|  |
| --- |
| **Werken met portfolio’s** |
| **De rol van peer feedback bij de taakanalyse** |
| 12-07-2017Lars GoertzenStudentnummer: 337189Begeleider: Vronie Disselhorst |

Inhoud

[Managementsamenvatting 4](#_Toc487631558)

[1. Probleembeschrijving 6](#_Toc487631559)

[1.1 Aanleiding en context 6](#_Toc487631560)

[1.2 Probleemstelling 7](#_Toc487631561)

[2. Theoretisch kader 8](#_Toc487631562)

[2.1 Zelfregulerend leren 8](#_Toc487631563)

[2.1.1 Zelfregulatie en metacognitie 8](#_Toc487631564)

[2.1.2 Fasen van zelfregulerend leren 8](#_Toc487631565)

[2.2 De rol van feedback bij zelfregulerend leren 9](#_Toc487631566)

[2.2.1 Effectieve feedback binnen de fasen van zelfregulerend leren. 9](#_Toc487631567)

[2.3 Zelfregulerend leren en portfolio assessment 10](#_Toc487631568)

[2.3.1 Perceptie van feedback en portfolio assessment 10](#_Toc487631569)

[2.3.2 Implementatie van portfolio’s in het primair onderwijs 11](#_Toc487631570)

[2.3.3 Constructieve peer feedback en de ondersteunende rol van de leerkracht 11](#_Toc487631571)

[3. De onderzoeksvraag 12](#_Toc487631572)

[4. Opzet van het onderzoek 13](#_Toc487631573)

[4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling 13](#_Toc487631574)

[4.2 Respondenten 14](#_Toc487631575)

[4.3 Instrumenten 15](#_Toc487631576)

[4.3.1 Tekstbronnen 15](#_Toc487631577)

[4.3.2 Half-gestructureerde leerlinginterviews 15](#_Toc487631578)

[4.3.3 Audiologboeken 16](#_Toc487631579)

[4.3.4 Half-gestructureerde leerkrachtinterviews 16](#_Toc487631580)

[4.4 Wijze van data-analyse 16](#_Toc487631581)

[4.4.1. De exploratiefase 16](#_Toc487631582)

[4.4.2. De specificatiefase 16](#_Toc487631583)

[4.4.3 De reductiefase 17](#_Toc487631584)

[4.5 Maatregelen ter bevordering van de geldigheid en betrouwbaarheid 17](#_Toc487631585)

[Triangulatie 17](#_Toc487631586)

[Systematisch werken 17](#_Toc487631587)

[Peer debriefing 17](#_Toc487631588)

[Membercheck 17](#_Toc487631589)

[Literatuurstudie 17](#_Toc487631590)

[5. Resultaten 18](#_Toc487631591)

[5.1 Deelvraag 1 18](#_Toc487631592)

[5.1.1 Het geven van peer feedback op taakniveau 18](#_Toc487631593)

[5.1.2 Het geven van peer feedback op procesniveau 19](#_Toc487631594)

[5.1.3 Het geven van peer feedback op regulatieniveau 19](#_Toc487631595)

[5.2 Deelvraag 2 19](#_Toc487631596)

[5.2.1 Omgaan met peer feedback 20](#_Toc487631597)

[5.2.2 Zelfvertrouwen 20](#_Toc487631598)

[5.3 Deelvraag 3 20](#_Toc487631599)

[5.3.1 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op taakniveau 21](#_Toc487631600)

[5.3.2 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op procesniveau 21](#_Toc487631601)

[5.3.3 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op regulatieniveau 22](#_Toc487631602)

[5.3.4 Ondersteuning van de leerkracht middels peer feedbackrondes 22](#_Toc487631603)

[6. Conclusies en reflectie 22](#_Toc487631604)

[6.1 Conclusie 22](#_Toc487631605)

[6.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces 24](#_Toc487631606)

[7. Advies 25](#_Toc487631607)

[Aanbeveling 1: Expliciete kwaliteitscriteria voor het geven van peer feedback 25](#_Toc487631608)

[Aanbeveling 2: Het continueren van peer feedbackrondes 26](#_Toc487631609)

[Literatuur 27](#_Toc487631610)

[Bijlagen 29](#_Toc487631611)

# Managementsamenvatting

Sinds twee jaar werken de beide groepen 8 van de onderzoeksschool met portfolio’s ter bevordering van zelfregulerend leren. Leerlingen stellen met behulp van een portfolioformulier persoonlijke doelen waarmee ze aan de slag gaan en waarop ze reflecteren. Het portfolioformulier hanteert de drie fasen van zelfregulatie van Zimmerman (2008), de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de reflectiefase. Onderdeel van de voorbereidingsfase is de taakanalyse waarbij leerlingen een concreet doel formuleren en een passende strategie beschrijven. Ondanks het gebruik van het portfolioformulier beschrijven leerlingen echter niet-concrete doelen en strategieën. Om deze reden is de mogelijkheid tot peer feedback toegevoegd. Leerlingen geven feedback op de taakanalyse van medeleerlingen met behulp van feedbackkaartjes.

Effectieve feedback speelt een grote rol bij het bevorderen van zelfregulerend leren. Het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) beschrijft vier niveaus van feedback: het taakniveau, het procesniveau, het regulatieniveau en het persoonlijk niveau. Feedback op het persoonlijk niveau blijkt zelden effectief daar het weinig tot geen metacognitieve informatie bevat. Effectieve feedback op het taak-, proces- en regulatieniveau zijn met elkaar verbonden. De drie fasen van zelfregulerend leren bieden de mogelijkheid om feedback op deze niveaus effectief in te zetten. Binnen de taakanalyse ligt het zwaartepunt van effectieve feedback bij het stellen van concrete doelen, de strategiebepaling, het creëren van zelfvertrouwen en het scheppen van verwachtingen. Alvorens over te gaan tot het geven van peer feedback, dienen leerkrachten expliciete criteria beschikbaar te stellen (Sluijsmans et al., 1998). Daarbij dient peer feedback constructief van aard te zijn om een positief effect op prestaties te hebben (Gielen et al., 2010).

Om de doeltreffendheid van peer feedback op de taakanalyse van de leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool te bepalen, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Op welke manier werken leerkrachten en leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool nu met het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s?* Als onderzoeksmethode is gekozen voor een evaluerend onderzoek waarbij onderzoeksresultaten met behulp van meerdere instrumenten zijn verzameld. Er is gekozen voor het gebruik van tekstbronnen in de vorm van ingevulde portfolioformulieren (Donk & Lanen, 2014), verborgen observaties door middel van audiologboeken van de leerkrachten van groep 8 (Baarda, et al., 2013) en interviews met zowel leerlingen als leerkrachten van groep 8. De kwalitatieve analyse van de onderzoeksresultaten heeft middels de inductieve strategie plaatsgevonden waarbij vanuit een brede verkenning van het onderzoeksonderwerp, naar een steeds verdere specificatie van het conceptuele kader is gezocht (Baarda, et al., 2013).

Uit de resultaten van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool wekelijks feedbackrondes organiseren waarbij leerlingen elkaar voorzien van peer feedback bij de taakanalyse. De leerkrachten coachen hun leerlingen bij het geven van peer feedback op taakniveau en in mindere mate bij het geven van peer feedback op procesniveau en regulatieniveau. Tijdens de peer feedbackrondes worden kwaliteitscriteria van peer feedback op taakniveau door de leerkrachten geëxpliciteerd (Sluijsmans et al., 1998). De kwaliteitscriteria bieden ondersteuning aan de leerlingen van groep 8 bij het geven van peer feedback. De leerlingen van groep 8 geven voornamelijk peer feedback op taakniveau, namelijk het concretiseren van een gesteld doel. Leerlingen gebruiken ontvangen peer feedback voor het concretiseren van hun doel en in mindere mate voor het bijstellen van hun strategie. Leerlingen ervaren dat ze meer zelfvertrouwen krijgen wanneer ze peer feedback in de vorm van complimenten ontvangen op hun taakanalyse.

Leerkrachten wordt geadviseerd om, binnen het proces van portfolio assessment, kwaliteitscriteria wat betreft peer feedback op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau met leerlingen te expliciteren en bediscusieren alvorens over te gaan tot het geven van peer feedback (Sluijsmans, 1998). Hiervoor kunnen de leerkrachten de ondersteuningskaart peer feedback (figuur 6) gebruiken. Daarnaast wordt geadviseerd om peer feedbackrondes te continueren waarbij voorbeelden van goede peer feedback op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau plenair met de groep worden besproken.

# Probleembeschrijving

## 1.1 Aanleiding en context

De basisschool is vanuit traditioneel oogpunt jarenlang een instituut voor kennisoverdracht geweest. De laatste jaren echter, is er binnen het onderwijs steeds meer aandacht voor generieke vaardigheden, ook wel 21ste eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden (zelfregulering, kritisch denken, creatief denken, probleem oplossen, computational thinking, informatievaardigheden, ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid, communiceren, samenwerken, sociale & culturele vaardigheden) moeten jongeren in staat stellen beter om te leren gaan met onze snel veranderende maatschappij (Voogt & Roblin, 2010). Thijs, Fisser en Hoeven (2014) stellen dat onze eens relatief statische industriële samenleving plaats maakt voor een dynamische kenniseconomie. Er is op de arbeidsmarkt steeds meer behoefte naar mensen die flexibel zijn, probleemoplossend te werk gaan en zelfregulerend functioneren en minder behoefte naar mensen die routinematig productiewerk verrichten. Deze ontwikkelingen maken dat onze 21e eeuwse samenleving volgens Thijs et al. (2014) in toenemende mate individualiseert, waarbij kinderen meer dan voorheen moeten leren zich te oriënteren op eigen kwaliteiten en voorkeuren.

De onderzoeksschool bevindt zich sinds 1 september 2015 in een fusietraject met een andere basisschool in de wijk. Binnen het fusietraject heeft de directie een zevental themagroepen samengesteld, bestaande uit leerkrachten van beide scholen, om onderwijsinhoudelijk vorm te geven aan de nieuwe school. Eén van deze themagroepen is *21e eeuwse vaardigheden*. Het fusietraject biedt een unieke kans om, vanuit bovengenoemd thema, na te denken over de vraag of het huidige onderwijs de dynamiek van de samenleving voldoende weerspiegelt. Naast de ontwikkeling van basisvaardigheden in de vorm van (vak)kennis, zullen 21e eeuwse vaardigheden volgens Thijs et al. (2014) in toenemende mate een rol gaan spelen daar toekomstige werkenden steeds meer multidisciplinair moeten kunnen denken en (samen)werken. Hierbij speelt zelfregulatie een voorwaardelijke rol (Thijs et al., 2014).

Om meer zicht te krijgen op het belang van generieke vaardigheden, heeft de themagroep "21ste eeuwse vaardigheden" in april 2015 een kleinschalig kwalitatief onderzoek uitgevoerd met behulp van de quickscan 21st century skills van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (Fisser, 2015). Hieruit concludeert de themagroep dat er meer focus moet komen te liggen op de vaardigheden: zelfregulatie, digitale geletterdheid en communicatie.

Ter bevordering van zelfregulerend leren (SRL), werken de leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool sinds medio 2015 met portfolio’s in de vorm van klappers. De leerlingen stellen doelen waarmee ze aan de slag gaan en verzamelen bewijsmateriaal waarmee ze middels portfolio assessment kunnen aantonen wat ze geleerd hebben. Hoewel leerlingen gemotiveerd zijn om aan hun portfolio te werken, geeft de leerkracht aan dat de door leerlingen geformuleerde doelen en strategiegebruik concretisering missen waardoor de ontwikkeling van SRL vooralsnog niet goed zichtbaar is.

In september 2015 heeft een herontwerp van het portfolio in groep 8 van de onderzoeksschool plaatsgevonden. Het betreft een portfolioformulier waarbij de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de fase van zelfreflectie (Zimmerman, 2008), aan de hand van door leerlingen gestelde doelen beschreven worden. De groepsleerkracht van groep 8 heeft de kinderen geïnstrueerd met betrekking tot de taakanalyse, een proces binnen de voorbereidingsfase (Zimmerman, 2008). Hiervoor heeft de groepsleerkracht de kwaliteitskaart *Doelen stellen met je kinderen* (Janson, 2012) van het programmabureau Scholen aan Zet gebruikt. De kwaliteitskaart benoemt een aantal kenmerken waaraan een geformuleerd doel moet voldoen. Een doel moet concreet en haalbaar zijn en beschrijft de opbrengst en de condities waaronder het resultaat gedemonstreerd dient te worden (Janson, 2012).

