



DE BEGELEIDING VAN PEERFEEDBACK

*Collectief ontwerpgericht onderzoek naar het
begeleiden van peerfeedback bij studenten*

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis van een collectief ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Master Leren en Innoveren aan Katholieke Pabo Zwolle. Middels deze weg wil ik een aantal personen bedanken die betrokken zijn geweest bij het realiseren van dit proces.

Allereerst wil ik de Katholieke Pabo Zwolle en het kenniscentrum bedanken. Zij hebben mij de mogelijkheid gegeven om te werken op de lerarenopleiding basisonderwijs in combinatie met het volgen van de master Leren en Innoveren. Door deze combinatie van werkzaamheden, heb ik mij deze laatste twee jaar professioneel kunnen ontwikkelen. In het bijzonder wil ik de leden van mijn professionele leergemeenschap (PLG) bedanken voor het enthousiasme en de wilskracht om samen te werken aan de begeleiding van peerfeedback. Meerdere keren dit jaar hebben we samen om tafel gezeten en gespard. Ondanks de hoge werkdruk en de weerbarstige praktijk, werkten zij collectief mee aan het innovatieontwerp. Hun open houding maakte het mogelijk om te innoveren binnen de organisatie.

Daarnaast wil ik de docenten van de master Leren en Innoveren bedanken voor de nieuwe inzichten en de antwoorden op mijn vragen die ik verkregen heb gedurende de inspirerende colleges. In het bijzonder wil ik mijn tutor bedanken voor de fijne begeleiding en ondersteuning tijdens dit traject. Altijd gaf zij de ruimte om (soms dringende) vragen te stellen. Haar positief kritische blik heeft ervoor gezorgd dat ik dit proces op een prettige manier heb doorlopen.

Daarnaast mag de hulp van mijn externe begeleider niet onopgemerkt blijven. Als inhoudelijke expert op het gebied van feedback, kon zij mij verschillende literatuur aanreiken. Deze inzichten hebben een bijdrage geleverd aan het innovatieontwerp.

Tot slot wil ik mijn dankwoord richten aan mijn medestudenten. Zij namen de tijd om naar mijn rapportage en instrumenten te kijken. Zij hebben mij van waardevolle inzichten en adviezen voorzien.

Dit collectief ontwerpgerichte onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik kennis heb opgedaan over onder andere (peer)feedback, het uitvoeren en rapporteren van een onderzoek en het functioneren als teacher leader in de praktijk. Hierdoor heb ik mij ontwikkeld in het doen van onderzoek en heb ik geleerd om de rol van een teacher leader op mij te nemen. Tevens heeft het uitvoeren van een collectief ontwerpgericht onderzoek bijgedragen aan mijn beeld van een collectief lerende organisatie. Ik heb de kracht van samen mogen ervaren!

Evelien van der Klaauw
Zwolle, april 2018

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van de begeleiding van peerfeedback op Katholieke Pabo Zwolle. Tutoren merkten op dat het begeleiden van peerfeedback complex is en dat de kwaliteit van de feedback laag is. Dit heeft ertoe geleid het begeleiden van peerfeedback anders te willen vormgeven. De daartoe uitgevoerde organisatieanalyse toonde aan dat er winst te behalen viel bij zowel begeleidingsaspecten van tutoren als de eisen die gesteld worden aan de kwaliteit van de feedback. Op basis van de resultaten uit het conceptueel kader en de organisatieanalyse is een verandering binnen de organisatie gerealiseerd. Tutoren bieden een feedbacktraining aan en begeleiden daarnaast twee bijeenkomsten van peerfeedback volgens eisen uit de literatuur. De evaluatie van het innovatieontwerp door middel van de monitoringslogboeken, analyse van feedbackopmerkingen en interviews met tutoren en studenten, toont aan dat het innovatieontwerp bijdraagt aan de begeleiding van peerfeedback bij studenten. Tevens lijkt de kwaliteit van de feedback in alle groepen te zijn verhoogd.

Trefwoorden: feedback, peerfeedback, collectief leren

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	5
1.1 Maatschappelijke verantwoording.....	5
1.2 De context.....	5
1.3 Aanleiding en praktijkprobleem	5
1.4 Structuur masterthesis.....	6
2. Conceptueel kader	7
2.1 Definitie feedback.....	7
2.2 Kwaliteit feedback.....	7
2.3 Definitie peerfeedback.....	8
2.4 Kwaliteit peerfeedback	8
2.5 Essentiële factoren bij het begeleiden van peerfeedback	9
2.5.1 Opdracht	9
2.5.2 Criteria van de opdracht.....	9
2.5.3 Groepsgrootte	10
2.5.4 Vastgestelde feedbackmomenten.....	10
2.5.5 Training in het geven van peerfeedback	10
2.5.6 Houding van docenten bij het begeleiden van peerfeedback.....	10
3. Organisatieanalyse.....	11
3.1 Methode contextanalyse	11
3.1.1 Activiteitsysteem model van Engeström.....	11
3.1.2. Documentanalyse.....	11
3.2 Methode praktijkanalyse.....	11
3.2.1 Observatie tutoren.....	12
3.2.2 Observatie studenten.....	12
3.2.3 Focusgroep studenten	12
3.2.4 Focusgroep tutoren	13
3.3 Resultaten contextanalyse.....	13
3.3.1 Activiteitsysteem model van Engeström.....	13
3.3.2 Documentstudie	14
3.4 Resultaten praktijkanalyse	15
3.4.1 Observatie tutoren.....	15
3.4.2 Observatie studenten.....	15
3.4.3 Focusgroep interview studenten	16
3.4.4 Focusgroep interview tutoren	16
3.5 Conclusie organisatieanalyse.....	16

4. Innovatieontwerp.....	18
4.1 Ontwerpcriteria.....	18
4.2 Ontwerpeisen.....	18
4.2.1 Randvoorwaarden.....	18
4.2.2 Ontwerpbeperkingen.....	18
4.3 Verantwoording innovatieontwerp.....	18
4.4 Objectontwerp.....	19
5. Evaluatie van de innovatie.....	21
5.1 Methode monitoren van de innovatie.....	21
5.1.1 Monitoringslogboek.....	21
5.2 Methode meten van de innovatie.....	21
5.2.1 Interviews studenten.....	21
5.2.2 Focusgroep tutoeren.....	22
5.2.3 Analyse feedbackopmerkingen.....	22
5.3 Resultaten evaluatie innovatieontwerp.....	23
5.3.1 Resultaten monitoren innovatieontwerp.....	23
5.3.2 Resultaten meten innovatieontwerp.....	23
5.4 Conclusie innovatieontwerp.....	28
6. conclusie, discussie en aanbevelingen.....	29
6.1 Conclusie.....	29
6.2 Discussie.....	30
6.3 Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek.....	31
Literatuurlijst.....	34
Bijlagen.....	38
Bijlage A – Observatieformulier tutoeren.....	38
Bijlage B - Observatieformulier studenten.....	40
Bijlage C – Interviewvragen studenten.....	41
Bijlage D – Interviewvragen tutoeren.....	42
Bijlage E – Tijdsplanning uitvoeren en evalueren innovatieontwerp.....	43
Bijlage F – Lesvoorbereidingsformulier tutoeren.....	44
Bijlage G – Stappenplan peerfeedback geven voor studenten.....	45
Bijlage H – Monitoringslogboek tutoeren.....	48
Bijlage I – Interviewvragen studenten.....	50
Bijlage J – interviewvragen tutoeren.....	51
Bijlage K – Kijkkader analyse feedbackopmerkingen.....	53

1. Inleiding

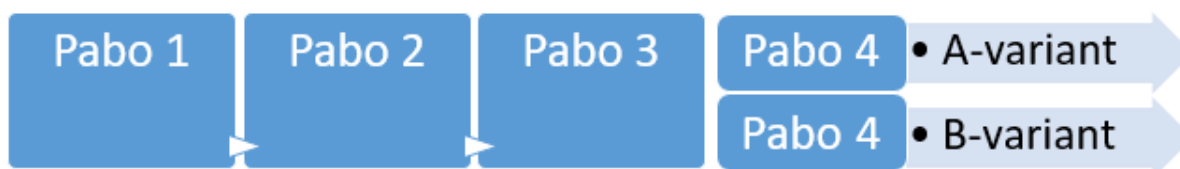
1.1 Maatschappelijke verantwoording

Een ‘leven lang leren’ is gebaseerd op de opvatting dat leren een sociaal-interactief, contextueel, construerend, zelfgereguleerd en reflectief proces is (Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000). In de maatschappij zijn op dit moment omvangrijke technologische ontwikkelingen, economische en sociale veranderingen gaande die invloed hebben op de werk en leefomgeving van het individu. Door deze ontwikkelingen verschuift het accent van de productie van standaardproducten naar de ontwikkeling en circulatie van kennis (Thijs, Fisser, & Van der Hoeven, 2014). Het leren zou daarom niet alleen gericht moeten zijn op kennisverwerving (productgericht), maar ook op het ontwikkelen van praktische en sociale vaardigheden (procesgericht) om een ‘leven lang leren’ mogelijk te maken. Een van de krachtigste instrumenten om dat leren te stimuleren blijkt het geven van feedback (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Toch kan de impact van feedback zowel positief als negatief zijn. Dit heeft vooral te maken met de kwaliteit van de feedback en het type feedback dat gegeven wordt. (Peer)feedback kan een krachtig instrument zijn om impulsen te geven aan de manier waarop leraren met hun professionele ontwikkeling omgaan en de kwaliteit ervan te beoordelen volgens Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson en Orphanos (2009). Een belangrijke voorwaarde is dat het instrument goed ingekapseld is in de dagelijkse leercultuur van leraren en de scholen waarin zij werken. Het kunnen geven van kwalitatief goede feedback is dus niet vanzelfsprekend. Met de juiste training kan het geven van peerfeedback het evalueren van de eigen vaardigheden stimuleren (Cheng & Warren, 2005). Het is dus van essentieel belang dat het proces van (peer)feedback geven aangeleerd en begeleid wordt om het ‘leven lang leren’ bij (aanstaande) leraren te stimuleren.

1.2 De context

Op Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) kunnen studenten in vier jaar worden opgeleid tot leraar basisonderwijs. In het afstudeerjaar kiezen studenten tussen twee afstudeervarianten, te noemen: de A-variant en B-variant. Een groot verschil is dat studenten in de A-variant groepen vormen van ongeveer acht studenten onder begeleiding van een zogenaamde tutor, terwijl studenten in de B-variant hoorcolleges volgen met meerdere studenten van het afstudeerjaar. Dit onderzoek zal zich richten op de meer collectieve A-variant van KPZ.

Figuur 1. Overzicht van de leerjaren pabo op KPZ



1.3 Aanleiding en praktijkprobleem

De schoolontwikkelvraag vormde een startpunt voor het onderzoek en is als volgt geformuleerd: ‘hoe kunnen opleidingsdocenten zich professionaliseren op het gebied van begeleiden bij ontwerpgericht onderzoek?’ In de A-variant van de bacheloropleiding van KPZ richten tutoren zich op collectief leren bij studenten. Zij begeleiden onder andere peerfeedbackmomenten in de bijeenkomsten. Dit is het proces waarbij studenten elkaar feedback geven. Tutoren zien dit proces als een goede voorbereiding op het werken in een basisschoolteam. Uit interviews met tutoren, en tevens onderzoeksdocenten, blijkt dat er

peerfeedback wordt gegeven om het leren van andere inhoud te stimuleren. Niet alleen het ontwerpgericht onderzoek, waar de schoolontwikkelvraag zich in eerste instantie op richtte, staat centraal bij het geven van peerfeedback. De tutores geven namelijk aan dat het geven van peerfeedback breder getrokken kan worden, omdat het bij meerdere opdrachten in de afstudeerfase toepasbaar is. De kwaliteit van de feedback kan volgens hen tot een hoger niveau worden getild. Een tutor geeft aan: “Ik merk in het begin dat het allemaal losse mensen zijn die bij je in de groep zitten. Ze weten eigenlijk helemaal niet hoe ze elkaar feedback kunnen geven. Als je ze vraagt om stukken mee te nemen en deze met elkaar te bespreken dan zijn ze binnen twee minuten klaar, want ze hebben nog geen idee hoe ze iets moeten bespreken. Ook feedback vragen vinden ze heel erg lastig.”

Drie tutores participeren in de PLG en in dit onderzoek. Zij zien het belang van peerfeedback en geven aan dat het hen een effectieve manier lijkt om studenten te laten leren en om het leerrendement te verhogen. Daarnaast geven ze aan dat (aanstaande) leraren dienen te leren hoe ze kunnen werken met peerfeedback en hoe ze peerfeedback kunnen geven aan anderen. Hierdoor kunnen (aanstaande) leraren zich professioneel ontwikkelen en leren ze tevens hoe ze anderen kunnen helpen om een betere leraar te worden. Voor de ontwikkeling van het onderwijs is dit een belangrijk aspect. Tevens doet het recht aan de leerlingen op de basisschool die zij mogen begeleiden, zodat zij van kwalitatief onderwijs kunnen genieten en het proces van collectief leren wat in deze maatschappij steeds belangrijker wordt, ook bij kinderen tot stand kunnen brengen. Dit is passend bij de ambitie van KPZ. Daarin wordt aangegeven dat studenten worden gekend en erkend om vanuit ambitie en hoge verwachtingen voortdurend in ontwikkeling te zijn en als gemeenschap bij te dragen aan optimale ontwikkelingskansen voor alle kinderen (Heijmans, 2016). Deze gedachte is belangrijk geweest voor de keuze van het onderzoeksthema. Tutores merken op dat studenten het geven van peerfeedback complex vinden en dat de kwaliteit ervan laag is. Daarnaast is het begeleiden van peerfeedback voor tutores op dit moment een proces dat ze onbewust begeleiden, maar hoogstwaarschijnlijk effectiever kunnen vormgeven wanneer zij meer kennis en vaardigheden over dit onderwerp vergaren. Het inzicht dat het zeer belangrijk is om het proces van peerfeedback bij studenten te begeleiden (Van Popta, Kral, Camp, Martens, & Simons, 2017) vormde de aanleiding om dit aspect verder te onderzoeken. Daarbij komt dat peerfeedback een krachtig instrument kan zijn om impulsen te geven aan de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren (Wei et al., 2009). Vanuit deze uitdaging is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

‘Hoe kunnen tutores het proces van peerfeedback begeleiden in de A-Variant in Pabo 4?’

1.4 Structuur masterthesis

Hoofdstuk 2 omvat het conceptueel kader van dit onderzoek. In hoofdstuk 3 volgt een beschrijving van kennis over de context en de praktijk waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt. Op basis van de conclusies uit de context- en praktijkanalyse zijn ontwerpcriteria en ontwerpeisen opgesteld, zoals gepresenteerd in hoofdstuk vier. De methode en resultaten van het monitoren en het meten van de innovatie staan beschreven in hoofdstuk vijf. In hoofdstuk 6 volgt de presentatie van de eindconclusie van het onderzoek gevolgd door de discussie en aanbevelingen.

