

Kijken naar elkaar: peer assessment en de effecten op leergedrag

Dominique Sluijsmans

Gepubliceerd in *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 2003, 7, 3-6.

(introdunctie)

Al dan niet bewust kijken we naar andere mensen en hun handelen. In interactie met anderen spuien we onze mening en beargumenteren we waarom we iets goed of niet goed vinden. Ook in het onderwijs zien we dit proces terug: studenten vormen groepen omdat ze elkaar om bepaalde zaken accepteren en waarderen of zetten zich juist af. Wanneer we de natuurlijke drang om elkaar een spiegel voor te houden benoemen, komen we op het terrein van de peer assessment. Peer assessment is een manier om studenten meer te betrekken bij onderwijs en toetsing en kritisch te leren kijken naar elkaar. Het blijkt echter dat studenten niet gewend zijn om elkaar op een meer georganiseerde wijze te voorzien van constructieve feedback. Reden genoeg hier meer onderzoek naar te verrichten. In juni 2002 leidde dit tot de afronding van een onderzoek dat zich met name richtte op de integratie van peer assessment activiteiten in het reguliere onderwijs van studenten. In deze bijdrage zullen kort belangrijkste effecten van een dergelijke interventie worden aangestipt. Tevens zal een aantal richtlijnen voor implementatie van peer assessment in opleidingen voor beroepen in de verzorging en verpleging worden uiteengezet.

