

# Van sceptisch naar positief

## Hoe expliciete docentondersteuning de waardering van hogeschoolstudenten voor peerfeedback vergroot

Inge Rinkje de Jager en Maartje Henderikx

**Samenvatting** Effectieve peerfeedback draagt sterk bij aan de leerprestaties van studenten, maar de implementatie ervan in het hoger onderwijs blijkt uitdagend. Studenten waarden peerfeedback vaak onvoldoende, terwijl eerdere studies laten zien dat goede ondersteuning hun waardering kan vergroten. Omdat studenten de waarde ervan niet inzien, maken zij bovendien vaak geen gebruik van peerfeedback of weten zij deze niet op de juiste wijze toe te passen. Hoewel er in de literatuur verschillende suggesties te vinden zijn om peerfeedbackprocessen expliciet in te richten, zijn deze nog nauwelijks empirisch getoetst.

Deze studie had als doel om te onderzoeken of een expliciet ingericht peerfeedbackproces leidt tot een hogere waardering van peerfeedback door studenten. De onderzoeksvraag luidde: *‘Wat is het effect op de waardering van peerfeedback door hogeschoolstudenten wanneer zij expliciete ondersteuning van hun docenten krijgen tijdens het peerfeedbackproces?’*

Met een mixed-method design zijn kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld. In totaal namen 163 hogeschoolstudenten van drie hogescholen deel, verspreid over zes opleidingen. Studenten vulden pre- en posttests in en docenten namen deel aan semigestructureerde interviews.

De resultaten laten een significant positief effect zien: studenten waardeerden peerfeedback hoger na deelname aan een expliciet ingericht proces. Docenten herkenden deze uitkomst en benadrukten dat studenten hierdoor leerden open en kritisch feedback te geven en te ontvangen. Dit onderzoek draagt bij aan de ontwikkeling van peerfeedbackgeletterdheid en de verbetering van leerprestaties.

**Trefwoorden** peerfeedback, dialogische peerfeedback, feedbackgeletterdheid

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 30 augustus 2025

Geaccepteerd: 19 juni 2026

Online: 15 juli 2026

### Contactpersoon

Inge Rinkje de Jager, i.r.de.jager@hr.nl

### Over de auteur(s)

Inge Rinkje de Jager is werkzaam bij Hogeschool Rotterdam als Senior Beleidsadviseur Onderwijskwaliteit; Maartje Henderikx is werkzaam bij de Open Universiteit als Universitair docent.

### Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

## Introductie

Er is sprake van een paradigmashift in feedback, aldus Winstone en Carless (2020). Feedback wordt niet langer gezien als een product, maar als een proces dat het leren van studenten kan transformeren. Het is daarom van belang expliciete feedbackprocessen in te richten die dit leren stimuleren.

Peerfeedback heeft daarbij grote waarde voor de leerprestaties van studenten (Winstone & Carless, 2020). Tegelijkertijd is de implementatie ervan problematisch: studenten waarderen peerfeedback vaak onvoldoende (Panadero, 2016; Patton, 2012; Winstone & Carless, 2020; Yucel et al., 2014) en vinden het lastig om effectief uit te voeren (Boud & Molly, 2013). Een betere waardering door hogeschoolstudenten is wenselijk, omdat dit de opbrengst van peerfeedback vergroot. Training in het formuleren van peerfeedback kan daarbij een eerste stap zijn (Winstone & Carless, 2020), net als ondersteuning bij het interpreteren en benutten van ontvangen peerfeedback.

Docenten veronderstellen echter vaak dat studenten al weten hoe zij peerfeedback moeten geven en ontvangen, waardoor zij studenten hierin onvoldoende begeleiden (Winstone & Carless, 2020). Onderzoek wijst uit dat docenten peerfeedback explicieter kunnen ondersteunen met zeven elementen: 1) een duidelijk feedbackontwerp, 2) verheldering van doel en betekenis, 3) modelleren, 4) aandacht voor emotionele aspecten, 5) werken met duidelijke criteria, 6) meerdere peers betrekken en 7) inzet van technologie (o.a. Ballantyne et al., 2002; Carless & Boud, 2018; Henderikx & Vrieling, 2023). Deze elementen zijn echter tot dusver slechts beperkt onderzocht en nauwelijks systematisch toegepast in de praktijk van het hoger onderwijs (Winstone & Carless, 2020).

Dit onderzoek heeft in de eerste plaats een wetenschappelijk doel: nagaan of de implementatie van de zeven elementen leidt tot een hogere waardering en effectievere benutting van peerfeedback door studenten. Daarnaast heeft het een maatschappelijk doel: het versterken van peerfeedbackpraktijken in het hoger onderwijs door studenten beter te ondersteunen bij het geven en ontvangen van peerfeedback. Hiermee wordt beoogd dat docenten hun begeleiding structureel verbeteren, studenten duurzaam vaardiger worden in het geven en ontvangen van peerfeedback. De bevindingen bieden hogescholen en docenten concrete handvatten voor het structureel inrichten van effectieve peerfeedbackprocessen.

## Theoretisch kader

### *Paradigmashift in feedback*

Feedback wordt steeds minder gezien als een product dat studenten ontvangen, en steeds meer als een proces dat hun leren kan transformeren (Winstone & Carless, 2020). In dit perspectief staat de actieve rol van studenten centraal: zij analyseren, bevragen, bespreken en verbinden feedback met voorkennis. Nicol et al. (2014) benadrukken dat feedback het meest effectief is wanneer zij vorm krijgt als dialoog. Dit markeert een paradigmashift van transmissie van informatie naar transformatie van leren.

### *Peerfeedback*

Binnen dit nieuwe feedbackparadigma neemt peerfeedback een belangrijke plaats in. Het wordt gezien als een waardevol alternatief of aanvulling op docentfeedback, omdat

het studenten actief betreft bij het feedbackproces en mogelijkheden tot dialoog vergroot (Winstone & Carless, 2020; Nicol et al., 2014; Zhu & Carless, 2018). Peerfeedback kan zowel schriftelijk als mondeling plaatsvinden en omvat het evalueren van elkaars werk, het bespreken van criteria en het gezamenlijk zoeken naar verbeteringen (Liu & Carless, 2006; Nicol et al., 2014).

### *Dialogische peerfeedback*

Dialogische peerfeedback versterkt dit proces doordat feedback niet alleen gegeven, maar ook toegelicht, bevraagd en besproken wordt. Studenten construeren hierbij gezamenlijk betekenis, wat leidt tot dieper leren (Castelijns et al., 2020; Winstone & Carless, 2020). Zowel geveer als ontvanger gebruiken cognitieve processen zoals vergelijken, evalueren, reflecteren en reguleren van denken (Van Popta et al., 2017). De dialoog bevordert betrokkenheid en kan leiden tot werk van hogere kwaliteit (Zhu & Carless, 2018). Voor de geveer is peerfeedback bovendien een kennisopbouwend proces: door verklaringen te construeren voor studiegenoten, verbeteren studenten hun eigen kennis en begrip (Nicol et al., 2014).

