

Peerreview bij schriftelijke werkstukken

ECHO-tip maart 2022



ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (Universiteit Antwerpen)

i.s.m. prof. Cedric Vuye, Faculteit Toegepaste Ingenieurswetenschappen, Universiteit Antwerpen

Vele docenten worstelen met het voldoende en tijdig (tussentijdse) feedback geven op schriftelijke werkstukken. Wat als... je de studenten zelf - mits uitgebreide instructies - kon inschakelen bij het geven van feedback op de werkstukken van hun medestudenten (*peers*)? Wat als... je de studenten via het geven en ontvangen van peerfeedback zou kunnen leiden naar een betere taalvaardigheid én bijkomende professionele en persoonlijke competenties rond peerlearning, kritisch denken en levenslang leren? Wat als... je als docent hierbij een aanzienlijke tijdswinst kon boeken en dit zonder in te boeten aan kwaliteit?

Door studenten in te schakelen bij de (tussentijdse) beoordeling van schriftelijke werkstukken, dwing je hen om op een andere manier naar zulke schrijfoverdrachten te kijken, grondiger rekening te houden met de evaluatiecriteria, leren ze om op een constructieve manier feedback te geven en om te gaan met zowel positieve als kritische feedback van hun *peers*. De vrijgekomen tijd kan je als docent inzetten om de kwaliteit, validiteit en betrouwbaarheid van de feedback zelf te verbeteren, of studenten met een lager beginniveau extra op te volgen.

In deze onderwijstip reiken we praktische handvaten aan voor alle docenten die overwegen om een peerreview- of peerfeedbackproces in te bouwen in één van hun opleidingsonderdelen.

Peerassessment, peerfeedback, of peerreview?

De concepten **peerassessment**, **peerfeedback** en **peerreview** worden wel eens (verkeerdelijk) door mekaar gebruikt. Vele docenten gebruiken peerassessment om bij groepswerken het groepscijfer om te zetten naar een individuele beoordeling (zie [ECHO-tip 'Peer assessment: studenten beoordelen elkaar' \(2013\)](#)). Bij peerfeedback wordt gedacht aan het geven van (formatieve) feedback zonder hierbij een (summatieve) beoordeling te geven (zie [ECHO-tip 'Actief omgaan met feedback' \(2013\)](#)). De peerreview kennen we natuurlijk vooral als het proces dat voorafgaat aan de publicatie van een wetenschappelijk artikel, met een anonieme beoordeling (inclusief feedback) door meerdere *peers*. In de onderwijsliteratuur worden deze drie concepten soms gebruikt als synoniemen, maar evenzeer wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt. In wat volgt, bakenen we de concepten af op basis van hun wetenschappelijke definities om vervolgens het concept 'peerreview' te definiëren zoals het gehanteerd wordt in deze onderwijstip.

Peerassessment is een systeem voor studenten om het niveau, de waarde, of de kwaliteit van een product (bijv. schriftelijk werkstuk, portfolio of presentatie) of prestatie van andere studenten van gelijke status te beoordelen. *Peerassessment* kan hierbij zowel *summatief* of *formatief* zijn (Topping, 2009).

Volgens Liu & Carless (2006) is er een duidelijk onderscheid tussen peerfeedback en peerassessment. *Bij peerfeedback gaat het in de eerste plaats over de gedetailleerde feedback, zonder formele beoordeling, terwijl bij peerassessment wel sprake is van een beoordeling (ongeacht of er ook feedback wordt gegeven).*

In een onderwijscontext wordt volgens Pearce et al. (2009) een **peerreview** gezien als 'de onderwijskundige aanpak waarbij studenten de kwaliteit beoordelen van het werk van hun medestudenten en hierop feedback geven'. In de literatuur wordt hiernaar eveneens verwezen als 'peer evaluatie', 'peer response' of zelfs 'peer editing' (Lundstrom & Baker, 2009).



Samengevat gebruiken we in deze onderwijstip de term peerreview voor het proces waarbij studenten mekaars werk voorzien van zowel feedback als van een beoordeling.

Wanneer je er als docent voor kiest om de studenten enkel formatieve peerfeedback te laten geven, zijn de meeste van onderstaande tips echter nog steeds geldig.

To peerreview or not to peerreview?

