

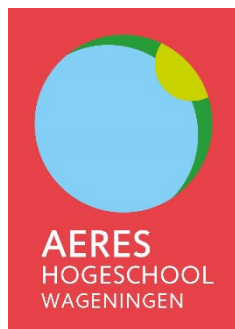
Samen leer je meer?...
Hoe Diermanagementstudenten de gebruikswaarde van peerfeedback ervaren

Together you learn more?...
How Animal Management students experience the user value of peer feedback

Naam: Marjolein van Dieren
Studentnummer: 3032823
Cohort: 2020 MLI AHW
Inleverdatum: 21 januari 2024

Master Leren en Innoveren Aeres Hogeschool Wageningen
Begeleider: Jantine van Beek

Hogeschool Van Hall Larenstein
Opdrachtgever: Irma Schouwenaars



Samenvatting

De bacheloropleiding Diermanagement is in 2021 gestart met een nieuw curriculum waarin peerfeedback structureel wordt ingezet. Dit evaluatieonderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de bruikbaarheid van het ontworpen peerfeedbackprogramma. Daartoe is geïnventariseerd hoe de studenten de gebruikswaarde van peerfeedback ervaren. Om deze vraag te beantwoorden, is een gemengde methode gehanteerd. Allereerst is de gevalideerde kwantitatieve vragenlijst van Huisman et al. (2020) over de door studenten ervaren gebruikswaarde van peerfeedback ingevuld door 126 propedeusestudenten. Hiervan zijn vervolgens acht studenten geïnterviewd. Uit de resultaten komt naar voren dat de Diermanagementstudenten de hoogste waardering toekennen aan peerfeedback als belangrijke vaardigheid. Peerfeedback verbetert het communiceren en/of samenwerken met medestudenten, en peerfeedback kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen. De studenten hebben echter weinig vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback, waardoor ze minder direct nut ervaren van peerfeedback. Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback goed is wat betreft peerfeedback als belangrijke vaardigheid in algemene zin en ook in relatie tot de ontwikkeling van de Diermanagementcompetenties lerend vermogen en vermogen tot samenwerken, maar voor verbetering vatbaar is betreffende het directe nut binnen de opleiding. Aanbevelingen worden gegeven om verbeteringen te kunnen doorvoeren.

Abstract

The bachelor programme Animal Management started in 2021 with a new curriculum in which peer feedback is used structurally. The aim of this evaluation study is to gain insight into the usability of the designed peer feedback program. To this end, an inventory was made of how students experience the user value of peer feedback. A mixed method was used to answer this question. First of all, the validated quantitative questionnaire by Huisman et al. (2020) about the user value of peer feedback as experienced by students was completed by 126 propaedeutic students. Eight of these students were subsequently interviewed. The results show that Animal Management students place the highest value on peer feedback as an important skill. Peer feedback improves communication and/or collaboration with fellow students, and peer feedback can help to understand and control one's own behaviour and reactions. However, students have little confidence in the quality of the received peer feedback, which means that they experience less direct benefit from peer feedback. In summary, it can be concluded that the perceived user value of peer feedback is good with regard to peer feedback as an important skill in a general sense and also in relation to the development of the Animal Management competencies learning ability and ability to collaborate, but can be improved with regard to the direct usefulness within the programme. Recommendations are given to implement improvements.

Inleiding

Aanleiding en verkenning van het vraagstuk

Hogeschool Van Hall Larenstein biedt in Leeuwarden de bacheloropleiding Diermanagement aan. De opleiding richt zich op het beheer van non-productiedieren, zoals gezelschapsdieren en wilde dieren, en heeft een jaarlijkse instroom van circa 200 studenten. In 2019 heeft de toenmalige opleidingsmanager de opdracht gegeven tot het ontwerpen van een nieuw curriculum met als doel enerzijds om de hoge werkdruk bij zowel docenten als studenten te verlagen en anderzijds om het curriculum meer toekomstbestendig te maken. Hij wilde dit onder andere bereiken door gericht in te zetten op activerende werkvormen in het onderwijs en het meer te laten aansluiten bij de hedendaagse leertheorieën. Om recht te doen aan deze theoretische ontwikkelingen is een nieuwe, sociaal-constructivistische visie op leren opgesteld als leidraad voor het ontwerp van het nieuwe Diermanagement curriculum, met het leren van en met elkaar door studenten als belangrijk uitgangspunt. In de hedendaagse leertheorieën wordt volgens Illeris (2018) het leren van en met elkaar en de omgeving namelijk als een zeer belangrijk of zelfs centraal element van leren beschouwd. Hattie en Donoghue (2016) hebben in hun vergelijkend onderzoek gevonden dat hulp zoeken van medestudenten, het voeren van een groepsdiscussie, evaluatie en reflectie, en peerfeedback succesvolle leerstrategieën zijn voor diepleeren: het leggen van verbanden tussen verschillende informatiebronnen en deze eigen maken. Oftewel, studenten hebben samen werken en samen leren nodig om volledig tot leren te komen. Dit sluit aan bij een sociaal-constructivistische opvatting over leren, waar leren is gericht op het zoeken en leggen van verbindingen, verklaren van verschijnselen, verwerven van inzicht en betekenisverlening (Kanselaar & Andriessen, 2000).

Naast het samen leren van studenten is ook formatieve beoordeling, met de focus op ondersteuning van leerproces en ontwikkeling, een belangrijk uitgangspunt in de nieuwe leervisie van Diermanagement. Bij de meeste studenten zorgen toetsen namelijk voor stress, wat weer zorgt voor een lager toetsresultaat, een belemmering van het leerproces en een verlaging van motivatie (Dochy et al., 2020; Jackson, 2018). Formatieve, tussentijdse, beoordeling speelt een belangrijke rol om dit te ondervangen (Dochy et al., 2020). Volgens Wiliam en Thompson (2007, in Black & Wiliam, 2009) omvat formatieve beoordeling vijf sleutelstrategieën, waaronder het geven van feedback die studenten vooruit helpt en het activeren van studenten als bronnen van instructie voor elkaar. Dat laatste kan worden bereikt door peerfeedback (Black & Wiliam, 2009).

Om zowel het samen leren door studenten als formatieve beoordeling middels peerfeedback een centrale plek te geven in het nieuwe curriculum, heeft het ontwikkelteam gekozen voor het werken in leerteams. Een leerteam is een groep van vijf tot negen studenten die langdurig samenwerkend leren. Volgens het expertteam Leerteamlernen van de Hogeschool Utrecht (persoonlijke communicatie, 15 december 2020) kunnen studenten zowel hun individuele als het collectieve leerproces verbeteren doordat ze met en van elkaar leren. Dit sluit mooi aan bij de nieuw opgestelde Diermanagementcompetenties 'Lerend vermogen' en 'Vermogen tot samenwerken'. De ontwikkeling van studenten betreffende deze competenties wordt daarom expliciet ondersteund en getoetst binnen de leerteams, waarbij peerfeedback een grote rol speelt. Eén van de ontwerpprincipes van de Diermanagementleerteams is er op gericht om studenten te ondersteunen in het leren geven en ontvangen van (peer-)feedback, door het geven van instructies, studenten te laten oefenen en elkaars feedback te beoordelen. De gedachte is dat studenten hiermee worden geactiveerd een actieve en constructieve bijdrage aan hun eigen en andermans leerproces te leveren en dat ze hierop reflecteren (Filius et al., 2018). Het doel van het trainen in peerfeedback is dat studenten op een opbouwende en effectieve wijze feedback gaan geven, feedback op een goede manier gaan ontvangen en ontwikkel- en verbeterpunten in het eigen handelen integreren. Dat draagt vervolgens bij aan het samen leren van studenten en het diepleeren waarbij studenten kennis verwerken, verdiepen en actief betekenis geven (Hattie & Donoghue, 2016). Het expliciet inzetten van samen leren en formatieve beoordeling middels peerfeedback is echter nieuw voor Diermanagement, en er is nog niet geëvalueerd of de gestelde doelen ook daadwerkelijk worden behaald.

Inmiddels is het derde jaar van het nieuwe curriculum gaande, met het werken in leerteams als integraal deel van het nieuwe ontwerp. Binnen de leerteams wordt zeker in het propedeusejaar veel tijd besteed aan het aanleren van peerfeedback. Het inzetten van peerfeedback sluit aan op de hedendaagse leertheorieën en wordt door het opleidingsmanagement bovendien gezien als een mogelijke manier om de hoge werkdruk van docenten te verlichten. De consequentie is wel dat een aanzienlijk deel van de beschikbare docentbelastinguren van het Diermanagementteam nu wordt ingezet voor het begeleiden van de leerteams en het aanleren van peerfeedback in plaats van bijvoorbeeld het geven van hoor- en werkcolleges of het inhoudelijk begeleiden van studenten bij hun toetsopdrachten. Een deel van het docententeam is bezorgd dat dit ten koste gaat van de kwaliteit van de opleiding, en dat studenten minder leren van peerfeedback dan van docentenfeedback. Daarom is het van belang om de bruikbaarheid van het opgestelde ontwerpprincipes van

peerfeedback in de praktijk te evalueren. Het meten van de effectiviteit is naar verwachting nog te vroeg en waarschijnlijk ook lastig te isoleren van andere factoren. Bruikbaarheid is echter de voorloper van c.q. een voorwaarde om effectiviteit te kunnen bereiken (Plomp, 2013), en dus om te kunnen evalueren in hoeverre en op welke wijze(n) peerfeedback daadwerkelijk van meerwaarde is in het leer- en ontwikkeltraject van de studenten. Dit helpt het management in hun besluitvorming over het wel of niet blijven inzetten van peerfeedback binnen de opleiding Diermanagement, of verbeteringen nodig zijn en zo ja hoe deze kunnen worden aangepakt. Dit onderzoek is erop gericht handvatten te geven voor het beoordelen van de bruikbaarheid van de interventie van peerfeedback in de praktijk van de opleiding Diermanagement, en mogelijk ook te adviseren over aanpassingen van de interventie indien dit gewenst blijkt.

Het doel van dit onderzoek is daarmee het evalueren van de implementatie van peerfeedback binnen het nieuwe curriculum van Diermanagement. Op die wijze kan worden vastgesteld wat de bruikbaarheid is van het inzetten van peerfeedback om te bereiken dat studenten zich ontwikkelen in de competenties 'Lerend vermogen' en 'Vermogen tot samenwerken'. Aan de hand hiervan kan de volgende praktijkvraag gesteld worden: *Wat is de bruikbaarheid van peerfeedback voor de opleiding Diermanagement in relatie tot het versterken van het lerend vermogen en het vermogen tot samenwerken van studenten?*

Theoretisch kader

Vanuit de praktijkvraag zijn de concepten *peerfeedback* en *bruikbaarheid* verder verkend in de literatuur. Voor de concepten *lerend vermogen* en *vermogen tot samenwerken* wordt de beschrijving zoals deze is opgesteld door de opleiding Diermanagement aangehouden.

Binnen het hoger onderwijs vindt er een verschuiving plaats van het beoordelen van reproductie van kennis naar de beoordeling van het kunnen werken aan complexe opdrachten. Peerfeedback speelt een centrale rol binnen dergelijke opdrachten (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Effectieve peerfeedback kunnen geven wordt in literatuur over het hoger onderwijs dan ook steeds meer erkend als een belangrijke competentie en leerdoel, eveneens omdat het gemeengoed is binnen de academische en professionele wereld waar de studenten deel van gaan uitmaken (Huisman et al., 2020). In navolging van Huisman et al. (2020) en Carless (2020) wordt peerfeedback hier gedefinieerd als alle informatie die c.q. het oordeel dat een student over een - veelal zelf ook gemaakte - leeropdracht overbrengt aan een medestudent en welke gebruikt kan worden om het denken of gedrag van de medestudent te wijzigen ten bate van diens leerproces. Hoewel studenten gewoonlijk feedback van docenten prefereren boven peerfeedback gezien de grotere expertise van de docent, lijkt juist peerfeedback het meest effectief te zijn en leidt het tot een dieper leerproces (Filius et al., 2018; Wisniewski et al., 2020). Omdat studenten minder vertrouwen op de expertise van hun medestudent en dus de kwaliteit van de gegeven peerfeedback, nemen ze de feedback niet automatisch over en denken ze meer na over of ze het eens zijn met de feedback. Bovendien leert niet alleen de ontvanger van de gegeven peerfeedback, maar ook de gever zelf. Zo leert de gever evalueren, kritisch denken, uitleggen, verbinden met nieuwe kennis en verschillende perspectieven innemen. Dat geeft hem de mogelijkheid om niet alleen te reflecteren op het werk van zijn medestudent, maar ook op dat van hemzelf (Filius et al., 2018). Dit kritisch beoordelen van de kwaliteit van eigen en andermans werk zorgt voor een leerproces bij studenten dat in belangrijke mate bijdraagt aan hun competentie-ontwikkeling in algemene zin (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Het belang van peerfeedback geven en ontvangen voor de algemene competentie-ontwikkeling van studenten wordt ook gereflecteerd in de omschrijving van de Diermanagementcompetenties 'Lerend vermogen' en 'Vermogen tot samenwerken'. Samenwerkend vermogen wordt in het opleidingsprofiel van Diermanagement als volgt geformuleerd (persoonlijke communicatie, 9 mei 2023): "Het vermogen om in een leer-/werkomgeving samen te werken en zakelijke relaties op te bouwen. De diermanager is in haar werk gericht op constructief afstemmen met betrokkenen om gezamenlijk doelen en/of resultaten te behalen (...). De diermanager draagt actief bij aan goede samenwerkingsresultaten door kennis en ervaring te delen, constructief feedback te geven en eigen kwaliteiten af te stemmen op die van een groep of een collega". Uit onderzoek van Mercader et al. (2020) komt naar voren dat het communiceren en samenwerken met medestudenten volgens studenten zelf verbetert door het geven van peerfeedback. Ook leren studenten volgens eigen zeggen actiever door het geven van peerfeedback. Peerfeedback geven en ontvangen is daarnaast waardevol omdat het studenten kan helpen hun eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen (Mercader et al., 2020). Deze noties van lerend vermogen komen ook terug in de omschrijving van de gelijknamige Diermanagementcompetentie in het opleidingsprofiel (persoonlijke communicatie, 9 mei 2023): "De diermanager heeft het vermogen om de eigen ontwikkeling te sturen en te reguleren ten aanzien van leren, resultaatgericht werken, initiatief nemen en keuzes maken. De diermanager toont hierbij een proactieve, ontwikkelingsgerichte en reflectieve houding". Een dergelijke zelfregulatie is ook van belang bij het verwerven van diepten in het bijzonder. Zelfregulerende studenten weten wat ze moeten bereiken en hoe ze dit kunnen

bereiken. Leerstrategieën als zelfbevraging, hulp zoeken bij medestudenten, evaluatie, reflectie en kritisch denken zijn behulpzaam bij het consolideren van het diepleren (Hattie & Donoghue, 2016). Eén van de beoordelingscriteria van de competentie 'Lerend vermogen' is daarom ook het kunnen ontvangen van (peer)feedback op een goede manier en het integreren van ontwikkel- en verbeterpunten in het eigen handelen.

