

# De invloed van persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever op de peerfeedbackpercepties van studenten in het hoger onderwijs

Naam: Yasmijn Boerema

Studentnummer: S4063481

Eerste begeleider: prof. dr. J.W. Strijbos

Tweede beoordelaar: dr. A. ten Brug

Aantal woorden: 7975

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit van Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Pedagogische Wetenschappen

Datum: 2 juni 2022

## Abstract

Peer feedback is of great importance on student learning. In addition to the content of peer feedback, the source of the peer feedback and the personal characteristics of the peer feedback sender also play an important role in how students perceive peer feedback. However, there is still little research on the influence of personal characteristics on peer feedback perceptions. Participants in the study were 65 higher education students in the north of the Netherlands who were randomly assigned to a vignette where the peer feedback sender had a high or low performance level. The Feedback Perceptions Questionnaire was used to measure the perceptions. Although, both groups were positive about the received peer feedback, students who received feedback from the student with a high performance level were significantly more positive in all the feedback perceptions than students who received feedback from the student with a low performance level. Therefore, it can be concluded that personal characteristics of the peer feedback sender influence the peer feedback perceptions of students. Teachers should consider this aspect when using peer feedback. Moreover, students cited the content, the feedback itself and if they agreed with the peer feedback as justifications for their peer feedback perceptions.

*Keywords:* peer feedback, source characteristics, peer feedback perceptions, higher education

## **De invloed van persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever op de peerfeedbackpercepties van studenten in het hoger onderwijs**

Onderwijs moet zorgen voor meer kennis en bekwaamheid van individuen (Black & Wiliam, 1998). Om te komen tot deze kennis en bekwaamheid wordt er gekeken naar hoe het leerproces van studenten kan worden bevorderd. In het leerproces speelt feedback een centrale rol, omdat de reflectie en ontwikkeling zo wordt bevorderd (Weaver, 2006). Feedback geeft informatie aan een individu specifiek gerelateerd aan zijn of haar huidige leerproces en/of leerprestatie, bijvoorbeeld wat goed of minder goed gaat en wat beter kan (Hattie & Timperley, 2007). Bovendien probeert feedback de discrepantie te verkleinen tussen wat een student al begrijpt en nog niet begrijpt (Hattie & Timperley, 2007). De focus van veel wetenschappelijk onderzoek naar feedback ligt voornamelijk op de verschillende typen van feedbackinhoud en het geven van advies over effectief schrijven van feedback (Hattie & Timperley, 2007; Weaver, 2006).

Echter, naast de inhoud van feedback is ook de bron van de feedback (ook aangeduid als 'feedbackgever') een belangrijke factor voor de effectiviteit van feedback (Strijbos et al., 2010). De meeste onderzoeken richten zich overwegend op de docent als de bron van feedback (Hattie & Timperley, 2007). Dit komt omdat de docent van origine wordt gezien als een deskundige op het betreffende vakgebied. Niettemin zijn er naast de docent nog tenminste vier andere soorten feedbackgevers, namelijk medestudenten, ouders, boeken of een computergebaseerde omgeving (Hattie & Timperley, 2007). Er is in de laatste drie decennia toegenomen interesse in de potentiële rol die de medestudent (ook aangeduid als 'peer') kan spelen bij het geven van feedback in het onderwijs (Gielen et al., 2010; Strijbos et al., 2021), waarvoor de term 'peerfeedback' wordt gebruikt. Bij peerfeedback wordt er een

‘gelijkwaardige status’ geïmpliceerd (Topping, 1998). Hoewel deze ‘gelijkwaardige status’ geïmpliceerd wordt, zijn er weldegelijk persoonlijke verschillen in leeftijd en leerprestatieniveau in een bepaald domein. Persoonlijke kenmerken van de feedbackgever zijn dan ook van cruciaal belang voor feedbackpercepties (Strijbos et al., 2010). Door verschillen in persoonlijke kenmerken kan feedback bijvoorbeeld als minder bruikbaar of geloofwaardig worden beschouwd (Strijbos et al, 2010).

Met andere woorden, naast de inhoud of informatie die de peerfeedback bevat, is de bron van de peerfeedback eveneens cruciaal. Afhankelijk van de persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever kan de inhoud van de peerfeedback verschillend ervaren worden en van invloed zijn op het leerproces (Strijbos, 2010). Het doel van het huidige onderzoek is om te onderzoeken of persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever invloed hebben op de peerfeedbackpercepties van de peerfeedbackontvanger.

### ***Definitie van feedback***

Feedback betekent in het Nederlands ‘terugkoppeling’. Er wordt in de dagelijkse praktijk veelvuldig gebruik gemaakt van de Engelse versie ‘feedback’. Feedback verwijst naar informatie die een individu krijgt over zijn/haar daadwerkelijke leersituatie of prestatie (Narciss, 2008). Feedback kan allerlei informatie geven afhankelijk van de staat van het leerproces van het individu (Strijbos et al., 2010). Als er een kloof zit tussen de werkelijke en de beoogde toestand kan feedback informatie verstrekken gerelateerd aan het leerproces of de taak die uitgevoerd moet worden, bijvoorbeeld wat er minder goed gaat, waar het werk onvoldoende niveau van kennis en vaardigheden heeft en waar dit ook beter kan (Hattie & Timperley, 2007; Pellegrino et al., 2001; Strijbos et al., 2010). Als er geen kloof zit tussen de werkelijke en beoogde toestand kan feedback informatie geven die bevestigt dat bijvoorbeeld

de informatie correct is of het prestatieniveau of een bepaald doel is gehaald (Strijbos et al., 2010).

Volgens Hattie en Timperley (2007) geeft effectieve feedback antwoord op drie vragen van een student: Waar ga ik heen? (Wat zijn de doelen? – Feed Up), Hoe presteer ik op dit moment? (Welke vooruitgang wordt er geboekt richting het doel? – Feed Back) en Waar moet ik heen? (Welke activiteiten moeten er worden ondernomen om vooruitgang te boeken? – Feed Forward) (Sadler, 1989). De antwoorden op deze vragen moeten de discrepantie verkleinen om het leerproces te verbeteren. Tevens kan de discrepantie worden verkleind door verschillende cognitieve processen, zoals het herstructureren van inzichten, bevestigen of informatie correct of incorrect is, de juiste informatie aanbieden op de gegeven taak of het geven van hints naar de juiste informatie, informatie geven over gemaakte fouten, wijzen naar verschillende richtingen die gevolgd kunnen worden of alternatieve strategieën geven (Hattie & Timperley, 2007; Narciss, 2008, 2014).

Narciss (2014) heeft het Interactive Tutoring-Feedback (ITF) model ontworpen. Het ITF model beschouwt feedback als een ‘multidimensionale educatieve activiteit’ die studenten kunnen helpen hun leerproces te reguleren en hen helpt bij het verwerven van hun kennis en competenties. Het ITF model hanteert een multidimensionale kijk op feedback door onderscheid te maken van interne (in zichzelf) en externe processen (door anderen). Deze processen beïnvloeden hoe de inhoud van de feedback die is gegeven door de externe feedbackgever wordt waargenomen (Narciss et al., 2014; Strijbos et al., 2021).

### ***Feedback in het hoger onderwijs***

In het hoger onderwijs heeft feedback op verschillende manieren een significante impact op studenten, omdat het hen inzicht geeft waar hun werk voldoende niveau van kennis

en vaardigheden laat zien en op welke aspecten hun werk dit nog mist en waar het nog beter kan (Pellegrino et al., 2001). Daarnaast kan feedback het zelfvertrouwen in het academisch presteren van studenten vergroten, doordat feedback studenten kan wijzen op hun sterke punten en hen zo in staat stelt om vervolgens voort te bouwen op deze sterke punten bij toekomstige prestaties (Schunk, 1989). Tevens kan feedback begeleiding geven voor verdere ontwikkeling van vaardigheden en verbetering in toekomstig werk (Weaver, 2006). Tenslotte, verbetert feedback het eigen oordeel van studenten en het vermogen om hun werk zelf te controleren (Higher Education Academy, 2013). De inhoud van de feedback heeft invloed op hoe feedback wordt ontvangen bij de feedbackontvanger, ook wel feedbackpercepties genoemd (Strijbos et al., 2010).

### ***De rol van feedbackpercepties***

Feedbackpercepties verwijzen naar hoe feedbackontvangers de inhoud van feedback ervaren als het door een externe bron gegeven wordt. Het gaat er dus om hoe de feedback geïnterpreteerd wordt en kan verschillen per persoon (Pickens, 2005; Strijbos et al., 2021). Hoe feedback ervaren wordt, is afhankelijk van de inhoud van de feedback en de persoonlijke kenmerken van de feedbackgever (Lockhart & Ng, 1995; Strijbos et al., 2010, 2021). Uit onderzoek van Tsui en Ng (2000) bleek dat studenten feedback als behulpzaam ervaren als de inhoud van de feedback specifieke en uitgebreide suggesties gaf, maar ze negeerden feedback die niet specifiek genoeg was. Dit laat zien dat de inhoud van feedback van belang is voor feedbackpercepties.