### *Feedbackgeletterdheid*

Om peerfeedback effectief te benutten, is feedbackgeletterdheid nodig. Dit betreft de inzichten, vaardigheden en disposities die studenten in staat stellen feedback te begrijpen, te gebruiken en hun leerstrategieën te verbeteren (Carless & Boud, 2018). Studenten die feedbackgeletterd zijn, weten hoe zij feedback kunnen inzetten en herkennen de waarde van hun rol als geveer en ontvanger. Ook docenten moeten feedbackgeletterd zijn: zij stimuleren de zelfregulatie van studenten, reiken strategieën aan om cognitieve vaardigheden te ontwikkelen en besteden aandacht aan sociale en affectieve dimensies (Xu & Carless, 2017).

### *Waardering van peerfeedback: Een meerdimensionaal concept*

Hoewel de voordelen van peerfeedback evident zijn, waarderen studenten het vaak onvoldoende (Nicol et al., 2014; Panadero, 2016). Deze waardering blijkt niet eenduidig, maar kent vier verschillende dimensies. Op het algemene vlak beoordelen studenten peerfeedback regelmatig negatief, omdat processen moeilijk effectief uit te voeren zijn of zelden hun belofte van beter leren waarmaken (Boud & Molloy, 2013; Carless & Boud, 2018). De affectieve dimensie laat zien dat peerfeedback emoties oproept – zowel positieve zoals solidariteit als negatieve zoals angst of teleurstelling – waarbij een veilige leeromgeving cruciaal is (Xu & Carless, 2017; Nicol & Macfarlane, 2006). Op cognitief vlak is peerfeedback veeleisend: studenten passen criteria toe, diagnosticeren problemen en formuleren verbetervoorstellen, wat hun evaluatieve competenties vergroot (Nicol et al., 2014; Sadler, 2010). Ten slotte bevordert de sociale dimensie samenwerking en communicatieve vaardigheden (Cho & Cho, 2011; Kuygosuy, 2019).

### *Belang van ondersteuning*

Omdat studenten vaak nog onvoldoende feedbackgeletterd zijn, is begeleiding door docenten essentieel (Carless & Boud, 2018). Training en expliciete instructie vergroten de kwaliteit van peerfeedback, versterken evaluatieve vaardigheden en maken studenten positiever over het proces (Huisman et al., 2018; Van Zundert et al., 2010). Daarbij is aandacht nodig voor zowel cognitieve als affectieve en sociale aspecten, zodat studenten leren omgaan met de complexiteit van peerfeedback (Sadler, 2010).

### *Inrichten van een effectief peerfeedbackproces*

De verschuiving naar transformatieve peerfeedback, waarin studenten proactieve deelnemers zijn, heeft grote implicaties voor hoe docenten peerfeedback idealiter zouden moeten organiseren en ondersteunen (Nicol & Macfarlane, 2006). Onderzoek biedt daarbij zeven elementen die een expliciet peerfeedbackproces ondersteunen (o.a. Ballantyne et al., 2002; Carless & Boud, 2018; Henderikx & Vrieling, 2023).

*Een duidelijk peerfeedbackontwerp:* een standaardontwerp vraagt studenten een conceptopdracht te maken, feedback te ontvangen en de opdracht te herzien (Nicol et al., 2014). Dit legt verantwoordelijkheid bij studenten, stimuleert dialoog en bevordert evaluatieve vaardigheden (Carless & Boud, 2018).

*Verhelderen van doel en betekenis:* metadialogen, waarin docenten samen met studenten het doel en de rol van peerfeedback bespreken, vergroten de waardering en verkleinen de kloof tussen percepties van docenten en studenten (Castelijns et al., 2020; Carless & Boud, 2018).

*Modelleren:* docenten doen voor hoe effectieve peerfeedback eruitziet, benoemen voordelen en bespreken uitdagingen (Carless & Boud, 2018). Dit helpt studenten feedbackbehoeften beter te verwoorden. Studenten hebben daarbij behoefte aan voorbeelden, instructiemateriaal en begeleid oefenen (Castelijns et al., 2020; Henderikx & Vrieling, 2023).

*Ondersteunen van emotionele reacties:* een veilige omgeving en vertrouwen zijn cruciaal. Studenten gebruiken peerfeedback alleen als zij de gever betrouwbaar achten; docenten moeten daarom ook emotionele en relationele aspecten ondersteunen (Nicol & Macfarlane, 2006; Xu & Carless, 2017).

*Werken met duidelijke criteria:* criteria zijn vaak te abstract om effectief te gebruiken. Actieve dialoog, discussie en voorbeelden helpen studenten kwaliteit te onderscheiden en evaluatieve vaardigheden te ontwikkelen (Sadler, 2010; Carless & Boud, 2018; Xu & Carless, 2017).

*Feedback van meerdere peers:* feedback van meerdere medestudenten leidt tot complexere revisies en producten van hogere kwaliteit (Cho & MacArthur, 2011). Groepen van drie tot vier studenten zijn optimaal (Van den Berg et al., 2006) en bevorderen zelf- en co-regulatie (Winstone & Carless, 2020).

*Inzet van technologie:* naast schriftelijke feedback waarderen studenten audio- en videofeedback, die persoonlijker, beter te begrijpen en rijker van inhoud zijn. Deze vor-

men vergroten betrokkenheid en de zorgvuldigheid waarmee feedback wordt gegeven en gebruikt (Hung, 2016; Carless & Boud, 2018).

## Onderzoeksvraag

De literatuur laat zien dat peerfeedback veel potentie heeft om leren en zelfregulatie van studenten te versterken, maar dat de waardering en effectiviteit in de praktijk vaak achterblijven. Training en ondersteuning blijken cruciaal, terwijl docenten nog weinig concrete handvatten hebben om peerfeedback expliciet vorm te geven. De zeven elementen bieden daarbij een richtinggevend kader, maar hun effectiviteit in de praktijk van het hoger onderwijs is nog onvoldoende onderzocht. Vanuit dit uitgangspunt richt deze studie zich op de rol van docentondersteuning – geoperationaliseerd via de zeven elementen – tijdens peerfeedbackprocessen.