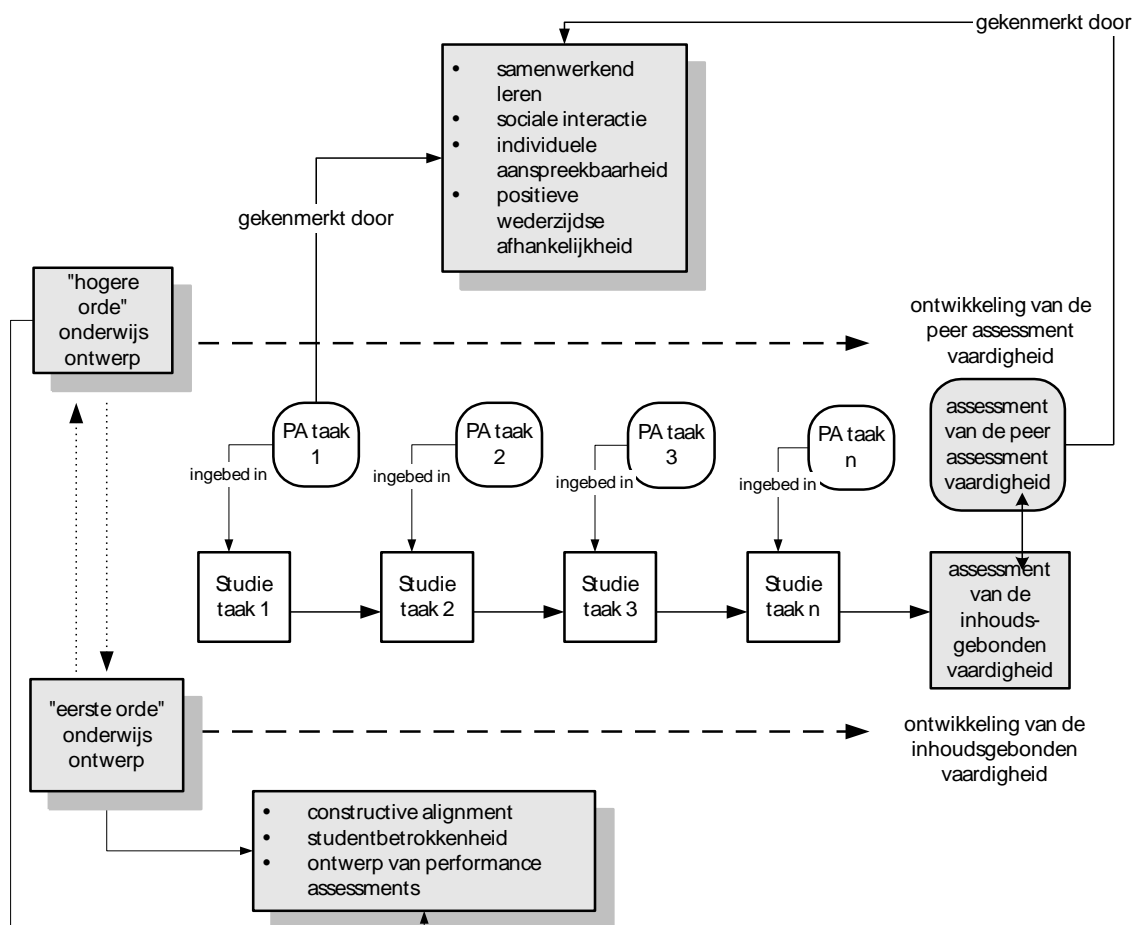
Inleiding

Het is een bekend gegeven dat toetsing veelal de sterkst sturende factor is in het leergedrag van studenten. Hoewel inmiddels veel initiatieven zijn ondernomen om de studenten actiever te laten participeren door vormen als probleemgestuurd onderwijs en projectonderwijs, is het moeilijk hier passende toetsvormen bij te ontwerpen. Zeker in sectoren als de verzorging en verpleging is het van belang dat het onderwijs en de toetsing naadloos op elkaar aansluiten. Omdat het in dit type sectoren vaak gaat om het leren van complexe vaardigheden, is het waardevol studenten actief te betrekken in de definitie en concrete uitwerking van deze complexe vaardigheden. Door deze betrokkenheid worden studenten bewuster van het gedrag waarop ze worden beoordeeld. Een manier om studenten verantwoordelijk te maken naar hun eigen leerproces toe als ook dat van medestudenten is de invoering van peer assessments (Freeman, 1995). Bij een peer assessment neemt de student de verantwoordelijkheid op zich een kritische beoordeling te geven over een bepaald gedrag van één of meerdere medestudenten op grond van passende criteria. Uit literatuurstudie blijkt dat huidige peer assessments vooral worden toegepast in de vorm van scorelijsten waarop studenten elkaar cijfers moeten geven (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). De betrouwbaarheid van deze methoden laat echter vaak te wensen over. Daarbij vinden studenten het over het algemeen vervelend medestudenten te beoordelen of feedback te geven in de vorm van cijfers of scores. Studenten hebben behoefte aan

duidelijke instructie over het beoordelen van elkaar, zodat ze beter begrijpen wat hun rol is in een dergelijk beoordelingsproces.

Elkaar beoordelen is een vaardigheid

Uit deze laatste bevinding is geconcludeerd dat peer assessment in eerste instantie een vaardigheid is, waar studenten oefening in moet worden geboden. Het geven van een beoordeling – van elkaar maar ook van jezelf – en het leren hiervan is niet makkelijk. Om een goede instructie aan studenten te kunnen geven hoe ze een beoordeling van een medestudent kunnen geven, hebben we daarom eerst onderzocht welke onderliggende vaardigheden van belang zijn. Resultaat van deze analyse was dat om een goede peer assessor te worden de student in staat moet zijn om 1) goede criteria voor een gedrag of product te definiëren; 2) constructieve feedback te geven; en 3) een gestructureerd kwalitatief peer assessment rapport te schrijven. Om deze vaardigheden te leren, zullen deze - net als alle andere vaardigheden - moeten worden vertaald in concrete onderwijsactiviteiten. Het heeft immers geen zin om bijvoorbeeld criteria te leren definiëren voor het adequaat verschonen van een bed zonder een goed voorbeeld hiervan op bijvoorbeeld video beschikbaar te hebben. Hieruit volgt dat het leren van peer assessment vaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd dient te worden in het reeds bestaande onderwijs. Om wat inzicht te bieden in de praktische organisatie hiervan, hebben we een ontwerp kader vastgesteld op basis waarop het onderwijs kan worden vormgegeven.