Feedbackpercepties kunnen zowel worden gemeten met kwalitatief als kwantitatief onderzoek (Strijbos et al., 2021). De meeste kwantitatieve onderzoeken hanteren eendimensionale feedbackpercepties zoals waargenomen bruikbaarheid of waargenomen

eerlijkheid. Echter, in lijn met de multidimensionale kijk op feedback van Narciss kunnen feedbackpercepties ook multidimensionaal gemeten worden (Strijbos et al., 2021). Daarom wordt er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de multidimensionale 18-item Feedback Perceptions Questionnaire (FPQ). De FPQ meet percepties in waargenomen rechtvaardigheid (Fairness), bruikbaarheid (Usefulness), acceptatie (Acceptance), bereidheid om te verbeteren (Willingness to Improve) en emoties (Affect) (Strijbos et al., 2010).

Volgens Bandura (1977) kan de overtuiging van een individu dat hij of zij zichzelf voldoende bekwaam acht om te slagen voor een specifieke situatie of taak van invloed zijn op percepties. Dit wordt ook wel aangeduid met de term 'self-efficacy'. Waar een individu op een gebied kan twijfelen aan zijn of haar competenties, kan diegene zichzelf op een ander gebied wel competent inschatten (Lenz & Shortridge-Baggett, 2002). Als individuen denken dat zij voldoende bekwaam zijn om een bepaalde taak uit te voeren, dan vergroot dit de kans om die taak met een positief resultaat af te ronden (Bandura & Adams, 1977). De waargenomen self-efficacy van een individu heeft directe invloed op het sociale gedrag van diegene en beïnvloedt hun keuze voor gedragsettings (Bandura, 1977). Derhalve kan self-efficacy ook van invloed zijn op de feedbackpercepties van een feedbackontvanger. Naast self-efficacy kunnen ook andere factoren een rol spelen bij feedbackpercepties, zoals de rol van de feedbackgever (Narciss et al., 2014; Strijbos et al., 2010, 2021).

### ***De rol van de feedbackgever op feedbackpercepties***

Hoewel de docent als voornaamste feedbackgever wordt gezien, komt ook peerfeedback steeds vaker voor in het hoger onderwijs (Ladyshevsky, 2013). Peerfeedback kan gunstig zijn voor het leerproces (Ladyshevsky, 2013) en dit is wellicht zelfs te wijten aan het verschil tussen feedback van een docent of van een peer volgens onderzoek van Yang en

collega's (2006). Zo bleek uit het onderzoek dat docentenfeedback minder succesvol was dan peerfeedback. Dit kwam waarschijnlijk doordat docentenfeedback wordt aangenomen doordat docenten worden gezien als 'kennisautoriteit'. Peerfeedback leidde aan de andere kant juist tot discussies over de interpretatie en zette hen aan om te zoeken naar meer informatie voor bevestiging en zelfcorrecties. Hierdoor kregen studenten een dieper begrip van het onderwerp en werd de autonomie van de studenten bevorderd.

Hoewel peerfeedback voordelen heeft, kent het ook nadelen. Immers, het belangrijkste verschil tussen feedback van een docent of van een peer, is dat een peer niet als expert wordt beschouwd op het vakgebied in tegenstelling tot een docent die wel als deskundige wordt beschouwd (Gielen et al., 2010). Als gevolg hiervan kan peerfeedback qua inhoud en nauwkeurigheid verschillen (Gielen et al., 2010; Lockhart & Ng, 1995). Daarnaast twijfelen studenten vaak aan hun eigen kennis binnen het vakgebied en de kennis van hun studiegenoten (Strijbos et al., 2010). Evenzeer zijn studenten niet zeker over hun feedbackvaardigheden (Strijbos et al., 2009). Niet alleen het verschil van wie studenten feedback ontvangen, maar ook de persoonlijke kenmerken van de desbetreffende (peer)feedbackgever zijn van cruciaal belang voor feedbackpercepties, zoals het competentieniveau of de mate van kennis over het onderwerp die de (peer)feedbackgever heeft (Klein et al., 1971; Strijbos et al., 2010).

### ***Invloed persoonlijke kenmerken van feedbackgever op feedbackpercepties***

Uit onderzoek van Klein en collega's (1971) kwam naar voren dat tevredenheid over feedback beïnvloed wordt door de perceptie van de feedbackontvanger over in hoeverre de peerfeedbackgever bekend is met het desbetreffende onderwerp. Feedback van een persoon met weinig kennis van het onderwerp, werd minder positief ervaren dan feedback van een persoon met een hoge kennis van het onderwerp. Uit onderzoek van Halperin en collega's



(1976) kwam eveneens naar voren dat waargenomen geloofwaardigheid van de feedback afhankelijk was van de expertise van de feedbackgever. Feedback van een feedbackgever met een hoge expertise wordt positiever ervaren dan feedback van een feedbackgever met weinig expertise. Ten slotte is in het onderzoek van Strijbos en collega's (2010) gekeken naar het competentieniveau en de rol van feedbackpercepties, specifiek bij peerfeedback. Het bleek dat het competentieniveau van de peerfeedbackgever wel een rol speelde, maar geen invloed had op de effectiviteit van de feedback, zolang peerfeedbackontvangers maar werden voorzien met de criteria waarop de feedback gebaseerd was.

### **De huidige studie**

Onderzoek naar peerfeedback is van aanhoudend belang voor de kwaliteit van onderwijs, omdat er veel waarde wordt toegekend aan het peerfeedbackproces in het hoger onderwijs (Ladyshevsky, 2013) en het essentieel is voor de reflectie en ontwikkeling van studenten (Weaver, 2006). Ondanks dat peerfeedback een belangrijk aspect is van het leren door studenten, lag bij eerdere onderzoeken niet specifiek de focus op peerfeedback en zijn er nog veel aspecten van de werking van peerfeedback die onderzocht moeten worden, zoals de invloed van percepties op peerfeedback (Strijbos et al., 2021; Weaver, 2006).

### ***Onderzoeksdoelen en verwachtingen***

Eerdere onderzoeken laten gemengde resultaten zien over de invloed van persoonlijke kenmerken van de feedbackgever en de percepties van de feedbackontvanger. Tevens lag de focus hierbij niet op peerfeedback. Om deze reden wordt er in dit onderzoek onderzocht of peerfeedbackpercepties van de peerfeedbackontvanger worden beïnvloed door een specifiek persoonlijk kenmerk van de peerfeedbackgever, namelijk het prestatieniveau (hoog vs. laag). Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *In welke mate verschillen de percepties over*

*peerfeedback van de peerfeedbackontvanger bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever?*

De peerfeedbackpercepties worden gemeten in termen van waargenomen rechtvaardigheid, acceptatie, bruikbaarheid, bereidheid om te verbeteren en affect/emotie. De volgende deelvragen zijn daarom opgesteld om de hoofdvraag te beantwoorden:

1. *In welke mate verschilt de waargenomen rechtvaardigheid van peerfeedback door de peerfeedbackontvanger bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever?*
2. *In welke mate verschilt de waargenomen acceptatie van peerfeedback door de peerfeedbackontvanger bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever?*
3. *In welke mate verschilt de waargenomen bruikbaarheid van peerfeedback door de peerfeedbackontvanger bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever?*
4. *In welke mate verschilt de bereidheid van de peerfeedbackontvanger om peerfeedback te verbeteren bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever?*
5. *In welke mate verschillen de emoties van de peerfeedbackontvanger over de peerfeedback bij een hoog of laagprestatieniveau van de peerfeedbackgever?*

Verwacht wordt dat peerfeedback van een peerfeedbackgever met een hoog prestatieniveau positiever wordt ervaren dan peerfeedback van een peerfeedbackgever met een laag prestatieniveau, omdat vergelijkbaar onderzoek van Halperin en collega's (1976) en Klein en collega's (1971) lieten zien dat feedbackpercepties van de feedbackontvanger werden beïnvloed door persoonlijke kenmerken van de feedbackgever. Positiever betekent in dit verband dat de peerfeedbackontvanger de peerfeedback als meer gerechtvaardigd ziet, de acceptatie en bruikbaarheid van de peerfeedback hoger wordt beschouwd, de peerfeedbackontvanger sneller bereid is om zijn/haar werk te verbeteren en hogere scores heeft

op de emoties. Waar peerfeedback van een peerfeedbackgever met een laag prestatieniveau leidt tot lagere scores op de percepties ‘acceptatie’, ‘bruikbaarheid’, ‘rechtvaardigheid’, ‘bereidheid om te verbeteren’ en ‘emotie’ van de peerfeedbackontvanger.

