Intentie tot revisie na peerfeedback

Wat is de invloed van dialogische peerfeedbackgesprekken op de intentie tot revisie van hogere- en lagereordeaspecten?

door

Maud van den Wildenberg, s1056909

Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit

Bachelorwerkstuk Taalbeheersing, LET-NTCB300TB

Griet Coupé & Jochem Aben

30 juni 2024

Inhoudsopgave

Abstract 3
Inleiding 4
Theoretisch kader 6
Methode 9
Steekproef 9
Procedure 9
Design 10
Data 11
Data-analyse 12
Resultaten 15
Tekstaspect 15
Intentie 17
Aspect en intentie 19
Homogenere data; aanvullende analyse 21
Tekstaspect herzien 21
Intentie herzien 23
Aspect en intentie herzien 24
Discussie 26
Literatuur 29
Bijlagen 32
Bijlage 1: Powerpoint instructie dialogische conditie 32
Bijlage 2: Powerpoint instructie controleconditie 35
Bijlage 3: Codeerschema aspect 38
Bijlage 4: Codeerschema intentie 38

Abstract

Dit onderzoek richt zich op de effectiviteit van dialogische peerfeedback in het schrijfonderwijs. De focus in de analyse ligt op de invloed van deze feedback op de aandacht voor hogere- en lagereordeaspecten van teksten en de intentie tot revisie. Dialogische peerfeedback wordt gezien als een nuttige manier om schrijfvaardigheden van studenten te verbeteren. De studie maakt gebruik van data uit een experimenteel onderzoek, waarin studenten verschillende rondes peerfeedbackgesprekken voerden, ofwel in een traditioneel feedbackgesprek, ofwel in een dialogisch peerfeedbackgesprek. Deze gesprekken zijn getranscribeerd en gesegmenteerd, waarna ieder segment gecodeerd is op het besproken tekstaspect en de intentie tot revisie. De analyses zijn gedraaid op de frequenties van de verschillende variabelen. De resultaten laten zien dat dat dialogische peerfeedback significant vaker tot aandacht voor hogereordeaspecten teksten leidt dan de gesprekken in de controleconditie. Daarnaast bleek ook dat expliciete intenties tot revisie vaker voorkwamen in de dialogische conditie. Uit een extra analyse met een herziene dataset bleek geen effect van de setting waarin de gesprekken werden gevoerd. Gesprekken met één persoon of met meerdere personen kwamen tot dezelfde resultaten. De bevindingen bevestigen dat dialogische peerfeedback studenten stimuleert om meer aandacht te besteden aan hogereordeaspecten van hun tekst. Ook stuurt het hen om explicieter te zijn in hun revisie-intenties. Dit ondersteunt de hypothese dat dialogische peerfeedback bijdraagt aan de effectiviteit van het schrijfonderwijs. Deze inzichten kunnen bijdragen aan verbeteringen in onderwijsstrategieën voor het geven van effectieve feedback in het schrijfonderwijs.

Inleiding

Peerfeedback is een essentieel onderdeel van het moderne schrijfonderwijs. Het geeft studenten de mogelijkheid om onderling feedback te geven en te ontvangen, zonder dat daar een docent bij komt kijken. Op deze manier krijgen zij de mogelijkheid van elkaar te leren en samen te werken. De theorie achter peerfeedback is gebaseerd op sociaal-constructivistische ideeën over leren. Deze benadrukken het feit dat leren een actief en vooral ook sociaal proeces is. Kennis wordt opgebouwd door samenwerking en interactie met anderen (Vygotsky, 1978). Ook in het schrijfonderwijs kan peerfeedback dus niet ontbreken. Deze methode leert studenten om kritisch naar teksten te kijken, die van henzelf of van een ander.

Binnen de verschillende methoden om peerfeedback in te zetten in het onderwijs vergaart de dialogische peerfeedback steeds meer aanhangers. Bij het inzetten van deze methode wordt er meer nadruk gelegd op interactie tussen de persoon die feedback geeft en degene die de feedback ontvangt. De bedoeling is dat deze twee de dialoog met elkaar aangaan, waardoor de focus minder op het schrijfproduct en meer op de schrijver komt te liggen. Dit zorgt ervoor dat de studenten diepere inzichten krijgen over hun schrijfproces. (Nicol, 2010).

Dialogische peerfeedback bevordert de actieve betrokkenheid bij het leerproces. Dit geldt zowel voor de gever als de ontvanger van de feedback. Door de dialoog ontwikkelen de studenten een kritischere houding tegenover de schrijfproducten, wat erg bevorderlijk is voor hun eigen leerproces (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010). Daarnaast helpt het de studenten om feedback minder als een beoordeling of kritiek te ervaren. In plaats daarvan helpt het hen om deze feedback meer als een constructieve bijdrage aan hun leerproces te zien, waardoor de bereidheid om feedback te implementeren groter wordt (Carless, 2006).

Dit onderzoek is een onderdeel van een groter, lopend onderzoek naar de effectiviteit van dialogische peerfeedback in het schrijfonderwijs. Ongeveer een jaar voordat deze studie werd uitgevoerd is er een soortgelijk experiment uitgevoerd (Aben, Bouwer, De Jong & Coupé, 2024). De resultaten uit dat onderzoek brachten meer inzicht in het proces van dialogische peerfeedback. Daarna heeft er op basis van dat onderzoek een tweede ronde dataverzameling plaatsgevonden, waar de data die in deze scriptie zijn geanalyseerd verzameld zijn. Waar er in het eerste onderzoek alleen naar één-op-ééngesprekken gekeken werd, is er aan deze ronde nog een extra dimensie toegevoegd. De participanten voerden na

hun feedbackgesprek nog een gesprek, waar ze de feedback nabespraken. Door deze extra datacollectie werd het mogelijk om nog meer van de feedbackverwerking in kaart te brengen.

Hoewel de eerste onderzoeksronde positieve resultaten liet zien met betrekking tot dialogische peerfeedback, is het belangrijk om dergelijke resultaten te kunnen repliceren. Daarnaast wil dit onderzoek een dieper inzicht bieden in hoe de dialogische feedback invloed heeft op de intentie tot revisie, in combinatie met inzichten over het soort revisies dat als gevolg van de feedback gemaakt zullen worden.

Centraal in dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre is er een verschil in intentie om hogere- of lagereordeaspecten van een tekst te reviseren naar aanleiding van een (dialogisch) peerfeedbackgesprek? Deze vraag biedt antwoorden voor beide doelstellingen. Aan de ene kant zal het de resultaten van het eerdere onderzoek kunnen bevestigen, doordat de invloed van dialogische peerfeedback op kwalitatieve revisies onderzocht zal worden. Aan de andere kant breidt het het inzicht in het proces van dialogische feedback uit door de intentie tot revisie na afloop van het gesprek in kaart te brengen.

De resultaten van dit onderzoek zullen bijdragen aan de bestaande literatuur over peerfeedback en de effectiviteit van de dialogische aanpak, specifiek voor een educatieve context. Dit zal gebeuren door het verder in kaart brengen van het proces van feedbackverwerking op basis van dialogische peerfeedback.

Daarnaast kunnen de resultaten van dit onderzoek inzichten bieden die bij kunnen dragen aan verbeteringen binnen het schrijfonderwijs. Door effectieve feedbackmethoden te identificeren en verder in te zetten, kunnen onderwijsintstellingen hun schrijfonderwijs verbeteren. Dialogische peerfeedback kan een belangrijke rol spelen in het bevorderen van kritisch denken, samenwerking en reflectief leren. Deze competenties zijn allemaal belangrijk voor de ontwikkeling van studenten (Webb, Franke, Ing, Wong, Fernanadez, Shin, & Turrou, 2014).

Theoretisch kader

Revisie is sterk verbonden met de verbetering van schrijfvaardigheid. Revisie, het herzien van je eigen teksten, zorgt ervoor dat je de kans hebt om je werk te analyseren en te verbeteren. Het oefenen met reviseren van teksten blijkt een waardevolle manier om schrijfvaardigheid te verbeteren (Wu & Schunn, 2020). Dit onderzoek toont aaan dat systematisch reviseren niet alleen de kwaliteit van de tekst verhoogt, maar dat de schrijfvaardigheid van de schrijver er ook op vooruit gaat. Dit komt doordat schrijvers door vaker te reviseren leren om hun eigen werk kritisch te bekijken en gerichte verbeteringen aan te brengen. Hierdoor stelt het schrijvers in staat om de structuur, coherentie en argumentatie van hun teksten beter te maken, wat leidt tot betere en overtuigendere teksten (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987).

Reviseren helpt daarnaast ook bij de ontwikkeling van vaardigheden om toekomstige schrijfprocessen te evalueren (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2007). Door het herzien van de teksten ontwikkelen schrijvers een kritische blik op hun eigen werk en leren ze meer over hoe ze effectief veranderingen kunnen doorvoeren. Dit is dus een vaardigheid die zich ontwikkelt door herhaling.

Het uitwisselen van peerfeedback is een onderwijsmethode die vaak in het hoger onderwijs wordt ingezet. Volgens Geitz, Brinke, & Kirschner (2015) is er in deze setting een gelijkwaardige verhouding tussen de deelnemers, de peers, waardoor zowel de gever als de ontvanger van de feedback leren (Huisman, Saab, Van den Broek, & Van Driel, 2019). Volgens Smith (2020) komt het echter geregeld voor dat studenten problemen ervaren met geschreven peerfeedback. Dit komt doordat zij vaak de neiging hebben te geloven dat docenten diepere feedback kunnen geven. De waarde van de feedback die zij ontvangen wordt vaak ingeschat op basis van de vermeende expertise van de gever (Dijks, Brummer, & Kostens, 2018). Door het gelijke niveau van expertise hebben studenten vaak de overtuiging dat peers niet goed genoeg zijn om elkaars werk adequaat te beoordelen (Kaufman & Schunn, 2010).