Peerreview kan zowel **voordelen** voor de student als docent hebben. Zoals beschreven in Wu & Schunn (2020), kan de student **snellere, meer gedetailleerde** (Cho & MacArthur, 2010), en soms **beter begrijpbare feedback** (Hovardas et al., 2014) verkrijgen van medestudenten t.o.v. feedback gegeven door de docent. Specifiek voor (academische) schrijfoopdrachten zorgt niet enkel het ontvangen, maar ook het geven van peerfeedback, ervoor dat de kwaliteit van de schrijfoopdracht significant verbetert (Huisman et al., 2018). Dit kan verklaard worden doordat het geven van feedback aanzet tot het detecteren en identificeren van een probleem, en tot nadenken over en formuleren van mogelijke oplossingen. De ontvanger van de feedback wordt getriggerd om na te denken over de gerapporteerde afwijkingen tussen het huidige en doelniveau en hoe deze verschillen weg te werken (Huisman et al., 2018). De impact op het schrijfproces is volgens Lundstrom & Baker (2009) zelfs groter bij het geven van feedback dan bij het ontvangen. Het schrijven van een review stimuleert het kritisch denken, toepassen van evaluatiecriteria, en het reflecteren over hun eigen werk op basis van wat ze observeren bij hun collega-studenten (Nicol et al., 2014).

Voor de docent is de voornaamste drijfveer de aanzienlijke **tijdwinst**, aangezien niet meer alle teksten zelf gelezen en van commentaar dienen voorzien te worden (Hoogeveen & van Gelderen, 2014). Deze vrijgekomen tijd kan eventueel worden gebruikt om meer schrijfoopdrachten te geven, zodat de studenten nog meer peerfeedback ontvangen. De kans dat de student effectief aan de slag gaat met de ontvangen opmerkingen, is meer dan dubbel zo groot wanneer die bepaalde opmerkingen herhaaldelijk terugkomen (Wu & Schunn, 2020). Op de korte termijn is er echter geen sprake van een tijdwinst, aangezien de docent extra tijd moet investeren in organisatie, training en monitoring van de peerreview (Topping, 2009). Een

extra mogelijke motivator is dat de teksten die de docent effectief wel zal beoordelen, wellicht van een **hogere kwaliteit** zullen zijn.

Natuurlijk zijn er ook enkele minpunten of mogelijke **valkuilen** (bijv. geen draagvlak of te oppervlakkige feedback), die je met een goed ontworpen peerreviewproces kan ondervangen. Een veelgehoorde commentaar van de studenten is dat de review van de medestudent van lagere kwaliteit of betrouwbaarheid is dan die van de docent, of dat ze zich niet zelfzeker voelen of niet ervaren genoeg om de review uit te voeren (Mulder et al., 2014). Hierdoor vrezen ze dat ze niet genoeg aanwijzingen zullen krijgen om de volgende opdracht beter uit te voeren. Daarnaast is de ontvangen feedback soms niet specifiek of constructief genoeg, zelfs wanneer de feedback toch als uiterst nuttig werd beoordeeld (Misiejuk et al., 2021). Dit kan te maken hebben met een onvoldoende voorbereiding of inzet van de studenten.

Feedback door de docent en feedback door *peers* zijn inderdaad van een andere orde, maar ze kunnen elkaar **versterken**. Feedback van een *peer* is dikwijls uitgebreider, duidelijker en motiverender, maar niet altijd correct. De voorkeur voor peer- of docentenfeedback hangt ook af van waarover de feedback gaat. Opmerkingen over het taalgebruik door *peers* worden vaak minder gewaardeerd, terwijl feedback op inhoud, opbouw en doelgerichtheid van de tekst een groter leereffect kan creëren (Rombouts et al., 2019). Ten slotte onderschatten de docenten dikwijls de moeilijkheid van de opdracht, en gebruiken ze hun eigen uitgebreide expertise, waardoor hun feedback soms het doel mist (Cho & MacArthur, 2010).

Ontwerpen van het peerreviewproces

Alvorens je als docent een peerreview kan integreren in je opleidingsonderdeel, is het natuurlijk van belang om eerst grondig na te denken over de gewenste competenties, en hierna een aantal instructie- en beoordelingsdocumenten op te maken. **Het is ten zeerste aan te raden om hierbij je collega's in te schakelen.**

Op welke manier en voor welke types opdrachten kan je nu een peerreview (of peerfeedback) inzetten? Hoewel deze vorm van feedback ook toegepast kan worden bij presentaties (bijv. bij de bachelorproef), of zelfs bij computercodes (Rodgers, 2019), focussen we ons in deze



onderwijstip op de **schriftelijke werkstukken**. Peerreview kan succesvol ingezet worden bij individuele, duo-, en schrijfpoddrachten in groep.

