

# Observerend leren bij spreekvaardigheid Spaans in 4 vwo:

## *Overzicht door focus*



Radboud Universiteit Nijmegen  
Docentenacademie  
Studierichting: Spaans  
Cohort: September 2012  
Dingena Blankenstein  
s0207233

# Inhoudsopgave

	Pagina
<b>Introductie</b>	<b>5</b>
<b>A. Ontwerp</b>	<b>6</b>
<b>1. Voorbereiding</b>	<b>6</b>
1.1. Analyse van de beginsituatie	6
1.1.1. Karakter van de leeromgeving	6
1.1.2. Motivatie	6
1.1.3. De kengetallen van de klas	6
1.1.4. Sociaal-emotioneel/cognitieve ontwikkelingsniveau	7
1.1.5. Relevante voorkennis en specifieke hulpvragen	7
1.2. Inhoudsanalyse	8
1.2.1. Concepten en (deel)vaardigheden van de leerinhouden	8
1.2.2. Verwachte vakinhoudelijke moeilijkheden	8
<b>2. Verantwoording van het ontwerp</b>	<b>9</b>
2.1. Verantwoording vanuit de voorbereiding	9
2.1.1. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het cognitieve ontwikkelingsniveau van de leerlingen	9
2.1.2. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de leerlingen	10
2.1.3. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het vakinhoudelijk niveau van de leerlingen	10
2.1.4. Anticipatie op vakinhoudelijke (leer)moeilijkheden die gebleken zijn uit de inhoudsanalyse	10
2.2. Verantwoording vanuit de theorie	10
2.3. Verantwoording vanuit de interne consistentie	11
2.3.1. Opbouw leerdoelen	11
2.3.2. Leeractiviteiten en werkvormen	11
2.3.3. Toetsvorm	12
<b>3. Eindevaluatie uitvoering</b>	<b>13</b>
3.1. Beschrijving uitvoering	13
3.2. Sterke en zwakke punten	14
3.2.1. Sterke punten	14
3.2.2. Zwakke punten	14
3.3. Resultaten	15
3.4. Aanpassingen	15
<b>4. Beschrijving definitief ontwerp</b>	<b>17</b>
4.1. Leerdoelen	17
4.2. Leeractiviteiten en daaraan gekoppelde werkvormen en materiaal	17
4.3. Consequenties voor de rol van de docent	17
4.4. Evaluatie van leerresultaten	18

<b>B. Onderzoek</b>	<b>Pagina</b>
<b>1. Vraagstelling en relevantie</b>	<b>19</b>
1.1. Probleemstelling	19
1.2. Aanleiding en relevantie	19
1.3. Onderzoeksvragen en deelvragen	19
1.3.1. Instrumenten	20
1.3.2. Werkwijze	20
<b>2. Theoretisch kader</b>	<b>21</b>
2.1. Leren	21
2.2. Leerproces	21
2.2.1. Directe leerstrategieën	21
2.2.2. Indirecte leerstrategieën	21
2.3. Spreekvaardigheid	24
2.4. Feedback, peer feedback en observerend leren	25
2.4.1. Feedback	25
2.4.2. Peer feedback	25
2.4.3. Observerend leren	26
2.5. Trainen van observeren en geven van peerfeedback	27
2.6. Conclusie	27
<b>3. Methoden van onderzoek</b>	<b>28</b>
3.1. Dataverzameling	28
3.2. Participanten	28
3.3. Procedure	28
3.4. Onderzoeksinstrumenten	29
3.4.1. Interview expert	29
3.4.2. Startvragenlijst	29
3.4.3. Learnerreports en interview	29
3.4.4. Open afsluitende vragenlijst en gesloten nameting	29
3.5. Data-analyse	30
3.5.1. Nul –en nameting	30
3.5.2. Learnerreports	30
3.5.3. Interview	30
3.5.4. Open afsluitende vragenlijst	30
<b>4. Data-analyse</b>	<b>32</b>
4.1. Nul –en nameting	32
4.1.1. Motivatie/opvattingen	33
4.1.2. Het leerproces	35
4.1.3. Opvattingen over observeren en peer feedback	38
4.1.4. Learnerreports	38
4.1.5. Analyse observator 1	38
4.1.6. Analyse observator 2	38
4.1.7. Analyse observator 3	39
4.2. Afsluitende open vragenlijst	39
4.2.1. Bewustwording	40
4.2.2. Nut van het observeren van een minder goede uitvoering	40
4.2.3. Gepercipieerd verschil tussen beoordelen en spreken	40
4.2.4. Voorkeur: met of zonder observeren en waarom?	40

<b>5. Conclusie en discussie</b>	<b>41</b>
5.1. Deelvraag 2: de huidige praktijk	41
5.1.1. Motivatie	41
5.1.2. Perceptie obstakels in leerproces	41
5.1.3. Feedback, peer feedback en peerobservatie	42
5.2. Deelvraag 4: soorten kennis	42
5.3. Deelvraag 5: leerstrategieën	43
5.4. Deelvraag 6: leerproces	43
5.5. Deelvraag 7: moment van observeren	44
5.6. Conclusie: de hoofdvraag	44
5.7. Implicaties voor de praktijk	45
5.8. Suggesties voor toekomstig onderzoek	46
<b>6. Bibliografie</b>	<b>47</b>

# Introductie

Dit verslag bestaat uit twee delen die nauw met elkaar zijn verbonden. Deel A vormt de beschrijving, verantwoording en evaluatie van een lessenreeks die als overkoepelend leerdoel heeft leerlingen inzicht te geven in hun eigen leren tijdens en na het uitvoeren van vrije spreekoefeningen. Waarom dit leerdoel relevant is voor mijn onderwijspraktijk, wordt uitgelegd in het eerste hoofdstuk van het onderzoek (deel B, hoofdstuk 1.1. en 1.2.). Om dit leerdoel te realiseren worden gerichte peerobservatie en geven van gerichte peer feedback ingezet als belangrijkste leeractiviteiten. Waarom is gekozen voor deze concepten wordt samengevat in hoofdstuk 2.6 van deel B.

Tijdens de lessenreeks onderzoek ik wat en hoe leerlingen leren van peerobservatie en het geven van peer feedback bij spreekvaardigheid (deel B). In de lessenreeks worden leerlingen getraind om te observeren en peer feedback te geven wat een voorwaarde is om observerend leren en leren door peer feedback geven mogelijk te maken. De uitkomsten van het onderzoek vormen tegelijkertijd de toetsing van het overkoepelende leerdoel van de lessenreeks.

# A. Ontwerp

## 1. Voorbereiding van het ontwerp

Het doel van deze lessenreeks is leerlingen beter zicht te laten krijgen op hun eigen kunnen en leren als het gaat om spreekvaardigheid. Observeren en het geven van peer feedback zijn de hoofdconcepten die worden gebruikt om dit doel te bereiken. De leerlingen hebben hun spreektoets pas in mei; deze lessenreeks wordt dus niet afgesloten met een toets, maar is bedoeld als training in het geven van peer feedback en om leerlingen kennis te laten maken met vrije spreekopdrachten (voor toelichting van vrije spreekopdrachten zie theoretisch kader deel B).

### 1.1. Analyse van de beginsituatie

#### 1.1.1. Karakter van de leeromgeving

De lessenreeks wordt uitgevoerd in een 4 vwo-klas op het Lorentz Lyceum te Arnhem Zuid. Naast deze lessenreeks wordt in deze groep ook het onderzoek uitgevoerd. Het is een school waar de nadruk wordt gelegd op taal; leerlingen kunnen tweetalig onderwijs volgen in het Engels, leerlingen volgen in de onderbouw het vak *Accent* (een combinatie van drama en Engels om het (durven) spreken in een vreemde taal te stimuleren) en ook worden op het vwo Spaans en Chinees aangeboden. Daarnaast wordt de school gekenmerkt door een traditionele manier van lesgeven (docentcentraal). Ik krijg als docent binnen de sectie Spaans wel de ruimte om leerlingcentraal les te geven. Over het algemeen hebben docenten de neiging de leerlingen te “bedienen” als het gaat om kennisoverdracht; verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces is gewenst, maar wordt (nog) niet structureel gestimuleerd.

Spaans wordt op het vwo gegeven en wordt verplicht opgestart in de derde klas. Vanaf het vierde leerjaar is het een keuzevak. Ondanks het “talige” karakter van de school zijn leerlingen niet gewend om in het Spaans te spreken. In de derde klas wordt alleen grammatica en vocabulaire getoetst. Vanaf de vierde klas wordt begonnen met het trainen en toetsen van vaardigheden. In het PTA staat één toetsmoment voor spreekvaardigheid en twee toetsmomenten voor ieder van de overige vaardigheden. Spreekvaardigheid krijgt in de lespraktijk dan ook structureel de minste aandacht.

#### 1.1.2. Motivatie

Op onze school wordt gesproken over een “motivatieprobleem” bij leerlingen. Het schijnt dat op het vwo geen “vwo-mentaliteit” heerst en dat leerlingen het onderling “niet stoer vinden als je goed scoort”. In mijn lespraktijk merk ik deze mentaliteit bij enkele leerlingen, maar lang niet bij iedereen. Collega’s geven aan dat het probleem vooral in 5 en 6 vwo speelt.

In mijn klas merk ik dat veel leerlingen wel degelijk gemotiveerd zijn; ze willen graag goed scoren, laten teleurstelling blijken als het minder goed is dan ze hadden gedacht of gehoopt, stellen regelmatig vragen tijdens de les, doen en denken actief mee tijdens de les en geven aan dat ze Spaans een leuk vak vinden. Verder is het inherent aan de doelgroep dat sociaal contact met *peers* belangrijker kan zijn dan de lesstof.

#### 1.1.3. Kengetallen van de klas

Het gaat om een clusterklas uit 4 vwo. Leerlingen vormen dit jaar voor het eerst een groep. De klas bestaat dan ook uit subgroepjes. De klas bestaat uit 18 leerlingen: 5 jongens en 13 meisjes. De jongens staan bekend als erg druk en hebben een aanstekende werking op elkaar. Er is een dyslect in de klas en een meisje met het Syndroom van Asperger die moeite heeft aansluiting te vinden in de groep. Drie van de vijf jongens waren vorig jaar betrokken bij pesten. Dit is streng aangepakt, maar de jongens blijven soms moeite hebben zich bescheiden en sociaal op te stellen. Ze geven niet altijd blijk van inlevingsvermogen en kunnen een storende factor zijn in de les. De meiden zijn bijna allemaal erg gemotiveerd. De meerderheid van de jongens ook; één jongen heeft meer moeite om

aan het werk te gaan. Iedereen, behalve de laatstgenoemde, laat de behoefte zien om goede resultaten te halen. De jongens en de meiden laten onderlinge interactie zien, maar regelmatig ergeren de meiden zich ook aan de jongens.

#### **1.1.4. Sociaal –en cognitief ontwikkelingsniveau**

De leerlingen vallen met hun 15 en 16 jaar in de middelste adolescentiefase. Kohnstamm (2009) beschrijft 7 belangrijke cognitieve ontwikkelingen bij adolescenten, namelijk a) het tegelijkertijd kunnen inzetten van meerdere cognitieve strategieën, b) verbanden kunnen leggen tussen losse elementen, c) zich langer kunnen concentreren, d) de aandacht kunnen verdelen, e) een toename van het lange –en kortetermijngeheugen, f) beter kunnen plannen, maar op lange termijn blijft dit moeilijk en g) het vermogen om op abstract en metacognitief niveau te denken. Dit laatste kan resulteren in egocentrisme.

Vanaf de tweede klas wordt de *peer group* dominant voor de vorming van de eigen identiteit; leeftijdsgenoten spiegelen zich aan elkaar. Imitatie en *modeling* zijn essentieel voor de sociale ontwikkeling. In de loop van de adolescentiefase leren jongeren zich beter te verplaatsten in anderen en wordt het beeld dat zij van anderen hebben genuanceerder. Om te kunnen leren hebben leerlingen drie basisbehoeften: competentie, betrokkenheid en autonomie (Ebbens&Ettehoven, 2009). Leerlingen moeten het gevoel hebben zelf zaken te kunnen beslissen bij lesactiviteiten. In het geval van deze lessenreeks het zelf verdelen van taken en bepalen van aanpak tijdens groepswork en na afloop evalueren van wat goed en minder goed ging. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze gezien worden (erbij horen). Dit doet de docent door individuele aanspreekbaarheid en het bewerkstelligen van interactie met leerlingen tijdens klassengesprekken en bij leerlingen onderling tijdens groepswork. De docent zorgt ervoor dat leerlingen het gevoel krijgen iets te kunnen door leerdoelen te formuleren die haalbaar zijn, dat de instructie helder en compleet is, dat leerlingen de denkstappen (kunnen) zetten die nodig zijn, dat leerdoelen geëvalueerd worden en dat er voldoende herhaling plaatsvindt om kennis en vaardigheden eigen te maken (Ebbens&Ettehoven, 2009).

In mijn 4-vwo klas zijn bovenstaande kenmerken herkenbaar. Leerlingen vormen subgroepen in de klas die functioneren als *peer groups*. Leerlingen maken hun huiswerk, mits de docent expliciet uitlegt waarom het huiswerk nuttig is voor het leren en lesverloop. Als docent zet ik vaak in op het metacognitieve vermogen. Er wordt regelmatig van ze verwacht dat ze op hun eigen leren reflecteren. Dit vinden de meeste leerlingen prettig, omdat ze behoefte hebben aan autonomie. Niet alle leerlingen kunnen deze mate van vrijheid aan en moeten extra worden gestimuleerd.

Ik zie bij mijn leerlingen over het algemeen de capaciteit tot inlevingsvermogen, als ze maar het gevoel hebben redelijk behandeld te worden. Enkele leerlingen laten merken veel met zichzelf bezig te zijn, wat zich uit in defensieve reacties. De jongens vertonen regelmatig machogedrag en zijn fysiek ingesteld. De meiden zijn op elkaar gericht en hebben van alles met elkaar te bespreken.

#### **1.1.5. Relevante voorkennis en specifieke hulpvragen**

Leerlingen moeten in deze lessenreeks een nieuwe werkvorm uitvoeren: vrij spreken in groepjes van drie en elkaar peer feedback geven. Uit de nulmeting kwam naar voren dat leerlingen nog niet of nauwelijks ervaring hebben met peerfeedback geven, maar ze staan er wel positief tegenover. Voorkennis over peer feedback geven ontbreekt in beide groepen.

De leerlingen weten wat het doel van de lessenreeks is; het nut is door de docent gemotiveerd. Wat betreft de inhoud van de spreekopdrachten is voorkennis aanwezig. De behandelde grammatica en communicatie worden herhaald in de vorm van vrije spreekopdrachten. Alleen korte herhaling van de onderwerpen is wenselijk.

In de klas is er een leerlinge met het Syndroom van Asperger (leerling A). Leerling A is op zichzelf en heeft moeite om actief contact te leggen met en hulp te zoeken bij haar medeleerlingen. Samenwerken met klasgenoten die ze niet goed kent kan bij haar remmend werken. Als er iets onverwachts gebeurt, kan ze in paniek raken. Haar sterke kant is dat ze gefocust te werk gaat en dingen snel doorheeft. Hierdoor kan ze heel waardevol zijn voor de groep. Als het gaat om

peerfeedback geven en ontvangen verwacht ik dat ze moeite heeft met het sociale karakter van de werkvorm en het correct interpreteren van peer feedback.

## **1.2. Inhoudsanalyse**

### **1.2.1. Concepten en vaardigheden**

De lessenreeks bestaat uit leerdoelen om leerlingen te trainen zich te focussen op de drie aspecten van effectieve feedback (wat gaat goed, wat kan beter en hoe kun je dit verbeteren) om gericht te kunnen observeren en effectieve peer feedback te geven. Het gaat in deze lessenreeks dus niet om leerrendement ten gevolge van het ontvangen, maar het geven van peer feedback. De volgende concepten worden gebruikt voor het leren: *scaffolding*, *modeling*, samenwerkend leren, activerend leren en herhaling. Deze concepten worden behandeld in hoofdstuk twee van deel A.

Om gericht te kunnen observeren en peer feedback te geven worden vrije spreekopdrachten ontworpen met specifieke leerdoelen. Tijdens het observeren hebben leerlingen een observatieformulier als hulpmiddel om hun groepsgenoten te evalueren op een schaal van --, -, + en ++ (zie bijlage 6 voor de spreekopdrachten en beoordelingsformulieren).

### **1.2.2. Verwachte (vakinhoudelijke) moeilijkheden**

Ten eerste verwacht ik, naar aanleiding van een interview dat is gehouden met een expert (zie deel B, hoofdstuk 3, paragraaf 3.4.1.), dat leerlingen het moeilijk vinden om effectieve peer feedback te geven. Dit wegens het vluchtige karakter van spreken. Ook verwacht ik dat leerlingen het vrije karakter van de spreekopdrachten moeilijk vinden; ze mogen niet uitschrijven wat ze gaan zeggen. Hierdoor wordt beroep gedaan op denken over inhoud (wat wil ik zeggen) en het formuleren (hoe zeg ik dit) tegelijkertijd. Dit impliceert een hoge cognitieve belasting tijdens het spreken. Ook uit de nulmeting blijkt dat leerlingen spreken over het algemeen moeilijk vinden. Tot slot blijkt uit de literatuur (zie theoretisch kader deel B) dat leerlingen het moeilijk kunnen vinden om negatieve feedback te geven aan hun peers. Dit is logisch, omdat deze doelgroep erg gevoelig is voor wat leeftijdsgenoten van hen denkt. Kritiek geven op medeleerlingen gaat hier tegen in. De meerderheid van mijn klas geeft in de nulmeting echter aan geen moeite te hebben hun peers op fouten te wijzen.



## 2. Verantwoording van het ontwerp

Om het doel van deze lessenreeks te realiseren zijn voor iedere les leerdoelen geformuleerd (zie bijlage 2). In bijlage 3 staat in tabellen per les en leerdoel weergegeven welke leeractiviteit van leerlingen wordt verwacht en welke werkvorm daarbij is gekozen. In bijlage 4 staat voor iedere les de theoretische verantwoording beschreven voor de gekozen werkvormen en leerdoelen. De eerste les dient als voorbereiding op de training. In les 2 begint de training. In les 3 gaat de hoofdwervorm van start. In les 4 en 5 wordt deze werkvorm doorgezet, opdat leerlingen ervaren hoe observeren en peer feedback geven hen helpt bij hun eigen uitvoering en leren.