De onderzoeksvraag luidt:

*‘Wat is het effect op de waardering van peerfeedback door hogeschoolstudenten wanneer zij expliciete ondersteuning van hun docenten krijgen tijdens het peerfeedbackproces?’*

## Methode

### Aantal deelnemers

Deelnemers waren hogeschoolstudenten van drie hogescholen, verspreid over zes opleidingen in Nederland. De gemiddelde leeftijd van een hbo-student bij afstuderen is 23,4 jaar (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005). Er waren geen in- of exclusiecriteria. Via tien docenten die wilden meewerken, zijn hun studenten benaderd voor deelname. In totaal namen 163 studenten en tien docenten deel, waaronder de onderzoeker zelf.

### Instrumenten voor dataverzameling

Om de waardering van peerfeedback door studenten in kaart te brengen, zijn drie vragenlijsten en semigestructureerde interviews ingezet. De vragenlijsten zijn met behulp van LimeSurvey (versie 3) onder studenten en docenten afgenomen.

Vragenlijst 1 en 2 bestonden uit 31 gesloten en zeven open vragen en waren gebaseerd op de vragenlijst van Kuyyogsuy (2019), die vertaald en aangepast werd voor dit onderzoek. De oorspronkelijke vragenlijst had een Cronbach's Alpha van 0.94; de aangepaste versie 0.89, wat wijst op een hoge interne consistentie. De vragen richtten zich op vijf thema's: (A) algemene waardering van peerfeedback, (B) affectieve leerstrategieën, (C) kritisch denken, (D) sociale interactie en (E) de zeven elementen van expliciete peerfeedback. Naast de algemene waardering (A) en de zeven elementen (E), die direct aansluiten bij de onderzoeksvraag, zijn ook de thema's B, C en D opgenomen. Deze dimensies weerspiegelen deelaspecten van hoe studenten peerfeedback ervaren en waarderen, zoals

in de literatuur wordt benadrukt (o.a. Nicol et al., 2014; Van Popta et al., 2017). Door ze mee te nemen kon de waardering van peerfeedback in haar verschillende affectieve, cognitieve en sociale dimensies in kaart worden gebracht.

Vragenlijst 1 bracht via thema's A t/m D de beginwaardering van studenten in kaart, en via thema E in hoeverre de zeven elementen eerder in het onderwijs waren toegepast. Vragenlijst 2 mat via diezelfde thema's A t/m D de waardering van studenten aan het einde van het onderzoek.

Vragenlijst 3 werd voor dit onderzoek ontwikkeld en bracht in kaart in hoeverre de docenten die bij dit onderzoek betrokken waren, een of meerdere van de zeven elementen voor het inrichten van expliciete feedbackprocessen hadden ingezet. De vragenlijst bestaat uit zeven gesloten vragen op een driepuntsschaal. Daarnaast werden zeven open vragen geformuleerd die de mogelijkheid gaven tot een toelichting op de gesloten vragen. De vragenlijst had als doel om tot een dieper inzicht van de kwantitatieve resultaten te komen.

Daarnaast zijn semigestructureerde interviews gehouden met de deelnemende docenten. Deze gingen over de inrichting van het peerfeedbackproces en de mate waarin studenten er gebruik van maakten. De interviews zijn getranscribeerd en inhoudelijk geanalyseerd.

### *Materialen*

De docenten kregen ondersteunende materialen aangereikt om hun peerfeedbackprocessen vorm te geven. Allereerst vond een online bijeenkomst plaats waarin de zeven elementen werden toegelicht en besproken. Twee docenten hadden daarnaast al eerder een tweedaagse training gevolgd; één van de deelnemende docenten was de onderzoeker zelf. Verder ontvingen de docenten een checklist met de zeven elementen en concrete voorbeelden, bedoeld als praktisch hulpmiddel bij het opzetten van peerfeedback. Tot slot werd een format beschikbaar gesteld waarin zij konden aangeven hoe zij de elementen in hun lessen zouden toepassen, zodat zij een houvast hadden bij de implementatie.

### *Onderzoeksdesign*

Het onderzoek had een mixed-method-opzet met een verklarend sequentieel design (Creswell, 2014). Eerst zijn kwantitatieve data verzameld via vragenlijsten onder studenten (pretest en posttest). Vervolgens is kwalitatieve data verzameld via open vragen en semigestructureerde interviews met docenten. Deze tweede fase diende om de kwantitatieve uitkomsten te verdiepen en nader te verklaren.

### *Data-analyse*

De kwantitatieve analyse richtte zich op het effect van docentondersteuning bij peerfeedback op de waardering van studenten (gemeten met Likert-schalen). Deze kwantitatieve data zijn geanalyseerd met SPSS. Likert-schalen (vijfpuntsschaal) uit vragenlijsten 1 en 2 werden gebruikt om de waardering van studenten voor het geven en ontvangen

van peerfeedback te meten. Verschillen tussen pretest en posttest zijn geanalyseerd met gepaarde t-toetsen (significantieniveau is kleiner dan .05). Beschrijvende statistiek omvatte mediaan, bereik en interkwartielafstand. Naast de totaalscores is gekeken naar vier subcategorieën: (1) algemene waardering van peerfeedback, (2) affectieve leerstrategieën, (3) kritisch denken en (4) sociale interactie, om te bepalen welke dimensie de grootste verandering liet zien.

De kwalitatieve analyse onderzocht hoe en waarom verschillen in waardering ontstonden, vanuit de ervaringen van zowel studenten als docenten. Deze kwalitatieve data bestonden uit antwoorden op open vragen (in vragenlijsten 1 en 2 voor de studenten en in vragenlijst 3 voor de docenten) en semigestructureerde interviews met docenten. Deze zijn thematisch geanalyseerd en dienden ter verdieping en verklaring van de kwantitatieve resultaten. Triangulatie van kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen versterkte de validiteit van het onderzoek.

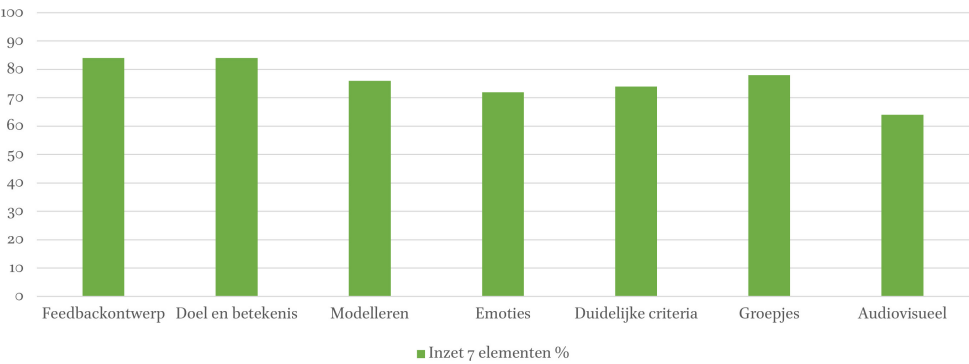
Daarnaast bracht vragenlijst 1 (categorie E) in kaart in hoeverre studenten voorafgaand aan dit onderzoek al ervaring hadden met de zeven elementen van expliciete peerfeedbackprocessen. Deze data boden inzicht in de startpositie van studenten en vormden een aanvulling op de overige analyses. Naar aanleiding van opvallende verschillen in de data tussen docenten, is aanvullend een exploratieve vergelijking gemaakt tussen de resultaten per docent.