Eerder werd het geven van feedback voornamelijk gezien als een eenrichtingsproces, waarbij leraren of beoordelaars studenten beoordeelden op hun prestaties (Hattie & Timperley, 2007). Hierbij lag de focus dus bij de gever van de feedback. Recenter onderzoek laat echter de waarde zien van een interactief perspectief op feedbackverwerking. Hierbij zijn zowel de gever als de ontvanger actief betrokken bij het proces, in tegenstelling tot het ‘klassieke’ perspectief zoals bij Hattie en Timperley (Aben, Timmermans, Dingyloudi, Lara,

& Strijbos, 2019). Bij dit interactieve perspectief, ook wel ‘dialogisch’ genoemd, gaan de gever en de ontvanger van de feedback met elkaar in gesprek. Dit bevordert een diepere betrokkenheid bij het feedbackproces.

Uit onderzoek blijkt dat wanneer studenten een actievere houding aannemen tijdens gesprekken, zij zich beter ontwikkelen (Webb et al., 2014). Een manier om deze actieve houding te ontlokken is om ervoor te zorgen dat er een dialoog tussen de gever en de ontvanger ontstaat (Zhu, 2018).

Deze dialogische feedback, waarbij er een dialoog tussen de gever en de nemer van de feedback plaatsvindt, leidt dus tot meer betrokkenheid. Deze vorm van het feedbackproces legt meer focus op het schrijfproces en gaat daardoor minder over specifieke fouten die in een tekst voor kunnen komen. Door de focus juist bij het schrijfproces, en dus meer bij de schrijver, te leggen, kunnen studenten hun gedachtegang en keuzes tijdens het schrijven verdedigen (Nicol, 2010). Uit onderzoek van Bouwer en Van der Veen (2023) blijkt dat dialogische feedback een significante factor is in het verbeteren van overtuigende schrijfvaardigheid, hoewel deze effecten niet per se overdraagbaar zijn naar andere genres.

Nadat studenten feedback hebben ontvangen is het natuurlijk ook van belang wat ze met deze feedback gaan doen. De intentie tot revisie verwijst naar de bereidheid van studenten om hun teksten te herzien op basis van ontvangen feedback. Deze intentie kan door vele aspecten beïnvloed worden. Volgens Hattie en Timperley (2007) heeft de kwaliteit van de ontvangen feedback een directe invloed op de intentie. Ook self-efficacy, het geloof in eigen kunnen, speelt een belangrijke rol. Mensen met een hoge self-efficacy hebben eerder de neiging om feedback te zien als een moment om te kunnen verbeteren. Zij zullen de ontvangen feedback eerder zien als bruikbaar, waardoor de intentie tot revisie verhoogt (Wingate, 2010). Echter is er nog maar weinig onderzoek naar het effect van dialogische peerfeedback op deze intentie tot revisie.

Wanneer studenten besluiten om hun teksten te gaan reviseren op basis van ontvangen feedback, zijn er verschillende tekstaspecten waar ze zich op kunnen richten. Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen hogereordeaspecten en lagereordeaspecten. De hogereordeaspecten zijn de grotere, overkoepelende aspecten van een tekst, zoals de argumentatie en de tekststructuur. Lagereordeaspecten gaan juist over de overvlakkige elementen van een tekst, zoals de spelling, de lay-out of de woordkeuze (Bogaerds-Hazenberg, Bouwer, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2017).

Lagereordeaspecten zijn belangrijk voor de leesbaarheid en de presentatie van een tekst, maar ze dragen aanzienlijk minder bij aan de overkoepelende kwaliteit van de tekst zelf

Onderzoek laat zien dat studenten zich juist vaker op deze aspecten richten wanneer ze feedback aan peers geven (Cho & MacArthur, 2010). Dit omdat deze fouten in een tekst vaak makkelijker te indentificeren en te corrigeren zijn. Uit onderzoek blijkt ook dat de revisies die gericht zijn op de hogereordeaspecten een grotere impact op de kwaliteit van de gereviseerde tekst hebben dan lagereordeaspecten (Faigley & Witte, 1981; Patchan, Schunn, & Correnti, 2016). Focus op de lagereordeaspecten van de tekst gaat ten koste van de aandacht voor de hogereordeaspecten. Om de kwaliteit van de tekst te verbeteren is het van belang dat er tijdens het feedbackproces zo veel mogelijk aandacht gaat naar de hogereordeaspecten, zodat deze verbeterd kunnen worden.

Het totale proces van dialogische peerfeedback bestaat uit veel onderdelen. Van het voeren van een dialogisch peerfeedbackgesprek naar de intentie tot revisie en uiteindelijk het reviseren zelf. Om teksten zo goed mogelijk te verbeteren na een ronde van peerfeedback is het belangrijk om tijdens dit gesprek te focussen op hogereordeaspecten. In dit onderzoek wordt er dan ook gekeken naar het verband tussen dialogische peerfeedback en de intentie tot revisie van hogere- en lagereordeaspecten in de tekst. De onderzoeksvraag luidt dan ook: In hoeverre is er een verschil in intentie om hogere- of lagereordeaspecten van een tekst te reviseren naar aanleiding van een (dialogisch) peerfeedbackgesprek.

Om dit goed in kaart te kunnen brengen is de onderzoeksvraag opgedeeld in drie stappen. Allerleerst is er de vraag of er in dialogische peerfeedbackgesprekken meer over hogereordeaspecten wordt gesproken. Hierbij is de verwachting dat er in dialogische feedbackgesprekken meer over hogereordeaspecten wordt gesproken dan lagereordeaspecten. Daarnaast wordt er gekeken naar de intentie tot reviseren. Daarbij wordt er ook verwacht dat de intentie tot revisie sterker zal blijken in de dialogische feedbackgesprekken. Als laatste wordt er nog gekeken of er een verband te zien is tussen de intentie tot revisie en de hogere- of lagereordeaspecten. Hierbij is de verwachting dat er bij hogereordeaspecten een sterkere intentie tot reviseren zal zijn dan bij lagereordeaspecten.

Methode

Steekproef

De participanten die mee hebben gedaan aan het onderzoek waren allemaal studenten aan de Radboud Universiteit. Allen volgden tegelijkertijd het vak 'Argumentatie, Retorica en Publiek Debat'. Dit vak bestond uit drie klassen. Twee klassen waren onderdeel van de opleiding Nederlandse Taal en Cultuur (NTC) en één klas van de opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen (CIW). In totaal deden er 58 participanten mee, 40 van NTC en 18 van CIW.

Procedure

Als onderdeel van het vak 'Argumentatie, Retorica en Publiek Debat' hadden de studenten de opdracht gekregen om een TED-talk in elkaar te zetten. Dit zou de vorm krijgen van een soort mondeling betoog, waarbij het doel was om de luisteraar te overtuigen. Het script voor deze TED-talk was dan ook de argumentatieve tekst waar het in dit experiment om ging. Deze zouden ze aan het einde van het semester moeten presenteren. Als onderdeel van het schrijfproces waren er meerdere schrijfrondes, waarbij er ruimte was voor peerfeedback. Nadat de eerste conceptversie was ingeleverd was er een feedbackronde. Hierbij werd iedere groep aan een andere groep gekoppeld. Deze twee groepen zouden feedback op elkaar gaan geven. Uit ieder groepje werd één persoon met een persoon van het andere groepje gekoppeld, zodat die in een één-op-één gesprek feedback over de tekst aan elkaar konden geven. Na afloop van deze individuele gesprekken kwamen de originele groepjes weer bij elkaar, waarna ze in hun eigen groepje een gesprek voerden over de feedback die zij allemaal hadden gekregen. Dit tweede gesprek was dus een bespreking van alle ontvangen feedback.

Juist die laatste groepsgesprekken zijn in dit onderzoek bestudeerd. Juist uit deze gesprekken zou blijken wat de participanten allemaal was bijgebleven van die individuele gesprekken. Dit zou dus niet alleen moeten laten zien wat er in de peerfeedbackgesprekken besproken is, maar vooral wat er is blijven hangen van die gesprekken.

Design

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is er gebruikgemaakt van een experimenteel onderzoek. Hierbij ging het om een kwantitatief onderzoek, met twee condities. In de experimentele conditie, de dialogische conditie, kregen de studenten voor het voeren van de individuele feedbackgesprekken een extra instructie mee. In deze instructie werd hen uitgelegd hoe ze dialogische feedback moesten geven (zie bijlage 1). De andere conditie kreeg een kortere instructie, dit was dus de controle conditie (zie bijlage 2).

Aangezien er gebruik is gemaakt van een between-subjects design, werden alle participanten over de twee condities verdeeld. Hierbij werd gezorgd voor een gelijke verdeling door aan iedere NTC-klas een conditie toe te wijzen. De derde CIW-klas werd voor de helft aan de controle- en voor de andere helft aan de dialogische conditie toegewezen.

Bij dit experiment was er sprake van één onafhankelijke variabele, dit was de conditie. Hier waren twee categorieen, de controle conditie en de dialogische conditie. Daarnaast was er ook nog sprake van twee verschillende afhankelijke variabelen. Het eerste van de twee was het tekstaspect. Hierbij ging het om wat voor soort tekstaspect er in het gesprek naar voren kwam. Hierbij werd er een onderscheid gemaakt tussen vier categorieën: ‘hogereordeaspect’, ‘lagereordeaspect’, ‘presentatie’ en ‘overig’.