2. Conceptueel kader

Dit hoofdstuk geeft aan de hand van het uitgevoerde literatuuronderzoek, inzicht in de begrippen en kwaliteitsaspecten van feedback en peerfeedback. Daarnaast worden begeleidingsaspecten met betrekking tot peerfeedback besproken. Dit conceptueel kader geeft antwoord op de volgende deelvragen:

- 1) Wat wordt er verstaan onder feedback?
- 2) Welke aspecten zijn van invloed op de kwaliteit van de feedback?
- 3) Wat wordt er verstaan onder peerfeedback?
- 4) Welke aspecten zijn van invloed op de kwaliteit van de peerfeedback?
- 5) Welke factoren zijn essentieel bij het begeleiden van peerfeedback?

2.1 Definitie feedback

In dit onderzoek wordt de volgende definitie van Dochy en Nickmans (2005) gehanteerd. Zij geven aan dat feedback een cruciaal onderdeel van het onderwijsleerproces is. Goede feedback geeft de student informatie over de kloof tussen zijn huidige niveau en het niveau dat bereikt moet worden. De student kan op basis van de gegeven informatie, actie ondernemen om de kloof te dichten. In deze definitie staat (de verhouding tot) het doelniveau centraal. Dit is passend bij de situatie van studenten op KPZ, omdat ze doelmatig aan eindproducten werken in het afstudeerjaar. Feedback kan zowel schriftelijk als mondeling worden gegeven. In de wetenschappelijke literatuur wordt de discussie gevoerd rondom deze twee vormen van feedback. Enerzijds heeft schriftelijke feedback als voordeel dat de ontvanger deze feedback op een ander moment opnieuw kan lezen (Cavanaugh & Song, 2014). Anderzijds zijn er ook veel kritische kanttekeningen te plaatsen bij de schriftelijke feedback. Voorbeelden hiervan zijn dat schriftelijke feedback in tegenstelling tot mondelinge feedback zich vaak meer richt op mechanische aspecten van tekst als spelling en zinsbouw en dat de feedbackopmerkingen vaak erg positief zijn wat ten koste gaat van duidelijke verbeteruggesties (Duncan, 2007). Daarnaast is mondelinge feedback vaak uitgebreider en gedetailleerder dan schriftelijke feedback (Cavanaugh & Song, 2014).

2.2 Kwaliteit feedback

Het ontvangen van feedback is geen garantie voor betere prestaties. De kwaliteit van de feedback blijkt zeer bepalend (Hattie & Timperley, 2007; Van Zundert, Sluijsmans, & Van Merriënboer, 2010). De feedback wordt volgens Hattie en Timperley (2007) effectief door op zoek te gaan naar antwoorden op de volgende drie feedbackvragen:

- Welk doel of welke resultaten wil de student bereiken? (feedup);
- Hoe heeft de student de taak tot nu toe uitgevoerd? (feedback);
- Wat moet de student doen om de gestelde doelen te bereiken? (feedforward).

De laatste vraag is misschien wel de belangrijkste vraag om het gat te dichten tussen waar de student staat en het doel dat bereikt moet worden (Hattie & Timperley, 2007). Toch geven Snel, Siegers en Prins (2016) aan dat de drie vragen het beste in samenhang kunnen worden gezien. Het geeft de student namelijk inzicht in wat de huidige prestaties zijn en wat er nog moet worden gedaan om het doel te behalen.

Daarnaast worden vier feedbackniveaus onderscheiden (Hattie & Timperley, 2007; Gan & Hattie, 2014). Als eerste het niveau van de taak, waarbij er informatie wordt gegeven over hoe de taak is uitgevoerd. Procesgerichte feedback, het tweede niveau, geeft informatie over het proces dat nodig is om de taak te verrichten. Het derde niveau is de feedback op de

zelfregulatie, waarbij de student informatie krijgt over het eigen leerproces, zoals bijvoorbeeld de motivatie, controle en het zelfvertrouwen van de student. Het vierde en laatste feedbackniveau richt zich op de persoon. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in algemene complimenten en blijkt minder effectief. Wanneer de feedback zich richt op de drie effectieve niveaus, blijkt de transfer van de feedback naar de leeropbrengst hoog te zijn en geeft men de student het meeste inzicht in de huidige prestaties en de vervolgstappen die gezet moeten worden (Hattie & Timperley, 2007).

Eerder werd benoemd dat het ontvangen van feedback geen garantie is voor betere prestaties. Naast de kwaliteit van de gegeven feedback, speelt ook de perceptie van de ontvanger een belangrijke rol (Dobbelaer, Prins, & Van Dongen, 2012). De feedback kan door de ontvanger verkeerd geïnterpreteerd worden als er onvoldoende voorkennis of begrip is van specifieke concepten. De perceptie van een ontvanger van de feedback bepaalt of de feedback zal worden gebruikt voor professionele ontwikkeling of niet. Wanneer de ontvanger niet tevreden is met de feedback of de feedback onnauwkeurig of nutteloos acht, zal de ontvanger waarschijnlijk de feedback negeren (Facteau & Facteau, 1998; Levy & Williams, 2004). Feedbackontvangers kunnen bij ontevredenheid over de verkregen feedback er tevens voor kiezen om hun professionele standaard te wijzigen of zich zelfs van de taak af te keren (Kluger & DeNisi, 1996).

Feedbackgevers en -ontvangers kunnen dus verschillende percepties hebben van de gegeven feedback (Carless, 2006; Gil, Heins & Jones, 1984; Irby, 1994). Het aangaan van een dialoog tussen feedbackgever en -ontvanger over verschillende opvattingen kan bijdragen aan het minimaliseren van verschil in perceptie. Een discussie, bijvoorbeeld tijdens het afsluiten van het feedbackgesprek, kan obstakels wegnemen voor een effectief verbeterproces (Dobbelaer, et al., 2012).

2.3 Definitie peerfeedback

Feedback kan verschillende bronnen hebben. Peerfeedback is het proces waarbij de ene student feedback geeft aan een andere student en ze deel uitmaken van eenzelfde groep (Gan & Hattie, 2014). In de definitie van feedback van Dochy en Nickmans (2005) staat de ontwikkeling voor de feedbackontvanger centraal. Bij peerfeedback is er altijd een feedbackgever en -ontvanger. In de wetenschappelijke literatuur zijn er verschillende perspectieven op het gebied van de opbrengsten van de twee partijen. Veel onderzoeken richten zich op de voordelen voor de feedbackontvanger (Guardado & Shi, 2007; Smits, Boon, Sluijsmans, & Van Gog, 2008). Narciss (2013) geeft aan dat het effect van de feedbackgever bij peerfeedback empirisch onderzoek vereist. Uit onderzoeksresultaten van Van Popta et al. (2017) blijkt dat er wel degelijk voordelen zijn voor de feedbackgever, omdat er een cognitief proces op gang kan worden gebracht.

2.4 Kwaliteit peerfeedback

De algemene kwaliteitskenmerken van feedback, richten zich vooral op de opbrengst voor de feedbackontvanger. Aangezien er, zoals hiervoor beschreven is, bij peerfeedback leeropbrengsten kunnen zijn voor zowel de feedbackgever als -ontvanger is het belangrijk om inzicht te geven in kwaliteitscriteria specifiek gericht op peerfeedback. Zo hebben van Popta et al. (2017) kwaliteitskenmerken geformuleerd die gericht zijn op de feedbackgever. Zij

geven aan dat er een cognitief leerproces op gang gebracht wordt wanneer studenten uitgedaagd worden om de peerfeedback van de volgende specifieke elementen te voorzien:

- een evaluatief oordeel
- een suggestie voor verbetering
- een verklaring
- een theoretische onderbouwing voor de verklaring

Feedback wordt als ‘enkelvoudig’ beschouwd wanneer er sprake is van een evaluatief oordeel en/of een suggestie voor verbetering. Wanneer studenten een evaluatief oordeel en/of suggestie voor verbetering geven mét een verklaring en/of naar relevante theorie verwijzen, wordt de feedback volgens Van Pelt en Van Popta (2013) als ‘uitgewerkt’ beschreven. Zie hiervoor Figuur 2 (Van Pelt & Van Popta, 2013). De uitleg vormt dus het omslagpunt van enkelvoudige naar uitgewerkte feedback. Wooley, Was, Schunn, en Dalton (2008) en Nicol (2014) beweren tevens dat studenten uitgedaagd moeten worden om uitleg te geven in hun feedback, omdat deze verklarende activiteiten gunstig zijn voor een student. Studenten die uitleg gaven in hun feedback presteerden significant beter in schrijven (Nicol, 2014). Ook voor de ontvanger is uitleg belangrijk. Wanneer een student de feedback niet begrijpt, zal er niets mee gedaan worden en blijft, kijkend naar de definitie van feedback, de kloof tussen het huidige niveau en het doelniveau bestaan. Bij een suggestie voor verbetering zonder uitleg bestaat de kans dat de student iets aanpast, zonder er iets van geleerd te hebben (Joosten-ten Brinke et al., 2014).

Level	Criteria
Simple	Evaluative judgement (A) and/or suggestion for improvement (B)
Elaborated	Evaluative judgement (A) and/or suggestion for improvement (B) with an explanation (C) Evaluative judgement (A) and/or suggestion for improvement (B) with an explanation (C) and references to relevant theoretical concepts (D)

Figuur 2. Levels of quality. Overgenomen van Hogeschool Arnhem Nijmegen website, door M. Van Pelt en E. Van Popta, 2013. Verkregen van <https://www.han.nl/hanovatie/artikelen/online-peer-feedback/>

2.5 Essentiële factoren bij het begeleiden van peerfeedback

2.5.1 Opdracht

Volgens Van Popta et al. (2017) is het van belang dat studenten die elkaar peerfeedback geven, betrokken zijn bij eenzelfde opdracht. Dit zorgt er namelijk voor dat ze vanuit eenzelfde referentiekader feedback kunnen geven. Grotere opdrachten waarbij studenten iets ontwikkelen zijn geschikt voor peerfeedback. Het is daarbij zeer wenselijk dat studenten de gelegenheid krijgen om hun werk (het liefst in meerdere cyclussen) te herzien (Van Popta, 2017). Van den Berg, Pilot en Admiraal (2005) vullen aan dat het aantal opdrachten en de omvang van de te beoordelen producten beperkt moet blijven, zodat er niet naar kwantiteit, maar naar kwaliteit wordt gestreefd.

2.5.2 Criteria van de opdracht

Onderzoek laat zien dat de belangrijkste reden voor onderprestering van studenten is, dat ze niet weten wat er van hen verwacht wordt (Rust, O'Donovan, & Price, 2003). Volgens Hattie en Timperley (2007) moet een student dan ook weten waar hij naartoe werkt. Dit noemen zij

‘feedup’. Criteria zijn hierbij van essentieel belang. Studenten oefenen met criteria vanuit verschillende perspectieven als ze het werk van medestudenten lezen en beoordelen (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014). Van den Berg et al. (2005) raden aan om met een feedbackformulier te werken met daarin de beoordelingscriteria en ruimte voor toelichting verwerkt. Ongestructureerd feedback geven door punten op te schrijven wat er goed en niet goed is, blijkt weinig effectief. Tevens benadrukken zij het belang van extra aandacht voor oriëntatie op beoordelingsaspecten om ervoor te zorgen dat de beoordeling van studenten consistent is met die van de docent.

2.5.3 Groepsgrootte

Volgens Van den Berg et al. (2005) is het raadzaam om de groepsgrootte bij voorkeur op drie of vier studenten te houden, zodat studenten verschillende commentaren kunnen vergelijken en afwegen. Een grotere groep heeft snel als nadeel dat er te veel producten moeten worden gelezen en becommentarieerd. Tweetallen hebben als risico dat, bij niet goed functioneren van een of beide partners, de feedback uitblijft of te mager is. Daarnaast is er bij tweetallen geen mogelijkheid om als feedbackgever producten te vergelijken (Pearce, Mulder, & Baik, 2009).

2.5.4 Vastgestelde feedbackmomenten

Uit het onderzoek van Van Kemenade-de Pooter en Wouters-van Tilburg (2015) blijken vastgestelde feedbackmomenten een belangrijke factor bij het begeleiden van peerfeedback. Studenten zien dit als een stok achter de deur en dit stimuleert de studievoortgang. Van den Berg et al. (2005) geven daarnaast aan dat het belangrijk is om studenten tijdig en zorgvuldig te informeren over een moment van peerfeedback, omdat studenten soms andere verwachtingen hebben dan de docent. Het informeren over de doelen en werkwijze van het moment van peerfeedback blijkt belangrijk.

2.5.5 Training in het geven van peerfeedback

Het is belangrijk dat een lerarenopleiding studenten traint in het geven van feedback (Van Kemenade-de Pooter, & Wouters-van Tilburg, 2015; Stanley, 1992). Bij een dergelijke training is het formuleren van feedback het belangrijkste aandachtspunt. Dit kan tevens gekoppeld worden aan het werken met criteria (Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Vleuten, 2013). Daarnaast noemt Stanley (1992) ook de eventuele aandacht in de training voor het ontvangen van peerfeedback. Met de juiste training kan het geven van peerfeedback het evalueren van eigen vaardigheden stimuleren (Cheng & Warren, 2005).

2.5.6 Houding van docenten bij het begeleiden van peerfeedback

In de fase waarin studenten peerfeedback geven, onthoudt de docent zich zoveel mogelijk van commentaar (Van den Berg et al., 2005; Götte et al., 2017). De kans bestaat dat studenten wachten tot de docent het juiste antwoord geeft. Het is de taak van een docent om het proces van feedback geven te bewaken, de voortgang en goede uitvoering in de gaten houdt en zo nodig corrigeert (Van den Berg et al., 2005). Het werken met peerfeedback vraagt van tutores dat zij zich richten op het scheppen van de condities waaronder peerfeedback kan plaatsvinden en niet in eerste instantie op het geven van feedback. Het bewaken van dit proces en de inhoudelijke kwaliteit ervan zijn belangrijke uitdagingen waar tutores voor staan (Van Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015).

3. Organisatieanalyse

Dit hoofdstuk geeft inzicht in de organisatie waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt. Er vindt een beschrijving plaats van de aspecten in de context die van invloed zijn op de implementatie van het innovatieontwerp en van de huidige stand van zaken met betrekking tot het begeleiden van peerfeedback in de A-variant. Hoofdstuk 3 geeft antwoord op de volgende deelvragen:

6) Welke factoren binnen de huidige context kunnen van invloed zijn op de innovatie?

7) Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de kwaliteit van de peerfeedback in de A-variant?

8) Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in de A-variant?

3.1 Methode contextanalyse

3.1.1 Activiteitensysteem model van Engeström

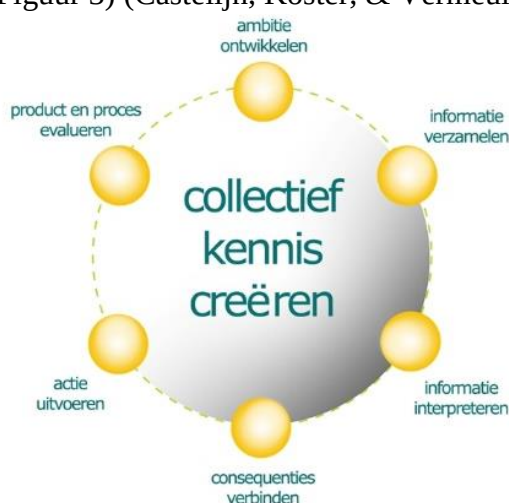
Het activiteitensysteem model van Engeström (1987) wordt ingezet als middel om een beeld te vormen van de context van KPZ en brengt vier processen in beeld, namelijk: het primaire proces, proces van betrokkenheid, uitwisselingsproces en distributieproces. Door deze aspecten te onderzoeken met de leden van de PLG komen de fricties in beeld die in de praktijkanalyse verder kunnen worden onderzocht. Tevens wordt er rekening gehouden met processen in de organisatie bij het implementeren en uitvoeren van de innovatie. De processen worden samen met de PLG in beeld gebracht in de vorm van een gesprek. De belangrijkste onderdelen uit de vier processen worden opgenomen in een samenvatting in paragraaf 3.3.1.

3.1.2. Documentanalyse

Het onderzoek en de innovatie dienen aan te sluiten bij de visie van KPZ. Daarom is het belangrijk om inzicht te krijgen in zowel de visie op innoveren van de instelling als de visie op collectief leren (waar peerfeedback een onderdeel van uitmaakt binnen KPZ). Hiervoor worden het instellingsplan 2016-2021 (Heijmans, 2016) en Onderzoeksverslag afstuderen VT4 (Pillen, Hans, & Van der Klaauw, 2017) bestudeerd. Deze resultaten worden vervolgens beschrijvend weergegeven in de vorm van een samenvatting.

3.2 Methode praktijkanalyse

Om het collectief leren binnen de PLG op gang te brengen, wordt er gebruik gemaakt van de cyclus van collectief leren (Figuur 3) (Castelijns, Koster, & Vermeulen, 2009, p. 159).



Figuur 3. Cyclus van collectief leren. Overgenomen van *Vitaliteit in processen van collectief leren* (p. 159), door J. Castelijns, J. Koster en M. Vermeulen, 2009, Antwerpen: Garant.

Stap 1: Ambitie ontwikkelen

Een collectieve ambitie is een gezamenlijk streven om iets te bereiken (Castelijns et al., 2009). De ambitie is met de leden van de PLG in gesprek bepaald en is als volgt vormgegeven:

Het vinden van een effectieve manier om studenten te laten leren en het leerrendement te verhogen door op een doelgerichte manier het proces van peerfeedback te begeleiden.

Stap 2: Informatie verzamelen

3.2.1 Observatie tutoren

De drie tutoren worden gestructureerd geobserveerd met als doel de huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in beeld te brengen. Observatie ontleent haar kracht aan de mogelijkheid bewijsmateriaal uit de eerste hand te verkrijgen (Denscombe, 2004), waardoor sociale wenselijkheid beperkt wordt (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Er wordt gebruik gemaakt van een observatieformulier (Bijlage A), gebaseerd op begeleidingsaspecten voor de tutor uit de literatuur. Voorbeelden van begeleidingsaspecten die worden geobserveerd zijn de groepsgrootte, de opdracht die de tutor geeft en het weerhouden van het geven van feedback tijdens het proces van peerfeedback. Wegens het grote aantal kijkpunten wordt er indirect geobserveerd door filmopnames te maken tijdens een klassikaal feedbackmoment. Tutoren zijn op de hoogte van de observatie, maar niet van de kijkpunten die worden gehanteerd om de objectiviteit te vergroten. De opnames worden geanalyseerd door de aanwezigheid van de begeleidingsaspecten te toetsen middels het observatieformulier. Deze resultaten worden vervolgens beschrijvend weergegeven.

3.2.2 Observatie studenten

Tevens worden studenten van de drie tutorgroepen indirect gestructureerd geobserveerd tijdens het geven van peerfeedback in een bijeenkomst met als doel de huidige stand van zaken met betrekking tot de kwaliteit van de peerfeedback in beeld brengen. Uit elke tutorgroep worden willekeurig twee peerfeedbackmomenten geobserveerd, waarbij medestudenten mondeling feedback geven op de resultaten die een van de studenten uit de groep presenteert. De feedbackopmerkingen van studenten worden getranscribeerd en vervolgens in beeld gebracht middels het observatieformulier (Bijlage B), opgesteld aan de hand van kwaliteitscriteria uit het conceptueel kader. Ieder feedbackelement (niet relevant bij het onderdeel 'feedup') wordt geteld en weergegeven in de vorm van een tabel om inzicht te krijgen in de verhoudingen per feedbackelement.

Door omstandigheden is het niet mogelijk één van de drie tutorgroepen te observeren. De missende data betreft geen selectieve groep en zal naar verwachting weinig afwijken van de twee andere tutorgroepen.

3.2.3 Focusgroep studenten

Aangezien een observatie een momentopname is, is het belangrijk om de huidige situatie met betrekking tot het geven en krijgen van peerfeedback middels een andere methode in beeld te brengen en zo te streven naar triangulatie. Tevens kan een interview, in tegenstelling tot een observatie, meer diepgang geven aan het onderzoek, omdat er naar zaken als motivatie, attitude en meningen gevraagd kan worden (De lange et al., 2016). Een focusgroep met zes willekeurig gekozen studenten uit de drie verschillende tutorgroepen wordt gerealiseerd om

de huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in beeld te brengen. Deze methode van onderzoek is passend bij het kleinschalige en persoonlijke karakter van de onderwijsinstelling. De tien open vragen zijn gebaseerd op Van den Berg (2003). Deze is oorspronkelijk ontwikkeld als beginmeting voor peerfeedback in de opleiding historiografie en is aangepast op basis van de context van peerfeedback op KPZ (Bijlage C).

3.2.4 Focusgroep tutoren

Om de huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in beeld te brengen wordt naast de observatie ook een focusgroep ingezet. Middels een focusgroep met de drie tutoren wordt gestreefd naar een breder begrip van de huidige situatie. De vijf interviewvragen zijn gebaseerd op de vragen uit de vragenlijst van Van den Berg. (2003). Deze is oorspronkelijk ontwikkeld als nameting om de kwaliteit en functionaliteit in beeld te brengen en is aangepast op basis van de context van KPZ.

De focusgroepen van studenten en tutoren worden getranscribeerd en open, axiaal en vervolgens selectief gecodeerd (Boeije, 2016). De relevante fragmenten worden in de vorm van een samenvatting weergegeven.

3.3 Resultaten contextanalyse

3.3.1 Activiteitsysteem model van Engeström

Uit het gesprek met de teamleden van de PLG kwam relevante informatie over de vier processen naar voren. Dit wordt hieronder samenvattend weergegeven.

Primaire proces

Het primaire proces speelt zich af tussen het onderwerp, de middelen en het gestelde doel. Tutoren willen het collectief leren versterken door onder andere te werken met peerfeedback. Zij komen in het gesprek tot het inzicht dat zij meer kennis, vaardigheden en hulpmiddelen nodig hebben om dit proces te begeleiden.

Proces van betrokkenheid

Dit proces geeft de onderlinge relatie met belanghebbenden weer. De drie leden van de PLG worden betrokken in alle fasen van de cyclus van collectief leren. Data wordt gezamenlijk geïnterpreteerd en keuzes worden in samenspraak met de leden gemaakt. De belanghebbenden zijn, naast de drie tutoren van de PLG, de andere drie tutoren en studenten in de A-variant. Deze personen worden in zekere mate betrokken bij het onderzoek en de innovatie. Zo worden zij op de hoogte gehouden tijdens het tutorenoverleg over de vorderingen van het onderzoek en krijgen zij de mogelijkheid om te participeren in de uitvoering van het innovatieontwerp.

Uitwisselingsproces

Dit proces geeft weer hoe de betrokkenen met elkaar omgaan en welke regels daarbij gelden. Samen met de teamleden van de PLG zijn (omgangs)regels besproken. Alle tutoren komen eens per maand bij elkaar in een tutorenoverleg. Met studenten hebben zij besproken dat de veilige sfeer in de groep belangrijk is. De tutoren bereiden de bijeenkomsten gezamenlijk voor, maar stellen wel zelf doelen en zijn erg verschillend in aanpak. Daarom is het belangrijk om in de praktijkanalyse een beeld te vormen over alle leden in de PLG ten aanzien van de begeleiding van peerfeedback. Hier wordt bij de focusgroep en observaties rekening mee gehouden.

Distributieproces

Dit proces richt zich op het gestelde doel, de gemeenschap en de werkverdeling. De tutores hebben duidelijke taakverdelingen. Iedere tutor van de A-variant focust zich op een deelgebied. De tutores die deelnemen in de PLG zijn verantwoordelijk voor collectief leren, intervisie en de bachelorthesis.

3.3.2 Documentstudie

Visie van KPZ op innovatie

KPZ geeft aan de lat hoog te leggen, voor zichzelf, haar studenten en haar partners, want in iedere fase van ontwikkeling kunnen mensen groeien. KPZ is ervan overtuigd dat je pas kunt excelleren als er sprake is van ambitie, intensief willen trainen en continu blijven verbeteren. Kernwaarden van KPZ zijn *persoonlijk, uitzonderlijk, ontwikkelend* en *verbindend*. Studenten, cursisten, medewerkers en samenwerkingspartners worden gekend en erkend in hun eigenheid om vanuit ambitie en hoge verwachtingen voortdurend in ontwikkeling te zijn en als gemeenschap bij te dragen aan optimale ontwikkelingskansen voor alle kinderen. De missie van KPZ is om onder andere met ontwerpgericht praktijkonderzoek bij te dragen aan ontwikkeling, innovatie en systeemverandering binnen het domein Kind & Educatie. Het doel hiervan is om bij te dragen aan een oplossing voor een probleem in de praktijk en aan het ontwikkelen van praktijkkennis (Heijmans, 2016).

Visie van KPZ op collectief leren en feedback

In het instellingsplan 2016-2021 (Heijmans, 2016) wordt aandacht besteed aan het begrip collectief leren. De reactie van KPZ op de trend dat er steeds meer aandacht voor 'leren' van professionals en systemen is, is dat ze slimmer willen leren en systematisch willen werken aan een leer- en verbetercultuur door onder andere collectief te leren. De eerste ambitie die beschreven wordt, geeft aan dat KPZ over top-opleidingen wil beschikken met persoonlijke aandacht. Volgens KPZ leren mensen niet alleen als individu maar vooral ook in en door een groep en door voorbeeldgedrag. Een actie die bij deze ambitie genoemd wordt is onder andere het uitbouwen van het concept collectief leren. In het Onderzoeksverslag afstuderen VT4 komt naar voren dat tutores het collectief leren een goede voorbereiding vinden op het werken in een team. Studenten gebruiken elkaars expertise en kracht en zoeken samen naar vragen en antwoorden. Studenten leren volgens de tutores meer, omdat zij luisteren en meedenken met een medestudent.

3.4 Resultaten praktijkanalyse

In deze paragraaf staat de derde stap, het interpreteren van informatie, van de cyclus van het collectief leren (Castelijns et al., 2009) centraal.

Stap 3: Informatie interpreteren

3.4.1 Observatie tutoren

De tutoren begeleiden een feedbackmoment naar aanleiding van presentaties van studenten over de drie grootste afstudeeropdrachten. Alle studenten zijn bij deze opdrachten betrokken en kunnen de presenterende student feedback geven. De tutoren begeleiden feedup door (een deel van) de studenten criteria te geven en de essentie van de opdracht uit te leggen. Een tutor geeft aan dat studenten bij alle criteria een tip en een top op moeten schrijven. De tutoren begeleiden het geven van feedback door een algemene vraag te stellen als: “Wie heeft er feedback voor student X?” Een tutor stimuleert het geven van feedforward door tegen de studenten te zeggen: “zorg dat je een aspect benoemt waar de student zich in kan ontwikkelen.” Tutoren stimuleren studenten om taakgerichte feedback te geven door algemene vragen te stellen over de inhoud van de drie opdrachten. Vragen of opmerkingen die duiden op de begeleiding van het proces of de zelfregulatie kwamen niet voor. In beide tutorgroepen geven in eerste instantie vooral de studenten feedback. Inmenging in het proces door de tutor komt in beide tutorgroepen voor naar aanleiding van opmerkingen van studenten.

3.4.2 Observatie studenten

In de ene groep hebben alle studenten de criteria voor zich, terwijl in de andere groep slechts één student van de tutorgroep de criteria kan bekijken. Feedbackopmerkingen van studenten worden niet in alle gevallen op basis van criteria (feedup) geformuleerd. Uit observaties (Tabel 1) komt naar voren dat iedere student zowel feedback als feedforward krijgt. Ook krijgt iedere student feedback op de taak en op het proces. Feedback op de zelfregulatie kwam slechts één keer voor. Ongeveer de helft van de feedback is enkelvoudige feedback. Dit wil zeggen dat er alleen een oordeel en/of suggestie werd gegeven zonder uitleg.

Tabel 1

Resultaten observaties peerfeedback studenten

Studenten (aantal verkregen feedbackopmerkingen)	Student 1 (14)	Student 2 (10)	Student 3 (8)	Student 4 (7)
Feedback	7	5	4	4
Feedforward	7	5	4	3
Taak	10	8	4	3
Proces	4	2	4	3
Zelfregulatie	0	0	1	0
Enkelvoudige feedback	7	6	2	5
Uitgewerkte feedback	7	4	6	2

3.4.3 Focusgroep interview studenten

Studenten vinden het prettig dat er door peerfeedback vanuit verschillende perspectieven naar een situatie of product kan worden gekeken. Ze krijgen het liefst peerfeedback op een (tussen)product of op het moment dat ze vastlopen. Bij het geven van peerfeedback kijken studenten of de medestudent al goed op weg is en geven ze tips en tops. Een ander moet verder kunnen met de feedback. Studenten lijken het lastig te vinden om feedback te geven. Ze zeggen wat ze denken en gaan op hun intuïtie af, maar vragen zich af of dit helpend is voor medestudenten. Hulp van de tutor is nodig om de peerfeedback te organiseren. Studenten zijn het erover eens dat ze niet hebben geleerd waar goede feedback aan dient te voldoen en zien dit als ontwikkelpunt. Verder zijn ze van mening dat feedback concreter wordt wanneer het schriftelijk geformuleerd wordt volgens het beoordelingsformulier. Het tegelijkertijd luisteren naar een presentatie en geven van feedback blijkt een lastige combinatie. Studenten vinden het een grote stap om medestudenten feedback te vragen, omdat ze denken een ander te belasten. Een student zegt: “Als je aan iemand feedback vraagt, vraag je eigenlijk een gedeelte van iemands tijd.” Vastgestelde momenten haalt de drempel weg om een medestudent feedback te vragen. Studenten zien tijdens deze momenten tevens de mogelijkheid om concrete producten mee te nemen naar bijeenkomsten.