Van belang bij peerfeedback is wel dat studenten beseffen dat zij zelf een actieve rol spelen en niet slechts ontvangers zijn (Carless, 2020). Studenten moeten begrijpen wat feedback is en hoe er goed gebruik gemaakt van kan worden, en ze moeten zowel bereid zijn als in staat zijn om feedback te verwerken zodanig dat ze hun werk of leerproces verbeteren. Helaas is dit veelal niet voldoende het geval, wat de effectiviteit van het feedbackproces verhindert (Carless & Boud, 2018). Volgens Tai et al. (2018) staat het vermogen om te oordelen over de kwaliteit van het werk van zichzelf en van anderen centraal bij peerfeedback. Dit kunnen studenten ontwikkelen door herhaaldelijke oefening, waarbij ze de relevante kwaliteitscriteria kunnen herkennen en gebruiken om te onderscheiden in hoeverre het werk aan deze criteria voldoet (Tai et al., 2018).

Daarin hebben docenten een belangrijke rol. Zij dienen studenten aan te leren hoe de relevante criteria te selecteren en hoe de kwaliteit van iemands werk te beoordelen, zodat studenten door regelmatige oefening en terugkoppeling steeds meer vertrouwen krijgen in de kwaliteit van hun eigen peerfeedback en die van hun medestudenten (Carless, 2020; Ibarra-Sáiz et al., 2020). Docenten moeten hiertoe feedbackactiviteiten ontwerpen die van langere duur zijn en die zich richten op het formatieve in plaats van het summatieve leerproces (Mercader et al., 2020). Een andere belangrijke pijler van peerfeedback is dat studenten in dialoog blijven over de kwaliteit van hun peerbeoordeling met docenten en medestudenten. Hier hebben docenten eveneens een belangrijke taak om een dergelijke dialoog te stimuleren en het leerproces zichtbaar te maken (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Om een samenwerkende dialoog te bewerkstelligen tussen medestudenten is het nodig dat er tijd wordt besteed aan het opbouwen van een groepsgevoel en onderling vertrouwen. Dat maakt studenten veelal meer bereid om hun onzekerheden te uiten als ze iets niet helemaal begrijpen of het ergens niet mee eens zijn. Het voeren van een discussie hierover en gezamenlijk op zoek gaan naar antwoorden en oplossingen maakt deel uit van het proces van peerfeedback (Poot et al., 2020). Docenten zijn dus nodig om studenten te stimuleren en ondersteunen in het proces van feedback. Belangrijk onderdeel hiervan is dat docenten uitleggen waarom peerfeedback wordt onderwezen en wat de mogelijke voordelen voor studenten zijn (Carless & Boud, 2018). Daarnaast kan het laten beoordelen van de peerfeedback door de ontvangers worden ingezet om te zorgen dat studenten zorgvuldig feedback geven (Filius et al., 2018).

Het gebruik van peerfeedback is een nieuwe interventie binnen Diermanagement. Bij elke nieuwe interventie is het nodig om bedacht te zijn op mogelijke implementatie issues om de overlevingskansen van de interventie te vergroten (Van den Akker, 2013). Twee vormen van evaluatie kunnen hiervoor worden ingezet. Summatieve evaluatie heeft als doel het bewijzen van de effectiviteit van de interventie. Formatieve evaluatie richt zich op het zoeken naar gebreken, met als doel het verbeteren van de kwaliteit van de interventie en het aanscherpen van de onderliggende ontwerpprincipes (Nieveen & Folmer, 2013). Bij educatieve interventies worden er vier kwaliteitscriteria onderscheiden die in de opeenvolgende fasen van het ontwerptraject van belang zijn: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit (Nieveen & Folmer, 2013; Van den Akker, 2013). Bruikbaarheid gaat over de mate waarin de interventie door de gebruikers als duidelijk, bruikbaar en kosteneffectief wordt beschouwd in de context waarvoor deze is ontworpen (Van den Akker, 2013).

De aanname is dat de beste interventie voldoet aan de behoeften van degenen die het gebruiken of ervaren (Worthen et al., 2011, in McKenney & Reeves, 2019). De door de gebruiker ervaren waarde is dus van groot belang in het beoordelen van de bruikbaarheid van een interventie. Bij een interventie met een hoge kans op succesvolle implementatie – en dus bruikbaarheid – geloven de gebruikers in en ervaren ze een toegevoegde waarde van de interventie, waardoor ze een positieve houding tegenover de interventie hebben (McKenney & Reeves, 2019). In de context van de Diermanagementstudenten is specifiek de gebruikswaarde van een interventie relevant. De gebruikswaarde is een waarde die van belang is in het voorspellen van de motivatie en prestatie in relatie tot taakuitvoer. Taken met een hoge gebruikswaarde worden gezien als nuttig en relevant voor de huidige en mogelijke toekomstige situaties (Hulleman et al., 2008). Uit onderzoek blijkt dat er een relatie is tussen de mate waarin iemand het nut van een taak ziet en de mate van uitvoering van de taak door die persoon (Hulleman et al., 2008). Dit zou kunnen betekenen dat in hoeverre studenten de taak van peerfeedback geven serieus oppakken, afhangt van de waarde die zij toekennen aan peerfeedback voor hun leerproces of als belangrijke vaardigheid om op te doen (Huisman et al., 2020), bijvoorbeeld in relatie tot het ontwikkelen van lerend vermogen en vermogen tot samenwerking. De verschillende onderzoeken naar de waardering van studenten van peerfeedback als interventie binnen hun opleidingscontext laten zien dat studenten over het algemeen van mening zijn dat zowel het ontvangen als geven van peerfeedback bijdraagt aan hun leerproces, hoewel de mate van waardering wel verschilt per onderzoek (Huisman et al., 2020; Mercader et al., 2020). Eén van de redenen voor deze verschillen kan de wijze zijn waarop de waardering voor peerfeedback wordt

geoperationaliseerd. Huisman et al. (2020) hebben hier zowel theoretisch vergelijkend onderzoek als empirisch onderzoek naar gedaan, en onderscheiden op basis hiervan vier dimensies die volgens hen tezamen de waarde omvatten die studenten aan peerfeedback toedichten: de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding, het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven, het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen, en de mate waarin ze peerfeedback als een belangrijke vaardigheid beschouwen. Deze recente en gevalideerde operationalisering van de bruikbaarheid van peerfeedback biedt goede handvatten voor zowel dataverzameling als analyse van dit onderzoek.

Toespitsing

De praktijkvraag waarop dit onderzoek is gestoeld, is: *Wat is de bruikbaarheid van peerfeedback voor de opleiding Diermanagement in relatie tot het versterken van het lerend vermogen en het vermogen tot samenwerken van studenten?* Bruikbaarheid als concept wordt geoperationaliseerd als de gebruikswaarde die studenten ervaren. Uit het theoretisch kader volgt namelijk dat de mate waarin studenten peerfeedback als taak serieus oppakken, kan afhangen van het nut c.q. de gebruikswaarde die zij toedichten aan die taak (Huisman et al., 2020; Hulleman et al., 2008). In negatieve zin betekent dit dat als de studenten Diermanagement weinig (meer)waarde zien in het proces van peerfeedback, de bruikbaarheid van deze interventie om studenten competent te maken in lerend vermogen en vermogen tot samenwerken beperkt zal zijn.

Bovenstaande in acht nemende, wordt de onderzoeksvraag dan als volgt: *Hoe ervaren de studenten van de bacheloropleiding Diermanagement de gebruikswaarde van peerfeedback, en in hoeverre draagt peerfeedback volgens henzelf bij aan het ontwikkelen van hun lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?*

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, zijn onderstaande deelvragen opgesteld waarbij gebruik is gemaakt van de vier verschillende dimensies uit het onderzoek van Huisman et al. (2020). Tezamen operationaliseren deze dimensies het concept *de door studenten ervaren gebruikswaarde van peerfeedback*.

1. Hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding?
2. In hoeverre hebben de studenten vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven?
3. In hoeverre hebben studenten vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen van medestudenten?
4. Hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid, in het bijzonder in relatie tot het ontwikkelen van de Diermanagementcompetenties lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?

Door te achterhalen hoe de studenten de gebruikswaarde van peerfeedback waarderen, kan het doel van dit onderzoek worden behaald: evalueren hoe bruikbaar het huidige peerfeedbackprogramma van Diermanagement daadwerkelijk is. Het middels de deelvragen apart onderzoeken van de vier verschillende dimensies van het concept 'ervaren gebruikswaarde van peerfeedback' conform het onderzoek van Huisman et al. (2020) maakt inzichtelijk op welke afzonderlijke dimensies mogelijk een verbeteringslag gewenst is op dusdanige wijze dat Diermanagementstudenten peerfeedback serieus oppakken en er optimaal de vruchten van plukken in hun competentie-ontwikkeling met betrekking tot lerend vermogen en vermogen tot samenwerken.

Methode

Onderzoekopzet

Dit onderzoek richt zich op de bruikbaarheid van peerfeedback, met als praktijkdoel het peerfeedbackprogramma van Diermanagement uit collegejaar 2021-2022 te evalueren en indien nodig adviezen te verstrekken t.b.v. optimalisatie van het programma. Er is daarom gekozen voor een evaluatieonderzoek, waarbij een interventie wordt bestudeerd op grondigheid, bruikbaarheid, effectiviteit en/of lange-termijn impact. Bij evaluatie van de bruikbaarheid van een interventie kan gekeken worden naar factoren die de implementatie beïnvloeden, zoals de waargenomen waarde of de duidelijkheid van de interventie (McKenney & Reeves, 2019). Aangezien uit het theoretisch kader volgt dat de mate waarin studenten peerfeedback als taak serieus oppakken kan afhangen van het nut c.q. de gebruikswaarde die zij toedichten aan die taak (Huisman et al., 2020; Hulleman et al., 2008), richt dit evaluatieonderzoek zich specifiek op de waargenomen gebruikswaarde van peerfeedback. Gekozen is voor een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden, oftewel een gemengde methode (Saunders et al., 2019). De reden hiervoor is dat een dergelijke triangulatie zorgt voor rijkere informatie en daarmee een vollediger antwoord op de onderzoeksvraag; de validiteit wordt erdoor verhoogd.

Allereerst is een online vragenlijst, een kwantitatieve methode, gebruikt om een globaal antwoord te krijgen op alle vier de deelvragen van dit onderzoek. Een online vragenlijst maakt het mogelijk om op een systematische manier data te verzamelen van een relatief grote onderzoekspopulatie zoals de groep toenmalige Diermanagementpropedeusestudenten die bestond uit 239 studenten. Standaardisatie middels een gestructureerde vragenlijst helpt om de data van een grote groep te vergelijken (Saunders et al., 2019). Dit vergroot ook de herhaalbaarheid en daarmee de betrouwbaarheid van het onderzoek. Om te komen tot een valide gegevensverzameling, is de gevalideerde vragenlijst van Huisman et al. (2020) gebruikt (zie Bijlage A), met gesloten vragen die de respondenten beantwoorden middels het geven van een score op een Likertschaal. De vragenlijst van Huisman et al. (2020) gaat specifiek over de waarde van peerfeedback zoals ervaren door studenten, en is opgesplitst in vier dimensies die tezamen dit concept operationaliseren: 1) de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding, 2) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven, 3) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen, en 4) de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid. Aangezien de vier deelvragen uit dit onderzoek zijn gebaseerd op deze vier dimensies, is met de data uit de online vragenlijst op kwantitatief niveau inzicht verkregen in deel 1 van de onderzoeksvraag: *'Hoe ervaren de studenten van de bacheloropleiding Diermanagement de gebruikswaarde van peerfeedback?'*, en in hoeverre dat verschilt per dimensie.

Omdat het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in de ervaringen van de studenten ten bate van een evaluatie van de bruikbaarheid van het huidige peerfeedbackprogramma van de opleiding Diermanagement, zijn de kwantitatieve gegevens verder verkend middels kwalitatief onderzoek. Door kwalitatieve gegevens te verzamelen kan namelijk meer diepgang worden bereikt (Doorewaard et al., 2019). De resultaten van de vragenlijst maakten niet alleen inzichtelijk in welke mate de Diermanagementstudenten de gebruikswaarde van peerfeedback waardeerden, maar ook welke scores individuele studenten gaven. Op basis daarvan is een selectie gemaakt van respondenten voor het kwalitatieve onderzoek, uitgaande van de premisse dat juist studenten met relatief lage scores informatie zouden kunnen geven over hoe het peerfeedbackprogramma van Diermanagement verder te verbeteren. Hiervoor is rijke informatie, zoals verkregen kan worden middels interviews in tegenstelling tot gesloten vragenlijsten, van belang (Van den Akker, 2013). Als methode is daarom een semigestructureerd interview gehanteerd met open en verdiepende vragen. Hiervoor is gekozen om respondenten te stimuleren uitgebreid antwoord te geven en hun percepties, ervaringen of voorkeuren te vertellen (Costley et al., 2010; Saunders et al., 2019). De interviewvragen zijn opgesteld op basis van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. De respondenten zijn gevraagd om meer te vertellen over de relatief lage scores die ze hadden gegeven in de online vragenlijst en wat nodig zou zijn om deze scores te verhogen. Ook is ze gevraagd om voorbeelden te geven van nuttige en niet-nuttige peerfeedbacksessies. Op basis van het theoretisch kader is daarnaast specifiek gevraagd naar in hoeverre docenten wat de respondenten betreft een rol hebben binnen peerfeedback. Om deel 2 van de onderzoeksvraag te beantwoorden: *'(...) en in hoeverre draagt peerfeedback volgens henzelf bij aan het ontwikkelen van hun lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?'* zijn de respondenten hier ook specifiek op bevraagd tijdens de interviews.

Deelnemers

De onderzoeksgroep betrof het cohort studenten dat per eind augustus 2021 (opnieuw) was gestart met het propedeusejaar van de bacheloropleiding Diermanagement te Leeuwarden. Ten tijde van het onderzoek bestond deze groep uit in totaal 239 studenten, waarvan 200 studenten voor het eerst begonnen aan de opleiding en 39 studenten die in 2018, 2019 of 2020 gestart waren maar ervoor hadden gekozen om opnieuw te starten in het nieuwe curriculum van Diermanagement. Dit cohort studenten was ten tijde van de dataverzameling het eerste cohort dat werkte in leerteams en waarbij peerfeedback stelselmatig werd ingezet als didactische werkvorm; daarom zijn andere cohorten niet benaderd. Van de 239 studenten hebben er 126 voor gekozen om deel te nemen aan dit onderzoek door de online vragenlijst in te vullen.

Relevante demografische eigenschappen van deze studenten waren leeftijd, sekse, vooropleiding, en jaar van aanvang van de opleiding. Deze eigenschappen hielpen om te controleren of de steekproef representatief was voor de gehele onderzoekspopulatie. Dit was van belang omdat gebruik is gemaakt van een enkelvoudige aselechte steekproeftrekking, waarbij elke student evenveel kans had om deel te nemen aan het onderzoek (Saunders et al., 2019). Hierdoor kon een over- of onderrepresentatie optreden van studenten met bepaalde demografische eigenschappen ten opzichte van de gehele populatie, die van invloed zouden kunnen zijn op de mate van waardering van peerfeedback. Alle afzonderlijke demografische eigenschappen van de deelnemers aan de online vragenlijst bleken representatief voor de gehele onderzoekspopulatie. Bij de interviewdeelnemers is daarnaast gekeken naar wie hun leerteambegeleider was.