Voor het onderscheid tussen ‘hoog’ en ‘laag’ is er van tevoren een lijst opgesteld van aspecten die onder iedere categorie zouden vallen. Deze lijst was opgesteld op basis van het artikel van Key (1990) (zie bijlage 3). Door de opzet van het onderzoek leek het verstandig om een aparte categorie voor de presentatie op te stellen, zodat alles wat wel relevant was voor de opdracht maar niet voor de tekst zelf hieronder geplaatst kon worden. De categorie ‘overig’ was nodig doordat niet ieder segment een tekstaspect betrof. Zo begon ieder gesprek met het noemen van de namen en de datum en tijd van het gesprek. Aangezien deze segmenten niet relevant waren voor het onderzoek kregen die hun eigen categorie.

De laatste variabele beschreef de intentie om te reviseren. Hierbij werden vijf categorieën opgesteld: ‘expliciet’, ‘impliciet’, ‘verwerpen’, ‘geen probleem' en 'niet van toepassing’. Het verschil tussen expliciet en impliciet ging over het wel of niet benoemen van een expliciete revisie. Wanneer alleen het probleem in de tekst werd benoemd zonder dat daar een revisie aan toe werd gevoegd, werd dit onder ‘impliciet’ gecodeerd. Bij de categorie ‘verwerpen’ verwierpen de groepsleden de gekregen feedback, terwijl ze bij de categorie ‘geen probleem’ positieve feedback herhaalden of incasseerden.

Data

Voor het verzamelen van de data zijn er in totaal 21 groepsgesprekken gevoerd. Deze gesprekken zijn opgenomen, waarna er van ieder gesprek een transcript werd gemaakt. Deze transcripten zijn vervolgens gesegmenteerd door een student-assistent. Het uitgangspunt van deze segmenten was dat er per segment één (deel)onderwerp werd besproken. Iedere keer dat er binnen het gesprek van onderwerp werd gewisseld, creëerde het dus één segment. Daarbij was het ook mogelijk dat een onderwerp in meerdere segmenten voorkwam. De regel was daarbij dat er tenminste één ander segment tussen moest zitten om het verschillende segmenten te maken.

In totaal zijn er 21 gesprekken getranscribeerd; elf kwamen voort uit de controleconditie, tien uit de dialogische conditie. In deze 21 gesprekken zijn in totaal 403 verschillende segmenten onderscheiden. Deze segmenten zijn de uiteindelijke datapunten die voor de analyses in dit onderzoek zijn gebruikt.

Tabel 1
Beschrijvende statistiek van de duur van de groepsgesprekken

Conditie	N	Min.	Max.	Mean	SD
Controle	11	01:53	12:50	05:05	03:42
Dialogisch	10	01:36	13:47	06:22	03:33

Tabel 2
Beschrijvende statistiek van het aantal segmenten per groepsgesprek

Conditie	N	Min.	Max.	Sum	Mean	SD
Controle	11	8	34	220	20,00	9,829
Dialogisch	10	6	29	183	18,30	7,573

Data-analyse

Om de data vervolgens te kunnen analyseren was een aantal dingen nodig. Allereerst moest er een codeerschema opgesteld worden. In dit schema zouden alle variabelen opgenomen moeten worden, waarbij bepaald zou moeten worden wanneer er sprake was van welke categorie. Aan de hand van dit codeerschema is ieder segment gecodeerd, wat dus voor 403 verschillende datapunten zorgde.

Het eerste onderdeel waar een segment op gecodeerd werd was de conditie, dus in welke conditie het segment voorkwam. Daarna werd er gekeken naar het onderwerp van het segment, dus om welk aspect het op dat moment ging. Voor deze variabele zijn vier categorieën opgesteld. De eerste twee waren 'hogereordeaspect' en 'lagereordeaspect', zoals eerder beschreven. Daarnaast werd er nog een aparte categorie opgesteld, 'presentatie', aangezien dit ook een inherent onderdeel van de schrijfopdracht was. Als laatste was er de categorie 'overig' die ieder onderwerp besloeg dat niet direct over de tekst zelf ging. Wanneer een segment in deze laatste categorie werd ingedeeld ging het segment niet over de tekst.

Als laatste onderdeel van het codeerschema was er 'intentie' (zie bijlage 4). Deze variabele beschreef voor ieder segment of er intentie tot revisie was en hoe deze eruit zag. Het ging hierbij dus om de intentie om de feedback te verwerken en op wat voor manier die zich binnen het gesprek liet zien. De eerste categorie was hier 'expliciet'. Wanneer een segment hieronder viel, lieten de participanten expliciet horen dat ze een bepaald onderdeel van hun tekst aan zouden gaan passen. Vaak zat hier een bepaald stappenplan in, waarbij de deelnemers al lieten zien hoe ze deze revisie wilden aanpakken.

Afbeelding 1

Voorbeeld van een segment met de code 'expliciet', groepsgesprek 1, dialogisch	
Spreker 2	Ehm (2) oh ja, we hebben in die eh alinea daar weer onder het klopt dat er verandering moet komen, het is namelijk belangrijk om in te zien dat de term laagopgeleid denigrerend en demotiverend werkt. Die konden we misschien wat beter uitleggen (2) waarom het denigrerend is.
Spreker 1	Oké.
Spreker 3	Oké.
Spreker 2	Dus dit- zeg maar, dat denigrerend en demotivered werkt (.) motiveren.

Daarnaast was er de categorie ‘impliciet’. Bij impliciete revisie benoemden de participanten alleen de feedback, zonder een plan te benoemen. Het feit dat de feedback in dit gesprek benoemd werd, was genoeg om aan te geven dat deze student dit punt van feedback meenam uit het vorige gesprek en dus over zal gaan op revisie.

Afbeelding 2

Voorbeeld van een segment met de code ‘impliciet’, groepsgesprek 7, controle	
Spreker 1	Ehm, hier en daar zaten een paar kleine dingetjes. Afghanistan zonder hoofdletter, weet je, dat kan. [Klein foutje moet kunnen.
Spreker 2	Ja, ja, klein foutje.] Maak je af en toe.
Spreker 1	Precies.

Als derde was er de categorie ‘verwerpen’. In deze segmenten werd de feedback die de participanten in de individuele gesprekken kregen verworpen door de groep. Hoewel het dus besproken werd in de groepsgesprekken, leidden deze punten van feedback dus niet tot revisie.

Afbeelding 3

Voorbeeld van een segment met de code ‘verwerpen’, groepsgesprek 8, controle	
Spreker 1	en we hadden twee keer iets over een (2) onderzoek en ik weet nou niet of dat dus precies hetzelfde onderzoek was.
Spreker 2	*instemmend geluid*
Spreker 1	Maar dat (.) oké, nou ja, dan hoeven we dat niet te veranderen.

Als laatste was er de categorie ‘geen probleem’. Deze categorie kwam voor op momenten dat de deelnemers wel een tekstaspect benoemden, maar daarbij gaven ze aan dat dit onderdeel van de tekst juist wél al goed was. Meestal was dit een resultaat van positieve feedback. Eigenlijk waren dit dus vooral segmenten waarbij er complimentjes werden geïncasseerd.

Afbeelding 4

Voorbeeld van segment met de code 'geen probleem', groepsgesprek 1, controle	
00:07:40 Spreker 2	Ja,] dit vond ze sowieso heel goed, dat da kunnen we sowieso [helemaal
00:07:40 Spreker 1	Ja.]
00:07:40 Spreker 2	laten staan. Ja, [dit vonden ze dan-
00:07:41 Spreker 1	Ja, chill stukje.

Nadat het codeerschema was opgesteld was het doel om de data over twee codeurs te verdelen, om zo tijd te besparen, aangezien er in totaal behoorlijk veel datapunten waren. Echter bleek dit makkelijker gezegd dan gedaan. Om te kijken of de twee codeurs segmenten met dezelfde codes zouden beoordelen, werd eerst een aantal transcripten door beiden gecodeerd. Met de data die daaruit voortkwam werd een interbeoordelaarsbetrouwbaarheids-toets gedraaid, de Cohen's kappa. Hier kwam echter een te lage score uit om de rest van de data volledig te kunnen verdelen. De rest van de data is daarom in twee rondes gecodeerd. Eerst gaf ieder van de twee codeurs ieder segment een code, waarna de twee resultaten naast elkaar werden gelegd. De segmenten waar de codeurs het over eens waren werden meteen in de dataset opgenomen. De segmenten waar echter een andere code aan werd gekoppeld werden allemaal besproken, net zolang totdat er over alle data consensus was.

Moeilijkheden kwamen vooral voor wanneer de studenten vaag bleven in waar ze naar verwezen in het gesprek.

Afbeelding 5

Voorbeeld van een segment waar het moeilijk was te achterhalen waar de studenten over praatten, groepsgesprek 1, controle	
Spreker 1	Ja, dit was, ja, en dit (.) ook weer ehm wisseldende feedback wordt het dan.
Spreker 2	Ja, he.
Spreker 1	[Eh
Spreker 2	Maar ik vind] dit het eigenlijk- ik vind het wel goed, want ik heb zoiets van (.) als je dat nu gaat samenvatten, want het is echt een betoog, en in een Ted talk wil je toch- er is geen een Ted talk online waarin je dit- eh,
Spreker 1	Ja, ik denk dat ik het gewoon dadelijk even ga vragven aan Jochem, van ehm,
Spreker 2	Oh ja.
Spreker 1	want is, ik bedoel, zit er niks geks [ehm
Spreker 2	Ja, dat zouden we] ook wel kunnen doen.