3.4.4 Focusgroep interview tutoren

“Studenten hebben de tutor nodig. Anders blijft de feedback vrij oppervlakkig”, zegt een tutor. Tutoren geven aan na te moeten denken over hoe ze de situatie veiliger kunnen maken. Studenten zijn namelijk bang om halfproducten te delen. Ook lijken niet alle studenten even actief betrokken bij de peerfeedback. De structuur lijkt bepalend voor de interactie. Wanneer er feedback wordt gegeven als tweetal, is er minder verlegenheid volgens een tutor. Feedback op basis van intuïtie en eigen aannames is wellicht niet zinvol. Tutoren vragen zich af of zij nu in staat zijn om goede kaders te geven, zodat de feedback inhoudelijk sterker wordt. Feedup mag sterker aangezet worden volgens tutoren. Sturing van tutoren is dan minder nodig en de verantwoordelijkheid kan meer bij studenten liggen. Een tutor merkt op dat als studenten beter weten hoe ze een onderdeel moeten verwerken, ze een ander beter peerfeedback daarover kunnen geven.

Stap 4: Consequenties verbinden

3.5 Conclusie organisatieanalyse

Het uitbouwen van het collectief leren is een actiepunt. Tutoren zien het collectief leren, met daarbij het geven van peerfeedback, als goede voorbereiding op het werken in een team. Kijkend naar de kwaliteit van feedback, worden feedbackopmerkingen regelmatig niet op de feedup gebaseerd. Hierdoor krijgen studenten wellicht geen inzicht in hun prestaties met betrekking tot doelen (Hattie & Timperley, 2007; Snel et al., 2016). Feedback op zelfregulerend niveau wordt niet gestimuleerd en nauwelijks gegeven door studenten. Overigens blijken studenten vooral behoefte te hebben aan feedback op concrete producten, dus meer op taakniveau. Er is regelmatig sprake van enkelvoudige feedback zonder verklaring. Deze verklaring is voor zowel de gever als ontvanger weldegelijk van belang (Wooley et al., 2008; Joosten-ten Brinke et al., 2014; Nicol, 2014; Van Popta et al., 2017).

Kijkend naar de begeleiding van peerfeedback, kan feedup sterker aangezet worden, vinden tutoren en studenten. Dit kan de kwaliteit van peerfeedback en verantwoordelijkheid van

studenten ten goede komen. Veiligheid blijkt een belangrijke voorwaarde. Meer aandacht hiervoor bevordert mogelijk de betrokkenheid en interactie van studenten. Interactie kan tevens bevorderd worden door een groepsgrootte van drie tot vier studenten aan te houden (Pearce et al., 2009; Van den Berg et al., 2005). Dit is nu niet het geval. Studenten zien graag een oplossing voor tempoverschillen en het gebrek aan kennis met betrekking tot het geven van feedback. Daarnaast voelen studenten zich belemmerd om feedback te vragen. Het werken met vaste feedbackmomenten zien zij als een kans.

4. Innovatieontwerp

Het doel van het innovatieontwerp is om tutores inzicht te geven in hoe zij het proces van peerfeedback bij studenten op een kwalitatief goede manier kunnen begeleiden. De kennis van het conceptueel kader, samen met de kennis uit de context en de praktijk, zijn vertaald in de uitgangspunten voor het ontwerp zoals hieronder uiteengezet. Deze punten dienen als kwaliteitskader voor het innovatieontwerp.

4.1 Ontwerpcriteria

Het innovatieontwerp dient zich te richten op:

- vastgestelde momenten voor peerfeedback (Van Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015);
- het trainen van studenten in het geven van feedback (Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015; Stanley, 1992; Cheng & Warren, 2005);
- de feedup van de opdracht door criteriagericht te werken (Hattie & Timperley, 2007; Snel et al., 2016);
- het geven van uitgewerkte feedback (Van Popta, 2017);
- het scheppen van condities door tutores waaronder peerfeedback kan plaatsvinden (Van Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015; Van den Berg et al., 2005; Götte et al., 2017);
- een passende groepsgrootte bij het geven van peerfeedback (Pearce et al., 2009; Van den Berg, et al., 2005);
- het aangaan van een dialoog tijdens het afsluiten van de peerfeedback (Dobbelaer, et al., 2012).

4.2 Ontwerpeisen

4.2.1 Randvoorwaarden

- Innovatieontwerp wordt uitgevoerd binnen A-variantbijeenkomsten;
- Studenten nemen (tussen)producten mee naar de A-variantbijeenkomsten waarin peerfeedback centraal staat.

4.2.2 Ontwerpbepalingen

- Studenten hebben het gehele afstudeerjaar weinig contactmomenten;
- Studenten lopen in de periode van het innovatieontwerp sterk uiteen, kijkend naar de het tempo van de uitwerking van de afstudeeropdrachten.

4.3 Verantwoording innovatieontwerp

Het ontwerp richt zich op een feedbacktraining aan studenten die gegeven wordt door tutores. Lerarenopleidingen dienen studenten namelijk te trainen in het geven van feedback (Van Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015). Studenten merken dat zij een gebrek aan kennis hebben over het geven van feedback. In deze training wordt duidelijk gemaakt aan studenten dat ze de peerfeedback dienen te baseren op de feedup van de opdracht. Volgens Hattie en Timperley (2007) moet een student weten waar hij naartoe werkt. Ongestructureerd feedback geven, blijkt weinig effectief (Van den Berg et al., 2005). Toch gebeurde dit regelmatig volgens studenten en tutores naar aanleiding van de organisatieanalyse. Omdat studenten regelmatig enkelvoudige feedback geven zonder verklaring zal er in de training aandacht zijn voor de elementen voor uitgewerkte feedback van Van Popta (2017). De verklaring is namelijk van essentieel belang voor zowel de feedbackgever als ontvanger (Wooley et al., 2008; Joosten-ten Brinke et al., 2014; Nicol, 2014; Van Popta et al., 2017). De

perceptie van een ontvanger van de feedback bepaalt tevens of de feedback zal worden gebruikt voor professionele ontwikkeling of niet. Het aangaan van een dialoog tussen de feedbackgever en –ontvanger over verschillende opvattingen kan bijdragen aan het minimaliseren van verschil in perceptie (Dobbelaer, et al., 2012). Hier worden studenten van op de hoogte gebracht. Naast de training worden vastgestelde peerfeedbackmomenten gecreëerd waarop studenten deze vaardigheden in de praktijk kunnen brengen. Dit kan als oplossing dienen voor het feit dat studenten zich bezwaard voelen om een ander feedback te vragen in de vrije tijd. Tevens kan het geven van effectieve feedback het eigen werk ook ten goede komen (Van Popta et al., 2017). Tijdens deze peerfeedbackmomenten begeleiden tutores het peerfeedbackproces in kleine groepen waarbij studenten worden gestimuleerd uitgewerkte schriftelijke feedback te geven op producten op basis van vooraf opgestelde criteria. De tutores onthouden zich in eerste instantie zoveel mogelijk van het zelf geven van feedback om het proces tussen studenten op gang te houden. Verder gaan studenten met elkaar in gesprek over de feedback en de mogelijk verschillende percepties, omdat dit het verbeterproces een effectieve impuls kan geven (Dobbelaer, et al., 2012).

Stap 5: Innovatie uitvoeren

4.4 Objectontwerp

Onderstaande ontwerpstellingen vertalen de ontwerpcriteria naar concrete interventies. Er is sprake van een gelaagd ontwerp. Dit wil zeggen dat de teacher leader en tevens onderzoeker de vaardigheden inoefent en kennis overdraagt aan tutores, zodat tutores dit proces vervolgens kunnen begeleiden bij studenten. Dit proces verloopt als volgt:

1. *Bijeenkomst tutores ‘Teach as you preach’*

De teacher leader en tevens onderzoeker plant een bijeenkomst met tutores door middel van het principe *‘teach as you preach’*. De teacher leader geeft de feedbacktraining (ontwikkeld voor studenten in de A-variant) aan tutores en begeleidt daarnaast tijdens deze bijeenkomst het proces van peerfeedback gebaseerd op de resultaten van het conceptueel kader en de organisatieanalyse. Daarbij gebruikt de teacher leader de ontwikkelde materialen (Bijlage F en G), zodat de tutores dit proces kunnen ervaren en tevens op dezelfde wijze uit kunnen voeren met de studenten van hun tutorgroep. Tutores nemen naar deze bijeenkomst ontwerpvoorstellen van studenten mee en geven peerfeedback door middel van de door de teacher leader aangeleerde strategie.

2. *Feedbacktraining aan studenten*

Tutores geven de van de teacher leader verkregen feedbacktraining aan studenten. In deze feedbacktraining staan de volgende onderdelen centraal: doel en belang van peerfeedback, criteriagericht feedback geven (feedup), de elementen van uitgewerkte feedback en de rol van de dialoog bij feedback.

3. *Voorbereiden peerfeedbackmoment*

Tutores bereiden het peerfeedbackmoment voor met het ontwikkelde les(voorbereidings)formulier (Bijlage F). Ze plannen hierbij een lesmoment in en geven aan welke opdracht en bijbehorende criteria centraal staan bij het peerfeedbackmoment.

4. Begeleiden peerfeedbackmoment

Tutoren begeleiden het peerfeedbackmoment met het ontwikkelde les(voorbereidings)formulier. Bij dit onderdeel van het innovatieontwerp wijzen ze de studenten op de criteria en begeleiden ze de indeling in groepen van drie tot vier studenten. Vervolgens wijzen ze de studenten op de elementen voor uitgewerkte en laten ze studenten schriftelijk feedback geven (tutor onthoudt zich hiervan) met het ontwikkelde stappenplan voor studenten (Bijlage G). Als laatste laten de tutoren de studenten de feedback uitwisselen en een dialoog aangaan met elkaar en stellen zij het volgende peerfeedbackmoment vast.

De tijdsplanning van het bovenstaande innovatieontwerp en de uitvoering van de evaluatie van de innovatie is opgenomen in Bijlage E.

5. Evaluatie van de innovatie

Dit hoofdstuk omvat de evaluatie van het ontwerp. De hierna vermelde deelvragen richten zich, net als in de organisatieanalyse, op de begeleiding en de kwaliteit van de peerfeedback. Dit maakt het mogelijk een vergelijking te maken. Tevens richten de deelvragen zich op het verkrijgen van kennis over de evaluatie van het ontwerpproces en de evaluatie van het ontwerp. Deelvraag 9 richt zich op het monitoringsproces. Deelvragen 10, 11 en 12 dienen voor de meting van de innovatie en deelvraag 13 richt zich op de organisatieontwikkeling.

- 9) Hoe werkt het innovatieontwerp ‘begeleiden van peerfeedback’ in de praktijk?
- 10) In hoeverre draagt het innovatieontwerp in de praktijk bij aan de begeleiding van peerfeedback?
- 11) Hoe ervaren studenten de peerfeedbackmomenten op basis van het innovatieontwerp?
- 12) Welke veranderingen in de kwaliteit van de peerfeedback zijn bewerkstelligd door het collectieve innovatieproces?
- 13) Welke veranderingen binnen de organisatie zijn bewerkstelligd door het collectieve innovatieproces?

5.1 Methode monitoren van de innovatie

5.1.1 Monitoringslogboek

De werking van het innovatieontwerp en de factoren die daarbij van invloed waren, worden gemeten door middel van een monitoringslogboek. Na ieder moment waarop tutores het proces van peerfeedback begeleiden vullen zij het monitoringslogboek in (Bijlage H). De aandachtspunten in het monitoringslogboek zijn opgesteld door het specificeren van de ontwerpcriteria die van toepassing zijn voor tutores. De tutores geven opmerkingen met betrekking tot de uitvoering ten aanzien van hun eigen leerkrachtgedrag. De informatie uit de verschillende monitoringslogboeken wordt verzameld. Opmerkingen over (het gedrag van) studenten worden apart gelabeld. Samen met de leden van de PLG worden de kernpunten uit deze monitoringslogboeken gehaald en weergegeven in de vorm van een samenvatting. Het streven naar een gezamenlijke interpretatie, komt de intersubjectiviteit mogelijk ten goede.

5.2 Methode meten van de innovatie

De meerwaarde van het ontwerp wordt gemeten door middel van drie instrumenten, namelijk: interviews met studenten, een focusgroep met tutores en een analyse van feedbackopmerkingen. Door drie observatie-instrumenten naast elkaar te gebruiken en daarmee inzicht te krijgen in percepties van tutores en studenten en de kwaliteit van de feedbackopmerkingen, wordt triangulatie toegepast wat de validiteit van het onderzoek mogelijk ten goede komt. Bovenstaande instrumenten werden tevens toegepast in de organisatieanalyse. Daardoor is het mogelijk de resultaten te vergelijken en de meerwaarde van de innovatie in beeld te brengen. Deze nul- en eindmetingen geven weer hoe de situatie voor en na de uitvoering van de innovatie is op het gebied van de begeleiding van peerfeedback.

5.2.1 Interviews studenten

Wederom wordt het perspectief van studenten uit de drie tutorgroepen meegenomen. Het in gesprek gaan met studenten past bij het persoonlijke en kleinschalige karakter van KPZ. Er worden drie interviews georganiseerd met twee studenten uit iedere tutorgroep met als doel ervaringen van studenten in beeld te brengen op basis van het innovatieontwerp. Een onafhankelijke collega die niet betrokken is bij het onderzoek stelt de interviewvragen aan

studenten om de intersubjectiviteit te vergroten. De vragen die gesteld worden, zijn deels gebaseerd op de vragen die eerder in de organisatieanalyse werden gesteld (Bijlage C). De nadruk ligt in deze interviews meer op het evalueren van de ontwerpcriteria die naar aanleiding van de organisatieanalyse zijn opgesteld. De volledige lijst met vragen is opgenomen in Bijlage I.