## **Methode**

### **Respondenten**

De populatie die dit onderzoek trachtte te onderzoeken waren studenten in het noorden van Nederland. Er waren twee inclusiecriteria waaraan studenten moesten voldoen. Het eerste inclusie criterium voor de vragenlijst was dat de respondent studeerde aan een hogeschool of universiteit. Respondenten die studeerden aan het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) of op de middelbare school zitten, werden niet meegenomen. Er is gekozen om alleen studenten aan een hogeschool of universiteit mee te nemen, omdat in het hoger onderwijs frequent wordt gewerkt met peerfeedback (Ladyshevsky, 2013). Bovendien was het bereiken van studenten uit Noord-Nederland eenvoudiger in verband met het verwerven van respondenten via onder andere het eigen netwerk van de onderzoeker. Het tweede inclusie criterium was dat de studenten moesten studeren in het noorden van Nederland; de provincies Groningen, Friesland en Drenthe. Hier is voor gekozen in verband met de moeilijkere bereikbaarheid van studenten in heel Nederland. Studenten zijn aan het begin van de vragenlijst geïnformeerd over het onderzoek (zie Appendix A) en om actieve geïnformeerde toestemming gevraagd (zie Appendix B).

De initiële steekproef bestond uit 112 respondenten. Dit is uiteindelijk teruggebracht naar 65 respondenten. Er zijn acht respondenten verwijderd die niet akkoord waren gegaan met de voorwaarden voor het onderzoek. Daarnaast zijn er 39 respondenten verwijderd die alleen de verplichte vragen hebben ingevuld. Hierdoor hadden deze respondenten geen van de FPQ items ingevuld, wat maakt dat deze respondenten voor het onderzoek niet relevant waren. De

verplichte vragen waren de voorwaarden om deel te nemen aan het onderzoek en de vraag of de respondent aan het hbo of wo studeerde.

Van de 65 respondenten waren er 47 vrouwen (72.3%) en 17 mannen (26.2%). Daarnaast was er één respondent die hun geslacht niet bekend wilde maken of een ander geslacht had (1.5%). Er studeerden 31 respondenten aan het hoger beroepsonderwijs (47.7%) en 34 respondenten studeerden aan het wetenschappelijk onderwijs (52.3%). Met 58 respondenten (89.2%) volgde het merendeel een bacheloropleiding. Er volgden vijf respondenten (9.2%) een masteropleiding en één respondenten heeft deze vraag niet ingevuld (1.5%). Alle respondenten studeerden aan de Hanze Hogeschool of aan de Rijksuniversiteit van Groningen op één respondent na, die studeerde aan NHL Stenden. Nationaliteit en leeftijd van studenten waren niet van belang voor het onderzoek en zijn dan ook niet bevroegd.

### **Onderzoeksdesign en procedure**

Om te bepalen of de peerfeedbackpercepties van de peerfeedbackontvanger verschillen voor het prestatieniveau van de peerfeedbackgever werd een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Er is een online vragenlijst afgenomen waarbij peerfeedbackpercepties zijn verzameld met behulp van vignetten. Het onderzoek had een quasi-experimenteel design. Er werden twee verschillende vignetten met elkaar vergeleken bij reeds bestaande groepen. De respondenten werden willekeurig toegewezen aan een vignet, maar er was geen experimentele groep en controle groep, waardoor het gaat om een quasi-experimenteel design en geen experimenteel design.

Er is gekozen voor een online vragenlijst, omdat dit enerzijds de kans vergroot op meer respondenten en hiermee eveneens de power van het onderzoek vergroot wordt. De vragenlijst is afgenomen van 25 maart tot en met 15 april 2022 via Qualtrics en verspreid via sociale media:

Whatsapp, Facebook, LinkedIn, Instagram en SurveyCircle. Bij Qualtrics kan gebruik worden gemaakt van een ‘randomizer’ om zo de respondenten volledig willekeurig over de twee condities te verdelen. Daarnaast managet de randomizer dat de respondenten eerlijk over de condities worden verdeeld, zodat de subgroepen ongeveer van gelijke grootte zijn. SurveyCircle is een website specifiek gericht op het invullen van vragenlijsten. Individuen kunnen hun vragenlijst op de website zetten en anderen kunnen deze invullen. Respondenten werden eerst geïnformeerd over hun rechten en voorwaarden voor hun deelname aan het onderzoek. Respondenten moesten akkoord gaan met de voorwaarden om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens kwamen er vragen over achtergrondinformatie van de respondent, zoals het geslacht van de respondent, of de respondent studeerde aan het hbo of wo, een bachelor of masteropleiding volgde, aan welke hogeschool of universiteit en aan welke academie of instituut de student studeerde. Na de vragen over achtergrondinformatie werden respondenten willekeurig toegewezen aan een vignet met de items van de FPQ, open vragen over de schalen van de FPQ en items over ‘writing self-efficacy’. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer tien tot twintig minuten. De vragenlijst is opgenomen in Appendix C.

De resultaten van het onderzoek zijn vertrouwelijk en gepseudonimiseerd behandeld. IP-adressen werden uit de database verwijderd onmiddellijk na het downloaden van de gegevens van Qualtrics. De gegevens werden opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen, conform de richtlijnen van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) en het GMW Datamanagement Protocol.

## **Materialen/Instrumenten**

### ***Vignetten***

Een vignet is een korte en zorgvuldig opgebouwde schets van hypothetische personages, objecten of situaties die een combinatie van kenmerken vertegenwoordigt om zo bepaalde percepties, overtuigingen of attitudes van de respondenten te ontlokken (Atzmüller & Steiner, 2010; Finch, 1987; Steiner et al., 2017). Vignetten wijken af van een directe en geabstraheerde benadering en laten meerdere kenmerken toe om de context te specificeren, zodat de respondent wordt uitgenodigd om uitspraken te doen over een concrete, specifieke en realistische context, in plaats van overtuigingen te uiten in abstracte omstandigheden of een vacuüm (Finch, 1987; Steiner et al., 2017). Een voordeel van vignetten ten opzichte van standaard onderzoeksvragen is dat vignetten gebruikt worden als een projectieve techniek om zo sociaal wenselijke en politiek correcte antwoorden te voorkomen, omdat individuen zich verplaatsen in een hypothetische situatie of persoon en zich zo persoonlijk minder bedreigd voelen (Finch, 1987; Steiner et al., 2017). Vignetten zorgen voor een hoge interne validiteit doordat door opzettelijke manipulatie van een kenmerk goed te meten valt of de resultaten daar daadwerkelijk het gevolg van zijn (Steiner et al., 2017).

In de vignetten werd er een scenario beschreven waarin student Bo peerfeedback krijgt op schrijfvaardigheid van medestudent Noah. Noah is goed in schrijfvaardigheid en haalt goede cijfers of Noah is slecht in schrijfvaardigheid en haalt slechte cijfers. Eerst wordt de hypothetische situatie kort beschreven. Daarna wordt de zogenaamd ingestuurde opdracht getoond en de bijbehorende peerfeedback. Bij het ontwerpen van de vignetten is gelet op de invloed van vooroordelen door gebruik te maken van genderneutrale namen, Bo en Noah, om zo te voorkomen dat de uitkomsten werden beïnvloed door de eigenschap gender (Steiner et al.,

2017). Er is één vignetfactor gemanipuleerd in de vignetten, het prestatieniveau van de peerfeedbackgever (laag vs. hoog). In belang van de interne validiteit zijn de andere vignetfactoren exact hetzelfde in beide vignetten (Steiner et al., 2017). Verder, is er specifiek gekozen om gebruik te maken van een scenario waarin de peerfeedbackgever peerfeedback krijgt op een opdracht voor schrijfvaardigheid, omdat dit onderwerp op zowel hbo als wo aan bod komt en studenten hier dus zelf ervaring mee hebben. Vervolgens is de keuze gemaakt voor het onderwerp ‘de voor -en nadelen van sociale media’ voor de zogenaamde opdracht, omdat sociale media een toegankelijk onderwerp is, aangezien elke student er bekend mee is en het onderwerp niet te emotioneel beladen of complex is. Tenslotte is er gekozen om gebruik te maken van uitgebreide, specifieke en concrete feedbacksuggesties, omdat uit onderzoek van Tsui en Ng (2000) bleek dat studenten deze feedback van betere kwaliteit beschouwden, omdat er werd uitgelegd wat de problemen waren en er concrete suggesties werden gegeven voor verbetering. Daarom is gekozen voor uitgebreide feedbacksuggesties om de kans te verkleinen dat de percepties worden beïnvloed door de inhoud van de feedback en met name het prestatieniveau van de peerfeedbackgever te accentueren (Steiner et al., 2017). De uitgebreide feedback bestond uit zeven verbeterpunten die informatie gaven over wat niet goed was, wat er beter kon, suggesties aanbod hoe de tekst verbeterd kon worden en een persoonlijke mening van de peerfeedbackgever over sociale media.