Wat dit segment bijvoorbeeld moeilijk maakte is dat de studenten vaker ‘dit’ gebruikten. Als codeur was het lastig te achterhalen waar dit naar verwees. Vaak was het een kwestie van alle omliggende segmenten opnieuw bekijken om te ontdekken waar dit specifieke segment over ging. Zo is er bij dit specifieke segment uiteindelijk besloten voor de categorie ‘hoog’, aangezien het uit andere segmenten bleek dat ze het hier over hun afsluitende alinea hadden. In het segment noemen ze ‘samenvatten’, wat duidt op een bepaalde functie van die alinea. Dit segment heeft uiteindelijk ook de code ‘verwerpen’ gekregen. Spreker 2 verwerpt namelijk dat ze iets samenvattends toe moeten voegen.

Resultaten

Tekstaspect

De onderzoeksvraag van dit onderzoek was ‘Wat is het verschil in intentie om hogere- of lagereordeaspecten van een tekst te reviseren op basis van een feedbackgesprek in een dialogische conditie ten opzichte van een controleconditie?’

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden is de analyse in een aantal deelvragen opgesplits. Om te beginnen staat de vraag ‘Wat is het verschil in besproken hogere- en lagereordeaspecten tussen de dialogische- en de controleconditie?’

Allereerst staat hier de frequentie van de verschillende categorieën uit het codeerschema. Zoals al geconstateerd waren er in totaal 403 segmenten, waarvan 220 in de controleconditie voorkwamen en 183 in de dialogische conditie. Hieronder staan de frequenties van de aspecten, gesplitst op de conditie. Zoals te zien is in beide condities het lagerordeaspect veruit de hoogste frequentie. In die controleconditie besloegen de lagereordeaspecten 53.2% van de segmenten (N=117), in de dialogische conditie 40.4% (N=74). Ook de verdelingen van de ‘presentatie’ en ‘overig’ categorieën zijn relatief gelijk, met 3.6% (N=8) en 20.5% (N=45) in de controleconditie en 3.3% (N=6) en 22.4% (N=41) in de dialogische conditie. Het grootste verschil tussen de condities is echter te vinden in de hogereordeaspecten. Hoewel de absolute aantallen niet heel ver uit elkaar liggen (50 voor de controle- en 62 voor de dialogische conditie), zit er wel degelijk een groot verschil in de verdeling. Waar er in de controleconditie slechts een vijfde van de segmenten onder dit aspect vielen (22.7%), gold dat voor een derde van de segmenten in de dialogische conditie (33.9%). Er is een significant verband tussen de conditie en het besproken tekstaspect, $X^2(3, N = 403) = 8.109$, $p = .044$.

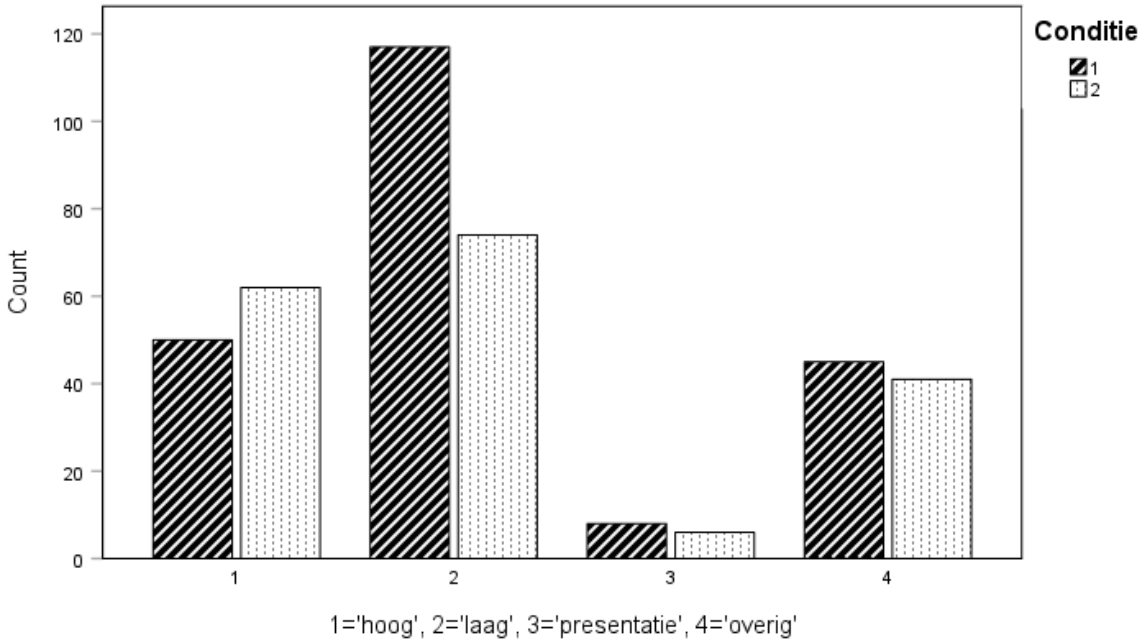
Tabel 3

Frequentietabel van 'aspect' in beide condities

Conditie	Aspect	N	Procent
Controle	Hoog	50	22,7%
	Laag	117	53,2%
	Presentatie	8	3,6%
	Overig	45	20,5%
Dialogisch	Hoog	62	33,9%
	Laag	74	40.4%
	Presentatie	6	3,3%
	Overig	41	22,4%

Grafiek 1

Frequentieverdeling van 'aspect' in beide condities



Intentie

Naast het tekstaspect was er natuurlijk nog een afhankelijke variabele, de intentie. Bij deze sectie staat de volgende vraag centraal: ‘Wat is het verschil in intentie tot revisie op basis van een peerfeedbackgesprek in een dialogische- of een controleconditie?

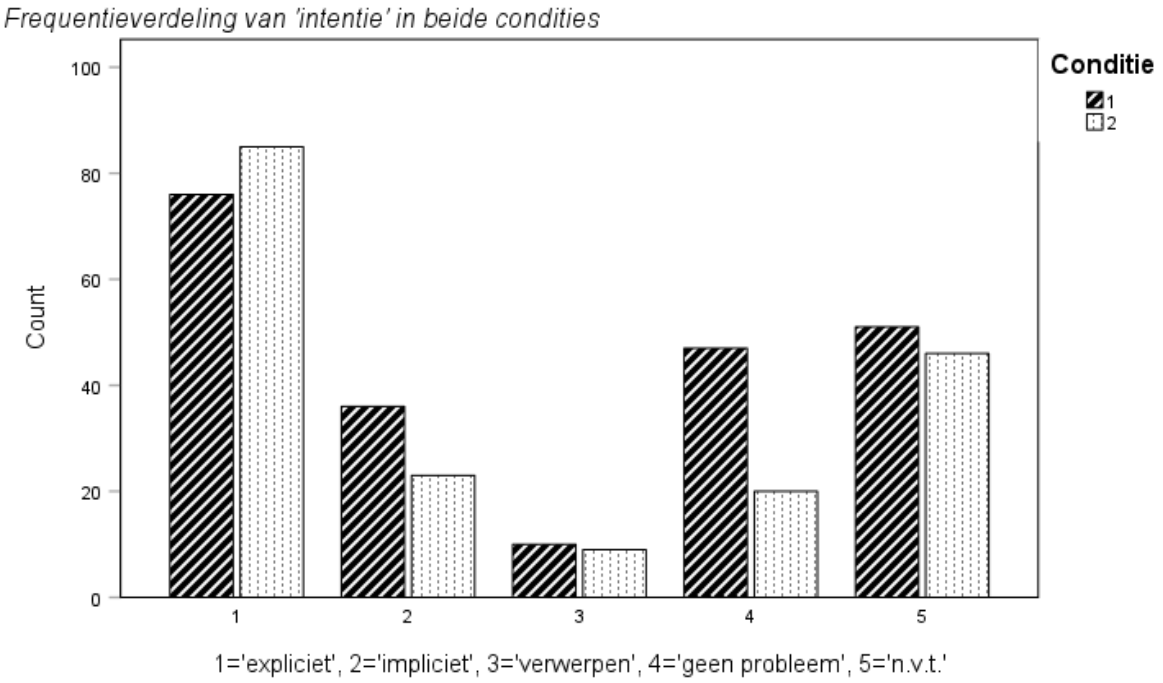
Wederom staan hieronder de frequentietabellen van de gevonden intenties, verdeeld over de twee condities. Zoals ook bij de verdeling van het tekstaspect zijn er hier ook twee categorieën die een vrijwel gelijke verdeling laten zien tussen de condities. De eerste is die van de categorie ‘n.v.t.’, die bij de controle conditie 51 keer voorkwam (23.2%) en bij de dialogische conditie 46 keer (21.4%). Ook de categorie ‘verwerpen’ kwam bijna even vaak langs, met 10 keer bij de controle conditie (4.5%) en 9 keer bij de dialogische conditie (4.9%).Er zijn echter ook twee grote verschillen te vinden in deze verdelingen. De eerste van de twee zit in het verschil tussen het verschil tussen ‘expliciet’ en 'impliciet'. In de controleconditie kwamen deze respectievelijk 76 (34.5%) en 36 (16.4%) keer voor. Bij de dialogische conditie was dit 85 (46.4%) en 23 (12.6%).

Het tweede grote verschil zat in de laatste categorie, ‘geen probleem’. In de controleconditie kwam deze aanzienlijk vaker voor dan in de dialogische conditie. In die eerste was deze wel 47 (21.4%) keer gevonden, terwijl deze in de experimentele conditie slechts 20 (10.9%) keer voorkwam. Ook uit deze chikwadraattoets kwam een significant resultaat, $X^2(4, N = 403) = 11.256$, $p = .024$.