De onderzoeksgroep is benaderd via een algemene oproep per mail aan het gehele cohort met daarin een link naar de online vragenlijst. Om studenten te motiveren om mee te doen aan het onderzoek en zo het

aantal respondenten te verhogen, is voor alle leerteams tijdens een werksessie tijd ingeruimd om de online vragenlijst in te vullen. Deelname was echter op vrijwillige basis.

Het invullen van de online vragenlijst gebeurde niet anoniem; de onderzoekster kon zien wie de vragenlijst had ingevuld en welke antwoorden die student gaf. Dit maakte het mogelijk om interviewdeelnemers te selecteren op een manier die de kans op het vergaren van rijke informatie optimaliseert (Nieveen & Folmer, 2013), in dit geval op basis van de scores die ze gaven aangaande de door hen ervaren waarde van peerfeedback.

Voor de semigestructureerde interviews is gebruik gemaakt van een selectie steekproef (Saunders et al., 2019) van acht studenten. De respondenten voor de interviews zijn geselecteerd uit de groep studenten die bij de online vragenlijst aangaf bereid te zijn tot een interview. Deze groep bestond uit 28 studenten. Uit deze groep studenten waren er vier studenten die relatief gezien zeer lage scores gaven op hun waardering voor peerfeedback; zij zijn alle vier geselecteerd als interviewdeelnemer. Daarnaast zijn twee studenten geselecteerd die neutraal tot laag scoorden, en twee studenten die zeer hoog scoorden. Hierbij is gekeken naar de afzonderlijke scores van de items, met speciale aandacht voor de scores op drie van de vier dimensies die samen de ervaren waarde van peerfeedback door studenten omvatten: 1) de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding, 2) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven en 3) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen. De reden hiervoor was dat studenten naar verwachting juist omtrent deze schalen van peerfeedback adviezen ter verbetering op het onderwijsprogramma kunnen geven, en omdat de vierde dimensie, de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid, door niemand (zeer) laag werd gescoord en veelal juist (zeer) hoog. De focus op het verkrijgen van rijkere informatie t.b.v. adviezen om het onderwijsprogramma rondom peerfeedback te verbeteren was ook de reden om te kiezen voor een hoger aantal respondenten met een relatief lage score. Na selectie van de acht respondenten op basis van deze criteria is gekeken naar de verdeling van geslacht, cohort, vooropleiding en leerteambegeleider om een over- of onderrepresentatie te voorkomen. Hoewel niet volledig representatief voor de gehele onderzoekspopulatie, werd de variatie op de eerder genoemde relevante demografische eigenschappen voldoende geacht om de selectie zonder wijzigingen aan te houden.

De namen en overige mogelijke identificerende kenmerken van de geïnterviewde studenten en andere genoemde personen zijn uit het transcript verwijderd, zodat de transcripten en resultaten van de semigestructureerde interviews voor derden geanonimiseerd zijn. Ook in SPSS zijn t.b.v. de anonimiteit geen namen en emailadressen van studenten toegevoegd, maar is gewerkt met ID nummers. De onderzoeker heeft een apart document aangemaakt, alleen inzichtelijk voor haarzelf, waarin ID nummers gekoppeld zijn aan studentnamen t.b.v. het selecteren van respondenten voor de semigestructureerde interviews.

Onderzoeksinstrumenten

Wanneer een evaluatie zich richt op bruikbaarheid van een interventie, zijn observaties, interviews, logboeken en vragenlijsten de meest gebruikelijke methoden (Nieveen & Folmer, 2013). In dit onderzoek is een gemengde methode van vragenlijsten en interviews gehanteerd.

Besloten is tot het gebruik van een bestaande, gevalideerde vragenlijst uit het onderzoek van Huisman et al. (2020), aangevuld met een aantal demografische vragen. Deze vragenlijst is online uitgezet via Microsoft Forms (zie Bijlage B). Huisman et al. (2020) hebben hun vragenlijst opgesteld op basis van andere vragenlijsten over (de waarde van) peerfeedback om dit begrip te operationaliseren en hebben vervolgens een factoranalyse uitgevoerd. Een factoranalyse test de begripsvaliditeit, d.w.z. of een groep items (vragen) inderdaad horen bij dezelfde overkoepelende variabele en niet bij andere variabelen (Doorewaard & Tjemkes, 2019). Op basis van de factoranalyse kwamen de onderzoekers tot een vragenlijst met de vier eerder genoemde dimensies: vier groepen items oftewel schalen die het begrip 'de ervaren waarde van peerfeedback' gezamenlijk operationaliseren. Ze berekenden vervolgens de Cronbach's alpha per schaal. Cronbach's alpha (α), als maat voor de interne consistentie van een schaal, moet minstens 0.70 zijn als indicatie voor betrouwbaarheid (Doorewaard & Tjemkes, 2019). In het onderzoek van Huisman et al. (2020) waren de scores voor de Cronbach's alpha per schaal als volgt: 1) de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen een opleiding (VIM): $\alpha=0.81$, 2) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die studenten aan anderen geven (CO): $\alpha=0.82$, 3) het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die studenten ontvangen (CR): $\alpha=0.75$, en 4) de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid (VPS): $\alpha=0.73$. Het gebruik van de vragenlijst van Huisman et al. (2020) als onderzoeksinstrument, uit een onderzoek gepubliceerd in een peer-reviewed journal en met Cronbach's alpha scores boven de 0.70, draagt dus bij aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. De betrouwbaarheid is bevestigd door de Cronbach's alpha scores van de online vragenlijstdata die zijn verkregen in dit onderzoek zelf. Voor dit onderzoek waren de Cronbach's alpha scores per schaal als volgt: 1) VIM: $\alpha=0.80$, 2) CO: $\alpha=0.76$, 3) CR: $\alpha=0.84$, en 4) VPS: $\alpha=0.79$.

Het tweede onderzoeksinstrument bestond uit interviewrichtlijnen (zie Bijlage C) om semi-gestructureerde interviews uit te voeren, met als doel een rijker beeld te krijgen van hoe studenten de gebruikswaarde van peerfeedback ervaren. Deze interviewrichtlijnen zijn op initiatief van de onderzoeker opgesteld in samenspraak met de opdrachtgever en vier andere direct belanghebbenden, te weten twee leden van het ontwikkelteam van het nieuwe curriculum en twee module-coördinatoren van drie propedeusemodulen waarbinnen peerfeedback wordt ingezet. Op die manier konden zij aangeven aan welke aanvullende informatie zij specifiek behoefte hadden. Zo wilde één van de module-coördinatoren graag weten welke peerfeedback-momenten de studenten nuttig of juist niet nuttig hadden gevonden, en was een ontwikkelteamlid nieuwsgierig naar wat studenten nodig hadden om een hogere waardering toe te kennen aan peerfeedback binnen de opleiding. De behoefte aan dergelijke informatie werd ook door de andere belanghebbenden onderschreven en werden opgenomen als vragen in de interviewrichtlijnen. Aan de hand van deze vragen zijn de acht interview-deelnemers gestimuleerd om meer te vertellen over de reden waarom ze de gebruikswaarde van peerfeedback laag of juist hoog waardeerden en gevraagd naar adviezen om het programma te verbeteren. Omdat uit het theoretisch kader de rol van de docent als belangrijke factor naar voren kwam, is ook hier een vraag over gesteld.

Het gebrek aan standaardisatie in semigestructureerde interviews kan zorgen geven over de betrouwbaarheid (Saunders et al., 2019). Deze zijn ondervangen door het feit dat alle interviews zijn afgenomen door één onderzoeker, die interview- en observatietraining heeft gehad en ervaring heeft met diepte-interviews en semigestructureerde interviews als onderzoeksmethode. Dit minimaliseert zowel interviewerbias als respondentbias. De validiteit van zorgvuldig uitgevoerde semigestructureerde interviews is hoog omdat vragen nader kunnen worden toegelicht door de interviewer, er dieper op de antwoorden kan worden ingegaan en de dimensies van verschillende kanten kunnen worden besproken (Saunders et al., 2019).

Procedure

Het onderzoek is conform planning sequentieel verlopen, waarbij de kwantitatieve en kwalitatieve methode na elkaar zijn ingezet (Saunders et al., 2019). De dataverzameling van de online vragenlijst is eind maart 2022 gestart. Voorafgaand aan het uitzetten van de online vragenlijst onder het studentencohort heeft de onderzoeker haar eigen leerteam gevraagd om als testpanel de vragenlijst in te vullen en de mail met uitleg door te nemen. Aan de hand van een aantal vragen, gesteld per email, konden de studenten feedback geven op zowel vragenlijst als uitleg. Acht van de negen studenten uit het leerteam hebben hier gehoor aan gegeven. Hetzelfde verzoek is voorgelegd aan een collega van de onderzoeker die als docent onderzoeksvaardigheden werkzaam is. Op basis van de gezamenlijke feedback van studenten en collega zijn een aantal wijzigingen aangebracht aan de demografische vragen van de vragenlijst en aan de inhoud van de uitleg, en zijn een tweetal fouten hersteld.

De email met uitleg en link naar de online vragenlijst is op 27 maart 2022 verstuurd naar alle eerstejaars Diermanagementstudenten. Na drie dagen zijn de leerteambegeleiders van de leerteams waar een lage respons was, gemaild met het verzoek of zij hun leerteam nog eens wilde vragen de online vragenlijst in te vullen. Daarmee kwam de respons op 108 deelnemers. Op 7 april 2022 is een herinneringsmail gestuurd, een bewezen effectieve manier om de mate van respons op een online survey te verhogen (Fan & Yan, 2010; Saleh & Bista, 2017). Dit heeft het aantal deelnemers verhoogd tot 126. Op 22 april 2022, toen al langere tijd geen extra data binnenkwam, is de online vragenlijst gesloten voor antwoorden. Vervolgens heeft de kwantitatieve data-analyse plaatsgevonden. De resultaten hiervan zijn gepresenteerd aan de opdrachtgever, het leerteam-ontwerpteam en een aantal modulecoördinatoren uit het propedeusejaar. Op basis hiervan zijn in samenspraak met hen de interviewrichtlijnen opgesteld zoals omschreven onder subkopje 'Onderzoeksinstrumenten'. De reden voor het betrekken van deze belanghebbenden was enerzijds de kwaliteit van het onderzoek verhogen en anderzijds het draagvlak voor het gebruik van peerfeedback binnen Diermanagement onder collega's vergroten.

Van de 126 deelnemers aan de online vragenlijst gaven dertig deelnemers aan dat zij eventueel benaderd mochten worden voor een interview. Hieruit zijn acht deelnemers geselecteerd. Voor de procedure van deze selectie, zie onder subkopje 'Deelnemers' hierboven. Deze acht deelnemers zijn op 19 mei per mail benaderd met de vraag of zij nog altijd bereid waren tot het interview. Alle acht hebben dit toegezegd. De interviews zijn gehouden tussen 7 juni en 17 juni 2022. Zowel in de mail van 19 mei als bij de start van elk interview is aan de deelnemer toestemming gevraagd voor het maken van een interviewgeluidsopname.

Wegens persoonlijke omstandigheden is het onderzoek daarna bijna een jaar stilgelegd. In maart, mei en augustus 2023 zijn de interviews getranscribeerd. In augustus 2023 is een membercheck gedaan, een terugkoppeling aan deelnemers (Doorewaard et al., 2019): elk transcript tezamen met het opgenomen interview is gemaild naar de afzonderlijke deelnemers, zodat ze indien gewenst konden nalezen of alles klopte en aanvullende informatie konden geven. Twee deelnemers hebben hierop gereageerd en hebben aangegeven dat alles klopte en dat ze vertrouwen hadden in de verdere uitwerking. Fragmentatie, codering en data-analyse hebben plaatsgevonden in september 2023.

Data-analyse

De data-analyse bestond uit twee fasen: het analyseren van de kwantitatieve data, de online vragenlijst, en het analyseren van de kwalitatieve data, de interviews. Voor het beantwoorden van de deelvragen van dit onderzoek zijn allereerst de antwoorden op de online vragenlijst gebruikt. Elk van de vier deelvragen correspondeert met één van de vier schalen uit de vragenlijst waarin de Diermanagementstudenten aangaven welke waardering ze gaven op een bepaald onderdeel c.q. dimensie van peerfeedback. Het Excel document dat Microsoft Forms genereerde met de antwoorden van alle deelnemers is gekopieerd naar en verder uitgewerkt in SPSS26. In navolging van Huisman et al. (2020) (de methode was aldaar niet omschreven maar is gededuceerd op basis van de ruwe data en de gegeven resultaten) zijn de gemiddelden en de standaarddeviatie van elke schaal apart berekend door nieuwe variabelen in SPSS aan te maken. De score van de items per schaal zijn opgeteld per deelnemer en vervolgens gedeeld door het aantal items binnen die schaal. Voor elk van de vier schalen is zo per deelnemer een gecombineerde, gemiddelde score voor die schaal ontstaan. Deze is vervolgens gebruikt om de gemiddelden en standaarddeviatie per schaal van alle deelnemers tezamen te berekenen.

De data van de interviews dienden om de resultaten van de online vragenlijst op elke deelvraag verder te duiden. De data-analyse van de interviews is gedaan middels transcriberen en analyseren, waarbij de analyse aan de hand van een coderingsschema is gestuurd door het theoretisch kader (Doorewaard et al., 2019). Het coderingsschema is opgesteld voorafgaand aan de codering van de interviews aan de hand van de vragenlijst van Huisman et al. (2020). Op basis van het theoretisch kader uit dit onderzoek is kritisch gekeken of er aanvullende schalen (dimensies) uit de verschillende onderzoeken naar voren zijn gekomen om het concept peerfeedback te operationaliseren. Geconcludeerd is dat dit niet het geval was. Wel kwam uit het theoretisch kader een aanvullende topic naar voren om de schaal 'De waardering van peerfeedback als onderwijsmethode' verder te duiden dan alleen met de items uit de vragenlijst van Huisman et al. (2020): de topic 'Docenten zijn nodig om studenten te stimuleren en ondersteunen in het proces van peerfeedback' is toegevoegd. Daarnaast zijn er indicatoren toegevoegd op basis van onderzoeken uit het theoretisch kader die volgens de onderzoeker een verduidelijking gaven van een topic c.q. item. Zo kwam uit het onderzoek van Filius et al. (2018) naar voren dat peerfeedback geven leerzaam is ten bate van het verbeteren van het eigen werk. Dit werd een passende indicator geacht voor de topic 'Peerfeedback binnen de modules van Diermanagement is nuttig' en als zodanig toegevoegd aan het coderingsschema. Zie Bijlage D voor het coderingsschema met alle dimensies, topics en indicatoren inclusief bijbehorende bronnen.