Ondanks de inzet van portfolioformulieren, beschrijven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool niet-concrete leerdoelen en strategieën. Recentelijk is de mogelijkheid tot peer feedback toegevoegd doordat leerlingen hun portfolioformulier kunnen delen met klasgenoten middels een prikbord. Klasgenoten kunnen peer feedback geven met behulp van feedbackkaartjes.

De vraag rijst nu hoe doeltreffend het geven van peer feedback op de taakanalyse is, ten aanzien van het bevorderen van zelfregulerend leren (Zimmerman, 2008) van de leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool.

## 1.2 Probleemstelling

Het team van de onderzoeksschool onderschrijft het belang van zelfregulatie van leerlingen; dit moet gesitueerd worden in het fusieproces van de school, waarbij ingespeeld wordt op maatschappelijke ontwikkelingen waarbij 21ste eeuwse vaardigheden van belang zijn en waarbij zelfregulatie wordt beschouwd als voorwaardelijk. Het werken met portfolio’s in groep 8 van de onderzoeksschool, wordt gezien als een belangrijke stap in deze ontwikkeling. Om de effectiviteit van het werken met portfolio’s in het kader van zelfregulatie te verhogen, is de mogelijkheid tot peer feedback op de taakanalyse bij de leerlingen van groep 8 geïntroduceerd. Dit onderzoek is gericht op het bepalen van de doeltreffendheid hiervan om vervolgens tot aanbevelingen te komen voor hoe het werken met peer feedback binnen portfolio’s, SRL kan versterken.

# Theoretisch kader

De kernbegrippen, zelfregulerend leren, effectieve feedback en portfolio assessment worden in het theoretisch kader toegelicht. Onderlinge relaties worden verkend en beschreven vanuit meerdere theoretische perspectieven.

## 2.1 Zelfregulerend leren

Onderwijskundig succes vindt plaats wanneer leerlingen meer actieve en betrokken participanten van hun eigen leerproces worden en het leren als persoonlijk en betekenisvol wordt ervaren (Abrami, Venkatesh, Meyer & Wade, 2013). Ryan en Deci (2000) stellen dat, naast het ervaren van competentiegevoelens, het ervaren van zelfregulerend gedrag bepalend is om motivatie in stand te houden of te verhogen.

Hoewel zelfregulerend leren (SRL) vanuit onderzoek meerdere omschrijvingen kent, is er veel overeenstemming te zien tussen de verschillende definities. Zimmerman (2008) definieert SRL als zelf gegenereerde en geplande gedachtes, gevoelens en acties, die op een cyclische wijze worden geadapteerd voor het verwerven van persoonlijke doelen. Pintrich (2000) beschrijft SRL als een proces waarbij leerlingen op een actieve en constructieve wijze leerdoelen stellen, waarbij cognitie, motivatie en gedrag worden gemonitord, gereguleerd en gecontroleerd. Boer, Donker-Bergstra en Koston (2013) vatten SRL samen als een complex proces, bestaande uit cognitieve, motivationele en contextuele elementen. Metacognitie is het instrument dat deze elementen controleert en vormt daarmee de basis voor het zelfregulerende leerproces (De Boer et al., 2013).

### 2.1.1 Zelfregulatie en metacognitie

Hoewel de begrippen zelfregulatie en metacognitie in hun oorsprong als verschillende begrippen kunnen worden beschouwd, worden ze tegenwoordig steeds meer met elkaar in verband gebracht (Dinsmore, Alexander, & Alexander, 2008). De groeiende belangstelling voor metacognitieve strategieën en de relatie tussen zelfbewustzijn en cognitieve response, maakt dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden, waarbij metacognitie steeds meer met gedrag wordt geassocieerd. Omgekeerd heeft er bij onderzoek naar zelfregulatie een accentverschuiving plaatsgevonden van het gedragsdomein naar het cognitief domein. Dinsmore et al. (2008) schrijven het enige zichtbare verschil tussen zelfregulatie en metacognitie toe, aan de rol die de omgeving speelt. Onderzoekers van zelfregulatie beschouwen de omgeving als een stimulerende factor voor de regulatieve response. Onderzoekers van metacognitie kennen de regulatieve respons toe aan het individuele intellect.

### 2.1.2 Fasen van zelfregulerend leren

Zimmerman (2008) structureert het zelfregulerende proces vanuit een sociaal cognitief perspectief in drie fasen: de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de fase van zelfreflectie. Hoewel Zimmerman (2008) spreekt van drie afzonderlijke fasen, is er binnen de bestaande processen sprake van samenhang en overlap.

#### De voorbereidingsfase

De voorbereidingsfase omvat twee processen, taakanalyse en zelfmotivatie. Beide processen fungeren als motieven om tot zelfregulatie te komen. Kernvormen van taakanalyse zijn het stellen van doelen en strategiebepaling. Leerlingen die procesmatige doelen stellen, tonen meer volharding en doelgerichte inzet van strategiegebruik in contrast tot leerlingen die resultaatgerichte doelen stellen (Lau, Kitsantas, & Miller, 2015).

Zelfmotivatie betreft verwachtingen over het resultaat van een taak en zelfvertrouwen om een taak succesvol te kunnen afronden (Zimmerman, 2008). Hoewel taakanalyse en zelfmotivatie als afzonderlijk worden vernoemd, is er sprake van onderlinge samenhang. Zo kan motivationele overtuiging het stellen van doelen beïnvloeden. Wanneer bijvoorbeeld een leerling of student overtuigd is van zijn eigen bekwaamheid, dan zal hij hiervoor hogere of meer uitdagende doelen stellen (Stoeger, Fleischmann, & Obergriesse, 2015). Boer et al. (2013) spreken in dit verband over motivationele strategieën die van invloed zijn op de taakanalyse.

#### De realisatiefase

De tweede fase, de realisatiefase, telt eveneens twee processen, zelfcontrole en zelfbeschouwing. De processen die binnen de realisatiefase plaatsvinden, helpen leerlingen zich te concentreren op hun taak en optimaliseren hun inspanning doordat ze strategieën inzetten en vorderingen monitoren (Lau et al., 2015).

Onder zelfcontrole vallen vaardigheden als visualiseren, concentreren en strategiebepaling. Strategiebepaling kent binnen de realisatiefase verschillende vormen (Boer et al., 2013). Cognitieve strategieën zijn meestal taak specifiek en betreffen herhaling, verdieping en het organiseren van een opdracht. Managementstrategieën focussen op het optimaliseren van de leeromgeving en leeromstandigheden.

Bij zelfbeschouwing worden metacognitieve strategieën (Boer et al., 2013) en directe feedback ingezet voor mogelijke correcties tijdens het uitvoeren van een taak (Zimmerman, 2008). Hatty en Timperley (2007) beschouwen feedback als een effectief instrument, wanneer het informatie verschaft over correcte in plaats van incorrecte response en wanneer het gericht is op aanpassingen van voorgaande processen.

#### De fase van zelfreflectie

De derde fase van SRL is de fase van zelfreflectie. Zimmerman (2008) benoemt in deze fase twee processen, zelfbeoordeling en zelfresponse. Zelfbeoordeling omvat het evalueren van de uitvoering van een taak en het vaststellen van terloopse attributies betreffende het resultaat. Motivationele strategieën spelen voor basisschoolleerlingen in deze fase een belangrijke rol, omdat kinderen op deze leeftijd, succes of falen toekennen aan de geleverde inspanning (Dignath & Büttner, 2008). Zelfresponse verwijst naar het bepalen van de mate van tevredenheid en voldoening betreffende het resultaat (Zimmerman, 2008).

## 2.2 De rol van feedback bij zelfregulerend leren

Het primaire doel van feedback is het verkleinen van de discrepantie tussen huidige kennis en vaardigheden en het beoogde doel (Hatty & Timperley, 2007). Dignath en Büttner (2008) stellen dat goede feedback een grote rol speelt bij het effect dat interventies hebben op het bevorderen van SRL. De effectiviteit van feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) optimaal wanneer gestelde doelen helder zijn en de taak uitdagend is.

### 2.2.1 Effectieve feedback binnen de fasen van zelfregulerend leren.

Het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007) beschrijft vier niveaus van feedback: het taakniveau (FT), het procesniveau (FP), het regulatieniveau (FR) en het persoonlijk niveau. Feedback op het persoonlijk niveau, waarvan lof een voorbeeld is, blijkt zelden effectief daar het weinig tot geen metacognitieve informatie bevat. Effectieve feedback op het taak-, proces- en zelfregulerend niveau zijn met elkaar verbonden (Hatty & Timperley, 2007). De drie fasen van zelfregulerend leren (Zimmerman, 2008) bieden de mogelijkheid om feedback op taak-, proces- en regulatieniveau effectief in te zetten.

#### Feedback op taakniveau (FT)

Het zwaartepunt bij FT ligt bij het stellen van concrete taakdoelen in de voorbereidingsfase, het bijsturen tijdens de uitvoering van een taak en de evaluatie van taakdoelen in de fase van zelfreflectie. FT dient volgens Hattie en Timperley (2007) gericht te zijn op aanwijzingen en informatie die leiden tot meer efficiënte strategieën om een taak te begrijpen en te verwerken.

#### Feedback op procesniveau (FP)

FP richt zich op strategiebepaling voor en tijdens de uitvoering van een taak. In de fase van zelfreflectie wordt door middel van FP de effectiviteit van de gekozen strategieën bepaald. FP voorziet in aanwijzingen die richting geven aan strategiebepaling. FP leidt volgens Hattie en Timperley (2007) tot meer zelfvertrouwen en verhoogde motivatie tot inspanning.

#### Feedback op regulatieniveau (FR)

FR richt zich op het creëren van zelfvertrouwen en scheppen van verwachtingen in de voorbereidingsfase, de mate van zelfsturing tijdens de realisatiefase en de mate van tevredenheid en voldoening in de fase van zelfreflectie. FR verhoogt doeltreffendheid en leidt tot de attributie dat de feedback verdiend is (Hatty & Timperley, 2007).

## 2.3 Zelfregulerend leren en portfolio assessment

Het leren van leerlingen wordt aangestuurd door assessment (Segers, Gijbels, & Thurlins, 2008). Daar waar cognitieve groei doorgaans met meer traditionele kennisreproductietoetsen wordt vastgesteld, benoemen Segers et al. (2008) dat nieuwe benaderingswijzen op leren, vragen om nieuwe beoordelingsmethodieken zoals portfolio’s. Een portfolio biedt volgens Segers et al. (2008) waarneembaar en gedetailleerd bewijs van competenties die een leerling verwerft, waarbij de verantwoordelijkheid bij de leerling zelf ligt. Assessment door middel portfolio’s vraagt van leerlingen om een taak te analyseren, uit te voeren en te evalueren (Segers et al., 2008). Deze metacognitieve vaardigheden zijn tevens herkenbaar bij de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de fase van reflectie van Zimmerman (2008).

### 2.3.1 Perceptie van feedback en portfolio assessment

Feedback speelt binnen de context van portfolio assessment een cruciale rol bij het bevorderen van SRL onder leerlingen. Het is noodzakelijk om het belang van zelf-feedback en peer feedback te onderstrepen binnen portfolio assessment, met name wanneer dit gericht is op het stimuleren van zelf monitoring en de aanpak van SRL vaardigheden (Lam, 2014). Er is sprake van een sterke correlatie tussen diepte leren en datgene wat leerlingen doen met verkregen feedback. Leerlingen met een diepgaande leerstijl, lezen feedback zorgvuldig en kijken kritisch naar hun portfolio om deze te verbeteren op basis van gemaakte suggesties (Segers et al., 2008). Daarbij ervaren leerlingen het maken van een portfolio als stimulerend. Om SRL te onderhouden is het belangrijk om leerlingen voortdurend te coachen in het leren omgaan met de verschillende vormen van feedback (Lam, 2013b).

Er is sprake van een negatieve correlatie tussen oppervlakteleren en de wijze waarop portfolio assessment leerlingen motiveert. Leerlingen met een oppervlakte leerstijl geven, na het gebruik van portfolio assessment, in mindere mate de voorkeur hieraan dan leerlingen met een diepgaande leerstijl (Segers et al., 2008; Baeten et al., 2008). Kortom, het zijn de toepassing van feedback en de perceptie van assessment die het leren, gerelateerd aan de benaderingswijze van de student, ondersteuning biedt en motivatie verhogend werkt (Segers et al., 2008).