Tabel 4
Frequentietabel van 'intentie' in beide condities

Conditie	Intentie	N	Procent
Controle	Expliciet	76	34,5%
	Impliciet	36	16,4%
	Verwerpen	10	4,5%
	Geen probleem	47	21,4%
	Niet van toepassing	51	23,2%
Dialogisch	Expliciet	85	46,4%
	Impliciet	23	12,6%
	Verwerpen	9	4,9%
	Geen probleem	20	10,9%
	Niet van toepassing	46	25,1%

Grafiek 2



Aspect en intentie

Als laatste onderdeel van de onderzoeksvraag is het van belang om de twee afhankelijke variabelen met elkaar te combineren. Immers geven de twee variabelen een mooi beeld, maar om het complete plaatje te kunnen zien is het ook nodig om de samenhang tussen deze variabelen te meten. Door de frequenties van de combinaties van deze twee variabelen in een tabel en grafiek weer te geven, biedt dit een nieuw inzicht in de verhouding tussen de variabelen.

Zoals uit de tabel af te lezen valt zijn er een aantal combinaties die aanzienlijk vaker voorkwamen dan andere. Zo was de combinatie 'expliciet' en 'hoog' 52,7% (N=59) van de combinaties van hogeretekstaspecten. Ook de combinatie 'expliciet' en 'laag' kwam erg vaak voor, met 52,9% (N=101)van alle lagereordeaspecten. In totaal werd er dus in 40% (N=170) van de gevallen een expliciete revisie besproken, waarbij er zowel op hogere- als op lagereordeaspecten werd gereviseerd.

Wat wel opvalt wanneer je de tabel bekijkt, is dat de verhouding van de intenties van de hogere- en lagereordeaspecten vrijwel gelijk zijn. Hoewel er dus in absolute aantallen aanzienlijk meer lagereorderevisies besproken werden, 191 tegenover 86, ging het voor iets meer dan de helft van de gevallen om expliciete intentie. Daarnaast kwamen de procentuele verdeling van de impliciete intentie, verwerping en 'geen probleem' ook bijna exact overeen met de verdeling van de hogereordeaspecten.. Hoewel de absolute cijfers toch een groot verschil uitdrukken, lijken de verhoudingen vrijwel identiek.

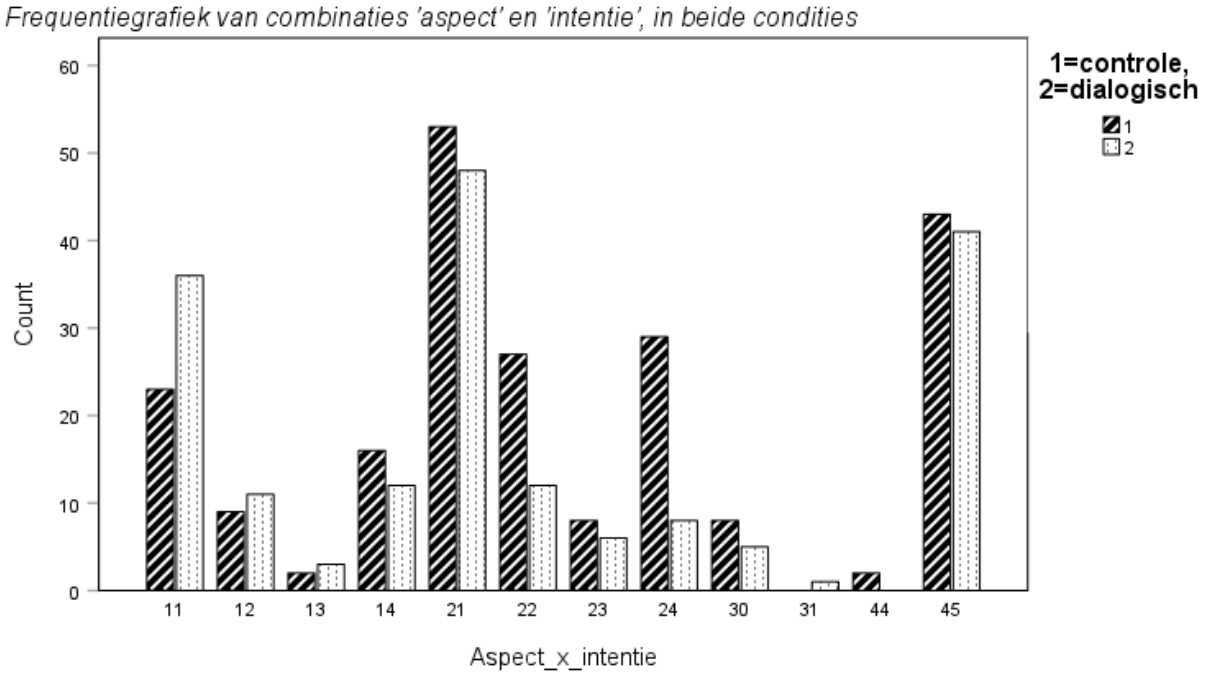
Ook uit deze chikwadraattoets kwam een significant resultaat voor de samenhang tussen het aspect en de intentie, $X^2(12, N = 403) = 390.474$, $p < .001$.

In de grafiek is er een weergave van de verdeling van de combinaties over de twee condities. Het eerste cijfer van de combinatie correspondeert met de codering van het aspect, de tweede met die van de intentie. Zo is '11' een hogereordeaspect met een expliciete intentie tot revisie. Uit deze visualisatie blijkt dat er een aantal combinaties erg vaak voorkomen. Zo is de combinatie 21 (lagereordeaspect en expliciete intentie) bij beide condities veruit de grootste. Een opvallend verschil is dat er bij zowel 11 als 12 een grotere frequentie ligt bij de dialogische conditie.

Tabel 5
Frequentietabel van de combinaties van 'aspect' en 'intentie'

Aspect	Intentie	N	Procent
Hoog	Expliciet	59	52,7%
	Impliciet	20	17,9%
	Verwerpen	5	4,5%
	Geen probleem	28	25,0%
Laag	Expliciet	101	52,9%
	Impliciet	39	20,4%
	Verwerpen	14	7,3%
	Geen probleem	37	19,4%
Presentatie	Hoog	1	7,1%
	Niet van toepassing	13	92,9%
Overig	Geen probleem	2	2,3%
	Niet van toepassing	86	97,7%

Grafiek 3



Homogenere data; aanvullende analyse

Tijdens de procedure van het onderzoek ontstond een complicerende factor, waardoor het maken van een aanvullende analyse nodig was. Dit kwam door de opzet van het onderzoek. In de praktijk bleek namelijk dat niet ieder groepje compleet was op de dag van het experiment. Als resultaat daarvan bleven er van een aantal groepjes maar één persoon over. Om te voorkomen dat de feedbackgesprekken van deze groepjes helemaal niet in de analyse gebruikt konden worden, kregen de studenten die in hun eentje waren een andere opdracht. In plaats van een groepsgesprek te houden om de ontvangen feedback te bespreken was het de bedoeling dat zij een monoloog zouden houden. Hierin zouden ze, in hun eentje dus, een korte nabespreking doen van alle feedback die ze gekregen hadden. Deze monoloog werd opgenomen, waarna dit in de rest van de dataverwerking als een normaal groepsgesprek behandeld werd.

Gezien het feit dat de bespreking van slechts één persoon mogelijk een vertekend beeld zou kunnen geven, was het een optie om dezelfde analyses op de data los te laten, maar dan zonder deze sologesprekken. Dit extra filter op de data zou ervoor zorgen dat de data homogener was, aangezien nu alleen de groepen geanalyseerd zouden worden die met elkaar in dialoog gingen. Na dit filter zijn er van de 403 segmenten nog 322 over. Hiervan zijn er 151 in de dialogische conditie en 171 in de controleconditie.

Tekstaspect herzien

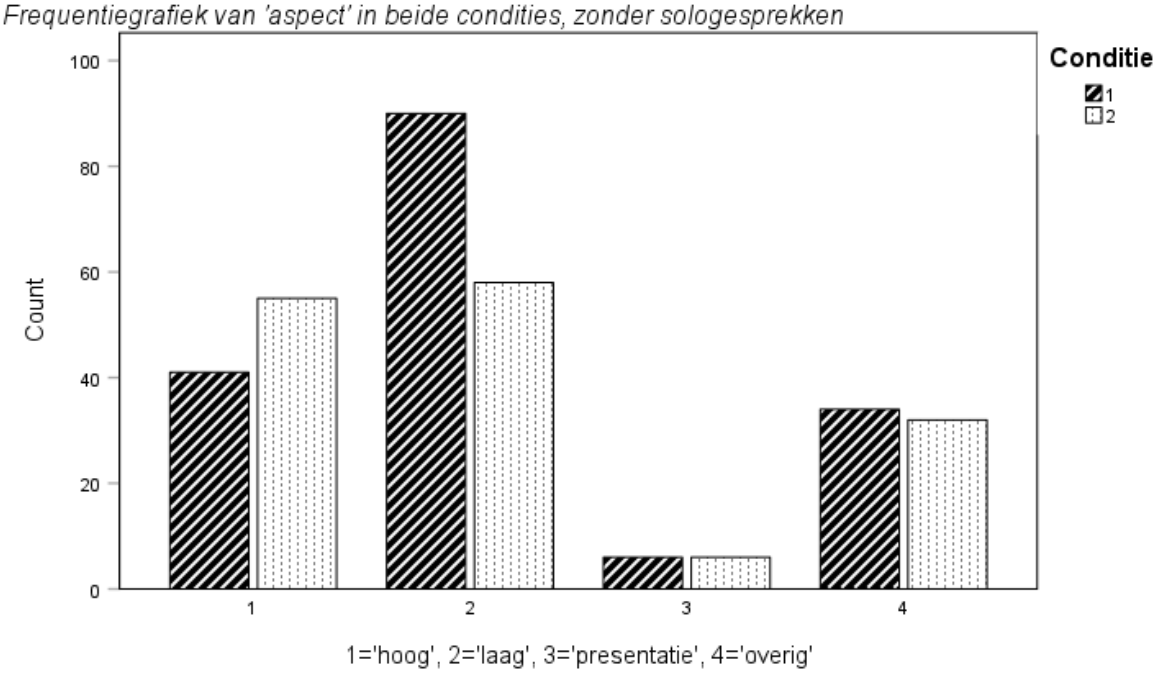
Als eerste komt de variabele ‘tekstaspect’ voorbij. Bij deze sectie is er wel een andere deelvraag: Wat is het verschil in de verdeling van besproken tekstaspecten? Hieronder staan wederom de frequenties van de voorgekomen besproken tekstaspecten.
Zoals te zien is aan de frequentietabellen, is de verdeling van de categorieën over de condities vrijwel hetzelfde als in de verdeling waarin de sologesprekken wel zijn opgenomen. Het enige wat er wel uitspringt is dat dezelfde opvallende verschillen nog duidelijker blijken.
In de controleconditie is er nog steeds een groot verschil tussen het aantal hogere- en lagereordeaspecten, waarbij 41 hogereordeaspecten (24%) en 90 lagereordeaspecten (52.6%) gevonden waren. Bij de dialogische conditie zijn de aantallen bijna gelijk, er zijn 55 hogereordeaspecten (36.4%) en 58 lagereordeaspecten (38.4%) gevonden. Ook dit keer is het verschil tussen de condities significant, $X^2(3, N = 322) = .7.809$, $p = .050$.