Om de hoofdwervorm mogelijk te maken moeten leerlingen spreek –en observeeropdrachten met specifieke leerdoelen voorbereiden en uitvoeren. Dit maakt de lessenreeks tweeledig: aan de ene kant zijn er leerdoelen om leerlingen te trainen in observeren en peer feedback geven, aan de andere kant zijn er per spreekopdracht vakinhoudelijke leerdoelen geformuleerd en verwerkt in observatieformulieren (in de vorm van *rubrics*, zie bijlage 6). Deze *rubrics* zijn essentieel zijn om gericht te kunnen observeren en peer feedback te geven.

### 2.1. Verantwoording vanuit de voorbereiding

#### 2.1.1. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het cognitieve ontwikkelingsniveau van de leerlingen

Leerlingen hebben op deze leeftijd behoefte aan structuur. *Scaffolding* (Van Steendam et. al., 2010) wordt ingezet om structuur en overzicht te waarborgen; leerlingen worden stap voor stap voorbereid op observeren en peer feedback geven. Ook de invulling van de hoofdwervorm zelf biedt structuur; leerlingen werken steeds in dezelfde groepjes om aan elkaar te kunnen wennen en de werkvorm bestaat uit duidelijke taken en taakverdeling. De hoofdwervorm voorziet tegelijkertijd ook in de behoefte aan autonomie. De hoofdwervorm wordt ingezet om leerlingen te laten leren van peerobservatie en peer feedback geven en is overgenomen uit het onderzoek van Rentrop et. al. (2011). Leerlingen werken in drietallen waarbij twee leerlingen de spreekopdracht uitvoeren en een leerling observeert en peer feedback geeft op de uitvoering. Vervolgens draaien ze door, totdat iedereen een keer heeft geobserveerd en peer feedback heeft gegeven. Hierbij staat samenwerkend leren en herhaling van oefenen met observeren en peer feedback geven centraal.

De docent zorgt ook voor structuur bij de instructie van de spreekopdrachten, bij de lessenreeks als geheel; er wordt een mapje uitgedeeld waarin alle documenten die leerlingen nodig hebben zijn samengevoegd. In het mapje zitten:

Een studiewijzer waarin alle leerdoelen, lesactiviteiten en huiswerk expliciet worden genoemd (bijlage 7 voor de definitieve studiewijzer).  
De 3 spreekopdrachten en bijhorende observatieformulieren (bijlage 6)  
De hand-out waar de werkvorm schematisch op staat uitgelegd (bijlage 20)  
De hand-out en opdracht voor het geven van feedback voor tijdens de training (bijlage 5).

In de spreekopdrachten wordt duidelijk uitgelegd wat van de leerlingen wordt verwacht (leerdoelen, voorbereiding en uitvoering). Vrij spreken wordt waarschijnlijk moeilijk en eng gevonden, maar door dit met klasgenoten samen te doen zonder docent, wordt veiligheid gecreëerd. Op deze manier wordt geanticipeerd op de eerder besproken verwachte moeilijkheden.

Leerlingen zijn op deze leeftijd in staat om leeractiviteiten als evalueren van klasgenoten en van zichzelf uit te voeren. Ook zijn leerlingen op deze leeftijd in staat zich een hele les te concentreren op één spreek –en observatieopdracht (zie 1.1.4.). Bovendien is de werkvorm zo ontworpen dat iedereen zijn eigen taak heeft en dat de groepsgenoten wederzijds van elkaar afhankelijk zijn. Dit zijn voorwaarden voor samenwerkend leren (Geerts & Van Kralingen, 2012).

### **2.1.2. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de leerlingen**

Leerlingen hebben behoefte aan veiligheid en betrokkenheid, maar hechten ook waarde aan autonomie. Daarnaast zijn ze erg op hun *peer group(s)* gericht en hebben ze veel behoefte aan sociale interactie met hun *peers*. De hoofdwervorm past bij deze behoeften; leerlingen werken zelfstandig, horen ook bij een groepje en kunnen leren in interactie met hun *peers*.

Op sociaal-emotioneel vlak zijn leerlingen steeds beter in staat zich in te leven in anderen, maar kunnen ook nog veel leren op dit gebied. In deze groep verwacht ik dat de meeste leerlingen aanvoelen dat ze elkaar bij het geven van peer feedback in hun waarde moeten laten. Toch wordt in les 1 aandacht besteed aan de toon die bij feedback geven hoort. In mijn lessenreeks wil ik dat leerlingen ook op sociaal vlak van elkaar kunnen leren en ik geloof dat leerlingen die normaal gesproken in de lessen laten zien zich niet altijd te kunnen inleven in anderen, er baat bij hebben als ze bij anderen zien hoe het wel kan. Daarnaast zullen ze zich naar verwachting bescheidener opstellen bij klasgenoten die ze nog niet zo goed kennen. Het is wel belangrijk dat ik er als docent op let dat de leerlinge met Asperger in een groepje wordt geplaatst met *peers* waar ze zich veilig bij voelt. Om deze reden is gekozen de leerlingen niet zelf groepjes te laten maken, in tegenstelling tot wat de expert van deze werkvorm mij heeft geadviseerd (deel B, hoofdstuk 3, paragraaf 3.4.1.).

### **2.1.3. De leerdoelen, leeractiviteiten en werkvormen gekoppeld aan het vakinhoudelijk niveau van de leerlingen**

In verband met het beperkte tijdsbestek waarin de lessenreeks uitgevoerd zal worden, is bij de spreekopdrachten gekozen voor leerdoelen die eerder in het jaar al behandeld zijn. De spreekopdrachten functioneren als herhaling en consolidering van vakinhoudelijke kennis. De benodigde inhoudelijke kennis voor de spreekopdrachten hoeft alleen aangestipt te worden. Nieuw voor de leerlingen is het vrije karakter van de spreekopdrachten, het observeren en het peer feedback geven. Hier worden leerlingen dan ook op voorbereid.

### **2.1.4. Anticipatie op vakinhoudelijke (leer)moeilijkheden die gebleken zijn uit de inhoudsanalyse**

Spreekopdrachten worden zorgvuldig geïnstrueerd om leerlingen houvast te bieden bij de voorbereiding en uitvoering van het vrije spreken. Leerlingen mogen aantekeningen maken die ze tijdens het spreken erbij kunnen houden. Om te anticiperen op spreekangst werken leerlingen in kleine groepjes zonder dat de docent meekijkt. Ook benadrukt de docent dat fouten gemaakt mogen worden en richt zich op het geven van complimenten tijdens de uitvoering. De leerlinge met Asperger zal in een groepje worden geplaatst met iemand waar ze normaal gesproken veel mee omgaat tijdens de lessen.

## **2.2. Verantwoording vanuit de theorie**

In bijlage 4 staat de theoretische verantwoording per les. Hieronder wordt een algemeen beeld gegeven van de concepten die centraal staan in deze lessenreeks.

Naast *scaffolding* staan *modeling* (Min, 2006) en samenwerkend leren (Geerts&Van Kralingen, 2012) centraal. *Modeling* wordt ter voorbereiding ingezet om leerlingen te laten ervaren hoe effectieve peer feedback eruit ziet. Ook staat *modeling* centraal in de hoofdwervorm: leerlingen observeren elkaar en er wordt verondersteld dat dit leerlingen helpt bij hun eigen spreken. Door klasgenoten te observeren (*coping models*) die met dezelfde moeilijkheden worstelen stimuleert het gevoel van eigen kunnen bij leerlingen (zie theoretisch kader deel B, paragraaf 2.5).

Het basisprincipe van de hoofdwervorm is samenwerkend leren door wederzijdse afhankelijkheid. De observator heeft de sprekers nodig om peer feedback te kunnen geven en de sprekers hebben de input van de observator nodig om de vragen op hun observatieformulier in te vullen (zie bijlage 5, observatieformulieren): wat ging goed, wat ging minder goed en welke tip heb ik

gekregen om het de volgende keer beter te doen, gebaseerd op het feedup, feedback en feedforward-model van Hattie en Timperley (2004).

Ook stimuleert de werkvorm gezamenlijke kennisconstructie (Vygotski, 1978), waarbij leerlingen in dialoog met elkaar kennis construeren. Na iedere ronde geeft één leerling peer feedback en de twee sprekers beantwoorden vragen (schriftelijk) over wat goed en minder goed ging en wat ze kunnen doen om het de volgende keer beter te doen. Door herhaling (Ebbens&Ettikoven, 2009) richten leerlingen zich steeds op de drie stappen van effectieve feedback.

Tijdens de hoofdwervorm wordt het hogere orde denken gestimuleerd (Cheng & Warren, 2005). Er worden namelijk analytische en evaluerende vaardigheden verwacht van de leerlingen. Om gericht te kunnen observeren en peer feedback te geven hebben de spreekopdrachten specifieke, vooral communicatieve, vakinhoudelijke leerdoelen. Deze leerdoelen dienen als *feedup* voor de spreekopdrachten (wat moet ik kunnen?). Leerlingen gaan zich tijdens het observeren en spreken richten op wat belangrijk is voor het voeren van een goed gesprek. Slechts een enkele keer letten zij op grammaticale aspecten tijdens het spreken. Dit type leerdoelen past bij vrije spreekopdrachten; leerlingen moeten naar elkaar luisteren om het gesprek gaande te houden, want het is nog onbekend wat er gezegd gaat worden.

Tot slot staat activerende didactiek centraal in deze lessenreeks. Leerlingen worden in de verschillende werkvormen gestimuleerd zelf op zoek te gaan naar de gevraagde kennis. Activerende didactiek wordt toegepast in de vorm van klassengesprekken, opdrachten waarbij leerlingen zelf moeten analyseren en evalueren en door de keuze van de hoofdwervorm zelf.

### **2.3. Verantwoording van de interne consistentie**

#### **2.3.1. Opbouw leerdoelen**

De leerdoelen zijn ontwikkeld in trechtersvorm. In de eerste twee lessen worden de leerlingen door *scaffolding* voorbereid op de hoofdwervorm; de leerdoelen van deze lessen zijn dan ook gericht op het kennismaken met de concepten en benodigde vaardigheden. Eerst wordt het alomvattende concept (peer) feedback behandeld (les 1). De daaropvolgende leerdoelen kunnen zo worden ingebed in het grote geheel; feedback ligt immers aan de basis van leren spreken. Observeren is de activiteit die nodig is om peer feedback te kunnen geven (les 2). Vervolgens maken de leerlingen de stap naar de concrete spreekopdrachten, waarbij de twee basisconcepten die ze nu kennen worden toegepast.

De lessenreeks beoogt niet om leerlingen perfect aan te leren hoe ze peer feedback moeten geven. Dit is in de eerste plaats onmogelijk in een paar lessen en in de tweede plaats gaat het in deze lessen om de denkactiviteiten die worden gestimuleerd door het observeren en poging tot het evalueren van peers.

De leerdoelen van les 4 en 5 gaan om bewustwording en verfijning van vaardigheden. Door herhaling van de werkvorm in dezelfde setting, maar met een andere spreekopdracht, wordt verwacht dat leerlingen hun vaardigheid in observeren en peer feedback geven verfijnen en bewuster worden van hoe het observeren en geven van peer feedback helpt bij de eigen uitvoering en evaluatie van eigen kunnen.

#### **2.3.2. Leeractiviteiten en werkvormen**

Iedere les wordt begonnen met het klassikaal activeren van voorkennis volgens het model van directe instructie (Ebbens&Ettikoven, 2009). In de eerste twee lessen wordt activerend leren ingezet door klassengesprekken en inductieve opdrachten waarbij leerlingen zelf de gevraagde denkstappen zetten. Vervolgens krijgen ze de gelegenheid tot reflectie; het vergelijken van hun eigen ideeën met die van de docent. Hierdoor worden leerlingen al van begin af aan gestimuleerd zelf kennis over de gevraagde vaardigheden te construeren, wat past bij wat van hen wordt verwacht tijdens de hoofdwervorm, namelijk het zelfstandig leren kijken naar een vaardigheid. Ze moeten zelfstandig het spreken van de ander evalueren en daarop reflecteren. Tegelijkertijd evalueren ze hun eigen competenties als het gaat om observeren en peer feedback geven. Autonomie vormt dus de rode

draad in deze lessenreeks, juist omdat het uiteindelijke doel is dat leerlingen meer autonomie ontwikkelen bij het in kaart brengen van hun eigen leerproces.

De kracht van het drie keer uitvoeren van de hoofdwervorm is de herhaling. Door herhaling en reflectie krijgen leerlingen de kans om hun vaardigheden bij te stellen en te verfijnen (Ebbens&Ettekoven, 2009). Reflectie op peer feedback geven is een manier om leerlingen inzicht te bieden in de obstakels waar ze tegen aan lopen tijdens het peer feedback geven. Dit naar het model van directe instructie van Ebbens en Ettekoven (2009), waarbij reflectie de laatste stap is om leren mogelijk te maken. In dialoog met de docent worden ervaringen besproken en resultaten verwoord. Leerlingen krijgen de mogelijkheid hun eigen ervaringen in te brengen

### 2.3.3. Toetsvorm

Het effect van deze lessenreeks wordt gemeten in het onderzoek dat staat beschreven in deel B van dit document. Omdat het gaat om bewustwording van eigen leren past een klassieke toets niet bij deze lessenreeks. De leerlingen zijn op twee manieren indirect getoetst. Aan de ene kant hebben leerlingen learnerreports ingevuld na het observeren en peer feedback geven om de docent inzicht te laten krijgen in het leerrendement (zie bijlage 14 voor de vragen die leerlingen moeten beantwoorden). Omdat naar voren kwam dat peer feedback geven moeilijk is en een langdurige training/oefening vereist, is gekozen om de leerlingen niet te toetsen op de kwaliteit van de gegeven peer feedback.

Ook zijn de leerlingen indirect getoetst door het opnemen van de gesprekjes met de boodschap dat de docent thuis de gesprekken zal beluisteren om de les daarop feedback te geven. De feedback naar aanleiding van de eerste ronde was dat leerlingen de 5 stappen moesten volgen van de procedure van feedback geven:

Beginnen met positief punt  
Het positieve punt onderbouwen met een voorbeeld uit het gesprek.  
Noemen van verbeterpunt(en)  
Het verbeterpunt onderbouwen met een voorbeeld.  
Afsluiten met een tip wat de ander concreet kan doen om het de volgende keer beter te doen.

De feedback naar aanleiding van de tweede ronde was dat de leerlingen moesten gaan proberen een voorbeeld uit het gesprek te noemen om hun peer feedback te onderbouwen. Op deze manier hebben de leerlingen het gevoel dat de docent “meekijkt” en krijgen de docent en de leerlingen inzicht in de verworven competenties. In bijlage 9 staat een voorbeeld van een gesprek tussen leerlingen (de derde ronde) en in paragraaf 3.3. (deel A) staan observaties van de docent naar aanleiding van dit gesprek. Deze observaties geven een goed beeld van de resultaten van de werkvorm.

Achteraf gezien was het effectiever geweest als de leerlingen naar aanleiding van de uitvoering van de derde ronde de kwaliteit van hun peer feedback konden evalueren door middel van een beoordelingsformulier. Leerlingen zijn zo waarschijnlijk meer gemotiveerd om adequaat peer feedback te geven. Voor het definitieve ontwerp is dan ook een “toets” ontwikkeld in de vorm van een zelfbeoordelingsformulier (voor toelichting zie deel A, paragraaf 4.4.) dat wordt ingevuld door de leerlingen en nagekeken door de docent.

### 3. Evaluatie aan de hand van de uitvoering

In dit hoofdstuk wordt de uitvoering van de lessenreeks geëvalueerd. In bijlage 8 staat in een logboek per lesactiviteit beschreven hoe de lessen zijn verlopen. Een kolom is gewijd aan sterke punten, een andere kolom aan zwakke punten en de laatste kolom aan de door te voeren aanpassingen. In onderstaande paragrafen staat de uitvoering globaal beschreven, worden de sterke en zwakke punten samengevat, wordt besproken in hoeverre het hoofdleerdoel is bereikt en welke aanpassingen worden doorgevoerd voor het definitieve ontwerp.

#### 3.1. Beschrijving uitvoering

Allereerst stonden leerlingen positief ten opzichte van peer feedback geven. Door te benadrukken van het belang van de cirkel van feedback voor het leren, kreeg de werkvorm ook betekenis voor de leerlingen.

Het grootste aandachtspunt was het tijdsbestek waarbinnen de werkvorm moest worden uitgevoerd. Van te voren was niet duidelijk of er genoeg tijd zou zijn om de drie rondes van de werkvorm binnen een lesuur met een duur van 45 minuten te volbrengen. De les waarin de hoofdwerkvorm voor het eerst moest worden uitgevoerd was niet genoeg tijd voor instructie. De docent moet de tijd nemen om uit te leggen hoe de werkvorm eruit ziet en welke formulieren wanneer moeten worden ingevuld. Ik vraag me af of dit invloed heeft gehad op de onderzoeksresultaten, omdat achteraf blijkt dat leerlingen in deze groep goed in staat zijn om aan de hand van de formulieren zelf uit te zoeken en elkaar te wijzen op wat precies van ze verwacht wordt als het gaat om peer feedback geven (zie paragraaf 3.3).

Activiteiten als voorkennis activeren en reflecteren op het peer feedback geven kwamen ook in het gedrang door de tijdsdruk. Dit is erg jammer, want deze activiteiten zijn juist essentieel voor de kwaliteit van de feedback die leerlingen geven. Het kan zijn dat de resultaten van het onderzoek in deel B hierdoor zijn beïnvloed. Als er meer tijd is voor voorkennis activeren van en inhoudelijk reflecteren op de stappen van effectief peer feedback geven (wat ging goed, wat kan beter en hoe kun je daaraan werken), kan worden verondersteld dat leerlingen de performance van de ander beter leren evalueren en onderbouwen. Dit heeft weer onvloed op wat leerlingen meenemen aan kennis over waar een goede uitvoering aan voldoet (wat ging goed en wat kan beter) en hoe het leerproces gestuurd kan worden (wat kun je doen om het de volgende keer beter te doen).

Echter blijkt dat leerlingen door de complexiteit van de werkvorm uitgedaagd worden, wat past bij hun cognitief vermogen. Het samenwerken verliep goed; leerlingen worden geactiveerd en moeten allemaal hun eigen bijdrage leveren om elkaars leren mogelijk te maken. Daarnaast blijkt dat leerlingen de werkvorm samen goed kunnen organiseren. Het effectief peer feedback geven blijkt wel erg moeilijk. Ze kunnen aangeven wat ze goed en minder goed vinden, maar het onderbouwen van hun standpunt gaat nog moeizaam.