Hierna volgen enkele aanbevelingen die volgens Topping (2009) onmisbaar zijn om een kwaliteitsvolle peerreview te ontwerpen.

- **Werk in groep** - Bespreek de doelstellingen, het concept en de uitwerking met je collega's, zowel met diegenen betrokken bij het opleidingsonderdeel, als met de onderwijsondersteuners. Zij kunnen het initiële werk verlichten en aan de hand van hun eigen expertise het peerreviewproces optimaliseren.
- **Creëer een draagvlak** – Betrek alle stakeholders en zeker ook de studenten vroeg in het proces. Verduidelijk bijvoorbeeld de beoordelingscriteria, potentiële voordelen en mogelijke uitdagingen die de studenten zullen tegenkomen (Carless & Boud, 2018). Hiermee geef je hen een gevoel van eigenaarschap en verminder je mogelijke angst of weerstand om een nieuw feedback- en/of beoordelingssysteem toe te passen.
- **Peermatching** – In sommige gevallen (bijv. taalonderwijs) is het nodig om de studenten op te delen volgens hun eerder getoetste niveau. Het is aangeraden om dan studenten met eenzelfde niveau aan mekaar te koppelen. Studenten met een lager beginniveau kunnen hierbij extra opgevolgd worden door de docent.
- **Voorzie training** – Bespreek met de studenten wat het doel is en wat van hen verwacht wordt. Bediscussieer processen en strategieën van beoordeling en feedback, en focus niet enkel op de details van een specifiek werkstuk (Carless & Boud, 2018). Geef voorbeelden van goede en minder goede feedback, bijv. aan de hand van voorbeeldverslagen die voorzien zijn van feedback en een beoordeling, of aan de hand van gegeven feedback van vorige jaren. Dit kan je beschouwen als een vorm van 'feed up', waarbij je de studenten vooraf duidelijk aangeeft waar zij naartoe moeten werken.
- **Geef duidelijke richtlijnen** – Voorzie de nodige documenten, zoals templates (zowel voor het

schriftelijk werkstuk als voor de beoordeling), duidelijke evaluatiecriteria (zie bijv. Andrade, 2005 of van den Berg et al., 2014), en een instructiedocument (bij voorkeur inclusief een weergave van het te volgen stappenplan). Een rubriek, vaak in de vorm van een vooraf ingevulde matrix, kan hierbij een handig hulpmiddel zijn (zie ECHO-tip '[Rubrieken als begeleidings- en beoordelingsinstrument](#)' (2017)). Daarnaast kan je gebruik maken van de tool Comproved, waarbij studenten werkstukken op een betrouwbare manier met elkaar kunnen vergelijken (zie ECHO-tip '[Comproved: Waarom moeilijk beoordelen als het ook eenvoudig kan?](#)' (2021)).

- **Stel deadlines** – Maak duidelijke afspraken qua timing en zorg dat de deadlines effectief gerespecteerd worden. Het is hierbij nodig om dit proces op regelmatige tijdstippen (bijv. wekelijks) op te volgen. Voorzie een overzichtsdokument met daarin alle deadlines en communiceer over de consequenties van het niet naleven van de deadlines (bijv. een minscore).
- **Monitor en coach** – Zeker in de beginfase is het belangrijk om **steekproefsgewijs** de vorm en kwaliteit van de feedback en eventuele beoordeling te verifiëren. Grijp in wanneer de feedback te vaag of te negatief is. Je kan hierbij zelfs overwegen om na de eerste ronde van het peerreviewproces een **extra sessie** in te richten waarbij je dieper ingaat op de gegeven feedback.
- **Controleer** – Blijf continu de **kwaliteit, validiteit** en **betrouwbaarheid** van de peerreview monitoren. Dit kan je standaard inbouwen door zelf een werkstuk te evalueren en van feedback te voorzien wanneer de beoordelingen van de verschillende reviewers te ver uit mekaar liggen, of door regelmatig steekproefsgewijs enkele werkstukken zelf te evalueren en de bekomen scores te vergelijken.
- **Geef feedback op de feedback** – Het is zeer zinvol om feedback te voorzien op de gegeven feedback. Alleen zo zullen de studenten ook beter worden in het **geven van feedback**. Dit kan je ofwel zelf doen als docent, ofwel vraag je de studenten in hoeverre zij de ontvangen feedback zinvol, duidelijk en nuttig vonden. Dit wordt ook



‘backward evaluation’ genoemd, en wordt sterk aangeraden om het engagement van de studenten te vergroten (Misiejuk et al., 2021).