Tabel 6
Frequentietabel van 'aspect' in beide condities, zonder sologesprekken

Conditie	Aspect	N	Procent
Controle	Hoog	41	24,0%
	Laag	90	52,6%
	Presentatie	6	3,5%
	Overig	34	19,9%
Dialogisch	Hoog	55	36,4%
	Laag	58	38,4%
	Presentatie	6	4,0%
	Overig	32	21,2%

Grafiek 4

Frequentiegrafiek van 'aspect' in beide condities, zonder sologesprekken



Intentie herzien

Daarnaast moet dezelfde analyse natuurlijk ook voor de intentievariabele gedraaid worden. Hierbij staat de vraag centraal of er een verschil zit tussen de intentie tot revisie in de situatie waarbij de sologesprekken wel of niet in de analyse zijn meegenomen.

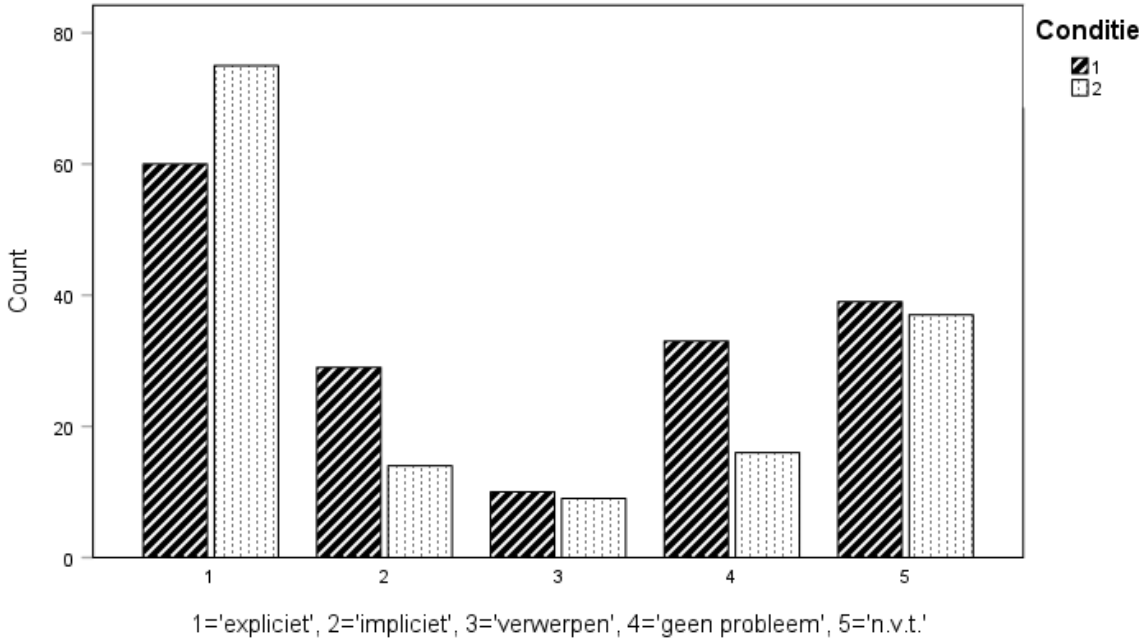
Eigenlijk kan bij deze variabele dezelfde trend opgemerkt worden als bij de vorige variabele. De procentuele verdeling is vrijwel identiek aan de analyse waarbij de sologesprekken wel zijn meegenomen. Het grootste verschil in de procentuele verdeling van de intentie tot revisie tussen de groepsgesprekken met en zonder sologesprekken is die van de expliciete revisie in de dialogische conditie. Hierbij is het verschil 3,3%. Dit verschil is dus zo goed als niets.

Tabel 7
Frequentieverdeling van 'intentie' in beide condities, zonder sologesprekken

Conditie	Intentie	N	Procent
Controle	Expliciet	60	35,1%
	Impliciet	29	17,0%
	Verwerpen	10	5,8%
	Geen probleem	33	19,3%
	Niet van toepassing	39	22,8%
Dialogisch	Expliciet	75	49,7%
	Impliciet	14	9,3%
	Verwerpen	9	6,0%
	Geen probleem	16	10,6%
	Niet van toepassing	37	24,5%

Grafiek 5

Frequentiegrafiek van 'intentie' in beide condities, zonder sologesprekken



Aspect en intentie herzien

Als laatste van de herziene analyses is er die van de combinatie van de variabelen ‘aspect’ en ‘intentie’. Hierbij is de vraag dus of er een verschil zit in de verdeling van de combinaties tussen ‘aspect’ en ‘intentie’ tussen de analyse waarbij de sologesprekken wel of niet zijn meegenomen.

Ook in deze laatste analyse is er vrijwel geen zeggend verschil gevonden. Ook bij deze vergelijking ligt het grootste verschil rond de 3%, wat nagenoeg niets is.

Ook bij de visualisatie in de grafiek is te zijn dat de verhoudingen vrijwel hetzelfde zijn gebleven na het verwijderen van de sologesprekken. De verschillen zijn niet groot genoeg om een echt duidelijk verschil aan te geven.

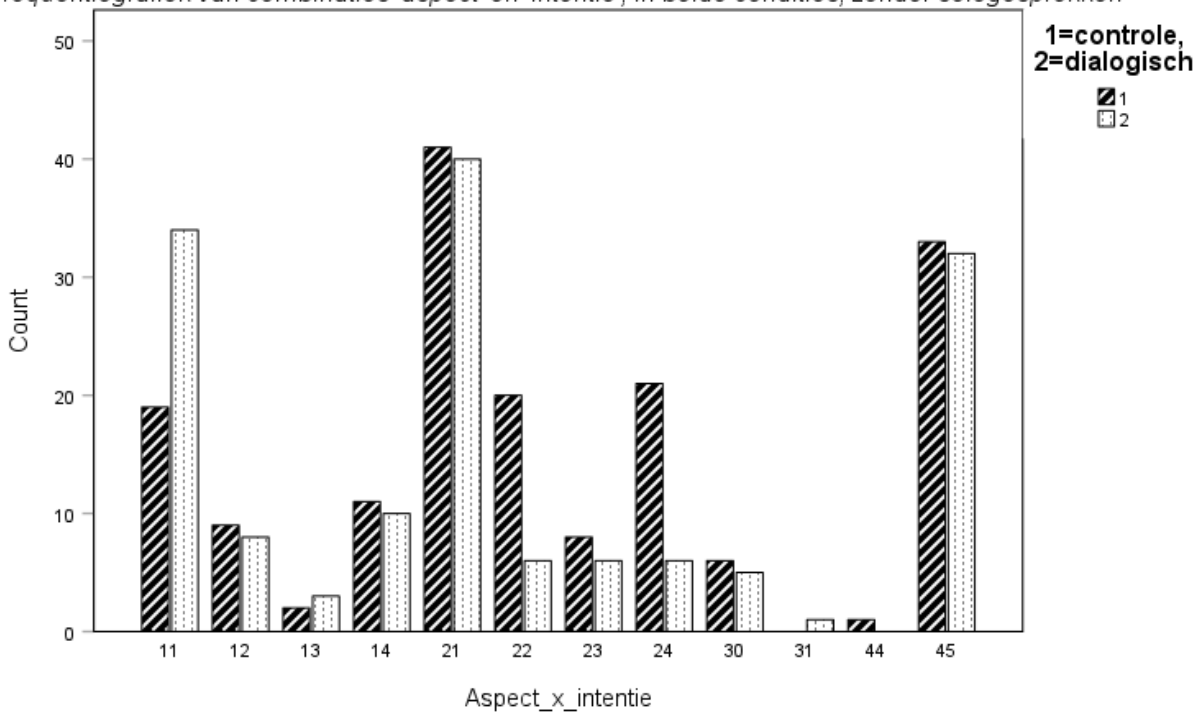
Uit deze extra analyses blijkt dus geen enkel verschil met de reguliere analyses. Volgens deze data maakt het dus geen verschil of de studenten tijdens het reflecteren op hun individuele feedbackgesprekken samen met hun groepsgenoten spreken. De procentuele verschillen bij alle variabelen blijven vrijwel gelijk. De uptake van de nabesprekingen mét en zonder groepsgenoten blijft hetzelfde.