Tijdens de werkvorm merkte ik dat groepjes verschillen in cultuur van peer feedback geven. Er was een groepje waarbij er competitie heerste (constant ingaan op elkaars feedback). In een ander groepje kregen leerlingen de slappe lach waardoor het proces vertraagd werd. In een ander groepje vielen er stiltes die werden opgevuld met opmerkingen als: "Ik vind dit echt moeilijk, ik weet echt niet wat ik moet zeggen". Dit laatste geeft blijk van dat deze leerlingen niet genoeg gereedschap hebben om peer feedback te geven; bij de reflectie aan het einde van de les moeten dit soort problemen besproken worden. Het is de taak van de docent om dit op te merken en op elk groepje adequaat in te spelen; door bijvoorbeeld *modeling*, complimenten geven ter aanmoediging (op spreken en peer feedback geven) en aansturing (vragen stellen om leerlingen in de goede richting te duwen).

## **3.2. Sterke en zwakke punten en aanpassingen**

### **3.2.1. Sterke punten**

Een sterk punt is het activerende karakter van de werkvorm; leerlingen worden gedwongen om samen te werken, er ontstaat veel dialoog tussen leerlingen en ze helpen elkaar bij het spreken én het peer feedback geven. Dit verschilt natuurlijk per groepje. In les 1 en 2 worden leerlingen worden bij de activiteiten ook gestimuleerd om zelf denkstappen te zetten.

De spreekopdrachten zelf konden uitgevoerd worden. De leerdoelen waren binnen het bereik van de leerlingen, maar toch uitdagend. De eerste opdracht was nog onwennig, maar bij de tweede en derde opdracht raakten leerlingen meer gewend aan het vrije karakter van de opdrachten. Van mijn SPD kreeg ik terug naar aanleiding van het lesbezoek dat ze “ervan stond te kijken hoe serieus de leerlingen met de spreekopdrachten bezig waren”.

Er is gekozen voor een aaneensluitende lessenreeks, om gebruik te kunnen maken van opgebouwde routine. Van mijn SPD kreeg ik als feedback dat ze kon zien dat leerlingen precies wisten wat van ze verwacht werd, wat volgens haar blijkt gaf van een goede voorbereiding. Toch bleek ook dat leerlingen drie lessen achter elkaar dezelfde werkvorm uitvoeren eentonig vonden. Voor het doel van de lessenreeks was deze herhaling juist essentieel. De werkvorm is naar mijn mening activerend genoeg gebleken om drie lessen achter elkaar uit te voeren.

Een heel positief punt van deze werkvorm en vooral van het opnemen van de gesprekjes is dat de docent inzicht krijgt in de leerlingen zelf en hoe ze samenwerken. Uit de transcriptie van een gesprek tussen leerlingen (bijlage 9, commentaar nummer 35) blijkt dat de stoere jongen die vaak ongemotiveerd overkomt eigenlijk onzeker is. Dit is waardevolle informatie voor de docent. Ook blijkt dat deze leerling in deze setting goed samenwerkt.

Tot slot is het mapje met alle benodigde documenten effectief gebleken; leerlingen hebben iedere les alle documenten bij de hand wat overzicht biedt. Leerlingen moeten echter wel op de inhoud van de documenten worden gewezen. Uit zichzelf kijken ze er niet naar; het moet expliciet behandeld worden.

### **3.2.2. Zwakke punten**

Als docent sta je onder druk om genoeg tijd uit te trekken voor het uitvoeren van de drie rondes, waardoor voorkennis activeren, instructie en reflectie in het gedrang komen. Een extra les is gewenst om te reflecteren op de activiteit van het peer feedback geven zelf. De werkvorm zelf zou ik zeker behouden. Deze werkt zeer activerend werkt en past bij de behoeften van de doelgroep.

De lessenreeks viel in de week van Sinterklaas. Er moest rekening worden gehouden met het opgeven van huiswerk: leerlingen hebben een extra les gekregen om spreekopdracht 3 voor te bereiden en de kennis die daarvoor nodig was op te halen.

Nog een aandachtspunt is de individuele aanspreekbaarheid tijdens de klassengesprekken; sommige leerlingen hielden zich op de achtergrond. Daarnaast veroorzaakten tijdens de opdrachten van de training in les 1 en 2 de snelle leerlingen onrust en is dus differentiatie gewenst. Ook bleek dat leerlingen bij de opdracht in les 2, meer behoefte hadden aan *modeling*. Sommige leerlingen vonden het lastig een beeld te vormen van wat van ze werd verwacht.

Bij het voorbereiden van vrije spreekopdrachten vonden sommige leerlingen het lastig van te voren te bepalen wat er gezegd zou kunnen gaan worden en hoe daar op in te spelen bij het maken van aantekeningen. Ik heb bij de beschrijving van de voorbereiding leerlingen handvatten gegeven voor hun aantekeningen, maar toch bleef het lastig voor ze.

Peer feedback geven wordt als moeilijk ervaren. Interessant is dat ik tijdens het evalueren van leerlingen terugkreeg dat het peer feedback geven veel cognitieve aandacht opeist, waardoor het observeren zelf moeilijker wordt. Leerlingen zijn tijdens het observeren bezig met nadenken over wat ze straks moeten gaan zeggen. Ze vergaten nog wel eens dat het observatieformulier een hulpmiddel was bij het feedback geven; het werden twee losstaande activiteiten. Nu zijn de observaties van de leerlingen nog oppervlakkig, maar naarmate ze gericht leren kijken en peer feedback leren geven zullen leerlingen ook meer kennis internaliseren. De training zal dus moeten worden doorgezet op langere termijn.

### 3.3. Resultaten

In bijlage 9 staat een transcriptie van een gesprek om een beeld te krijgen van hoe peer feedback geven in de praktijk eruit ziet. De volgende positieve en negatieve punten komen naar voren uit de gesprekken tussen leerlingen. Bij ieder punt staan cijfers. Ieder cijfer hoort bij een observatie van de docent uit de transcriptie (deze observaties staan in bijlage 9).

1. Leerlingen hebben moeite met onderbouwen van hun feedback (13, 14, 34, 37, 38).
2. De werkvorm stimuleert vrij spreken (zie het hele gesprek: er wordt op elkaar gereageerd: gerichte vragen en de antwoorden daarop).
3. De werkvorm stimuleert leren spreken door dialoog tussen leerlingen door elkaar te helpen.
  - o Inhoudelijk leren (2, 3, 5, 6, 7, 8, 17, 18, 19, 20, 21, 29, 30, 31, 32).
  - o Procedure van feedback geven (9, 10, 12, 14, 23, 24, 25, 26, 28).
  - o Aandachtrichten op spreektaak (1, 4)
4. Sprekers corrigeren de feedbackgever op correctheid van feedback (11, 22, 39)
5. Leerlingen kunnen elkaar motiveren (33).
6. Leerlingen doen observaties op metacognitief niveau met elkaar over leren spreken (16).

De training maakt leerlingen bewust van hoe je peer feedback geeft en observeert, maar resulteert (nog) niet in bekwaamheid. De onderzoeksresultaten die staan beschreven in de conclusie van deel B (hoofdstuk 5) geven inzicht in de resultaten van deze lessenreeks. In hoofdstuk 4.3 van deel B en in bijlage 19 staat een overzicht van wat leerlingen hebben geleerd naar aanleiding van de lessenreeks. Op basis van de resultaten van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat door observeren en peer feedback geven:

- a. Leerlingen bewuster worden van de kenmerken van een goed gesprek.
- b. Leerlingen hun aandacht leren richten op kenmerken en/of leerdoelen van een spreektaak.
- c. Persoonlijke metacognitieve kennis over eigen kunnen wordt gestimuleerd.
- d. Leerlingen worden ondersteund in het aandacht richten, het sturen en evalueren van hun eigen uitvoering.
- e. Leerlingen inhoudelijk leren.

### 3.4. Aanpassingen

Inhoudelijk blijven de leerdoelen hetzelfde, maar er wordt een extra les ingevoegd om ruimte te maken voor activeren van voorkennis, instructie en evaluatie. Om reflectie op kwaliteit van feedback meer centraal te stellen kan ook een les worden ingevoegd waarbij *modeling* wordt toegepast: de docent doet voor hoe je feedback geeft. De leerdoelen voor de spreekopdrachten blijven gewaarborgd, omdat deze bij het niveau van de leerlingen passen en uitdagend genoeg zijn. Op de volgende pagina staat een samenvatting van de aanpassingen die worden doorgevoerd.

1. Extra tijd voor instructie werkvorm en evalueren van peer feedback geven: extra les inbouwen
2. Individuele aanspreekbaarheid moet worden toegepast tijdens de klassengesprekken.
3. Bij zelfstandig werken kan differentiatie worden ingezet: laat de leerlingen die snel klaar zijn anderen helpen.
4. Meer modeling (sturing) bij de observatieopdracht in les 2.
5. Bij voorkennis activeren over de benodigde inhoudelijke kennis voor de spreekoefeningen moet eventueel differentiatie worden toegepast.
6. Geef leerlingen vrijheid in de vorm van hun spiekbriefje.
7. Bouw meer tijd in voor instructie voor de werkvorm van les 3.
8. Geef voor het starten van de werkvorm zorgvuldiger instructie over de relatie tussen de observatieformulieren en peer feedback geven.
9. Toetsvorm moet worden aangepast: leerlingen moeten meer worden betrokken bij hun evaluatie, waardoor ze inzien in hoeverre ze wel of niet competent zijn in het geven van peer feedback. In paragraaf 4.4 wordt de nieuwe toetsvorm uitgelegd.



## 4. Definitief Ontwerp

### 4.1. Leerdoelen

In de docentenhandleiding (bijlage 10) staan per les de definitieve leerdoelen vermeld. Deze lessenreeks staat in het teken van aanleren van procedurele kennis, ofwel vaardigheden (Ebbens&Ettehoven, 2009). Het gaat in het specifiek om metacognitieve vaardigheden, waarbij leerlingen wordt aangeleerd het werk van anderen te evalueren met als uiteindelijk doel daarmee het eigen leren te sturen en te evalueren en te reflecteren. Daarbij staan de eerste twee lessen in het teken van het construeren van modellen voor peer feedback geven en observeren: wat moet je doen en wat heb je daarvoor nodig? De derde en vierde les is vooral bedoeld om de vaardigheden bij te stellen en te verfijnen. In de vijfde en zesde les wordt door middel van herhaling de procedurele kennis verinnerlijkt en kan bewustwording optreden. De opbouw van de leerdoelen sluit aan bij de stappen construeren, bijstellen, verfijnen en verinnerlijken.

In het definitief ontwerp is een extra les toegevoegd (les 3) waarbij nieuwe leerdoelen zijn geformuleerd. De extra les is nodig om leerlingen te laten experimenteren met peer feedback geven en vooral om gezamenlijk peer feedback geven te evalueren en er op te reflecteren. De nieuwe leerdoelen vormen een brug tussen de volgende leeractiviteiten: het construeren van modellen voor observeren en peer feedback geven en het bijstellen en verfijnen van vaardigheden (Ebbens&Ettehoven, 2009). De nieuwe leerdoelen staan geformuleerd in de handleiding voor docenten (bijlage 10, les 3).

### 4.2. Leeractiviteiten en werkvormen

Volgens Ebbens en Ettehoven (2009) zijn er drie stelregels voor het aanleren van vaardigheden: ondersteunen door voorbeelden, leren door te doen en evalueren in dialoog met de docent en medeleerlingen. De lessenreeks is dan ook gebaseerd op deze drie stelregels. Omdat observeren en peer feedback geven vaardigheden zijn op zich al hogere orde denken vereisen, is er tijdens de lessen vooral sprake van hogere orde leeractiviteiten (Ebbens&Ettehoven, 2009).

In de eerste les wordt het belang van de vaardigheid “peer feedback geven” duidelijk gemaakt. Leerlingen moeten door middel van vragen van de docent redeneren over het belang van feedback, het leerrendement van peer feedback geven en wat daarvoor nodig is. Ook worden oefeningen ingezet om leerlingen actief de procedurele kennis voor het geven van peer feedback te laten construeren. In de eerste twee lessen moeten leerlingen tijdens de klassengesprekken redeneren. Tijdens de bijhorende opdrachten moeten ze analyseren, redeneren en evalueren.

In de derde en vierde les leren leerlingen wat de vaardigheden in de praktijk betekenen. Dit wordt gerealiseerd door “leren door te doen” en het bijstellen en verfijnen van vaardigheden in dialoog met de docent. Hier staan vooral de leeractiviteiten evalueren en reflecteren centraal: leerlingen geven een tip en een top als het gaat om peer feedback geven in hun groepje. In de vijfde en zesde les wordt begonnen de vaardigheden te verinnerlijken. Op basis van de theorie beschreven in deel B hoofdstuk 2.6. wordt verwacht dat leerlingen door andermans werk te beoordelen, evalueren en er op te reflecteren ook bewust worden van eigen werk.

### 4.3. Rol van de docent

De docent heeft de taak leerlingen handvatten te bieden voor zelfregulatie. De docent heeft over het algemeen een coachende en organiserende functie; de autonomie van de leerling staat centraal.

De docent faciliteert observerend leren en leren door peer feedback geven. In de eerste twee lessen moet de docent leerlingen bewust maken van het belang van feedback op leren, vervolgens wordt de link gelegd met de procedure en inhoud van peer feedback en observerend leren. De rol van de docent is hier de vragensteller en de motivator. Daarnaast moet de docent leerlingen voorzien van voorbeelden voor het construeren van modellen.

In de derde les komt er nog een rol bij, namelijk die van evaluator. De docent moet zichtbaar maken waar leerlingen tegenaan lopen om de in te kunnen spelen op de behoeften van de

leerlingen. Tegelijkertijd worden de leerlingen tijdens het evalueren van de werkvorm ook bewust van hun sterke en zwakke punten als het gaat om peer feedback geven en krijgen ze de kans hun vaardigheden te verfijnen/bij te stellen.

Tijdens de werkvorm loopt de docent rond om leerlingen te begeleiden. Belangrijk is dat de docent reageert op dat wat goed gaat en vanuit daar in te haken op hoe het nog beter kan. Dit om het gevoel van competentie te waarborgen wat belangrijk is voor de motivatie van de leerling (Ebbens&Ettehoven, 2009). Maar ook om een veilige leeromgeving te creëren, wat bij spreekvaardigheid cruciaal is om spreekangst (hier ook: angst voor peerfeedback geven) te voorkomen/verminderen. In les vijf en zes wordt de rol van de docent gereduceerd tot coach en loopt deze alleen nog rond om leerlingen te begeleiden bij het peer feedback geven. Als leerlingen inhoudelijke vragen stellen over het spreken, laat de docent daar waar mogelijk eerst groepsgenoten de vraag (deels) beantwoorden.

Tot slot heeft de docent de rol van voorbereider. Dat wil zeggen het ontwerpen van spreekopdrachten ontwerpen en bijhorende beoordelingsformulieren met *rubrics* per leerdoel waarop de observator zijn groepsgenoten kan inschalen (zie bijlage 6). De aard van de spreekopdrachten is aan de docent zelf. In het huidige ontwerp is gekozen voor vrij spreken, omdat ik het belangrijk vind dat leerlingen leren communiceren en zich focussen op de inhoud in plaats van de vorm. Deze werkvorm kan ook worden ingezet bij spreekopdrachten die meer geleid zijn. Iedere spreekopdracht moet bestaan uit rol A en B en iedere rol heeft minimaal één en maximaal drie concrete leerdoelen. Leerdoelen moeten binnen het bereik van de leerlingen liggen, maar tegelijkertijd ook genoeg uitdaging bieden. De instructie bij de spreekopdrachten moet waterdicht zijn, opdat de leerlingen die thuis probleemloos kunnen voorbereiden, dat wil zeggen a) het gesprek moet relevant zijn en passen binnen de belevingswereld van de leerling, b) de leerdoelen moeten duidelijk en herkenbaar zijn, c) de rollen moeten inhoudelijk duidelijk zijn en d) het moet duidelijk zijn hoe de leerlingen de opdracht kunnen voorbereiden en welke kennis nodig is om de opdracht te kunnen uitvoeren en f) de leerlingen moeten beschikken over deze kennis.

#### **4.4. Evaluatie van leerresultaten**

Het overkoepelende leerdoel is: leerlingen worden bewust hoe observeren en peer feedback geven hen ondersteunt in hun eigen leren. Dit is een leerdoel dat niet zomaar te toetsen is. Wat wel getoetst kan worden is de kwaliteit van de peer feedback, met als aanname dat hoe gericht de leerling observeert en peer feedback geeft, hoe meer kennis en inzicht hij internaliseert (Hillocks, 1989) en hoe bewuster hij wordt van criteria waar eigen werk aan moet voldoen (Saito, 2008).

Met kwaliteit wordt niet alleen de inhoud van feedback bedoeld, maar ook de vorm en de procedure. De toetsvorm is aangepast met als doel meer leerrendement uit de training te halen; de leerlingen evalueren hun eigen feedback in plaats van dat alleen de docent dat doet. Deze toetsvorm sluit mooi aan op de leerdoelen van de lessenreeks; ze moeten nu zichzelf observeren en feedback geven. De docent houdt zich weer op de achtergrond. Er wordt ook beroep gedaan op zelfstandig leren, metacognitief denken en zelfregulatie. Leerlingen krijgen zicht op eigen kwaliteiten en valkuilen bij het geven van peer feedback, waardoor de toetsing onderdeel wordt van de training. In bijlage 11 staat het ontwikkelde zelfbeoordelingsformulier.

Het beste toetsmoment is de eerstvolgende les na de laatste keer uitvoeren van de werkvorm. De docent neemt de gesprekken van de leerlingen op en trekt na de lessenreeks een les uit om de leerlingen (zorg voor een computerlokaal en headphones) hun eigen gesprekken te laten beluisteren om ze zelf de kwaliteit van hun eigen peer feedback te laten beoordelen (inhoud, procedure en vorm). Hiervoor schalen ze zichzelf in. Daarna kun je als docent thuis de observaties nakijken. De docent benadrukt dit voordat leerlingen hun eigen werk beginnen te beoordelen. De docent geeft een cijfer voor de kwaliteit van de feedback en voor de kwaliteit van de zelfbeoordeling. Op deze manier worden leerlingen niet alleen afgerekend op gebrek aan kwaliteit van de feedback; inzicht hebben in hun sterke en zwakke punten is belangrijker.