De interviewtranscripten zijn elk afzonderlijk gefragmenteerd en daarna per fragment gecodeerd op topic- en indicatorniveau, deels deductief aan de hand van het vooraf opgestelde coderingsschema en deels inductief door het coderingsschema uit te breiden waar dit nodig werd geacht. Meerdere fragmenten pasten namelijk wel binnen het thema van een bepaalde topic maar niet binnen één van de indicatoren die de topic vanuit het theoretisch kader verder duiden. Voor dergelijke fragmenten zijn op inductieve wijze nieuwe indicatoren aangemaakt. Zo waren er vanuit het theoretisch kader geen indicatoren om de topic 'Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudenten van goede kwaliteit is' verder te duiden. Uit de fragmenten van de deelnemers betreffende deze topic kwamen echter thema's naar boven die zijn samengevat in indicatoren als 'Mijn medestudenten pakken het geven van peerfeedback serieus op'. In Bijlage D is aangegeven welke indicatoren op inductieve wijze zijn toegevoegd aan het coderingsschema. Naast de code van het peerfeedbacktopic is toegevoegd of het fragment een positieve (+), negatieve (-) of neutrale duiding was van een topic.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen is het eerste gecodeerde transcript eveneens volledig door een andere onderzoeker gecodeerd en zijn de coderingen vergeleken. Van de vijfenvijftig door beide onderzoekers gecodeerde fragmenten weken er zes af. Hierover is een gesprek gevoerd tussen beide onderzoekers en werden de coderingen van drie fragmenten tijdens het gesprek aangepast. Bij twee van deze drie fragmenten was de mede-onderzoeker het wel eens met de door de onderzoeker gegeven codering maar bleek het fragment nog niet voldoende opgeknipt en zat er een tweede thema in. Dit is opgelost door deze fragmenten verder op te splitsen en aan het nieuwe fragment in samenspraak eveneens een code toe te voegen. Bij de overige drie afwijkende coderingen waren de onderzoekers het eens over de indicator, maar niet over het topic. De onderzoeker beschouwde de indicator 'Ik durf eerlijke feedback te geven' als een duiding van het topic 'Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudenten van goede kwaliteit is', de mede-onderzoeker zag het meer als een duiding van peerfeedback als vaardigheid. De onderzoeker besloot om haar eigen interpretatie aan te houden en deze drie coderingen ongewijzigd te laten. Van de 55 fragmenten werd dus consensus bereikt over 52 fragmenten oftewel 94,5%. Daarna heeft de onderzoeker de overige zeven transcripten gecodeerd.

Alle gecodeerde fragmenten van de acht interviews zijn vervolgens samengevoegd in een Excel-bestand en geclusterd op code. Er is gebruik gemaakt van draaitabellen in Excel om tot een overzicht te komen van de

aantallen fragmenten per code en het percentage ten opzichte van het totaal aantal gecodeerde fragmenten, vanuit de aanname dat de mate waarin een thema (code) terugkeert in de interviews een indicatie kan zijn van het belang dat de deelnemers aan dat thema hechten. Vervolgens zijn per code één of meerdere fragmenten geselecteerd die een goede representatie vormden van de resultaten van de verschillende deelvragen.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, worden eerst de resultaten van de vier deelvragen apart behandeld. Vervolgens worden de resultaten van de onderzoeksvraag als geheel weergegeven.

Deelvraag 1: peerfeedback als onderwijsmethode

Voor de beantwoording van deelvraag 1, *‘Hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding?’*, zijn allereerst de resultaten uit de online vragenlijst van belang. Drie items van de vragenlijst vormden tezamen de VIM-schaal: de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding. De 126 deelnemers hebben deze drie items elk afzonderlijk gescoord aan de hand van de volgende Likertschaalantwoorden: 1=helemaal mee oneens, 2=mee oneens, 3=niet mee eens en niet mee oneens, 4=mee eens, 5=helemaal mee eens. De gemiddelde score van alle deelnemers voor de VIM-schaal was 3,64 (SD 0,75). In Tabel 1 zijn de scores per item van de vragenlijst voor deze schaal te zien. VIM3, *‘Feedback zou alléén van docenten moeten komen’*, had de hoogste score van de drie vragenlijst-items uit de VIM-schaal. Dit item had een omgekeerde score, wat betekent dat hoe hoger de studenten scoorden, hoe meer oneens ze waren met het item.

Tabel 1

Overzicht van de gemiddelde scores en aantal fragmenten per item van de VIM-dimensie

DIMENSIE: de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode (VIM)					
topic code	item* vragenlijst	gemiddelde score (n=126)	standaard deviatie	aantal fragmenten (n=8)	% van alle fragmenten
VIM1	Studenten betrekken bij het geven van feedback door middel van peerfeedback is zinvol	3,60	0,85	16	6%
VIM2	Peerfeedback binnen de modules van Diermanagement is nuttig	3,55	0,97	49	19%
VIM3	Feedback zou alléén van docenten moeten komen (omgekeerde score: 5= helemaal mee oneens)	3,79	0,86	1	0%
VIM4	Docenten zijn nodig om studenten te stimuleren en ondersteunen in het proces van peerfeedback	n.v.t.**	n.v.t.**	80	30%
totaal aantal fragmenten VIM				146	55%

* Per item wordt de gemiddelde score gegeven (bereik 1-5) die Diermanagementstudenten gaven in de online vragenlijst voor de items van de VIM-dimensie, met in de kolom ernaast de standaarddeviatie. Per item is ook aangegeven hoeveel fragmenten in de interviews dat item betroffen, en wat het percentage is t.o.v. alle 265 fragmenten. n is het aantal studenten dat de vragenlijst heeft ingevuld c.q. is geïnterviewd. ** Topic VIM4 is geen item van de vragenlijst van Huisman et al. (2020) maar is op basis van het theoretisch kader toegevoegd als topic voor de interviewrichtlijnen. Daarom is er geen score vanuit de online vragenlijst voor dit topic.

Van de in totaal 265 gecodeerde fragmenten uit de acht interviews betroffen 146 fragmenten oftewel 55% de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode. Deze kregen dus een VIM-code. In Tabel 1 staat helemaal rechts het aantal fragmenten per topic van de VIM-dimensie van peerfeedback. Van de zestien fragmenten van VIM1 waren er vijftien positief geformuleerd door de deelnemers. Negen van de zestien fragmenten van VIM1 betroffen de indicator *‘Peerfeedback geven verbetert communiceren / samenwerken met medestudenten’*, waarvan acht in positieve zin. Zo zei een deelnemer: “Je moet toch, je moet wel met andere mensen, sowieso, je moet overleggen, je moet leren luisteren, je moet leren spreken. Je maakt je feedback, je moet je dingen kort en bondig verwoorden, maar wel constructief, wel positief en ook negatief durven zijn tegen de mensen. Dat is best wel een ding, de meeste mensen vinden dat lastig volgens mij. Dat is zeker weten wel een dingetje waar mensen best baat bij kunnen hebben”.

Van de 49 fragmenten van VIM2 waren er 25 negatief geformuleerd, waarin de deelnemers dus aangaven dat ze peerfeedback binnen Diermanagement niet nuttig vonden. Van deze 25 negatief geformuleerde fragmenten gingen er zestien over de indicator *'De timing van de peerfeedbackopdrachten matcht met wanneer ik het nodig heb'*. Eén van de deelnemers zei hierover: "Nou heel vaak dan wou je wel peerfeedback aan iemand geven, maar dan was het op zo'n moment in de module dat heel veel mensen nog helemaal niks hadden aan hun beroepsproduct. Dat is ook echt wel een paar keer geweest. Dan had eigenlijk niemand wat, en dan was onze leerteambegeleider van 'ja, dan slaan we het wel over want niemand heeft toch iets om feedback op te geven', dus dan deed je het ook niet". Dit kon volgens de deelnemers liggen aan de planning van de module, maar meerdere van hen gaven ook aan dat zijzelf en/of medestudenten de neiging hadden om pas op het laatste moment aan een opdracht te beginnen. Daarnaast gaven meerdere deelnemers in het kader van timing aan dat er een disbalans was in het aanbieden van de peerfeedbackuitleg en -opdrachten; deze waren wat hen betreft in periode 1 van het collegejaar oververtegenwoordigd en in de rest van het jaar ondervertegenwoordigd. In de positief geformuleerde fragmenten benoemden de deelnemers tien keer in algemene zin dat ze peerfeedback nuttig vonden, zonder dit verder toe te spitsen. De overige positieve fragmenten waren redelijk gelijk verdeeld over vier verschillende indicatoren van VIM2 (zie Bijlage D voor het coderingsschema inclusief indicatoren).

Tachtig fragmenten kregen de code VIM4, waarvan 62 positief geformuleerd. Deze betrof vooral de indicator *'Docenten dienen studenten aan te leren hoe de relevante beoordelingscriteria t.b.v. peerfeedback te selecteren en hoe de kwaliteit van iemands werk te beoordelen'* (twintig keer). De focus was hierbij vooral op templates, formulieren, die kunnen dienen als handvat bij het geven van peerfeedback. Deels gaven deelnemers voorbeelden van reeds bestaande templates binnen modules die behulpzaam waren, maar veelal betrof het ook de behoefte aan meer en/of uitgebreidere templates als handvat, zoals deze deelnemer aangaf: "Het opzetten van goeie templates, dat helpt altijd wel, want ik wist nooit echt precies waar ik moest beginnen met peerfeedback of hoe ik het moest - Ik hou ervan, hetzelfde bij vragen beantwoorden, zeg maar, ik houd ervan als iemand eerst een voorbeeld geeft en ik daar dan op doorbouw zeg maar. Dus een template of sjabloon of zoiets is voor peerfeedback voor mij wel een goeie, dan kan ik dat ook onderbouwen, er zelf een draai aan geven als het nodig is". De indicator *'Docenten moeten studenten aanleren hoe constructief feedback te geven en ontvangen'* kwam zestien keer aan bod. Het volgende fragment is daar een voorbeeld van: "Ik denk dat bepaalde studenten nog wel geleerd kan worden hoe ze feedback kunnen geven en hoe ze feedback kunnen ontvangen. Dat wordt in de leerteams al behandeld, dus daar wordt echt uitgelegd van welke punten opgelet moeten worden tijdens het geven van feedback en hoe je met feedback om moet gaan als je die ontvangt. Want zoals ik heb al een opleiding achter de rug, dus ik ben wel wat gewend, maar als je bijvoorbeeld iemand hebt van havo die eigenlijk niet zoveel gewend is qua feedback geven en feedback ontvangen, dan kan het wel lastig zijn om een medestudent te confronteren met die informatie of kan het confronterend zijn om zelf feedback te ontvangen zeg maar. Vooral als dat negatief is".

Van de vijftien negatief geformuleerde VIM4 fragmenten gingen er acht over de indicator *'Docenten hebben een voorbeeldfunctie in het op een goede manier feedback geven'*. "Maar het is wel (...) een probleem dat gewoon er eigenlijk geen rode draad is in de manier waarop we beoordeeld worden, waarop de feedback gegeven wordt, dat er geen rode draad bij de docenten onderling is. Dat is best wel een, vind ik nogal een dingetje. Dat is best wel vaak bij ons in het leerteam ook naar voren gekomen, dat het best wel – dat daar veel verschil in zat, bij sommige leraren. Dat je echt maar mazzel moet hebben dat je een leraar had die dan wel beetje het goed kon verwoorden of kon onderbouwen waarom iets niet goed was", zei een deelnemer hierover. De overige zeven fragmenten waren verdeeld over vijf andere indicatoren.

Deelvraag 2: de kwaliteit van gegeven peerfeedback

Deelvraag 2 was *'In hoeverre hebben de studenten vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven?'*. De deelnemers van de online vragenlijst scoorden de items van de corresponderende CO-schaal, het vertrouwen in de kwaliteit van de eigen peerfeedback, middels de volgende Likertschaal-antwoorden: 1=helemaal niet op mij van toepassing, 2=niet op mij van toepassing, 3=neutraal, 4=op mij van toepassing, 5=helemaal op mij van toepassing. De gemiddelde score van alle deelnemers voor de CO-schaal was 3,63 (SD 0,72). In Tabel 2 zijn de scores per item van de vragenlijst voor deze schaal te zien evenals het aantal fragmenten uit de interviews dat een CO-code heeft gekregen.

Tabel 2

Overzicht van de gemiddelde scores en aantal fragmenten per item van de CO-dimensie

DIMENSIE: het vertrouwen in de kwaliteit van de eigen peerfeedback (CO)					
topic code	item* vragenlijst	gemiddelde score (n=126)	standaard deviatie	aantal fragmenten (n=8)	% van alle fragmenten
CO1	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudenten van goede kwaliteit is	3,56	0,82	11	4%
CO2	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudenten hen kan helpen hun werk te verbeteren	3,71	0,78	1	0%
totaal aantal fragmenten CO				12	4%

* Per item wordt de gemiddelde score gegeven (bereik 1-5) die Diermanagementstudenten gaven in de online vragenlijst voor de items van de CO-dimensie, met in de kolom ernaast de standaarddeviatie. Per item is ook aangegeven hoeveel fragmenten in de interviews dat item betroffen, en wat het percentage is t.o.v. alle 265 fragmenten. n is het aantal studenten dat de vragenlijst heeft ingevuld c.q. is geïnterviewd.

Van de elf fragmenten van CO1 waren er tien negatief geformuleerd. Dat betrof met zeven fragmenten vooral de indicator *'Ik durf eerlijke peerfeedback te geven'*; vier interviewdeelnemers benoemden dat ze dit lastig om te doen. "Ik merk dat ik niet helemaal weet hoe zij [de klasgenoten] reageren op feedback. En als ik misschien op mijn manier feedback geef dat ze dat dan echt als een aanval zien. En ik wil ze niet daarin kwetsen, zeg maar, dat is het meer gewoon voor mij. Dat ik daarom een beetje het zoekende ben hoe ik het soort van perfecte feedback kan geven. Maar dat is ook gewoon een beetje hoe je de groep moet aanvoelen denk ik gewoon, in het algemeen wanneer je altijd feedback geeft, denk ik. Dus daarmee struggle ik voornamelijk nu een beetje soms met feedback geven", aldus een deelnemer.

Deelvraag 3: de kwaliteit van ontvangen peerfeedback

Deelvraag 3, *'In hoeverre hebben studenten vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen van medestudenten?'*, correspondeerde met de CR-schaal uit de online vragenlijst, het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback. Deze bestond uit twee items, die de deelnemers scoorden net als bij de CR-schaal middels de Likertschaalantwoorden 1=helemaal niet op mij van toepassing t/m 5=helemaal op mij van toepassing. De gemiddelde score van alle deelnemers voor de CR-schaal was 3,38 (SD 0,86). In Tabel 3 zijn de scores per item van de vragenlijst voor deze schaal te zien evenals het aantal fragmenten uit de interviews dat een CR-code heeft gekregen.

Tabel 3

Overzicht van de gemiddelde scores en aantal fragmenten per item van de CR-dimensie

DIMENSIE: het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback (CR)					
topic code	item* vragenlijst	gemiddelde score (n=126)	standaard deviatie	aantal fragmenten (n=8)	% van alle fragmenten
CR1	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudenten van goede kwaliteit is	3,34	0,88	50	19%
CR2	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudenten mij helpt bij het verbeteren van mijn werk	3,41	0,98	22	8%
totaal aantal fragmenten CR				72	27%

* Per item wordt de gemiddelde score gegeven (bereik 1-5) die Diermanagementstudenten gaven in de online vragenlijst voor de items van de CR-dimensie, met in de kolom ernaast de standaarddeviatie. Per item is ook aangegeven hoeveel fragmenten in de interviews dat item betroffen, en wat het percentage is t.o.v. alle 265 fragmenten. n is het aantal studenten dat de vragenlijst heeft ingevuld c.q. is geïnterviewd.