5.2.2 Focusgroep tutoren

Een focusgroep met de drie tutoren wordt gerealiseerd met als doel de meerwaarde van het innovatieontwerp in beeld te brengen. De vragen die gesteld worden, zijn deels gebaseerd op de vragen die eerder in de organisatieanalyse werden gesteld (Bijlage D). De nadruk ligt nu meer op de ontwerpcriteria om de verschillende onderdelen van het begeleidingsproces te evalueren. De interviewvragen zijn opgenomen in Bijlage J.

Om de organisatieontwikkeling in beeld te brengen, worden tijdens de focusgroep met tutoren tevens vragen gesteld die gericht zijn op het collectieve proces. Door de kleine omvang van de PLG, wordt er op een kwalitatieve wijze informatie vergaard door middel van een focusgroep. De interviewvragen zijn gericht op het evalueren van het collectieve proces. Er zijn naast een aantal algemene vragen, vragen opgesteld aan de hand van de PLG-vragenlijst van Verbiest (2015). Deze vragenlijst is oorspronkelijk ontwikkeld om te kijken in hoeverre een school kenmerken van een PLG vertoont. De vragen zijn zodanig aangepast dat er een meer algemene en open vraagstelling voor de focusgroep is ontstaan.

De interviews met studenten en de focusgroep met tutoren worden getranscribeerd en open, axiaal en vervolgens selectief gecodeerd (Boeije, 2016). Dit gebeurt samen met de PLG om de intersubjectiviteit te waarborgen. De relevante fragmenten worden in de vorm van een samenvatting, per onderdeel van het innovatieontwerp, weergegeven.

5.2.3 Analyse feedbackopmerkingen

Om de kwaliteit van de feedbackopmerkingen van studenten te meten op basis van het innovatieontwerp, worden de feedbackopmerkingen opnieuw geanalyseerd. In de organisatieanalyse werden mondelinge feedbackopmerkingen geanalyseerd. Er werd eerst een vragenronde gedaan alvorens er feedback werd gegeven. Omdat er nu schriftelijke feedbackopmerkingen geanalyseerd worden, worden de vragen niet meegenomen in de analyse om de vergelijking tussen de nul- en eindmeting zo consistent mogelijk te maken. Uit iedere tutorgroep worden willekeurig twee studenten gekozen, waarvan de feedback geanalyseerd wordt op basis van het kijkkader (Bijlage K) gebaseerd op de feedbackelementen van Van Popta (2017). De feedback wordt in eerste instantie kwantitatief en vervolgens kwalitatief geanalyseerd om het cijfermateriaal inzichtelijker te maken (De Lange et al., 2016). De gegevens uit het kijkkader worden overzichtelijk gepresenteerd door middel van een tabel. De feedbackelementen geven inzicht in de kwaliteit van de feedback en zijn tevens gebruikt voor de analyse van de feedbackopmerkingen in de organisatieanalyse, waardoor het maken van een vergelijking mogelijk is. Naar de andere onderdelen waar het innovatieontwerp op gebaseerd is, wordt gevraagd in de interviews met studenten.

Door onvoorziene omstandigheden in de tutorgroep kunnen er minder producten geanalyseerd worden. Een groep kan het innovatieontwerp slechts een keer uitvoeren, een andere tutorgroep bekijkt het tweede moment samen één tussenproduct wegens gebrek aan producten van studenten.

De resultaten van de interviews en de analyse van de feedbackopmerkingen worden, naast de leden van de PLG, tevens teruggekoppeld aan de andere belanghebbenden (paragraaf 3.3.1) tijdens een tutorenoverleg. Op deze manier worden alle betrokkenen op de hoogte gehouden over (de uitkomsten van) het collectieve proces van de PLG.

Stap 6: product en proces evalueren

5.3 Resultaten evaluatie innovatieontwerp

In de resultaten vindt de evaluatie plaats van twee typen instrumenten, namelijk instrumenten die dienen voor het monitoren en meten. De evaluatie per type instrument wordt hieronder uiteengezet.

5.3.1 Resultaten monitoren innovatieontwerp

Monitoringslogboeken

De informatie uit de logboeken toont aan dat tutores de feedbacktraining hebben gegeven en tevreden zijn over het verloop ervan. Tutores informeren studenten over bijeenkomsten waarin feedbackmomenten centraal staan, zodat zij (tussen)producten mee kunnen nemen. Tijdens de bijeenkomsten wijzen de tutores de studenten op de beoordelingscriteria die op de portal (online werkomgeving voor studenten) staan voor de verschillende opdrachten en adviseren studenten om hier goed naar te kijken. Tutores stimuleren uitgewerkte feedback door de informatie in de feedbacktraining en wijzen studenten op het stappenplan. Een tutor geeft aan dat studenten het lastig vinden om uitgewerkte feedback te geven. Ze moeten geholpen worden bij het beschrijven van de verklaring. Dezelfde tutor geeft bij het tweede moment aan dat het wegens organisatorische redenen niet is gelukt om deze begeleiding te bieden. In de logboeken wordt zichtbaar dat de grote mate van tempoverschil tussen studenten een knelpunt is. Tutores proberen aandacht te hebben voor de groepsgrootte, maar dit is niet altijd te realiseren. Iedere student bevindt zich namelijk in een andere fase van de opleiding, waardoor het soms op grond van inhoudelijke argumenten, wenselijker is om een duo te maken. Het in gesprek gaan met elkaar verliep wisselend in de tutorgroepen. Een van de tutores geeft aan dat dit in de meeste gevallen lukt, terwijl een andere tutor aangeeft dat het formuleren van feedback in haar groep veel tijd kostte, waardoor het gesprek aan het einde niet plaatsvond. De tutores weerhouden zich er in eerste instantie van om zelf feedback te geven. Een van de tutores geeft tijdens het tweede begeleidingsmoment aan dat het steeds beter lukt om afstand te nemen en geeft aan het effect ervan te ervaren.

5.3.2 Resultaten meten innovatieontwerp

Resultaten interviews studenten

Studenten vinden een vastgesteld moment voor het geven van peerfeedback prettig, omdat ze zich kunnen voorbereiden op de bijeenkomst en heel bewust een product uit kunnen kiezen en mee kunnen nemen. Over de feedbacktraining zijn alle bevraagde studenten tevreden. “Het werd weleens tijd dat dit gebeurde. We hebben nog nooit gehoord hoe we feedback moeten geven, terwijl er wel van ons wordt verwacht dat we dit kunnen”, zegt een student om het belang van de training aan te geven. Een veelgehoorde opmerking was dat studenten zich bewuster zijn geworden van het feit dat feedback opgesteld dient te worden aan de hand van criteria. Studenten zien naar aanleiding van de feedbacktraining in dat het doel is om de medestudent te helpen om aan de criteria van de opdracht te voldoen. De neiging om feedback te geven uit de losse pols of om veel opmerkingen te maken over spelling en zinsbouw verdwijnt dan in zekere mate volgens enkele studenten uit verschillende tutorgroepen. Een

student geeft tevens aan dat ze de gekregen feedback serieuzer neemt, omdat ze weet dat het nu gebaseerd is op de criteria. Studenten proberen uitgewerkte feedback te geven, maar geven aan dat het onderbouwen complex is en dat het tevens niet altijd mogelijk is om deze verklaring te beschrijven, bijvoorbeeld bij het formuleren van een vraag aan een medestudent. Ze merken wel op dat ze door de verklaring kritischer worden bij het formuleren van hun eigen feedback. In plaats van ergens direct een mening over te geven, denken ze beter na waarom de opmerking er echt toe doet voor de medestudent. Daarnaast geven studenten uit verschillende tutorgroepen het belang voor de gever van de feedback aan. Een student verwoordt dit als volgt: ‘‘Degene die feedback geeft, haalt denk ik de meeste winst uit dit innovatieontwerp, omdat je nu echt moet kijken in hoeverre je medestudent nu al aan de criteria voldoet. Dit moet je door middel van een verklaring over kunnen brengen. Daardoor ga je ook anders kijken naar je eigen werk.’’ Opvallend is dat een van de studenten aangaf dat het stappenplan het makkelijker maakt om kritische verbeter suggesties te geven, omdat de ander weet dat er met het stappenplan wordt gewerkt en deze verbeter suggestie van een ander verwacht. Het toevoegen van literatuur bij de uitgewerkte feedback vinden studenten erg moeilijk, omdat ze vaak inhoudelijk te weinig kennis hebben over het onderwerp van een medestudent. Studenten vinden het prettig als er in groepen van drie gewerkt wordt, omdat er dan vanuit meerdere perspectieven naar een product wordt gekeken. Het aangaan van een dialoog over de feedback met een medestudent is niet in alle groepen uitgevoerd. Studenten die wel een dialoog voerden, zien dat als een meerwaarde, doordat de mondelinge toelichting ervoor zorgt dat de perspectieven van de feedbackgevers duidelijker worden.

Of de kwaliteit van de feedback daadwerkelijk is verbeterd, betwijfelen enkele studenten door de minimale uitvoeringstijd van het innovatieontwerp. Een punt van aandacht is dat criteria echt goed moeten zijn om het te kunnen gebruiken. De criteria van het ontwerpvoorstel waren niet erg concreet. Daardoor vraagt een student zich af of de interpretatie van de docent en student wel hetzelfde is. Verder zijn er veel tempoverschillen aanwezig tussen studenten in de tutorgroepen. Dit maakt het lastig, omdat studenten niet altijd inzicht hebben in de verschillende opdrachten als ze daar zelf nog niet mee bezig zijn. De studenten van de tutor die het innovatieontwerp tijdens een bijeenkomst heeft uitgevoerd, geven aan dat het veel tijd kost om op deze manier feedback te geven. Daarbij geven ze aan dat dit waarschijnlijk komt door het eenmalig oefenen met het innovatieontwerp. Als laatste bevelen studenten aan om het feedback geven rustiger op te bouwen en niet direct te kijken naar een heel document, maar eerst op kleinere onderdelen van het document feedback te geven.

Resultaten focusgroep tutores

Tutores geven aan dat de feedbacktraining die zij kregen de kennis en vaardigheden van het begeleiden van peerfeedback aanscherpt. Het was ondersteunend voor zowel de tutor als de student. Het belangrijkste onderdeel in de begeleiding van peerfeedback is volgens de tutores het criteriagericht werken. Dit onderdeel zien zij als een absolute voorwaarde. Door de criteria verdiepen studenten zich in de zone van naaste ontwikkeling en worden ze zich bewust van het doelniveau. Tevens merkt een tutor op dat studenten die nog weinig gevorderd zijn in het proces, zich door de criteria toch al verdiepen in de opdracht. Daarnaast vormen criteria een belangrijk aanknopingspunt voor studenten om producten te bespreken. Een ander onderdeel van de begeleiding van peerfeedback was het stappenplan, waarbij het geven van verklaringen een belangrijk onderdeel was. Als ondersteunend middel blijkt dit heel bruikbaar. Hoewel tutores opmerken dat studenten door het toevoegen van de verklaring hun eigen perspectief

op de opdracht beter onderbouwen en kritischer formuleren, hebben studenten veel hulp nodig bij deze stap. Doordat het geven van een verklaring afhankelijk is van de inhoud, moet een student steeds op zoek gaan naar nieuwe verklaringen. Daarbij is met name de hulp van een tutor onmisbaar. Hoewel het geen verplicht onderdeel was, kunnen studenten zich nog verder ontwikkelen in het geven van een theoretische onderbouwing. Dit kan de koppeling tussen de door de opleiding aangereikte theorie en praktijk explicieter maken. Tevens wordt het effect van de eigen houding in het begeleidingsproces benadrukt. Een van de tutores geeft aan meer te observeren en meer op het proces te controleren in plaats van op de inhoud. Zij schrijft dit mede toe aan het criteriagericht werken. Een andere tutor benadrukt het effect in de groep als volgt: ‘‘Ik heb een stille groep, waardoor de neiging ontstaat om de stilte in te vullen. Daarmee houd je ook iets in stand. Wanneer ik bewust niets zei, kwamen studenten op gang en namen ze zelf initiatief.’’ Als studenten andere feedback krijgen dan ze verwachten of gehoopt hadden, werkt het gesprek volgens tutores. Studenten hebben de neiging om de feedback gewoon naar elkaar te sturen. Nadat een tutor aandrong om in gesprek te gaan over de feedback, kreeg ze van studenten terug dat ze nu daadwerkelijk iets aan de feedback hadden. Degene die feedback ontvangt moet goed doorvragen om kernachtig te horen waar het om gaat. Degene die de feedback ontvangt, moet zich daarbij realiseren of hij echt begrijpt wat de ander zegt en bedoelt, omdat studenten andere definities of beelden kunnen hebben van een bepaald begrip. Daarnaast merken tutores op dat studenten zich met schriftelijke feedback kunnen verliezen in details. De student die de feedback ontvangt, ziet deze details en doorziet wellicht de kern niet meer. In het gesprek kunnen studenten bij medestudenten aangeven wat het belangrijkste is om de kloof tussen het doelniveau en huidige niveau te dichten. De overige onderdelen kunnen studenten op een later moment teruglezen. Om organisatorische redenen was het niet altijd haalbaar om groepen van drie of vier studenten te maken. Tutores verwachten dat het een meerwaarde is, zodat studenten meerdere producten kunnen vergelijken. Een tutor merkt daarnaast op dat het voor de kwaliteit van de feedback belangrijk is als je studenten feedback laat geven in groepen van de zone van naaste ontwikkeling. Studenten liggen dan qua tempo dicht bij elkaar en geven dan serieuzer en kwalitatiever feedback. Als laatste merken tutores op dat de voortgang van het proces van individuele studenten de kwaliteit van de feedback beïnvloedt. Als een student feedback krijgt van een medestudent die al ver is gevorderd in het proces, dan heeft de ontvangende student daar veel aan. Als iemand nog niet ver gevorderd is bij een opdracht en feedback geeft op een student die verder is in het proces, is de kwaliteit van de feedback beduidend lager. Wanneer studenten qua proces gelijk lopen, is er winst zowel voor de feedbackgever als –ontvanger.