## B. Onderzoek

### 1. Vraagstelling en relevantie

#### 1.1. Probleemstelling

*“Ik sta voor een klas van 24 leerlingen. Ik heb de leerlingen een spreekopdracht gegeven. Iedereen is enthousiast in het Spaans aan het praten en de leerlingen helpen elkaar. Er zijn hier een paar vingers, ik stap erop af en probeer leerlingen naar het goede antwoord te leiden zonder het voor te zeggen, waardoor leerlingen weer verder kunnen met de opdracht. Na 25 minuten zet ik de opdracht stop om de opdracht klassikaal te behandelen. Maar hoe pak ik dit aan? Wat ga ik de leerlingen meegeven aan feedback en hoe krijg ik zicht op wat de leerlingen goed en minder goed doen? Ik kom erachter dat ik zelf eigenlijk ook niet duidelijk voor ogen heb wat ik met deze opdracht precies wil bereiken bij de leerlingen, laat staan dat leerlingen dat zelf weten. Ik vraag aan de klas waar ze tegenaan liepen tijdens het spreken en ik krijg een reactie van een leerling die niet wist hoe ze een vraagzin moest maken in het Spaans in de verleden tijd”. Daar ben ik op ingegaan en toen ging de bel.”*

Bovenstaande situatie geeft een goed beeld van het feedbackprobleem waar ik als docent tegen aanloop tijdens spreekvaardigheid. Feedback is essentieel voor het leerproces, maar in de praktijk ontbreekt dit vaak. De ontwikkelde lessenreeks staat in het teken van stimuleren van zelfregulatie bij leerlingen. Om dit te realiseren worden de concepten observerend leren en peer feedback geven ingezet. Het ontwerp bestaat uit een reeks lessen waarin 4 vwo-leerlingen hun *peers* observeren en peerfeedback geven tijdens spreekopdrachten. Centraal hierbij staat een training om dit observeren en geven van peerfeedback mogelijk te maken. De focus van dit onderzoek ligt op wat en hoe de leerling leert van peerobservatie tijdens spreekopdrachten.

#### 1.2. Aanleiding en relevantie

De workshop “Leerlingen verleiden om in de doeltaal te spreken” van Joke Rentrop tijdens de Landelijke LIO-dag heeft mij op het spoor gezet van observerend leren. Rentrop et. al. (2011) gebruikt een samenwerkingsconstructie die de potentie heeft het feedbackprobleem te ondervangen; een derde observeert en geeft peerfeedback. Zij benadrukken dat leerlingen “leren door peerfeedback te geven”, maar wat en hoe peerfeedbackgever leert laat zij in haar onderzoek buiten beschouwing. Hierdoor werd ik nieuwsgierig naar het leerrendement van de observator.

In mijn ontwerp pas ik dezelfde samenwerkingsconstructie toe. In het interview dat ik heb gehouden met Joke Rentrop kwam naar voren dat leerlingen in haar onderzoeksgroep het moeilijk vinden om peerfeedback te geven; leerlingen moeten dan ook worden getraind in en vertrouwd raken met het “beoordelen” van klasgenoten. In mijn ontwerp staat deze training centraal.

#### 1.3. Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *Wat en hoe leren vwo 4-leerlingen van peerobservatie en geven van peer feedback tijdens vrije spreekopdrachten?*

De volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat zegt de literatuur over leren, spreekvaardigheid, observerend leren, feedback en *peer feedback*?
2. Wat zegt de huidige praktijk over spreekvaardigheid, leren door observeren en *peer feedback* geven?

3. Wat zijn de kenmerken van een effectieve didactiek om het voor de leerlingen mogelijk te maken te leren door observeren en elkaar peerfeedback te geven?
4. Wat is het effect van de interventie op het leren van de leerling?
  - a. Welke soorten kennis wordt door peerobservatie gestimuleerd?
  - b. Tot welke leerstrategieën worden leerlingen aangezet door peerobservatie?
  - c. Hoe ondersteunt peerobservatie het leerproces van leerlingen?
  - d. In hoeverre maakt het moment van observeren verschil in leren?

### 1.3.1. Instrumenten

Het is een beschrijvend onderzoek; door middel van *learnerreports* wordt in kaart gebracht van welke goede en minder goede verschijnselen de observator opvallen. Daarnaast wordt gekeken naar welke leerstrategieën leerlingen aandragen om de minder goede punten te verbeteren. Ze geven in de *learnerreports* antwoord op de vraag wat er beter kan en hoe.

Het gaat er bij dit onderzoek om wat de leerlingen in eerste instantie zelf halen aan leerrendement uit gerichte peerobservatie. De docent stuurt het leren van de leerlingen door het formuleren van concrete leerdoelen en criteria die horen bij een goede uitvoering. De observaties van de leerlingen zeggen iets over bewustwording van de leerling over wat ze leren en hoe ze leren spreken.

Ook wordt een nul –en nameting verricht door middel van vragenlijsten. In de nulmeting worden onder andere de knelpunten in het leerproces in kaart gebracht door middel van een gesloten vragenlijst waarbij leerlingen reageren op stellingen volgens de Likert schaal. Bij de nameting, worden twee vragenlijsten afgenomen: dezelfde vragenlijst als de startvragenlijst en een open vragenlijst om.

Voor de analyse van het ontwerp (deel A) wordt een gesprek tussen leerlingen geanalyseerd om te kijken wat leerlingen leren van het samenwerken (leren door dialoog) in de werkvorm. Dit levert interessante informatie op over het leren van de leerlingen. Maar omdat het hier gaat om leren door dialoog tussen leerlingen wil dit niet zeggen dat dit leren het directe resultaat is van het observeren zelf en is daarom niet gebruikt als onderzoeksinstrument voor dit onderzoek. Voor deze observaties over het leren van de leerling verwijs ik de lezer naar deel A, hoofdstuk 3.3.

### 1.3.2. Werkwijze

In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van de literatuur om de eerste deelvraag te beantwoorden. Om deelvraag twee te beantwoorden wordt een startvragenlijst afgenomen om een beeld te krijgen van hoe leerlingen aankijken tegen spreekvaardigheid in het algemeen, observeren, geven van peer feedback en ervaringen hiermee. Deze nulmeting volgt op het eenmalig onvoorbereid uitvoeren van de werkvorm. Ook is er een interview gehouden met een expert op het gebied van peerfeedback en observerend leren, om inzicht te krijgen in de praktijk van het observerend leren en peerfeedback geven.

Het ontwerp van de lessenreeks is een voorwaarde voor de uitvoering van het onderzoek: leerlingen moeten eerst instructies hebben gehad om überhaupt in staat te zijn te observeren en peerfeedback te geven. Voor een antwoord op de derde deelvraag verwijs ik de lezer dan ook naar het verslag van het ontwerp (deel A, hoofdstuk 4). In dit verslag staat beschreven wat de rol van de docent is. Om de laatste 3 deelvragen te beantwoorden worden de nul –en nameting gebruikt, worden tijdens het leerproces *learnerreports* afgenomen en geanalyseerd. Er is ook een ander instrument gebruikt: interview met twee leerlingen.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1. Leren

Ebbens en Ettekoven (2009) maken onderscheid tussen het leren van inhoud en vaardigheden (procedurele kennis). Wat betreft de leerinhouden onderscheiden Ebbens en Ettekoven (2009) drie verschillende vormen van leren: leren gericht op beheersing, beklijving en wendbaar gebruik. De procedurele kennis is de kennis die leerlingen hebben over welke stappen, of vaardigheden, nodig zijn voor het uitvoeren van het proces. Ebbens en Ettekoven (2009: 190-191) onderscheiden 5 vaardigheden, namelijk a) cognitieve vaardigheden, b) motorische vaardigheden (tekst opzoeken in bibliotheek, rekenmachine hanteren, etcetera), c) affectieve vaardigheden (verminderen van angstgevoelens, jezelf aanmoedigen en bewust zijn van je eigen emoties ten opzichte van het leren), d) sociale vaardigheden (vragen stellen, samenwerken met anderen, je kunnen inleven in anderen) en e) metacognitieve vaardigheden (leerdoelen stellen, plan van aanpak bepalen en evalueren van het leerproces, ook tijdens het uitvoeren van de taak).

Metacognitieve vaardigheden worden ook wel strategieën genoemd, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen strategieën vóór (doelen stellen en plan van aanpak), tijdens (zich houden op en bijstellen van het leerproces) en na het uitvoeren van de taak (toetsen en evalueren van de leerprocessen) (Ebbens en Ettekoven, 2009: 190). Veenman (2012) maakt onderscheid tussen metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden. De kenniscomponent bestaat uit persoonlijke kennis, taakkennis en kennis van strategieën. Deze kennis garandeert niet dat leerlingen de kennis ook gebruiken. Metacognitieve kennis kan verkeerd en/of onvolledig zijn: de taalleerder kan zijn kennis over hoe goed hij ergens in is bijvoorbeeld overschatten of juist onderschatten.

### 2.2. Leerproces

Leerstrategieën weerspiegelen de manier waarop leerlingen leren en stimuleren de zelfregulatie bij leerlingen. Zelfregulatie is essentieel voor actief taalleren, omdat er niet altijd een docent in de buurt is om het leerproces te sturen. Daarbij komt dat leerlingen gewend zijn aan docenten die zeggen wat ze moeten doen. Deze houding maakt de wil om te leren moeilijker. Voor het onderwijzen van leerstrategieën moeten leerlingen wel eerst zelfstandiger willen leren en het nut inzien van het verbeteren van het eigen leerproces (Oxford, 1989).

Oxford (1989) maakt onderscheid tussen directe en indirecte leerstrategieën. Directe strategieën hebben direct te maken met gebruik van de doeltaal en indirecte strategieën met het reguleren van het leerproces. De verschillende leerstrategieën zijn met elkaar verweven. Naast de leerstrategieën is het leerproces van de leerling afhankelijk van feedback. Het proces van feedback zal worden besproken in paragraaf 2.4.

#### 2.2.1. Directe leerstrategieën

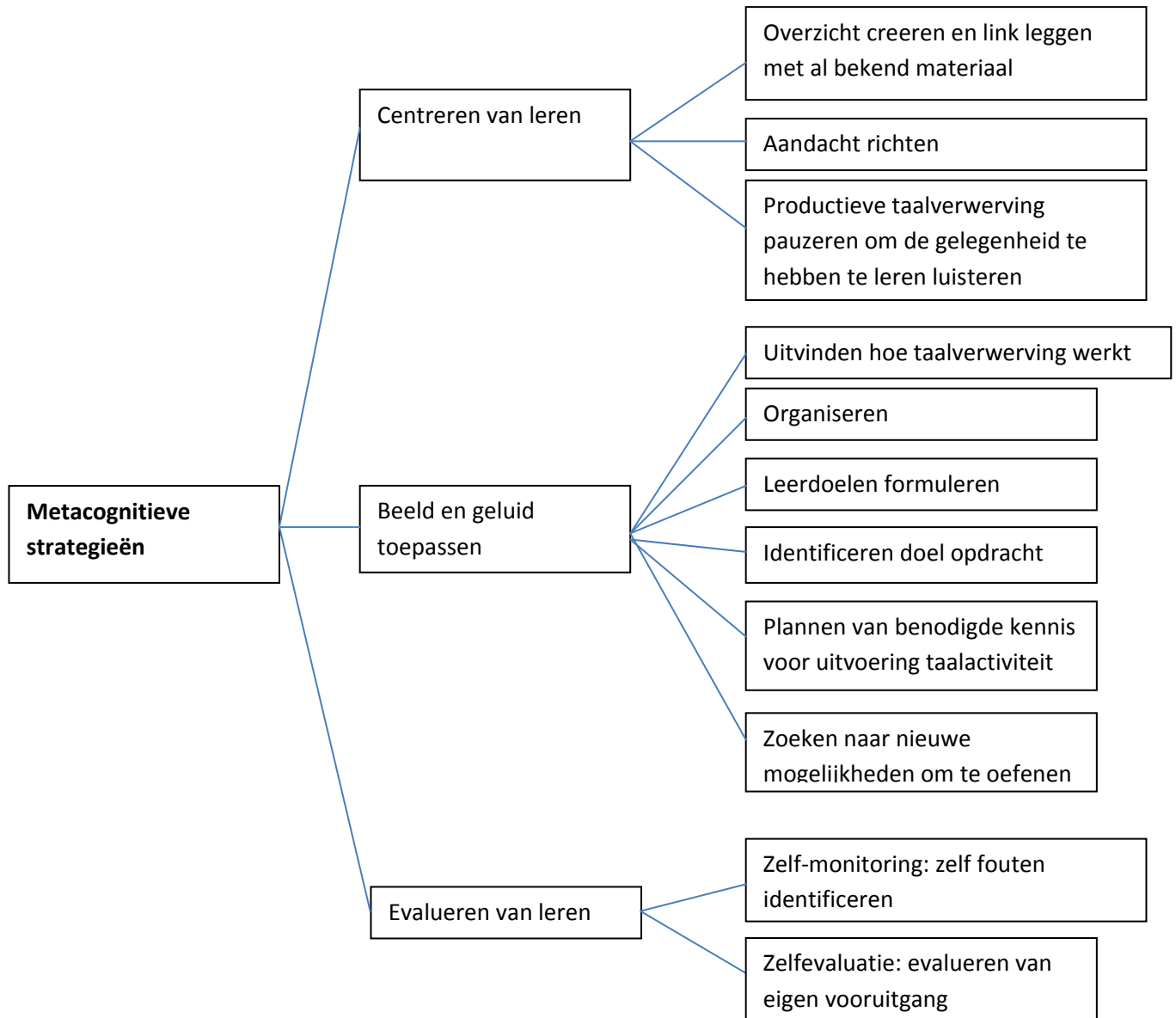
Oxford (1989) onderscheidt drie verschillende directe leerstrategieën, namelijk geheugenstrategieën, cognitieve strategieën en compensatiestrategieën. De geheugenstrategieën bestaan uit het leggen van mentale verbanden om informatie op te slaan, te onthouden en weer op te roepen. Cognitieve strategieën zijn manieren om de doeltaal te manipuleren of te transformeren door de taalleerder. Het zijn de meest populaire strategieën onder taalverwervers. De drie cognitieve strategieën die Oxford (1989) noemt zijn oefenen, het ontvangen en sturen van boodschappen (hoofd –en bijzaken onderscheiden en inzetten van hulpmiddelen om boodschap te sturen) en analyseren en beredeneren. Compensatiestrategieën zijn manieren om de doeltaal te gebruiken ondanks de beperkingen in kennis, zoals om hulp vragen, lichaamstaal en gebaren, een onderwerp van voorkeur uitzoeken, de boodschap vereenvoudigen, woorden omschrijven of synoniemen gebruiken en raden.

#### 2.2.2. Indirecte leerstrategieën

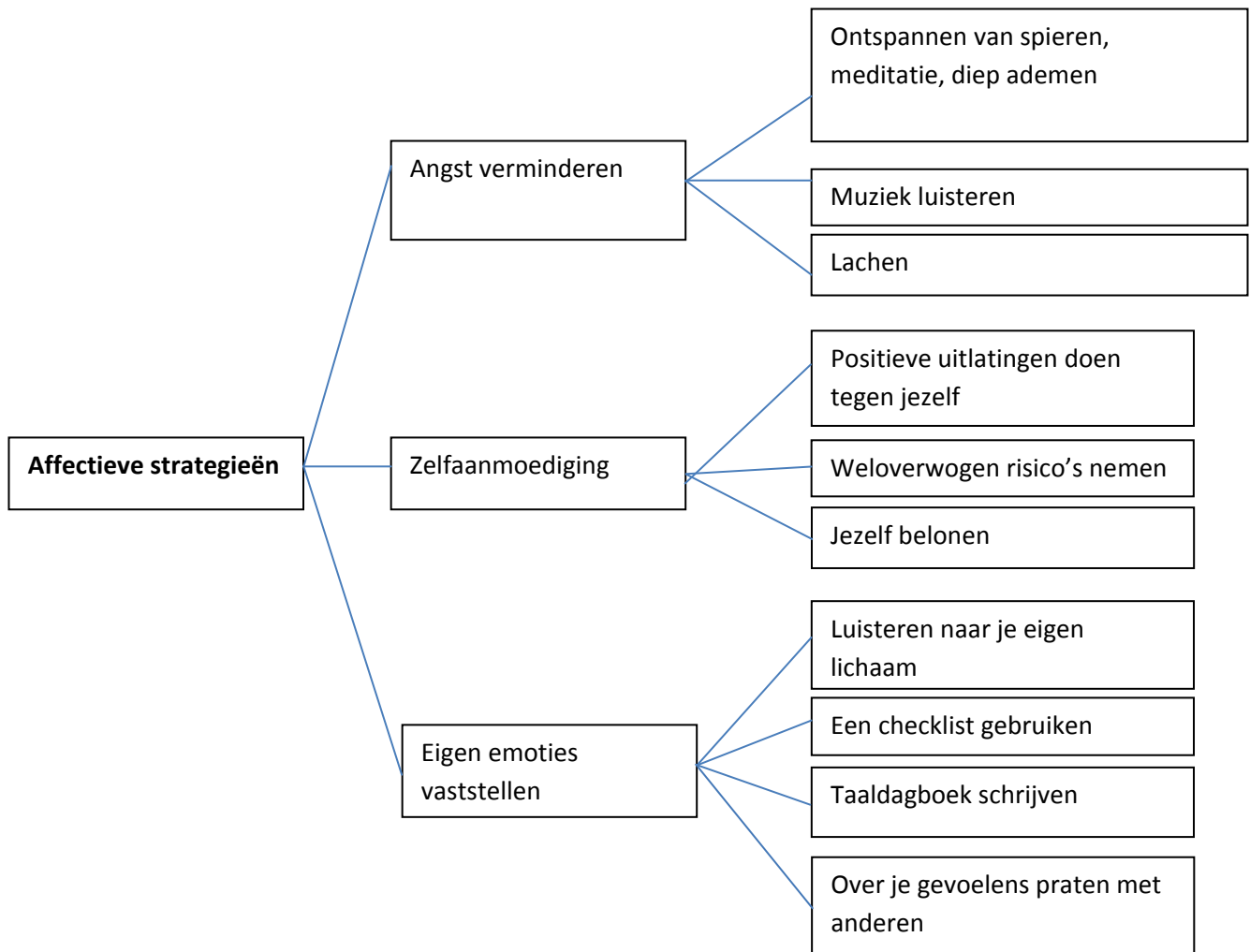
De indirecte leerstrategieën bestaan uit metacognitieve strategieën, affectieve strategieën en sociale strategieën. De eerste zijn manieren om het eigen leerproces te sturen, de tweede manieren die

helpen om emoties te reguleren en de derde zijn manieren om het leren te ondersteunen door interactie met anderen. In de schema's 2.4 tot en met 2.6 worden de indirecte strategieën uiteengezet.