Figuur 1. Ontwerpkader

Uit Figuur 1 blijkt dat er sprake is van twee ontwerplijnen: de zogenaamde eerste orde ontwerplijn en de hogere orde ontwerplijn. De eerste orde ontwerplijn is het ontwerp van het reguliere onderwijs. In het figuur wordt gesproken van studietaken, maar dit kunnen ook lessen, leertaken of problemen zijn. De studietaken zijn gebaseerd op een bepaalde inhoud of module binnen de opleiding. In één van onze onderzoeksstudies die plaatsvonden in de context van de lerarenopleiding, hebben studenten studietaken gevolgd gericht op het leren maken van een lesplan voor ontdekkend leren. Op deze wijze zijn ze begeleid in de ontwikkeling van de inhoudsgebonden vaardigheid “het ontwerpen van een lesplan voor ontdekkend leren”. De uitgangspunten bij de eerste orde ontwerplijn waren het op één lijn brengen van leren, instructie en assessment (“constructive alignment”), het betrekken van studenten bij de studietaken en een procedure voor het ontwerpen van performance assessments. Performance assessments zijn toetsituaties gericht op het beoordelen van een beroepsgerichte vaardigheid. In de zorgsector zijn performance assessment essentieel, aangezien deze de beroepsbekwaamheid van studenten weerspiegelen.

De tweede lijn in Figuur 1, de hogere orde ontwerplijn, richt zich op de training van peer assessment vaardigheden door middel van peer assessment taken (PA-taken) die zijn ingebed in de reguliere studietaken. De term “hogere orde” wordt gebruikt, aangezien peer assessment als een hogere orde vaardigheid wordt beschouwd. De peer assessment vaardigheid wordt niet getraind als een geïsoleerde vaardigheid, maar direct gerelateerd aan de inhoud van het onderwijs. De peer assessment taken kenmerken zich door samenwerkend leren, waarbij sociale interactie, individuele aanspreekbaarheid en wederzijdse afhankelijkheid een belangrijke rol spelen.

De twee ontwerplijnen zijn sterk gerelateerd: de PA-taken zijn volledig ingebed in de studietaken, omdat de inhoud van de studietaken input levert voor de PA-taken. Voor de PA-taak waarin bijvoorbeeld studenten leren criteria te formuleren, kunnen artikelen over “hoe een bed te verschonen” worden gebruikt: studenten kunnen bijvoorbeeld discussiëren over goede criteria voor de juiste volgorde van handelingen. In weer een andere PA-taak oefenen studenten in het geven van feedback aan elkaar en het opstellen van richtlijnen voor goede feedback. Een ander voorbeeld van een peer assessment taak is dat studenten een video analyseren en daarover een assessment rapport schrijven aan de hand van eerder onderhandelde criteria.

Het begrijpen van de criteria van een bepaald gedrag en het observeren van het werk van medestudenten kan op deze wijze leiden tot een verbeterde kijk op de kwaliteit van het eigen werk. Uit de figuur blijkt tevens dat studenten worden geleid naar twee assessment momenten toe: een

assessment van de peer assessment vaardigheid en een assessment van de inhoudsgebonden vaardigheid.

Aan het einde van een cursus of module beoordelen studenten het gedrag of producten van één of meerdere medestudenten. Ze kunnen hierbij datgene wat ze hebben geleerd in de PA-taken toepassen: criteria gebruiken, goed feedback geven en een goed rapport schrijven dat aan de beoordeelde student wordt overlegd.

Keuzes in peer assessment

In het volgende worden vier keuzes aangestipt die een rol zouden kunnen spelen bij de invulling van peer assessment in de eigen opleiding.

Product of proces?

Als studenten elkaar beoordelen, zal een bepaald proces of product het object van deze peer assessment zijn. Peer assessment wordt door docenten vaak ingezet om zogenaamde meelifters in groepswork aan te pakken (zie ook Visschers-Pleijers, Mulders & Van de Wouw, 2001). We pleiten er echter voor om studenten elkaar zoveel mogelijk te laten beoordelen op inhoudsgebonden producten. Peer assessment moet vooral een “tool for learning” blijven en geen sanctiemiddel worden.

Kwantitatief of kwalitatief?