### 2.3.2 Implementatie van portfolio’s in het primair onderwijs

Het gebruik van portfolio’s behoort een door de basisschool geïnitieerde activiteit te zijn, waarbij het een geïntegreerde functie heeft binnen het reguliere lesprogramma (Abrami, Venkatesh, Meyer, & Wade, 2013). Leerkrachten behoren bij jonge leerlingen in te zetten op het aanleren van metacognitieve strategieën (Boer et al., 2013). Leerlingen in de bovenbouw van de basisschool zullen de nodige inspanning moeten leveren om de transitie te maken van leerkracht gestuurd naar meer leerling gestuurd onderwijs. Hierbij spelen motivationele strategieën naast metacognitieve strategieën (Boer et al., 2013) een steeds prominentere rol. Tevens hoort de focus bij het gebruik van portfolio’s te liggen bij meer complexe en uitdagende taken (Abrami et al., 2013) aangezien deze een beroep doen op SRL vaardigheden. Zowel leerlingen als leraren moeten overtuigd zijn van het gegeven, dat het procesmatig gebruik van portfolio’s waardevol en noodzakelijk is, om tot meer authentiek en betekenisvol leren te komen (Abrami et al., 2013).

### 2.3.3 Constructieve peer feedback en de ondersteunende rol van de leerkracht

Peer feedback is een communicatief proces waarbij lerenden met elkaar in dialoog gaan betreffende leerprocessen (Liu & David, 2006). Liu en David (2006) beschouwen peer feedback als formatieve voorloper van peer assessment. Peer assessment betreft het proces waarbij peers elkaars werk beoordelen op basis van vastgestelde criteria. Sluijsmans, Dochy en Moerkerke (1998) stellen dat wanneer peer assessment formatief wordt benaderd, ontvangen peer feedback als waardevol onderdeel van het zelf beoordelend proces kan worden beschouwd. Peer assessment is volgens Sluijsmans et al. (1998) niet alleen een beoordelingsmethode maar ook een leerproces waarbij beoordelingsvaardigheden worden ontwikkeld. Sluijsmans et al. (1998) benadrukkken echter dat lerenden beoordelingsvaardigheden eerst zelf moeten leren. Ten aanzien van het ondersteunen van lerenden wat betreft het geven van peer feedback, dienen eerst beoordelingscriteria te worden geëxpliciteerd en bediscussieerd. Het beschikbaar stellen van expliciete criteria is noodzakelijk alvorens over te gaan tot het geven van peer feedback (Sluijsmans et al., 1998). Peer feedback heeft een positief effect op prestaties wanneer het constructief van aard is (Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, & Struyven, 2010). Kenmerken die volgens Gielen et al. (2010) de constructiviteit van peer feedback bevorderen zijn de nauwkeurigheid en rechtvaardiging van feedback. De kwaliteit van peer feedback kan worden verhoogd door bij de ondersteuning van leerlingen, specifiek in te zetten op betreffende kenmerken (Gielen et al., 2010).

# De onderzoeksvraag

Op basis van de probleemstelling en de theoretische verkenning luidt de centrale vraag:

#### Op welke manier werken leerkrachten en leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool nu met het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s?

Door middel van praktijkgericht onderzoek wordt met behulp van de volgende deelvragen een antwoord gevonden op de hoofdvraag:

1. Hoe geven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?
2. Wat doen leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool met gekregen peer feedback op hun taakanalyse bij portfolio’s?
3. Welke ondersteuning bieden de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool aan hun leerlingen bij het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?

# Opzet van het onderzoek

## 4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Als onderzoeksmethode werd gekozen voor een evaluerend onderzoek waarbij de doeltreffendheid van het werken met peer feedback op de taakanalyse binnen portfolio’s werd verkend. Voor het onderzoeken van de wijze waarop leerlingen peer feedback geven en wat leerlingen met gekregen peer feedback doen, werd gebruik gemaakt van twee dataverzamelingsmethoden. Ten eerste werd data uit bestaande gegevens verzameld in de vorm van tekstbronnen (Donk & Lanen, 2014). Het doel was om binnen de situering van het onderzoek op een onverstoorbare wijze data te verzamelen, waarbij het onderzoek en de onderzoeker geen invloed op de gegevens uitoefent (Baarda, et al., 2013). Leerlingen stelden met behulp van een portfolioformulier doelen en formuleerden passende strategieën. Middels feedbackkaartjes gaven leerlingen elkaar peer feedback. De feedbackkaartjes werden aan de betreffende portfolioformulieren gehecht waarbij leerlingen de mogelijkheid kregen om op basis van ontvangen feedback, aanpassingen te maken aan hun doel en strategie. De portfolioformulieren met de hieraan gehechte feedbackkaartjes dienden als tekstbronnen die geïnventariseerd werden.

Ten tweede werden, naast de data uit bestaande gegevens, half-gestructureerde leerlinginterviews afgenomen. Er werd een topiclijst (figuur 2) samengesteld, bestaande uit relevante onderwerpen die voortkwamen uit het theoretisch kader en de onderzoeksvraag (Baarda, et al., 2013). Het betreft processen binnen de taakanalyse van Zimmerman (2008) en de niveaus van feedback uit het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007).



*Figuur 2: Topiclijst op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksvraag*

Begrippen uit de topiclijst, aangevuld met de verkregen data uit de tekstbronnen, dienden als input voor de half-gestructureerde leerlinginterviews. Het doel was om verdiepende informatie te verkrijgen over wat leerlingen met gekregen peer feedback doen, die met behulp van de bestaande gegevens niet verkregen zou worden (Baarda, et al., 2013). Er werden zes interviews met leerlingen van groep 8 afgenomen waarvan geluidsopnames werden gemaakt. Per interview werd een membercheck uitgevoerd waarbij de bevindingen voor akkoord werden voorgelegd aan de respondenten.

Voor het verkennen van de wijze waarop de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool hun leerlingen ondersteunen bij het geven van peer feedback, werden audiologboeken bijgehouden van wekelijkse peer feedbackrondes. Gedurende de peer feedbackrondes behandelden de leerkrachten het geven van effectieve peer feedback aan de hand van reeds ingevulde portfolioformulieren en feedbackkaartjes. Het doel van de audiologboeken was om de ondersteunende rol van de leerkrachten door middel van een verborgen observatie te documenteren, zonder de onderzoekssituatie te verstoren (Baarda, et al., 2013).

De data die verkregen werd middels de audiologboeken diende in combinatie met de topiclijst als input voor de half-gestructureerde leerkrachtinterviews. Er werden twee interviews afgenomen waarvan geluidsopnames werden gemaakt. Het doel was om achterliggende gedachten en opvattingen betreffende de ondersteunende rol van de leerkrachten tijdens peer feedbackrondes te achterhalen. Per interview werd een membercheck uitgevoerd waarbij de bevindingen voor akkoord werden voorgelegd aan de respondenten.

## 4.2 Respondenten

De onderzoekseenheden werden verdeeld in twee groepen:

* Leerlingen van groep 8 (n=36)
* Groepsleerkrachten van groep 8 (n=2)

De leerlingen van groep 8 van de opleidingsschool hebben een leeftijd van 11 tot 13 jaar. De leerlingen zijn verdeeld in groep 8A en groep 8B. De leerlingen hadden voorafgaand aan het onderzoek een jaar ervaring met het werken met portfolioformulieren en twee maanden met het geven van peer feedback middels feedbackkaartjes. Wat betreft het gebruik van tekstbronnen werden de portfolioformulieren van de gehele populatie van groep 8 gebruikt. Het betreft 36 portfolioformulieren. Voor de half-gestructureerde leerlinginterviews werd de leerling populatie gestratificeerd naar groep en geslacht (tabel 1) om de onderlinge variabiliteit binnen deze onderzoeksgroep zo klein mogelijk te houden.



Bij de gesplitste strata vond een aselecte steekproef per stratum plaats om een evenwichtige vertegenwoordiging van jongens en meisjes te waarborgen. Bij groep 8A werden 2 respondenten geselecteerd en bij groep 8B 4 respondenten daar het een grotere groep betreft. In totaal werden 6 interviews met leerlingen afgenomen. Het betreft 3 jongens en 3 meisjes.

De leerkrachten van groep 8 betreffen een man van 42 met 20 jaar onderwijservaring en een vrouw van 27 met 6 jaar onderwijservaring. Beide leerkrachten hadden voorafgaand aan het onderzoek een jaar ervaring met het werken met portfolioformulieren in groep 8. De leerkrachten zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de wijze waarop de uitkomsten verwerkt zijn.

## 4.3 Instrumenten



### 4.3.1 Tekstbronnen

De op het portfolioformulier (bijlage 1) beschreven doelbepalingen en strategiegebruik van de gehele leerlingpopulatie (n=36), werden samen met de betreffende feedbackkaartjes verzameld. Voor het beantwoorden van deelvraag 1 werden alle feedbackkaartjes geïnventariseerd. Voor deelvraag 2 werd verkend of leerlingen hun doelbepaling of strategie hadden herzien naar aanleiding van gekregen peer feedback. Een aanpassing van het doel of de strategie werd door leerlingen met een andere kleur geschreven om herzieningen zichtbaar te maken voor het onderzoek. Aanpassingen van doelbepalingen en strategiegebruik werden tevens geïnventariseerd. Vanwege het gebruik van bestaande tekstbronnen, werden de resultaten niet beïnvloed door het onderzoek (Baarda, et al., 2013).

### 4.3.2 Half-gestructureerde leerlinginterviews

Om verdiepende informatie te krijgen wat betreft deelvragen 1 en 2 werden, naast het gebruik van tekstbronnen, half-gestructureerde interviews met 6 respondenten afgenomen (bijlage 2). Het half-gestructureerde leerlinginterview bevat 18 vragen waarbij de begrippen doelbepaling en strategiegebruik aan de orde komen (Zimmerman, 2008) en het ontvangen en geven van feedback (Hatty & Timperley, 2007). Ter bevordering van de validiteit hebben de onderwerpen van de topiclijst samen met de verkregen data van de tekstbronnen de leidraad gevormd voor de vragen. De respondenten werden individueel geïnterviewd om beïnvloeding van groepsgenoten te minimaliseren (Baarda, et al., 2013). Hoewel de begrippen van de vragenlijst gedurende de interviews werden afgewerkt, werd ruimte gemaakt voor doorvragen en werd afgeweken van de vraagvolgorde wanneer een leerling een ander onderwerp ter sprake bracht. Er werden geluidsopnames van de interviews gemaakt. De geluidsopnames werden vervolgens integraal getranscribeerd.

### 4.3.3 Audiologboeken

Om de onderzoekssituatie niet te verstoren werd voor het beantwoorden van de derde deelvraag een verborgen observatie uitgevoerd (Baarda, et al., 2013). De respondenten (n=2) hielden gedurende wekelijkse peer feedbackrondes een audiologboek bij. Middels het audiologboek werd geregistreerd welke ondersteuning de groepsleerkrachten aan leerlingen boden met betrekking tot het geven van peer feedback. De opnames werden integraal getranscribeerd.

### 4.3.4 Half-gestructureerde leerkrachtinterviews

Om achterliggende gedachten en opvattingen betreffende de ondersteunende rol van de leerkrachten tijdens peer feedbackrondes te achterhalen, werden half-gestructureerde interviews met beide respondenten afgenomen (bijlage 3). Om de validiteit van dit onderzoek te verhogen, hebben de onderwerpen van de topiclijst samen met de verkregen data van de audiologboeken de leidraad gevormd voor de ontwikkeling van de vragen. Het leerkrachtinterview bevat 9 vragen waarbij de onderwerpen, ondersteuning bij het geven van feedback op de doelbepaling en ondersteuning bij het geven van peer feedback op het strategiegebruik aan de orde komen (Zimmerman, 2008) (Sluijsmans et al., 1998). Er werden geluidsopnames van de interviews gemaakt. De opnames werden vervolgens integraal getranscribeerd.

De meetinstrumenten zijn voorafgaand aan het onderzoek besproken met de onderzoeksbegeleider.