## Resultaten

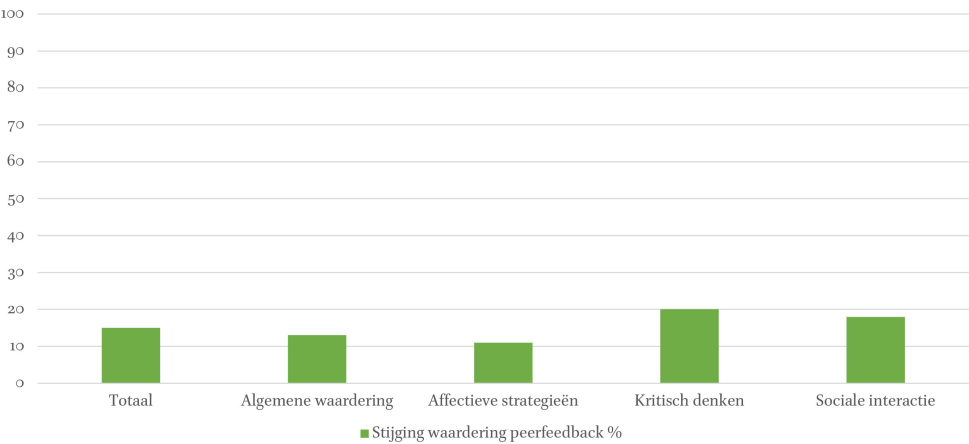
In dit onderzoek zijn vier typen resultaten in kaart gebracht: (1) de inzet van de zeven elementen voor expliciete peerfeedbackprocessen, (2) het effect daarvan op de waardering van studenten, (3) verschillen tussen docenten, en (4) ervaringen en interpretaties van docenten.

### *Inzet van de zeven elementen*

Voorafgaand aan het onderzoek had 46,3% van de studenten ervaring met alle zeven elementen, waaronder audiovisuele peerfeedback (Figuur 1). Tijdens het onderzoek zijn zes van de zeven elementen door alle docenten toegepast bij 100% van de studenten. Audiovisuele peerfeedback is daarbij niet ingezet. Interviews bevestigden dat docenten audio- of videofeedback niet als meerwaarde zagen naast schriftelijke en mondelinge peerfeedback.



**Figuur 1** Inzet 7 elementen voor een expliciet peerfeedbackproces – voor deelname onderzoek



**Figuur 2** Procentuele stijging in gemiddelde waardering peerfeedback (pre- naar posttest)

*Effect op waardering van studenten*

De waardering van peerfeedback door studenten nam significant toe na deelname aan een expliciet ingericht peerfeedbackproces ( $M = 83.98$ ;  $SD = 13.20$ ) vergeleken met de beginsituatie ( $M = 73.32$ ;  $SD = 15.10$ ),  $t(162) = -8.80$ ,  $p < .001$ .

Ook per subdimensie was sprake van een significante stijging:

- Algemene waardering: van  $M = 13.02$  naar  $M = 14.63$ ,  $t(162) = -6.59$ ,  $p < .001$ .
- Affectieve leerstrategieën: van  $M = 27.50$  naar  $M = 30.26$ ,  $t(161) = -6.20$ ,  $p < .001$ .
- Kritisch denken: van  $M = 12.61$  naar  $M = 14.72$ ,  $t(157) = -6.57$ ,  $p < .001$ .
- Sociale interactie: van  $M = 21.00$  naar  $M = 24.48$ ,  $t(160) = -6.86$ ,  $p < .001$ .

De grootste procentuele stijgingen zijn zichtbaar bij kritisch denken en sociale interactie (Figuur 2).

**Tabel 1** Procentueel verschil in waardering peerfeedback tussen docenten

| Docent     | Algemeen % | Affectief % | Kritisch % | Sociaal % |
|------------|------------|-------------|------------|-----------|
| Docent 1   | 7          | 12          | 35         | 20        |
| Docent 2*  | 18         | 28          | 48         | 17        |
| Docent 3   | 20         | 2           | 6          | 5         |
| Docent 4   | -20        | -7          | -17        | -14       |
| Docent 5   | 0          | 3           | 16         | 24        |
| Docent 6** | 37         | 27          | 46         | 31        |
| Docent 7   | 10         | 9           | 11         | 15        |
| Docent 8   | 8          | 5           | 0          | -11       |
| Docent 9*  | 27         | 18          | 53         | 41        |
| Docent 10  | 3          | 12          | 10         | 6         |

\* Docenten 2 en 9 hebben een tweedaagse training gevolgd voor het ontwerpen van expliciete peerfeedbackprocessen.

\*\* Docent 6 is de onderzoeker zelf.

*Verschillen tussen docenten*

De resultaten van waardering verschillen tussen docenten (tabel 1). Bij één docent daalde de waardering, terwijl bij anderen duidelijke stijgingen zichtbaar waren. Met name docent 2, 6 en 9 lieten opvallend hogere stijgingen zien, vooral op de dimensies kritisch denken en sociale interactie.

*Ervaringen van docenten*

In de interviews gaven docenten aan zes van de zeven elementen te hebben ingezet en mogelijkheden te zien voor verdere verbetering, bijvoorbeeld meer aandacht voor emotionele aspecten of modelleren. Zij herkenden de sterkste groei in waardering bij kritisch denken en sociale interactie. Studenten leerden kritischer te zijn door duidelijke criteria en modellering, en gaven elkaar feedback die voorheen vooral van docenten kwam. Doordat docenten deze basisfeedback niet langer zelf hoefden te geven, konden zij zich richten op diepgaandere feedback die meer tot de kern van het werk kwam.

Als verklaring voor de stijging in sociale interactie gaven docenten aan dat studenten minder sociaal wenselijk werden gedurende het peerfeedbackproces: doordat zij open en kritisch op elkaars werk leerden zijn, verbeterde de samenwerking onderling. Twee docenten merkten daarnaast op dat zij verschil zagen in de kwaliteit van werk tussen studenten die actief betrokken waren bij het peerfeedbackproces en studenten die dat minder waren.

Docenten merkten daarnaast op dat peerfeedback bijdroeg aan tijdige inlevering van tussentijdse producten en gezamenlijke opbouw richting het eindproduct. Studen-

ten waardeerden het proces en gaven in evaluaties aan dit soort peerfeedback ook in toekomstige modules te willen inzetten.

