

Peer feedback met RITE, 'live' én elektronisch ondersteund

Pierre van Eijl
Ineke van den Berg
Sophie Wils
René Kager
Roselinde Supheert
Wilfried Admiraal

Drs. P.J. van Eijl
(p.j.vaneijl@ivlos.uu.nl),
dr. B.A.M. van den Berg en
drs. S.A.M. Wils zijn werkzaam
bij het Interfacultair Instituut
voor Lerarenopleiding, Onderwijs-
ontwikkeling en Studievoordig-
heden (IVLOS) van de Universiteit
Utrecht.
Dr. R.W.J. Kager en dr. R.G.J.L.
Supheert zijn werkzaam bij de
opleiding Engelse Taal en Cultuur
van de Universiteit Utrecht.
Dr. W.F. Admiraal werkt bij het
Instituut voor Lerarenopleiding
van de Universiteit van Amster-
dam.

De opleiding Engelse Taal en Cultuur (Universiteit Utrecht) wilde kleinschaliger en intensiever schrijfvaardigheidsonderwijs realiseren, ook voor eerstejaarsstudenten. Met dat doel is een cursusmodel ontworpen waarvan de kenmerken zijn: 'blended learning' en elektronische facilitering van peer feedback, waarbij gewerkt is met het systeem van RITE-codes (Rapid Intensive Text Evaluation).

In dit artikel wordt verslag gedaan van de evaluatie van twee onderdelen van het model: de toegevoegde waarde van peer feedback en de ondersteuning van peer feedback met RITE-codes in schrijfvaardigheidsonderwijs Engels. Het bleek dat deze elementen goed hebben gefunctioneerd. De meerderheid van de studenten waardeerde het werken met peer feedback positief. Het gebruik van RITE-codes had een significant effect op het door studenten ervaren nut van peer feedback.

INLEIDING

Hoe kan een elektronische leeromgeving effectief ingezet worden om studenten te ondersteunen op vitale onderdelen van het onderwijs, zoals het leren schrijven van essays? Dit was een van de vragen die speelden bij de opleiding Engelse Taal en Cultuur van de Universiteit Utrecht bij de invoering van de bachelor-masterstructuur. Deze vernieuwing werd tevens aangegrepen om het schrijfvaardigheidsonderwijs kleinschaliger en intensiever te maken. In de oude situatie, waarin met groepen van 50-60 studenten werd gewerkt, was te weinig plaats voor discussie en feedback. Om de docentbelasting aanvaardbaar te houden én vanwege het activerende karakter en het verwachte leereffect is gekozen voor peer feedback. Eerst zijn enkele pilotexperimenten uitgevoerd (Kager, Supheert, Van Wilgenburg, Wils & Van Eijl, 2003) waarin de studenten elkaar, gefaciliteerd door de elektronische leeromgeving (ELO), feedback gaven door middel van een gestandaardiseerd foutencodeersysteem: 'Rapid Intensive Text Evaluation' (RITE). Het hieruit resulterende cursusmodel is in het tweede projectjaar toegepast in de eerstejaarscursus Accurate English en geëvalueerd. In dit artikel wordt verslag gedaan van deze evaluatie. Daarbij staan twee van de drie onderdelen van het model centraal:

de toegevoegde waarde van peer feedback in schrijfvaardigheidsonderwijs en het geven van peer feedback door middel van RITE-codes. Voor de evaluatie van het derde kenmerk, te weten de specifieke manier waarop contactonderwijs en ELO met elkaar verweven zijn, wordt verwezen naar Van Eijl, De Voogd, Pilot en Admiraal (2004).