Van de 50 fragmenten die topic CR1 betroffen, zijn er 39 in negatieve zin geformuleerd. Dat had vooral betrekking op de indicator *'Mijn medestudenten pakken het geven van peerfeedback serieus op'* (twintig keer genoemd). Een deelnemer zei hierover: "Heel veel zagen het nut er niet van in. En ja, dan is het ook een lastige voor heel veel om daarmee in mee te gaan. En ja, als niemand in een leerteam eraan doet - want het is peerfeedback, dus je hebt elkaar er voor nodig - of als iedereen al zoiets heeft van 'laat maar zitten', dan, ja, wordt het lastig". Daarnaast benoemden zes van de acht deelnemers dat *hun medestudenten niet in staat zijn om diepgaande feedback te geven*; die indicator werd vijftien keer als code aan een fragment gegeven. "Maar inhoudelijk heeft het eigenlijk vrij weinig, geeft het weinig toevoeging behalve dat mensen zeggen, nou ja, het leest allemaal goed, het ziet er allemaal goed uit, ja, dat zal wel goed zijn. Maar ja, je kunt een hele hoop mooi verpakken en betekent niet dat het ook inhoudelijk allemaal klopt ja of nee", aldus een deelnemer.

Ondanks deze struikelpunten denken deelnemers wel baat te kunnen hebben bij ontvangen peerfeedback; van de 22 fragmenten betreffende topic CR2 waren er twintig positief. Negen daarvan hadden betrekking op de indicator *'Ik omarm de ontvangen peerfeedback en zoek deze op om mezelf te verbeteren'*. Eén van de vragen uit de interviewrichtlijnen was of deelnemers ook op andere momenten behoefte hadden gehad aan peerfeedback. Een deelnemer antwoordde hierop: "Andere momenten buiten die geplande momenten? Ja, dat zeker. Maar dat zoek je dan ook wel op, want bijvoorbeeld nou ja via WhatsApp en zo heb je best wel makkelijk contact met je medestudenten, dus dan terwijl je aan een opdracht aan het werk bent kan ik met een heel aantal andere studenten gaan appen van 'Goh hoe hebben jullie dat opgelost, of ik loop hier vast, en wat denken jullie hiervan van dit stukje?' Of dan stuur ik mensen stukjes op om door te lezen om te kijken of dat een beetje goed lijkt, dus, ja, dat zoek je, zoek ik in ieder geval altijd al". De ontvangen peerfeedback kan ook leiden tot een beter eindresultaat; zeven fragmenten werden gecodeerd met de indicator *'Ik krijg een beter resultaat door de ontvangen peerfeedback die ik heb verwerkt'*. "Want op het moment dat ik ook die feedback heb gevraagd op mijn factsheet enzo, die heb ik gewoon echt gewoon letterlijk allemaal toegepast en ik heb ook echt gewoon een heel mooi cijfer voor mijn factsheet ontvangen, dat ik echt dacht 'wow, dit is echt top, dit moet ik echt vaker doen'. Zeker als ik herkansingen of zo moet maken, dan is het heel handig", zei een deelnemer.

Deelvraag 4: peerfeedback als leerdoel op zich

Deelvraag 4, *'Hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid, in het bijzonder in relatie tot het ontwikkelen van de Diermanagement competenties lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?'*, is allereerst onderzocht middels de VPS-schaal uit de online vragenlijst, peerfeedback als belangrijke vaardigheid. Deelnemers scoorden de drie items uit deze schaal net als bij de VIM-schaal aan de hand van de Likertschaalantwoorden 1=helemaal mee oneens t/m 5=helemaal mee eens. De gemiddelde score van alle deelnemers voor de VPS-schaal was 4,16 (SD 0,59). In Tabel 4 zijn de scores per item van de vragenlijst voor deze schaal te zien evenals het aantal fragmenten uit de interviews dat een VPS-code heeft gekregen.

Tabel 4

Overzicht van de gemiddelde scores en aantal fragmenten per item van de VPS-dimensie

DIMENSIE: peerfeedback als belangrijke vaardigheid (VPS)					
topic code	item* vragenlijst	gemiddelde score (n=126)	standaard deviatie	aantal fragmenten (n=8)	% van alle fragmenten
VPS1	Het kunnen geven van constructieve peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	4,07	0,71	6	2%
VPS2	Het kunnen omgaan met kritische peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	4,27	0,67	6	2%
VPS3	Het kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	4,13	0,72	4	2%
totaal aantal fragmenten VPS				16	6%

* Per item wordt de gemiddelde score gegeven (bereik 1-5) die Diermanagementstudenten gaven in de online vragenlijst voor de items van de VPS-dimensie, met in de kolom ernaast de standaarddeviatie. Per item is ook aangegeven hoeveel fragmenten in de interviews dat item betroffen, en wat het percentage is t.o.v. alle 265 fragmenten. n is het aantal studenten dat de vragenlijst heeft ingevuld c.q. is geïnterviewd.

Van de zestien fragmenten die een VPS-code kregen, waren er vijftien positief geformuleerd. Deze waren redelijk gelijk verdeeld over VPS1 (vijf fragmenten), VPS2 (zes fragmenten) en VPS3 (vier fragmenten).

Zowel het kunnen geven van, omgaan met en verbeteren op basis van peerfeedback wordt door de deelnemers gezien als een belangrijke vaardigheid. “Het is iets wat je gewoon door de jaren mee zal nemen, denk ik. Als jij op bepaalde momenten feedback heb ontvangen en je hebt op bepaalde momenten feedback gegeven dan leer je sowieso - naarmate je het vaker doet en ontvangt, leer je er beter mee omgaan, maar je leert het ook beter formuleren en beter constructief maken. En daarbij leer je denk ik onbewust ook om het beter te implementeren in je eigen werk”, zei één van de deelnemers hierover.

De deelnemers zijn als deel van de interviewrichtlijnen ook specifiek gevraagd naar in hoeverre peerfeedback tijdens de modules van de opleiding daadwerkelijk bijdraagt aan het ontwikkelen van de Diermanagement competenties ‘lerend vermogen’ en ‘vermogen tot samenwerken’. Dit resulteerde in 38 fragmenten aangaande dit onderwerp, waarvan 36 positief geformuleerd. De fragmenten zijn deels gecodeerd met één van de drie VPS-codes (13x), maar deels ook met een VIM-code (13x VIM1 en 2x VIM2), een CR-code (1x) of een code ‘overig’ wanneer het coderingsschema niet passend was (9x). Met name de VIM1-indicator ‘*Peerfeedback geven verbetert communiceren / samenwerken met medestudenten*’ kwam aan bod; deze werd acht keer toebedeeld in relatie tot de competentie ‘vermogen tot samenwerken’. “En ook het samenwerken is, dat is, daar moet je daar ook wel mee. Ik bedoel, je kunt altijd wel gewoon altijd in klikjes blijven zitten, maar met andere mensen feedback moeten geven en ook kritisch durven zijn, dat vind ik best wel hierbij, voor bij het vermogen tot samenwerken best wel veel. Dat heeft een behoorlijke impact”, aldus een deelnemer.

Ook de indicator ‘*Peerfeedback geven kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen*’ was vijf maal van toepassing, met dien verstande dat drie fragmenten gingen over het ontvangen in plaats van geven van feedback. Deelnemers spraken over het verbeteren van hun werk, maar ook over zelfreflectie en het ontwikkelen van zichzelf als gevolg van peerfeedback; zaken die alle in verbinding staan met de competentie ‘lerend vermogen’, zoals in dit fragment: “Ik heb bijvoorbeeld volgens mij feedback ontvangen van dat meisje dan later. Die was best wel kritisch naar mij en ik, de feedback die zij aan mij had gegeven, dat ging volgens mij een beetje over dat ik chaotisch kon zijn ofzo, wat gewoon helemaal realistisch is. Maar dat had ik me niet helemaal gerealiseerd op dat moment dat ik dat ook tegenover haar aan het doen was, zeg maar, dat chaotische. Dat hielp mij wel heel erg, een beetje mijn ogen openen in de zin over mijn eigen, over mijn eigen gedrag eigenlijk. En dat ja dat, daarvoor vind ik het dus heel handig dat je soms dingen doet die je niet helemaal zelf merkt. En als iemand dat dan tegen je zegt op een fijne manier, want feedback geven is altijd natuurlijk een beetje door school half ja, het is gewoon op een fijne manier moet je het aan elkaar doorgeven en het is ook verbonden aan een opdracht, dus niet dat je het uit het niets naar iemand toe roept of zo, zeg maar, op een mooi moment wordt dat gegeven. En dan helpt het mij heel erg dus. Dat ik een beetje dus ja zelfreflectie, dus dat je naar jezelf gaat kijken van ‘oh doe ik dat, oh, dan moet ik dan misschien wel een beetje verbeteren’.”

De deelnemers gaven ook kritische noten. Zo gaven twee van hen aan dat studenten wel zelf initiatief moeten nemen in zowel het geven, ontvangen en verwerken van peerfeedback om tot lerend vermogen te komen, en dat het daar vaak aan schort. Een andere deelnemer zag in de huidige manier van peerfeedback binnen de opleiding nog weinig bijdrage aan samenwerkend vermogen, aangezien de medestudenten minder inzet toonden waardoor de kwaliteit van hun peerfeedback laag was.

Onderzoeksvraag: de ervaren gebruikswaarde en bijdrage van peerfeedback

De onderzoeksvraag van dit onderzoek was: “*Hoe ervaren de studenten van de bacheloropleiding Diermanagement de gebruikswaarde van peerfeedback, en in hoeverre draagt peerfeedback volgens henzelf bij aan het ontwikkelen van hun lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?*” Samenvattend kan over de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback (deel 1 van de onderzoeksvraag) worden gesteld dat de 126 Diermanagementstudenten die aan de online vragenlijst deelnamen de gebruikswaarde van peerfeedback vooral waarden als belangrijke vaardigheid in algemene zin. Ze gaven de hoogste scores aan de drie topics die samen de dimensie ‘peerfeedback als belangrijke vaardigheid’ vormen, waarbij het *kunnen omgaan met kritische peerfeedback* een gemiddelde score van 4,27 (SD 0,67) kreeg op een Likertschaal van vijf, het *kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peerfeedback* gemiddeld scoorde op 4,13 (SD 0,72), en het *kunnen geven van constructieve peerfeedback* een gemiddelde score van 4,07 (SD 0,71) kreeg. “Nou, ik vind peerfeedback gewoon heel belangrijk. Ja, het helpt gewoon heel goed met jezelf te verbeteren en ook anderen als je zelf feedback geeft, dus dat vind ik wel heel fijn,” zei een deelnemer hierover. Een ander formuleerde het als volgt: “Want feedback is wel echt vet handig. (...) feedback aan elkaar geven is natuurlijk echt wel heel, heel erg nodig, ook voor je zelfreflectie in die zin.”

Peerfeedback als belangrijke vaardigheid zit opgenomen in de omschrijving van zowel de competentie lerend vermogen als de competentie vermogen tot samenwerken. In relatie tot de competentie samenwerkend vermogen gaven de deelnemers aan dat *peerfeedback geven het communiceren en/of samenwerken met medestudenten verbetert*. Aangaande de competentie lerend vermogen noemden deelnemers dat *peerfeedback*

geven en/of ontvangen kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen, wat er ook toe kon leiden dat hun werk verbeterde. Peerfeedback kan volgens hen dan ook zeker bijdragen aan het ontwikkelen van hun lerend vermogen en vermogen tot samenwerken (deel 2 van de onderzoeksvraag). Een aantal deelnemers was wel kritisch over het initiatief en de inzet van hun medestudenten aangaande het geven en/of verwerken van peerfeedback; deze waren volgens hen nodig om de daadwerkelijke bijdrage van peerfeedback aan de twee Diermanagementcompetenties te verhogen. “Ik weet niet, misschien zat ik wel gewoon met hele ongemotiveerde mensen in de klas. Die hadden er gewoon geen zin in. Ze hadden geen zin om feedback te geven,” aldus een deelnemer. Een andere deelnemer zei: “Peerfeedback dat moet toch vanuit de mensen zelf komen heb ik het idee, want als iemand er al geen zin in heeft, zeg maar, dan wordt het ook heel moeilijk om daar goede feedback uit te krijgen. En je kan het ook wel aan ze geven maar als ze er vervolgens niks mee doen, is het ook vrij nutteloos (...). Dat miste ik ook een beetje in mijn klas, het willen geven van peerfeedback”.

Het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback was dan ook de laagst scorende dimensie van de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback (deel 1 van de onderzoeksvraag), met een gemiddelde score van 3,34 (SD 0,88) op een Likertschaal van vijf voor het gelijknamige topic. Het andere topic uit deze dimensie, *het vertrouwen dat de ontvangen peerfeedback hen helpt in het verbeteren van hun werk*, werd door de deelnemers eveneens relatief laag gewaardeerd; ze gaven hier een gemiddelde score van 3,41 (SD 0,98) op. De op twee na laagste score werd gegeven aan een topic uit de dimensie ‘de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding’, te weten het topic ‘*peerfeedback binnen de modulen van Diermanagement is nuttig*’ met een gemiddelde score van 3,55 (SD 0,97). De lage waardering van de ontvangen peerfeedback had voor veel deelnemers ook een direct gevolg voor hoe nuttig of zinvol ze peerfeedback vonden. Eén deelnemer formuleerde het als volgt: “Ik had lage scores gegeven omdat ik denk, ik weet niet meer zo goed wanneer ik deze vragenlijst precies heb ingevuld. Maar het kan zijn dat ik toen nog aan het werk was met ja met iemand aan het samenwerken was, zeg maar voor een bepaald project, die mij toen het uiteindelijk ook feedback moest geven. En ik heb vooral laag gescoord, omdat ik merkte dat dat feedback wat hij aan mij gaf, dat dat gewoon... Ja, het is gewoon een beetje algemeen en het was niet helemaal - tuurlijk is feedback altijd realistisch, want altijd van iemands punt wordt het gegeven natuurlijk, maar ik merkte dat het gewoon niet heel serieus werd genomen en daarom was het voor mij zelf niet heel realistisch vond ik het altijd. Ik vond het altijd een beetje, ja bijna ja, ik wil het niet waardeloos zeggen, zeg maar, dat is een beetje heftig, maar zoek even een ander woord daarvoor. Gewoon niet heel zinvol in die zin, omdat het dus niet heel serieus werd genomen. Daarom heb ik denk ik best wel redelijk laag gescoord daarop”.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Dit onderzoek heeft als doel om te achterhalen hoe de eerstejaars studenten Diermanagement de gebruikswaarde van peerfeedback ervaren, ten bate van een evaluatie van de bruikbaarheid van het huidige peerfeedbackprogramma van de opleiding. Uit de resultaten van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat de studenten het gebruik van peerfeedback binnen Diermanagement wel waarderen, maar dan vooral betreffende de dimensie ‘peerfeedback als belangrijke vaardigheid’ in algemene zin: iets wat hen kan helpen in zowel hun dagelijks leven als later in het werkveld. Het directe nut van peerfeedback binnen de opleiding, als onderdeel van de dimensie ‘de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode’, wordt door de studenten in mindere mate ervaren. Dit blijkt uit de resultaten van deelvraag 1 van dit onderzoek, *hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als onderwijsmethode binnen hun opleiding?* Uit de interviews komt naar voren dat de peerfeedbackopdrachten vaak niet op het moment komen dat de studenten al ver genoeg zijn met hun beroepsproduct; ze kunnen daardoor ook niet profiteren van de meerwaarde die peerfeedback zou kunnen geven. De relatief lage waardering van het nut van peerfeedback lijkt echter vooral te komen door een andere dimensie van de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback: ‘het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback’. Bij de beantwoording van deelvraag 3 wordt hier dieper op ingegaan. Wat de interviewdeelnemers betreft hebben docenten een belangrijke rol om studenten aan te leren hoe constructief peerfeedback te geven en te ontvangen, hoe de relevante beoordelingscriteria te selecteren en hoe de kwaliteit van iemands werk te beoordelen. Templates kunnen hierbij een belangrijk houvast bieden. Daarnaast vinden de deelnemers het belangrijk dat docenten een voorbeeldfunctie hebben in het op een goede manier feedback geven, iets wat er volgens hen op dit moment veelal nog aan schort.