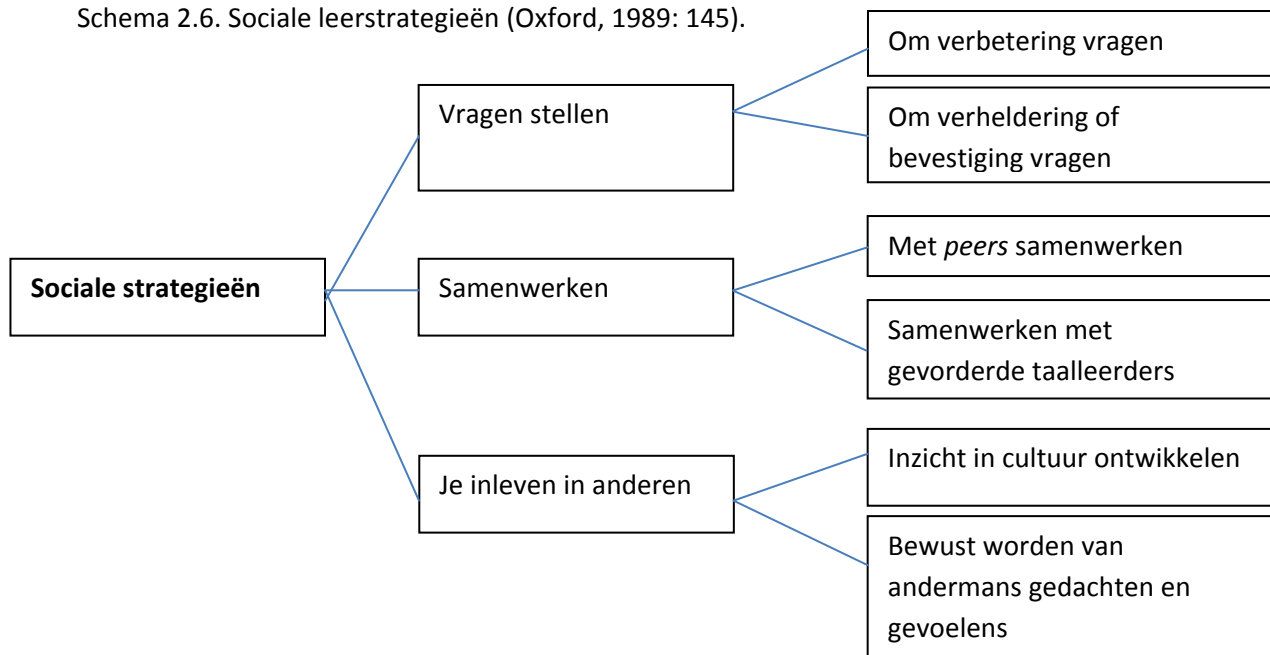
Schema 2.4. Metacognitieve strategieën (Oxford, 1989: 137).



Schema 2.5. Affectieve strategieën (Oxford, 1989: 141).



Schema 2.6. Sociale leerstrategieën (Oxford, 1989: 145).



In het kader van dit onderzoek zijn vooral de indirecte strategieën relevant. Zoals zal blijken uit de paragraaf 2.4.3. over observerend leren, biedt het observeren de leerling namelijk de cognitieve ruimte om na te denken over het leerproces in plaats van het formuleringsproces.

### 2.3. Spreekvaardigheid

Levelt (1989)<sup>1</sup> heeft een taalproductiemodel ontwikkeld voor de processen die zich afspelen in de hersenen als een spreker taal produceert. Het is een model voor het spreken in de moedertaal; voor het spreken in een tweede en/of vreemde taal is er tot op heden nog geen model ontwikkeld. Het model van Levelt wordt hieronder kort besproken.

Het model bestaat uit vier onderdelen: *conceptualizer*, *formulator*, *lexicon*, *articulator*. De spreker bedenkt eerst de inhoud van de boodschap wat gebeurt in de *conceptualizer*. De boodschap moet nog in woorden en zinnen worden omgezet. Dit gebeurt in de *formulator*: de spreker haalt de woorden die hij nodig heeft op uit het lexicon, een grote opslagplaats voor de woordenschat. De spreker weet welk concept hij bedoelt, maar moet hier nog de klanken voor vinden. Daarnaast moeten de woorden in de juiste volgorde gezet worden en grammaticaal vorm krijgen. De geformuleerde boodschap is nu nog *internal speech* dat naar buiten gebracht moet worden in klanken. Dit gebeurt in de *articulator*. Tot slot beschikken we over een *speech-comprehension system*. Hiermee kun je anderen begrijpen en jezelf horen praten waardoor je jezelf kunt corrigeren.

Spreeken is moeilijker dan schrijven, omdat de cognitieve processen in veel kortere tijd gerealiseerd moeten worden (Kwakernaak, 2009). In dit onderzoek wordt met spreekvaardigheid gespreksvaardigheid bedoeld, dat wil zeggen dialogisch spreken: de spreekvorm die het meeste voorkomt, maar ook die de hoogste cognitieve belasting heeft. Leerlingen moeten namelijk boodschappen uiten en begrijpen. Vrije oefeningen (oefeningen waarbij de gespreksinhoud door de leerling zelf moet worden bedacht) zijn geschikt om leerlingen hierin te trainen, want dan moeten leerlingen luisteren naar hun gesprekspartner om effectief deel te kunnen nemen aan het gesprek. Zo worden leerlingen gedwongen hun *conceptualizer* samen te laten werken met de *formulator* en *articulator*.

De didactiek voor gespreksvaardigheid is nog jong en is volgens Kwakernaak (2009) om de volgende redenen moeilijk te onderwijzen: a) grote klassen, b) tekort aan structurele en duidelijke toetsing, c) tekort aan feedback en d) weinig doeltaalgebruik door docenten. Het open karakter van

<sup>1</sup> In: Kwakernaak, E (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho: Bussum.



spreken maakt het moeilijk te leren en te beoordelen. Mondelinge vaardigheden vereisen een hoge foutentolerantie om het durven spreken te stimuleren, ofwel spreekangst te verminderen. Daarnaast moeten de leerlingen om zich te focussen op de inhoud, minder worden gecorrigeerd op de vorm. Dit vinden docenten vaak moeilijk (Kwakernaak, 2009).

## **2.4. Feedback, peer feedback en observerend leren**

### **2.4.1. Feedback**

Feedback is informatie die dient ter overbrugging van dat wat de leerder al begrijpt/kan en dat wat de leerder in de nabije toekomst moet begrijpen/kunnen (Hattie&Timperley, 2007). Feedback is altijd een consequentie van *performance* en is essentieel voor het leerproces en het resultaat van het leerproces, mits de feedback effectief is (Hattie&Timperley, 2007). Hattie en Timperley (2007) presenteren een model voor effectieve feedback. Feedback heeft het meeste effect als het antwoord geeft op de volgende drie vragen: a) wat moet ik kunnen, ofwel *feedup*, b) in hoeverre deze doelen gehaald worden tijdens de uitvoering, ofwel *feedback* en c) wat nodig is voor de volgende stap in mijn leerproces, ofwel *feedforward*. Men moet deze vragen niet interpreteren als een lineair proces; de grenzen ertussen zijn vaag. Er kunnen meerdere leerdoelen zijn en leerdoelen kunnen gaandeweg worden ontdekt en/of worden aangepast. Belangrijk is dat leerdoelen uitdagend zijn, maar tegelijkertijd haalbaar. Ook moeten leerdoelen aansluiten op de voorkennis van de leerlingen.

Feedback kan positief of negatief zijn en kunnen allebei een positief effect hebben op leren, maar het hangt af van het niveau waarop de feedback wordt gegeven. Negatieve feedback is het meest krachtig op het niveau van de persoon. Positieve en negatieve feedback kunnen effectief zijn op het taakniveau. Complimenten op het niveau van de persoon zijn het krachtigst in combinatie met feedback op de taak. Maar wat betreft feedback op het niveau van zelfregulatie hangt het effect van positieve en negatieve feedback sterk af van de mate van *commitment to goals, mastery* en *selfefficacy* (Hattie & Timperley, 2007).

Tot slot kan feedback worden gegeven door docenten, ouder, klasgenoten/peers, boeken/naslagwerken, door de persoon zelf en door ervaringen. Voor het huidige onderzoek gaan we alleen in op feedback door klasgenoten, ofwel *peerfeedback*.

### **2.4.2. Peerfeedback**

Volgens Saito (2008) stimuleert observeren en peer feedback geven reflectie op eigen leren en wordt de feedbackgever bewust van de criteria waaraan eigen werk moet voldoen. Cheng en Warren (2005) hebben peer feedback bij schrijfvaardigheid onderzocht. Peer feedback in positieve reacties van leerlingen en een gevoel van samen verantwoordelijk zijn voor het leren en stimuleert het analyseren en evalueren van het werk van anderen het hogere orde denken (Cheng & Warren, 2005). Leerlingen voelen zich echter lang niet altijd bekwaam om peers te beoordelen, vanwege hun eigen gebrek aan kennis van de vreemde taal (Cheng & Warren, 2005). Daarbij komt dat peers elkaar ook niet zomaar als competente beoordelaar zien; zij hebben liever dat de docent hen van feedback voorziet (Tsui & Ng, 2010).

Ohta (2001) liet zien dat leerlingen leren door peerinteractie bij spreekvaardigheid. Zij liet leerlingen elkaars taaluitingen corrigeren. Het bleek dat a) leerlingen samen tot betere taaluitingen kwamen dan individueel, b) ook minder goede leerlingen hun betere groepsgenoten van hulp konden voorzien en c) de meerderheid van de peerinterventies leidde tot een correcte taaluiting. Peerfeedback heeft hier de vorm van dialoog tussen leerlingen tijdens taalconstructie, waarbij peers elkaar direct helpen bij taaluitingen. In het huidig onderzoek wordt peerfeedback pas na het voeren van een gesprek gegeven. Ook Buckwalter (2010) deed onderzoek naar peercorrectie tijdens spreekvaardigheid. Het bleek dat hierdoor zelfevaluatie werd gestimuleerd; door de peerinteractie werd niet zozeer peercorrectie, maar zelfcorrectie bevorderd.

Lynch en Maclean (2001) zetten op een andere manier peerdialoog in. Leerlingen beantwoordden vragen van klasgenoten over de poster die zij presenteerden. De peerdialoog is hier de gespreksopdracht zelf: het spel van vraag en antwoord. Minder goede sprekers incorporeerden

taaluitingen van hun gesprekpartners uit eerdere rondes (*recycling*), terwijl de betere sprekers beter leerden spreken door het effect van de herhaling.

Lynch (2001) liet leerlingen in tweetallen in drie fases een bandopname van hun eigen spreekopdracht analyseren en verbeteren wat resulteerde in leren: eerst zelf verbeteren, dan verbetert de docent en vervolgens vergelijken de leerlingen de commentaren van de docent met hun eigen verbeteringen. Deze vorm van peerdialoog bevindt zich op metacognitief niveau: leerlingen reflecteren op hun eigen *performance*.

### 2.4.3. Observerend leren

Uit onderzoek blijkt dat observeren, waaronder peerobservatie, effectief is voor de performance van de observator bij schrijfvaardigheid (Graham&Harris, 1994; Graham, Harris & Troia, 1998; Schriver, 1992<sup>2</sup> en spreken en luisteren (Sonnenschein&Whitehurst, 1983, 1984). Sonnenschein en Whitehurst (1984) vonden dat het observeren van in combinatie met het commentaar geven op van interactie tussen spreker en luisteraar resulteert in het zelf correct uitvoeren van spreek –en luistertaak. Ze concludeerden dat effectieve verwerving van spreek –of luistervaardigheden kan worden gerealiseerd door het observeren en evalueren van anderen die een spreek –en luistertaak uitvoeren. Het evalueren lijkt een *cue* te zijn voor de observator om zich te focussen op die criteria die essentieel zijn voor succesvolle communicatie.

Het meest problematisch voor vreemde taalleerders bij complexe vaardigheden is het afwisselen van de uitvoering en het in de gaten houden van het proces (Braaksma, 2002). Onderzoek van Couzijn (1999) en Rijlaarsdam en Couzijn (2000a, 2000b) veronderstelt dat deze cognitieve belasting wordt verkleind door eerst te observeren hoe je een taak uitvoert. Door te observeren krijgt de taalleerder de kans afstand te nemen van het uitvoerende gedeelte en zich te richten op het proces. Dit komt overeen met het model dat Ebbens en Ettehoven (2009) presenteren voor het leren van vaardigheden: de eerste stap is het zien van voorbeelden van hoe je een taak aanpakt. Braaksma (2002) bevestigt dat studenten bij schrijfvaardigheid die eerst observeren meer metacognitieve activiteiten laten zien dan bij studenten die “leren door te doen”. De eerste groep laten meer planningsactiviteiten zien. De laatste groep laten meer schrijf -en formuleringactiviteiten zien.

Bandura (1986) onderscheidt vier processen die bepalend zijn voor observerend leren: aandacht, vasthoudendheid, productie en motivatie. Aandacht is nodig om gebeurtenissen correct te percipiëren. Vasthoudendheid is nodig om gepercipieerde informatie te coderen en om te zetten naar het geheugen. Productie betekent het vertalen van deze “mentale informatie” omzetten in gedrag. Motivatie beïnvloedt observerend leren: alleen als leerders het nut inzien van de modellen, zullen zij opslaan wat ze ervan leren. Leerders blijken datgene waar ze zich op focussen ook te internaliseren (Hillocks, 1986).

### 2.5. Training observeren en peerfeedback

Om leerlingen effectief met peerfeedback te laten werken, is training in het geven en ontvangen van peerfeedback essentieel (Stanley, 1992). Volgens Min (2006) wordt door training en coachen meer relevante feedback gegeven die aanhaakt bij de criteria waaraan het schrijfwerk zou moeten voldoen. Met de juiste training kan het geven van peer feedback het evalueren van eigen kunnen (Cheng & Warren, 2005). Veel training is gericht op peerfeedback geven bij schrijfvaardigheid, maar uit paragraaf 2.3. blijkt dat peerdialoog ook effectief is bij spreekvaardigheid.

Rentrop et. al. (2011) laten leerlingen elkaar peer feedback geven na het uitvoeren van de spreekopdracht, waardoor het zich onderscheidt van de onderzoeken beschreven in paragraaf 2.3. De werkvorm die de basis vormt voor het huidige onderzoek is afgeleid van het onderzoek van Rentrop et. al. (2011): twee leerlingen spreken en een derde observeert en geeft achteraf peer feedback. Rentrop et. al. (2011) laten leerlingen elkaar beoordelen aan de hand van *rubrics* na het

---

<sup>2</sup> In: Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: University of Amsterdam.

uitvoeren van een spreekopdracht. De eerste resultaten zijn dat deze constructie leerlingen stimuleert om in de doeltaal te spreken en na te denken over de doeltaal. Wat en hoe wordt niet duidelijk.

Ten eerste is voor zowel observeren als peer feedback geven essentieel dat leerlingen weten waar ze op moeten letten; de leerdoelen moeten duidelijk zijn. Daarbij staat het leren ontdekken en verbeteren van fouten/problemen centraal (Min 2005). Ook moeten leerlingen leren peer feedback te geven op een beleefde manier zonder te oordelen (Tang & Thitecott, 1999). In de training moet ook aandacht besteed worden aan het nut en de relevantie van *peer feedback*. De enige manier waarop feedback effectief is, is namelijk wanneer er duidelijkheid is over het doel van de feedback in kwestie (Hattie & Timperley 2007).

De effectiviteit van observerend leren hangt af van verschillende factoren. Ten eerste geven studenten bij observerend leren over het algemeen de voorkeur aan *peer models*. Het feit dat peers niet altijd competent zijn blijkt geen obstakel te zijn; het observeren van *peers* vergroot juist het gevoel van competentie. Er wordt onderscheid gemaakt tussen *coping models* en *mastery models*. *Coping models* maken de angsten en moeilijkheden zichtbaar bij het schrijven van een tekst. Dit type model maakt stap voor stap verbetering zichtbaar, opdat de observator beter gaat presteren en daardoor meer zelfvertrouwen krijgt. *Mastery models* reflecteren snel en foutloos leren en kunnen een katalysator zijn voor positieve houding ten opzichte van schrijven en zelfvertrouwen. Ook de persoonlijke kenmerken van de observator zelf kunnen de effectiviteit van observerend leren beïnvloeden; het is van belang dat de observator en de geobserveerde zoveel mogelijk op elkaar lijken (Schunk, 1987, 1998).

*Modeling* is een sleutelconcept bij het trainen van peer feedback geven en is gebaseerd op de theorie van observerend leren; peer feedback geven is een complexe taak en door te observeren kan de cognitieve belasting worden verminderd. Min (2006) traint peer feedback geven in twee fasen: voordoen (*modeling*) en bespreking tussen student en docent (evalueren en reflecteren). In de instructie moeten de kenmerken voor het geven van feedback worden toegelicht. *Scaffolding* is een andere manier om het geven van peer feedback aan te leren, waarbij stap voor stap aspecten van het peer feedback geven worden aangeboden (Van Steendam et. al., 2010).

## 2.6. Conclusie

Leren spreken in een vreemde taal is een complexe vaardigheid, omdat het een hoge cognitieve belasting met zich meebrengt. Voor docenten is het om verschillende redenen moeilijk om leerlingen van feedback te voorzien tijdens spreekvaardigheidstraining, terwijl het krijgen van effectieve feedback essentieel is voor het leerproces. Daarnaast zijn directe en indirect leerstrategieën een belangrijk onderdeel van het leerproces.

Peerfeedback is effectief gebleken. In de lessenreeks (deel A) wordt gestreefd naar het stimuleren van zelfregulatie van de leerling door middel van peerobservatie en het geven van peer feedback. Ten eerste, omdat observeren de leerlingen de mogelijkheid geeft afstand te nemen in het formuleringsproces waardoor ruimte ontstaat voor metacognitieve denkactiviteiten. Ten tweede, omdat het geven van gerichte peer feedback de leerlingen helpt de aandacht te richten op belangrijke aspecten van de taak. Ten derde, omdat observeren en peer feedback geven evaluatie van eigen werk bevordert. En tot slot, omdat om peerfeedback te kunnen geven leerlingen de stappen van effectieve feedback moet doorlopen, waardoor ze handvatten krijgen voor hoe leren spreken werkt.