### ***Peerfeedbackpercepties***

De peerfeedbackpercepties werden gemeten met behulp van de Feedback Perceptions Questionnaire (FPQ; Strijbos et al., 2010). Het gaat om een multidimensionale vragenlijst met 18 items. De FPQ meet de (peer)feedbackpercepties in termen van waargenomen rechtvaardigheid (fairness – FA: “*Ik zou met deze feedback tevreden zijn*”) (3 items,  $N = 64$ ,  $\alpha = 0.88$ ), acceptatie

(acceptance – AC: “*Ik zou deze feedback accepteren*”) (3 items,  $N = 63$ ,  $\alpha = 0.67$ ), bruikbaarheid (usefulness – US: “*Ik zou deze feedback als bruikbaar beschouwen*”) (3 items,  $N = 65$ ,  $\alpha = 0.92$ ), bereidheid om te verbeteren (willingness to improve – WI: “*Ik zou bereid zijn om de tekst te verbeteren*”) (3 items,  $N = 64$ ,  $\alpha = 0.86$ ) en affect/emotie (affect – AF: “*Ik zou mij gekwetst voelen, wanneer ik deze feedback op de tekst zou hebben gekregen*”) (6 items – 3 positieve emoties, tevreden, zelfverzekerd, succesvol; 3 items negatieve emoties, gekwetst, geïrriteerd en gefrustreerd;  $N = 55$ ,  $\alpha = 0.75$ ). De negatieve emoties zijn omgepoold, evenals twee items van de schaal acceptatie. De 18 items werden gemeten op een slider-schaal van 0 (*volledig mee oneens*) tot 100 (*volledig mee eens*). Des te meer de uitspraak van toepassing was voor de respondent, hoe meer de slider naar rechts (100) kon worden gezet.

### ***Open vragen***

Ten slotte beantwoordden de participanten vijf open vragen die thematisch waren gekoppeld aan de vijf subschalen van de FPQ. Deze vragen zijn ontworpen voor het huidige onderzoek en werden gebruikt als aanvulling op de FPQ. Voorbeelden van de open vragen zijn: “Leg uit waarom jij de feedback van Noah wel, niet of deels zou accepteren?” of “Welke emotie overheerste er bij het lezen van de feedback en waarom?”. Er is gekozen om specifiek te vragen naar welke emotie overheerste, om te kijken welke emotie het meeste van invloed was op de peerfeedbackpercepties en er bij de items van de FPQ niet specifiek is gevraagd naar een onderbouwing van de emotie.

### ***Schrijfvaardigheid self-efficacy***

De participanten zijn gevraagd om vragen te beantwoorden over hun schrijfvaardigheid self-efficacy. De schrijfvaardigheid self-efficacy is gemeten door vijf items: “*Vergeleken met studiegenoten ben ik goed in het schrijven van teksten*”, “*Ik krijg goede cijfers voor geschreven*



teksten”, “Het schrijven van teksten is makkelijk voor mij”, “Ik leer snel bij als het gaat om schrijfvaardigheid” en “Ik ben goed in het schrijven van teksten” ( $N = 57$ ,  $\alpha = 0.89$ ) (Marsh, 1990).

### **Analyses**

De antwoorden op de vragenlijst werden vanuit Qualtrics geëxporteerd naar IBM SPSS Statistics 27. De afzonderlijke items werden samengevoegd tot de betreffende subschalen. Daaropvolgend werden de gemiddeldes per subschaal berekend met als criterium dat twee derde van de items moesten zijn ingevuld. Voor de data-inspectie zijn histogrammen, boxplotten en scatterplotten geplot. Vervolgens zijn de gestandaardiseerde skewness en kurtosis berekend met als criterium dat deze tussen de -3 en 3 liggen (Tabachnick & Fidell, 2013). Voor het beantwoorden van de deelvragen zijn er onafhankelijke t-testen uitgevoerd, waarbij als significantieniveau 0.05. Daarnaast is er een ANCOVA uitgevoerd om de mogelijke invloed van de covariaat schrijfvaardigheid self-efficacy te bekijken. Als er sprake is van een significant resultaat op de statistische toetsen kan er geconcludeerd worden dat de peerfeedbackpercepties verschillen van een peerfeedbackgever met een hoog of laag prestatieniveau.

De open vragen werden thematisch geanalyseerd om extra informatie op te leveren om zo de peerfeedbackpercepties van de studenten beter in kaart te brengen. Door een mankement in de vragenlijst staat bij de open vragen over de subschalen van de FPQ een dubbele vraag over de peerfeedbackperceptie ‘bruikbaarheid’ in plaats van een open vraag over de peerfeedbackperceptie ‘rechtvaardigheid’. Hierdoor is het niet mogelijk om een verdere analyse uit te voeren aan de hand van open vragen voor de subschaal ‘rechtvaardigheid’. De antwoorden op de open vragen werden onderverdeeld in antwoordcategorieën ‘wel’, ‘niet’ of ‘deels’.

Vervolgens zijn de antwoorden nauwkeurig geanalyseerd om gemeenschappelijke thema's te identificeren.

## **Resultaten**

### **Data-inspectie**

De assumpties voor normaliteit zijn gecontroleerd aan de hand van histogrammen, outliers, gestandaardiseerde skewness en kurtosis. Voor de subschalen van rechtvaardigheid, acceptatie, bereidheid om te verbeteren en emoties is voldaan aan de aanname van normaliteit. Voor de subschaal van bruikbaarheid ligt de gestandaardiseerde skewness met een waarde van -3.306 boven de gestelde waarde van -3 tot 3. Deze kleine overschrijding valt te verklaren door de kleine sample ( $N = 65$ ) en bovendien zijn er geen noemenswaardige outliers waargenomen in de boxplot, waardoor er aan de aanname wordt voldaan. Voorts zijn er geen bijzonderheden waargenomen in de histogrammen.

Voor de ANCOVA is er voldaan aan de assumptie van gelijke scores op de covariaat (schrijfvaardigheid self-efficacy). Echter, er is niet voldaan aan de aanname van gelijke varianties en de aanname van gelijke regressiecoëfficiënten. Levene's Test of Equality of Error Variances is significant ( $p < 0.01$ ), waardoor de assumptie is geschonden. De interactieterm (prestatieniveau\*schrijfvaardigheid writing self-efficacy) is significant. Daarmee is er niet aan de aanname voldaan en is de covariaat 'schrijfvaardigheid self-efficacy' niet geschikt om mee te nemen in de analyses.

### **Beschrijvende statistieken**

Na de data-inspectie zijn de gemiddeldes en standaarddeviaties berekend voor de subschalen (zie Tabel 1). De tabel laat zien dat de subgroep die een vignet toegewezen kreeg waarbij de peerfeedbackgever een hoog prestatieniveau heeft, gemiddeld hoger scores op de

peerfeedbackpercepties dan de subgroep die een vignet kreeg waarbij de peerfeedbackgever een laag prestatieniveau heeft.

**Tabel 1**

*Aantal Respondenten, Gemiddeldes en Standaarddeviaties*

| Variabele                   | Hoog prestatieniveau |          |           | Laag prestatieniveau |          |           |
|-----------------------------|----------------------|----------|-----------|----------------------|----------|-----------|
|                             | <i>N</i>             | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i>             | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Rechtvaardigheid            | 32                   | 81.36    | 12.95     | 32                   | 64.32    | 20.24     |
| Acceptatie                  | 31                   | 77.46    | 16.85     | 33                   | 64.40    | 20.29     |
| Bruikbaarheid               | 32                   | 82.64    | 13.18     | 33                   | 62.73    | 22.63     |
| Bereidheid om te verbeteren | 32                   | 78.20    | 14.49     | 33                   | 60.13    | 23.34     |
| Emoties                     | 31                   | 49.30    | 18.19     | 30                   | 39.40    | 16.68     |

## Inferentiële statistieken en analyse open vragen

### *Rechtvaardigheid*

De 32 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is ( $M = 81.36$ ,  $SD = 12.95$ ) vergeleken met de 32 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is ( $M = 64.32$ ,  $SD = 20.24$ ), scoorden significant hoger op de perceptie ‘rechtvaardigheid’,  $t(62) = 4.012$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = 1.003$ .

Door een mankement in de vragenlijst is het niet mogelijk om een verdere analyse uit te voeren voor de subschaal ‘rechtvaardigheid’.

### *Acceptatie*

De 31 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is ( $M = 77.46$ ,  $SD = 16.85$ ) vergeleken met de 33 respondenten waarbij het prestatieniveau van de

peerfeedbackgever laag is ( $M = 64.40$ ,  $SD = 20.29$ ), scoorden significant hoger op de perceptie ‘acceptatie’,  $t(62) = 2.793$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = 0.669$ .

Niet alle respondenten hebben de open vragen beantwoord. Hierdoor is het aantal respondenten bij de analyse van de open vragen minder dan het aantal respondenten bij de analyse van de t-testen. Uit de thematische analyse van de open vragen blijkt dat bij beide subgroepen de peerfeedback overwegend geaccepteerd wordt (zie Tabel 2). Echter, bij de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is, wordt de peerfeedback vaker niet geaccepteerd in tegenstelling tot de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is, waar de peerfeedback altijd wel of deels geaccepteerd wordt.

