een van de meest negeerde vondsten van de sociale wetenschap.

### Intrinsieke en extrinsieke motivatie



Zoals hierboven al beschreven werd onderscheiden Deci & Ryan in hun zelfdeterminatie theorie twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Het gaat deze wetenschappers dus niet alleen om de hoeveelheid motivatie (Hoe krijg ik mijn studenten *meer* gemotiveerd?) maar ook om de wijze van motivatie (*Waarvoor* worden mijn studenten gemotiveerd?). Deze theorie richt zich op het onderwijs en geldt voor alle leeftijden. Er is geen onderzoek naar dit onderwerp gedaan dat zich specifiek op mbo-studenten richt, maar er zijn ook geen aanwijzingen dat motivatie anders werkt bij mbo-studenten dan bij andere leerlingen of studenten. Leerlingen of studenten zijn ontvankelijk voor beide vormen van motiveren, maar een intrinsieke motivatie brengt een hoop voordelen met zich mee. Deci & Ryan (1985, 2000) tonen aan dat intrinsiek gemotiveerde studenten beter leren en beter presteren. Deze studenten zijn meer gericht op het begrijpen wat ze leren in plaats van het van buiten leren, zijn nieuwsgieriger, voelen zich prettiger in de klas, meer bereid tot samenwerking en tot uitwisseling van kennis en vertonen meer exploratiegedrag (Martens, 2016). Ook leveren ze betere prestaties (Deci & Ryan 2000; Sierens & Vansteenkiste, 2009) en lopen minder kans op drop out (Hardre & Reeve, 2003). Bovendien heeft extrinsieke motivatie, ook wel verplichtende motivatie genoemd, ook negatieve gevolgen. Sierens & Vansteenkiste stellen dat extrinsiek gemotiveerde studenten minder goed zelfstandig leren. Deze studenten zetten vaker verkeerde strategieën in, werken minder geconcentreerd of delen hun tijd niet efficiënt in. Ook ervaren ze testangst, leren ze oppervlakkig, vertonen vaker uitstelgedrag, vallen vaker uit en behalen lagere resultaten dan intrinsiek gemotiveerde studenten.

### **De invloed van extrinsieke beloningen op intrinsieke motivatie**

Beloningen, cijfers, punten of afstraffingen motiveren studenten dus op een bepaalde manier, een extrinsieke manier. Het is opvallend dat de praktijk vaak een voorkeur heeft voor extrinsiek belonen. Studenten lijken alleen maar hun best te willen doen als ze weten dat ze een cijfer krijgen. Vragen van studenten als 'Komt dit voor op het examen?' en 'Is dit verplicht?', zal elke (mbo)docent herkennen. Onderzoek laat echter zien dat juist intrinsieke motivatie bij studenten een hoop voordelen met zich meebrengt en een positieve invloed heeft op leerresultaten.

Kunnen deze twee typen motivatie naast elkaar bestaan? Kan een student niet van binnenuit en oprecht geïnteresseerd zijn in een vak en tegelijk beloond worden met een cijfer of een andere extrinsieke beloning, zonder de eigen interesse te verliezen? Deze vraag hebben Deci & Ryan en andere wetenschappers zichzelf ook gesteld. Hebben extrinsieke beloningen een (negatieve) invloed op iemands intrinsieke motivatie? Het antwoord van Deci, Koestner & Ryan (2001) op deze vraag is overduidelijk: Ja: extrinsieke beloningen ondermijnen iemands intrinsieke motivatie. Ook al is een leerling oprecht geïnteresseerd in een vak, die intrinsieke motivatie zal afnemen als de leerling beoordeeld wordt met een cijfer. De enige vorm van extrinsiek belonen die wel voor meer intrinsieke motivatie zorgt is verbaal belonen (mondelijke positieve feedback). Wanneer de docent iedere leerling individueel mondelinge positieve feedback geeft neemt de intrinsieke motivatie van de leerling voor het vak toe. Daarbij is de manier waarop feedback wordt gegeven essentieel. Een autoritaire stijl ondermijnt de intrinsieke motivatie juist weer. Ook de leeftijd speelt een rol. Bij jonge kinderen hebben beloningen een grotere negatieve invloed op de intrinsieke motivatie dan bij studenten. De conclusie van Deci, Koestner & Ryan (2001) dat mondelinge positieve feedback een positief effect heeft op motivatie om te leren leidt ons tot de volgende deelvraag.