## 3. Methode van onderzoek

### 3.3. Dataverzameling

Het is een beschrijvend onderzoek en er is dus geen sprake van een hypothese die wordt getoetst. Het doel van het onderzoek is inzicht krijgen in wat leerlingen aangeven dat ze leren van peerobservatie en hoe peerobservatie en peerfeedback geven het eigen leerproces ondersteunt.

De data worden verzameld door middel van een kwantitatieve nul -en nameting. De nulmeting vindt plaats enkele weken voor het uitvoeren van de lessenreeks door middel van vragenlijsten ten behoeve van de nul -en nameting. De nulmeting wordt vlak na het onvoorbereid uitvoeren van de werkvorm afgenomen. De nameting wordt vlak na de laatste observatie -en feedbacktaak afgenomen aan het einde van de lessenreeks. Tijdens het uitvoeren van de werkvorm worden kwalitatieve data verzameld door middel van *learnerreports*. Leerlingen beantwoorden daarin open vragen die zijn ontworpen om inzicht te krijgen in het leerrendement van peerobservatie. Ook is er een interview gerealiseerd met twee leerlingen na de eerste keer observeren. Tot slot is er een open afsluitende vragenlijst afgenomen om in kaart te brengen wat leerlingen na drie keer observeren zelf aangeven geleerd te hebben van het observeren. Er zijn dus gevarieerde data verzameld om een compleet beeld te krijgen van het leren van leerlingen. Door deze combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data wordt gestreefd naar triangulatie: het verzamelen van data vanuit verschillende perspectieven.

### 3.2. Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd op Lorentz Lyceum te Arnhem in een vwo 4-klas. Het gaat om een groep van 18 leerlingen met een gemiddelde leeftijd van vijftien à zestien jaar. Er waren afwisselend leerlingen wel en niet gedurende de lessen, waardoor het niet mogelijk was het maximale aantal data te verzamelen.

### 3.3. Procedure

Om leerlingen gericht te laten observeren en peerfeedback te geven is een training en bijbehorend materiaal ontwikkeld (beschreven in deel A: Ontwerp). Op basis van de literatuur is gekozen voor gericht observeren en peerfeedback geven aan de hand van specifieke leerdoelen. Leerlingen letten bij het observeren slechts op 2 à 3 criteria per gespreksdeelnemer en geven vervolgens effectieve peerfeedback op basis van deze criteria. Om de leerling te ondersteunen tijdens het observeren zijn per leerdoel *rubrics* ontwikkeld waar de leerling zijn klasgenoten op kan inschalen.

Een paar weken week voor de start van de lessenreeks wordt de werkvorm uitgevoerd zonder de leerlingen daarop voor te bereiden. Naar aanleiding van deze les is een nulmeting gedaan met een gesloten vragenlijst.

Tijdens het klassengesprek in de eerste les van de lessenreeks gaat de docent met de leerlingen in gesprek over hun ervaringen met spreekvaardigheid, feedback, peerfeedback, maar ook over het belang van feedup en feedforward. Dit is belangrijk om de aandacht van de leerlingen te richten en ze het nut te laten inzien van de werkvorm die ze gaan uitvoeren. Het belang van feedback wordt besproken en er is genoemd dat onderzoek uitwijst dat vooral de feedbackgever leert. Observerend leren is de focus is van het onderzoek en daarom buiten beschouwing gelaten tijdens het klassengesprek. Verder wordt de leerlingen het doel van het onderzoek en de bijbehorende onderzoeksvraag uitgelegd en wordt het wij-gevoel benadrukt: jullie zijn medeonderzoeker. Zo wordt het gevoel van betrokkenheid aangesproken.

De lessenreeks bestaat uit 5 lessen, waarbij de eerste twee lessen worden gewijd aan het trainen in het observeren en het peerfeedback geven (zie verslag ontwerp in deel A). In de derde, vierde en vijfde les wordt de werkvorm uitgevoerd en vullen de leerlingen elke keer vlak na het observeren de *learnerreports* in om het leerrendement te meten. Voor het onderzoek worden dus per uitvoering per groepje drie *learnerreports* verzameld met onderzoeksdata. In totaal observeert iedere leerling over de gehele linie drie keer.

Na afloop van de lessenreeks, dus na drie keer observeren, wordt de leerling gevraagd een algemeen beeld te geven van wat hij leert van observeren van klasgenoten bij spreekoefeningen. De leerlingen vullen twee afsluitende vragenlijsten in: een open en een gesloten vragenlijst. De open vragenlijst is ontwikkeld om leerlingen in alle vrijheid te laten nadenken over het leerrendement van peerobservatie bij spreekvaardigheid waarbij dus weer kwalitatieve data worden verzameld.

### **3.4. Onderzoeksinstrumenten**

#### **3.4.1. Interview expert**

Ter voorbereiding op het ontwerp van de lessenreeks en het onderzoek heeft er een interview en brainstorm plaatsgevonden met een expert op het gebied van de werkvorm waarop dit onderzoek is gebaseerd. De naam van de geïnterviewde is Joke Rentrop, universitair docent aan de Universiteit Utrecht, werkzaam op de Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Centrum voor Onderwijs en Leren. Dit gesprek heeft geleid tot meer inzichten in de praktijk van de werkvorm en de moeilijkheden rondom het geven van *peerfeedback*. Voor het huidige onderzoek zijn vooral praktische zaken besproken wat betreft het uitvoeren van de werkvorm. Tijdens het interview zijn een aantal observaties gedaan die invloed hebben gehad op de uitvoering van de lessenreeks: de expert heeft gesignaleerd dat leerlingen het moeilijk vinden om kritiek te geven aan hun klasgenoten en dat leerlingen het moeilijk vinden om inhoudelijk goede peer feedback omdat spreken snel gaat. Ook geeft zij aan dat zij heeft gekozen leerlingen zelf groepjes te laten maken in verband met de veiligheid van de leeromgeving.

Ook is er gebrainstormd over de focus van het onderzoek, wat heeft geholpen te komen tot de huidige onderzoeksvraag. De literatuur zegt dat observeren metacognitief leren stimuleert. De geïnterviewde twijfelde of leerlingen bewuste metacognitieve kennis zouden verwerven door observeren waardoor de resultaten wellicht niet zichtbaar zouden worden in de learnerreports. Om deze reden is gekozen voor een beschrijvend onderzoek, juist om te kijken welke soort kennisverwerving er bewust bij de leerlingen plaatsvindt.

#### **3.4.2. Startvragenlijst**

Het doel van de startvragenlijst (bijlage 1) is inzicht krijgen in a) de houding van de leerlingen ten opzichte van spreekvaardigheid en *peer feedback* en spreekvaardigheid en b) hun ervaringen met het leerproces bij spreekvaardigheid (*feedup – feedback - feedforward*). Dit laatste wordt gevraagd om bij de nameting te kijken in hoeverre het observeren kan bijdragen aan het leerproces, juist omdat de cirkel van *feedup, feedback* en *feedforward* zo belangrijk is voor het reguleren van het leerproces.

De vragenlijst bestaat uit 21 stellingen met vier antwoordmogelijkheden opgesteld volgens de Likertschaal. De antwoordmogelijkheden zijn: helemaal eens, beetje eens, oneens, helemaal oneens. Er is gekozen voor deze indeling om de leerling te stimuleren actief na te denken over de stelling, een mening te geven en neutrale antwoorden te vermijden.

#### **3.4.2. Learnerreports en interview**

Het onderzoeksinstrument voor kwalitatieve dataverzameling is het *learnerreport* (bijlage 14) waarbij de leerling en direct na het observeren reflecteren op wat ze hebben geleerd van het observeren. De vraagstelling is bepalend voor de antwoorden van de leerling. In paragraaf 3.4 zal onder andere worden ingegaan op deze vraagstelling.

Na de eerste keer observeren zijn twee leerlingen geïnterviewd. In het interview is dieper ingegaan op wat deze leerlingen hebben geleerd van het observeren. De lessen die daarop zijn er geen leerlingen bereid geweest een interview te doen om roostertechnische redenen.

#### **3.4.3. Open afsluitende vragenlijst en gesloten nameting**

Na de derde, en laatste, spreekoefening wordt er een afsluitende vragenlijst afgenomen (bijlage 13). Het gaat om een open vragenlijst, waarin de leerling op verschillende manieren wordt gevraagd wat en hoe ze heeft geleerd van het observeren na de werkvorm drie keer uitgevoerd te hebben.

Omdat het een blokkur is, vullen de leerlingen de les er na een gesloten vragenlijst in waarbij een selectie vragen uit de startvragenlijst nogmaals wordt gesteld (bijlage 12). Deze lijst wordt afgenomen om inzicht te krijgen in hoe het observeren het leerproces verbetert en hoe leerlingen na de interventie aankijken tegen leren van het geven van peerfeedback en observeren.

### **3.5. Data-analyse**

#### **3.5.2. Nulmeting –en nameting**

De gemiddelde antwoorden van de leerlingen worden in een staafdiagram weergegeven. De vragenlijst bestaat uit 3 onderdelen. Het eerste onderdeel bestaat uit de opvattingen over spreekvaardigheid, het tweede deel gaat over de opvattingen over observeren en *peerfeedback* en het laatste onderdeel zijn stellingen die gaan over het leerproces bij spreekopdrachten.

De vragenlijst voor de nameting bestaat uit een selectie van stellingen uit de startvragenlijst. Bij de data-analyse worden de antwoorden van de nul –en nameting tegenover elkaar gezet om een beeld te krijgen van de veranderingen in opvattingen en leren van leerlingen naar aanleiding van de interventie.

Naast de gemiddelden worden in tabellen per antwoordmogelijkheid (helemaal waar, beetje waar, niet waar, helemaal niet waar) het aantal antwoorden in procenten weergegeven. De percentages van de nul –en nameting worden dan ook tegenover elkaar gezet. Er zal blijken dat deze percentages essentieel zijn om een beter inzicht te krijgen in de gemiddelden. Het komt voor dat in het staafdiagram weinig of geen verandering zichtbaar is, maar bij de verdeling van de antwoorden in percentages wel een verschuiving zichtbaar wordt.

#### **3.5.3. Learnerreport**

Om een beeld te krijgen van wat en hoe de leerling leert van observeren heeft hij elke ronde vlak na het observeren een learnerreport ingevuld (voor een ingevuld voorbeeld zie bijlage). Omdat de drie momenten waarop wordt geobserveerd (als eerste, als twee of als derde) verschillen in perspectief, is voor elke observatieronde een ander learnerreport ontwikkeld (zie bijlage 3). In bijlage 16 staat per observator uitgelegd waarom is gekozen voor deze vraagstelling en hoe de antwoorden worden geanalyseerd.

Om inzicht te krijgen in wát (kennis) leerlingen leren worden de antwoorden in de learnerreports gecategoriseerd naar de verschillende leerniveaus van Ebbens en Ettekoven (2009) en Veendam (2012) en de leerstrategieën van Oxford (1989). Om te concretiseren hóe leerlingen van observeren en peer feedback leren wordt vooral gekeken naar hoe observeren van invloed is op het proces effectieve feedback (*feedup – feedback - feedforward*) van Hattie en Timperley (2004); juist omdat effectieve feedback essentieel voor het zicht krijgen op en vormgeven van het eigen leerproces (zelfregulatie).

De onderzoeker verzamelt de observaties van de leerlingen en verdeelt deze observaties (op basis van de vraagstelling in de learnerreports) naar “wat ze leren” en “hoe ze leren”. Vervolgens wordt gekeken welke leerniveaus, leerstrategieën zijn te herkennen in de observaties en waar observeren het leerproces precies ondersteunt (als *feedup, feedback* of *feedforward*). In bijlage 15 staan de leerniveaus en leerstrategieën die worden gebruikt voor de categorisering van de observaties.

#### **3.5.4. Interview**

Het interview dat wordt gehouden met twee leerlingen na de eerste observatieronde is bedoeld om meer inzicht te krijgen in observerend leren. Het is een open interview waarbij leerlingen worden gestimuleerd te verwoorden wat en hoe ze leren van observeren. De resultaten van het interview zijn (in het rood) verwerkt in de leerling-observaties uit de learnerreports. Voor de uitwerking van het interview zie bijlage 21.

#### **3.5.5. Open afsluitende vragenlijst**

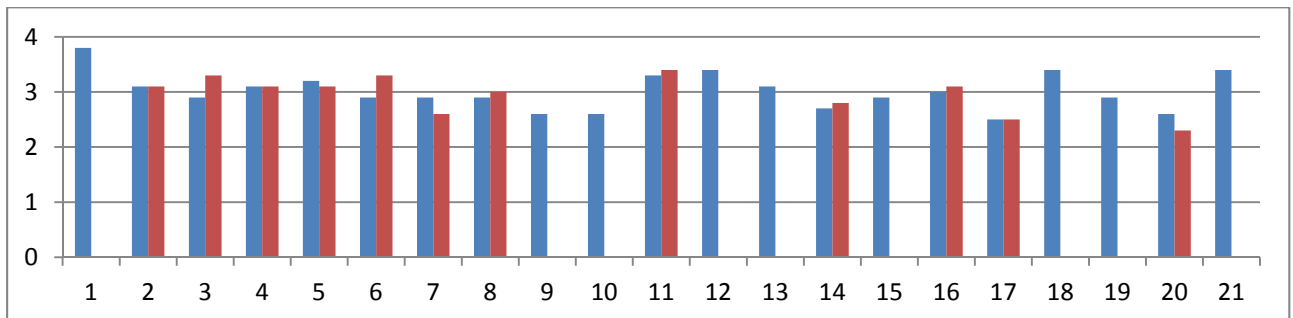
De antwoorden naar aanleiding van de open afsluitende vragenlijst worden geanalyseerd op basis van wat leerlingen aangeven te leren. De vragen zijn zodanig geformuleerd dat leerlingen op

verschillende manieren worden gestimuleerd om na te denken over wat ze hebben geleerd. Bij de analyse zal worden gekeken naar of leerlingen alleen bewust inhoudelijk leren of ook inzichten hebben gekregen in hun leerproces. De antwoorden worden op een rij gezet en de onderzoeker analyseert welke leerniveaus, besproken in paragraaf 3.5.2. terugkomen in de antwoorden van de leerlingen.

## 4. Data-analyse

### 4.4. Nul –en nameting

Hieronder staan de antwoordgemiddelden per stelling in een staafdiagram: 4=helemaal waar, 3=beetje waar, 2=niet waar, 1=helemaal niet waar. De blauwe metingen zijn de gemiddelden van de nulmeting en de rode metingen zijn de gemiddelden van de nameting. Hieronder zullen de antwoorden per stelling worden geanalyseerd. Ook worden de percentages per antwoordmogelijkheid geanalyseerd. In bijlage 17 staan de percentages per stelling uit de vragenlijst weergegeven in tabellen. De percentages in het zwart horen bij de nulmeting en die in het rood bij de nameting.



#### 4.4.2. Motivatie/opvattingen over spreken

*Stelling 1.*

*Ik wil Spaans leren spreken.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,4

*Stelling 2.*

*Ik leer van spreekopdrachten die we tot nu toe gedaan hebben.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,1

Gemiddeld antwoord nameting: 3,1

*Stelling 5.*

*Spreekopdrachten zijn moeilijk.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,2

Gemiddeld antwoord nameting: 3,1

Uit het gemiddelde en percentages per antwoordmogelijkheid blijkt dat leerlingen opvallend gemotiveerd zijn om Spaans te leren spreken. Leerlingen geven ook aan dat ze tot nu “een beetje” geleerd hebben van spreekopdrachten (zelfperceptie). Spreken wordt echter ook moeilijk gevonden. De gemiddelden van de nameting laten zien dat leerlingen na de interventie niet het gevoel hebben meer te leren van de spreekopdrachten dan voorheen.

Wat betreft de percentages per antwoordmogelijkheid vindt bij stelling 2 weinig verschuiving plaats. Wat wel opvalt, is dat de leerlingen zich iets meer uitspreken over het wel of niet leren van spreekopdrachten na de interventie; er zijn minder leerlingen die zich in het “midden” schalen. De percentages bij stelling 5 laten ook zien dat de lijn tussen het wel en niet moeilijk vinden van spreken



scherper is geworden; er zijn minder leerlingen die zich in het midden schalen. Het valt op dat bij de nameting niemand meer “helemaal niet waar” aangeeft.

#### 4.1.2. Het leerproces

*Stelling 3.*  
*Ik weet waar goede uitvoering aan moet voldoen.*  
Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9  
Gemiddeld antwoord nameting: 3,3

Stelling 3 is ontwikkeld om te meten in hoeverre leerlingen weten wat van ze wordt verwacht tijdens een spreekopdracht, ofwel *feedup*. Het gaat hier om de leerdoelen van een opdracht waaraan leerlingen hun eigen *performance* kunnen spiegelen. Uit het staafdiagram blijkt dat leerlingen bij de nulmeting aangeven dat ze “een beetje” (“een beetje eens”) denken te weten waar een goede uitvoering van een spreekopdracht aan moet voldoen. Uit de nameting komt naar voren dat leerlingen aangeven een beter beeld te hebben van waar een goede uitvoering van een spreekopdracht aan moet voldoen.

De percentages per antwoordmogelijkheid laten een interessante verschuiving zien, namelijk dat geen enkele leerling meer aangeeft dat ze niet weten waar een goede spreekopdracht aan moet voldoen. Het percentage leerlingen dat “helemaal waar” aangeeft ligt ook aanzienlijk hoger dan voorheen.

*Stelling 4.*  
*Na spreekopdrachten weet ik wat ik wel en niet zo goed kan.*  
Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,1  
Gemiddeld antwoord nameting: 3,1

Stelling 4 beoogt inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen bij spreekopdrachten in staat zijn een beeld te vormen van wat ze goed en minder goed kunnen, ofwel het voorzien worden van *feedback* (van de docent, van klasgenoten of van zichzelf). Leerlingen geven aan dat ze na een spreekopdracht een redelijk beeld hebben van wat ze wel en nog niet zo goed kunnen. De nameting laat zien dat de interventie geen invloed heeft gehad op de perceptie van de leerlingen. Op basis van de gemiddelde antwoorden blijkt dat het observeren geen invloed heeft op de zelfperceptie van leerlingen als het gaat om eigen kunnen.

Als we kijken naar de percentages per antwoordmogelijkheid zien we echter een opvallende verschuiving plaatsvinden: de 18,8% die bij de nulmeting aangaf niet te weten wat hij/zij wel en niet goed kan na een spreekopdracht is bij de nameting verdwenen. Iedereen heeft nu een beeld van wat ze wel en minder goed kunnen. Daarentegen, zijn er minder leerlingen die “helemaal waar” aangeven.