Analyse feedbackopmerkingen

Tabel 2 en Tabel 3 laten zien dat in alle drie de groepen de meerderheid van de feedbackopmerkingen uitgewerkte feedback is. Daarbij wordt een keer gerefereerd naar literatuur in Groep A. Tevens maken de tabellen inzichtelijk dat er per groep grote verschillen zijn tussen studenten. Zo is te zien dat bij het eerste feedbackmoment in groep B een student in alle gevallen uitgewerkte feedback geeft, terwijl een andere student uit dezelfde groep van de tien feedbackopmerkingen zes keer uitgewerkte feedback geeft. Tevens is te zien dat er bij het tweede feedbackmoment in groep B grote verschillen zijn tussen de twee studenten. De tweede student uit groep B, geeft in mindere mate uitgewerkte feedback. Uit de kwalitatieve analyse van de feedbackopmerkingen blijkt dat studenten vaak enkelvoudige feedback geven wanneer ze suggesties voor verbetering geven op het gebied van spelling of literatuurverwijzing. Soms wordt de verklaring niet toegevoegd waar dit wel mogelijk is. Een voorbeeld hiervan is: ‘‘Duidelijk geformuleerde vraag, maar het genre/de tekstsoort waar je onderzoek op gericht is, ontbreekt.’’ Een voorbeeld van uitgewerkte feedback die een student aan een medestudent geeft is: ‘‘Misschien past dit onderdeel beter bij ‘aanleiding/aansluiting’, omdat je hier vooral beschrijft waarom het belangrijk is om feedback te geven en te krijgen en dat hoort bij het onderdeel aanleiding/aansluiting.’’

Tabel 2

Resultaten uitgewerkte feedback eerste feedbackmoment

Feedbackmoment 1						
Groep	Groep A		Groep B		Groep C	
Aantal feedback-opmerkingen	15	8	4	10	4	8
Aantal keren enkelvoudige feedback	7	2	0	4	0	2
Aantal keren uitgewerkte feedback	8	6	4	6	4	6
Aantal keren uitgewerkte feedback met theoretische onderbouwing	0	0	0	0	0	0

Tabel 3

Resultaten uitgewerkte feedback tweede feedbackmoment

Feedbackmoment 2				
Groep	Groep A		Groep B	
Aantal feedback-opmerkingen	9		7	6
Aantal keren enkelvoudige feedback	3		1	4
Aantal keren uitgewerkte feedback	6		6	2
Aantal keren uitgewerkte feedback met theoretische onderbouwing	1		0	0

Resultaten evaluatie organisatieontwikkeling

Met betrekking tot de samenwerking tussen de leden van de PLG kan gezegd worden dat zij het als positief punt ervaren om elkaar op de hoogte te houden en ervaringen uit te wisselen met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback. In elke groep is er enigszins anders gewerkt door de verschillende contexten en dat maakt volgens de tutoeren wel iets collectiefs in deze organisatie. Tevens merken de leden van de PLG op dat collega's hen opzoeken om peerfeedback in de eigen module te versterken of te implementeren. Wanneer er volgend jaar specifieke aspecten van peerfeedback versterkt worden, lijkt het de tutoeren goed om deze processen uit te wisselen.

Voor de organisatie heeft het collectieve proces opgeleverd dat collega's buiten de PLG bezig zijn met het implementeren of versterken van peerfeedback in hun module. Het huidige curriculum is ingedeeld in twee fasen: de funderende (leerjaar 1 en 2) en profilerende fase (leerjaar 3 en 4). Aan deze fasen zijn Faseteams gekoppeld waarbij de samenhang tussen doelen, vakinhoudelijke kennis en kunde en praktijkleren centraal staat. Een collega buiten de PLG die geïnspireerd is geraakt, gaat met het Faseteam Funderend in gesprek om een feedbacklijn in te voeren. Daar is een belangrijke lijn voor dit onderwerp gelegd. Tutoeren merken op dat het belangrijk is om zich af te vragen hoe ze dit onderdeel verder kunnen uitwerken in de A-variant. Als er in het tweede en vierde jaar iets gebeurt omtrent peerfeedback is het wenselijk om in het derde jaar ook met peerfeedback te werken. Twee collega's die participeren in het Faseteam Profilerend kunnen dit mogelijk verder uitwerken. Daarnaast is het een onderdeel dat wellicht binnen de begeleidingslijn en intervisielijn thuis kan horen als onderdeel van het collectief leren. De tutoeren geven daarbij als kritische noot dat het van belang is om nog meer kennis en ervaringen op te doen en na te denken hoe dit thema verder ontwikkeld kan worden.

5.4 Conclusie innovatieontwerp

Het innovatieontwerp wordt door studenten en tutores als werkzaam en waardevol ervaren. De training van tutores aan studenten droeg bij aan de begeleiding van peerfeedback. Studenten krijgen door de training meer inzicht in belangrijke onderdelen bij het geven van peerfeedback. Het criteriagericht peerfeedback geven wordt door zowel studenten als tutores als het belangrijkste onderdeel in de begeleiding gezien. Doordat tutores de studenten wijzen op de criteria van de opdracht, verdiepen studenten zich in de zone van de naaste ontwikkeling en worden ze zich bewust van het doelniveau dat de studenten en hun medestudenten moeten bereiken. Deze criteria zorgen tegelijkertijd voor aanknopingspunten voor het bekijken van producten van medestudenten. Dit zorgt er mede voor dat tutores minder inhoudelijk en meer op het proces kunnen begeleiden, waardoor studenten meer initiatief nemen in het proces. Zowel tutores als studenten merken op dat het toevoegen van de verklaring ervoor zorgt dat feedbackopmerkingen kritischer worden geformuleerd. Dit is ook te zien in de analyse van de feedbackopmerkingen. Studenten geven ten opzichte van de nulmeting meer uitgewerkte feedback. Het ontwerp komt daarmee tegemoet aan een belangrijk doel van het onderzoek, namelijk het verhogen van de kwaliteit van de peerfeedback. Studenten hebben wel begeleiding van de tutor nodig bij deze stap, want ze vinden het een complex onderdeel. Dit lijkt tevens naar voren te komen bij de analyse van de feedbackopmerkingen. Met behulp van het logboek wordt zichtbaar dat een student minder uitgewerkte feedback geeft wanneer de begeleiding van de tutor bij deze stap minder is. De kwaliteit van de feedbackopmerkingen tijdens deze bijeenkomst was volgens de tutor lager dan tijdens de eerste bijeenkomst waarbij er wel voldoende begeleiding werd geboden tijdens deze stap. Daarnaast blijkt het gesprek een belangrijk onderdeel bij de perceptie van de feedback. Studenten kunnen verschillende definities hebben van bepaalde begrippen. De perspectieven van een feedbackgever worden duidelijker door het aangaan van een dialoog. Tevens kunnen studenten in het gesprek de kern van de gegeven feedback beter doorgronden.

Het doorlopen van het collectieve innovatieproces heeft ertoe geleid dat collega's van de organisatie, leden van de PLG opzoeken om peerfeedback in de eigen module(s) te implementeren of te versterken. De intentie is er om met diverse leden van Faseteams in gesprek te gaan om een leerlijn feedback te kunnen implementeren in de opleiding. De PLG heeft hierdoor een basis gelegd voor het implementeren van peerfeedback in de A-variant.

6. conclusie, discussie en aanbevelingen

In hoofdstuk zes wordt de eindconclusie van het onderzoek gepresenteerd. De beantwoording van de onderzoeksvraag, de discussie, aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek staan centraal.

6.1 Conclusie

In de A-variant van KPZ werd voor het onderzoek in het kader van collectief leren al gewerkt met peerfeedback. Tutoren van deze variant van de opleiding merkten op dat de kwaliteit van de feedback laag was en dat ze meer kennis en vaardigheden nodig hadden om het proces van peerfeedback kwalitatiever te begeleiden. Derhalve is er een gezamenlijke ambitie gecreëerd die inzichtelijk maakte dat er een effectieve manier gevonden moest worden om studenten te laten leren en het leerrendement te verhogen door op een doelgerichte manier het proces van peerfeedback te begeleiden. Literatuuronderzoek wees uit dat feedback een cruciaal onderdeel van het onderwijsleerproces is, omdat feedback de student informatie geeft over de kloof tussen zijn huidige niveau en het niveau dat bereikt moet worden (Dochy & Nickmans, 2005). De kwaliteit van de feedback blijkt zeer bepalend of de feedback daadwerkelijk effect heeft (Hattie & Timperley, 2007; Van Zundert et al., 2010). Zodoende zijn er diverse kwaliteitskenmerken en begeleidingskenmerken besproken. Het onderzoek heeft zich gericht op begeleidingskenmerken die de kwaliteit van (het proces van) peerfeedback kunnen vergroten. Daartoe is een verandering in de organisatie gerealiseerd waarbij tutoren de studenten trainen in het geven van peerfeedback en studenten begeleiden bij peerfeedbackmomenten met behulp van een stappenplan dat gericht is op het kijken naar criteria, het verwerken van uitgewerkte feedback en het aangaan van een dialoog over de perceptie van de feedback. Tutoren en studenten bleken tijdens de uitvoering van het innovatieontwerp positief over een groot aantal begeleidingskenmerken. De nul- en eindmetingen tonen aan dat het trainen van studenten, het criteriagericht feedback geven, het geven van uitgewerkte feedback en de dialoog belangrijke onderdelen zijn van het begeleidingsproces van peerfeedback. Het vormen van peergroepen bleek in de praktijk complex wegens de grote tempoverschillen. Daarnaast is er een verschil zichtbaar in de kwaliteit van de feedback naar aanleiding van het innovatieontwerp. Uit de analyse van de feedbackopmerkingen blijkt dat er meer uitgewerkte feedback wordt gegeven door studenten in de verschillende groepen. Het onderzoek heeft daarmee antwoord gegeven op de vraag hoe tutoren het proces van peerfeedback kunnen begeleiden in de A-variant.

Het onderzoeksproces heeft plaatsgevonden op basis van collectief leren. Collega's, belanghebbenden en in het bijzonder de PLG hebben een belangrijke rol gespeeld bij het innovatieproces. De PLG is gedurende het proces betrokken geweest bij keuze van onderzoeksinstrumenten, het analyseren en interpreteren van data en het trekken van conclusies die tevens belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het thema in de organisatie.

Het collectieve proces heeft daarnaast geleid tot ontwikkelingen binnen de organisatie. Collega's buiten de PLG benaderen collega's van het PLG om peerfeedback in de eigen module(s) te implementeren of te versterken. Daarnaast worden er gesprekken aangeknoopt met diverse leden van Faseteams om een leerlijn feedback te implementeren. De PLG heeft hierdoor een basis gelegd voor de ontwikkeling van peerfeedback in de organisatie.

6.2 Discussie

Diverse factoren zijn van invloed geweest op het uitgevoerde onderzoek. Deze factoren hebben mogelijk beperkingen opgeleverd die de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek beïnvloed hebben.

Bij een van de tutoren is om gegronde redenen tijdens de organisatieanalyse geen observatie uitgevoerd in de tutorgroep. Ondanks dat deze groep geen selectieve groep is en daardoor waarschijnlijk weinig af zal wijken met betrekking tot de twee andere tutorgroepen, is er een mogelijkheid dat er specifieke informatie met betrekking tot deze tutorgroep mist, waardoor de organisatieanalyse mogelijk geen realistische beginsituatie schetste en de innovatie wellicht niet voldoende aansloot op de situatie van deze tutorgroep.

Tijdens de organisatieanalyse werd de feedback van studenten geanalyseerd tijdens een bijeenkomst. Deze feedback werd door de studenten mondeling gegeven, terwijl er tijdens de evaluatie van de innovatie schriftelijke feedback werd geanalyseerd. Doordat Cavanaugh en Song (2014) aangeven dat mondelinge feedback vaak uitgebreider en gedetailleerder is dan schriftelijke feedback, is de vergelijking die gemaakt wordt met betrekking tot de nul- en eindmeting wellicht niet realistisch.

Een andere mogelijke beperking met betrekking tot het analyseren van de feedbackopmerkingen is dat enkel de schriftelijke feedback van studenten geanalyseerd werden. De dialoog die studenten aangaan kan ervoor zorgen dat de verschillende opvattingen tussen de feedbackgever- en ontvanger worden geminimaliseerd (Dobbelaer, et al., 2012). Dit onderdeel bleek naar aanleiding van de evaluatie van de innovatie zeer effectief bij het overbrengen van peerfeedback, omdat studenten hun perspectief op de uitwerking van de opdracht mondeling kunnen toelichten. Hierboven werd al beschreven dat mondelinge feedback vaak uitgebreider en gedetailleerder is. Omdat uitgewerkte feedback, het kwaliteitskenmerk bij de analyse van de feedbackopmerkingen, zich vooral richt op het toevoegen van een verklaring en dit onderdeel waarschijnlijk een impuls krijgt door de dialoog, is de hoeveelheid uitgewerkte feedback mogelijk toegenomen naar aanleiding van het gesprek en geven de resultaten wellicht geen representatief beeld van de werkelijkheid.

Uit de resultaten van de evaluatie van de innovatie, blijkt dat de kwaliteit van de feedback is toegenomen. Naar verwachting heeft het innovatieontwerp een belangrijke bijdrage geleverd aan deze zichtbare toename. Toch is het belangrijk om rekening te houden met causaliteit. Dit is het ten onrechte toeschrijven van effecten aan vermeende oorzaken (De lange et al., 2016). Het feit dat studenten tijdens het laatste evaluatiemoment verder zijn gevorderd in de opleiding en meer in de tussentijd in aanraking zijn gekomen met het geven en krijgen van peerfeedback kan mogelijk een grote invloed hebben op de toename van de kwaliteit van de feedback.

Wegens de minimale contactmomenten in het afstudeerjaar van KPZ, was het enkel mogelijk om het innovatieontwerp twee keer uit te voeren. Een langere interventieperiode waarbij er meer bijeenkomsten georganiseerd worden waarbij de begeleiding van peerfeedback centraal staat, schetst mogelijk een realistischer beeld van de praktijk. Daarnaast zouden meerdere participerende tutoren de onderzoeksgroep groter maken wat mogelijk de kwaliteit van de validiteit van het onderzoek ten goede komt. Door de kleine omvang van de PLG en de daardoor de minimale hoeveelheid aan data per instrument, was het van belang om de data zeer zorgvuldig en met grote voorzichtigheid te interpreteren.

Tijdens de interventieperiode hadden tutores in grote mate te maken met onvoorziene omstandigheden bij studenten. Diverse studenten stopten met de stage, waardoor ze geen producten mee konden nemen naar de bijeenkomst. Ook waren er door ziekte veel studenten niet aanwezig tijdens de tutorbijeenkomsten. Daar komt bij dat studenten in de fase waarin de interventieperiode werd uitgevoerd, qua niveau erg uiteen liepen. Door deze redenen was het voor de tutores niet in alle gevallen mogelijk het innovatieontwerp uit te voeren, zoals deze oorspronkelijk is bedacht. Dit resulteerde in diverse aanpakken van begeleiding van peerfeedback. In paragraaf 5.2.3 is te lezen dat een van de tutores door de onvoorziene omstandigheden het innovatieontwerp enkel een keer uit heeft kunnen voeren, waardoor er minder producten konden worden geanalyseerd. Een andere tutor was genooddaakt om gezamenlijk één document te bespreken wegens het minimale aantal producten dat studenten meenamen naar de bijeenkomst. Door de geringe data wordt de representativiteit en generaliseerbaarheid bedreigd (Boeije, 2016; De lange et al., 2016). Deze belemmerende factoren kunnen een realistisch beeld van de werkelijke situatie mogelijk verstoren.

