

Kato Luyckx

Universiteit Gent

Contact: luyckx.kato@hotmail.com

“Ik kan zelf niet academisch schrijven, laat staan daarover feedback geven”. Percepties van studenten op academisch schrijven en peerfeedback

1. Achtergrond

Academisch schrijven staat centraal in het hoger onderwijs (De Wachter & Heeren 2014; Lillis & Scott 2015). Enerzijds is er nood aan een universele, internationaal

begrijpbare taal in onderzoek, waaraan studenten zich moeten conformeren. Anderzijds vormen geschreven teksten het grootste evaluatiemiddel, waardoor het schrijfniveau een invloed heeft op het academisch succes van een student (Lillis & Scott 2015). In een context van een dalende en meer heterogene taalvaardigheid van studenten is de vereiste academische taalvaardigheid echter geen evidentie. Zo vormt het hanteren van een neutrale, wetenschappelijke schrijfstijl een groot struikelblok (Bonset 2010; De Wachter & Heeren 2014).

Aan de Universiteit Gent biedt het Talenbeleid Academisch Nederlands ondersteuning aan verschillende opleidingen om academisch schrijven aan te leren. Het kiest ervoor om begeleidende sessies te organiseren, waarbij enerzijds aan de hand van een algemene introductie tot het academische schrijven en anderzijds via *peerfeedback* wordt ingezet op het aanleren van deze vaardigheden. Wetenschappelijk onderzoek benadrukt immers de gunstige effecten van *peerfeedback* om pragmatische redenen, aangezien die kan leiden tot een grotere hoeveelheid aan feedback in een korte tijd (van der Pol e.a. 2008). Daarnaast kent het *peerfeedback* proces gunstige pedagogische effecten, omdat het het leren bevordert. Onderzoek toont positieve cognitieve en metacognitieve effecten, die voornamelijk het gevolg zijn van het geven van *peerfeedback* (Cho & MacArthur 2011). Tot slot kan *peerfeedback* leiden tot meer motivatie ten aanzien van een opdracht of vak, een verhoogd gevoel van eigenaarschap en meer verantwoordelijkheid, zelfvertrouwen en empathie voor anderen (Geithner & Pollastro 2016).

2. De *peerfeedback* interventies

De interventie krijgt in verschillende opleidingen een andere invulling. Dit onderzoek ging in op de sessies in de eerste bachelor Sociologie en de eerste bachelor Criminologie tijdens het academiejaar 2018-2019. De interventie vertrekt in beide studierichtingen vanuit een verplichte schrijfpdracht, om op deze manier het leerproces relevant te maken voor de studenten zelf. De criminologiestudenten schrijven een wetenschappelijke samenvatting; de sociologiestudenten schrijven een onderzoekspaper.

De eerstejaarsstudenten Criminologie krijgen twee vrijblijvende sessies van anderhalf uur. In de eerste infosessie over academisch schrijven wordt, aan de hand van een leidraad ('de schrijfwijzer'), toegelicht hoe een goede academische tekst eruitziet. Dat gebeurt door goede en minder goede samenvattingen van de studenten zelf te analyseren. Daarna zijn de studenten verplicht om online feedback te geven op elkaars teksten. Elke student wordt willekeurig toegewezen aan het werk van twee andere studenten. De tweede infosessie zoomt in op de feedback die werd gegeven en bespreekt bijkomende suggesties om kwaliteitsvolle *peerfeedback* te geven, gedurende ongeveer 45 minuten. De rest van de tijd komen de studenten samen in nieuwe groepen van minstens drie en geven ze elkaar mondelinge *peerfeedback*.

De studenten Sociologie krijgen de opdracht om een wetenschappelijke tekst te schrijven over één van vijf mogelijke onderwerpen. Er worden in totaal vijf begeleidende sessies van anderhalf uur georganiseerd, waarvan de student er één verplicht moet bijwonen, afhankelijk van het gekozen onderwerp. De studenten krijgen vooraf de opdracht om vier tutorials te bekijken die gebaseerd zijn op de schrijfwijzer en die ingaan op 'de structuur', 'de stijl', 'de inhoud' en 'het refereren' in een academische tekst. Tijdens de verplicht bij te wonen begeleidende sessie wordt de schrijfwijzer nogmaals toegelicht met voorbeelden uit de papers van de studenten zelf. Tot slot worden de studenten onderverdeeld in groepen van twee tot drie, waarin ze *peerfeedback* geven op elkaars academisch taalgebruik, gedurende ongeveer 20 minuten.