## Conclusie en discussie

### Reflectie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat een expliciet ingericht peerfeedback-proces, ondersteund door zes van de zeven elementen van Winstone en Carless (2020), leidt tot een hogere waardering van peerfeedback door studenten. Dit bevestigt eerdere bevindingen dat studenten peerfeedback ervaren als bijdragend aan kritisch denken en reflectie (Castelijns et al., 2020) en dat het sociale interactie en samenwerkingsvaardigheden versterkt (Van Popta, 2017; Kuygosuy, 2019). De grootste toename in waardering werd gevonden op deze twee dimensies, wat onderstreept dat dialoog en interactie cruciale voorwaarden zijn voor effectieve peerfeedback (Zhu & Carless, 2018).

Dat geen van de docenten audiovisuele feedback inzette, is opvallend. Hoewel Hung (2016) laat zien dat audiovisuele feedback meer persoonlijkheid en interactie toevoegt, gaven docenten aan dat dit in hun context niet nodig was omdat studenten al intensief deelnamen aan dialogische peerfeedback. Dit suggereert voorzichtig dat dialoog mogelijk een deel van de voordelen van audiovisuele feedback kan vervangen. Verder bleek dat de waardering sterker toenam bij docenten die een tweedaagse training hadden gevolgd of ruime ervaring hadden met peerfeedback. Dit zou kunnen wijzen op een relatie tussen de feedbackgeletterdheid van docenten en de waardering van studenten (Xu & Carless, 2017).

Tegelijkertijd lieten de resultaten zien dat peerfeedback niet in alle contexten even effectief werd ervaren. Bij één docent nam de waardering af, omdat afstudeerstudenten peerfeedback te tijdrovend en frustrerend vonden. Bij een andere docent daalde specifiek de waardering voor sociale interactie, in een groep waar studenten de inzet van peers onvoldoende serieus namen. Dit bevestigt eerdere bevindingen dat motivatie en participatie van studenten cruciaal zijn voor de effectiviteit van peerfeedback (Carless & Boud, 2018; McConlogue, 2015; Panadero, 2016).

### Beperkingen

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. De resultaten zijn gebaseerd op zelfrapportages van studenten, wat mogelijk leidt tot vertekening. Aanvullende methoden zoals observaties of interviews met studenten kunnen in vervolgonderzoek de betrouwbaarheid verhogen. Daarnaast is niet onderzocht of de positieve effecten duurzaam zijn; longitudinaal onderzoek is nodig om te bepalen of waardering op langere termijn standhoudt. Ten slotte varieerde de groepsgrootte per docent, waardoor individuele resultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden.

### Implicaties

Wetenschappelijk draagt dit onderzoek bij aan de literatuur door empirisch te bevestigen dat de zes elementen van expliciete peerfeedbackprocessen leiden tot een hogere waardering bij studenten. Daarmee wordt een lacune ingevuld in eerder onderzoek (Winstone & Carless, 2020).

Voor de onderwijspraktijk zijn de resultaten relevant omdat zij laten zien dat expliciete peerfeedbackprocessen niet vanzelf ontstaan: zij vragen om bewuste ondersteuning door docenten. Hogescholen kunnen overwegen docenten gerichte training te bieden in het ontwerpen en begeleiden van peerfeedbackprocessen, zodat zij studenten beter ondersteunen bij het ontwikkelen van feedbackgeletterdheid.

### Conclusie

De onderzoeksvraag kan positief worden beantwoord: expliciete ondersteuning door docenten tijdens peerfeedbackprocessen heeft geleid tot een significante stijging in de waardering van studenten voor het geven en ontvangen van peerfeedback. Door zes van de zeven elementen van een expliciet peerfeedbackproces in te zetten – waaronder een duidelijk ontwerp, heldere criteria, modellering, verheldering van doel en betekenis, aandacht voor emotionele veiligheid en feedback in kleine groepen – ontwikkelden studenten hun kritische, sociale en affectieve vaardigheden verder. Deze toegenomen waardering is van belang, omdat waardering voor peerfeedback samenhangt met betere leerprestaties (Winstone & Carless, 2020).

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek kunnen verschillende ontwerpprincipes worden geformuleerd die de effectiviteit en waardering van peerfeedbackprocessen in het hoger onderwijs vergroten. Allereerst is het van belang een helder feedbackontwerp te hanteren, waarbij studenten conceptversies van hun werk inleveren, peerfeedback ontvangen en hun werk vervolgens herzien. Dit cyclische proces draagt bij aan de ontwikkeling van feedbackgeletterdheid (Nicol et al., 2014). Daarnaast helpt het om het doel en de betekenis van peerfeedback expliciet te maken. Door middel van meta-dialogen kunnen studenten inzicht krijgen in de waarde en de voordelen van peerfeedback, waardoor hun waardering ervan toeneemt (Carless & Boud, 2018).

Een derde ontwerpprincipe betreft het modelleren van effectieve feedbackpraktijken. Wanneer docenten laten zien hoe constructieve feedback kan worden gegeven en ontvangen, bijvoorbeeld via voorbeelden of begeleide oefening, worden studenten beter toegerust om dit proces zelf toe te passen (Carless & Boud, 2018; Henderikx & Vrieling, 2023). Daarbij is ook emotionele en relationele ondersteuning essentieel. Het creëren van een veilige omgeving waarin vertrouwen en positieve motivatie centraal staan, vergroot de bereidheid van studenten om feedback te geven en te benutten (Xu & Carless, 2017).

Verder is het gebruik van duidelijke beoordelingscriteria cruciaal. Studenten moeten niet alleen begrijpen welke criteria gelden, maar deze ook leren hanteren bij het beoordelen van elkaars werk. Dit bevordert zowel de kwaliteit van de feedback als de

effectiviteit van het leerproces (Carless & Boud, 2018; Castelijns et al., 2020). Tot slot kan het organiseren van peerfeedback in kleine groepen van drie tot vier studenten bijdragen aan meer zelfregulatie en co-creatie. Binnen zulke groepen is er voldoende ruimte voor interactie en dialoog, terwijl de groep tegelijkertijd overzichtelijk blijft (Ballantyne et al., 2002; Winstone & Carless, 2020).