Peer feedback in schrijfonderwijs

Het schrijven van een academisch essay is een proces waarbij in elke stap afwegingen worden gemaakt over de verdere invulling van de tekst. Tijdens het leerproces worden deze afwegingen, behalve door instructie, gevoed door feedback. Deze feedback moet op het juiste moment komen en om dat te bepalen is inzicht nodig in het schrijfproces. Volgens Flower, Hayes, Carey, Schriver en Stratman (1986) zijn vooral de planfase en de revisiefase zinvolle momenten voor feedback. Wat beginners vooral moeten leren is het vooraf doordenken van de structuur van hun tekst en het zelfstandig, consequent en systematisch evalueren ervan om kwaliteitsproblemen tijdig te onderkennen en op te lossen. Om dit proces van zelfregulatie onder de knie te krijgen is feedback onmisbaar. Uit overzichtsstudies van Topping (1998) en Dochy, Segers en Sluismans (1999) blijkt dat medestudenten als feedbackgevers een nuttige rol kunnen vervullen. Bij peer feedback neemt de beschikbaarheid en hoeveelheid feedback aanzienlijk toe, zonder dat dat meer docenttijd hoeft te kosten. Bovendien mag men verwachten dat de studenten door het becommentariëren van werk van medestudenten op den duur leren beter hun eigen werk te evalueren. Voor een systematisch overzicht van relevante kenmerken bij de vormgeving van peer feedback wordt verwezen naar Topping (1998).

Feedback: criteriageleid of niet?

Onderzoek van Rijlaarsdam, Couzijn en Van den Bergh (1996) toont aan dat duidelijkheid over de criteria waaraan een tekst moet voldoen een vereiste is voor effectieve feedback. Vergelijking van de effecten van verschillende vormen van feedback op het bereikte schrijfniveau aan het eind van de cursus laat een effectgrootte zien van 27% wanneer de feedback is gekoppeld aan heldere criteria. Bij feedback die niet gerelateerd is aan duidelijke criteria is de effectgrootte slechts 9%. Rijlaarsdam e.a. concluderen dat feedback bij schrijfonderwijs altijd moet verwijzen naar de eisen aan een tekst, die in de instructie moeten zijn verduidelijkt. Hiertegenover staan opvattingen als die van Morrow (Van de Ven, 2000), waarin juist veel waarde wordt gehecht aan niet door criteria geleide feedback. Een goede feedbackgever is bij deze benadering een coach, die de schrijver stimuleert door het stellen van open vragen om de keuzes die hij gemaakt heeft bij de totstandkoming van zijn tekst, te expliciteren en te doordenken. Hoewel voor elk type tekst een aantal basale criteria geldt, zoals consistentie en correcte toepassing van spellingsregels en grammatica, heeft de schrijver vooral vrijheid nodig om een eigen vorm en inhoud te kiezen.

Om een juiste keuze te kunnen maken voor al dan niet criteriageleide feedback dient ons inziens het type schrijftaak in de overwegingen te worden betrokken. Bij schrijftaken die een product moeten opleveren dat aan een welomschreven format moet voldoen, zoals bijvoorbeeld een onderzoeksverslag, een beleidsnota of het essay voor de onderhavige cursus Accurate English, lijkt het raadzaam om voor criteriageleide feedback te kiezen.

In de cursus Accurate English, zoals die hierna zal worden beschreven, wordt het schrijven aangeleerd via een procesbenadering. De student schrijft eerst een essayplan, dan een 'prefinale' versie en vervolgens de eindversie. Bij elke stap horen instructie en feedback; in deze opzet wordt de feedback op het essayplan en de prefinale versie gegeven door medestudenten. Uitgangspunt hierbij is dat de studenten voldoende feedback krijgen en van peer feedback leren, zonder dat dit de doceerlast verhoogt. De peer feedback wordt aangestuurd door beoordelingsformulieren in combinatie met RITE-codes.

Feedback met behulp van RITE- codes

RITE is een systeem van feedbackcriteria voor essays dat gebruikmaakt van lettercodes. Deze focussen op taalaspecten (woordgebruik, grammatica en stijl), de structuur van het essay en de kwaliteit van argumentatie. Het RITE-systeem, dat in de jaren negentig van de vorige eeuw is opgezet door de (toenmalige) Opleiding Engelse Taal en Letterkunde, onder leiding van Michael Sharwood Smith (Van der Laaken, Lankamp & Sharwood Smith, 1997), is in de afgelopen tien jaar uitgebouwd en geperfectioneerd. De doelen achter het systeem zijn tweeledig. Ten eerste zijn de (21) codes ontworpen om de studenten feedback te kunnen geven die hen in staat stelt om fouten zelf te verbeteren. Daarom is het van belang dat de codes geen al te gedetailleerde informatie aan de student geven, zodat verbetering van de fout triviaal zou worden (dat zou bijvoorbeeld het geval zijn bij een denkbeeldige code met de betekenis 'voeg hier een komma in'). Ten tweede verhogen RITE-codes de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, wat van belang is bij het nakijken van een grote hoeveelheid essays door verschillende docenten. Het aantal codes wordt zo beperkt mogelijk gehouden om het voor de student gemakkelijker te maken de codes te internaliseren en ze mentaal snel ter beschikking te hebben. Tabel 1 bevat voorbeelden van RITE-codes (voor een volledig overzicht zie Kager e.a., 2003).