**Tabel 2**

*Aantal Respondenten en de mate van Acceptatie*

| Mate van acceptatie | Hoog prestatieniveau | Laag prestatieniveau |
|---------------------|----------------------|----------------------|
|                     | <i>N</i>             | <i>N</i>             |
| Wel                 | 15                   | 15                   |
| Deels               | 7                    | 6                    |
| Niet                | 0                    | 5                    |
| Totaal              | 22                   | 26                   |

Bij de onderbouwing voor de mate waarin de peerfeedback wordt geaccepteerd, komt naar voren dat respondenten van beide subgroepen overwegend de inhoud van de peerfeedback in hun argumentatie benoemen en in mindere mate het prestatieniveau van de peerfeedbackgever. Een voorbeeld waarom respondenten de feedback wel accepteren:

“Duidelijke feedback met zeer redelijke beargumentatie waarom het veranderd moet worden” (respondent 8). Een voorbeeld waarom respondenten de feedback deels accepteren: “Veel feedbackpunten zijn niet echt uitgebreid en komen een beetje 'bot' over. Andere punten zijn echter wel weer uitgebreid en goed onderbouwd opgeschreven, deze punten zou ik wel accepteren van Noah” (respondent 57). Een voorbeeld waarom respondenten de feedback niet accepteren (alleen afkomstig uit de subgroep met een peerfeedbackgever met een laag prestatieniveau) zijn: “Te weinig argumenten waar je echt daadwerkelijk iets mee kunt” (respondent 43).

Vier respondenten benoemen expliciet het prestatieniveau van de peerfeedbackgever als deze hoog is ( $N = 22$ ) en vijf respondenten benoemen het prestatieniveau wanneer deze laag is ( $N = 26$ ). Voorbeelden hiervan zijn: “Wel accepteren, want hij is goed in schrijfvaardigheid en geeft goede/opbouwende feedback” (respondent 10), “Noah is slecht in schrijfvaardigheid en haalt slechte cijfers. Dan zou ik niet accepteren wat hij zegt, want het is waarschijnlijk toch niet goed” (respondent 64) en “... Daarnaast weet ik dat hij niet heel goed is in schrijfvaardigheid en zou ik daarom zijn kennis op dit gebied niet heel hoog inschatten” (respondent 47).

Verder benoemen in totaal zeven respondenten (drie in de subgroep waarbij het een hoog prestatieniveau betreft en vier respondenten waarbij het een laag prestatieniveau betreft) dat zij feedback op zichzelf altijd zullen accepteren. Dit blijkt uit de verschillende voorbeelden: “Feedback moet je altijd meenemen. Ongeacht of je het met alles eens bent” (respondent 26) en “Feedback is altijd nuttig” (respondent 32).

### ***Bruikbaarheid***

De 32 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is ( $M = 82,64$ ,  $SD = 13,18$ ) vergeleken met de 33 respondenten waarbij het prestatieniveau van de

peerfeedbackgever laag is ( $M = 62.73$ ,  $SD = 22.63$ ), scoorden significant hoger op de perceptie ‘bruikbaarheid’,  $t(63) = 4.317$ ,  $p = 0.007$ ,  $d = 1.071$ .

De subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is, geven meer respondenten aan de peerfeedback bruikbaar te vinden tegenover de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is. Alle respondenten geven aan dat ze in ieder geval een deel van de peerfeedback bruikbaar vinden. Geen van de studenten geeft aan de peerfeedback helemaal niet bruikbaar te vinden (zie Tabel 3).

**Tabel 3**

*Aantal Respondenten en de mate van Bruikbaarheid*

| Mate van bruikbaarheid | Prestatieniveau      |                      |
|------------------------|----------------------|----------------------|
|                        | Hoog prestatieniveau | Laag prestatieniveau |
|                        | <i>N</i>             | <i>N</i>             |
| Wel                    | 18                   | 14                   |
| Deels                  | 5                    | 12                   |
| Niet                   | 0                    | 0                    |
| Totaal                 | 23                   | 26                   |

De inhoud van de peerfeedback staat op de voorgrond bij de uitleg voor de mate waarin respondenten (uit beide subgroepen) de peerfeedback bruikbaar vinden. Voorbeelden waarom respondenten de peerfeedback wel bruikbaar vinden: “Hij geeft duidelijk aan waar verbetering nodig is en doet dit op een opbouwende manier” (respondent 5) en “Ik zou de feedback wel bruikbaar vinden, aangezien er duidelijk staat waar de verbeterpunten liggen” (respondent 21). Een voorbeeld waarom respondenten de peerfeedback deels bruikbaar vinden: “Deels. De meeste

punten waren niet echt uitgebreid en dus weet ik niet zo goed hoe ik dit moet aanpakken of interpreteren. Andere punten zijn wel uitgebreid en daarmee ook veel duidelijker en dus bruikbaar” (respondent 58). Het prestatieniveau van de peerfeedbackgever wordt door twee respondenten uit de subgroep waarbij het prestatieniveau laag is expliciet benoemd in hun onderbouwing. “Ondanks dat Noah niet goed is in schrijfvaardigheid zal ik het wel bruikbaar vinden. Het commentaar is vrij algemeen en dus altijd wel van toepassing” (respondent 40) en “Sommige feedbackpunten kan ik mij wel in vinden. Andere niet echt en Noah is zelf niet goed in schrijfvaardigheid” (respondent 63). Voorts benoemen zes respondenten (drie per subgroep) dat ze de peerfeedback wel bruikbaar vinden, omdat ze het zelf met de feedback eens zijn. Dit blijkt bijvoorbeeld uit: “Ik kon mij vinden in zijn feedback en daarom zou ik dat kunnen toepassen” (respondent 14). Evenzeer benoemt een respondent bij de bruikbaarheid wederom het nut van feedback op zichzelf: “Hoe een ander naar een tekst kijkt kan altijd een toevoeging zijn, omdat je zelf niet alles meer altijd scherp ziet” (respondent 39).

### ***Bereidheid om te verbeteren***

De 32 respondenten die een vignet hadden waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is ( $M = 78.20$ ,  $SD = 14.49$ ) vergeleken met de 33 respondenten die een vignet hadden waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is ( $M = 60.13$ ,  $SD = 23.34$ ), scoorden significant hoger op de perceptie ‘bereidheid om te verbeteren’,  $t(63) = 3.737$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = 0.927$ .

In de subgroep waarbij het prestatieniveau hoog is, zijn meer respondenten die de peerfeedback wel bruikbaar vinden in tegenstelling tot de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is. In beide groepen zijn alle studenten bereid om de

peerfeedback te gebruiken om de tekst te verbeteren. Geen van de studenten geeft aan de peerfeedback helemaal niet te gebruiken om de tekst te verbeteren (zie Tabel 4).

**Tabel 4**

*Aantal Respondenten en de mate van Bereidheid om te Verbeteren*

| Mate van bereidheid om te verbeteren | Hoog prestatieniveau | Laag prestatieniveau |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------|
|                                      | <i>N</i>             | <i>N</i>             |
| Wel                                  | 19                   | 17                   |
| Deels                                | 4                    | 9                    |
| Niet                                 | 0                    | 0                    |
| Totaal                               | 23                   | 26                   |

Er worden verschillende argumenten genoemd voor de mate waarin respondenten bereid zijn om de peerfeedback te verbeteren. Vooropstaand betreft de inhoud van de peerfeedback. Voorbeelden hiervan zijn: “Ik zou het volledig gebruiken, omdat ik zijn/haar punten over de tekst snap en kloppend vind” (respondent 9) en “Ik zou een aantal punten wel gebruiken en een aantal punten niet vanwege slechte onderbouwing” (respondent 43). Daarnaast benoemen vijf respondenten uit de hele sample dat ze de peerfeedback zouden gebruiken om de tekst te verbeteren, omdat ze zich erin kunnen vinden. Een voorbeeld hiervan is: “Ik zou het wel gebruiken omdat ik het eens ben met de feedback en ik denk dat de tekst daar beter van wordt” (respondent 38). Het prestatieniveau wordt benoemd door twee respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is en drie respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is. Een voorbeeld hiervan is: “Je weet dat Noah



zelf geen goede schrijver is dus neem je misschien minder snel iets aan. Maar over een aantal opmerkingen zou ik wel gaan nadenken” (respondent 39). Daarnaast benoemen 3 respondenten dat feedback op zichzelf altijd nuttig is: “Wel, feedback is altijd handig” (respondent 6).

### ***Emoties***

De 31 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is ( $M = 49.30$ ,  $SD = 18.19$ ) vergeleken met de 30 respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is ( $M = 39.40$ ,  $SD = 16.68$ ), scoorden significant hoger op de perceptie ‘emoties’,  $t(59) = 2.212$ ,  $p = 0.031$ ,  $d = 0.567$ .

De door de respondenten (uit de hele sample) benoemde emoties uit de open vragen zijn onderverdeeld in ‘positieve’ en ‘negatieve’ emoties. Onder positieve emoties vallen: tevredenheid, waardering, kritisch, blij en content. Onder negatieve emoties vallen: frustratie, schaamte, ontevredenheid, irritatie, onzekerheid, kwetsend, demotiverend, overrompeld, twijfelachtig en schaamte. De emoties die respondenten uit de hele sample het meest benoemen zijn: tevreden ( $N = 14$ ), frustratie ( $N = 14$ ) en irritatie ( $N = 11$ ). Respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is, benoemen vaker dat er een negatieve emotie overheerst in tegen stelling tot respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is (zie Tabel 5).