Het betrekken van studenten bij het beoordelen door peer assessment kan op twee manieren: enerzijds kun je studenten elkaar kwantitatief laten beoordelen op een aantal criteria en deze scores laten meetellen in een certificerende beslissing (Falchikov & Goldfinch, 2000). Anderzijds is het mogelijk om peer assessment op te vatten als een techniek waarin studenten moeten worden geoefend. In die zin is peer assessment een vaardigheid die op zich weer getoetst kan worden. Door deze tweede wijze van peer assessment, die in dit onderzoek is gekozen, ontwikkelen studenten systematisch bepaalde (meta)cognitieve en sociale vaardigheden die belangrijk zijn voor hun eigen ontwikkelingsproces, zoals het kunnen sturen van hun eigen leerproces, het kunnen evalueren/beoordelen van eigen en andermans presteren, kritisch denken en samenwerken. Het kwantitatief geven van scores door studenten aan elkaar geeft weinig informatie over de manier waarop studenten tot een bepaald oordeel komen. Ook vinden studenten, zoals al eerder is aangegeven, het minder prettig elkaar scores te geven (Hanrahan & Isaacs, 2001).

Anoniem of niet anoniem?

Een discussie die vaak ten aanzien van peer assessment wordt gevoerd, is of de peer assessment anoniem moet gebeuren of niet. Dit punt hangt af van de context. In sommige situaties is het beter om anonimiteit te waarborgen (denk aan het peer review systeem bij publicaties), maar in de context van

de zorg en de verpleging is het goed om bewust te kiezen voor een niet anonieme context. Studenten zullen immers vooral van elkaar leren als ze elkaar zien en gewend raken aan het feit dat ze elkaar kunnen aanspreken op bepaalde producten. Collega's die in de zorgsector samenwerken, leren van elkaar op deze wijze.

Mondeling of schriftelijk?

In het onderzoek is niet alleen ervaring opgedaan met studenten die elkaar schriftelijk beoordelen, maar ook - weliswaar in mindere mate – met de wijze waarop studenten elkaar mondeling feedback geven. Het blijkt dat dit twee hele verschillende wijzen zijn van peer assessment. Aan de ene kant geven studenten aan dat ze het moeilijk vonden schriftelijke beoordelingen te schrijven, aan de andere kant duiden de observaties tijdens de mondelinge feedback sessies erop dat ook dit voor studenten niet heel eenvoudig is. Het hangt van de studenten en de situatie af, welke keuze het beste is. Binnen de context van de zorgsector is het belangrijk dat studenten zowel schriftelijk als mondeling feedback leren geven. Ook is het zo dat wanneer studenten al erg sterk zijn in hun verbale dan wel schriftelijke vaardigheden, dit van invloed kan zijn op de kwaliteit van de peer assessment. Vanuit de onderzoeksresultaten lijkt een mix van mondelinge en schriftelijke feedback wenselijk. De mondelinge feedback heeft daarbij als voordeel dat studenten sneller kunnen interacteren en om verduidelijking kunnen vragen.

Richtlijnen voor implementatie van peer assessment

Naast bovenstaande keuzes is het nuttig enkele handreikingen voor het invoeren van peer assessment op een rij te zetten. De eerste handreiking is dat peer assessment bovenal als een *leeractiviteit* moet worden beschouwd, niet als toetsvorm. Op de tweede plaats is het van groot belang dat criteria die aan een bepaald product of proces worden gesteld, worden besproken in overleg met de studenten (Dickinson, 1998). Criteria kunnen worden gedefinieerd als richtlijnen, regels, karakteristieken of dimensies die worden gehanteerd om de kwaliteit van een bepaalde performance te meten. Criteria bevatten informatie over het product dat wordt beoordeeld en welk niveau in dat product of gedrag wordt nagestreefd. Het kunnen definiëren van criteria is eerder in deze bijdrage beschreven als één van de drie vaardigheden voor het uitvoeren van betrouwbare beoordelingen.