Tabel 1 Voorbeelden van RITE-codes

S-codes: Structuur en Argumentatie		
• TI	'Title incorrect or omitted'	(1-4 pt.)
• TO	'Topic statement incorrect or omitted'	(1-2 pt.)
• AR	'Argument faulty'	(1 pt.)
L-codes: Grammatica, Stijl en Vorm		
• G	'Grammar'	(1 pt.)
• S	'Style and register'	(1 pt.)
• SP	'Spelling'	(1 pt.)

DE CURSUS ACCURATE ENGLISH

Situering van de cursus

De cursus waarin het nieuwe didactische model is toegepast, Accurate English, wordt gegeven in blok drie van het eerste jaar en is de derde in een keten van vier waarin het schrijfvaardigheidscurriculum van de bachelorfase is ondergebracht. Er zijn zes tutorialgroepen in de cursus van 12-16 studenten, elk met een verschillende docent. De studenten leren argumentatief schrijven, met de nadruk op formuleren en stijl in correct Engels.

De studenten hebben op het moment dat Accurate English begint, basale kennis van en enige ervaring opgedaan met het schrijven van een essay. Ze weten wat de opleiding verstaat onder een 'argumentative essay' en ze kennen tot op zekere hoogte het systeem van RITE-codes. Nieuw voor de studenten én nieuw in de opzet van de cursus is dat ze nu zelf feedback op essays moeten geven en daarbij de RITE-codes moeten gebruiken. In de tutorials, ter voorbereiding op de peer feedback, wordt geoefend met het herkennen van de codes en het zelf toekennen ervan (door studenten) aan (fragmenten van) essays.

Onderwijs- en leeractiviteiten

In tabel 2 (zie p. 120) staat een stroomdiagram van de eerste drie bijeenkomsten in de cursus die illustratief zijn voor de gehele cursus. De kern van de onderwijsleeractiviteiten staat per week vetgedrukt, met daarboven het onderwijsaanbod en daaronder de verwachte output. Per week wordt in het tutorial een thema geïntroduceerd; daarover zijn in de ELO uitleg, een quiz en opdrachten opgenomen. De quiz wordt van automatisch gegenereerde feedback voorzien en geeft bij een voldoende resultaat toegang tot een opdracht. Wekelijks worden de opdrachten voor een bepaalde deadline elektronisch ingeleverd. Op het volgende tutorial ('terugblik thema') kunnen studenten daar nog vragen over stellen. De thema's richten zich op specifieke aspecten van Engels taalgebruik bij het schrijven van een essay, zoals bijvoorbeeld 'punctuation'. Studenten krijgen op hun opdrachten individueel feedback via de e-mail. Daarnaast werken de studenten aan hun essay. In het tutorial wordt iedere fase van het schrijfproces plenair toegelicht en bediscussieerd; ook is er gelegenheid voor individuele consultatie over het essay.

De peer feedbackprocedure is als volgt opgezet. In de eerste week kiest ieder uit een lijst een essayonderwerp en worden er peer feedbackgroepen van vier studenten gevormd. Om plagiaat zo veel mogelijk uit te sluiten worden studenten met verschillende essayonderwerpen bij elkaar geplaatst. Studenten moeten hun essayplan in week twee tijdig op het discussieforum plaatsen, zodat andere studenten van hun groep het kunnen lezen en hun commentaar kunnen voorbereiden. Bij de schriftelijke voorbereiding van de peer feedback gebruiken de studenten RITE-codes. Bij de feedback op het essayplan moeten ze vooral op de structuur van het essay letten. Bij het prefinal essay gaat het om taal en structuur. Om te bewerkstelligen dat de studenten in staat zijn om hun feedback specifiek genoeg te geven en toe te lichten, wordt het gebruik van de codes gestuurd door een beoordelingsformulier. (Deze documenten zijn op te vragen bij de auteurs.) De aldus voorbereide peer feedback wordt in de feedbackgroep mondeling toegelicht