**Tabel 5***Aantal Respondenten en overheersende Emoties*

| Overheersende emotie                  | Hoog prestatieniveau | Laag prestatieniveau |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|
|                                       | <i>N</i>             | <i>N</i>             |
| Positieve emotie                      | 6                    | 7                    |
| Zowel positieve als negatieve emoties | 6                    | 5                    |
| Negatieve                             | 9                    | 14                   |
| Neutraal                              | 1                    | 0                    |
| Totaal                                | 22                   | 26                   |

Respondenten benoemen voornamelijk de inhoud als reden voor hun emotie.

Bijvoorbeeld: “Tevreden omdat de feedback eerlijk en bruikbaar is” (respondent 1), “Blij omdat het duidelijke feedback is met goede beargumentatie” (respondent 7) en “Ik voelde mij vooral geïrriteerd, omdat ik zijn feedback oneerlijk en te streng vond” (respondent 47). Drie respondenten waarderen de feedback op zichzelf. Een respondent benoemt specifiek dat diegene tevreden was met de feedback, omdat hij/zij het eens was met de peerfeedback. Drie respondenten benoemen expliciet het lage prestatieniveau van de peerfeedbackgever.

## **Discussie**

### **Bevindingen en beantwoording onderzoeksvragen**

Het doel van het onderzoek was om antwoord te geven op de vraag of percepties over peerfeedback van de peerfeedbackontvanger verschillen bij een hoog of laag prestatieniveau van de peerfeedbackgever in het hoger onderwijs. De peerfeedbackpercepties zijn gemeten in de vorm van waargenomen rechtvaardigheid, acceptatie, bruikbaarheid, bereidheid om te verbeteren

en emoties. Studenten werden willekeurig toegewezen aan een vignet waarbij zij zich moesten verplaatsen in een scenario waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog of laag was.

Er is gebruik gemaakt van de Feedback Perceptions Questionnaire (FPQ; Strijbos et al., 2010) om de peerfeedbackpercepties van de studenten in kaart te brengen. Uit de resultaten blijkt dat waargenomen rechtvaardigheid, acceptatie, bruikbaarheid, bereidheid om te verbeteren en emoties van de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog was, significant hoger zijn dan de waargenomen percepties van de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag was. Deze bevindingen laten zien dat het prestatieniveau van de peerfeedbackgever een rol speelt bij hoe peerfeedback wordt ontvangen door studenten in het hoger onderwijs, wat aansluit bij de verwachting. Deze resultaten komen overeen met resultaten uit eerder onderzoek die aantoonden dat persoonlijke kenmerken van de feedbackgever van cruciaal belang kunnen zijn voor feedbackpercepties (Halperin et al., 1976; Klein et al., 1971; Strijbos et al., 2010).

Tevens werden open vragen aan studenten gesteld om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de peerfeedbackpercepties. Hoewel uit de kwantitatieve analyse blijkt dat respondenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog was positiever waren over de ontvangen peerfeedback, zijn alle respondenten over het algemeen positief over de ontvangen peerfeedback, onafhankelijk van de subgroep. Immers, feedback kan het leerproces van studenten bevorderen (Weaver, 2006) en heeft een significante impact op studenten in het hoger onderwijs (Pellegrino et al., 2001). Geen enkele respondent uit de subgroepen geeft aan de peerfeedback helemaal niet bruikbaar te vinden of is helemaal niet bereid om de tekst te verbeteren op basis van de peerfeedback. Echter, er zijn wel respondenten die de feedback niet

accepteren. Opvallend hieraan is dat al deze respondenten afkomstig zijn uit de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag was. Daarnaast zijn er meer opvallende verschillen tussen de subgroepen. Uit de analyse blijkt dat respondenten verschillende factoren benoemen in de onderbouwing van hun peerfeedbackpercepties, wat aansluit bij eerder onderzoek van Yu en Hu (2017) waaruit bleek dat meerdere factoren een rol speelden bij het interpreteren van peerfeedback. Het prestatieniveau van de peerfeedbackgever is een van de genoemde factoren bij de onderbouwingen. Opmerkelijk hieraan is dat studenten waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever laag is, vaker expliciet het prestatieniveau van de peerfeedbackgever benoemen dan de andere subgroep. Dat studenten uit de subgroep waarbij het prestatieniveau van de peerfeedbackgever hoog is minder vaak het prestatieniveau benoemen, kan volgens onderzoek van Strijbos en collega's (2010) als reden hebben dat studenten wellicht gewend zijn aan feedback van iemand vergelijkbaar met een hoog prestatieniveau, bijvoorbeeld van een leraar, en dan ook vertrouwen op de feedback die zij ontvangen (Yang et al., 2006). Hierdoor nemen ze het prestatieniveau van de peerfeedbackgever niet bewust waar en gaat hun aandacht meer naar de inhoud van de peerfeedback dan naar het prestatieniveau van de peerfeedbackgever. Waar de subgroep met de peerfeedbackgever met een laag prestatieniveau, juist minder of niet vertrouwen op de ontvangen feedback en hierdoor het prestatieniveau van de peerfeedbackgever wel vaker bewust waarnemen (Strijbos et al., 2010).

Naast het prestatieniveau werd de inhoud van de peerfeedback frequent genoemd door beide subgroepen, wat aansluit bij eerder onderzoek van Strijbos en collega's (2010) waarbij geconcludeerd werd dat zowel persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever als inhoud van peerfeedback een rol spelen bij peerfeedbackpercepties. Sommige respondenten vonden de feedback uitgebreid en goed beargumenteerd, andere respondenten vonden dat de feedback te

weinig argumenten gaf waar wat mee gedaan kon worden. Bovendien benoemden respondenten het nut van feedback op zich als reden voor hun peerfeedbackperceptie en dat ze het eens zijn met de ontvangen peerfeedback. Daarnaast is het opvallend dat ondanks dat de respondenten overwegend positieve peerfeedbackpercepties hebben, de emoties lager scoren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in het onderzoek niet gebruik is gemaakt van positieve feedback, terwijl dit invloed heeft op de emoties van de feedbackontvanger. Immers, het wijzen op sterke punten bij het geven van feedback vergroot het zelfvertrouwen (Schunk, 1989). Daarnaast kan uitsluitend negatieve feedback leiden tot defensieve reacties (Molloy et al., 2016), wat gepaard kan gaan met negatievere emoties. Kortom, enkel negatieve feedback en het gemis van positieve peerfeedback kunnen de lagere scores op de emoties verklaren.

### **Methodologische beperkingen**

#### ***Beperkingen van het onderzoek en de vragenlijst***

De vragenlijst kent enkele beperkingen. Ten eerste zijn 39 respondenten verwijderd uit de vragenlijst, omdat zij enkel de verplichte vragen hadden ingevuld en essentiële informatie hierdoor miste. Hierdoor is de steekproef een aanzienlijk stuk kleiner geworden. Het verplicht stellen van vragen kan daarom een mogelijkheid zijn voor vervolgonderzoek. Echter, hier zitten ook nadelen aan. Uit onderzoek van Décieux et al. (2015) blijkt dat het verplicht stellen van vragen leidt tot minder antwoorden, omdat respondenten dan vroegtijdig stoppen met de vragenlijst. Bovendien leidt het verplicht stellen van vragen dat respondenten minder vaak eerlijk antwoorden dan waar vragen niet verplicht werden gesteld, wat ten koste gaat van de kwaliteit van het onderzoek (Décieux et al., 2015). Voor vervolgonderzoek wordt daarom aangeraden om alleen vragen verplicht te stellen die essentieel zijn voor het onderzoek, om zowel over een grote steekproef te beschikken als de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen.

Ten tweede benoemden respondenten bij de open vragen herhaaldelijk het gemis van positieve feedback (bijvoorbeeld het benoemen wat wel goed gaat of een complimentje geven) en dat de feedback enkel de negatieve punten benadrukte. De beperking had negatieve invloed op de peerfeedbackpercepties van de respondenten, omdat enkele studenten de nadruk uitsluitend legden op het feit dat in de peerfeedback enkel negatieve punten benoemd werden in plaats van eveneens te kijken naar de verdere inhoud van de peerfeedback. Individuen hebben de neiging om defensief te reageren op kritiek (Molloy et al., 2016). De negatieve feedback kan door respondenten als kritiek worden ervaren in plaats van behulpzaam om de reflectie en bekwaamheid te bevorderen (Weaver, 2006). Meerdere feedbackmodellen zijn gebaseerd op een raamwerk van een evenwichtige verdeling van zowel positieve als negatieve feedback om bemoedigende feedbackomgeving te creëren (Molloy et al., 2016). Voor vervolgonderzoek is het daarom van belang dat de ontvangen feedback zowel negatieve als positieve punten belicht, om zo voor een bemoedigende feedbackomgeving te zorgen en dat de nadruk niet alleen ligt op de negatieve inhoud van de feedback.

Evengoed is een ander suggestie voor vervolgonderzoek om gebruik te maken van interviews om de peerfeedbackpercepties beter in beeld te brengen. Doordat het een online vragenlijst betreft, zijn de antwoorden op de open vragen beknopt. Daarnaast hebben enkele respondenten de open vragen niet ingevuld. In een interview is er de mogelijkheid om verder door te vragen naar onderbouwingen van de peerfeedbackpercepties, zijn de antwoorden minder beknopt en kunnen vragen minder snel worden overgeslagen. Kortom, het afnemen van interviews zou zorgen voor een duidelijker beeld van de peerfeedbackpercepties en zou het onderzoek ten goede komen.