### **Deelvraag 2**

## Kan het geven van feedback de motivatie en leerresultaten van studenten positief beïnvloeden en wat is effectieve feedback?

### Feedback en leerresultaten

Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van feedback op leerresultaten. In vrijwel alle onderzoeken zijn positieve effecten van feedback aan leerlingen op leerresultaten gevonden (e.g. Faber & Visscher, 2016; Brookhart, 2008). Hoe effectief de gegeven feedback is hangt wel af van verschillende factoren, zoals het feedbackniveau (Hattie & Timberley, 2007), de timing en de inhoud. Muis et al. (2015) stellen het belang van de inhoud van feedback. Als studenten negatieve feedback ontvangen zonder informatie over waarom ze het fout hebben gedaan resulteert dat ook niet in positieve effecten op leerresultaten in de toekomst.

Shute definieert feedback als volgt:

*'Information communicated to a learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning.'* (Shute, 2008: 154).

Of anders gezegd: Feedback wordt gedefinieerd als informatie die studenten helpt het gat te overbruggen tussen wat ze al kunnen/weten en wat ze moeten bereiken (leerdoelen). Feedback geeft studenten (en hun docenten) informatie over hoe ze het doen en waar ze staan in verhouding tot de leerdoelen. De meeste studies over het geven van feedback wijzen er dan ook op dat het altijd een tweede stap is (*'feedback is second'*). Feedback werkt alleen als er eerder duidelijke instructies zijn gegeven en als er duidelijke leerdoelen zijn gesteld (Hattie & Timberley, 2007). Feedback is dan ook nauw verbonden aan het stellen van leerdoelen (Kamphuis & Vernooy, 2011).

Brookhart (2008) beschrijft in haar boek de impact van feedback als een dubbele impact. Aan de ene kant geeft feedback informatie aan studenten (cognitieve impact) over wat ze doen en in hoeverre ze het leerdoel al hebben bereikt. Aan de andere kant kan feedback ook bijdragen aan het ontwikkelen van een gevoel van controle over het leren (motivatie impact) en zorgt het ervoor dat de student zich zelf verantwoordelijk gaat voelen voor zijn/haar leren. Dit gevoel van controle over het leren is vergelijkbaar met het gevoel van competentie dat Deci & Ryan (2000) beschrijven als belangrijke factor die bijdraagt aan intrinsieke motivatie. Hattie & Timberley (2007) stellen in hun invloedrijke studie (*'The Power of feedback'*) dat feedback zeker effectief is en bovendien het lesgeven maar vooral het leren en de leerresultaten kan verbeteren. Brookhart (2008) wijst er evenwel op dat feedback niet *altijd* positieve effecten heeft op leerresultaten. Dat hangt af van het type en de manier waarop feedback wordt gegeven. Feedback op de kwaliteit van het werk en het leerproces of de leerstrategie zijn het nuttigst. Positieve feedback – gericht op het werk en/of de leerstrategie - bevordert de (intrinsieke) motivatie en het leren (Dweck, 2011). Onder die voorwaarden worden leerlingen zich meer bewust van hun leerproces. Bovendien gaan leerlingen zich dan ook meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces.

### Feedback-vragen en niveaus van feedback

Uit het literatuur overzicht van Brookhart (2008) blijkt dat feedback alleen effectief is als het op een specifieke manier wordt gegeven. Hattie & Timberley (2007) hebben een feedback model bedacht waarin telkens drie feedback-vragen worden gesteld op verschillende feedback-niveaus (vier). De vragen zijn simpel:

- Waar ga ik heen? (Wat zijn de doelen?),
- Hoe ga ik? (Welke vorderingen heb ik al gemaakt om het doel te bereiken?),
- Wat is mijn volgende stap? (Welke vorderingen moet ik nog maken om het doel te bereiken?).