Tabel 8
Frequentieverdeling van combinaties van 'aspect' en 'intentie', zonder sologesprekken

Aspect	Intentie	N	Procent
Hoog	Expliciet	53	55,2%
	Impliciet	17	17,7%
	Verwerpen	5	5,2%
	Geen probleem	21	21,9%
Laag	Expliciet	81	54,7%
	Impliciet	26	17,6%
	Verwerpen	14	9,5%
	Geen probleem	27	18,2%
Presentatie	Hoog	1	8,3%
	Niet van toepassing	11	91,7%
Overig	Geen probleem	1	1,5%
	Niet van toepassing	65	98,5%

Grafiek 6

Frequentiegrafiek van combinaties 'aspect' en 'intentie', in beide condities, zonder sologesprekken



Discussie

In dit onderzoek is onderzocht hoe de intentie tot revisie op hogere- of lagereordeaspecten van een tekst afhangt van de vorm van het peerfeedbackgesprek. Daarbij zou er een verschil moeten zijn tussen de experimentele conditie, waarin een dialogische aanpak werd aangemoedigd, en de controleconditie, waar deze instructie ontbrak. Aan de hand van een analyse van 21 groepsgesprekken zijn 403 segmenten gecodeerd op de intentie tot revisie en het besproken tekstaspect. Hieruit zijn een aantal bevindingen gekomen.

Ten eerste is er een significant verschil gevonden tussen de dialogische en de controleconditie wat betreft de tekstaspecten die besproken werden. Studenten in de dialogische conditie bespraken significant vaker hogereordeaspecten van hun teksten. Dit bevestigt daarom de hypothese dat dialogische peerfeedback leidt tot meer aandacht voor de hogereordeaspecten. Niet alleen ging het in de eerste feedbackgesprekken dus meer over de structurele en inhoudelijke aspecten van de teksten, dit zorgt er ook voor dat de studenten deze punten van feedback echt meenemen. Deze resultaten bevestigen de bevindingen van Nicol (2010) en Bouwer en Van der Veen (2023) over de effectiviteit van dialogische feedback in het verbeteren van schrijfvaardigheden, in het bijzonder bij argumentatieve teksten. Het bevestigt dat dialogische feedback studenten stimuleert om meer na te denken over de overkoepelende elementen van een tekst. Ze blijven minder bij de lagereordeaspecten steken en richten zich meer op de inhoud en de structuur van de tekst.

Ook bevestigden de resultaten dat er toch nog het meeste over lagereordeaspecten wordt gesproken in peerfeedback. Dit goldt voor beide condities. Daarin bevestigt het ook de resultaten van Cho en MacArthur (2010).

Daarnaast werd er bij het analyseren van de intentie tot reviseren bij de verschillende condities ook een significant verschil gevonden. Bij deze variabele zat er een groot verschil tussen de verdeling van de expliciete en de impliciete intenties tussen de condities. Expliciete intentie kwam vaker voor in de dialogische conditie. Dit zou verklaard kunnen worden door de actievere houding die studenten aannnemen wanneer zij actief deelnemen aan het feedbackgesprek, zoals Zhu (2018) beargumenteerde. Dit zou ook betekenen dat dialogische peerfeedback de studenten zou helpen bij hun eigen ontwikkeling, dankzij de actieve houding die ze aannemen tijdens de gesprekken (Webb et al., 2014). Deze hoge frequentie van expliciete intenties zou ook kunnen worden verklaard door de aard van de dialogische feedback. Hier ligt immers meer nadruk op interactie, waardoor groepsleden misschien makkelijker de dialoog met elkaar aangaan over het besproken onderwerp en zo tot een

actievere dialoog binnen hun groep komen. Dit is ook te zien aan de duur van de gesprekken in combinatie met het gemiddelde aantal segmenten per gesprek. Hoewel het aantal segmenten niet erg verschilt per conditie, gemiddeld had de dialogische conditie 18,3 segmenten per gesprek, de controleconditie had er gemiddeld 20, verschilde de duur van de gesprekken wel. De gemiddelde lengte van de gesprekken in de dialogische conditie was meer dan een minuut langer. Als je deze twee naast elkaar legt zou je dus kunnen zeggen dat hoewel de dialogische gesprekken langer duren, ze ongeveer hetzelfde aantal segmenten (of zelfs minder) per gesprek hadden. Dit zou kunnen zorgen voor meer tijd per segment, waardoor er meer mogelijkheden zijn voor expliciete intentie tot revisie.

Een ander resultaat dat verdere verklaring vereist is het verschil tussen de condities wat betreft de frequentie van de intentiecategorie ‘geen probleem’. In de controleconditie kwam deze namelijk twee keer zo vaak voor als in de dialogische conditie. Dit zou op meerdere manieren verklaard kunnen worden. Alllereerst is dit verschil wellicht te danken aan het de minder actieve houding die studenten doorgaans laten zien in peerfeedbackgesprekken (zonder dialogische interventie). Wanneer studenten minder actief naar de tekst kijken worden ze misschien minder kritisch, waarna ze maar op zoek gaan naar een tekstaspect waar ze een positieve opmerking over kunnen maken, zodat ze minder kritisch na hoeven te denken. Dit vertaalt zich weer naar de nabespreking van de feedback in een segment waarin slechts positieve feedback wordt herhaald. Een andere verklaring voor dit verschil zou kunnen liggen bij de rolverdeling binnen de feedbackgesprekken. Uit eerder onderzoek (Wardenaar, 2023) blijkt dat feedbackontvangers significant meer aan het woord zijn in een dialogisch feedbackgesprek. Dit zou ertoe kunnen leiden dat de feedbackontvanger het gesprek meer stuurt richting bruikbare feedback, oftewel feedback waar een revisie op kan volgen.

Wanneer de twee afhankelijke variabelen, het aspect en de intentie, samen worden bekeken, laten deze resultaten nog een gedetailleerder beeld van het feedbackproces zijn. Uit de data blijkt dat expliciete intentie zowel bij hogere- als bij lagereordeaspecten vaker voorkomt, waarbij het in beide gevallen net iets meer dan de helft van de gevallen beslaat. Daarnaast is de verdeling van de combinaties over de verschillende tekstaspecten vrijwel identiek.

De herziene analyses brachten ook een nieuwe dimensie aan in de resultaten. Door dezelfde analyses nog een keer te draaien, maar dan zonder de zogenoemde ‘sologesprekken’, zou er een eventueel effect van de vorm van de feedbackverwerkingsgesprekken aan het licht gebracht worden. Hierbij zou er dus een verschil kunnen ontstaan door het feit dat de

studenten die op de ontvangen feedback reflecteren niemand hadden om mee te praten. Echter bleek er uit deze analyses geen enkel significant verschil te zijn met de eerdere analyses. Dit laat dus juist zien dat de uptake van de feedbackgesprekken niet beïnvloed wordt door de setting van de groepsgesprekken, maar dat de verschillende gevonden verschillen juist eerder te verklaren zijn door het verschil in de condities. Deze bevindingen versterken de voorgenoemde conclusies dus nog meer.

Dankzij dit onderzoek is er meer duidelijkheid ontstaan over het proces van dialogische peerfeedbackgesprekken. Hierbij is de opvallendste conclusie dat er in de dialogische gesprekken meer aandacht bleek voor hogereordegesprekken dan in de controleconditie. Een vervolgonderzoek zou eventueel kunnen onderzoeken of de intenties die de studenten in deze opzet hebben geuit dezelfde verhoudingen weer zouden geven als dat hier is gebleken. Zo zou het interessant zijn om te kijken of de studenten die meer intentie lieten zien om hogereordeaspecten te reviseren dit ook daadwerkelijk zo hebben uitgevoerd, dus of deze intentie zich ook in de uiteindelijk revisies laat zien.

Ook zou het interressant zijn om de participanten meer in beeld te brengen bij een vervolgstudie. Zo is er bij dit onderzoek geen rekening gehouden met eventuele individuele verschillen tussen de studenten. Demografische gegevens zijn niet in kaart gebracht, hierin is geen enkel onderscheid gemaak tussen de studenten. Ook een concept als self-efficacy, wat misschien wel degelijk effect zou hebben op de intentie tot revisie, is geen onderdeel van deze analyse geweest. Een ander onderzoek zou wellicht dieper op de factoren in kunnen gaan die invloed hebben op de intentie tot revisie in combinatie met de dialogische aard van de feedbackgesprekken.

Literatuur

Aben, J. E., Timmermans, A., Dingyloudi, F., Lara, M.M., & Strijbos, J. (2022). What influences students' peer-feedback uptake? Relations between error tolerance, feedback tolerance, writing self-efficacy, perceived language skills and peer-feedback processing. *Learning and Individual Differences, 97*, 102175. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102175

Aben, J.E., Bouwer, R., De Jong, J., & Coupé, G. (2024, 26 januari). *Peerfeedback en schrijfvaardigheid: hoe een interventie van 20 minuten studenten aanzet om in dialoog te gaan over hogereordeaspecten van een tekst.* VIOT, Universiteit Twente, Hengelo.

Bogaerds-Hazenberg, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J., & Van Den Bergh, H. (2017). Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift, 18*(2), 21–30. https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/355243

Bouwer, R., & Van Der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: the effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading & Writing, 37,* 1435–1456. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219–233.

Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328–338. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006

Dijks, M. A., Brummer, L., & Kostons, D. (2018). The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1258–1271. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1447645

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication, 32*(4), 400. https://doi.org/10.2307/356602

Geitz, G., Brinke, D. J., & Kirschner, P. A. (2015). Goal orientation, deep learning, and sustainable feedback in higher business education. *Journal of Teaching in International Business, 26*(4), 273–292. https://doi.org/10.1080/08975930.2015.1128375

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction, 20*(4), 304-315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review Of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Huisman, B., Saab, N., Van den Broek, P., & Van Driel, J. (2018). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(6), 863–880. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896

Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science, 39*(3), 387–406. https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6

Key, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal, 44*(4), 294–304. https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501–517. https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Patchan, M. M., Schunn, C. D., & Correnti, R. J. (2016). The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1098–1120. https://doi.org/10.1037/edu0000103

Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer feedback improves students' academic Self-Concept in higher education. *Research in Higher Education, 61*(6), 706–724. https://doi.org/10.1007/s11162-020-09591-y

Smith, C. (2020). When Students Become Critics: Reviewing peer reviews in theory and practice. *Charette, 6*(1), 71–92. https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/12873/

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wardenaar, S. (2023). *Spreektijd in peerfeedbackgesprekken: wat is de relatie tussen spreektijd in peerfeedbackgesprekken en het aantal hogeordeaanpassingen in een gereviseerde tekst?* [Ongepubliceerde bachelorscriptie]. Universiteit Utrecht.

Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research, 63*, 79–93. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.001

Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 519–533. https://doi.org/10.1080/02602930903512909

Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). The effects of providing and receiving peer feedback on writing performance and learning of secondary school students. American *Educational Research Journal, 58*(3), 492–526. https://doi.org/10.3102/0002831220945266

Zhu, Q. (2020). Chinese undergraduates' engagement with peer feedback : perceptions and practices. https://doi.org/10.5353/th_991044058177003414

Bijlagen

Bijlage 1: Powerpoint instructie dialogische conditie

2. Probleemgedrag

Met dementie gaat vaak probleemgedrag gepaard (Chenoweth and Spencer, 1986, Teri et al., 1989). Veel hiervan wordt geassocieerd met de cognitieve verslechtering.

Sommige studies spreken over neuropsychiatrische symptomen in plaats van over probleemgedrag. In deze scriptie wordt over probleemgedrag gesproken omdat dementie geen psychiatrisch ziektebeeld is.

In 1989 werd er reeds over agitatie in verpleeghuizen geschreven als zijnde een significant probleem (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989). Een probleem voor de dementerende personen, hun families en verzorgers (Brodaty, McGilchrist, Harris en Peters, 1993; Grafström en Winblad, 1995).

Probleemgedrag bestaat uit onder andere rusteloosheid, dwalen, het herhalen van zinnen, vragen om aandacht, klagen, negativisme en vloeken (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989), agressie, agitatie, hallucinaties, desillusies (Brodaty, McGilchrist, Harris en Peters, 1993; Grafström en Winblad, 1995), dwalen, verzet bij aan- en uitkleden, verstoorde slaap, gillen en roepen, agressie en rusteloosheid (Marina, Vulcano en Costantini, 1998), hallucineren, paranoia, agitatie en affectieve stoornissen (Yaffe, Fox, Newcomer, et al., 2002), fysieke agressie, dwalen en repetitieve vocalisaties (Dwyer-Moore en Dixon, 2007). De geagiteerde gedragingen komen meer voor tijdens de dagdiensten dan tijdens de nachtdiensten.

Het probleemgedrag kan worden verdeeld over drie agitatie syndromen, namelijk: agressief gedrag, fysiek non-agressief gedrag en verbaal geagiteerd gedrag (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989).

Uit later onderzoek bleek dat probleemgedrag in er vier soorten gedragingen was te verdelen: agressief gedrag, fysiek niet agressief gedrag, verbaal geagiteerd gedrag, verstoppen en afschermen (Rabinowitz, Davidson, De Deyn, et al., 2005).

Radboud Universiteit

Voorbeeldgesprekken

Fragment 1:

Fragment 2:

Radboud Universiteit

Gesprekskenmerken

Kenmerken fragment 1	Kenmerken fragment 2
De meelezer doet observaties	De meelezer stelt vragen en vraagt door
De meelezer praat	De schrijver praat
De meelezer komt met verbetersuggesties	De schrijver komt met verbetersuggesties
De tekst staat centraal	**De schrijver staat centraal**

Radboud Universiteit

Instructie voicerecorder

1. **Aandoen: druk 2 seconden op het knopje aan de linker zijkant om de voicerecorder aan te zetten**
2. **Opname starten: druk 1 keer op het rode knopje om een opname te starten. Voordat jullie beginnen met het geven/ontvangen van feedback, zeggen jullie het volgende: ' Het is vandaag [datum], [tijd], het is de eerste/tweede onderzoeksdag, wij zijn [voornaam] en [voornaam], en we gaan praten over de tekst van [voornaam schrijver tekst].'**
3. **Opname stoppen: druk op het vierkantje linksboven om de opname te stoppen.**

Radboud Universiteit

Bijlage 2: Powerpoint instructie controleconditie

Schrijfweek: Workshop 2

Datum

Radboud Universiteit

Factoren tekstkwaliteit

- Taalbeheersing
- Lay-out
- Schrijfstijl
- Inhoud
- Argumentatie
- Tekststructuur
- Refereren

Radboud Universiteit

- Spelling
- Grammatica
- Lay-out
- Schrijfstijl
- Inhoud
- Argumentatie
- Tekststructuur

2. Probleemgedrag

Met dementie gaat vaak probleemgedrag gepaard (Chenoweth and Spencer, 1986, Teri et al., 1989). Veel hiervan wordt geassocieerd met de cognitieve verslechtering.
Sommige studies spreken over neuropsychiatrische symptomen in plaats van over probleemgedrag. In deze scriptie wordt over probleemgedrag gesproken omdat dementie geen psychiatrisch ziektebeeld is.

In 1989 werd er reeds over agitatie in verpleeghuizen geschreven als zijnde een significant probleem (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989). Een probleem voor de dementerende personen, hun families en verzorgers (Brodaty, McGilchrist, Harris en Peters, 1993; Grafström en Winblad, 1995).

Probleemgedrag bestaat uit onder andere rusteloosheid, dwalen, het herhalen van zinnen, vragen om aandacht, klagen, negativisme en vloeken (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989), agressie, agitatie, hallucinaties, desillusies (Brodaty, McGilchrist, Harris en Peters, 1993; Grafström en Winblad, 1995), dwalen, verzet bij aan- en uitkleden, verstoorde slaap, gillen en roepen, agressie en rusteloosheid (Marina, Vulcano en Costantini, 1998), hallucineren, paranoia, agitatie en affectieve stoornissen (Yaffe, Fox, Newcomer, et al., 2002), fysieke agressie, dwalen en repetitieve vocalisaties (Dwyer-Moore en Dixon, 2007). De geagiteerde gedragingen komen meer voor tijdens de dagdiensten dan tijdens de nachtdiensten.
Het probleemgedrag kan worden verdeeld over drie agitatie syndromen, namelijk: agressief gedrag, fysiek non-agressief gedrag en verbaal geagiteerd gedrag (Cohen-Mansfield, Marx, & Rosenthal, 1989).

Uit later onderzoek bleek dat probleemgedrag in er vier soorten gedragingen was te verdelen: agressief gedrag, fysiek niet agressief gedrag, verbaal geagiteerd gedrag, verstoppen en afschermen (Rabinowitz, Davidson, De Deyn, et al., 2005).

Radboud Universiteit

Overzicht aspecten

Aspecten	Goed
Taalbeheersing	Spelling, grammatica en interpunctie zijn volgens de taalnormen
Lay-out	Lay-out is consistent en overzichtelijk
Schrijfstijl	Zinnen zijn academisch en zo bondig mogelijk geformuleerd
Inhoud	De inhoud is correct en volledig
Argumentatie	De argumentatie is aanvaardbaar en volledig
Tekststructuur	Alinea's bevatten kernzinnen en alinea's volgen elkaar logisch op
Refereren	Er wordt naar literatuur verwezen volgens de conventies.

Radboud Universiteit

Instructie voicerecorder

1. **Aandoen: druk 2 seconden op het knopje aan de linker zijkant om de voicerecorder aan te zetten**
2. **Opname starten: druk 1 keer op het rode knopje om een opname te starten. Voordat jullie beginnen met het geven/ontvangen van feedback, zeggen jullie het volgende: ' Het is vandaag [datum], [tijd], het is de eerste/tweede onderzoeksdag, wij zijn [voornaam] en [voornaam], en we gaan praten over de tekst van [voornaam schrijver tekst].'**
3. **Opname stoppen: druk op het vierkantje linksboven om de opname te stoppen.**

Radboud Universiteit

Factoren tekstkwaliteit

- Taalbeheersing
- Lay-out
- Schrijfstijl
- Inhoud
- Argumentatie
- Tekststructuur
- Refereren

Radboud Universiteit

Bijlage 3: Codeerschema aspect

Codeerschema van het tekstaspect

1 Hogereordeaspect	2 Lagereordeaspect	3 Presentatie	4 Overig
Tekststructuur Tekstcohesie Argumentatie Brongebruik Kennisoverdracht Tekstdoel Begrip	Grammatica Interpunctie Spelling Zinsbouw Woordkeuze Toon/stijl Lay-out Lengte tekst/aantal woorden Bronverwijzing	Presenteren Tekstverdeling Visuele materialen	Geen tekstaspect Opname

Bijlage 4: Codeerschema intentie

Codeerschema voor de intentie tot reviseren

1. Expliciet	2. Impliciet	3. Verwerpen	4. Geen probleem	5. Niet van toepassing
Oplossing benoemen Stappenplan maken om aan te pakken	Alleen probleem benoemen Erkennen van een probleem	Feedback verwerpen	Benoemen positieve feedback Compliment incasseren	Wanneer er geen tekstelement werd besproken