### ***Validiteit en betrouwbaarheid van de instrumenten***

Tevens kunnen er kanttekeningen gemaakt worden wat betreft de interne validiteit. Vignetten kennen een hoge interne validiteit, omdat er sprake is van opzettelijke manipulatie en controle over de overige eigenschappen. Daardoor valt daadwerkelijk te meten of de resultaten het gevolg zijn van de manipulatie. Om deze reden was er gekozen voor genderneutrale namen om zo de mogelijke invloed van gender op de peerfeedbackpercepties te voorkomen. Echter, uit de open vragen blijkt dat meer dan een derde van de respondenten desalniettemin een gender heeft toegekend aan 'Noah'. Hierdoor is er de mogelijkheid dat gender mogelijk invloed heeft op de peerfeedbackpercepties, naast het prestatieniveau van de peerfeedbackgever.

Bovendien vallen er een paar zaken op bij de representativiteit van de steekproef. Het overgrote merendeel van de respondenten is vrouw (72.3%). Het mannelijke geslacht is ondervertegenwoordigd in de steekproef (26.2%). Een mogelijk verklaring hiervoor is dat met name gamma studies (86.2%) de vragenlijst hebben ingevuld. Over het algemeen domineren vrouwen gamma studies (Centraal Bureau voor Statistiek, 2014). Daarnaast studeert slechts 6.2% van de respondenten een alfa opleiding en 7.7% studeert een bèta opleiding. De scheve verdeling van geslacht en van de alfa, bèta en gamma studies is niet representatief voor de gestelde populatie en gaat ten koste van de externe validiteit. Dit maakt dat de resultaten van het onderzoek in minder mate generaliseerbaar zijn. Daarentegen is de verdeling van het hoger beroepsonderwijs (47.7%) en het wetenschappelijk onderwijs (52.3%) tamelijk in evenwicht.

De berekende Cronbach's alfa voor de schalen waren ruim voldoende. Hiermee wordt de interne consistentie van het onderzoek gewaarborgd. Bovendien is de vragenlijst op consistente wijze afgenomen, want de vragenlijst was homogeen voor elke respondent, met uitzondering van de vignetten. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede.

## **Praktische implicaties**

De invloed van persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever op peerfeedbackpercepties kunnen een cruciale rol spelen bij peerfeedback en daarmee in het bevorderen van de kennis en bekwaamheid van studenten. Hoewel meerdere factoren van de peerfeedback(gever) van invloed zijn op de peerfeedbackpercepties van studenten, suggereren de bevindingen van het huidige onderzoek dat het prestatieniveau van de peerfeedbackgever van significante invloed is en hiermee een belangrijke rol speelt bij de waargenomen rechtvaardigheid, acceptatie, bruikbaarheid, bereidheid om te verbeteren en emotie van de peerfeedback. Hier dienen leerkrachten rekening mee te houden bij het gebruiken van peerfeedback in het hoger onderwijs. Een mogelijke oplossing om de invloed van het prestatieniveau van de peerfeedbackgever weg te nemen is door gebruik te maken van anonieme peerfeedback. Hierdoor komt de focus van de peerfeedback nadrukkelijk te liggen op de inhoud en (gedeeltelijk) op de bron van de feedback en niet op de persoonlijke factoren van de bron, oftewel peerfeedbackgever. Uit onderzoek van Lin (2018) blijkt dat een groep waarbij de feedback anoniem werd gegeven het gevoel hadden dat zij meer leerden van de ontvangen feedback dan individuen die identificeerbare feedback kregen. Echter, de groep waarbij de feedback anoniem was, had een lagere waargenomen rechtvaardigheid van de feedback (Lin, 2018). Een voordeel van anonieme peerfeedback is dat vooroordelen, bijvoorbeeld over de (peer)feedbackgever, worden voorkomen (Strijbos et al., 2009). Een reden om toch te kiezen voor niet anonieme of identificeerbare feedback is dat studenten zo leren omgaan met feedback van bekenden en het ontvangen van (kritische) feedback leren onderscheiden van emoties (Strijbos et al., 2009). De keuze voor anonieme feedback of niet anonieme feedback, is afhankelijk van het gewenste doel dat de peerfeedback beoogt te bereiken. Bij niet anonieme



feedback dient er in ieder geval rekening gehouden te worden met de invloed van de persoonlijke kenmerken van de peerfeedbackgever.

## Referenties

- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology*, 6(3), 128–138. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000014>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014). *Aantal gepromoveerde vrouwen neemt toe, vooral in alfa- en gamma-richting*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2014/49/aantal-gepromoveerde-vrouwen-neemt-toe-vooral-in-alfa-en-gamma-richting>
- Décieux, J., Mergener, A., Neufang, K., & Sischka, P. (2015). Implementation of the forced answering option within online surveys: Do higher item response rates come at the expense of participation and answer quality? *Psihologija*, 48(4), 311–326. <https://doi.org/10.2298/psi1504311d>
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105–114. <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

- Halperin, K., Snyder, C. R., Shenkel, R. J., & Houston, B. K. (1976). Effects of source status and message favorability on acceptance of personality feedback. *Journal of Applied Psychology, 61*(1), 85–88.  
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/0021-9010.61.1.85>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Higher Education Academy (2013). HEA Toolkit. [feedback\\_toolkit\\_whole1\\_1568036614.pdf](#)
- Klein, S. M., Kraut, A. I., & Wolfson, A. (1971). Employee reactions to attitude survey feedback: A study of the impact of structure and process. *Administrative Science Quarterly, 16*(4), 497–514. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.2307/2391769>
- Ladyshevsky, R. K. (2013). The role of peers in feedback processes. In Boud, D., & Molloy, E. (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- Lin, G. Y. (2018). Anonymous versus identified peer assessment via a Facebook-based learning application: Effects on quality of peer feedback, perceived learning, perceived fairness, and attitude toward the system. *Computers & Education, 116*, 81–92.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.010>
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning, 45*(4), 605–651.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00456.x>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 623–636.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>

- Molloy, E., Borrell-Carrio, F., & Epstein, R. (2013). The impact of emotions in feedback. In Boud, D., & Molloy, E. (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*, 5071, 50-71.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer, & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 125-144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Narciss, S., Sosnovsky, S., & Andres, E. (2014). Adapting tutoring feedback strategies to motivation. *Open Learning and Teaching in Educational Communities*, 288–301. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11200-8\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11200-8_22)
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. and Glaser, R. (Eds.) (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, 4(7), 43-76.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/bf01320134>
- Steiner, P., Atzmüller, C., & Su, D. (2017). Designing valid and reliable vignette experiments for survey research: A case study on the fair gender income gap. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 7(2). <https://doi.org/10.2458/v7i2.20321>

- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction, 20*(4), 291–303.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Strijbos, J. W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). Fostering Interactivity through Formative Peer Assessment in (Web-Based) Collaborative Learning Environments. *Cognitive and Emotional Processes in Web-Based Education, 375–395*. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-392-0.ch018>
- Strijbos, J. W., Pat-El, R., & Narciss, S. (2021). Structural validity and invariance of the Feedback Perceptions Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 100980.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100980>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6de editie). Pearson.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research, 68*, 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Learning, 9*, 147-170.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31* (3): 379- 394.  
<https://doi.org/10.1080/02602930500353061>
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing, 15*(3), 179–200.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>

Yu, S., & Hu, G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*, 33, 25–35.

<https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>

## Appendix A

### Informatiebrief

Beste student,

Mijn naam is Yasmijn Boerema. Ik ben derdejaars student Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit van Groningen. Ik ben op dit moment bezig met het schrijven van mijn scriptie. Mijn scriptie gaat over de invloed van peerfeedback in het hoger onderwijs in Noord-Nederland. Hiervoor heb ik een vragenlijst opgesteld voor studenten die studeren aan het hoger beroepsonderwijs (hbo) of wetenschappelijk onderwijs (wo/universiteit) in Groningen, Friesland of Drenthe. Ik zou het erg waarderen als je die in zou willen vullen!

*Wat betekent deelname aan het onderzoek voor jou?*

Via een vragenlijst wordt nagegaan wat studenten vinden van feedback. Er wordt gebruik gemaakt van fictieve situatieschetsen en studenten worden gevraagd om zich in die situatie te verplaatsen en aan te geven hoe zij de feedback zouden ervaren. Het invullen van de vragenlijst duurt maximaal 30 minuten.

*Toestemming*

Voorafgaand aan het onderzoek word je gevraagd om aan te geven dat jij mee wil doen aan het onderzoek. Meedoen aan het onderzoek is helemaal vrijwillig en je kunt op ieder moment stoppen. Dus als je tijdens het invullen van de vragenlijst niet meer verder wilt, dan mag je stoppen. Ik hoop natuurlijk dat je mee wilt doen.