Tabel 2 Blended learning model met peer feedback (cursus Accurate English)

Tijd	Week 1 (contact)	Zelfstudie (ELO)	Week 2 (contact)	Zelfstudie (ELO)	Week 3 (contact)	Zelfstudie (ELO)	Enz.
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Toelichting werkwijze • Introductie thema 1 • Principes van essay schrijven • Lijst essayonderwerpen 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema 1, quiz 1, opdr. 1 • Essayonderwerp en eisen essayplan • Discussieforum 	<ul style="list-style-type: none"> • Terugblik thema 1 • Introductie thema 2 • Instructie en discussie m.b.t. peer feedback op essayplan • Consultatiemogelijkheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema 2, quiz 2, opdr. 2 • Criteria essayplan • Drie essayplannen van medestudenten • Discussieforum 	<ul style="list-style-type: none"> • Terugblik thema 2 • Introductie thema 3 • Peer feedback groepen • Plenaire feedback docent • Consultatiemogelijkheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema 3, quiz 3, opdr. 3 • Feedback op essayplan • Discussieforum 	
Deadline opdracht 1							
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Kern van onderwijs/leeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1a Oriëntatie cursus-inhoud en werkwijze, Oriëntatie thema 1 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1b Verwerking studiestof (thema 1); voorbereiding essay (inhoud) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2a Oriëntatie nieuwe studiestof (thema 2); instructie essayplan en peer feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2b Verwerking thema 2; toepassing instructie essayplan en peer feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 3a Oriëntatie nieuwe studiestof (thema 3); peer feedback in feedbackgroep 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 3b Verwerking thema 3; verwerking feedback 	Enz.
Verwachte output	<ul style="list-style-type: none"> • Beeld cursus (inhoud en werkwijze) • Oriëntatie thema 1 • Keuze essayonderwerp 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultaat quiz 1 • Ingelezen in onderwerp essay • Reacties en vragen discussieforum 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriëntatie thema 2 • Oriëntatie peer feedback-procedure • Vragen antwoord 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultaat quiz 2 • Resultaat opdr. 2 • Essayplan gemaild • Peer feedback op 3 essayplannen geformuleerd • Reacties en vragen discussieforum 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriëntatie thema 3 • Peer feedback ontvangen op eigen essayplan • Vragen antwoord 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultaat quiz 3 • Resultaat opdr. 3 • Bijgesteld essayplan • Reacties en vragen discussieforum 	Enz.
Taken docent/student-assistent	<ul style="list-style-type: none"> • Zorgt dat de ELO gevuld en toegankelijk is. • Introductie cursus • Beantwoording vragen in deeling feedback-groepen 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoring discussieforum (ELO) • Beoordeling opdrachten • Voorbereiding week 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabespreking opdr. 1 + thema 1 • Introductie thema 2 • Uitleg en discussie peer feedbackprocedure • Beantwoording vragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoring discussieforum en uitwisseling essayplannen (ELO) • Beoordeling opdrachten • Voorbereiding week 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabespreking opdr. 2 + thema 2 • Introductie thema 3 • Begeleiding peer feedback en plenaire discussie • Beantwoording vragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoring discussieforum (ELO) • Beoordeling opdrachten • Voorbereiding week 4 	Enz.

tijdens het tutorial in week drie. Iedere student krijgt op deze manier van drie medestudenten peer feedback. Dezelfde procedure wordt in week zes en zeven gevolgd voor het prefinal essay. Nadat de student de peer feedback op de prefinal heeft verwerkt, levert deze het essay in voor beoordeling door de docent.

METHODEN

Probleemstelling

Onderzocht wordt de functionaliteit van de peer feedback in het hiervoor beschreven cursusmodel, waarbij het accent ligt op de toegevoegde waarde voor academisch schrijfvaardigheidsonderwijs. Specifiek wordt daarbij gekeken naar (1) de uitvoerbaarheid van de peer feedbackprocedure en (2) de waardering van de studenten voor het werken met peer feedback, en in het bijzonder het ervaren nut daarbij van het gebruik van de RITE-codes.