Deelvraag 2 betreft de vraag *in hoeverre de studenten vertrouwen hebben in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven*. Hoewel uit de vragenlijst naar voren komt dat de studenten hier

redelijk positief over zijn (een gemiddelde score van 3,63 op een Likertschaal van 5), zijn de interviewdeelnemers er voorzichtig over. Ze geven met name aan dat ze het lastig of spannend vinden om eerlijke feedback te geven. Uit de vragenlijstdata blijken zij ten opzichte van de andere vragenlijstdeelnemers gemiddeld ook lagere scores te geven op het vertrouwen in hun eigen vermogen om kwalitatief goede peerfeedback te geven die helpend is in het verbeteren van andermans werk. Dit is wellicht niet verrassend, aangezien zes van de acht interviewdeelnemers zijn uitgekozen op hun relatief lage scores in algemene zin. Als dimensie van de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback lijkt het vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die zijzelf aan anderen geven overigens niet een thema waar de interviewdeelnemers heel veel belang aan hechten; slechts 4% van alle gecodeerde fragmenten uit de interviews betreft deze dimensie.

Deelvraag 3 van dit onderzoek is *In hoeverre hebben studenten vertrouwen in de kwaliteit van de peerfeedback die ze ontvangen van medestudenten?* Uit de resultaten komt naar voren dat volgens de interviewdeelnemers veel van hun medestudenten – en soms ook zichzelf – het geven van peerfeedback niet serieus oppakken. Het gevolg ervan is dat de peerfeedback die ontvangen wordt als deel van verplichte opdrachten veelal niet voldoende handvatten geeft om het eigen werk te verbeteren. Daar komt nog bij dat veel interviewdeelnemers van mening zijn dat hun medestudenten niet in staat zijn om diepgaande feedback te geven. Ook dat komt de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback niet ten goede. De dimensie ‘het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback’ bestaat uit twee topics: het vertrouwen dat de ontvangen peerfeedback van goede kwaliteit is, en het vertrouwen dat de ontvangen peerfeedback helpt bij het verbeteren van het eigen werk. Vooral het eerste topic lijkt een thema te zijn waar de interviewdeelnemers veel belang aan hechten als onderdeel van de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback. Van alle gecodeerde fragmenten gaat 19% over dit topic. Hoewel dat niet het hoogste percentage is – 30% van de fragmenten betreft de rol van docenten in het stimuleren en ondersteunen van studenten in het proces van peerfeedback, en 19% het nut van peerfeedback binnen de module van Diermanagement –, is het vertrouwen van de student dat de ontvangen peerfeedback van goede kwaliteit is het enige topic in de top3 van hoeveelheid gecodeerde fragmenten waar géén directe interviewvraag over is gesteld. Dat desondanks 19% van alle fragmenten over dit topic gaat, kan worden gezien als een indicatie dat dit thema erg leeft onder de interviewdeelnemers. Het eerstvolgende topic met de meeste fragmenten staat op 8% van alle fragmenten; een groot verschil.

De resultaten van deelvraag 4, *Hoe ervaren de studenten de waarde van peerfeedback als belangrijke vaardigheid, in het bijzonder in relatie tot het ontwikkelen van de Diermanagementcompetenties lerend vermogen en vermogen tot samenwerken?*, tonen dat het geven van, omgaan met en verbeteren op basis van peerfeedback volgens de interviewdeelnemers bijdraagt aan deze twee competenties. Peerfeedback geven verbetert communiceren en samenwerken met medestudenten, en het geven en/of ontvangen van peerfeedback kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen.

De kern van dit onderzoek gaat over hoe Diermanagementstudenten de gebruikswaarde van peerfeedback ervaren. Samenvattend kan geconcludeerd worden dat deze gebruikswaarde in hun ervaring goed is wat betreft peerfeedback als belangrijke vaardigheid in algemene zin en ook in relatie tot de ontwikkeling van de competenties lerend vermogen en vermogen tot samenwerken, maar voor verbetering vatbaar is betreffende het directe nut binnen de opleiding. De drie thema's die in de interviews het meest naar voren komen als negatieve impact hebbende op het ervaren nut van peerfeedback zijn 1) de mate waarin medestudenten het geven van peerfeedback serieus oppakken (20 fragmenten), 2) de timing van de peerfeedbackopdrachten ten opzichte van wanneer studenten peerfeedback nodig hebben (16 fragmenten), en 3) de mate waarin medestudenten in staat zijn om diepgaande feedback te geven (15 fragmenten). Deze thema's zijn geen onderdeel van de interviewrichtlijnen en zijn dus echt zelf door de interviewdeelnemers aangedragen.

Wellicht frappant is dat hoewel het topic ‘het vertrouwen dat de ontvangen peerfeedback helpt in het verbeteren van eigen werk’ zowel door de vragenlijstdeelnemers als de subset van interviewdeelnemers gemiddeld laag is gescoord, er in de interviews toch 20 positieve fragmenten over zijn. Die discrepantie kan mogelijk worden verklaard doordat veel interviewdeelnemers op eigen initiatief peerfeedback blijken op te zoeken, buiten de verplichte opdrachten om, bij medestudenten die ze op dat gebied vertrouwen. Daarmee ondervangen ze in één klap de drie thema's die het ervaren nut van peerfeedback negatief beïnvloeden: ze krijgen peerfeedback op het moment dat zij het nodig hebben, van medestudenten die zij zelf hebben uitgezocht omdat die het geven van peerfeedback serieus oppakken en volgens de deelnemers ook diepgaande feedback kunnen geven. Zes van de acht deelnemers hebben aangegeven op eigen initiatief peerfeedback op te zoeken buiten de ingeroosterde gelegenheden om. Aangezien de focus bij de interviews juist was op studenten die bij de online vragenlijst relatief lage scores hebben gegeven, stemt dit op eigen initiatief opzoeken van peerfeedback hoopvol wat betreft de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback door Diermanagementstudenten: mogelijk is het antwoord op de titel van deze thesis dat je samen inderdaad toch meer leert...

Discussie

Dit onderzoek laat zien dat Diermanagementstudenten peerfeedback waarderen als belangrijke vaardigheid in algemene zin. Uit het theoretisch kader komt reeds naar voren dat het werken met peerfeedback studenten kan helpen om tot een dieper leerproces te komen, aan zelfreflectie te doen, kritisch te denken en verschillende perspectieven in te nemen (Filius et al, 2018). In dit onderzoek geven de interviewdeelnemers eveneens aan dat peerfeedback kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen, wat onderdeel is van de competentie lerend vermogen. Ook de resultaten van Mercader et al. (2020) worden in dit onderzoek bevestigd: het communiceren en samenwerken met medestudenten - oftewel de competentie samenwerkend vermogen - verbetert volgens de interviewdeelnemers door het geven van peerfeedback. Ibarra-Sáiz et al. (2020) wijzen er wel op dat het vertrouwen op het eigen oordeel en dat van anderen een directe relatie met de competentieontwikkeling van studenten heeft. Juist dat vertrouwen op het oordeel van medestudenten is iets waar het bij de deelnemers van dit onderzoek aan schort, met name betreffende het vertrouwen in de mate waarin medestudenten het geven van peerfeedback serieus oppakken. Uit de literatuur komt naar voren dat dit gebrek aan het serieus geven van peerfeedback negatieve gevolgen kan hebben voor de ontvangers, maar zeker ook voor de gevers zelf. Zo zijn studenten meer geneigd om behulpzame peerfeedback te geven nadat zij zelf peerfeedback hebben ontvangen die behulpzaam is en/of die ze als zodanig waarderen (Evans, 2013; Zong et al., 2021a). Het gebrek aan vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback kan dus leiden tot een negatieve spiraal, waarbij studenten zich steeds minder inzetten. Het kundig zijn in peerfeedback hangt mede af van de bereidheid van studenten om productief om te gaan met feedbackmogelijkheden (Carless, 2020). Studenten hebben echter over het algemeen een lage kundigheid in peerfeedback, en dit is één van de belangrijkste barrières voor effectieve feedback (Carless & Boud, 2018).

Uiteindelijk moeten de studenten zelf het initiatief nemen om hun leerproces te verbeteren (Carless & Boud, 2018), iets wat ook een aantal interviewdeelnemers van dit onderzoek noemen. Slechter presterende studenten geven minder behulpzame peerfeedback, niet omdat ze het niet kunnen, maar klaarblijkelijk omdat ze ervoor kiezen weinig en/of korte peerfeedback te geven (Zong et al., 2021a). Dit is problematisch, aangezien juist het geven van peerfeedback kan leiden tot een verbetering van taakuitvoer van een student door de tijd heen (Zong et al., 2021b). Dit kan verklaard worden door het niveau van leren: studenten leren passief als ze de ontvangen informatie klakkeloos invoegen, meer actief als ze de suggesties uit de peerfeedback verwerken, maar constructief als ze peerfeedback geven, aangezien studenten suggesties of uitleg moeten toevoegen als deel van hun gegeven peerfeedback. Dit kan leiden tot een robuuster leerproces dat over langere tijd voordelig uitwerkt voor de student (Yu & Schunn, 2023). De lengte van een peerfeedbackopmerking blijkt de grootste voorspeller van de verbetering van taakuitvoer van de feedback gevende student, vooral bij slechter presenterende studenten (Yu & Schunn, 2023; Zong et al., 2021a). De kwaliteit c.q. behulpzaamheid van de gegeven peerfeedback speelt in mindere mate een rol (Yu & Schunn, 2023). Dit kan voor studenten bevrijdend werken om te weten. Een deel van de lage bereidheid tot het geven van peerfeedback lijkt namelijk voort te komen uit onzekerheid over het eigen niveau, zeker bij lager presterende studenten (Zhang et al., 2023).

Hier kunnen docenten een belangrijke rol spelen, zoals ook in het theoretisch kader wordt gesteld. De behoefte hieraan van studenten is bevestigd in dit onderzoek, waarbij de interviewdeelnemers vooral een taak zien voor docenten in het aanleren hoe een student de kwaliteit van het werk van een medestudent kan beoordelen, en hoe constructief feedback te geven. Ook de studenten uit de onderzoeken van Evans (2015) en Zhu en Carless (2018) geven aan hier behoefte aan te hebben, en dat een dergelijke ondersteuning inderdaad wenselijk is, laten meerdere onderzoeken zien. Zo opperen Yu en Schunn (2023) dat het constructief feedback leren geven kan door studenten te stimuleren om meer en langere feedbackopmerkingen te geven, aangezien deze meer meningen of ideeën bevatten en bevorderlijk zijn voor het leerproces van zowel gever als ontvanger. Volgens Er et al. (2021) hebben docenten onder andere een taak om de studenten de assessmentcriteria te doen begrijpen ten bate van peerfeedback geven.

De interviewdeelnemers van dit onderzoek staan namelijk niet alleen in hun mening dat hun medestudenten (nog) niet in staat zijn om diepgaande feedback te geven. Uit onderzoek komt naar voren dat studenten over het algemeen meer affectieve feedback geven (zoals een compliment) dan cognitieve feedback (het aanwijzen van problemen) en constructieve feedback (het geven van suggesties voor verbetering) (Erbilgin et al., 2023; Kerman et al., 2022). Dat terwijl juist het aanwijzen van problemen en het doen van suggesties bijdragen aan de verbetering van het werk van de peerfeedback ontvangende student (Tan & Chen, 2022). Suggesties ter verbetering worden door studenten vooral gegeven bij mondelinge peerfeedback (Van den Berg et al., 2006). Het voeren van een dialoog over de gegeven opmerkingen lijkt cruciaal om tot kwalitatief hoogwaardige peerfeedback te komen. Zonder een dergelijke dialoog geven studenten aan dat de ontvangen peerfeedback van lage kwaliteit is of moeilijk te begrijpen, met als gevolg dat ze het veelal negeren (Wood, 2022). Hoewel sommige auteurs pleiten voor een mondelinge dialoog, zijn er ook meerdere onderzoekers die

juist voorstander zijn van een - online - schriftelijke dialoog middels bijvoorbeeld Google Drive. Wood (2022) noemt het voordeel van het kunnen ankeren van een feedbackdiscussie op een specifiek punt in de tekst, en het langer kunnen laten voortduren van een dergelijke dialoog met vragen en reacties over en weer. Yu en Schunn (2023) roemen het online peerfeedbackprogramma *Peerceptiv*, waar studenten anoniem peerfeedback geven, de ontvangers de peerfeedbackopmerkingen moeten scoren en deze scores ook moeten onderbouwen, en er prikkels zijn voor het geven van kwalitatief hoogstaande peerfeedback. Het voordeel van anonimiteit is dat studenten minder huiverig zijn om kritische maar objectieve feedback te geven (Tan & Chen, 2022), een huivering die meerdere interviewdeelnemers uit dit onderzoek ook hebben.

Er kunnen diverse kanttekeningen worden geplaatst bij de onderzoeksopzet en uitvoering van dit onderzoek. Voor een betrouwbare verzameling van kwalitatieve data aan de hand van interviews wordt veelal aangeraden om te blijven verzamelen tot er verzadiging optreedt: verdere dataverzameling levert weinig tot geen nieuwe inzichten op. Bij een heterogene groep is daarvoor een groter aantal interviews nodig (Saunders et al., 2019). De eerstejaars Diermanagementstudenten vormen op meerdere demografische eigenschappen een heterogene groep, waardoor naar verwachting een grote groep moet worden geïnterviewd om verzadiging te bereiken. Helaas liet de tijdsrestrictie van dit onderzoek dat niet toe. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor de zorgvuldigheid, één van de principes van praktijkgericht onderzoek (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen et al., 2018); gesteld zou kunnen worden dat geen optimale precisie is gehanteerd.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om gebruik te maken van een reeds bestaande, gevalideerde vragenlijst van Huisman et al. (2020). Deze vragenlijst maakt gebruik van een vijfpunts Likertschaal. Een vierpunts Likertschaal was echter wellicht preferabel geweest. Deze voorkomt dat deelnemers de neutrale middenweg kiezen (Verhoeven, 2011), wat gevolgen heeft voor de resultaten.

Ten tijde van het onderzoek was de onderzoeker eveneens medeontwerper en coördinator van de leerteamsmodule van Diermanagement. Het voordeel hiervan kan een scherper inzicht zijn in de aspecten van het ontwerp die slagen of falen wat kan leiden tot nieuwe ideeën, het nadeel is de kans op vooroordeel vanuit de onderzoeker en de mogelijkheid dat deelnemers sociaal-wenselijke antwoorden geven (McKenney & Reeves, 2019). Dergelijke risico's kunnen worden ondervangen door triangulatie (McKenney & Reeves, 2019), en dat is in dit onderzoek ook gehanteerd. De onderzoeker kan echter niet uitsluiten dat de interviewdeelnemers sociaal-wenselijke antwoorden hebben gegeven, al hebben ze zich zeker ook kritisch durven uiten. Voor een vervolgonderzoek kan een overweging zijn een onafhankelijke interviewer in te zetten.