## Literatuur

- Ballantyne, R., Hughes, K., & Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427–441. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009302>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Bunce, L., Baird, A.B., & Jones, S. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1958–1978. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908>
- 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>
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551–564. <https://doi.org/10.1080/02602931003632381>
- Castelijns, J., Baas, D., & Vermeulen, M. (2020). Feedback als dialoog: Integratie van studentpeer-feedback in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 286–300.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1). <https://doi.org/10.1037/a0022840>
- Cho, Y.M., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB26859968>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderikx, M., & Vrieling, E. (2023). *Facilitating peer feedback in online higher education using modelling*. Open Universiteit.
- Huisman, B., Saab, N., Van Den Broek, P., & Van Driel, J.H. (2018). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J.H., & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay

- performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Hung, S.A. (2016). Enhancing feedback provision through multimodal video technology. *Computers & Education*, 98, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.009>
- Kuyyogsuy, S. (2019). Students' attitudes toward peer feedback: Paving a way for students' English writing improvement. *English Language Teaching*, 12(7), 107–118. <https://doi.org/10.5539/elt.v12.n7p107>
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McConlogue, T. (2015). Making judgements: Investigating the process of composing and receiving peer feedback. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1495–1506. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.868878>
- McLean, A.R., Bond, C.S., & Nicholson, H.J. (2015). An anatomy of feedback: A phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback. *Studies in Higher Education*, 40(5), 921–932. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.855718>
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. Education Endowment Foundation.
- Nicol, D.M., & 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D.M., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M.P. (2016). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938–949. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>
- Open Universiteit. (z.d.). *Sociaal leren*. <https://www.ou.nl/en/onderzoek-onderwijswetenschappen-sociaal-leren>
- Open Universiteit. (z.d.). *Single sign-on – Scriptieplan*. <https://youlearn.ou.nl/web/om9903-scriptieplan/cursus/-/coursenavigator/57380918>
- Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G.T.L. Brown & L.R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 247–266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749136>
- Patton, C. (2012). 'Some kind of weird, evil experiment': Student perceptions of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 719–731. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.563281>
- Robinson, S.J., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260–272. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.629291>
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assess-*

- ment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J.J.G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443–454. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- Van Den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/02602930500262346>
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R., & Simons, P.R. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J.J.G. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- Xu, Y., & Carless, D. (2017). ‘Only true friends could be cruelly honest’: Cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1082–1094. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>
- Yucel, R., Bird, F.L., Young, J., & Blanksby, T. (2014). The road to self-assessment: Exemplar marking before peer review develops first-year students’ capacity to judge the quality of a scientific report. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 971–986. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880400>
- Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: Clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research and Development*, 37(4), 883–897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>

## From skeptical to positive: How explicit lecturer support increases university of applied sciences students’ appreciation of peer feedback

**Abstract** Effective peer feedback contributes significantly to students’ learning outcomes, yet its implementation in higher education proves challenging. Students often undervalue peer feedback, whereas previous studies have shown that adequate support can enhance their appreciation of it. Because students do not recognize its value, they frequently make little or no use of peer feedback, or, when they do, they often fail to apply it appropriately. Although the literature offers various suggestions for designing peer feedback processes explicitly, these have scarcely been tested empirically.

The aim of this study was to investigate whether a well-designed peer feedback process leads to higher student appreciation of peer feedback. The research question was: *What is the effect on university of applied sciences students’ appreciation of peer feedback when they receive explicit support from their lecturers during the peer feedback process?*

A mixed-method design was employed to collect both quantitative and qualitative data. In total, 163 students from three universities of applied sciences, across six programs, participated. Students completed pre- and post-tests, and lecturers took part in semi-structured interviews.

The results show a significant positive effect: students valued peer feedback more highly after participating in a well-designed process. Lecturers recognized this outcome and emphasized that, as a result, students learned to give and receive feedback in an open and critical manner. This study contributes to the development of peer feedback literacy and to the improvement of learning outcomes.

**Keywords** peer feedback, dialogical peer feedback, feedback literacy

## **Bijlage 1: Vragenlijst 1 – Studenten pre-test: Waardering van gegeven en ontvangen peerfeedback**

### ***A. Algemene waardering van deelname aan peerfeedbackprocessen***

Onderstaande vragen zijn algemene vragen over eerdere peerfeedbackprocessen waaraan je hebt deelgenomen. Hoe heb jij deelname aan peerfeedbackprocessen in het verleden ervaren?

1. Ik heb waardevolle ervaringen opgedaan door peerfeedback te geven.
2. Ik heb waardevolle ervaringen opgedaan door peerfeedback te ontvangen.
3. Ik heb peerfeedbackdialogen als waardevol ervaren.
4. Deelname aan peerfeedbackprocessen waren waardevol om de vaardigheden te verbeteren die nodig waren om het (beroeps)product te maken voor de module/les.

### ***B. Waardering op het ontvangen en geven van peerfeedback met betrekking tot affectieve leerstrategieën***

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij eerdere peerfeedbackprocessen bij hebben gedragen aan je affectieve leerstrategieën (zoals je intentie om effectief deel te nemen aan peerfeedbackprocessen en de emoties die je daarbij eventueel had).

5. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede peerfeedback kan geven.
6. Ik waardeer de peerfeedback die ik van medestudenten ontvang.
7. Ik heb angst of onrust ervaren tijdens het geven van peerfeedback.
8. Ik heb angst of onrust ervaren bij het ontvangen van peerfeedback.
9. Ik heb enthousiast deelgenomen aan peerfeedbackdialogen.
10. Tijdens peerfeedbackdialogen kon ik mij beheersen en accepteerde ik de opvattingen van mijn medestudenten.
11. Wanneer ik het niet eens was met ontvangen peerfeedback, kon ik mijn emoties aan mijn medestudenten goed uitleggen.
12. Wanneer er discussie ontstond in peerfeedbackdialogen, was ik in staat de situatie onder controle te houden en de dialoog goed te laten verlopen.

### ***C. Waardering op het geven en ontvangen van peerfeedback met betrekking tot de vaardigheid 'kritisch denken'***

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij eerdere peerfeedbackprocessen bij hebben gedragen aan je vaardigheid 'kritisch denken'.

13. Het geven van peerfeedback heeft mij geholpen mijn kritische denkvaardigheden te ontwikkelen.
14. Het ontvangen van peerfeedback heeft mij geholpen mijn kritische denkvaardigheden te ontwikkelen.
15. Het voeren van peerfeedbackdialogen heeft mij geholpen mijn peerfeedback zorgvuldiger te formuleren.

16. Het voeren van peerfeedbackdialogen heeft mij geholpen het werk van medestudenten beter te evalueren.

#### *D. Waardering van het ontvangen en geven van peerfeedback op sociale interactie*

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij eerdere peerfeedbackprocessen bij hebben gedragen aan sociale interactie.

17. Peerfeedbackdialogen hebben mijn sociale interactievaardigheden verbeterd.
18. Het uitwisselen van ideeën en meningen met medestudenten heeft me geholpen in mijn sociale interactievaardigheden.
19. Peerfeedbackdialogen hebben mij geholpen mijn rol als peerfeedbackgever goed uit te voeren.
20. Peerfeedbackdialogen hebben mij geholpen mijn rol als peerfeedbackontvanger goed uit te voeren.
21. Ik ben me bewust geworden van verschillen tussen het werk van medestudenten door peerfeedback op hun werk te geven.
22. Ik ben me bewust geworden van verschillen tussen het werk van medestudenten door peerfeedback op mijn werk te ontvangen.
23. De verschillende peerfeedbackrollen van mij en mijn medestudenten, deden me realiseren dat ik verantwoordelijkheid moet nemen ten opzichte van mijn medestudenten.