Dataverzameling en instrumenten

Er werd bij dit onderzoek uitgegaan van het gegeven dat alle studenten deze cursus in de beschreven opzet moeten volgen; proefgroepen waren niet mogelijk. De gegevens zijn verzameld bij zes tutorialgroepen, met 12-16 studenten per groep, en hun docenten, in totaal 89 studenten en 6 docenten. De studenten waren eerstejaars (m/v: 30/70) en hadden de basiscursus Structured Writing achter de rug, tijdens welke ze ook al hadden gewerkt met het systeem van RITE-codes. Studenten noch docenten hadden ervaring met de didactisch gestructureerde vorm van peer feedback die toegepast werd. Om inzicht te krijgen in de uitvoerbaarheid van de peer feedbackprocedure (vraag 1) is gebruikgemaakt van vragenlijsten; drie zijn bij studenten afgenomen en één bij de docenten. Er werd met gesloten en open vragen gewerkt (voor details zie Supheert e.a., 2003). De eerste twee studentvragenlijsten werden respectievelijk na week 3 en week 7 afgenomen, de derde aan het eind van de cursus, voordat de eindcijfers bekend waren. De docentvragenlijst werd afgenomen na vaststelling van het eindcijfer.

Daarnaast zijn twee tutorials geobserveerd, elk bij een andere docent. Deze observaties waren bedoeld om een totaalindruk te krijgen van de uitvoering, met daarbij speciale aandacht voor de participatie van de studenten tijdens de peer feedbackrondes.

De numerieke gegevens worden gepresenteerd door middel van beschrijvende statistiek. Daarnaast zijn regressieanalyses uitgevoerd om te kunnen vaststellen of het werken met RITE-codes van invloed was op het door de studenten ervaren nut van het geven en ontvangen van peer feedback.

RESULTATEN

Uitvoerbaarheid van de peer feedbackprocedure

Uit de observaties bleek dat de opkomst tijdens de tutorials in orde was (70-100%). De peer feedbackdiscussies waren, voor zover waarneembaar, intensief. Enkele feedbackgroepen waren incompleet op het moment dat ze hun feedback aan elkaar zouden toelichten.

De respons op de drie studentvragenlijsten was goed, ongeveer 80%. Het uitwisselen van de schrijfproducten via de ELO, evenals het geven en bespreken van peer feedback in de tutorials, verliep zonder problemen, zowel bij het essayplan als bij de prefinal. De peer feedback werd ook op tijd voorbereid. Slechts enkele studenten uitten hun ontevredenheid over het feit dat zij wel feedback hadden gegeven, maar zelf geen peer feedback hadden ontvangen.

Bij het essayplan werd nog weinig gewerkt met de RITE-codes; vaak gaf men in eigen woorden feedback en vond men de codes lastig te hanteren. Na zeven weken ging het feedback geven door middel van RITE-codes beter. De gemiddelde schaaftcores van de antwoorden op de gesloten vragen in de eerste twee studentvragenlijsten zijn samengevat in tabel 3.

Tabel 3 Uitvoering van de peer feedbackprocedure door de studenten in de 3e en 7e cursusweek

vraag	Essayplan		Prefinal	
	M	SD	M	SD
Essayplan op tijd ontvangen?	3,8	1,2	4,0	1,0
Pfb op tijd voorbereid?	3,6	1,4	3,8	1,6
In staat fouten aan te geven d.m.v. RITE-codes?	2,5	1,3	2,9	0,9
Checklist nuttig?	3,6	1,0	3,8	0,9
In staat pfb d.m.v. RITE-codes te verwerken?	3,1	1,2	3,3	1,0

NB M = gemiddelde schaaftcore (1 negatief - 5 positief); SD = standaarddeviatie; pfb = peer feedback

De docenten blijken de tutorials op verschillende wijze en in hun eigen stijl te hebben uitgevoerd. Een opmerking van een studente bij een open vraag in een van de studentvragenlijsten illustreert dit:

'During this course I've had the luxury of being taught by three different teachers with their very own style. These styles vary from "leaving everything up to the students and if we have questions, I'm here", to "thoroughly going through the theory and little space for your own input" to "a brief overview of the last assignment and then encouraging students to go on writing their essays and valuably helping them do so". I thought every one of these teachers did well and they are all very nice, however I think it's obvious who I preferred; the last one.'