Een volgende richtlijn is dat in de peer assessment taken zoveel mogelijk interactieve reflecties tussen studenten worden gestimuleerd, bijvoorbeeld in het definiëren van criteria. De docent vervult de rol van de coach die de juiste vragen stelt en discussies bijstuurt, zonder de goede antwoorden te geven. Van belang is dat iedere student in de groep een bijdrage levert en een vorm van wederzijdse afhankelijkheid tussen studenten ontstaat. Hierdoor is het mogelijk dat studenten niet meer op basis van aanwezigheidsplicht deelnemen aan de groep, maar op grond van het feit dat zij iets geven en daar in ruil iets voor ontvangen van medestudenten. In elke peer assessment taak speelt samenwerkend

leren en sociale interactie een belangrijke rol. Een suggestie is ook om meteen in het eerste jaar te starten met peer assessment activiteiten. Observaties tijdens de experimenten in het promotieonderzoek brengen aan het licht dat veel studenten vanuit het voortgezet onderwijs préconcepties hebben over onderwijs, toetsing en de rol die studenten en docenten daarin moeten aannemen. Studenten zien de docent als degene die beoordeelt en die de expert is. Wanneer studenten al van meet af aan de gelegenheid geboden wordt op basis van geldige argumenten mee te denken over onderwijs en toetsing, zal dit leiden tot herziene denkbeelden waarin de docent nog steeds een expert zal zijn, maar meer vanuit een coachend perspectief.

Een laatste handreiking is dat men goed moet overwegen voor welke doeleinden peer assessment wordt ingezet. Gebruik van peer assessment dat niet bijdraagt tot het leren van studenten moet worden voorkomen. Een veel voorkomend argument voor de invoering van peer assessment is bijvoorbeeld de verlaging van de beoordelingslast van docenten. Dit is een logisch argument vanuit organisatorisch perspectief, maar moet als welkom bij-effect worden beschouwd en bij voorkeur niet als primair doel.

Conclusie

Uiteraard hadden we in het onderzoek verwachtingen ten aanzien van de effecten van geïntegreerde peer assessment activiteiten op de wijze zoals die in het voorafgaande is geschetst. We waren met name geïnteresseerd of een training in peer assessment ook daadwerkelijk tot betere peer assessors zou leiden. Ook waren we nieuwsgierig naar de effecten op leerresultaten en ervaringen van studenten. Uit de resultaten blijkt niet alleen dat studenten beter beoordelen, maar dat dit ook een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van inhoudsgebonden vaardigheden. Studenten geven ook aan meer zicht te hebben op het nut van peer assessment. Studenten ervaren steeds meer dat de docent niet de enige beoordelingsinstantie is, maar dat zij ook zelf een eigen visie ontwikkelen en kunnen meebepalen wat belangrijk is. Dit betekent overigens niet dat de student aan zijn lot wordt overgelaten. Er zullen altijd duidelijke richtlijnen moeten worden geformuleerd en de studenten moet worden geleerd hoe ze kunnen beoordelen. Peer assessment op de wijze zoals wij die graag zien staat echter nog in de kinderschoenen maar verdient gezien de hoopvolle resultaten zeker meer aandacht.

Literatuur

- Dickinson, L. (1988). Collaborative assessment: an interim account. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (pp. 121–128). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2001). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*, 287-322.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 20*, 289–300.

- Hanrahan, S., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20, 53-70.
- Pâquet, M.R., & Des Marchais, J.E. (1998). Students' acceptance of peer assessment. *Education for Health*, 1, 11, 25-35.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Visschers-Pleijers, A., Mulders, D., & Van de Wouw, H. (2001). Meeliftgedrag bij samenwerkend leren. *Onderzoek van Onderwijs*, 30, 3, 38-42.
-

Voor geïnteresseerden is het volledige proefschrift "*Student involvement in assessment: the training of peer assessment skills*" te vinden op de onderzoekswebsite van de Open Universiteit Nederland, www.ou.nl/otecresearch

Dominique Sluijsmans is als onderwijstechnoloog verbonden aan het Onderwijstechnologisch Expertise Centrum van de Open Universiteit Nederland. E-mail: dominique.sluijsmans@ou.nl