Een inhoudelijk punt van aandacht is de keuze voor schriftelijke feedback. Samen met de leden van de PLG is besloten om studenten schriftelijke feedback te laten geven op (tussen)producten. Deze keuze kwam voort uit het idee dat alle studenten in staat zijn om feedback te geven, ook als ze iets langer de tijd hebben om erover na te denken. Hoewel schriftelijke feedback tevens als voordeel heeft dat een feedbackontvanger de feedback op een ander moment terug kan lezen (Cavanaugh & Song, 2014), is er in de wetenschappelijke literatuur ook veel kritiek op schriftelijke feedback. Zo beschrijft Duncan (2007) in zijn onderzoek dat schriftelijke feedback vaak gericht is op mechanische aspecten van de taak, zoals spelling. Dit kwam tevens naar voren bij de analyse van de feedbackopmerkingen. Daarnaast geeft Duncan (2007) aan dat er bij schriftelijke feedback vaak een overwicht van positieve en aanmoedigende reacties is. Dit kan ten koste gaan van duidelijke verbeteringsuggesties. Om dit aspect te ondervangen, voerden studenten aan het einde van de peerfeedbacksessie een dialoog gebaseerd op de theorie van Dobbelaer et al., 2012. Wellicht hadden studenten met mondelinge feedback concretere verbeteringsuggesties van medestudenten ontvangen, waardoor de kwaliteit van de feedback en de tevredenheid van studenten hoger had kunnen zijn.

6.3 Aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Samen met de PLG en studenten uit de tutorgroepen zijn aanbevelingen voor de onderwijspraktijk opgesteld. De discussiepunten, beschreven in de vorige paragraaf, hebben onder andere geleid tot relevante aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek.

Bij de implementatie van het peerfeedback in de A-variant van KPZ dient nagedacht te worden over het inzetten van de training van peerfeedback. Uit de literatuur bleek eerder al dat het trainen van studenten bij het geven van peerfeedback van essentieel belang is (Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015; Stanley, 1992; Cheng & Warren, 2005). Volgend jaar beginnen studenten hoogstwaarschijnlijk in het tweede leerjaar van de opleiding met peerfeedback. Instructie over de kwaliteit van peerfeedback moet dan eerder aangeboden worden. Tevens zal er nagedacht moeten worden over hoe en wanneer deze informatie uit de feedbacktraining herhaald wordt. Leden van de PLG zagen tijdens het interventieontwerp namelijk in dat deze kennis bij studenten opnieuw onder de aandacht moet worden gebracht.

Daarnaast is het van belang om na te denken over het vormgeven van een doorlopende leerlijn met betrekking tot peerfeedback, zodat er optimale borging van het onderzoek plaatsvindt. Het idee is om in het tweede jaar te beginnen met peerfeedback. Omdat er in het afstudeerjaar ook veel gewerkt wordt met peerfeedback is het aan te bevelen om na te denken over de plaats van peerfeedback in het derde leerjaar om een doorlopende leerlijn wat betreft peerfeedback te creëren, waardoor studenten deze vaardigheid beter gaan beheersen en daardoor beter in staat zijn om een leven lang te leren om op die manier een betere leraar te worden. Het uitbouwen van de kwaliteit van peerfeedback verdient de aandacht. Het huidige innovatieontwerp richt zich voornamelijk op het toevoegen van de verklaring. Dit was voor nu voldoende om kwaliteit na te streven. Volgens Van Popta (2017) wordt de peerfeedback waardevoller wanneer studenten deze verklaringen theoretisch onderbouwen. Dit is een onderdeel dat uitgebouwd kan worden en plaats zou kunnen krijgen binnen de leerlijn ‘peerfeedback geven’ op KPZ. Vragen die onderzocht dienen te worden zijn:

- Hoe ziet een leerlijn ‘peerfeedback geven’ eruit binnen de pabo op KPZ?
- Hoe kan de informatie uit de feedbacktraining herhaald worden in de verschillende leerjaren?

Ook het feedback geven aan de hand van criteria vergt de aandacht. Bij het criteriagericht feedback geven, moet het een behapbaar geheel zijn. Tutoren en studenten merken op dat er veel criteria zijn bij de afstudeeropdrachten, waardoor studenten het overzicht kwijt raken. Het is aan te bevelen het criteriagericht feedback geven langzaam in te oefenen met studenten. Kies als tutor een aantal criteria of laat de feedbackontvangers enkele criteria benoemen waarop zij graag feedback ontvangen. Daarnaast is het belangrijk om te kijken naar de kwaliteit van de criteria. Enkele criteria verdienen kwaliteitsverbetering volgens de PLG en studenten, bijvoorbeeld omdat ze te algemeen worden geformuleerd. Hierdoor is er ruimte voor vrije interpretatie van het criterium. Met name criteria van hoge kwaliteit zijn van groot belang bij het formuleren van feedback. Als studenten zich bewust zijn waar ‘goed’ werk aan moet voldoen, is het beter mogelijk om kwalitatief goede feedback te geven (Brookhart, 2008). Daarnaast is het voor kwalitatief goede peerfeedback belangrijk dat de feedbackgever de criteria begrijpt in plaats van enkel kent (Falchikov, 2005; Rieber, 2006; Sadler, 1989).

De volgende onderzoeksvragen op het gebied van werken met criteria worden meegegeven:

- Wat is de kwaliteit van de huidige criteria bij de verschillende (afstudeer)opdrachten?
- Op welke manier kan er gestreefd worden naar een eenduidige interpretatie van de criteria?

Daarnaast moet veiligheid bij peerfeedback de aandacht krijgen. Bij het geven van peerfeedback spelen groepsdynamische processen een grote rol. Wanneer studenten ervan overtuigd zijn, dat zij samen meer kunnen bereiken als zij samenwerken en elkaar steunen is er sprake van een positieve interactie (Sluijsmans et al., 2013). Zij moeten zich tevens veilig genoeg voelen om peerfeedback te geven en te vragen (Van Gennip, Segers, & Tillema, 2010). Studenten blijken het in de praktijk spannend te vinden om (tussen)producten te delen en moeten hierbij begeleid worden. Uit de praktijk blijkt tevens dat studenten door onderliggende, soms persoonlijke, redenen niet altijd in staat zijn om zich te concentreren op het proces. Aandacht voor deze groepsdynamische processen is belangrijk bij het begeleiden van peerfeedback.

Het laatste punt van aandacht is het vormen van peergroepen. De winst voor de feedbackgever- en ontvanger blijkt naar aanleiding van de evaluatie van de innovatie niet in alle gevallen even groot. Tempoverschil heeft een grote invloed. Het is van belang om studenten in te delen op basis van de zone van de naaste ontwikkeling, zodat zowel de feedbackgever- als ontvanger baat heeft bij het proces van peerfeedback en zich optimaal tot een professional kan ontwikkelen. Dit wordt tevens benadrukt door Van Kemenade-de Pooter en Wouters-van Tilburg (2015).

Met bovenstaande aanbevelingen biedt dit collectief praktijkonderzoek handvatten om het proces richting een opleiding met meer aandacht voor (de begeleiding van) peerfeedback verder vorm te geven. Dit is van groot belang om een leven lang leren voor (aanstaande) leraren te stimuleren. Deze masterthesis heeft in gang gezet dat enerzijds tutores meer kennis en vaardigheden hebben opgedaan met betrekking tot het begeleiden van peerfeedback en dat anderzijds de studenten de voordelen van peerfeedback onder deze omstandigheden hebben ervaren.

Literatuurlijst

- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Antwerpen: Garant.
- Cavanaugh, A.J., & Song, L. (2014). Audio feedback versus written feedback: Instructors' and students' perspectives. *Merlot*, 10(1), 122-138.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(3), 93-121.
- De lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, M.N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- Denscombe, M. (2004). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht Opleiden en Toetsen*. Utrecht: Lemma.
- Dobbelaer, M., Prins, F., & Van Dongen, D. (2012). The impact of feedbacktraining for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86-104.
- Duncan, N. (2007). Feedforward: Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Facteau, C.L., & Facteau, J.D. (1998). Reactions of leaders to 360-degree feedback from subordinates and peers. *Leadership Quarterly*, 9(4), 427-432.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Gan, M. J. S., & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, 42(6), 861-878.
- Gil, D.H., Heins, M., & Jones, P.B. (1984). Perceptions of medical school faculty members and students on clinical clerkship feedback. *Journal of Medical Education*, 59(11), 856-864.

- Götte, B., Rusman, E., Van Popta, E., Lutgens, G., Kasch, J., Gresnigt, M., . . . Veeke, S. (2017). Peer feedback en peer assessment in online onderwijs. *Online en blended onderwijs*, 7, 1-29.
- Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24(4), 443-461.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heijmans, J. (2016). *Instellingsplan 2016-2021: Het verhaal van KPZ*. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Irby, D.M. (1994). Three exemplary models of case-based teaching: *Academic Medicine*, 69(12), 333-342.
- Joosten-ten Brinke, D., Arts, J., Burghout, C., Jaspers, M., Lansu, W., Maas, M., . . . Kratsborn, S. (2014). *Eigentijds toetsen en beoordelen: De opbrengst van vier jaar praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-84.
- Levy, P.E., & Williams, J.R. (2004). The social context of performance appraisal: a review and framework for the future. *Journal of Management*, 30(6), 881-905.
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: Unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.). *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 195 - 258). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2009). *Involving students in peer review: Case studies and practical strategies for university teaching*. Melbourne: University of Melbourne.
- Pillen, M., Hans, L., & Van der Klaauw, E. (2017). *Onderzoeksverslag afstuderen VT4: Onderzoek naar de meerwaarde van de afstudeerpilot ten opzichte van het reguliere afstudeertraject 2016-2017*. Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Rieber, L. (2006). Using peer review to improve student writing in business courses. *Journal of Education for Business*, 81(6), 322-326.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-64.

- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-89.
- Simons, P. R.-J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance. In P.R.-J. Simons, J. Van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 1-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smits, M. H., Boon, J., Sluijsmans, D. M., & Van Gog, T. (2008). Content and timing of feedback in a web-based learning environment: Effects on learning as a function of prior knowledge. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 183-193.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of second Language Writing*, 1(3), 217-233.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van den Berg, I. (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van den Berg, I., & Pilot, A., & Admiraal, W. (2005). *Peer assessment als leermiddel: Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: IVLOS.
- Van Gennip, N., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.
- Van Kemenade-de Pooter, R., & Wouters-van Tilburg, M. (2015). Peerfeedback bij praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(1), 43-52.
- Van Pelt, M., & Van Popta, E. (2013). *Etalage bijeenkomst Online Peer Feedback* [PowerPoint slides]. Verkregen van <https://www.han.nl/hanovatie/artikelen/online-peer-feedback/>
- Van Popta, E. (2017). *Leerlingen elkaar feedback laten geven: peer feedback* [PowerPoint slides]. Verkregen van <http://www.facta-organiseert.nl/media/79/NL/algemeen/original/Esther%20van%20Popta.pdf>
- Van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.

- Verbiest, E. (2015). Professionele leergemeenschappen: Een inleiding. Antwerpen, België: Garant.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wooley, R., Was, C., Schunn, C. D., & Dalton, D. (2008, July). The effects of feedback elaboration on the giver of feedback. Paper presented at the *30th Annual meeting of the cognitive science society*. Verkregen van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35347035/p2375.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524044868&Signature=REoARz6P57zguy%2FLvLwCm9q%2FUeI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_Effects_of_Feedback_Elaboration_on_t.pd

Bijlagen

Bijlage A – Observatieformulier tutoren

Doel: huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback bij tutoren in beeld brengen

Element	Aanwezigheid Element	Opmerking(en)
<u>Opdracht</u> De tutor creëert een setting waarbij studenten die betrokken zijn bij eenzelfde opdracht elkaar peerfeedback kunnen geven (Van Popta, Kral, Camp, Martens, & Simons, 2017)		
<u>Groepsgrootte</u> Er wordt door meer dan twee, maar niet meer dan 4 studenten feedback gegeven aan een medestudent (Van den Berg, Pilot, & admiraal, 2005; Pearce, Mulder, & Baik, 2009)		
<u>Feedup</u> De tutor begeleidt studenten peerfeedback te geven a.d.h.v. vooraf opgestelde criteria (Van den Berg, Pilot, & Admiraal, 2005)		
<u>Feedback</u> De tutor begeleidt studenten elkaar informatie te geven over hoe de taak tot nu toe is uitgevoerd (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Feedforward</u> De tutor begeleidt studenten elkaar informatie te geven over wat de student moet doen om de gestelde doelen te bereiken (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Taakniveau</u> De tutor begeleidt studenten elkaar informatie te geven op taakniveau (Hattie & Timperley, 2007; Gan & Hattie, 2014)		
<u>Procesniveau</u> De tutor begeleidt studenten elkaar informatie te geven op procesniveau (Hattie & Timperley, 2007; Gan & Hattie, 2014)		

<u><i>Zelfregulerend niveau</i></u> De tutor begeleidt studenten elkaar informatie te geven op zelfregulerend niveau (Hattie & Timperley, 2007; Gan & Hattie, 2014)		
<u><i>Scheppen van condities</i></u> De leerkracht richt zich op het scheppen van condities en niet in eerste instantie op het zelf geven van feedback (Van den Berg, Pilot & Admiraal, 2005; Götte et al., 2017; Van Kemenade-de Pooter & Wouters-van Tilburg, 2015)		

Bijlage B - Observatieformulier studenten

Doel: huidige stand van zaken met betrekking tot peerfeedback van studenten in de A-variant in beeld brengen

Element	Aanwezigheid element	Opmerking(en)
<u>Feedup (Criteria)</u> De peerfeedback wordt geconstrueerd op basis van vooraf opgestelde criteria (Van den Berg, Pilot, & Admiraal, 2005)		
<u>Feedback</u> De student krijgt informatie over hoe hij/zij de taak tot nu toe heeft uitgevoerd (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Feedforward</u> De student krijgt informatie over hoe hij/zij de gestelde doelen moet bereiken (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Taak</u> De student krijgt van medestudenten informatie over hoe hij/zij de taak heeft uitgevoerd (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Proces</u> De student krijgt van medestudenten informatie over het proces dat nodig is om de taak te verrichten (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>Zelfregulatie</u> De student krijgt van medestudenten informatie over het eigen leerproces (metacognitieve aspecten) (Hattie & Timperley, 2007)		
<u>enkelvoudige feedback</u> Oordeel/suggestie voor verbetering (Van Popta, 2016)		
<u>Uitgewerkte feedback</u> Oordeel/suggestie voor verbetering/ uitleg /theoretische verklaring (Van Popta, Kral, Camp, Martens, & Simons, 2016)		

Bijlage C – Interviewvragen studenten

Gebaseerd op Van den Berg (2003) (p. 218–223)

Doel: de huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in beeld brengen.