*Stelling 6.*

*Ik weet wat ik moet doen om het volgende keer beter te doen.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9

Gemiddeld antwoord nameting: 3,3

Stelling 6 heeft als doel inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen na de uitvoering van de spreekopdracht weten wat ze kunnen/moeten doen om hun performance de volgende keer te verbeteren, ofwel *feedforward*. Uit het staafdiagram blijkt dat leerlingen na de interventie (het observeren van *peers* en *peerfeedback* geven) beter wisten wat te doen om hun performance voor de volgende keer te verbeteren. Bij de percentages per antwoordmogelijkheid zien we duidelijk waar deze toename vandaan komt: de 18,75% die in eerste instantie aangaf niet te weten wat te doen om hun uitvoering de volgende keer te verbeteren zegt dat nu wel te weten.

*Stelling 7.*

*Tijdens het spreken vind ik het moeilijk in de gaten te houden of ik het goed doe of niet.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9

Gemiddeld antwoord nameting: 2,6

Stelling 7 heeft als doel te meten in hoeverre leerlingen het lastig vinden om hun leerproces te monitoren tijdens het uitvoeren van spreekopdrachten. De uitkomsten bij stelling 7 laten zien dat leerlingen, met een gemiddelde van 2,9 aangeven niet al teveel moeite te hebben om tijdens het spreken in de gaten te houden of ze het goed doen of niet. Uit de nameting blijkt, met een gemiddelde van 2,6 dat leerlingen het na de interventie iets minder lastig vinden dan voorheen. De percentages per antwoordmogelijkheid laten zien dat leerlingen inderdaad aangeven het monitoren tijdens het spreken minder moeilijk te vinden.

*Stelling 8.*

*Ik weet precies wat ik moet doen om een spreekopdracht voor te bereiden.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9

Gemiddeld antwoord nameting: 3

Stelling 8 ligt in het verlengde van stelling 3. Leerlingen moeten weten wat de leerdoelen zijn, maar moeten ook weten wat ze kunnen doen om deze leerdoelen te halen. Uit de resultaten blijkt dat tijdens de nulmeting leerlingen aangeven niet al te veel moeite te hebben met het voorbereiden van spreekopdrachten. Uit het gemiddelde antwoord van de nameting blijkt dat leerlingen iets beter weten hoe ze spreekopdrachten moeten voorbereiden.

De percentages uit de tabel laten zien dat er inderdaad minder leerlingen zijn die niet weten wat ze moeten doen om een opdracht goed voor te bereiden. Er zijn bij de nameting meer leerlingen, 83,3% tegenover 75%, die wel weten wat ze moeten doen om een spreekopdracht goed voor te bereiden. Het is echter ook zo dat er minder leerlingen helemaal van overtuigd zijn wat ze moeten doen om een spreekopdracht goed voor te bereiden.

#### 4.1.3. Opvattingen over observeren en *peerfeedback*

*Stelling 9.*

*Ik heb weleens klasgenoten geobserveerd tijdens spreekoefeningen bij andere talen.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,6

*Stelling 10.*

*Ik heb weleens feedback gegeven aan klasgenoten bij andere talen.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,6

*Stelling 11.*

*Ik kan leren van het luisteren naar klasgenoten.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,3

Gemiddeld antwoord nameting: 3,4

Leerlingen geven aan dat ze bijna nooit hun peers hebben geobserveerd bij andere talen tijdens spreekvaardigheid. Hetzelfde geldt voor het geven van *peerfeedback*. Vóór de interventie zijn leerlingen van mening dat ze wat betreft spreekvaardigheid zouden kunnen leren van het luisteren naar hun *peers*. Uit de nameting blijkt dat iets meer leerlingen denken dat ze kunnen leren van hun *peers*.

Op basis van de percentages uit de tabel zien we een verschuiving plaatsvinden tussen de nul –en nameting: er zijn minder leerlingen die er helemaal van overtuigd zijn dat ze iets leren van hun *peers*, maar er is ook niemand meer die denkt niets te leren van hun *peers*. Iedereen vindt in ieder geval dat ze iets leren van *peerobservatie*.

*Stelling 12.*

*Ik kan horen of het een goed of minder goed gesprek is.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,4

Leerlingen geven voor de interventie met een gemiddeld antwoord van 3,4 aan dat ze vrij goed kunnen herkennen of een gesprek goed of minder goed is. Ze hebben dus vertrouwen in eigen kunnen om taalinhouden te analyseren.

*Stelling 13.*

*Ik weet waar ik op moet letten tijdens het observeren om mijn klasgenoten feedback te geven.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,1

Leerlingen zeggen aardig te weten te kunnen horen of een gesprek goed of minder goed is, maar ze zijn iets minder overtuigd dat ze weten waar ze op moeten letten bij het observeren (een gemiddelde van 3,1). Dat is logisch, omdat ze nog geen training hebben gehad. Maar ondanks het gebrek aan training denken leerlingen toch nog redelijk te weten waar ze op moeten letten.

*Stelling 14.*

*Ik vind het lastig om te onderbouwen waarom een gesprek goed of minder goed is.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,7

Gemiddeld antwoord nameting: 2,8

Leerlingen zeggen te kunnen herkennen of een gesprek goed of minder goed is, maar geven ook aan dat ze het best lastig zouden kunnen vinden dit te onderbouwen.

*Stelling 15.*

*Ik heb genoeg kennis van Spaans om feedback te kunnen geven.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9

Het staafdiagram laat zien dat leerlingen niet erg overtuigd zijn van hun kennisniveau om *peer feedback* te kunnen geven, maar heel negatief zijn ze ook niet. De percentages uit de tabel laten een beter beeld zien: namelijk 18.8%, kiest stellig voor “niet waar” en de overgrote groep laat een twijfelachtig positief antwoord zien (“een beetje waar”).

*Stelling 16.*

*Ik kan fouten herkennen tijdens het spreken van mijn klasgenoten.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3

Gemiddeld antwoord nameting: 3,1

Leerlingen zijn er aardig van overtuigd dat ze fouten kunnen herkennen tijdens spreekopdrachten van hun *peers*. De nameting laat een lichte stijging zien van deze overtuiging: niemand geeft meer aan dat ze niet genoeg kennis hebben, maar de groep die bij de nulmeting “helemaal waar” aangeeft wordt ook kleiner. Leerlingen geven bijna allemaal aan dat ze wel wat kennis hebben om feedback te kunnen geven, maar niet heel veel. In vergelijking met stelling 15 kan worden gezegd dat leerlingen meer overtuigd zijn dat ze fouten kunnen herkennen dan dat ze genoeg kennis hebben om feedback te geven. Over welke fouten het gaat is hier niet gemeten.

*Stelling 17.*

*Ik vind het vervelend om klasgenoten op hun fouten te wijzen.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,5

Gemiddeld antwoord nameting: 2,5

Het valt op dat er veel verdeeldheid bestaat over deze stelling. Bij zowel de nul –als nameting geeft de helft aan het wel moeilijk te vinden en de andere helft beweert van niet. Bij de nameting zien we dat leerlingen zichzelf minder in het midden schalen en kiezen voor een extremer antwoord. Dit duidt erop dat leerlingen door de ervaring nu echt een mening hebben kunnen vormen: een deel van de klas is minder gevoelig voor het geven van negatieve *feedback* dan de anderen.

*Stelling 18.*

*Leerlingen kunnen van elkaar leren tijdens spreekopdrachten.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 3,4

Stelling 18 is alleen getoetst bij de nulmeting. De stelling komt voor een groot deel overeen met stelling 11 en is dan ook bedoeld als controlemiddel. Het gemiddelde antwoord (3,4) en de percentages laten zien dat de mening van de leerlingen bij beide stellingen grotendeels overeenkomt. Bij stelling 18 zijn de leerlingen net iets positiever dan bij stelling 11. Dit komt waarschijnlijk omdat stelling 18 wat algemeen geformuleerd is; bij stelling 11 wordt "luisteren" specifiek genoemd.

*Stelling 19.*

*Ik kan uitleggen waarom het gesprek goed of minder goed is.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,9

Stelling 19 is ook alleen afgenomen bij de nulmeting en is een controlestelling voor stelling 14. De percentages laten zien dat leerlingen toch wat voorzichtiger zijn met hun antwoord nu de stelling positief is geformuleerd: 12,5% zegt dat ze het helemaal niet lastig vinden om uit te leggen waarom het gesprek goed of minder goed is, terwijl maar 6,2% aangeeft dat ze prima kunnen uitleggen waarom. Verder zie je bij de negatief geformuleerde stelling (14) dat leerlingen toch wel toegeven dat ze het lastig vinden: 56,2% zegt "beetje waar" dat ze het lastig vinden, tegenover 75% die zegt "beetje waar" bij dat ze het kunnen.

*Stelling 20.*

*Alleen docent kan nuttige feedback geven.*

Gemiddeld antwoord nulmeting: 2,6

Gemiddeld antwoord nameting: 2,3

De laatste stelling heeft als doel inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen vinden dat *feedback* van *peers* nuttig kan zijn. De stelling gaat echter over de docent, om niet meteen bloot te geven wat deze stelling toetst. Het valt op in het staafdiagram met een gemiddeld antwoord van 2,6 dat leerlingen over het algemeen vinden dat *feedback* van *peers* ook waardevol kan zijn.

Bij deze stelling valt op dat leerlingen meer in de uitersten gaan zitten van de antwoordmogelijkheden dan bij andere stellingen. dat duidt erop dat leerlingen hier wel echt een mening over hebben. Een relatief grote groep, 18,75%, vertrouwt alleen op *feedback* van de docent. Er is echter ook een relatief grote groep, 16,7%, die dit stellig ontkent. De leerlingen zijn verdeeld wat betreft dit onderwerp: de helft ontkent en de andere helft bevestigt.

De nameting laat een duidelijke verschuiving zien: over het algemeen vindt een derde van de leerlingen (16,7%+50%= 66,7%) na de interventie dat naast *feedback* van de docent, *peerfeedback* ook nuttig kan zijn.

## **4.2. Analyse learnerreports**

In deze paragraaf zullen de learnerreports worden geanalyseerd. Eerst zal worden gekeken naar wat leerlingen opvalt naar aanleiding van het observeren. Vervolgens wordt geanalyseerd met welke oplossingen (leerstrategieën) leerlingen komen. Tot slot wordt geanalyseerd hoe het observeren het leerproces ondersteunt volgens de leerlingen zelf.

De resultaten worden weergegeven per observatorrol: observator 1, 2 en 3. De data zijn gecategoriseerd binnen de verschillende leerniveaus en leerstrategieën beschreven in bijlage 15. De beschreven analyses zijn gebaseerd op categorisering van de observaties van leerlingen. De observaties en bijbehorende categorisering per observator staan weergegeven in tabellen die zijn terug te vinden in bijlage 18. Onderaan iedere tabel waarin de leerstrategieën worden geanalyseerd staat een overzicht van het totaal aantal observaties per categorisering, om een beeld te krijgen van welke leerstrategieën het meeste voorkomen. Bij de leerniveaus was dit niet nodig, omdat er steeds maar een beperkt aantal leerniveaus worden geconstateerd waardoor de tabel zelf al genoeg overzicht biedt.

De extra informatie die uit de interviews is voortgekomen staat in het rood weergegeven in de tabellen. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden de analyses van de open vragenlijst uiteengezet.

### **4.2.1. Analyse observator 1**

Uit tabel 1 (bijlage 18.A.) blijkt dat die zaken die opvallen tijdens het observeren vooral betrekking hebben op metacognitieve kennis (taakkennis). Leerlingen worden tijdens het observeren bewust van waar een goede uitvoering aan voldoet: geen stiltes laten vallen, naar elkaar luisteren, overtuigend overkomen, je mening onderbouwen, improviseren, de opdracht overstijgen. Er is één observatie die iets zegt over het belang van voorbereiding en een over het belang van concentratie tijdens de taak. Er is ook een observatie die wordt gedaan op affectief niveau, namelijk dat het leuk kan zijn om naar gesprekje te luisteren. Tot slot valt op dat er geen enkele observatie wordt gedaan over grammatica en dat slechts drie observaties direct aan de leerdoelen van de spreekopdracht te linken zijn.

Tabel 2 (bijlage 18.B.) laat zien dat observeren leerlingen op meerdere manieren kan helpen bij hun eigen leerproces. In eerste instantie laat de analyse zien dat het observeren de leerlingen vooral stimuleert om zelf de aandacht te richten op belangrijke onderdelen van het kunnen voeren van een goed gesprek. Soms wordt het aandacht richten gestimuleerd door de leerdoelen, maar lang niet altijd. Ook laten leerlingen sociale en affectieve strategieën zien. Er wordt een compensatiestrategie laten zien, maar die is wel gestimuleerd door een leerdoel die bij de opdracht hoort, namelijk vragen om hulp in het Spaans. Tot slot laat één leerling een cognitieve strategie zien; hij neemt zich voor om meer op te schrijven voor bij de uitvoering.

Tabel 3 (bijlage 18.C.) bevestigt dat observeren de leerling vooral helpt de aandacht te richten. Daarnaast duiden de resultaten er op dat observeren op 3 manieren positieve invloed heeft op het leerproces, het stimuleert namelijk aandacht richten, identificeren van het doel van de opdracht, plannen van benodigde kennis, zelfmonitoren tijdens het spreken (welke fouten kan ik gaan maken en waar ga ik op focussen tijdens mijn eigen spreken) en evalueren. Wat betreft het evalueren: het zien bij anderen waar nog op geoefend moet worden duidt direct op evalueren.

### **4.2.2. Analyse observator 2**

In tabel 4 (bijlage 18.D.) zien we dat de observaties van observator 2 vooral gericht zijn op de kenmerken van hoe je een goed gesprek voert. Bewustwording van taakkennis vindt plaats. Er zijn ook een aantal observaties die er op duiden dat leerlingen het belang inzien van een goede voorbereiding om een taaktaak goed uit te voeren. Één leerling observeert dat het belangrijk is dat je je aandacht richt op de taak en één leerling observeert dat je een gesprek alleen maar kunt voeren wanneer de gesprekdeelnemers goed naar elkaar luisteren. Tot slot valt op dat slechts één leerling een observatie doet gerelateerd aan de grammatica. Het lijkt er dus op dat ook de tweede observator vooral metacognitieve kennis over de taak opdoet tijdens het observeren.

Ook de tweede observatoren laten zien dat observeren vooral aanzet tot de metacognitieve strategieën aandacht richten en het plannen van de taak (bijlage 18.E.). In vergelijking met de data van de eerste observatoren, valt op dat de tweede observatoren meer behoefte hebben aan compensatiestrategieën. Affectieve en sociale strategieën komen niet aan de oppervlakte bij de leerlingen die als tweede observeren. Tot slot moet genoemd worden dat niet iedere leerling in staat is een strategie te bedenken.

Tabel 6 (bijlage 18.F.) illustreert dat de tweede observant het observeren overduidelijk ziet als *modeling*. Drie leerlingen geven expliciet aan dat observeren effect heeft op hun eigen leerproces, namelijk door te evalueren en inzicht te krijgen in waarop ze moeten letten bij hun eigen spreken (zelfmonitoren). Een leerling geeft letterlijk aan dat het observeren helpt om inspiratie op te doen; observeren verlaagt dus de cognitieve belasting van inhoud bedenken en formuleren. De rest haalt gespreksinhoudelijke dingen uit het observeren. Het lijkt erop dat in vergelijking met de eerste observatieronde, leerlingen de tweede keer zich meer specifieke kenmerken van de spreekopdracht eigen maken. In die zin functioneert het observeren als beklijving van kennis.

#### 4.2.3. Analyse observator 3

Het valt op in tabel 7 (bijlage 18.G.) dat de derde observator eigenlijk alleen maar let op kenmerken van een goede uitvoering op gespreksniveau. Er is een leerling die de grammatica noemt. Het is wel opvallend dat de derde observator al beter kan uitleggen waarom iets goed is en niet alleen maar zegt dat het “vloeiend” was.

Leerlingen die als derde observeren hoeven zelf niet meer te spreken. Dit kan invloed hebben op de manier waarop ze kijken naar hun *peers*. Tabel 8 (bijlage 18.H.) en 9 (bijlage 18.I.) laten zien dat deze groep observatoren het belang van de voorbereiding benadrukt, namelijk het plannen van de benodigde kennis om de taak te kunnen uitvoeren. Ook geven ze vaker ideeën over hoe taalleren werkt: oefenen, woordjes leren, grammatica leren. Daarnaast moedigen de leerlingen zichzelf ook vaker aan.

Er is één observatie die niet is in te delen in de leerstrategieën van Oxford (1989). De leerling geeft als strategie aan dat je iets moet zeggen in het Spaans ook al weet je het niet. Het kan duiden op risico's durven nemen, om hulp vragen in het Spaans (lijkt het meest logisch gezien de leerdoelen bij de spreekopdrachten), de boodschap vereenvoudigen/aanpassen of nieuwe woorden verzinnen. Omdat het niet duidelijk is, is deze observatie buiten beschouwing gelaten.

#### 4.3. Analyse open afsluitende vragenlijst

In de vorige paragraaf is uitgewerkt welke kennis en strategieën worden gestimuleerd door observeren en hoe observeren het leerproces ondersteunt volgens de leerling zelf. Na de derde observatieronde hebben leerlingen een open vragenlijst ingevuld die een algemeen beeld tracht te krijgen wat leerlingen vinden dat ze leren van observeren. Hieronder worden de antwoorden van leerlingen geanalyseerd op die vragen die leerlingen stimuleren na te denken over observerend leren (*cues*).

##### 4.3.1. Bewustwording

De eerste vraag die als *cue* werkt voor observerend leren is de vraag: “Waar ben je het meest bewust van geworden na drie keer observeren van en feedback geven op je groepsgenoten?”. Het is echter niet altijd duidelijk of dat wat leerlingen zeggen geleerd te hebben ook echt komt door het observeren. In bijlage 19.A staan de antwoorden van de leerlingen. Over het algemeen komen in de antwoorden de volgende leeraspecten naar voren:

1. Persoonlijke metacognitieve kennis.
2. Bewustwording kennis over de taak.
3. Inhoudelijk leren: formuleren en grammatica.
4. Leren van vaardigheden: feedback geven.

#### **4.3.2. Het nut van het observeren van een minder goede uitvoering**

De vraag of het observeren van een minder goede uitvoering nuttig en waarom wel/niet, geeft ook een goed beeld van hoe leerlingen aangeven dat ze leren van observeren. De antwoorden weergegeven in bijlage 19.B illustreren dat, op twee na (dikgedrukt), leerlingen door het observeren zich richten op fouten van hun *peers* en daardoor zelf een beter weten waar ze zelf op moeten letten tijdens het spreken.