En de vier feedback-niveaus:

- 1) Feedback op een taak of product. Hierbij gaat de feedback over een specifieke taak en dan met name of de taak correct of incorrect is uitgevoerd.
- 2) Feedback op het leerproces. Feedback geeft hierbij bijvoorbeeld aanwijzingen hoe studenten kunnen zoeken naar een nieuwe oplossingsstrategie.
- 3) Feedback op zelfregulatie. Feedback op dit niveau gaat over het zelfsturend leervermogen van een student, hoe effectief voert de student een bepaalde taak uit.
- 4) Feedback op persoonlijke niveau. Volgens Hattie & Timberley (2007) heeft dit niveau van feedback soms nog nauwelijks iets te maken met het werk. Deze vorm van feedback is daarom ook het minst effectief. De student heeft het meest aan feedback op het leerproces en feedback op zelfsturing (niveau 2 en 3).

Nicol & Macfarlan-Dick (2006) destilleren zeven principes voor goede feedback uit de onderzoeksliteratuur. In deze zeven principes wordt het voorgaande beknopt samengevat. Goede feedback:

- 1) verduidelijkt wat een goede prestatie is (doelen & criteria);
- 2) faciliteert de ontwikkeling van zelfreflectie en zelfsturing in leren;
- 3) geeft de studenten informatie over hun leren;
- 4) stimuleert docent en student dialoog over leren;
- 5) stimuleert positieve motivatie en zelfvertrouwen;
- 6) zorgt ervoor dat studenten het verschil tussen huidige prestatie en gewenste prestatie kunnen overbruggen;
- 7) zorgt voor informatie voor docenten dat ze kan helpen hun lesgeven te vormen of aan te passen.

Ten slotte. Brookhart (2008) geeft in haar [boek](#) allerlei praktische tips voor docenten over hoe ze feedback kunnen geven (zie hoofdstukken 2, 3 en 4) en tips hoe ze dit aan kunnen pakken.

### Geraadpleegde bronnen

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3):261-271.

Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*. 71(1):1-27.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dweck, C.S. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Uitgeverij SWP.



- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95: 256-273.
- Faber, J.M. & Visscher, A.J. (2016). *De effecten van Snappet: Effecten van een adaptief onderwijsplatform om leerresultaten en motivatie van leerlingen*. In opdracht van Kennisnet. Enschede: Universiteit Twente.
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). [A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of highschool](#). *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt Educatieve uitgaven.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1):81-112.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 13/14. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kamphuis, E. & Vernooy, K. (2011). Feedback geven: een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*. 7: 4-9
- Martens, R. (2016). Motivatietheorieën met impact op het standaard curriculum. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 259-266.
- Muis, K. R., Ranellucci, J., Trevors, G., & Duffy, M. C. (2015). The effects of technology-mediated immediate feedback on kindergarten students' attitudes, emotions, engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*. 38: 1-13.
- Neut, I. van der & Vink, R. (2016). Actief en gemotiveerd leren. *Profiel – vakblad voor professionals in het middelbaar beroepsonderwijs*. 25(4):22-23.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2): 199-218.
- Pink, D. (2009, July). *Dan Pink: The puzzle of motivation* [Video bestand]. Opgevraagd van: [https://www.ted.com/talks/dan\\_pink\\_on\\_motivation](https://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of educational research*. 78(1):153-189.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer "Meer minder betekent": Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 17-36.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D. & Kan, C. van (2012) Beoordelen van leren – een tien met een griffel, *Canon beroepsonderwijs*.

#### Meer weten?

- Canon Beroepsonderwijs: Motiveren van studenten.  
Via: <http://canonberoepsonderwijs.nl/motiveren-van-studenten>
- Canon beroepsonderwijs: Beoordelen van leren  
Via: <http://canonberoepsonderwijs.nl/beoordelen-van-leren>
- Tedtalk – Daniel Pink – The Puzzle of motivation  
Via: [https://www.ted.com/talks/dan\\_pink\\_on\\_motivation?language=nl](https://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation?language=nl)

#### Meer praktische tips over motivatie en feedback geven:

- Ros, A., Castelijns, J., Van Loon, A., Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Uitgeverij Couthinho
- Brookhart, S.M. (2008). [\*How to give effective feedback to your students\*](#). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.  
Met name hoofdstukken 2, 3 en 4.