De zes docenten verschillen onderling qua hoeveelheid tijd die ze besteedden aan de onderdelen van de tutorials; dit geldt in het bijzonder voor de ondersteuning van de peer feedback. Vier docenten hebben studenten gestimuleerd de checklists voor peer feedback te gebruiken, één docent deed dat niet of nauwelijks. Twee docenten hebben altijd een plenaire nabespreking na de peer feedbacksessie georganiseerd, drie docenten deden dat soms. Uit de enquêtes komen geen signalen dat de peer feedback de docenten extra tijd heeft gekost naast de initiële ontwikkeltijd voor de nieuwe cursusopzet.

Waardering voor het werken met peer feedback

De waardering van de studenten met betrekking tot het geven en ontvangen van peer feedback was gedurende de hele cursus positief. De resultaten aangaande de waardering worden samengevat in tabel 4.

Tabel 4 Waardering voor het geven respectievelijk ontvangen van peer feedback na 3 en 7 weken van de cursus

vraag	Essayplan (derde week)		Prefinal (zevende week)	
	M	SD	M	SD
Nuttig om pfb te ontvangen?	3,6	1,1	3,6	1,2
Nuttig om pfb te geven?	3,8	1,1	3,8	1,1
Discussie over pfb nuttig?	4,0	1,2	3,9	1,2

NB M = gemiddelde schaalscore (1 negatief - 5 positief); SD = standaarddeviatie; pfb = peer feedback

Vooraf het *geven* van feedback en de onderlinge discussie naar aanleiding daarvan in de peer feedbackgroep werden als nuttig gezien. Dit, ondanks het feit dat niet alle studenten (door ziekte, afwezigheid van groepsleden) daar profijt van hadden gehad. Ook al leidde de peer feedback vaak tot kleine (maar gezien de doelen van de cursus, te weten academisch leren schrijven in correct Engels, relevante) bijstellingen, dan nog werd de peer feedback als nuttig ervaren. Ter illustratie volgen hier enkele uitspraken van studenten:

'I got some new ideas for my essay. I had made some MLA mistakes, my peers noticed that I had used one particular word too much.'

'Some peers felt that two of my topic sentences seemed too much alike. This led me to rephrase one of them. Also, they felt that another topic sentence didn't really support my thesis statement so I decided to leave it out completely.'

'The last peer feedback session was very useful, since I found out small errors I would not have spotted on my own. I also found it very useful, because the other persons in my group pointed out things they would have done differently, which opened my eyes to other possibilities that might sound even better. On the whole I think the peer feedback sessions helped me to see things in a different light, enabling me to change errors I otherwise would have overlooked.'

'Giving each other feedback instead of going to your teacher with every problem you face. Thinking about the essay plans of others helps improving your own (closer more critical look at it).'

'You learn how to look objectively at an essay plan, and therefore you also learn something about making an essay plan yourself. If you see the mistakes others have made, then you will not make them yourself.'

Enkele anderen daarentegen vonden het leereffect gering; vaak werd hiervoor als reden aangegeven dat ze geen peer feedback hadden gekregen wegens ziekte van henzelf of hun medestudenten. Soms werd er ook een andere reden gemeld, zoals twijfel aan de vaardigheden van medestudenten.

Relatie tussen het gebruik van RITE-codes en het ervaren nut van peer feedback

Om te achterhalen in hoeverre het gebruik van RITE-codes bijdroeg aan het door de studenten ervaren nut van peer feedback, zijn regressieanalyses uitgevoerd. In deze analyses is gecorrigeerd voor de algemene schrijfvaardigheid van de student (middels cijfers voor het schrijfvaardigheids gedeelte van de voorafgaande cursus Structured Writing), de inzet van de student (het aantal aan de cursus bestede uren) en de mate waarin de peer feedback werd voorbereid. Deze drie variabelen zijn als co-varianten opgenomen, naast de onafhankelijke variabele 'gebruik van de RITE-codes in peer feedback' en de afhankelijke variabele 'ervaren nut van peer feedback'. Deze laatstgenoemde variabele bestond uit vier varianten: ervaren nut van ontvangen en gegeven feedback op zowel het essayplan als het prefinal essay. De verwachting was dat naarmate de RITE-codes meer gebruikt zouden worden, het geven zowel als het ontvangen van peer feedback als nuttiger zou worden ervaren.