## 4.4 Wijze van data-analyse

De kwalitatieve analyse heeft middels de inductieve strategie plaatsgevonden waarbij vanuit een brede verkenning van het onderzoeksonderwerp, naar een steeds verdere specificatie van het conceptuele kader is gezocht (Baarda, et al., 2013). De inductieve strategie kent drie fasen: de exploratiefase, de specificatiefase en de reductiefase.

### 4.4.1. De exploratiefase

Tekstbronnen, bestaande uit de portfolioformulieren van de leerlingen van groep 8, werden door middel van open codering in kaart gebracht. De onderwerpen uit de topiclijst (figuur 2) fungeerden als leidraad. De opnames van de audiologboeken van de leerkrachten van groep 8 werden integraal getranscribeerd om het analyseren van de data zo optimaal mogelijk te maken (Baarda, et al., 2013). De half-gestructureerde interviews met de leerlingen en leerkrachten van groep 8 werden opgenomen met een audiorecorder. Tevens werden hier integrale transcripten van gemaakt.

Voor de kwalitatieve analyse van de data werd gebruik gemaakt van het computerprogramma Kwalitan. De integrale transcripten werden ingevoerd in Kwalitan en gesegmenteerd. Middels open codering (Baarda, et al., 2013) werden elementen die van belang waren voor het beantwoorden van de deelvragen in kaart gebracht. Er werd gebruik gemaakt van themacode (Wester & Peters, 2004) om aan te geven over welk onderwerp of thema een fragment gaat.

### 4.4.2. De specificatiefase

Gedurende de specificatiefase werden de open codes uit de exploratiefase geordend. Er werd vergeleken hoe de codes in de verschillende segmenten voorkomen om vanuit deze vergelijking zicht te krijgen op overeenkomsten en verschillen tussen de betekenis van verschillende codes (Baarda, et al., 2013). Aan de hand van axiaal coderen werden verbindingen gelegd tussen codes. De codes werden gegroepeerd in concepten middels constante vergelijking waardoor categorieën ontstonden (Baarda, et al., 2013).

### 4.4.3 De reductiefase

De onderzoeksinformatie afkomstig uit de specificatiefase werd samengevat in kwalitatieve tabellen (bijlage 4) (Baarda, et al., 2013). Het betreft voor iedere deelvraag een tabel waarbij de afzonderlijke categorieën in kolommen werden geplaatst.

## 4.5 Maatregelen ter bevordering van de geldigheid en betrouwbaarheid

### Triangulatie

Ter bevordering van de geldigheid van het onderzoek werd gebruik gemaakt van triangulatie (Baarda, et al., 2013) (Donk & Lanen, 2014). Data werd op verschillende data verzameld. Naast het gebruik van bestaande materialen en audiologboeken waarbij de wijze van dataverzameling niet verstorend werkte, werden interviews afgenomen met betrokken groepsleerkrachten en leerlingen.

### Systematisch werken

Om de betrouwbaarheid van de data-analyse te verhogen, werd gekozen voor een systematische aanpak. De tekstbronnen, audiologboeken en interviews werden geanalyseerd met behulp van het computerprogramma Kwalitan.

### Peer debriefing

Middels peer debriefing werden collega’s van de opleidingsschool ingeschakeld om de bevindingen die afkomstig zijn uit de analyse van de onderzoeksgegevens tegen het licht te houden (Baarda, et al., 2013). Interpretaties en gevolgtrekkingen betreffende de geanalyseerde concepten werden hierbij getoetst.

### Membercheck

Bevindingen uit het onderzoek werden voorgelegd aan de respondenten om vast te stellen of de interpretaties van het onderzoeksmateriaal en de hieruit voortvloeiende conclusies, recht doen aan de werkelijkheid (Baarda, et al., 2013).

### Literatuurstudie

Voorafgaand aan het onderzoek vond een literatuurstudie plaats naar de concepten, zelfregulerend leren, effectieve (peer)feedback en portfolioassessment. De literatuurstudie bood houvast aan interpretaties en gevolgtrekkingen naar aanleiding van de kwalitatieve analyse van de onderzoeksgegevens.

# Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten per deelvraag beschreven. De gegevens van de portfolioformulieren en de leerlinginterviews zijn voor deelvragen 1 en 2 verwerkt bij 5.1 en 5.2. De gegevens van de audiologboeken en de leerkrachtinterviews zijn voor deelvraag 3 verwerkt bij 5.3.

##  Deelvraag 1

**Hoe geven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?**

Uit de gegevens van de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie (n=36) en de zes leerlinginterviews blijkt dat leerlingen peer feedback geven op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau (figuur 3).

*Figuur 3: Aantal vermeldingen van peer feedback op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau binnen de portfolioformulieren*

### 5.1.1 Het geven van peer feedback op taakniveau

Peer feedback op taakniveau werd binnen de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie 36 keer gegeven. Hiervan werd 33 keer peer feedback gegeven op de concreetheid van een doel. *‘Maak je doel concreter. Welk vak? Bijvoorbeeld begrijpend lezen of iets anders’* (peer feedback op taakniveau, fragment 28).3 keer werd peer feedback gegeven op te behalen resultaten bij doelen van een medeleerling. ‘*Hoe ga je dat bewijzen en laten zien?’* (peer feedback op taakniveau, fragment 39).

De 6 respondenten gaven bij de leerlinginterviews allen aan peer feedback op taakniveau te hebben gegeven. Het geven van peer feedback op de concreetheid van een doel werd door 4 respondenten vermeld. *‘Ja, dat je het doel niet zo groot moet maken maar kleiner. Begin met een kleine stap*’ (leerlinginterview, respondent 2). Het geven van peer feedback op te behalen resultaten werd door 2 respondenten vermeld. *‘Ja, ze wilde een niveau hoger. Toen heb ik gevraagd voor welk vak’* (leerlinginterview, respondent 1).

### 5.1.2 Het geven van peer feedback op procesniveau

Peer feedback op procesniveau werd binnen de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie 30 keer gegeven. Hiervan werd 22 keer peer feedback in de vorm van tips aan medeleerlingen gegeven. *‘Misschien kun je aan de juf vragen voor oefenblaadjes van die sommen’* (peer feedback op procesniveau, fragment 9).Peer feedback op de strategie van medeleerlingen werd 7 keer gegeven. *‘Welke soorten opgaves ga je maken? Informatie uit een tekst halen? Samenvatten? Moeilijke woorden?’* (peer feedback op procesniveau, fragment 29).

2 van de 6 respondenten gaven bij de leerlinginterviews aan peer feedback op procesniveau te hebben gegeven. Het betreft het geven van tips aan medeleerlingen. *‘A. had hetzelfde doel als ik dus die heb ik nog een paar tips gegeven’* (leerlinginterview, respondent 3).

### 5.1.3 Het geven van peer feedback op regulatieniveau

Peer feedback op regulatieniveau werd binnen de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie 13 keer gegeven. Het betreft 9 keer het geven van complimenten voor het doel van een medeleerling. *‘Dat is een heel goed doel’* (peer feedback op regulatieniveau, fragment 8).3 keer motiveerden leerlingen een medeleerling. *‘Top, het gaat je wel lukken’* (peer feedback op regulatieniveau, fragment 15). 1keer werd een compliment betreffende de strategie van een medeleerling gegeven. *‘Goed geschreven omdat je hebt geschreven, info uit de tekst halen’* (peer feedback op regulatieniveau, fragment 18).

4 van de 6 respondenten gaven bij de leerlinginterviews aan peer feedback op regulatieniveau te hebben gegeven. Het geven van complimenten betreffende het doel van een medeleerling werd door 2 respondenten vermeld. *‘En ik heb ook anderen gezegd, dat is wel een goed doel’* (leerlinginterview, respondent 1).2 respondenten gaven aan dat ze medeleerlingen motiveerden *‘Ja, zo van, het gaat wel lukken’* (leerlinginterview, respondent 1). Het geven van een compliment betreffende het resultaat van een medeleerling werd door 1 respondent vermeld. ‘*Ik heb een compliment gegeven aan een kind omdat ik het een goed resultaat vond’* (leerlinginterview, respondent 4).

## 5.2 Deelvraag 2

**Wat doen leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool met gekregen peer feedback op hun taakanalyse bij portfolio’s?**

Uit de gegevens van de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie (figuur 4) en de zes leerlinginterviews blijkt dat leerlingen zowel het doel als de strategie aanpassen naar aanleiding van ontvangen peer feedback. Daarnaast ervaren leerlingen zelfvertrouwen bij ontvangen peer feedback.

*Figuur 4: Aantal aanpassen van het doel en de strategie bij portfolioformulieren naar aanleiding van ontvangen peer feedback*

### 5.2.1 Omgaan met peer feedback

Binnen de portfolioformulieren van de gehele leerlingpopulatie werd 16 keer een aanpassing op de taakanalyse gemaakt naar aanleiding van ontvangen peer feedback. 12 keer werd het doel aangepast. *’Ik wil beter worden in staartdelingen met verkorte versie (met rest en 1000-tallen)’* (omgaan met peer feedback, fragment 15).4 keer werd de strategie aangepast. *‘Tip, zoek op internet want daar kan je goed oefenen. (En daarom heb ik citotrainers gedaan)’* (omgaan met peer feedback, fragment 25).

5 van de 6 respondenten gaven bij de leerlinginterviews aan hun doel of strategie te hebben aangepast naar aanleiding van ontvangen peer feedback. Het aanpassen van het doel werd door 5 respondenten vermeld. *‘En van A. de tip, kun je niet beter met een kleiner doel beginnen? Hoe ga je het laten zien? Hoe weet je dat je het bereikt hebt? En toen heb ik mijn doel veranderd’* (leerlinginterview, respondent 3).Het aanpassen van de strategie werd door 2 respondenten vermeld. *‘Ik heb C. om een paar tips gevraagd, bijvoorbeeld om na school te gaan rennen. Die vond ik wel goed’* (leerlinginterview, respondent 4).

### 5.2.2 Zelfvertrouwen

Het onderwerp zelfvertrouwen werd gedurende de leerlinginterviews door alle respondenten genoemd. Het betreft de beleving bij het ontvangen van peer feedback. *‘Als ik een top krijg geeft dat zelfvertrouwen dat ik het goed heb gedaan’* (leerlinginterview, respondent 6).

## 5.3 Deelvraag 3

**Welke ondersteuning bieden de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool aan hun leerlingen bij het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?**

Uit de gegevens van de audiologboeken (figuur 5) en de leerkrachtinterviews blijkt dat beide leerkrachten van groep 8 ondersteuning bieden bij het geven van peer feedback op taakniveau, op procesniveau en op regulatieniveau.

*Figuur 5: Aantal vermeldingen van ondersteuning door de leerkracht bij het geven van peer feedback op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau binnen de audiologboeken*

### 5.3.1 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op taakniveau

Binnen de audiologboeken boden beide respondenten ondersteuning bij het geven van peer feedback op taakniveau. Respondent 1 behandelde de concreetheid van een doel 2 keer en respondent 2 behandelde de concreetheid van een doel 1 keer *‘Wie heeft nou nog een tip? Hoe kunnen we het doel nog kleiner maken?’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op taakniveau, fragment 5).Respondent 1 behandelde voorbeelden van peer feedback 4 keer. Respondent 2 behandelde voorbeelden van peer feedback 2 keer. ‘*Ja, jij krijgt de tip van A die zegt: maak jouw doel klein’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op taakniveau, fragment 12). Beide respondenten bevroegen op het doel. Respondent 1 deed dit 3 keer en respondent 2 deed dit 2 keer. *‘Oke, en wat was jouw doel?’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op taakniveau, fragment 17).

Het bieden van ondersteuning bij peer feedback op taakniveau werd binnen de leerkrachtinterviews door beide respondenten genoemd. Beide respondenten gaven aan dat ze de concreetheid van een doel plenair met hun groep bespreken. *‘Dan ga ik eerst in gesprek met de klas over hoe een concreet doel uitziet. Want als ik klassikaal bespreek, weten ze hoe ze daar peer feedback op kunnen geven’* (leerkrachtinterview, respondent 1).1 respondent vermeldde het bevragen op de haalbaarheid van een doel. ‘*Ik kijk samen met hen of het realistisch en haalbaar is’* (leerkrachtinterview, respondent 1).