#### *E. Vragen met betrekking tot de zeven elementen van een effectief peerfeedbackproces*

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe een effectief ingericht peerfeedbackproces bij kan dragen aan de waardering van het geven en ontvangen van peerfeedback. Er zijn zeven elementen die ondersteunend zijn aan de inrichting van een effectief peerfeedbackproces. De volgende vragen richten zich op deze zeven elementen. Bij het beantwoorden van deze vragen richt je je op het feedbackprocessen waaraan je **in het verleden** hebt deelgenomen.

**Een duidelijk peerfeedbackontwerp:** een duidelijk peerfeedbackontwerp ondersteunt een effectief peerfeedbackproces. Een feedbackontwerp kan bijvoorbeeld zijn dat je als student een opdracht maakt, hier peerfeedback op ontvangt en vervolgens de opdracht met behulp van deze peerfeedback herziert.

24. De peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, hadden een duidelijk feedbackontwerp.
25. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Verhelderen van het doel en de betekenis van peerfeedback:** het is van belang dat docenten en hun studenten het doel en de betekenis van peerfeedback met elkaar bespreken en dieper ingaan op de rol van peerfeedback met betrekking tot effectief leren en de uitdagingen die het peerfeedbackproces met zich mee kan brengen.

26. Mijn docenten hebben in de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, met mij/ons het doel en de betekenis van peerfeedback besproken.
27. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Modelleren:** het is van belang dat docenten voordoen hoe je peerfeedback kan geven en ontvangen, met behulp van voorbeelden.

28. Mijn docenten hebben in de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, voorgedaan hoe we peerfeedback kunnen geven en ontvangen.
29. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Ondersteunen van emotionele reacties:** het is belangrijk dat docenten rekening houden met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback en daarom een veilige omgeving creëren en vertrouwen tussen studenten stimuleren.

30. Mijn docenten hebben in de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen rekening gehouden met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback.
31. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Werken met duidelijke criteria:** het is van belang dat docenten werken met duidelijke (beoordelings)criteria en deze (beoordelings)criteria te verduidelijken, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden. Het is belangrijk dat docenten laten zien hoe kwaliteit van werk van medestudenten geëvalueerd kan worden.

32. Mijn docenten hebben in de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, gewerkt met duidelijke (beoordelings)criteria.
33. Mijn docenten hebben in de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, de (beoordelings)criteria verduidelijkt, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden.
34. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Groepjes van peers:** een van de manieren om het peerfeedbackproces te verrijken, is door te werken met groepjes van peers (bijvoorbeeld een groepje van 3–4 medestudenten).

35. In de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, werkten we in groepjes van meer dan twee studenten.
36. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Inzet van technologie:** door geschreven peerfeedback te vervangen of te ondersteunen met auditieve en/of audiovisuele peerfeedback, wordt het peerfeedbackproces verrijkt en krijgt de gegeven en ontvangen peerfeedback meer diepgang.

37. In de peerfeedbackprocessen waaraan ik heb deelgenomen, heb ik gebruik gemaakt van auditieve en/of audiovisuele peerfeedback.
38. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

## **Bijlage 2: Vragenlijst 2 – Studenten post-test: Waardering van gegeven en ontvangen peerfeedback**

### ***A. Algemene waardering van deelname aan peerfeedbackprocessen***

Onderstaande vragen zijn algemene vragen over het huidige peerfeedbackproces waarvan je recent hebt deelgenomen, met betrekking tot dit onderzoek. Hoe heb jij deelname aan dit peerfeedbackproces ervaren?

1. Ik heb waardevolle ervaringen opgedaan door peerfeedback te geven.
2. Ik heb waardevolle ervaringen opgedaan door peerfeedback te ontvangen.
3. Ik heb peerfeedbackdialogen als waardevol ervaren.
4. Deelname aan peerfeedbackprocessen waren waardevol om de vaardigheden te verbeteren die nodig waren om het (beroeps)product te maken voor deze module/les.

### ***B. Waardering op het ontvangen en geven van peerfeedback met betrekking tot affectieve leerstrategieën***

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij dit huidige peerfeedbackproces bij heeft gedragen aan je affectieve leerstrategieën (zoals je intentie om effectief deel te nemen aan peerfeedbackprocessen en de emoties die je daarbij eventueel hebt).

5. Ik heb er vertrouwen in dat ik goede peerfeedback kan geven.
6. Ik waardeer de peerfeedback die ik van medestudenten ontvang.
7. Ik heb angst of onrust ervaren tijdens het geven van peerfeedback.
8. Ik heb angst of onrust ervaren bij het ontvangen van peerfeedback.
9. Ik heb enthousiast deelgenomen aan peerfeedbackdialogen.
10. Tijdens peerfeedbackdialogen kon ik mij beheersen en accepteerde ik de opvattingen van mijn medestudenten.
11. Wanneer ik het niet eens was met ontvangen peerfeedback, kon ik mijn emoties aan mijn medestudenten goed uitleggen.
12. Wanneer er discussie ontstond in peerfeedbackdialogen, was ik in staat de situatie onder controle te houden en de dialoog goed te laten verlopen.

### ***C. Waardering op het geven en ontvangen van peerfeedback met betrekking tot de vaardigheid 'kritisch denken'***

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij dit peerfeedbackproces bij heeft gedragen aan je vaardigheid 'kritisch denken'.

13. Het geven van peerfeedback heeft mij geholpen mijn kritische denkvaardigheden te ontwikkelen.
14. Het ontvangen van peerfeedback heeft mij geholpen mijn kritische denkvaardigheden te ontwikkelen.
15. Het voeren van peerfeedbackdialogen heeft mij geholpen mijn peerfeedback zorgvuldiger te formuleren.

16. Het voeren van peerfeedbackdialogen heeft mij geholpen het werk van medestudenten beter te evalueren.

#### *D. Waardering van het ontvangen en geven van peerfeedback op sociale interactie*

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe betrokkenheid bij dit peerfeedbackproces bij heeft gedragen aan sociale interactie.