Uit de resultaten van de regressieanalyses blijkt dat het gebruik van de RITE-codes een significant effect heeft op het ervaren nut van zowel de ontvangen als de gegeven peer feedback ten aanzien van de prefinal. Er is geen samenhang gevonden voor het essayplan, hetgeen te verklaren is uit het feit dat de studenten in deze fase van het essay maar enkele RITE-codes bij hun peer feedback hoefden te gebruiken (namelijk de codes voor de structuur van het essay). Deze bevindingen zijn samengevat in tabel 5.

Tabel 5 Invloed van RITE-codes op het door studenten ervaren nut van peer feedback

Feedback	Essayplan				Prefinal			
	Ontvangen		Gegeven		Ontvangen		Gegeven	
Constante	2.28	(0.97)	1.46	(0.90)	2.76	(1.15)	1.92	(0.89)
<i>Onafhankelijke variabele</i>								
RITE	0.13	(0.15)	0.20	(0.14)	0.46	(0.21)	0.38	(0.16)
<i>Co-varianten</i>								
Schrijfvaardigheid	-0.01	(0.11)	0.20	(0.10)	-0.14	(0.22)	0.07	(0.09)
Inzet	0.46	(0.26)	-0.01	(0.24)	0.09	(0.25)	0.01	(0.20)
Deelname aan peer feedback	0.11	(0.15)	0.16	(0.14)	0.11	(0.13)	0.07	(0.10)
Aantal studenten	38		38		40		40	

Weergegeven zijn de B-regressiecoëfficiënten en, tussen haakjes, de standaardfout. De vetgedrukte coëfficiënten zijn significant voor $\alpha = 0.05$

CONCLUSIE

In het hiervoor beschreven cursusmodel voor blended learning is gekozen voor een peer feedbackprocedure waar studenten elkaar 'live' feedback geven, in kleine groepen (vier studenten), met elektronische ondersteuning. Deze procedure bleek voor docenten en studenten goed uitvoerbaar en via de ELO goed te monitoren zonder dat de docentenbelasting toenam. Een ruime meerderheid van de studenten waardeerde het werken met peer feedback positief, vooral het geven van de peer feedback en de discussie naar aanleiding daarvan in de groepen werden zeer gewaardeerd. Ook bleek dat het gebruik van RITE-codes een positief effect had op de door de studenten ervaren leeropbrengst van de peer feedback.

DISCUSSIE

Versterking van het model door meer training in het gebruik van feedbackcriteria

Eerdere pilots met peer feedback hadden al aangetoond dat de studenten feedback van medestudenten tijdens het schrijfproces zeer nuttig vonden (Kager e.a., 2003); dat blijkt ook in deze opzet het geval. Dat neemt niet weg dat het ook bij dit model nodig blijft om de vinger aan de pols te houden en onderhoudswerk te blijven verrichten. Zo krijgen de studenten inmiddels meer training in het geven en gebruiken van feedback door in de tutorials te oefenen met een 'practice essay' waarin ze onder begeleiding fouten met behulp van RITE-codes moeten leren onderkennen en herstellen. De feedbackcriteria en procedures voor peer feedback zijn hetzelfde gebleven, wel is het aantal in deze cursus te gebruiken RITE-codes verminderd. De meest recente versie van het cursusmodel is als 'good practice' opgenomen op de website van de Stichting SURF (<http://goodpractices.surf.nl/gp/goodpractices/297>).

Variëren van het model door meer keuze voor de student

Een terugkerend probleem is dat een aantal studenten te weinig serieus meedoet aan het geven van peer feedback. Een evaluatie van het afgelopen jaar gaf opnieuw het beeld dat de peer feedback door een groot aantal studenten gewaardeerd wordt, maar dat een kleinere groep zich er niet (erg) door geholpen voelt. Overwogen wordt om studenten bij het begin van de cursus te laten kiezen of ze willen meedoen aan de peer feedbackgroepen. Elders in de faculteit zijn goede ervaringen opgedaan met een keuzemodel. Zo beschrijven Nieuwenhuijsen en Jauregi (2005) een cursus taalvaardigheid Spaans waarbij studenten mogen kiezen voor (1) individueel werken met alleen docent-feedback, (2) individueel werken met peer feedback van een andere student of (3) in tweetallen werken en peer feedback krijgen van een ander tweetal.