### 5.3.2 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op procesniveau

Beide respondenten boden binnen de audiologboeken ondersteuning bij peer feedback op procesniveau. Respondent 1 bevroeg 3 keer plenair op de strategie. Respondent 2 bevroeg 6 keer plenair op de strategie *‘Oke, hoe wil je het dan aanpakken?’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op procesniveau, fragment 3). Respondent 1 bevroeg 1 keer op feedback op de strategie. *‘Ik denk dat jij wil zeggen van: Kijk dat je iets extra kunt oefenen en vraag dit aan de leerkracht, klopt dat?’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op procesniveau, fragment 10).

Ondersteuning bij peer feedback op procesniveau werd tijdens de leerkrachtinterviews door 1 respondent vermeld. Het betreft het bevragen op de feedback op de strategie. *‘Ja, ik pak er plenair een paar uit. Ik bevraag kinderen op hun strategie. Vervolgens geven kinderen in het gesprek tips’* (leerkrachtinterview, respondent 2).

### 5.3.3 Ondersteuning van de leerkracht bij het geven van peer feedback op regulatieniveau

Beide respondenten boden binnen de audiologboeken ondersteuning bij het geven van peer feedback op regulatieniveau. De respondenten gaven beide 2 keer een compliment aan een leerling. *‘Oke, goed zo. Wie is nog meer bezig, echt bezig?’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op regulatieniveau, fragment 4). Beide respondenten gaven 1 keer een compliment op gegeven peer feedback. *‘Goed zo, A. Goede tip, en jullie heel goed meegedacht. Super*’ (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op regulatieniveau, fragment 12).Respondent 1 gaf 1 compliment op de strategie. *‘Jongen dat zou fantastisch zijn. Je gaat eigenlijk de hulp vragen van je schoudermaatje’* (ondersteuning leerkracht bij peer feedback op regulatieniveau, fragment 13).

Binnen de leerkrachtinterviews gaven beide respondenten aan ondersteuning te bieden bij het geven van peer feedback op regulatieniveau. Het geven van een compliment werd door 1 respondent genoemd. ‘*Wat ik wel merk is dat positieve kritiek als een motivator werkt. Complimenten werken als extra motivatie’* (leerkrachtinterview, respondent 2). Het motiveren van leerlingen werd door beide respondenten genoemd. *‘Dus als je het als leerkracht belangrijk maakt, wordt het door de leerlingen ook als belangrijk ervaren’* (leerkrachtinterview, respondent 1).

### 5.3.4 Ondersteuning van de leerkracht middels peer feedbackrondes

Het organiseren van peer feedbackrondes in de klas werd tijdens de leerkrachtinterviews door beide respondenten genoemd. *‘Toen heb ik feedback rondes gedaan. Daarna heb ik ze de tijd gegeven om nog eens goed naar hun doel te kijken. Hierbij mochten ze ook aan hun schoudermaatje vragen of het doel concreet genoeg was’* (leerkrachtinterviews, respondent 1).

# Conclusies en reflectie

##  Conclusie

In deze paragraaf zijn de conclusies en antwoorden op de deelvragen gecombineerd om te komen tot een antwoord op de hoofdvraag. De deelvragen zijn als volgt beantwoord:

1. Hoe geven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?

Op basis van de resultaten uit de portfolioformulieren kan worden geconcludeerd dat de leerlingen van de onderzoeksschool goed in staat zijn om op basis van geëxpliciteerde criteria, kwalitatieve peer feedback te geven. Het betreft voornamelijk peer feedback op taakniveau. In mindere mate wordt peer feedback op procesniveau en regulatieniveau gegeven. Feedback op taakniveau dient volgens Hatty en Timperley (2007) gericht te zijn op aanwijzingen en informatie die leiden tot meer efficiënte strategieën om een taak te begrijpen en te verwerken. Bij peer feedback op taakniveau gaat veel aandacht uit naar het concretiseren van een gesteld doel. De peer feedback die leerlingen geven, bestaat uit verhelderingsvragen en tips om een doel concreter te maken. Het concreet maken van een doel, is een van de criteria die door de leerkrachten geëxpliciteerd is tijdens de peer feedbackrondes en dient als voorwaarde om tot het geven van peer feedback over te gaan (Sluijsmans et al., 1998). Peer feedback op procesniveau betreft het geven van tips bij de strategieaanpak en het concretiseren van de geformuleerde strategie. Peer feedback op regulatieniveau wordt gegeven in de vorm van complimenten. Hoewel de complimenten die gegeven worden weinig tot geen meta-cognitieve informatie bevatten, bevordert het wel het zelfvertrouwen van leerlingen (Hatty & Timperley, 2007).

1. Wat doen leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool met gekregen peer feedback op hun taakanalyse bij portfolio’s?

Op basis van de half-gestructureerde leerlinginterviews en de portfolioformulieren kan geconcludeerd worden dat een overgroot deel van de leerlingen zijn doel binnen de taakanalyse concreter formuleert naar aanleiding van ontvangen peer feedback. Peer feedback op taakniveau biedt leerlingen handvatten bij het stellen van concrete taakdoelen in de voorbereidingsfase (Hatty & Timperley, 2007). Tevens wordt de strategie aangepast, echter in mindere mate. Leerlingen geven aan dat ontvangen peer feedback in de vorm van complimenten meer zelfvertrouwen geeft in eigen vermogen. Wanneer een leerling overtuigd is van zijn eigen bekwaamheid, dan zal hij hiervoor hogere of meer uitdagende doelen stellen (Stoeger, Fleischmann, & Obergriesse, 2015). Ontvangen peer feedback op regulatieniveau wordt als constructief ervaren. Het werkt motivatieverhogend om met een doel aan de slag te gaan en heeft een positief effect op prestaties (Gielen et al., 2010).

1. Welke ondersteuning bieden de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool aan hun leerlingen bij het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?

Beide respondenten geven aan dat ze het proces van peer feedback geven plenair met hun groep behandelen. Het expliciteren en bediscussiëren van kwaliteitscriteria voor het geven van peer feedback is essentieel (Sluijsmans et al., 1998). De leerkrachten bespreken portfolioformulieren en geven instructie met betrekking tot het geven van feedback. Kwaliteitscriteria zoals de concreetheid en haalbaarheid van een doel en het formuleren van opbrengsten wordt door de leerkrachten geëxpliciteerd. Het plenair behandelen vindt plaats tijdens vaste wekelijkse peer feedback rondes waardoor het geven van feedback onderdeel van de klassencultuur is geworden. De leerkrachten coachen hun leerlingen in het leren omgaan met de verschillende vormen van feedback (Lam, 2013b). Uit de audiologboeken komt naar voren dat 44% van de ondersteuning bij peer feedback, gericht is op het taakniveau, namelijk het concretiseren van een doel. De leerkrachten behandelen voorbeelden van peer feedback op een doel en nodigen de leerlingen uit om hierop te reageren. Uit de audiologboeken komt naar voren dat 31% van de ondersteuning gericht is op het procesniveau. Hoewel de leerkrachten veel aandacht besteden aan het formuleren van een passende strategie, worden leerlingen nagenoeg niet gecoacht in het geven van peer feedback op de strategie van medeleerlingen. Uit de audiologboeken komt naar voren dat 25% van de ondersteuning bij peer feedback, gericht is op het regulatieniveau. De leerkrachten geven tijdens de peer feedbackrondes veel complimenten en motiveren leerlingen om constructieve feedback aan medeleerlingen te geven (Gielen et al., 2010). De leerkrachten geven aan dat hun stimulerende rol motivatieverhogend werkt bij hun leerlingen. De leerkrachten benadrukken het belang van peer feedback dat sterk gericht is op het stimuleren van zelf monitoring en de aanpak van SRL vaardigheden (Lam, 2014).

De antwoorden op de deelvragen leiden samen tot het antwoord op de hoofdvraag:

#### Op welke manier werken leerkrachten en leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool nu met het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s?

De leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool organiseren wekelijks feedbackrondes waarbij leerlingen elkaar voorzien van peer feedback bij de taakanalyse (Zimmerman, 2008). De leerkrachten benadrukken hierbij het belang van peer feedback ten aanzien van het stimuleren van zelf monitoring en de aanpak van SRL vaardigheden (Lam, 2014). De leerkrachten coachen hun leerlingen voornamelijk bij het geven van peer feedback op taakniveau en in mindere mate bij het geven van peer feedback op procesniveau en regulatieniveau. Om SRL te onderhouden is het belangrijk om leerlingen voortdurend te coachen in het leren omgaan met de verschillende vormen van feedback (Lam, 2013b). Daarbij bespreken de leerkrachten het proces van peer feedback geven plenair met hun groep waarbij kwaliteitscriteria van peer feedback geëxpliciteerd worden (Sluijsmans et al., 1998). De kwaliteitscriteria bieden ondersteuning aan de leerlingen van groep 8 bij het geven van peer feedback, dat voornamelijk op taakniveau wordt gegeven, namelijk het concretiseren van een gesteld doel. Peer feedback op procesniveau betreft het geven van tips bij de strategieaanpak. Peer feedback op het regulatieniveau betreft het verhogen van motivatie en zelfvertrouwen (Hatty & Timperley, 2007). Leerlingen gebruiken ontvangen peer feedback voornamelijk voor het concretiseren van hun doel. Leerlingen ervaren dat ze meer zelfvertrouwen krijgen wanneer ze constructieve peer feedback in de vorm van complimenten ontvangen op hun taakanalyse (Boer et al., 2013) (Gielen et al., 2010).

## Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Een kritische reflectie op het onderzoeksproces is nodig om het belang van het onderzoek in te schatten en een verklaring te geven voor de bevindingen. Positief aan het onderzoek is het theoretisch kader. Gebruikte bronnen zijn relevant en actueel en er is sprake van een goede mix tussen nationale, internationale en wetenschappelijke artikelen. Een ander sterk punt is het gebruik van triangulatie. Midddels tekstbronnen en audiologboeken is data op een onverstoorbare wijze verzameld. Vervolgens zijn interviews met leerllingen en leerkrachten afgenomen. Voorafgaand aan de interviews met leerlingen en leerkrachten, zijn de tekstbronnen en audiologboeken geanalyseerd. Uit deze analyse bleek de inzet van peer feedbackrondes zeer waardevol. Dit maakt dat hier tijdens de interviews met de leerkrachten op doorgevraagd is. Daarnaast is bij deelvragen 2 en 3 sprake van aanzienlijke overlap tussen de portfolioformulieren, de audiologboeken en de interviews; wat de resultaten van het onderzoek meer betrouwbaar maakt. Eveneens sterk is het gebruik van een membercheck. De bevindingen van het onderzoek zijn voorgelegd aan de respondenten die aangaven dat de conclusies recht doen aan de werkelijkheid. Positief tot slot is het gebruik van peerdebriefing ter bevordering van de betrouwbaarheid. Een collega van de opleidingsschool heeft de bevindingen die afkomstig zijn uit de analyse van de onderzoeksgegevens tegen het licht gehouden en voorzien van feedback.

Een punt van kritiek heeft te maken met de half-gestructureerde leerlinginterviews als meetinstrument voor het beantwoorden van deelvraag 1 (bijlage 2): *Hoe geven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?* De eerste 11 vragen gaan weliswaar over de doelbepaling en het strategiegebruik binnen de taakanalyse, maar verwijzen niet naar peer feedback die kinderen aan medeleerlingen geven. Mogelijk verklaart dit dat de onderzoeksresultaten van deelvraag 1 grotendeels beantwoord zijn met behulp van de portfolioformulieren, terwijl de onderzoeksresultaten van deelvraag 2 op basis van beide meetinstrumenten tot stand zijn gekomen.

Een tweede punt van kritiek heeft te maken met het geringe aantal respondenten voor dit onderzoek. Het betreft alle leerlingen van beide groepen 8 (n=36) en de groepsleerkrachten (n=2). Dit maakt dat de onderzoeksresultaten geen generaliserend karakter hebben maar vooralsnog enkel relevant zijn voor de context van de onderzoeksschool.

Een derde punt van kritiek betreft de stratificatie van de leerlingpopulatie op geslacht (tabel 2). Hoewel stratificatie heeft bijgedragen om de onderlinge variabiliteit binnen de onderzoeksgroep zo klein mogelijk te houden (Baarda, et al., 2013), is bij de analyse van de data het verschil tussen jongens en meisjes niet uitgewerkt. Een vervolgonderzoek zou de mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het geven van peer feedback en het omgaan met peer feedback kunnen verkennen.