De praktijkvraag van dit onderzoek betreft de bruikbaarheid van peerfeedback voor de opleiding Diermanagement in relatie tot het versterken van het lerend vermogen en het vermogen tot samenwerken van studenten. Dit onderzoek heeft daar meer inzicht in gegeven, met aanbevelingen (zie hieronder) op basis van de resultaten en wetenschappelijke literatuur om de bruikbaarheid verder te verhogen. Een uitdaging die nog wel bestaat is hoe de timing van de peerfeedbackopdrachten beter te laten aansluiten op de behoeften van de studenten. Enerzijds is het aanbod door het jaar heen wat de interviewdeelnemers betreft uit balans, met teveel aan het begin en te weinig daarna. Ze hebben daarnaast aangegeven dat de peerfeedbackopdrachten vaak op een moment komen dat zij en/of hun medestudenten nog niet ver genoeg zijn met hun beroepsproduct. Binnen Diermanagement lijkt deze mismatch deels te komen door op de opbouw van vooral de kortdurende modules, waardoor studenten weinig tijd hebben om aan het beroepsproduct te werken. Een belangrijke reden is mogelijk echter – ook volgens de interviewdeelnemers – het uitstelgedrag van studenten, waardoor ze pas op het allerlaatste moment aan hun taak werken. Er wordt onder de docenten van Diermanagement geklaagd over het gebrek aan motivatie en eigenaarschap van studenten. Volgens Evans (2013) gaan studenten pas op een zinvolle manier aan de slag met peerfeedback als ze overtuigd zijn van de waarde ervan voor hun eigen leerproces. De studenten uit het onderzoek van Zhu en Carless (2018) gaven echter aan dat ze de dialogische peerfeedbacksessies waardevol vonden, maar waren desondanks niet geïnteresseerd genoeg om dergelijke sessies zelf te organiseren als de docent hierom vroeg. Ook de interviewdeelnemers noemen dat geplande maar onbegeleide peerfeedbacksessies vaak niet worden benut door hun leerteam. Hoe de motivatie en eigenaarschap van studenten omhoog te krijgen, in relatie tot peerfeedback maar ook tot de opleiding als geheel, is een nieuwe praktijkvraag waar een vervolgonderzoek zich op zou kunnen richten.

Aanbevelingen

Het doel van dit evaluatieonderzoek was om te achterhalen hoe de Diermanagementstudenten de gebruikswaarde van peerfeedback binnen het nieuwe curriculum waarderen. De bevindingen uit dit onderzoek geven diverse aanknopingspunten voor het verbeteren van het huidige peerfeedbackprogramma van Diermanagement. De thema's die het door de studenten ervaren directe nut van peerfeedback binnen de opleiding het meest in negatieve zin beïnvloeden, zijn 1) de mate waarin medestudenten het geven van peerfeedback serieus oppakken, 2) de mate waarin medestudenten in staat zijn om diepgaande feedback te

geven, en 3) de timing van de peerfeedbackopdrachten ten opzichte van wanneer studenten peerfeedback nodig hebben. De aanbevelingen richten zich dan ook op deze drie thema's.

Volgens Evans (2013) gaan studenten pas op een zinvolle, *serieuze* manier aan de slag met peerfeedback als ze overtuigd zijn van de waarde ervan voor hun eigen leerproces, en Zhu en Carless (2018) vonden dat de studenten zelfs dan niet gecommiteerd genoeg om dergelijke sessies zelf te organiseren als de docent hierom vroeg. Mogelijk is externe motivatie nodig om te zorgen dat studenten het geven van peerfeedback *serieus* gaan oppakken. Zo zou een deel van het eindcijfer kunnen worden gebaseerd op de gegeven peerfeedback (Er et al., 2021). Deze beoordeling van de peerfeedback om te zorgen dat studenten zorgvuldig feedback geven, kan worden gedaan door de ontvangende studenten zelf (Filius et al., 2018), hoewel er ook bewijs is dat studenten negatief reageren op het moeten beoordelen van de peerfeedback van hun medestudenten (Carless, 2020). Een alternatief zou kunnen zijn om docenten de peerfeedback te laten beoordelen, maar dat vraagt een extra tijdsinvestering. Het is aan te bevelen om de verschillende mogelijkheden hiertoe te onderzoeken, denk bijvoorbeeld ook aan het zoeken naar *best practices* bij andere hogescholen, en om deze uit te proberen binnen modules waar de betrokken docenten bereid zijn tot een dergelijk experiment. Een aanbeveling is om een aantal verschillende online peerfeedbackprogramma's uit te proberen binnen modules, zoals het in de discussie genoemde *Peerceptiv*.

Een cruciaal element van kwalitatief hoogwaardige peerfeedback is de dialoog tussen gever en ontvanger (Van den Berg et al., 2006; Wood, 2022; Zhu & Carless, 2018). De kwaliteit van een dergelijke dialoog, of deze nu schriftelijk of mondeling plaatsvindt, is echter wel weer afhankelijk van de kwaliteit van de gegeven peerfeedback (Er et al., 2021). Training en ondersteuning in peerfeedback kan de betrokkenheid van studenten vermeerderen en de kwaliteit van hun feedback verhogen (Kerman et al., 2022). Het helpt dus zowel in het *serieus* nemen als het kunnen leveren van *diepgaande* peerfeedback. Het is aan te bevelen om de huidige manier van instrueren in peerfeedback binnen Diermanagement verder te optimaliseren. In september 2022 heeft de onderzoeker op basis van de eerste resultaten van het onderzoek, waarin studenten aangaven behoefte te hebben aan templates c.q. formulieren die kunnen dienen als handvat bij het geven van peerfeedback, een template opgesteld en deze gedeeld met onder andere de modulecoördinatoren van jaar 1 en 2. Dit template dient geoptimaliseerd te worden op basis van de laatste inzichten van dit onderzoek. Het onderzoek van Er et al. (2021) geeft goede handvatten voor een gestructureerd opgezette peerfeedbackactiviteit. Daarnaast dient te worden onderzocht in hoeverre collega's een dergelijk template überhaupt willen gebruiken, en wat ze daarvoor nodig hebben aan ondersteuning.

Op basis van de eerste resultaten uit de interviews heeft de onderzoeker in haar rol als leerteams-modulecoördinator voor het studiejaar 2022-2023 in overleg met betrokken collega's reeds meer balans aangebracht in de *timing* van het aanbod van het peerfeedbackprogramma door het jaar heen zoals gewenst door meerdere interviewdeelnemers. Inmiddels is het anderhalf jaar later. Het valt daarom aan te bevelen om nogmaals kritisch te bekijken in hoeverre er een gebalanceerd aanbod is van peerfeedback-ondersteuning en -opdrachten, niet alleen binnen de leerteamsmodule maar binnen het gehele curriculum van Diermanagement. Daarbij is het belangrijk dat in jaar 1 voldoende tijd wordt geïnvesteerd om studenten te laten werken met peerfeedback, zodat ze de waarde ervan kunnen ondervinden (Carless & Boud, 2018; Zhang et al., 2023). Daarnaast is het aan te bevelen om studenten uit elke jaargang te bevragen om terug te kijken op het jaar en aan te geven op welke momenten binnen een module zij behoefte hadden aan peerfeedback. Als docent gaan we uit van de 'ideale' *timing* en in die zin ook de 'ideale' student, die aan een opdracht werkt volgens het tijdschema dat door de docenten is opgesteld. De praktijk blijkt veelal weerbarstiger, met studenten die op het laatste moment pas beginnen aan een opdracht. Mogelijk is het verstandig om een peerfeedbackmoment dan ook zoveel mogelijk naar achteren te schuiven.

Een aanbeveling die alle thema's betreft, is om ook de studenten zelf te betrekken bij de doorontwikkeling van het peerfeedbackprogramma en het selecteren van peerfeedbackactiviteiten en -opdrachten die het meest effectief zijn voor hun leren. Dit helpt om hun betrokkenheid en motivatie te verhogen en zorgt voor een effectief en relevant peerfeedbackprogramma (Kerman et al., 2022).

Dit onderzoek laat zien dat het blijven inzetten van peerfeedback binnen de opleiding Diermanagement zeker aan te bevelen is, aangezien het zeer bevorderlijk kan zijn voor het leerproces en taakverbetering van studenten. Daarvoor is het wel nodig dat de studenten meer bereid en bekwaam raken in het geven van peerfeedback. Naar verwachting zal dit ook helpen in de acceptatie van het docententeam van peerfeedback als integraal en belangrijk onderdeel, ondanks de tijdsinvestering die hiervoor nodig is. Waar gewenst door de opdrachtgever en andere betrokkenen, speelt de onderzoeker zeker graag een rol in het doorvoeren van de genoemde aanbevelingen in haar rol als innovator van leren.

Referenties

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Carless, D. (2020). From teacher transmission of information to student feedback literacy: activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- 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>
- Costley, C., Elliot, G., & Gibbs, P. (2010). *Doing work-based research: approaches to enquiry for insider-researchers*. SAGE.
- Dochy, F., Segers, M., & Dochy, W. (2020). *Bouwstenen voor high impact learning: van model naar praktische tips en succescriteria*. Boom.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: een praktische handleiding*. Boom.
- Doorewaard, H., & Tjemkes, B. (2019). *Praktijkgericht kwantitatief onderzoek: een praktische handleiding*. Boom.
- Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>
- Erbilgin, E., Robinson, J.M., Jarrah, A.M., Johnson, J.D., & Gningue, S.M. (2023). Exploring the type and quality of peer feedback in a graduate-level blended course. *Education Sciences*, 13(6), Artikel 548. <https://doi.org/10.3390/educsci13060548>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 8(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Evans, C. (2015). Students' perspectives on the role of peer feedback in supporting learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 110-125. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.1.110>
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132–139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015>
- Filius, R. M., De Kleijn, R. A. M., Uijl, S. G., Prins, F. J., Van Rijen, H. V. M., & Grobbee, D. E. (2018). Strengthening dialogic peer feedback aiming for deep learning in SPOCs. *Computers and Education*, 125, 86-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.004>
- Hattie, J.A.C., & Donoghue, G.M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1, Artikel 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & Van Den Broek, P. (2020). A questionnaire to assess students' beliefs about peer-feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(3), 328-338. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1630294>
- Hulleman, C.S., Durik, A.M., Schweigert, S.A., & Harackiewicz, J.M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: an integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>

- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (2e ed., pp. 1-14). Routledge.
- Jackson, C. (2018). Affective dimensions of learning. In K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (2e ed., pp. 139-152). Routledge.
- Kanselaar, G., & Andriessen, J. (2000). Ontwikkelingen in leertheorieën en leeromgevingen. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot, & L. van Wessum (Reds.), *Van onderwijs naar leren* (pp. 89-102). Garant.
- Kerman, N.T., Noroozi, O., Banihashem, S.K., Karami, M., & Biemans, H.J.A. (2022). Online peer feedback patterns of success and failure in argumentative essay writing. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2093914>
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, TO2-federatie, Vereniging Hogescholen & Vereniging van Universiteiten (2018). *Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit*. DANS. <https://doi.org/10.17026/dans-2cj-nvwu>
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research* (2e ed.). Routledge.
- Mercader, C., Ion, G., & Díaz-Vicario, A. (2020). Factors influencing students' peer feedback uptake: instructional design matters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1169-1180. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1726283>
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Reds.), *Educational design research. Part A: an introduction* (pp. 152-169). SLO. <https://www.slo.nl/international/@4315/educational-design/>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Reds.), *Educational design research. Part A: an introduction* (pp. 10-51). SLO. <https://www.slo.nl/international/@4315/educational-design/>
- Poot, R., Gielen, K., Brincker, L., Filius, R., & Wiegant, F. (2020). *Deep learning through peer feedback in higher education: a manual for teachers*. Universiteit Utrecht. <https://www.surf.nl/files/2020-11/4.docenthandleiding-final-s.pdf>
- Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining factors impacting online survey response rates in educational research: perceptions of graduate students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13(29), 63-74. <https://doi.org/10.56645/jmde.v13i29.487>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek* (8e ed.). Pearson.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tan, J.S.H., & Chen, W. (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: what kind of feedback feed-forward? *Computers & Education*, 187, 104467. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>

- Van den Akker, J. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Reds.), *Educational design research. Part A: an introduction* (pp. 52-71). SLO. <https://www.slo.nl/international/@4315/educational-design/>
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/13562510500527685>
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Boom Lemma.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artikel 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wood, J. (2022). Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 327-346. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1914544>
- Yu, Q., & Schunn, C.D. (2023). Understanding the what and when of peer feedback benefits for performance and transfer. *Computers in Human Behavior*, 147, Artikel 107857. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107857>
- Zhang, F., Schunn, C., Chen, S., Li, W., & Li, R. (2023). EFL student engagement with giving peer feedback in academic writing: a longitudinal study. *Journal of English for Academic Purposes*, 64, Artikel 101255. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101255>
- Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883-897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>
- Zong, Z., Schunn, C.D., & Wang, Y. (2021a). Learning to improve the quality peer feedback through experience with peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 973-992. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1833179>
- Zong, Z., Schunn, C.D., & Wang, Y. (2021b). What aspects of online peer feedback robustly predict growth in students' task performance? *Computers in Human Behavior* 124(1), Artikel 106924. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106924>

Dankwoorden

Door persoonlijke omstandigheden heeft deze thesis zo'n anderhalf jaar vertraging opgelopen. Ik ben mijn studiecoach Jantine van Beek ontzettend dankbaar voor het geloof dat ze in mij is blijven houden dat ik de thesis prima kan afronden. Het heeft me steeds opnieuw gemotiveerd om het werk toch maar weer op te pakken. Daarnaast heeft Jantine meermaals zeer waardevolle feedback gegeven op delen van de thesis, die telkens een significante verbetering opleverde. Jantine, superbedankt!

Heel erg dankbaar ben ik eveneens voor 'mijn MLI-meisjes', Marjolein Groen en Joanne Malotau. Ook zij hebben op verschillende momenten peerfeedback gegeven van het niveau waarvan ik alleen maar kan hopen en als onderzoekende innovator van leren natuurlijk ambieer dat de Diermanagementstudenten dat ooit gaan bereiken.... De enige peerfeedback van hen die ik lastig vond en uiteindelijk naast me neer heb gelegd, is dat januari 2024 niet haalbaar was om mijn masterexamen in te dienen 😞 Al heb ik deze wijze woorden niet opgevolgd, het feit dat Marjolein en Joanne dat zo stellig durfden te zeggen in het kader van mijn eigen welbevinden, geeft iets aan over de vriendschap die we nog steeds hebben en die ik koester.

En *last but not least*, dank aan mijn lief, Patrick. Hij heeft de laatste twee weken voor de deadline veel extra 'diensten' gedraaid om voor ons prachtige mannetje Sjoerd te zorgen, zodat deze mama zich kon richten op haar masterexamen.

Bijlagen

Bijlage A. Vragenlijst uit het onderzoek van Huisman et al. (2020)

De Nederlandse vertaling van de vragenlijst uit het gepubliceerde artikel van Huisman et al. (2020) is door hen zelf gedaan en openbaar gemaakt via <https://osf.io/r8x9a>

NB item nummer 4 is verwijderd uit de uiteindelijke vragenlijst en is dus ook niet meegenomen als item in dit onderzoek; zie Huisman et al. (2020) voor de onderbouwing hiervan.