Generalisatie van het model

Ook voor andersoortige cursussen waarin regelmatige studie van belang is, een bepaalde vaardigheid geleerd moet worden en de studiestof vrij nauw omschreven is, bevat de onderzochte cursus interessante componenten. Te denken valt hierbij aan het gebruikte blended learningmodel met daarin peer feedbackmomenten die het schrijf-

proces volgen. ‘Live’ feedback in kleine groepen gecombineerd met elektronische ondersteuning blijkt daarin bijzonder functioneel te zijn. De feedbackcriteria, de RITE-codes, brengen meer eenheid in de beoordeling, maar geven ook aanwijzingen waar de student zelf nog over moet nadenken. Ook dit aspect van het cursusmodel lijkt mogelijkheden te hebben voor generalisatie naar andere opleidingen waar essayschrijven belangrijk is.

Mogelijkheden vervolgonderzoek model

In dit onderzoek lag de nadruk op de uitvoering en waardering van peer feedback bij een cursus waar essayschrijven essentieel is. Uit de rapportages van studenten blijkt er in hun perceptie een duidelijke leeropbrengst te zijn die ze zelf illustreren met tal van voorbeelden. Een analyse van de mate waarin de peer feedback verwerkt wordt en de meerwaarde die dat oplevert in vergelijking met geen of andere vormen van feedback, kan een volgende stap zijn.

Een andere variabele die hier niet expliciet onderzocht is, is de leerstijl van de student. Waarschijnlijk is een onderscheid te maken tussen studenten met leerstijlen die er vooral op gericht zijn om met de verkregen feedback hun essay te corrigeren (met als doel: praktische problemen oplossen om tot een goed product te komen) en studenten met leerstijlen die er ook op gericht zijn om beter een essay te leren schrijven (met als doel: vaardigheidsontwikkeling en inzicht) (zie ook Oosterheert & Vermunt, 2002). Een vervolgvraag kan dan zijn in hoeverre voor de eerste groep studenten het op inzicht gerichte leren nog te versterken is in deze cursus.

REFERENTIES

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education, 24*, 331-349.
- Eijl, P.J. van, Voogd, P. de, Pilot, A. & Admiraal, W. (2004). Naar een robuust onderwijsontwerp voor ‘blended learning’, een model voor individuele en groepsactiviteiten in een elektronische leeromgeving (IGELO). *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 22*, 157-173.
- Flower, L., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication, 37*, 16-55.
- Kager, R., Supheert, R., Wilgenburg, O. van, Wils, S. & Eijl, P.J. van (2003). Systematische feedback op essayschrijven: een experiment. In: H. Oost en S. Wils (eds.), *Kennis ontwikkelen, Congresboek 22ste Landelijke Dag Studievaardigheden*. IVLOS, Universiteit Utrecht, 227-256.
- Laaken, M. van der, Lankamp, R.E. & Sharwood Smith, M. (1997). *Writing better English: a multi-purpose model for advanced speakers*. Bussum: Coutinho.
- Nieuwenhuijsen, D. & Jauregi, K. (2005). Schrijven van een tijdschriftartikel in het Spaans. In: I. van den Berg, A. Pilot & W. Admiraal, *Peer assessment als leermiddel. Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Uitgave IVLOS, Universiteit Utrecht, 76-81.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 23*, 3, 4-10.

- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. & Bergh, H. van den (1996). Current research on writing: Theories, models and methodology. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing, Current Trends in Research*. Amsterdam: Amsterdam University press, p. IX-XVIII.
- Supheert, R., Kager, R., Bruins, W., Eijl, P.J. van, Admiraal, W. & Wils, S. (2003). Een model met peer feedback en 'blended learning' voor schrijfonderwijs bij Engels: effectief maar ook voldoende? *IVLOS-mededeling nr 75*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Ven, P.H. van de (2000). Communicatief-educatieve varianten – een verkenning. *Spiegel*, 17/18, 135-159.