Tot slot heeft dit onderzoek geen verband gelegd tussen het werken met peer feedback bij portfolio’s en het versterken van zelfregulerend leren. Hoewel in het theoretisch kader een verband is gelegd door gerelateerde begrippen met elkaar te verbinden, is het kwalitatieve onderzoek enkel gericht geweest op de wijze waarop leerlingen en leerkrachten van de onderzoeksschool werken met peer feedback binnen de taakanalyse bij portfolio’s.

# Advies

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen passende onderwijskundige suggesties gegeven worden ter verbetering van het onderwijs op de onderzoeksschool. In het beginstadium van dit onderzoek is een probleem geschetst rondom de effectiviteit van portfolio’s in groep 8 van de onderzoeksschool in relatie tot de doeltreffendheid van peer feedback binnen de taakanalyse; dit in het kader van het verhogen van zelfregulatie. Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gegeven:

### Aanbeveling 1: Expliciete kwaliteitscriteria voor het geven van peer feedback

De leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool zijn goed in staat om op basis van geëxpliciteerde kwaliteitscriteria, kritisch naar de doelbepaling van een medeleerling te kijken om gepaste peer feedback te geven. Uit de resultaten en de conclusie is gebleken dat bij het geven van peer feedback op de taakanalyse, veel aandacht uitgaat naar het concretiseren van een doel. Peer feedback in de vorm van verhelderingsvragen en tips zijn handvatten waarmee medeleerlingen hun doelen concreter maken. Leerkrachten wordt geadviseerd om, binnen het proces van portfolio assessment, kwaliteitscriteria met leerlingen te expliciteren en bediscussiëren alvorens over te gaan tot het geven van peer feedback (Sluijsmans, 1998). Kwaliteitscriteria betreffende peer feedback op taakniveau zijn het formuleren van een concreet en haalbaar doel en het beschijven van opbrengsten en condities waaronder een resultaat gedemonstreerd dient te worden (Janson, 2012). Hoewel de leerkrachten van groep 8 aandacht besteden aan het strategiegebruik binnen de taakanalyse, worden leerlingen nagenoeg niet gecoacht in het geven van peer feedback op strategiegebruik. Hier wordt geadviseerd om gezamenlijk met de leerlingen kwaliteitscriteria voor peer feedback op procesniveau te formuleren. Het betreft aanwijzingen die richting geven aan de strategiebepaling, het optimaliseren van de leeromgeving en leeromstandigheden en tips en verhelderingsvragen die leiden tot meer efficiente strategieën (Hatty & Timperley, 2007). Leerlingen geven aan dat ontvangen peer feedback in de vorm van complimenten meer zelfvertrouwen geeft in eigen vermogen en motivatieverhogend werkt om met een doel aan de slag te gaan. Het advies is om leerlingen te stimuleren om peer feedback op regulatieniveau constructief en positief te formuleren waarbij naast verbeterpunten, benadrukt wordt wat een leerling goed heeft beschreven op zijn portfolioformulier.

### Aanbeveling 2: Het continueren van peer feedbackrondes

De leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool geven aan dat hun stimulerende rol motivatieverhogend werkt bij hun leerlingen. De leerkrachten maken het geven van peer feedback belangrijk waardoor het ook voor de leerlingen belangrijk wordt (Abrami et al., 2013). Peer feedback is onderdeel van de klassencultuur geworden doordat peer feedbackrondes vaste momenten in de week zijn waarbij de leerkracht inzet op het bespreken van portfolioformulieren en instructie met betrekking tot het geven van feedback. Het advies is om peer feedbackrondes te continueren. Gedurende peer feedbackrondes instrueert de leerkracht zijn leerlingen bij het geven van peer feedback waarbij voorbeelden van goede peer feedback op taakniveau, procesniveau en regulatieniveau plenair met de groep wordt besproken.

De Kwaliteitscriteriakaart Peer feedback (figuur 6) kan door de leerkrachten gebruikt worden bij hun rol als coach tijdens peer feedbackrondes. De kwaliteitscriteriakaart is ontwikkeld met behulp van de kwaliteitskaart *Doelen stellen met je kinderen* (Janson, 2012) van het programmabureau Scholen aan Zet en hoofdstuk 2.2.1 van het theoretisch kader, *Effectieve feedback binnen de fasen van zelfregulerend leren*.

*Figuur 6:* Ondersteuningskaart peer feedback

# Literatuur

Abrami, P. C., Venkatesh, V., Meyer, E. J., & Wade, A. C. (2013). Using Electronic Portfolios to Foster Literacy and Self-Regulated Learning Skills in Elementary Students. *Journal of Educational Psychology, 105(4)*, 1188–1209.

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Velden, T. v., & Goede, M. d. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek.* Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.

Boer, H. d., Donker-Bergstra, A. S., & Kostons, D. D. (2013). *Effective Strategies for Self-regulated Learning:.* Groningen: GION/RUG.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning, 3*, 231-264.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Alexander, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology, 20*, 391–409.

Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2014). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussum: Coutinho.

Fisser, P. (2015, Januari 27). *Quickscan 21ste eeuwse vaardigheden*. Retrieved from Website van Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/quickscan/leraren

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction, 20*, 304-315.

Hatty, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77(1)*, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Janson, D. (2012). *Kwaliteitskaart Doelen stellen met je kinderen.* Retrieved from Website van Scholen aan zet: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx\_sazcontent/Doelen\_stellen\_met\_je\_leerlingen\_01.pdf

Lam, R. (2013b). The relationship between assessment types and text Revision. *ELT Journal, 67(4)*, 446-458.

Lam, R. (2014). Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(6)*, 699–714.

Lau, C., Kitsantas, A., & Miller, A. (2015). Using microanalysis to examine how elementary students selfregulate in math: A case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences 174*, 2226 – 2233.

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

Lombaerts, K., Engels, N., & Athanasou, J. (2007). Development and validation of the Self-Regulated Learning, 25(4). 29-47.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68.

Segers, M., Gijbels, D., & Thurlins, M. (2008). The relationship between students’perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational studies*, 35/44.

Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Enviroment Research, 1*, 293-319.

Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesse, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Educ*, 257–267.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. v. (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader.* Enschede: SLO.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *Learning for life in our times.* San Francisco: Jossey-Bass.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills.* Enschede.

Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures.* Bussum: Coutinho.

Yancey, K. B. (2009). Electronic Portfolios a Decade into the Twenty-first Century: What We Know, What We Need to Know. *Peer Review 11 (1)*, 28-33.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 166 –183.

# Bijlagen

Bijlage 1: Portfolioformulier

Naam:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Groep­­­­­­­­­­­­­­­:\_\_\_\_\_\_

Mijn doel (Dit wil ik bereiken.)

|  |
| --- |
|  |
| **Voorbereiden** |

Mijn strategie (Zo pak ik het aan.)

|  |
| --- |
|  |
|  |

Resultaat (Zo laat ik zien wat ik bereikt heb.)

|  |
| --- |
|  |
|  |

Datum (Op deze datum wil ik mijn doel bereikt hebben.)

|  |
| --- |
|  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wat gaat goed?**Realiseren** |  | Waar loop ik tegenaan? |
|  |  |
|  |  |

Strategie bijstellen? (Dit verander ik in mijn aanpak)

|  |
| --- |
|  |
|  |

**Reflecteren**

Tevredenheid (Zo tevreden ben ik over wat ik bereikt heb.)

|  |  |
| --- | --- |
| Tips voor mijzelf | Tops voor mijzelf |
|  |  |

Bijlage 2: Half-gestructureerd interview: leerlingen groep 8

**DOELBEPALING**

1. Wat kun je vertellen over de doelen die jij voor jezelf stelt binnen jouw portfolio?
2. Beschrijf je bij jouw doelen wat je wil bereiken? **RD**
3. Beschrijf je bij jouw doelen wat je gaat doen om het te bereiken? **PD**
4. Wat kun je vertellen over de concreetheid van jouw doelen? **PD**
5. Wat kun je vertellen over de haalbaarheid van jouw doelen? **PD**

**STRATEGIEGEBRUIK**

1. Wat kun je vertellen over de strategieën die je gebruikt om jouw doelen te verwezenlijken?
2. In welke mate beschrijf je verwachte resultaten binnen jouw doelen? **MS**
3. Gebruik je zelfvertrouwen als strategie bij jouw doelen? **MS**
4. Benoem je bij jouw strategiekeuze het “*herhalen van lesstof* “ en/ of het “*uitproberen van extra moeilijke stof*?” **CS**
5. Lees je een gesteld doel en de daaraan gekoppelde strategie wel eens terug om aanpassingen te doen? **MCS**
6. Beschrijf je bij een strategie de plek of omgeving waar je iets doet? **MAS**

**ONTVANGEN VAN PEER FEEDBACK**

1. Wat kun je vertellen over de feedback die jij van klasgenoten krijgt?
2. Welke feedback heb jij van klasgenoten gekregen? **OPF**
3. Wat doe je met de feedback die je van klasgenoten krijgt? **OPF**

**GEVEN VAN PEER FEEDBACK**

1. Wat kun je vertellen over de feedback die jij aan andere kinderen geeft?
2. Geef je feedback op de concreetheid van een doel van een klasgenoot? **FT**
3. Geef je feedback op de strategie die een klasgenoot inzet om een doel te bereiken? **FP**
4. Geef je feedback op de verwachtingen die een klasgenoot beschrijft bij een doel? **FR**

**Onderwerpen van topiclijst**

Resultaatgerichte doelen = RD

Procesgerichte doelen = PD

Motivationele strategieën = MS

Cognitieve strategieën = CS

Meta-cognitieve strategieën = MCS

Managementstrategieën = MAS

Ontvangen peer feedback = OPF

Gegeven peer feedback op taakniveau = FT

Gegeven peer feedback op procesniveau = FP

Gegeven peer feedback op regulatieniveau = FR

Bijlage 3: Half-gestructureerd interview: groepsleerkrachten groep 8

**ONDERSTEUNING BIJ HET GEVEN VAN PEER FEEDBACK OP DOELBEPALING**

1. Welke ondersteuning bied je je leerlingen bij het geven van peer feedback op het stellen van doelen van medeleerlingen? **FT**
2. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op de concreetheid van gestelde doelen? **PD**
3. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op de haalbaarheid van gestelde doelen? **PD**
4. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op te verwachten resultaten binnen hun gestelde doelen? **MS/FR**

**ONDERSTEUNING BIJ HET GEVEN VAN PEER FEEDBACK OP STRATEGIEGEBRUIK**

1. Welke ondersteuning bied je je leerlingen bij het geven van peer feedback op de strategiebepaling van medeleerlingen? **FP**
2. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op motivationele strategieën? **MS**
3. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op cognitieve strategieën? CS
4. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op meta-cognitieve strategieën? **MCS**
5. Welke ondersteuning bied je bij het geven van peer feedback op managementstrategieën? **MAS**