17. Peerfeedbackdialogen hebben mijn sociale interactievaardigheden verbeterd.
18. Het uitwisselen van ideeën en meningen met medestudenten heeft me geholpen in mijn sociale interactievaardigheden.
19. Peerfeedbackdialogen hebben mij geholpen mijn rol als peerfeedbackgever goed uit te voeren.
20. Peerfeedbackdialogen hebben mij geholpen mijn rol als peerfeedbackontvanger goed uit te voeren.
21. Ik ben me bewust geworden van verschillen tussen werk van medestudenten door peerfeedback op hun werk te geven.
22. Ik ben me bewust geworden van verschillen tussen werk van medestudenten door peerfeedback op mijn werk te ontvangen.
23. De verschillende peerfeedbackrollen van mij en mijn medestudenten, deden me realiseren dat ik verantwoordelijkheid moet nemen ten opzichte van mijn medestudenten.

#### *E. Vragen met betrekking tot de zeven elementen van een effectief feedbackproces – post-test (studenten)*

Onderstaande vragen zijn vragen over hoe een effectief ingericht peerfeedbackproces bij kan dragen aan de waardering van het geven en ontvangen van peerfeedback. Er zijn zeven elementen die ondersteunend zijn aan de inrichting van een effectief peerfeedbackproces. De volgende vragen richten zich op deze zeven elementen. Bij het beantwoorden van deze vragen richt je je op het peerfeedbackproces waaraan je voor dit onderzoek hebt deelgenomen (en dus niet voor andere peerfeedback die je eventueel ontvangen of gegeven hebt).

**Een duidelijk peerfeedbackontwerp:** een duidelijk peerfeedbackontwerp ondersteunt een effectief peerfeedbackproces. Een feedbackontwerp kan bijvoorbeeld zijn dat je als student een opdracht maakt, hier peerfeedback op ontvangt en vervolgens de opdracht met behulp van deze peerfeedback herziet.

24. Het peerfeedbackproces waaraan ik heb deelgenomen, had een duidelijk peerfeedbackontwerp.
25. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Verhelderen van het doel en de betekenis van peerfeedback:** het is van belang dat docenten en hun studenten het doel en de betekenis van peerfeedback met elkaar bespreken

en dieper ingaan op de rol van peerfeedback met betrekking tot effectief leren en de uitdagingen die het peerfeedbackproces met zich mee kan brengen.

26. Mijn docent heeft met mij/ons het doel en de betekenis van peerfeedback besproken.

27. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Modelleren:** het is van belang dat docenten voordoen hoe je peerfeedback kan geven en ontvangen, met behulp van voorbeelden.

28. Mijn docent heeft voorgedaan hoe we peerfeedback kunnen geven en ontvangen.

29. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Ondersteunen van emotionele reacties:** het is belangrijk dat docenten rekening houden met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback en daarom een veilige omgeving creëren en vertrouwen tussen studenten stimuleren.

30. Mijn docent heeft rekening gehouden met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback.

31. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Werken met duidelijke criteria:** het is van belang dat docenten werken met duidelijke (beoordelings)criteria en deze (beoordelings)criteria te verduidelijken, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden. Het is belangrijk dat docenten laten zien hoe kwaliteit van werk van medestudenten geëvalueerd kan worden.

32. Mijn docent heeft gewerkt met duidelijke (beoordelings)criteria.

33. Mijn docent heeft de (beoordelings)criteria verduidelijkt, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden.

34. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Groepjes van peers:** een van de manieren om het peerfeedbackproces te verrijken, is door te werken met groepjes van peers (bijvoorbeeld een groepje van 3–4 medestudenten).

35. In dit peerfeedbackproces werkten we in groepjes van meer dan twee studenten.

36. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Inzet van technologie:** door geschreven peerfeedback te vervangen of te ondersteunen met auditieve en/of audiovisuele peerfeedback, wordt het peerfeedbackproces verrijkt en krijgt de gegeven en ontvangen peerfeedback meer diepgang.

39. In dit peerfeedbackproces heb ik gebruik gemaakt van auditieve en/of audiovisuele peerfeedback.

40. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

### Bijlage 3: Vragenlijst 3 – Docenten post-test inzet zeven elementen voor de inrichting van een effectief peerfeedbackproces

Er zijn zeven elementen die ondersteunend zijn aan de inrichting van een effectief peerfeedbackproces. De volgende vragen richten zich op deze zeven elementen. Bij het beantwoorden van deze vragen richt je je op het peerfeedbackproces waaraan je voor dit onderzoek hebt deelgenomen (en dus niet voor andere peerfeedback(processen) die je eerder hebt ingezet).

**Een duidelijk peerfeedbackontwerp:** een duidelijk peerfeedbackontwerp ondersteunt een effectief peerfeedbackproces. Een feedbackontwerp kan bijvoorbeeld zijn dat je als student een opdracht maakt, hier peerfeedback op ontvangt en vervolgens de opdracht met behulp van deze peerfeedback herziert.

1. Dit peerfeedbackproces had een duidelijk peerfeedbackontwerp.
2. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Verhelderen van het doel en de betekenis van peerfeedback:** het is van belang dat je als docent met je studenten het doel en de betekenis van peerfeedback bespreekt en dieper ingaat op de rol van peerfeedback met betrekking tot effectief leren en de uitdagingen die het peerfeedbackproces met zich mee kan brengen.

3. Ik heb doel en de betekenis van peerfeedback met mijn studenten besproken.
4. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Modelleren:** het is van belang dat je als docent voordoet hoe je peerfeedback kan geven en ontvangen, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden.

5. Ik heb voorgedaan hoe studenten peerfeedback kunnen geven en ontvangen.
6. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Ondersteunen van emotionele reacties:** het is belangrijk dat je als docent rekening houdt met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback en daarom een veilige omgeving creëert en vertrouwen tussen studenten stimuleert.

7. Ik heb rekening gehouden met emotionele en relationele aspecten van peerfeedback.
8. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Werken met duidelijke criteria:** het is van belang dat je als docent werkt met duidelijke (beoordelings)criteria en deze (beoordelings)criteria verduidelijkt, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden. Het is belangrijk dat je laat zien hoe kwaliteit van werk van medestudenten geëvalueerd kan worden.

9. Ik heb gewerkt met duidelijke (beoordelings)criteria.

10. Ik heb de (beoordelings)criteria verduidelijkt, bijvoorbeeld met behulp van voorbeelden.
11. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Groepjes van peers:** een van de manieren om het peerfeedbackproces te verrijken, is door te werken met groepjes van peers (bijvoorbeeld een groepje van 3–4 medestudenten).

12. In dit peerfeedbackproces werkten studenten in groepjes van meer dan twee studenten.
13. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*

**Inzet van technologie:** door geschreven peerfeedback te vervangen of te ondersteunen met auditieve en/of audiovisuele peerfeedback, wordt het peerfeedbackproces verrijkt en krijgt de gegeven en ontvangen peerfeedback meer diepgang.

14. In dit peerfeedbackproces is gebruik gemaakt van auditieve en/of audiovisuele peerfeedback.
15. *Hier kun je je antwoord eventueel verder toelichten (open vraag).*