Bovenstaande aanbevelingen dragen bij tot een gedragen en sterk peerreview concept. Om zulk concept volledig uit te werken, is een aanzienlijke tijdsinvestering nodig in het eerste jaar, en is het aan te raden om het proces de eerste jaren permanent te evalueren en bij te sturen (op basis van de ervaringen van het docententeam, en aangevuld door informatie verkregen uit specifiek hiervoor georganiseerde studentenbevragingen of focusgroep-gesprekken).

Evaluatie uit handen geven?

De meeste docenten hebben geen bezwaar tegen het gebruiken van peerassessment om bij een groepswerk te komen tot geïndividualiseerde scores. Het uit handen geven van een deel van de evaluatie via peerreview, kan echter mogelijk wel op wat weerstand stuiten, zelfs bij de studenten.

Eén van de opties om te anticiperen op een mogelijke valkuil, is het gebruiken van een ‘**double blind**’ peerreview, waarbij de identiteit van beide partijen in het peerreviewproces geheim blijft (Rombouts et al., 2019). Sociale druk of persoonlijke relaties kunnen namelijk leiden tot minder betrouwbare feedback en beoordelingen (Dochy et al., 1999). In Lin (2018) werd aangetoond dat anonieme beoordelingen leiden tot meer cognitieve en minder affectieve feedback, en een hogere mate van waargenomen leereffect.

Een andere optie is het **beperken van de impact** van het peerreviewproces op het totale cijfer voor het opleidingsonderdeel. Hierbij kan je bijv. kleinere schrijfpodrachten, die deel uitmaken van een peerreviewproces, als ‘voorbereiding’ laten dienen voor een grotere schrijfpodracht die enkel door de docent(en) beoordeeld wordt.

Daarnaast is het aan te raden om **meerdere peers** in te schakelen om de betrouwbaarheid te verhogen. Daarbij kan de feedback bevestigend, aanvullend of tegenstrijdig zijn (Rombouts et al., 2019). Tegenstrijdige feedback hoeft hierbij geen probleem te zijn. Integendeel, het kan de auteur aanzetten tot kritische reflectie. Daarnaast neemt eveneens de kans toe dat één van de reviewers de

voornaamste problemen detecteert of zeer constructief advies geeft (Wu & Schunn, 2020).

Wanneer de beoordelingen van meerdere *peers* te ver uit mekaar liggen, is het aangeraden om als docent zelf het werkstuk te evalueren en van feedback te voorzien. Hiernaast zal je als docent af en toe meldingen krijgen van studenten die niet akkoord gaan met de verkregen feedback, en vooral de bijhorende te lage beoordeling. Hierbij maak je de afspraak dat jouw beoordeling bindend is. Uit eigen ervaring blijkt dat de beoordeling van de docent dichtbij het gemiddelde ligt. Het feit dat er nooit geklaagd zal worden over te hoge scores, brengt dan weer de balans in evenwicht aangezien sommige *peers* zelfs strenger beoordelen dan de docent.

Zijn studenten wel betrouwbare beoordeelaars? Uit Rodgers (2019) blijkt dat de studenten gemiddeld gezien geneigd zijn iets hogere scores geven dan de docent. Daarnaast waren de beoordelingen van de studenten en docenten (sterk) gelijkaardig. Bijna alle *peer* beoordelingen lagen hier binnen het interval “beoordeling docent \pm 10%”. Tenslotte, bleek eveneens dat de **betrouwbaarheid** toenam bij het gebruiken van twee *peers* t.o.v. slechts één.

Dit komt overeen met onze eigen ervaringen, waarbij duidelijk wordt dat studenten niet geneigd zijn om zomaar (te) hoge scores toe te kennen. Zie ook [deze ECHO-tip](#) voor enkele tips om de betrouwbaarheid van de peerassessment te verhogen (2017).

Werkt het?

Het gebruik van een rubriek (zie ECHO-tip ‘[Rubrieken als begeleidings- en beoordelingsinstrument](#)’ (2017)) binnen het peerreviewproces wordt sterk aangeraden volgens Reddy & Andrade (2010). De studenten vinden dat dit de doelstellingen verduidelijkt, wat leidt tot meer transparante en eerlijkere beoordelingen, en zelfs tot betere eindproducten.