**Onderwerpen van topiclijst**

Resultaatgerichte doelen = RD

Procesgerichte doelen = PD

Motivationele strategieën = MS

Cognitieve strategieën = CS

Meta-cognitieve strategieën = MCS

Managementstrategieën = MAS

Ontvangen peer feedback = OPF

Gegeven peer feedback op taakniveau = FT

Gegeven peer feedback op procesniveau = FP

Gegeven peer feedback op regulatieniveau = FR

Bijlage 4: Kwalitatieve tabellen

1. Hoe geven leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **PEER FEEDBACK OP REGULATIENIVEAU****Code : lln geeft compliment betreffende doel aan medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 11)** 1*En ik heb ook anderen gezegd, dat is wel een goed doel. (leerlinginterview, respondent 1)* 2*Want ik kan wel een top geven en zeggen dat het een goed doel is maar degene heeft daar niet echt wat aan. (leerlinginterview, respondent 2*3 Het doel is heel concreet gemaakt. (portfolioformulier)4Top: Je doel is goed geschreven. (portfolioformulier) 5Top het is al best concreet. (portfolioformulier)6Ik vind het doel goed. (portfolioformulier)7Een heel mooi doel. (portfolioformulier)8Dat is een heel goed doel (portfolioformulier)9Ik vind dat je een goed doel hebt. (portfolioformulier)10Een goed doel, ik hoop dat het lukt. (portfolioformulier)11Een leuk doel uitgekozen. (portfolioformulier)**Code : lln motiveert medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 5)** 12*Ja, vooral bij D. Bijvoorbeeld, het gaat wel lukken. (leerlinginterview, respondent 1*13*Ja, zo van het gaat wel lukken*. *(leerlinginterview, respondent 3)*14Top het gaat je wel lukken. (portfolioformulier)15Top, het gaat je wel lukken. (portfolioformulier) 16Top, het gaat je wel lukken. Succes. (portfolioformulier)**Code : lln geeft compliment betreffende resultaat medeleerling (interview) (aantal fragmenten: 1)** 17*Ik heb een compliment gegeven aan een kind omdat ik het een goed resultaat vond. (leerlinginterview, respondent 4)***Code : lln geeft compliment betreffende strategie van medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 1)** 18Goed geschreven omdat je hebt geschreven, info uit de tekst halen. (portfolioformulier) | **PEER FEEDBACK OP TAAKNIVEAU****Code : lln geeft peer feedback op doel van medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 36)** 1.*Ja, dat je het doel niet zo groot moet maken maar kleiner. Begin met een kleine stap.* *(leerlinginterview, respondent 2)*2*Ik had feedback aan J. gegeven. Ik zei dat hij zijn doel iets korter moest maken. (leerlinginterview, respondent 5)*3*A. schreef ik wil beter zijn in staartdelingen met rest en 1000-tallen. En toen heb ik geschreven, goed concreet doel. (leerlinginterview, respondent 6)*4*Ja, ik vond A.’s doel te groot. Ik heb een tip gegeven om het doel kleiner te maken. (leerlinginterview, respondent 3)*5ik vind je doel goed. Maar gezonder eten helpt alleen niet bij een betere conditie. (portfolioformulier)6Wat voor een natuurkunde? (portfolioformulier)7In wat wil je betere cijfers krijgen bij natuur?Probeer je doel wat duidelijker te maken. Wat wil je verbeteren met natuurkunde? (portfolioformulier)8Het is een goed doel maar je kan beter zeggen bij rapportgesprek. (portfolioformulier)9Goed concreet doel. (portfolioformulier) 10Vraag: Wat bedoel je met rijtjessommen? (portfolioformulier)11 Over welk onderwerp wil je iets leren? (portfolioformulier)12Je weet welk vak je beter wil leren. Goed zo. (portfolioformulier)13en je doel kan veel concreter. (portfolioformulier) 14Wat bedoel je met positiever rekenen? (portfolioformulier)15Dit is een goed doel omdat je hebt geschreven “met korte versie.” Tip:Met rest of zonder rest en wil je 10, 100, 1000-tallen? (portfolioformulier)16Welke sommen bedoe je? (portfolioformulier) 17Welke van de twee vind je het moeilijkst? Dat moet je kiezen. (portfolioformulier)18Goed doel. En het is goed dat je weet bij welk vak je moet oefenen. (portfolioformulier) 19Mooi doel en ook goed bedacht. Maar kun je niet beter met een wat kleiner doel beginnen. (portfolioformulier)20Wat bedoel je eigenlijk? Ik vind het verwarrend. (portfolioformulier)21Ik vind het een concreet doel en ik heb er eigenlijk niets over te zeggen, je doel is goed. (portfolioformulier)22Ik vind het doel te groot. Wat van mensen? gezicht of lichaam? (portfolioformulier) 23Je zegt dat je beter wil tekenen en ook wat je beter wil leren tekenen. Goed doel. (portfolioformulier)24Ik vind je doel heel groot. (portfolioformulier)25Tip: Waar wil je beter in worden bij woordenschat. (portfolioformulier) 26Prima doel omdat het heel concreet is. (portfolioformulier)27Met welk vak bedoel je? Bijv. begrijpend lezen, woordenschat. (portfolioformulier) 28Maak je doel concreter. Welk vak? Bijvoorbeeld begrijpend lezen of iets anders. De datum is te ver weg. Zoek iets dat dichterbij is. (portfolioformulier)29Ik vind het doel te groot. Doe het met één treetje tegelijk. (portfolioformulier) 30Neem niet zo’n grote stap joh. Neem een makkelijker doel. Stel jezelf de vraag: waar wil ik beter in worden? (portfolioformulier)31Jouw doel is een beetje groot. Want havo/vwo kun je niet zo makkelijk halen. Je kunt ook niet in één keer beter worden in alles. (portfolioformulier)32Je doel is groot. Wil je ook bij een ander vak iets bijleren of alleen rekenen? (portfolioformulier)33Staartdelingen met rest of zonder rest en met 10-, 100- of 1000-tallen? (portfolioformulier)34Het doel is concreet. (portfolioformulier)35Je kunt beter één ding waar je moeite mee hebt nemen. (portfolioformulier)36Welke tabelsommen? + en - of gedeeld door. (portfolioformulier) **Code : lln geeft peer feedback op te behalen resultaat bij doelen van medeleerling (aantal fragmenten: 5)** 37*Ja bij D. Ze wilde een niveau hoger. Toen heb ik gevraagd, voor welk vak? (leerlinginterview, respondent 1)*38*Maar ook de tip dat het iets beter mag. Zo van, probeer een nog hoger resultaat te halen. (leerlinginterview, respondent 4)*39Hoe ga je dat bewijzen en laten zien? (portfolioformulier)40 Welke datum? Er staat over 2 maanden (portfolioformulier)41Wanneer wil je het doel hebben bereikt? En hoe laat je zien wat je bereikt hebt? (portfolioformulier) | **PEER FEEDBACK OP PROCESNIVEAU****Code : lln geeft tips aan medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 24)** 1 *A. had hetzelfde doel als ik dus die heb ik nog een paar tips gegeven. (leerlinginterview, respondent 3)*2Je kunt op squla kijken. (portfolioformulier) 3Boeken halen bij de bieb. (portfolioformulier)4Bij rekenen aan de juf staartdelingen vragen. (portfolioformulier)5Als je een niveau hoger wil moet je hulp vragen aan de meester. (portfolioformulier)6Het is een concreet doel maar je zal ook thuis moet werken als je het doel wil halen. (portfolioformulier)7Tip: Bij de strategie kun je schrijven, beter opletten bij de les. (portfolioformulier)8 Tip: zoek op internet, daar kun je goed oefenen. (portfolioformulier)9Misschien kun je aan de juf vragen voor oefenblaadjes van die sommen. (portfolioformulier)10*Ja, beter in de rekenles opletten bij A. (leerlinginterview, respondent 5)*11ik wil je wel helpen in de pauze. In de pauze een paar rondjes rennen. (portfolioformulier)12een van de bieb lenen bijvoorbeeld. (portfolioformulier) 13misschien kun je een keer raken aan iemand die goed kan tekenen. Want het is beter als je het van iemand leert in plaats van uit een boek. (portfolioformulier)14ik zou u graag willen helpen met rondjes om het veld rennen.Ik kan je wel helpen in de pauze met trainen. Ik heb er wel verstand van. (portfolioformulier) 15In de pauze veel rennen. (portfolioformulier)16Je kunt na school rennen naar huis. (portfolioformulier) 17Goed doel, ik heb wel sites voor je. (portfolioformulier) 18Je kunt aan de juf vragen voor werkbladen, succes.Ik wil best helpen als je dat fijn vindt. (portfolioformulier)19Op internet staat het vol met dat. Ik zeg je de sites op de app als je dat wil. (portfolioformulier)20Op internet is veel hierover te vinden. Ik zou een kijkje nemen.Haal veel boeken en op internet zoeken. (portfolioformulier)21Ik kan je wel helpen hoor. Laat maar weten.Ik wil je best helpen met natuur. (portfolioformulier)22Ik heb boeken daarover die je kunt lenen. Misschien kun je naar de bieb gaan. (portfolioformulier) 23Aan de juf vragen of ze werkbladen heeft. (portfolioformulier)24Ik snap je strategie niet zo goed. (portfolioformulier)**Code : lln geeft peer feedback op strategie van medeleerling (via portfolioformulier) (aantal fragmenten: 7)** 25Je vraagt je zus om hulp, goede strategie. (portfolioformulier)26Wat ga je oefenen op de pc? (portfolioformulier)27Bij je strategie kan het wel beter dus ik zou goed kijken. (portfolioformulier) 28Kijk ook wat je extra gaat oefenen. (portfolioformulier)29welke soorten opgaves ga je maken. informatie uit een tekst halen? De tekst samenvatten? Moeilijke woorden? (portfolioformulier)30k vind je strategie goed maar wat vind je moeilijk? (portfolioformulier)31 je strategie is best goed concreet geschreven. (portfolioformulier) |

1. Wat doen leerlingen van groep 8 van de onderzoeksschool met gekregen peer feedback op hun taakanalyse bij portfolio’s?

|  |  |
| --- | --- |
| **OMGAAN MET PEERFEEDBACK****Code : lln past doel aan nav peer feedback (aantal fragmenten: 22)** 1*Eerst had ik opgeschreven, een betere conditie krijgen maar dat is toch wel groot. En het ging mij voornamelijk om het rennen. Dus heb ik naderhand geschreven: rennen zonder moe te worden. (leerlinginterview, respondent 4)*2*In het begin had ik de oorlogsvoering eruit gelaten, dus alleen: ik wil leren over de Romeinen. Maar dat was niet zo concreet. De Romeinen hebben zo veel dingen, bijvoorbeeld cultuur, oorlog, dat soort dingen. Dus heb ik het veranderd door voor oorlogsvoering te kiezen. (leerlinginterview, respondent 3)*3*Ik moest het dus concreter maken en ik vind dingen met oorlog toch wel het meest interessant. (leerlinginterview, respondent 3)*4*Dat je niet alleen een vak kiest zoals begrijpend lezen maar ook nadenkt over welk onderdeel van begrijpend lezen. Informatie uit een tekst halen of sleutelwoorden. (leerlinginterview, respondent 1)*5*Ik vind veel van begrijpend lezen moeilijk en daarom dacht ik, laat ik gewoon beginnen bij informatie uit een tekst halen. Want begrijpend lezen is veel te groot. (leerlinginterview, respondent 1)*6*Eerst had ik, beter worden in begrijpend lezen en nou heb ik gedacht, welk onderdeel van begrijpend lezen. Door de feedback wist ik dat. (leerlinginterview, respondent 6)*7*En van A. de tip, kun je niet beter met een kleiner doel beginnen? Hoe ga je het laten zien? Hoe weet je dat je het bereikt hebt? En toen heb ik mijn doel veranderd. (leerlinginterview, respondent 3)*8*Ik had eerst twee doelen, beter worden in keepen en iets met cito’s. En toen heeft iemand feedback gegeven dat ik beter één doel kan kiezen want anders raak je in de war. Ik heb toen één doel gekozen, beter worden in keepen. (leerlinginterview, respondent 2)*9 *Want begrijpend lezen is wel groot maar dat heb ik aangepast door informatie uit een tekst te halen, maar dat is ook best groot. Want welke teksten bijvoorbeeld? (leerlinginterview, respondent 6)*10*ik wil graag mijn conditie verbeteren. Zodat ik niet zo snel buiten adem raakt (leerlinginterview, respondent 4)*11 uit de pols op grond rekenen (bij opdrachten of vrij tekenen). (portfolioformulier)12Ik wil werken aan mijn werkwoordspelling (als verleden tijd en tijd van nu door elkaar staan.) (portfolioformulier) 13 Ik wil beter worden in geschiedenis (hoe WO 2 begon) (portfolioformulier)14 Ik wil leren over (de oorlogsvoering van) de romeinen. (portfolioformulier)15Ik wil beter worden in staartdelingen met verkorte versie. (Met rest en 1000-tallen) (portfolioformulier)16Belangrijke woorden uit de tekst halen bij begrijpend lezen (-en beter worden in rekenen-) (portfolioformulier)17Ik wil beter worden in begrijpend lezen (met informatieteksten en mijn woordenschat vergroten.) (portfolioformulier) 18Ik wil beter worden in tekenen van mensen (van het lichaam en het gezicht.) (portfolioformulier) 19 Ik wil beter worden in de verkorte staartdeling met 1000-tallen (en rest.) (portfolioformulier)20 Ik wil beter worden in staartdelingen (met rest en zonder rest, met 10-, 100- en 1000-tallen.) (portfolioformulier) 21Ik wil beter worden in rekenen met verhoudingstabellen, (met min-sommen en gedeeld door.) (portfolioformulier)22Beter worden in geschiedenis, betere mindmaps maken. (over WO II) (portfolioformulier)**Code : lln past strategie aan nav peer feedback (aantal fragmenten: 6)** 23 *ik heb C. om een paar tips gevraagd. Bijvoorbeeld om na school naar huis te rennen, die vond ik wel goed. (leerlinginterview, respondent 4)*24*Ik heb ook nog feedack gekregen om boeken te halen bij de bieb maar ik was er achter gekomen dat ik het makkelijker vind om op internet op te zoeken. (leerlinginterview, respondent 3)*25Tip, zoek op internet want daar kan je goed oefenen. (En daarom heb ik citotrainers gedaan.) (portfolioformulier) 26Om thuis te oefenen en werkbladen maken. (En dat ik hulp van de moeder van M. krijg.) (portfolioformulier) 27veel oefenen en opletten (en boeken bij de bieb van lenen). (portfolioformulier) 28 oefenen op de laptop en vragen aan mensen (en beter in de les opletten.) (portfolioformulier)  | **ZELFVERTROUWEN EN VERWACHTINGEN****Code : lln beleving bij ontvangen peer feedback (aantal fragmenten: 6)** 1*IK was er wel erg blij mee. Ik heb veel feedback gekregen. (leerlinginterview, respondent 2)*2*Daar krijg je toch wel meer zelfvertrouwen van. Er stonden veel goeie tips in. Veel jongens wilden mij wel helpen (leerlinginterview, respondent 4)*3*Van K. heb ik gekregen dat ze het een goed doel vind en dat het zeker gaat lukken. Dat gaf mij wel meer zelfvertrouwen. Van twee andere jongens heb ik gekregen dat ze me wilden helpen. (leerlinginterview, respondent 5)*4*De feedback die ik kreeg is wel handig geweest want ook op school moesten we erover leren. Ik heb een boek kunnen lenen waar ik wat informatie uit heb kunnen halen. (leerlinginterview, respondent 3)*5*Als ik een top krijg geeft dat zelfvertrouwen dat ik het goed heb gedaan. (leerlinginterview, respondent 6)*6*Ik vond de top van D. best fijn. Dat heeft ervoor gezorgd dat ik het beter ging doen. Het heeft me gemotiveerd. (leerlinginterview, respondent 1)* |