1. Wat versta je onder peerfeedback?
2. Wat is volgens jou het belang van peer feedback?
3. In welke situaties vind jij het prettig om peerfeedback te krijgen?
4. Vind je dat er voldoende tijd is om peer feedback te geven of te krijgen?
Zo ja/nee, waarom?
5. Hoe pak je het geven van peer feedback aan?
6. Waar moet kwalitatief goede feedback volgens jou aan voldoen?
7. In hoeverre acht jij jezelf in staat om feedback te geven op het werk van een medestudent?
8. Wat vind je de belangrijkste voordelen van peerfeedback in de huidige vorm?
9. Wat vind je de belangrijkste nadelen van peerfeedback in de huidige vorm?
10. Welke mogelijke verbeteringen zouden er kunnen zijn voor deze nadelen

Bijlage D – Interviewvragen tutoren

Gebaseerd op Van den Berg (2003) (p. 221–223)

Doel: Huidige stand van zaken met betrekking tot de begeleiding van peerfeedback in beeld brengen

1. Wat vind je van de kwaliteit van de peer feedback?

Doorvragen: Wat vond u van het soort opmerkingen dat de studenten maakten over elkaars werk? Waar gingen ze vooral op in?

2. In hoeverre acht je de studenten in staat om het werk van medestudenten te beoordelen?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

3. Heb je de indruk dat de studenten voldoende gedaan hebben met de feedback van hun medestudenten?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

4. Als je naar het onderwijs kijkt in de tutoraten, hoe zou u de interactie bij het geven van peer feedback omschrijven?

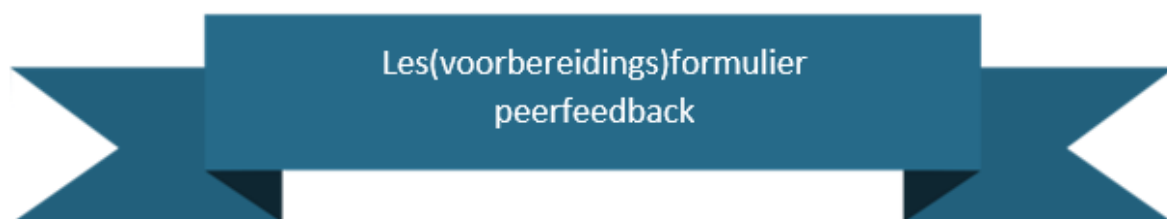
5. Wat vind je de belangrijkste voor- en/of nadelen van peer feedback in de huidige vorm?

Doorvragen: Welke onderdelen zou je graag willen behouden en welke zou je willen veranderen?

Bijlage E – Tijdsplanning uitvoeren en evalueren innovatieontwerp

<i>Onderdeel innovatieontwerp</i>	<i>Inhoud</i>	<i>Week</i>
1. Bijeenkomst tutoren 'teach as you preach'	- Feedbacktraining aan tutoren - Afstemming begeleiding peerfeedback - Tutoren oefenen met het stappenplan	5
2. Feedbacktraining aan studenten	- Tutoren geven feedbacktraining (die zij eerder hebben gekregen) aan studenten	7
3. Voorbereiden peerfeedbackmoment	- Tutoren bereiden het peerfeedbackmoment voor met het les(voorbereidings)formulier	Tutoren plannen hier zelf tijd voor in
4. Begeleiden peerfeedbackmoment	- Tutoren begeleiden het peerfeedbackmoment met het ontwikkelde les(voorbereidings)formulier	7, 8
<i>Evaluatie innovatieontwerp</i>	<i>Inhoud</i>	<i>Week</i>
Interviews studenten	- Meten innovatieontwerp	10
Analyse feedbackopmerkingen	- Meten kwaliteit feedback	11, 12
Focusgroep tutoren	- Meten innovatieontwerp - Meten organisatieontwikkeling	13
Monitoren begeleiden van peerfeedback	- Monitoren van begeleiden van peerfeedback tijdens tutor-bijeenkomsten	7, 8

Bijlage F – Lesvoorbereidingsformulier tutoren



Opmerking: studenten dienen de feedbacktraining te hebben gehad voordat ze kunnen werken met peerfeedback

Voorbereiding voorafgaand aan de les	
Datum van peerfeedbackmoment:	
Dit moment in de les gebruik ik om peerfeedback in te zetten	
Daarbij geven studenten elkaar peerfeedback op de volgende opdracht:	
Bij deze opdracht is de volgende feedup van toepassing:	
Tijdens de les	
Feedup	Wijs de studenten op de feedup van de opdracht en bespreek deze zo nodig met studenten.
Indelen in groepen	Laat studenten groepjes maken van drie tot vier personen o.b.v. onderwerp/tempo/etc.
Feedbackelementen	Wijs de studenten op de aanwezigheid van de volgende elementen in hun feedback (zie ook kwaliteitskaart voor studenten) - Oordeel - Suggestie voor verbetering - Verklaring - Theoretische onderbouwing van de verklaring
Peerfeedback geven	Studenten geven elkaar schriftelijk peerfeedback in drie of vier fasen (afhankelijk van groepsgrootte). Onthoud je als docent in deze fase zoveel mogelijk van het zelf geven van feedback om het proces tussen studenten gaande te houden.
Afsluiting door dialoog en eventueel volgende feedbackmoment vaststellen	Laat studenten de geschreven feedback aan elkaar uitwisselen en laat ze kort in gesprek gaan over eventuele verschillende opvattingen met betrekking tot de feedback. Stel het volgende feedbackmoment samen met studenten vast, zodat zij zich op dit moment kunnen voorbereiden.

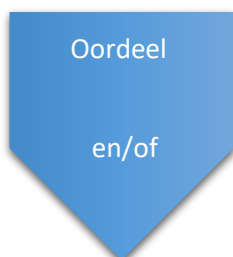
Bijlage G – Stappenplan peerfeedback geven voor studenten

Het stappenplan peerfeedback geven voor studenten vindt u op de volgende pagina.

Het geven van peerfeedback



Als je feedback geeft op een opdracht of een verslag van een ander, is het belangrijk dat je weet waar dit product aan moet voldoen. Op basis van deze punten geef je schriftelijk feedback op het product van je medestudent



Stel vast hoe je medestudent een bepaald onderdeel heeft uitgewerkt in relatie tot het beoogde resultaat



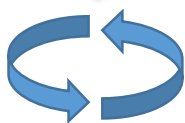
Geef in je feedback aan wat de medestudent kan verbeteren aan dit onderdeel



Geef in je feedback een verklaring voor je oordeel en/of verbetersuggestie. Op deze manier krijgt de ander inzicht waarom hij iets goed heeft gedaan of iets kan verbeteren



Je kunt je verklaring onderbouwen met theorie. Deze stap maakt de verklaring sterker, maar is niet verplicht



Herhaal de bovenstaande stappen, totdat je naar alle (gewenste) feed-up-onderdelen hebt gekeken



Wissel nu de feedback uit. Zijn er verschillen in verwachtingen van de feedback? Ga kort met elkaar in gesprek en verwerk later de feedback. Succes!

Voorbeelden van peerfeedback

Oordeel

+ Verklaring

De ontwerpcriteria zien er goed uit, omdat ze gericht zijn op zowel de theorie als de praktijk. Bij de criteria kun je wellicht nog bronnen toevoegen. Daardoor kan een lezer zien dat je dit mede op basis van de literatuur hebt opgesteld. Dit geeft ook de kwaliteit van de criteria aan.

Verbetersuggestie

+ Verklaring

Oordeel

+ Verklaring

Dit is je concrete beschrijving van het ontwerp, maar het is nog niet concreet genoeg. Dit is het nu niet omdat ik je aangeeft dat je de lessen wil voor voorbereiden aan de hand van een lesvoorbereidingsformulier, maar je geeft niet aan hoe de les er dan uit komt te zien. Probeer heel concreet uit te leggen wat je gaat doen en de materialen toe te voegen. Zo kan een ander ook jouw ontwerp begrijpen en gebruiken.

Verbetersuggestie

+ Verklaring

Oordeel

+ Verklaring

Je vraagstelling is nog niet helder genoeg. Er is geen eenduidige formulering, omdat iedereen iets anders kan verstaan onder 'het beste onderwijs'. Probeer kernbegrippen te definiëren, zodat iedereen hetzelfde beeld heeft van het begrip. Kijk in 'praktijkonderzoek in de school' (van der Donk & van Lanen, 2012, p.93)

Verbetersuggestie

+ Verklaring

Theorie

Bijlage H – Monitoringslogboek tutoeren

Naam onderzoeker:		Datum :	
Interventieweek		1	2
<i>Organisatie</i>			
Moment: Het begeleiden van peerfeedback tijdens de bijeenkomsten van het tutoraat			
<i>Uitvoering</i>			
	Opmerking uitvoering t.a.v. eigen leerkrachtgedrag		
De tutor geeft de studenten een feedbacktraining (alleen eerste les van interventieweek 1)			
De tutor faciliteert vastgestelde momenten voor peerfeedback			
De tutor wijst de studenten op de feedup van de opdracht			
De tutor stimuleert het geven van uitgewerkte feedback bij studenten			

De tutor schept condities waaronder peerfeedback kan plaatsvinden i.p.v. zelf feedback te geven	
De tutor heeft aandacht voor een passende groepsgrootte (3 tot 4 studenten)	
De tutor stimuleert studenten om in gesprek te gaan met elkaar over de feedback	
Belangrijke aandachtspunten met betrekking tot het volgende meetmoment	

Bijlage I – Interviewvragen studenten

1. Hoe waardeer jij het feit dat er vastgestelde bijeenkomsten waren waarin peerfeedback centraal stond?

Doorvragen: wat vond je hier prettig/minder prettig aan?

2. In hoeverre droeg de feedbacktraining die je van jouw tutor kreeg bij aan het geven van peerfeedback?

Doorvragen: welke onderdelen vond je nuttig/minder nuttig en waarom? Welke onderdelen waren nieuw?

3. In hoeverre droeg het bekijken van de criteria van de opdracht (feedup) bij aan het geven van peerfeedback?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

4. In hoeverre droegen de stappen van het stappenplan, gericht op uitgewerkte feedback, bij aan het geven van peerfeedback?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

5. Hoe waardeer jij het geven van peerfeedback in groepen van drie tot vier studenten?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

6. Wat droeg de discussie aan het eind voor jou inhoudelijk bij?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

7. In hoeverre acht jij jezelf in staat om feedback te geven naar aanleiding van de training en het werken met het stappenplan?

Doorvragen: wat is er, gezien de kwaliteit van de feedback, veranderd ten opzichte van voor het ontwerp?

8. Hoe waardeer jij de feedback die je kreeg van je medestudenten?

Doorvragen: kun je een voorbeeld noemen wat je met deze feedback hebt gedaan?

9. Welke verschillen merk jij op met betrekking tot de kwaliteit van de gekregen feedback naar aanleiding van het ontwerp (training en stappenplan) ten opzichte van daarvoor?

Doorvragen: welke onderdelen uit de training of uit het stappenplan hebben de feedback volgens jou verbeterd en waarom?

10. Wat vind je de belangrijkste voordelen van peerfeedback in de huidige vorm?

Doorvragen: welke onderdelen zou je graag willen behouden

11. Wat vind je de belangrijkste nadelen van peerfeedback in de huidige vorm?

Doorvragen: welke onderdelen zou je willen veranderen? Wat zijn mogelijke oplossingen voor deze nadelen?

Bijlage J – interviewvragen tutoeren

Begeleiding van peerfeedback

1. In hoeverre waren vastgestelde momenten een meerwaarde bij het begeleiden van peerfeedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

2. In hoeverre was de feedbacktraining een meerwaarde bij het begeleiden van peerfeedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

3. In hoeverre was het bekijken van de criteria van de opdracht (feedup) een meerwaarde bij het begeleiden van peerfeedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

4. In hoeverre waren de elementen van uitgewerkte feedback een meerwaarde bij het begeleiden van peerfeedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

5. In hoeverre was het een meerwaarde dat je je als docent weerhoudt van het geven van feedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

6. In hoeverre was het een meerwaarde dat studenten op meerdere producten van medestudenten feedback geven?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

7. In hoeverre was de discussie over de feedback een meerwaarde bij het begeleiden van peerfeedback?

Doorvragen: Waar blijkt dat uit?

8. Wat vind je van de kwaliteit van de peerfeedback naar aanleiding van de innovatie?

Doorvragen: Wat vond je van het soort opmerkingen dat de studenten maakten over elkaars werk? Waar gingen ze vooral op in?

9. In hoeverre acht je de studenten naar aanleiding van de innovatie in staat om feedback te geven op het werk van medestudenten?

Doorvragen: waar blijkt dat uit?

10. Wat vind je de belangrijkste voordelen van peerfeedback in de huidige vorm?

Doorvragen: Welke onderdelen zou je graag willen behouden en waarom?

11. Wat vind je de belangrijkste nadelen van peerfeedback in de huidige vorm?

Doorvragen: Waarom zijn dit nadelen en wat zou er mogelijk aan veranderd kunnen worden?

Collectieve proces

12. Hoe hebben jullie het collectieve proces van de PLG over het algemeen ervaren?

Doorvragen: Wat waren effectieve aspecten?

13. In hoeverre heeft het samen uitvoeren van het onderzoek de samenwerking tussen jullie verbeterd?

Doelvragen: Op welke manier gebeurde dit?

14. Wat heeft het voor de school opgeleverd dat wij samen dit collectieve proces hebben doorlopen?

Doelvragen: Kun je een voorbeeld noemen van wat het heeft opgeleverd?

15. In hoeverre vinden jullie dat er is samengewerkt om nieuwe kennis, vaardigheden en aanpakken te verwerven en toe te passen in het onderwijs?

Doelvragen: Waar blijkt dat uit?

16. In hoeverre worden initiatieven om het onderwijs te verbeteren door andere tutoren gewaardeerd?

Doelvragen: Waar blijkt dat uit?

Bijlage K – Kijkkader analyse feedbackopmerkingen

De feedback wordt op basis van onderstaande onderdelen geanalyseerd.

Onderdeel	Definitie van het onderdeel	Aanwezigheid onderdeel	Opvallendheden met betrekking tot type feedback
<i>enkelvoudige feedback</i>	Oordeel/en of verbeteruggestie		
<i>Uitgewerkte feedback</i>	Oordeel en/of verbeteruggestie + verklaring		
<i>Uitgewerkte feedback met theoretische onderbouwing</i>	Oordeel en/of verbeteruggestie + verklaring + theoretische onderbouwing		