1. Studenten betrekken bij het geven van feedback *door middel van* peer feedback is zinvol
2. Peer feedback binnen het vak [...] is nuttig
3. Feedback zou *alleén* van docenten moeten komen (reversed)
4. Studenten betrekken bij het geven van feedback *door middel van* peer feedback is leerzaam

5. Het kunnen geven van constructieve peer feedback is een belangrijke vaardigheid
6. Het kunnen omgaan met kritische peer feedback is een belangrijke vaardigheid
7. Het kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peer feedback is een belangrijke vaardigheid

Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peer feedback ...

8. ... die ik geef aan medestudenten van goede kwaliteit is
9. ... die ik geef aan medestudenten hen kan helpen hun werk te verbeteren

10. ... die ik ontvang van medestudenten van goede kwaliteit is
11. ... die ik ontvang van medestudenten mij helpt bij het verbeteren van mijn werk

Bijlage B. Online vragenlijst zoals gebruikt in dit onderzoek

Forms

de waarde van peerfeedback - Saved

Questions

Responses 127

Preview

Styl

de waarde van peerfeedback

Onderzoek naar hoe eerstejaars Diermanagement studenten peerfeedback waarderen

Al jouw antwoorden op deze vragenlijst worden anoniem verwerkt: met uitzondering van de onderzoekster zelf, komt niemand te weten wat jij hebt ingevuld.

1. Wat is je geboortejaar? *

☐ 2006

☐ 2005

☐ 2004

☐ 2003

☐ 2002

☐ 2001

☐ 2000

☐ 1999

☐ 1998

☐ Other

2. Wat is je geslacht? *

☐ vrouw

☐ man

☐ anders

3. Wat is je afgeronde vooropleiding? (meerdere antwoorden mogelijk) *

☐ havo

☐ vwo

☐ mbo 4

☐ hbo

☐ universiteit

4. Wanneer ben je voor het eerst begonnen als student bij Diermanagement? *

☐ 2021

☐ 2020

☐ 2019

☐ Other

5. Wie is je leerteambegeleider? *

(de namen van de leerteambegeleiders zijn hier verwijderd t.b.v. anonimiteit; deelnemers konden de betreffende naam aanvinken)

6. Hieronder volgen een aantal stellingen over peerfeedback. Vul voor elke stelling in wat jouw mening is door telkens een van de opties te kiezen, variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. *

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens en niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens
Studenten betrekken bij het geven van feedback door middel van peerfeedback is zinvol	☐	☐	☐	☐	☐
Peerfeedback binnen de modules van Diermanagement is nuttig	☐	☐	☐	☐	☐
Feedback zou alléén van docenten moeten komen	☐	☐	☐	☐	☐
Het kunnen geven van constructieve peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	☐	☐	☐	☐	☐
Het kunnen omgaan met kritische peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	☐	☐	☐	☐	☐
Het kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	☐	☐	☐	☐	☐

7. Hieronder volgen een aantal stellingen over jouw vertrouwen in peerfeedback. Geef voor elke stelling aan in hoeverre dit voor jou van toepassing is door telkens een van de opties te kiezen, variërend van 'helemaal niet op mij van toepassing' tot 'helemaal op mij van toepassing'. *

	helemaal niet op mij van toepassing	niet op mij van toepassing	neutraal	op mij van toepassing	helemaal op mij van toepassing
Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudent en van goede kwaliteit is	☐	☐	☐	☐	☐
Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudent en hen kan helpen hun werk te verbeteren	☐	☐	☐	☐	☐
Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudent en van goede kwaliteit is	☐	☐	☐	☐	☐
Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudent en mij helpt bij het verbeteren van mijn werk	☐	☐	☐	☐	☐

8. Aan de hand van de resultaten van deze vragenlijst zoals verzameld onder alle eerstejaars Diermanagement studenten, wil de onderzoeker graag nog een aantal studenten interviewen om extra informatie te krijgen over hoe jullie peerfeedback waarderen. Alles wat je tijdens het interview zegt, wordt anoniem verwerkt. Deze anonieme informatie wordt gebruikt om de opleidingsmanagers van Diermanagement te adviseren over eventuele verbeteringen in o.a. het leerteamprogramma over peerfeedback, in jaar 1 maar ook jaar 2, 3 en 4 van de opleiding.

Mag de onderzoeker jou eventueel benaderen voor een aanvullend interview? Deze zal plaatsvinden in mei of juni en duurt ongeveer 30 tot 45 minuten. *

- ☐ Ja hoor, dat mag!
- ☐ Nee, ik heb hier geen behoefte aan
- ☐ Other

+ Add new

Bijlage C. Interviewrichtlijnen

Interviewrichtlijnen deel 1: document voor interviewer

Vertel tegen de student:

De online vragenlijst bestond uit 4 onderdelen van de waarde van peerfeedback:

- de waardering van peerfeedback als didactische methode
- peerfeedback als belangrijke vaardigheid
- het vertrouwen in de kwaliteit van de eigen peerfeedback
- het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback

(geef het document met de items uit de vragenlijst [op de volgende pagina] aan de student)

1. Jij hebt op meerdere onderdelen relatief lage / hoge scores gegeven. Wil je hier wat meer over vertellen?
Voorbeelden, gevoelens erbij, uitgebreider beschrijven in hoeverre waardevol
2. Kun je een voorbeeld geven van een nuttige peerfeedback-gelegenheid uit afgelopen studiejaar, en aangeven waarom je die als nuttig hebt ervaren? (wat waren dus bepalende factoren hierin?)
3. Kun je een voorbeeld geven van een NIET-nuttige peerfeedback-gelegenheid uit afgelopen studiejaar, en aangeven waarom je die als NIET-nuttig hebt ervaren? (wat waren dus bepalende factoren hierin?)
4. Er zijn dit afgelopen studiejaar meerdere momenten ingeroosterd waarop jullie elkaar peerfeedback konden geven. Heb je ook op andere momenten behoefte gehad aan peerfeedback? Heb je daar toen ook om gevraagd bij een medestudent? Waarom wel/ niet?
5. Hebben docenten wat jou betreft ook een rol om de bruikbaarheid van peerfeedback binnen Diermanagement te vergroten? Zo ja, welke rol?
6. Wat heb je nodig om hogere scores te geven op de vragen uit de online vragenlijst, oftewel om de inzet van peerfeedback binnen Diermanagement heel nuttig en relevant te vinden?
7. Eén van de redenen waarom we zijn gaan werken met peerfeedback, is omdat wij zelf dachten dat het werken met peerfeedback jullie kan helpen om je te ontwikkelen in twee van de algemene Diermanagement competenties: Lerend vermogen en Vermogen tot samenwerken *(laat de omschrijvingen aan de student lezen, deze staan op het bij aanvang van het interview gegeven document)*. Als je dit zo leest en denkt aan de huidige manier waarop jullie met peerfeedback werken, in hoeverre draagt peerfeedback tijdens de modules van de opleiding dan daadwerkelijk bij aan het ontwikkelen van deze competenties?
8. *Toevoeging vanaf interview 5 op verzoek van management – deze vraag werd overigens door de respondenten van interview 5 t/m 8 uit zichzelf al beantwoord, d.w.z. dat de interviewer de vraag niet heeft hoeven stellen:*
Heeft peerfeedback naar jouw idee geholpen in het behalen van bepaalde studieonderdelen?
9. Heb je nog aanvullende adviezen over hoe we het peerfeedback-programma kunnen verbeteren, naast wat je al verteld hebt?

Interviewrichtlijnen deel 2: document voor deelnemer

Vragen van de online vragenlijst

Schaal: de waardering van peerfeedback als didactische methode

1. Studenten betrekken bij het geven van feedback *door middel van* peer feedback is zinvol
2. Peer feedback binnen de modules van Diermanagement is nuttig
3. Feedback zou *alléén* van docenten moeten komen

Schaal: peerfeedback als belangrijke vaardigheid

4. Het kunnen geven van constructieve peer feedback is een belangrijke vaardigheid
5. Het kunnen omgaan met kritische peer feedback is een belangrijke vaardigheid
6. Het kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peer feedback is een belangrijke vaardigheid

Schaal: het vertrouwen in de kwaliteit van de eigen peerfeedback

Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peer feedback ...

7. ... die ik geef aan medestudenten van goede kwaliteit is
8. ... die ik geef aan medestudenten hen kan helpen hun werk te verbeteren

Schaal: het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback

Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peer feedback ...

9. ... die ik ontvang van medestudenten van goede kwaliteit is
10. ... die ik ontvang van medestudenten mij helpt bij het verbeteren van mijn werk

Diermanagement competentie: Lerend vermogen

De diermanager heeft het vermogen om de eigen ontwikkeling te sturen en te reguleren ten aanzien van leren, resultaatgericht werken, initiatief nemen en keuzes maken. De diermanager toont hierbij een proactieve, ontwikkelingsgerichte en reflectieve houding. Teneinde te groeien naar een professionele diermanager met een eigen profiel, die een bijdrage kan leveren aan de verdere professionalisering van het vakgebied.

Diermanagement competentie: Vermogen tot samenwerken

De diermanager heeft het vermogen om in een leer-/werkomgeving samen te werken en zakelijke relaties op te bouwen. De diermanager is in haar werk gericht op constructief afstemmen met betrokkenen om gezamenlijk doelen en/of resultaten te behalen. De diermanager draagt actief bij aan goede samenwerkingsresultaten door kennis en ervaring te delen, constructief feedback te geven en eigen kwaliteiten af te stemmen op die van een groep of een collega.

Bijlage D. Coderingsschema

Coderingsschema deel 1: dimensie VIM

CENTRAAL CONCEPT: de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback							
dimensie	code	topic / operationalisering (aangeduid als stelling)	bron	code	indicatoren	inductief of deductief	bron
VIM: de waardering van peerfeedback als onderwijsmethode	VIM1	Studenten betrekken bij het geven van feedback door middel van peerfeedback is zinvol <i>[meer algemeen / lange termijn: helpt bij ontwikkelen van allerlei vaardigheden, MvD]</i>	Huisman et al. (2020)	VIM1.1	Peerfeedback geven verbetert communiceren / samenwerken met medestudenten	deductief	Mercader et al. (2020)
				VIM1.2	Peerfeedback geven kan helpen het eigen gedrag en reacties te leren begrijpen en beheersen	deductief	Mercader et al. (2020)
				VIM1.3	Peerfeedback geven helpt om actiever te leren	deductief	Mercader et al. (2020)
				VIM2.1	Peerfeedback geven is leerzaam, t.b.v. verbeteren van het eigen werk	deductief	Filius et al. (2018)
				VIM2.2	Het inzien van anderzams werk helpt t.b.v. verbeteren van het eigen werk	inductief	
	VIM2	Peerfeedback binnen de module van Diermanagement is nuttig <i>[meer direct / specifiek: helpt op dat moment bij verbeteren van eigen werk, MvD]</i>	Huisman et al. (2020)	VIM2.3	Bij peerfeedback denk ik meer na over of ik het eens ben met de feedback die ik heb ontvangen dan bij	deductief	Filius et al. (2018)
				VIM2.4	Feedback ontvangen van medestudenten is effectiever dan wanneer feedback van docenten komt	deductief	Wisniewski et al. (2020)
				VIM2.5	De timing van de peerfeedbackopdrachten matcht met wanneer ik het nodig heb.	inductief	
	VIM3	Feedback zou alléén van docenten moeten komen	Huisman et al. (2020)				
				VIM4.1	Docenten dienen studenten aan te leren hoe de relevante beoordelingscriteria t.b.v. peerfeedback te selecteren en hoe de kwaliteit van iemands werk te beoordelen	deductief	Carless (2020); Ibarra-Sáiz et al. (2020)
VIM4			VIM4.2	Docenten hebben een voorbeeldfunctie in het op een goede manier feedback geven	inductief		
			VIM4.3	De aanwezigheid van docenten stimuleert studenten om het geven van peerfeedback serieus op te pakken	inductief		
			VIM4.4	Docenten moeten controleren of het geven van peerfeedback ook daadwerkelijk gebeurt	inductief		
		Docenten zijn nodig om studenten te stimuleren en ondersteunen in het proces van peerfeedback	zie bij indicatoren	VIM4.5	Docenten moeten zorgen dat er tijd wordt besteed aan het opbouwen van een groepsgevoel en onderling vertrouwen, zodat studenten vrijuit durven spreken	deductief	Poot et al. (2020)
			VIM4.6	Docenten moeten een dialoog over de kwaliteit van de peerbeoordeling stimuleren en het leerproces	deductief	Ibarra-Sáiz et al. (2020)	
			VIM4.7	De peerfeedback moet worden beoordeeld om te zorgen dat studenten zorgvuldig feedback geven	deductief	Filius et al. (2018)	
			VIM4.8	Docenten moeten uitleggen waarom peerfeedback wordt onderwezen en wat de mogelijke voordelen voor	deductief	Carless & Boud (2018)	
			VIM4.9	Docenten moeten studenten aanleren hoe constructief feedback te geven en ontvangen	inductief		

Coderingsschema deel 2: dimensies VPS, CO en CR

CENTRAAL CONCEPT: de ervaren gebruikswaarde van peerfeedback						
dimensie	code	topic / operationalisering (aangeduid als stelling)	bron	code	indicatoren	inductief of deductief bron
VPS: peerfeedback als belangrijke vaardigheid	VPS1	Het kunnen geven van constructieve peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	Huisman et al. (2020)			
	VPS2	Het kunnen omgaan met kritische peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	Huisman et al. (2020)			
	VPS3	Het kunnen verbeteren van eigen werk op basis van peerfeedback is een belangrijke vaardigheid	Huisman et al. (2020)			
CO: het vertrouwen in de kwaliteit van de eigen peerfeedback	CO1	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudenten van goede kwaliteit is	Huisman et al. (2020)	CO1.1	Ik kan de relevante kwaliteitscriteria herkennen en gebruiken om te onderscheiden in hoeverre het beoordeelde werk aan deze criteria voldoet	deductief Tai et al. (2018)
				CO1.2	Ik pak het geven van peerfeedback serieus op	inductief
				CO1.3	Ik durf eerlijke peerfeedback te geven	inductief
				CO1.4	Ik blijf in dialoog over de kwaliteit van mijn peerfeedback met docenten en medestudenten	deductief Ibarra-Sáiz et al. (2020)
CO2		Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik geef aan medestudenten hen kan helpen hun werk te verbeteren	Huisman et al. (2020)			
CR: het vertrouwen in de kwaliteit van de ontvangen peerfeedback	CR1	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudenten van goede kwaliteit is	Huisman et al. (2020)	CR1.1	Mijn medestudenten pakken het geven van peerfeedback serieus op	inductief
				CR1.2	Mijn medestudenten zijn in staat om diepgaande feedback te geven	inductief
				CR1.3	Mijn medestudenten durven eerlijke peerfeedback te geven	inductief
	CR2	Over het algemeen heb ik er vertrouwen in dat de peerfeedback die ik ontvang van medestudenten mij helpt bij het verbeteren van mijn werk	Huisman et al. (2020)	CR2.1	Ik onarm de ontvangen peerfeedback en zoek deze op om mezelf te verbeteren	deductief Carless & Boud (2018)
				CR2.2	Ik krijg een beter resultaat door de ontvangen peerfeedback die ik heb verwerkt	inductief