Het opleiden van studenten in het geven van goede peerfeedback, zorgt voor meer constructieve feedback, inclusief verwijzingen naar de criteria, maar ook voor betere eindresultaten, dan wanneer studenten de instructies niet gekregen hebben (Sluijsmans et al., 2010).



Wanneer werkstukken geëvalueerd worden *pre* en *post* peerfeedback is er een significante verbetering qua kwaliteit. Vooral bij de mindere studenten is een grote verbetering en impact merkbaar (Mulder et al., 2014). Hun werk werd gemiddeld gezien tot **20%** beter, terwijl dit voor de topstudenten slechts over 3% ging. Bij de helft van de onderzochte schrijfpodrachten was er een aanzienlijke verbetering merkbaar na de peerfeedback; bij ongeveer 1/3^e van de studenten was er geen verbetering of zelfs een kleine daling qua score.

*Uit onze eigen ervaringen kunnen we concluderen dat de door de docenten toegekende gemiddelde scores **significant hoger** liggen na invoering van het peerreviewproces. Hierbij is het wel belangrijk op te merken dat we niet kunnen besluiten in welke mate dit voortkomt uit het peerreviewproces, dan wel (ook) uit het expliciteren van de evaluatiecriteria via de rubriek (zie ECHO-tip '[Rubrieken als begeleidings- en beoordelingsinstrument](#)' (2017)) en voorbeeldverslagen.*

Uit de studentbevragingen (2 academiejaren, n = 57) kunnen we volgende zaken concluderen, die sterk overeenstemmen met de eerder beschreven effecten uit de literatuur:

Tijdbesteding – De overgrote meerderheid van de studenten besteedt een aanzienlijke tijd aan het uitvoeren van de peerreview (5% < 30 min., 56% 31-60 min., 28% 61-90 min. en 11% > 90 min. per review). De docent besteedt gemiddeld 45 min. per review.

Leereffecten – De studenten geven aan dat ze leren om kritischer naar (eigen) teksten te kijken en dat ze vooral leren van andermans verslagen te reviewen en de 'lessons learned' vervolgens bij hun eigen verslagen toepassen. De verduidelijking van de evaluatiecriteria door de docent helpt hen bij de schrijfpodracht.

Kwaliteit – Meer schrijfpodrachten maken en reviewen helpt om betere schrijfpodrachten te maken.

Dit sluit aan bij de aanbeveling van Donia et al. (2018) om peerreview (of peerfeedback) in het curriculum te implementeren op een systematische en regelmatig terugkerende manier.

Wanneer we ten slotte het effect op de tijdbesteding van ons als docent onder de loupe nemen, zien we dat vóór de invoering van het peerreviewproces het verbeteren van de verslagen ongeveer 90u tijd kostte, en werd er quasi geen

tussentijdse feedback aan de studenten bezorgd. Het eerste jaar van de implementatie van het peerreviewproces was de tijdswinst beperkt tot 10u, maar vanaf het 2^e jaar is er ongeveer een tijdswinst van 50u op jaarbasis, en krijgen de studenten wekelijks uitgebreide peerfeedback op hun schrijfpodrachten.

Samengevat

In deze onderwijstip bespreken we dat een peerreview bij schrijfpodrachten je als docent kan helpen om de taalvaardigheid, het kritisch denken en de zelfsturing van studenten te versterken. Het effect op het eindresultaat zal hierbij het grootste zijn voor de mindere studenten, maar alle studenten hebben baat bij het aanleren van de competenties gelinkt aan het geven én ontvangen van feedback.

Het invoeren van een peerreviewproces brengt een aanzienlijke tijdinvestering met zich mee, die zich desalniettemin op de lange termijn terugverdiend. Betrek zowel je collega's, onderwijsondersteuners, als de studenten zelf in het vormgeven aan dit proces. Het trainen van de studenten in het formuleren van goede feedback en hen overtuigen van de voordelen van het peerreview concept is onontbeerlijk. Overweeg om peerreview niet enkel te implementeren bij eindproducten, maar ook bij tussentijdse versies of zelfs in de conceptfase van werkstukken. Om echt tot een succesverhaal te komen, is het aan te raden om het peerreview concept niet te beperken tot één opleidingsonderdeel, maar regelmatig te laten terugkeren in het curriculum.