*Gebruik en bewaren gegevens*

Alle antwoorden die je geeft tijdens het invullen van de vragenlijst, worden vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat de vragenlijsten en antwoorden beveiligd worden bewaard en dat alleen de onderzoeker de ingevulde vragenlijsten kan zien. Het programma Qualtrics verzameld automatisch het IP-adres van degene die vragenlijst invult, maar deze informatie zal bij aanvang van de dataverwerking meteen verwijderd worden. Dit betekent dat de onderzoeksresultaten nooit naar jou te herleiden zijn.

*Jouw rechten*

Als je niet langer wilt meedoen met het onderzoek, kun je dit aangeven bij de onderzoeker door contact op te nemen. Jouw gegevens worden dan verwijderd uit de databestanden. Dit is mogelijk tot aan het moment dat de gegevens geanalyseerd worden (datum invoegen). Als je vragen hebt over privacy, kun je ook contact opnemen met de onderzoeker. Mochten de onderzoeker je vraag niet kunnen beantwoorden dan kan je deze voorleggen aan de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (via [privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl)).

*Behoefte aan meer informatie?*

Mocht je meer willen weten over het onderzoek, dan kun je contact opnemen met ondergetekende.

Met vriendelijke groeten,  
Yasmijn Boerema  
Rijksuniversiteit Groningen  
y.j.boerema@student.rug.nl

Prof. dr. Jan-Willem Strijbos  
Rijksuniversiteit Groningen  
j.w.strijbos@rug.nl



## Appendix B

### Actieve geïnformeerde toestemming

Om mee te kunnen doen met het onderzoek moet je akkoord gaan met de volgende drie voorwaarden.

Ik heb de uitleg over de vragenlijst goed doorgelezen. Ik begrijp wat deelname aan het onderzoek inhoudt.

Ik begrijp dat deelname aan de vragenlijst vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om deel te nemen. Ik kan op elk moment stoppen met deelname. Als ik besluit om te stoppen met deelname, hoef ik hiervoor geen reden op te geven.

Ja, ik geef toestemming om deel te nemen aan het onderzoek; deze toestemming loopt tot december 2022.

## Appendix C

### Vragenlijst

---

#### Start of Block: Block 1

1. Wat is je geslacht?

- Man
  - Vrouw
  - Anders/ wil ik niet zeggen
- 

2. Studeer je aan het hoger beroepsonderwijs (hbo) of wetenschappelijk onderwijs (wo/universiteit)?

- Hoger beroepsonderwijs
  - Wetenschappelijk onderwijs
- 

3. Volg je een bacheloropleiding of een masteropleiding?

- Bacheloropleiding
  - Masteropleiding
- 

4. Aan welke hogeschool of universiteit studeer je?

---

5. Aan welke academie of instituut (hbo) of faculteit (wo) studeer je? (Bijv. Academie voor Verpleegkunde of Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen).

#### End of Block: Block 1

---

#### Start of Block: Block 2

Lees het onderstaande scenario en beantwoord vervolgens de vragen.

Het scenario gaat over Bo. Stel je voor dat Bo voor het vak schrijfvaardigheid de opdracht krijgt om een korte tekst te schrijven over de voor- en nadelen van sociale media. De docent heeft willekeurig duo's gevormd. Bo zijn/haar duo-partner is Noah. Bo en Noah moeten elkaar tussentijds feedback geven. *Bo weet van Noah dat hij/zij goed is in schrijfvaardigheid en goede cijfers haalt op schrijfoopdrachten.*

**OF** (random toewijzing)

*Bo weet van Noah dat hij/zij slecht is in schrijfvaardigheid en slechte cijfers haalt op schrijfoopdrachten.*

---

Jij hebt dit opgestuurd naar je duo-partner:

Sociale media is overal om ons heen en word veel gebruikt. Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok, Whatsapp, LinkedIn, Twitter, Tumblr, YouTube, ga zo maar door. Sociale media heeft voordelen en nadelen. De voordelen van sociale media zijn dat je op de hoogte blijft. En dat je kan kijken wat anderen aan het doen zijn, zoals beroemdheden. Daarnaast kan je contact onderhouden met vrienden en nieuwe vrienden maken. Sociale media is ook een bron van informatie en advies. Ook helpt sociale media tegen verveling. Bovendien is het gratis. De nadelen van sociale media zijn dat het verslavend kan zijn en soms ook vermoeiend. Het leidt snel af en er is een gebrek aan privacy. Daarnaast geven sociale media een ander beeld van de werkelijkheid, want mensen zetten alleen leuke dingen op sociale media. Je bent ook minder bezig met je omgeving, omdat je veel op je telefoon zit. En door sociale media voel je druk om gelijk te reageren. Overigens kan sociale media ervoor zorgen dat je je buiten gesloten voelt.

---

Vervolgens geeft jouw duo-partner je deze feedback:

- De inleiding is nog al kort. Ik zou toewerken naar de voor- en nadelen, want die komen best uit het niets opeens aan bod.
- Lees je tekst nog een keer goed door op spelling. Er staan fouten in je tekst wat betreft dt, d en t spelling en wat slordigheidsfouten.
- Maak gebruik van alinea's om het overzichtelijk te houden.
- Je mag een zin niet beginnen met 'en'.
- Er missen bronnen voor de onderbouwing.
- Ik vind sommige dingen die je benoemt discutabel. Hoe kom je tot deze uitspraken? Ik ben het namelijk niet met sommige eens. Je noemt bijvoorbeeld als voordeel dat sociale media een bron van informatie is, maar dat is niet echt zo, want veel wat op sociale media staat is nep

nieuws. Daarnaast wordt tegenwoordig sociale media ook gebruikt om de echte werkelijke kant van de wereld te laten zien en is het niet alleen maar allemaal nep.

- Er mist een afsluitend einde.

---

Page Break

Beantwoord de volgende stellingen alsof jij net de feedback hebt gekregen van de student die goed is in schrijfvaardigheid en goede cijfers haalt.

Des te meer de uitspraak op jou van toepassing is, des te meer zet je de streep naar 100 (rechts).

---

Ik zou met deze feedback tevreden zijn.



Ik zou deze feedback als eerlijk ervaren.

Ik zou deze feedback als rechtvaardig ervaren.

Ik zou deze feedback als bruikbaar beschouwen.

Ik zou deze feedback als behulpzaam beschouwen.

Deze feedback zou mij veel ondersteuning bieden.

Ik zou deze feedback accepteren.

Ik zou deze feedback in twijfel trekken.







Ik zou deze feedback naast me neerleggen.

Ik zou bereid zijn om mijn prestatie te verbeteren.

Ik zou bereid zijn om veel inspanning in een herziening te investeren.

Ik zou bereid zijn om aan vervolgoopdrachten voor tekstherziening te werken.

Ik zou mij ... voelen, wanneer ik deze feedback op mijn herziening zou hebben gekregen.

|               |  |
|---------------|--|
| Gekwetst      |  |
| Tevreden      |  |
| Geïrriteerd   |  |
| Zelfverzekerd |  |
| Gefrustreerd  |  |
| Succesvol     |  |

End of Block: Block 2

---

Start of Block: Block 3

Lees het onderstaande scenario en beantwoord vervolgens de vragen. Stel je voor dat je voor het vak schrijfvaardigheid willekeurig duo's worden gevormd door de docent. Je kent de student waarmee je een duo vormt. Jullie moeten elkaar tussentijds feedback geven. Jij weet van jouw duo-partner dat hij/zij niet erg goed is schrijfvaardigheid en slechte cijfers haalt op schrijfoopdrachten. Je krijgt de opdracht om een korte tekst te schrijven over de voor- en nadelen van sociale media.

End of Block: Block 3

---

Start of Block: Block 4

De volgende vragen gaan over waarom je gekozen hebt voor bepaalde antwoorden bij de stellingen over de feedback. Geef een korte uitleg waarom je voor een bepaald antwoord hebt gekozen.

---

Leg uit waarom jij de feedback van Noah wel, niet of deels zou accepteren? (max. 50 woorden)

Leg uit waarom jij de feedback Noah wel, niet of deels bruikbaar zou vinden? (max. 50 woorden)

Leg uit waarom jij de feedback van Noah wel, niet of deels zou gebruiken om de tekst te verbeteren? (max. 50 woorden)

Leg uit waarom jij de feedback Noah wel, niet of deels bruikbaar zou vinden? (max. 50 woorden)

Welke emotie overheerste er bij het lezen van de feedback en waarom? Bijv. "Ik voelde mij gefrustreerd, omdat de feedback oneerlijk was". Of "Ik voelde mij tevreden, omdat ik de feedback bruikbaar vond". (max. 50 woorden).

End of Block: Block 4

---

Start of Block: Block 5

De laatste vragen!

Beantwoord de volgende stelling over jezelf.

---

Vergeleken met studiegenoten ben ik goed in het schrijven van teksten

0    10    20    30    40    50    60    70    80    90    100



Ik krijg goede cijfers voor het schrijven van teksten

Ik ben goed in het schrijven van teksten

Het schrijven van teksten is makkelijk voor mij

Ik leer snel bij als het gaat om schrijfvaardigheid

End of Block: Block 5

---