3. Het onderzoek

Dit masterproefonderzoek bekeek de percepties van de eerstejaarsstudenten op academisch schrijven en *peerfeedback*, voor en na de interventie. Eventuele verschillen tussen beide studierichtingen werden ook in kaart gebracht. Daarnaast onderzocht deze studie de impact op de *self-efficacy* en de motivatie van de studenten. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Wat is de invloed van de opleidingsspecifieke interventie op de *self-efficacy* en motivatie ten aanzien van academisch schrijven en *peerfeedback* bij studenten uit de eerste bachelor Criminologie en de eerste bachelor Sociologie?
2. Wat zijn de percepties van studenten uit de eerste bachelor Sociologie en studenten Criminologie over de opleidingsspecifieke interventie?

Er werd een pretest-posttest-onderzoek gevoerd, met daarbij een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data. Dat gebeurde via een vragenlijst met open en gesloten vragen, met behulp van een Likertschaal.

4. De resultaten

De resultaten wijzen op een positieve invloed van de interventie op de *self-efficacy* in relatie tot academisch schrijven en op het geven van *peerfeedback*. Ondanks deze vooruitgang blijven studenten onzeker over hun capaciteiten om *peerfeedback* te geven, wat gelinkt wordt aan hun gevoel het academisch schrijven nog niet voldoende te beheersen.

Op vlak van motivatie zijn de resultaten niet eenduidig. De motivatie voor academisch schrijven blijft gelijk of daalt licht na deelname aan de interventie. De motivatie wat betreft het geven van *peerfeedback* kent een lichte stijging. Er kunnen op basis van dit onderzoek geen conclusies worden gemaakt over de kwaliteit ervan.

De evolutie van *self-efficacy* en motivatie wordt niet significant beïnvloed door de studierichting. Dat impliceert dat binnen deze studierichtingen voornamelijk de aanwezigheid van een interventie een effect heeft, maar verschillen tussen de interventies niet significant doorwegen.

De interventie wordt door de studenten over het algemeen positief beoordeeld. De studenten vinden de interventie leerrijk en geven eerder hoge scores op de mate waarin ze bijleren over het geven van *peerfeedback* en de verschillende onderdelen van academisch schrijven. Ze geven als voornaamste suggesties om meer sessies te organiseren, om meer nadruk te leggen op het leren academisch schrijven en om meer persoonlijke feedback te krijgen van de docenten.

De resultaten uit dit onderzoek benadrukken de meerwaarde van het organiseren van *peerfeedback*interventies om studenten te begeleiden bij het academisch schrijven, voornamelijk om het competentiegevoel van studenten te verhogen.

Referenties

- Bonset, H. (2010). "Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1". In: *Levende Talen Magazine*, 97 (3), p. 16-20.
- Cho, K. & C. MacArthur (2011). "Learning by reviewing". In: *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), p. 73-84.
- Geithner, C. & A. Pollastro (2016). "Doing peer review and receiving feedback: impact on scientific literacy and writing skills". In: *Advances in Physiology Education*, 40 (1), p. 38-46.
- Lillis, T. & M. Scott (2015). "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy". In: *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4 (1), p. 5-32.
- Pol, J. van der, B. van den Berg, W. Admiraal & P. Simons (2008). "The nature, reception, and use of online peerfeedback in higher education". In: *Computers and Education*, 51 (4), p. 1804-1817.
- Wachter, L. De & J. Heeren (2014). 'Wetenschappelijk schrijven voor talig zwakkere studenten aan de KU Leuven: de student centraal'. In: J. Evers-Vermeul, H. de Graaff, H. Schaap & G. van Silfhout (2014), *Verzamelde werken van Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht, p. 22-25.
- Zundert, M. Van, D. Sluijsmans & J. Van Merriënboer (2010). "Effective peer assessment processes: Research findings and future directions". In: *Learning and Instruction*, 20 (4), p. 270-279.