Tot slot nog dit citaat van Nicol et al. (2014): '*Peer reviewing will not only result in students gaining a deeper insight into subject matter but, crucially, it will also enable them to acquire skills which are currently not explicitly developed through the curriculum... These skills include the ability to engage with and take ownership of evaluation criteria, to make informed judgements about the quality of the work of others, to formulate and articulate these judgments in written form and, fundamentally, the ability to evaluate and improve one's own work based on these processes.*'



Meer weten?

Sterk aanbevolen literatuur

Andrade, H. (2005). *Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly*. College Teaching, 53:1, 27-31.

Topping, K.J. (2009). *Peer Assessment*. Theory into Practice, 48(1), 20-27.

Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). *To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing*. Journal of Second Language Writing, 18, 30-43.

Mulder, R., Baik, C., Naylor, R. & Pearce, J. (2014). *How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study*. Assessment & Evaluation in Higher Education. 39 (6), 657-677.

van den Berg, B.A.M., van de Rijt, B.A.M. & Prinzie, P. (2014). *Beoordelen van academische schrijfvaardigheden met digitale rubrics*. Onderzoek van Onderwijs, 43, 6-14.

Rombouts, H., De Beuckelaer, W., Berckmoes, D., Vuye, C. & Nachtegaele, H. (2019). *Peerfeedback : leren door te geven. Een praktijkvoorbeeld uit de faculteit Toegepaste Ingenieurswetenschappen - Universiteit Antwerpen*. Taalbeleid & taalondersteuning : wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs - ISBN 541-0-574-90952-7 - Tielt, Lannoo Campus, 153-163.

Wu, Y. & Schunn, C.D. (2020). *When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback*. Contemporary Educational Psychology, 62.

Achtergrondliteratuur

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(3), 331-350.

Andrade, H. (2005). *Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly*. College Teaching, 53:1, 27-31.

Liu, N.-F. & Carless, D. (2006). *Peer feedback: the learning element of peer assessment*. Teaching in Higher Education, 11(3), 279-290.

Pearce, J., Mulder, R. & Baik, C. (2009). *Involving students in peer review. Case studies and practical strategies for university Teaching*. Melbourne: Centre for Study of Higher Education. Available online at: <https://apo.org.au/node/20259> (2021-05-12).

Cho, K., & MacArthur, C. (2010). *Student revision with peer and expert reviewing*. Learning and Instruction, 20, 328-338.

Reddy, Y.M. & Andrade, H. (2010). *A review of rubric use in higher education*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435-448.

Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & Merriënboer, J. J. G. van. (2010). *Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions*. Assessment & Evaluation in Higher Education 27(5), 443-454.

Hoogeveen, M. & van Gelderen, A. (2014). *Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis*. Levende Talen Tijdschrift, 15(2), 15-26.

Hovardas, T., Tsivitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). *Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students*. Computers & Education, 71, 133-152.

ExpertiseCentrum Hoger
Onderwijs (ECHO)

Venusstraat 35

B - 2000 Antwerpen

echo@uantwerpen.be

www.uantwerpen.be/echo





Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Carless, D., & Boud, D. (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

Donia, M. B. L., O'Neill, T. A., & Brutus, S. (2018). *The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills*. *Learning and Individual Differences*, 61, 87-98.

Lin, G.-Y. (2018). *Anonymous versus identified peer assessment via a Facebook-based learning application: Effects on quality of peer feedback, perceived learning, perceived fairness, and attitude toward the system*. *Computers & Education*, 116, 81-92.

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). *Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968.

Rodgers, T.L. (2019). *Peer-Marking and peer-feedback for coding exercises*. *Education for Chemical Engineers*, 29, 56-60.

Misiejuk, K., Wasson, B. & Egelanddsdal, K. (2021). *Using learning analytics to understand student perceptions of peer feedback*. *Computers in Human Behavior*, 117, 106658.

ECHO-onderwijstips

- [Peerassessment: studenten beoordelen elkaar \(2013\)](#)
- [Actief omgaan met feedback \(2013\)](#)
- [Naar betrouwbaar peer assessment \(2017\)](#)
- [Thematische ECHO-tips m.b.t. feedback](#)

Good practices (Infocenter Onderwijs > [Good practices](#))

(Enkel toegankelijk na inloggen met UAAntwerpen-account)

- [Peer Feedback bij mondelinge oefeningen taalvaardigheid](#)
- [Video-opnames voor feedback op presentaties van de Bachelorproef](#)
- [Peer evaluatie bij grote groepen](#)
- [Online \(peer\) review via beoordelingsschema](#)
- [Peer feedback systeem voor groepswork](#)