1. Welke ondersteuning bieden de leerkrachten van groep 8 van de onderzoeksschool aan hun leerlingen bij het geven van peer feedback op de taakanalyse bij portfolio’s van medeleerlingen?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ONDERSTEUNING LEERKRACHT BIJ PEERFEEDBACK OP TAAKNIVEAU****Code : lkr bespreekt plenair concreetheid doel (aantal fragmenten: 10)** 1*Dan ga ik eerst in gesprek met de hele klas over hoe een concreet doel uitziet. Want als ik dat klassikal bespreek, weten ze hoe ze daar peer feedback op kunnen geven. (leerkrachtinterview, respondent 1)*2*Dan vraag ik aan de groep hoe er beter over dat doel nagedacht kan worden. Waar kun je binnen begrijpend lezen dan aan denken. Kinderen vragen vervolgens in het gesprek, welke onderdeel van begrijpend lezen bedoel je dan. Kinderen stellen verhelderingsvragen aan degene die het doel gesteld heeft. En dat pak ik plenair. (leerkrachtinterview, respondent 1)**3**Want je leert van elkaar. Als we de concreetheid van een doel bij begrijpend lezen klassikaal bespreken dan kan dit vertaald worden naar bijvoorbeeld rekenen. (leerkrachtinterview, respondent 1)**4**Toen hebben een aantal kinderen hun doel aangepast omdat het doel te groot was. Nadat ze van anderen hadden gezien hoe het ook kon, is het bijstellen van doelen op gang gekomen. (leerkrachtinterview, respondent 2)*5Wie heeft nou nog een tip? Kunnen we dat doel nog kleiner maken? (audiologboek, respondent 1) 6Ja heel goed, misschien zou je kunnen zeggen, uit wat voor soort teksten zou je beter informatie willen halen (audiologboek, respondent 1)7Maar nu, beter informatie uit een tekst kunnen halen zoals bij begrijpend lezen. Wie zou daar een heel klein doel van kunnen maken? S.? (audiologboek, respondent 2)*8**Ik ondersteun bij het goed formuleren wat ze bedoelen naar anderen toe. (leerkrachtinterview, respondent 2)**9**Ik pikte er een paar uit en de keer daarna weer anderen. Dus over een aantal momenten zijn alle kinderen wel aan bod gekomen. (leerkrachtinterview, respondent 2)**10**Ik laat samen met het hen naar hoe een doel gesteld is, of dat concreet genoeg is. (leerkrachtinterview, respondent 1)***Code : lkr behandelt peer fb voorbeeld klassikaal (aantal fragmenten: 6)** 11Jij zegt zelf, het is een erg groot doel en dan komt A. met een tweede tip, want die staat eronder. Lees die tweede tip voor hard aan de klas. (audiologboek, respondent 1) 12Ja, jij krijgt de tip van A. die zegt: maak jouw doel klein. (audiologboek, respondent 2) 13Wat zeg jij daar. Zegt het nog eens want dit moet iedereen horen. (audiologboek, respondent 1)14Maak het doel concreet. Maak het heel duidelijk, maak het heel klein. Nou gaan we dit kleiner maken hier. We gaan naar de tip van A. Wat gaan we nou doen om dat doel kleiner te krijgen? (audiologboek, respondent 1)15Als er tips of tops zijn, hoe je dat het beste kunt neerzetten. Kort en krachtig met uitleg erbij. (audiologboek, respondent 2)16Jij zegt zelf, het is een erg groot doel en dan komt A. met een tweede tip, want die staat eronder. Lees die tweede tip voor hard aan de klas. (audiologboek, respondent 1)) **Code : lkr bevraagt op doel (aantal fragmenten: 5)** 17Oke, en wat was jouw doel? (audiologboek, respondent 1)18En wat vind je niet goed? Vind je je doel niet goed of... (audiologboek, respondent 2)19Oke. M., Wat was jouw doel? (audiologboek, respondent 2)20Mooi, daar gaat ie. O.? Jij hebt een doel gesteld. Wat is jouw doel? (audiologboek, respondent 1)21Dat is wel een heel groot doel he. Dat zijn er eigenlijk twee. (audiologboek, respondent 1)**Code : lkr bevraagt op haalbaarheid doel (aantal fragmenten: 1)** 22*Ik kijk samen met hen naar of het realistisch en haalbaar is. (leerkrachtinterview, respondent 1)* | **ONDERSTEUNING LEERKRACHT BIJ PEER FEEDBACK OP PROCESNIVEAU** **Code : lkr bevraagt plenair op strategie (aantal fragmenten: 9)** 1Maar als je nu dat doel van M. hoort, hoe kunnen we dit dan op school doen? (audiologboek, respondent 2)2Ja, ben je er nu al achter of je dat in groep 8 krijgt hier bij mij? (audiologboek, respondent 2)3Oke. Hoe wil jij het dan aanpakken? (audiologboek, respondent 1)4En dat doe je ook tijdens taakdifferentiatie? (audiologboek, respondent 2)5En wat doe je dan op die websites? Schrijf je ergens iets op? (audiologboek, respondent 2)6Ah oke, dus je kunt het wel terughalen? (audiologboek, respondent 2)7Oke, waar heb je de oefenstof vandaan? (audiologboek, respondent 2)8Dat heb je eraf gehaald? En je hebt zelf thuis staartdelingen gemaakt? (audiologboek, respondent 1)9Ja, en hoe doe je dat? (audiologboek, respondent 1)**Code : lkr bevraagt op fb op strategie (aantal fragmenten: 3)** 10Nu zeg jij, ik vind het een goed doel, maar kijk ook naar wat extra oefenen bij de juf of meester. Ik denk dat jij wil zeggen van: Kijk dat je iets extra kunt oefenen en vraag dit aan de leerkracht, klopt dat. (audiologboek, respondent 1)11*Ik heb dat meteen teruggepakt en besproken met de hele klas. En de keer daarna kwam er meer feedback bij cognitieve strategieën. (leerkrachtinterview, respondent 2)**12**Ja, ik pak er plenair een paar uit. Ik bevraag kinderen op hun strategie. Vervolgens geven kinderen in het gesprek tips. (leerkrachtinterview, respondent 2)* | **ONDERSTEUNING LEERKRACHT BIJ PEER FEEDBACK OP REGULATIENIVEAU****Code : lkr geeft compliment (aantal fragmenten: 5)**  1Goed zo D., dat is een hele goeie, want K., jij had het over… wat was jouw doel ook al weer? (audiologboek, respondent 1)2Ja, staartdelingen met 1000-tallen en rest. En dan is die feedback heel slim want D. weet dat ik die werkbladen in de kast heb liggen. (audiologboek, respondent 1)3Oke, goed zo. AY.? (audiologboek, respondent 2) 4Oke, goed zo. Wie is nog meer bezig, echt bezig? (audiologboek, respondent 2)*5**Wat ik wel merk is dat positieve kritiek als een motivator werkt. Complimenten werken als extra motivatie. (leerkrachtinterview, respondent 2)* **Code : lkr motiveert leerlingen (aantal fragmenten: 5)**  *6**Ik was er zelf wel heel enthousiast over en ik denk dat dat wel helpt. (leerkrachtinterview, respondent 2)*7*Dus als je het als leerkracht belangrijk maakt, wordt het door de kinderen ook als belangrijk ervaren? (leerkrachtinterview, respondent 1)*8*Het is hoe je er zelf mee omgaat. Als je er nonchalant over doet, heb je de kinderen ook niet mee. En juist omdat dit iets is dat ze zelfstandig doen, zul je wel de motivatie moeten vinden. Als je zelf al enthousiast bent denk ik dat het bij de kinderen ook zo ervaren wordt. (leerkrachtinterview, respondent 2)*9*Omdat ik de kinderen wat meer motiveer. Als ik er meer op terug kom hecht ik er meer waarde aan. (leerkrachtinterview, respondent 1)*10*Ik heb de kinderen gemotiveerd en de tijd ervoor gemaakt. Ik was er zelf wel heel enthousiast over en ik denk dat dat wel helpt. (leerkrachtinterview, respondent 2)* **Code : lkr geeft compliment op gegeven peer fb (aantal fragmenten: 2)** 11Heeft deze feedback gegeven he. A, ik vind dit dus echt hele coole feedback, want jullie hebben geleerd bij begrijpend lezen opdrachten van nieuwsbegrip dat je als je vragen wil stellen, ga naar de hoe vraag of een “W” vraag. Hoe, wat, waar, wie. Hoe ga je laten zien dat je het doel bereikt hebt. (audiologboek, respondent 2)12Ja, goed zo. Dus wat zou je kunnen doen. “Beter informatie uit een tekst kunnen halen.... Door na iedere alinea mezelf een vraag te stellen.” Dan heb je het super concreet gemaakt. Is dat duidelijk? Goed zo. A. Goede tip, en jullie heel goed meegedacht. Super. (audiologboek, respondent 1) **Code : lkr geeft compliment op strategie (aantal fragmenten: 1)** 13Oke, met 1000-tallen en rest. Nou krijg je jouw strategie, veel oefenen, veel huiswerk, veel aan mijn schoudermaatje vragen. Jongen dat zijn fantastische dingen. Je gaat eigenlijk de hulp vragen van je schoudermaatje. (audiologboek, respondent 1)  | **ONDERSTEUNING LEERKRACHT: PEER FEEDBACK RONDES****Code : lkr organiseert peer feedbackronde (aantal fragmenten: 4)** 1*Ze kregen van mij de tijd om elkaar feedback te geven, daarna heb ik het teruggepakt, klassikaal. Toen heb ik er een aantal uitgelicht. De keer daarna heb ik er weer anderen uitgelicht. Dus iedereen is wel aan het woord geweest om feedback te krijgen. En als ze dan feedback gaven vroeg ik aan de groep om hierop te reageren. (leerkrachtinterview, respondent 2)*2*Toen heb ik feedback rondes gedaan. Daarna heb ik ze de tijd gegeven om nog eens goed naar hun doel te kijken. Hierbij mochten ze ook aan hun schoudermaatje vragen of het doel concreet genoeg was. (leerkrachtinterview, respondent 1)*3 *Ik moet er wel bij zeggen dat ik wat vaker in de week zo’n sessie moet houden. Het blijft nu bij één keer in de week. Maar dat is de hectiek van de periode. (leerkrachtinterview, respondent 1)* |