#### **4.3.3. Gepercipieerd verschil tussen de rol als beoordelaar en spreker**

De antwoorden op de vragen welk verschil leerlingen ervaren tussen de twee rollen (beoordelen en spreken) geven ook een goed inzicht op observerend leren (zie bijlage 19.C.). in onderstaande tabel staan de antwoorden weergegeven. Het verschil dat leerlingen ervaren tussen de twee rollen is overduidelijk; het cognitieve proces bij spreken wordt opgeslokt door formuleren, terwijl het observeren ruimte biedt om te evalueren wat goed en minder goed gaat. Ook geven enkele leerlingen aan dat ze tijdens het observeren meer letten op het verloop van het gesprek en minder op de grammatica.

#### **4.3.4. Voorkeur: met of zonder observeren en waarom?**

Bij de laatste vraag wordt leerlingen gevraagd wat ze zouden kiezen: spreekopdrachten met of zonder observeren. Het blijkt dat 75%, om verschillende redenen kiest voor “met observeren”. Als we naar de redenen kijken, zien we dat de meeste leerlingen aangeven dat ze dankzij het observeren weten wat ze beter moeten doen. Ook worden sociale aspecten genoemd, namelijk dat groepswerk leuk is en dat je door het observeren en feedback geven van elkaar kan leren. 25% van de leerlingen werken liever zonder observeren; ze geven aan dat het teveel van hetzelfde was en dat de voorkeur wordt gegeven aan feedback van de docent. Voor de uitgewerkte antwoorden zie bijlage 19.D.



## 5. Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en deelvragen. In onderstaande paragrafen worden de deelvragen 2 en 4 tot en met 7 beantwoord die staan beschreven hoofdstuk 1.3. Deelvraag 3 wordt beantwoord in deel A (bovenal hoofdstuk 4).

### 5.1. Deelvraag 2: de huidige praktijk

Hieronder wordt per onderdeel een overzicht gegeven van de beginsituatie op basis van de startvragenlijst (nulmeting) aangevuld met informatie die is voortgekomen uit het interview met de expert (Joke Rentrop) en het klassengesprek over (peer) feedback in de eerste les van de lessenreeks. De eerste serie resultaten uit de startvragenlijst geven inzicht in de motivatie van de leerlingen wat betreft het leren spreken van Spaans. De tweede serie geeft inzicht in het leerproces van leerlingen bij spreekvaardigheid en de obstakels die leerlingen in hun leerproces ervaren. De derde serie geeft inzicht in hoe leerlingen aankijken tegen peer observatie en peer feedback en hun eerdere ervaringen hiermee.

#### 5.1.1. Motivatie

Opvallend is dat leerlingen aangeven gemotiveerd tot zeer gemotiveerd te zijn om Spaans te leren spreken. Dit is van belang voor het onderzoek, omdat a) er mag worden aangenomen dat leerlingen positief staan tegenover een lessenreeks spreekvaardigheid en b) de kans kleiner is dat de resultaten van het onderzoek negatief worden beïnvloed door gebrek aan motivatie. Het kan natuurlijk dat er factoren van andere aard zijn waardoor leerlingen zich minder betrokken kunnen voelen bij de opdrachten. Een aantal van deze factoren zullen worden toegelicht in paragraaf 5.1.3: het nut van peer feedback.

Ondanks de hoge motivatie vinden leerlingen spreekopdrachten over het algemeen moeilijk tot redelijk moeilijk. Dit is interessant aangezien het erop lijkt dat de perceptie van de moeilijkheidsgraad de motivatie niet negatief beïnvloedt. We mogen dus concluderen dat de bereidheid tot inzet bij leerlingen aanwezig is om Spaans te leren spreken.

Tot slot is er nog een aspect van motivatie dat wordt gemeten in de startvragenlijst, namelijk het gepercipieerde nut van spreekopdrachten die tot nu toe zijn gedaan; leerlingen ervaren over het algemeen dat de spreekopdrachten die tot nu toe zijn uitgevoerd redelijk nuttig zijn. Hier is natuurlijk van belang inzicht te hebben in wat voor soort spreekopdrachten worden gedaan bij Spaans. Het gaat vooral om gesprekjes waarbij de inhoud van de rollen A en B al bekend zijn (gestructureerde spreekoefeningen) en gesprekjes waarbij leerlingen grammaticale of communicatieve onderdelen trainen, waarbij de inhoud van de gesprekken al bekend is. Dit is relevant voor het onderzoek, aangezien de gesprekjes die leerlingen voeren in de lessenreeks van andere aard zijn, namelijk vrijer. Dit zorgt voor een hogere cognitieve belasting bij leerlingen. Hiervoor is nadrukkelijk gekozen, omdat observerend leren juist ondersteunend werkt bij leeractiviteiten met een hoge cognitieve belasting (Couzijn, 1999; Rijlaarsdam en Couzijn, 2000a, 2000b; Braaksma, 2002).

#### 5.1.2. Perceptie obstakels in leerproces

Deze resultaten zeggen iets over hoe leerlingen de verschillende fasen in het leerproces ervaren. Het gaat om de volgende fasen: a) weten wat je moet kunnen (leerdoelen), b) in kaart brengen van de kennis die nodig is om de leerdoelen te bereiken (voorbereiden), c) het monitoren tijdens de uitvoering van de spreekoefening en d) het naderhand evalueren van en reflecteren op de uitvoering.

De eerste fase lijkt voor een grote meerderheid niet altijd duidelijk te zijn. En er zijn twee keer zoveel leerlingen die helemaal niet weten waar een goede uitvoering aan moet voldoen dan leerlingen die wel weten waar een goede uitvoering aan moet voldoen. Ook weten leerlingen lang niet altijd wat ze moeten doen om een spreekopdracht goed voor te bereiden. De voorbereidende fase blijkt dus een obstakel in het leerproces van de meeste leerlingen. Verder ondervindt de meerderheid van de leerlingen in meerdere of mindere mate moeilijkheden bij het monitoren van de

eigen uitvoering. En tot slot zijn de meeste leerlingen er niet van overtuigd dat ze hun uitvoering naderhand kunnen evalueren.

Leerlingen hebben bij spreekvaardigheid niet voldoende handvatten om effectief van te kunnen leren. Het is echter wel opvallend dat leerlingen zich niet helemaal verloren voelen als het gaat om het leren spreken: ondanks het vaak ontbreken van feedback van de docent, zegt de meerderheid in meer of mindere mate wel zicht te hebben op hun eigen leren. Het kan zijn dat leerlingen eigenlijk helemaal niet weten dat ze veel meer zouden kunnen leren, omdat er zo weinig aandacht aan wordt besteed door docenten. Tijdens het klassengesprek in de eerste les van de lessenreeks (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3) kwam echter naar voren dat leerlingen verdeeld waren over het wel of niet een beeld kunnen vormen over wat wel en niet goed gaat bij spreekoefeningen; sommigen geven aan dat wel te kunnen en anderen vonden het toch wel moeilijk. Een leerling legt uit dat ze het lastig vindt om na te denken over wat je moet zeggen en tegelijkertijd hoe je dat moet zeggen. Het probleem van de cognitieve belasting komt hier duidelijk naar voren.

Tijdens het klassengesprek werd duidelijk dat bij andere talen (ook bij Spaans in de derde klas) nauwelijks aan spreekvaardigheid wordt gedaan. Leerlingen interpreteerden het “krijgen van feedback” in eerste instantie dan ook als feedback op een mondelinge toets. Leerlingen hebben dus chronisch gebrek aan training in spreken en aan feedback op spreken. Dit is essentiële informatie voor de interpretatie van de resultaten van de nameting; leerlingen kunnen na een serie spreekoefeningen, en dan ook nog vrije spreekoefeningen, pas echt een beeld krijgen van hoe het is om te leren spreken en hoe leren spreken eigenlijk werkt.

### **5.1.3. Feedback, peer feedback en peerobservatie**

Leerlingen geven aan niet of nauwelijks ervaring te hebben met peerobservatie en het geven van peer feedback bij spreekoefeningen. Leerlingen denken er wel van te kunnen leren. Ook staan ze open voor het geven en ontvangen van peerfeedback; leerlingen geven aan dat peer feedback nuttig kan zijn.

Verder valt op dat leerlingen zichzelf niet laag inschatten wat betreft hun eigen kunnen; de meeste leerlingen antwoorden dat ze kunnen horen of een gesprek goed/minder goed is, dat ze weten waar ze op moeten letten, dat ze genoeg kennis van het Spaans hebben om peer feedback te kunnen geven en dat ze fouten kunnen herkennen.

Daarentegen zeggen leerlingen wel dat ze moeite denken te hebben te onderbouwen waarom een gesprek goed of minder goed is. Dit kan de reden zijn waarom leerlingen peer feedback geven moeilijk vinden, wat naar voren kwam tijdens het interview met de expert en de evaluatiegesprekken met de leerlingen tijdens de lessenreeks. Ook kwam naar voren, in tegenstelling tot het interview dat er een tweedeling bestaat tussen leerlingen die het wel en niet moeilijk denken te vinden hun klasgenoten op fouten te wijzen.

Tot slot is belangrijk te noemen dat leerlingen door het klassengesprek in les 1 de lessenreeks zijn ingegaan wetend wat feedback is, dat feedback belangrijk is en waarom. Ook zijn ze in dit gesprek aangezet tot nadenken over hun eigen behoefte aan feedback. Dit is bewust gedaan betrokkenheid te creëren bij het eigen leerproces en dat van de andere leerlingen.

## **5.2. Deelvraag 4: soorten kennis**

Uit de resultaten van de learnerreports blijkt dat peerobservatie meerdere kennisniveaus aanspreekt. Metacognitieve kennis over de taak (Veendam, 2012) steekt er met kop en staart boven uit. De feedback die leerlingen geven naar aanleiding van de observatieopdrachten is vooral gerelateerd aan kenmerken van hoe een goed gesprek er uit hoort te zien. De resultaten van de nul – en nameting ondersteunen deze conclusie. Uit deze metingen blijkt namelijk dat leerlingen na de interventie veel beter weten waar een goede uitvoering aan moet voldoen. Het is zo goed als zeker dat observeren de aanleiding is van dit leren, omdat de learnerreports zijn ingevuld vlak na het observeren. Andere resultaten die deze conclusie ondersteunen zijn de antwoorden uit de open afsluitende vragenlijst. Leerlingen geven bijna unaniem aan dat ze in de rol van beoordelaar meer op

gespreksniveau kijken. In tegenstelling tot de rol van de spreker, waarbij vooral wordt nagedacht over formuleren. Dit mag tot de conclusie leiden dat door te observeren leerlingen leren waar een goede uitvoering van een spreekopdracht aan moet voldoen. Deze kennis is essentieel voor het leerproces, namelijk de fase van *feedup*. Bovendien hebben ze hierdoor een duidelijker beeld van de eisen waaraan ze hun eigen *performance* kunnen spiegelen tijdens en na de uitvoering.

De leerdoelen van de spreekopdrachten zijn vooral gericht op communicatie. Het lijkt dus dat de leerdoelen de focus van leerlingen bepalen. Hillocks (1986) concludeert dat door gericht te observeren, leerders datgene waar ze op focussen ook internaliseren. Dus als leerlingen wordt gevraagd te letten op communicatieve aspecten van een gesprek, dan mag je ervan uitgaan dat in de learnerreports deze communicatieve aspecten ook terugkomen. Dit is ook het geval.

Logischerwijs valt op dat leerlingen tijdens het observeren weinig laten zien aan leren op grammaticaal niveau. Met het oog op wat hierboven staat beschreven, kan dit het gevolg zijn van de aard van de leerdoelen. Interessant is dat uit de analyse van het gesprek tussen leerlingen (bijlage 8) leerlingen elkaar wel verbeteren op grammaticale aspecten. Leerlingen kunnen grammaticale fouten dus wel signaleren tijdens het spreken, maar dit zie je niet terug in de learnerreports. Het is onduidelijk of dit komt door de aard van de leerdoelen of dat leerlingen er zich niet bewust van zijn. De mogelijkheid bestaat dat leerlingen het moeilijk vinden dit soort details te onthouden bij het geven van peer feedback. Dit ligt in de lijn van een andere observatie, namelijk dat leerlingen het moeilijk vinden om hun feedback te onderbouwen met concrete voorbeelden.

Leerlingen geven eenduidig aan in de open afsluitende vragenlijst dat ze tijdens het observeren leren van andermans fouten. Ook komt in de nameting naar voren dat leerlingen na de interventie van mening zijn dat het detecteren van andermans fouten minder moeilijk is dan dat ze van te voren hadden verwacht. Het is echter onduidelijk op welke fouten leerlingen precies doelen.

Naast metacognitieve kennis over de taak zien leerlingen tijdens het observeren ook wanneer een gesprek wel of niet goed is voorbereid, waardoor observeren ook het bewustzijn over het belang en de aard van de voorbereiding stimuleert. Dit is ook kennis op metacognitief niveau. In de resultaten van de nul –en nameting zien we dat leerlingen na de interventie een beter idee hebben van waar een goede voorbereiding aan moet voldoen. Er echter ook leerlingen die na de interventie hier minder overtuigd van zijn. Een reden zou kunnen zijn dat het vrije karakter van de spreekopdrachten het voorbereiden bemoeilijkt. Ook kan meespelen dat leerlingen er juist tijdens deze lessenreeks achterkomen dat het spreken en het voorbereiden ervan moeilijk, omdat ze niet vaak intensief met spreken bezig zijn. Er zijn enkele leerlingen die dit in de open afsluitende vragenlijst ook expliciet aangeven.

### **5.3. Deelvraag 5: leerstrategieën**

De analyses van de learnerreports laten zien dat observeren bewustwording van verschillende leerstrategieën stimuleert. Deze data zeggen niets over of leerlingen deze strategieën ook echt in praktijk brengen, maar wel iets over de aard van de problemen/verbeterpunten die observeerders constateren tijdens het observeren van hun *peers*, de mogelijke oplossingen die ze daarvoor aandragen en tips die ze zichzelf geven. Observeren activeert vooral de metacognitieve strategie “aandacht richten”. De geboden oplossingen (voor medeleerlingen en zichzelf) gaan vooral over het aandacht richten op een specifiek aspect van de taak.

Een waardevol leerrendement van observeren bevindt zich op het niveau van sociale en affectieve strategieën zien; leerlingen worden bewust dat je leert spreken in samenwerking met je gesprekspartner. Observeren maakt leerlingen ook bewust dat het laten varen van angst en zelfverzekerdheid een positief effect kan hebben op je spreekperformance. Observeren kan dus een middel zijn om spreekangst te verminderen.

### **Deelvraag 6: leerproces**

Observeren beïnvloedt het leerproces op verschillende manieren. Het is gebleken dat observeren als *modeling* functioneert, waarbij de kwaliteit van het gesprek niet uitmaakt: leerlingen vinden het observeren van een minder goed gesprek ook nuttig (zie hoofdstuk 4.3.2.). Het zou zelfs kunnen zijn

dat dit het zelfvertrouwen van de leerling stimuleert (Schunk, 1987, 1998). Het zien van fouten van anderen helpt leerlingen de aandacht te richten en te zien waar de valkuilen liggen. Dit functioneert als referentiekader voor zelfsturing bij hun eigen spreken. Verder blijkt uit de antwoorden uit de learnerreports en de afsluitende open vragenlijst dat door peers te evalueren ook de eigen evaluatie van het leerproces wordt bevorderd wat overeenkomt met de conclusie van Saito (2008).

De resultaten van de nul –en nameting bevestigen dit. Leerlingen geven in de nameting aan dat ze het iets minder moeilijk vinden om tijdens het spreken in de gaten te houden of ze het goed of minder goed, dat ze na de spreekopdracht beter weten wat ze wel en minder goed kunnen en wat ze moeten doen om het de volgende keer beter te doen. Uit de metingen naar aanleiding van de stelling “het na de opdracht weten wat ze wel en niet zo goed kunnen” is er een groep leerlingen die het voorheen beter wisten dan na de interventie. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het open karakter van de spreekopdrachten. Dit maakt spreken namelijk minder eenduidig, wat verwarrend kan werken.

Er is een ander resultaat dat zegt over de invloed van de interventie op het leerproces van de leerlingen, al is onduidelijk of dit direct het gevolg is van de observatieactiviteit. De antwoorden uit de nameting laten zien dat leerlingen zich scherper positioneren als het gaat om de moeilijkheid van spreken. Dit duidt er op dat leerlingen meer bewust worden van eigen kunnen. Dit wil niet wil zeggen dat wat leerlingen zeggen over hun eigen leren ook echt waar is (zie Veendam, 2012). Dit bewustzijn zou door het observeren kunnen komen. Het kan wederom zijn dat leerlingen niet eerder zo intensief met spreekoefeningen zijn bezig geweest waardoor ze hun eigen leren nu pas voor het eerst kunnen evalueren. De resultaten uit de afsluitende open vragenlijst ondersteunen dat de werkvorm leerlingen meer bewust heeft gemaakt van eigen kunnen. Drie leerlingen geven aan dat ze minder goed spreken dan ze in eerste instantie dachten. Een leerling legt uit dat hij heeft ontdekt dat spreken toch wel moeilijk is, veel moeilijker dan lezen of schrijven, omdat je het allemaal uit je hoofd moet halen en niet lang kunt nadenken.

Tot slot lijkt het erop dat peerobservatie een manier is voor leerlingen om zichzelf moed in te spreken en bewustwording stimuleert over het belang van nemen van risico's. Observeren heeft dus invloed op het affectieve niveau van het leerproces.

#### **5.4. Deelvraag 7: moment van observeren**

Alle observanten leren op metacognitief niveau: vooral kennis over de taak wordt gestimuleerd. De eerste observatoren lijken echter meer te doen aan aandacht richten dan de tweede en derde observatoren. Dit kan komen, omdat deze leerlingen nog niet hebben ervaren hoe het is om te spreken en gaan zij vooral op zoek naar allerlei dingen waar ze bij hun eigen spreken wat aan hebben.

Verder lijkt het erop dat, in vergelijking met de eerste observatieronde, leerlingen in de tweede ronde zich meer specifieke kenmerken van de spreekopdracht eigen maken. In die zin helpt het observeren bij het beklivingsproces van de gestelde leerdoelen. De tweede observatoren lijken ook meer behoefte te hebben aan compensatiestrategieën. Dit heeft waarschijnlijk als oorzaak dat leerlingen vlak voor het observeren bij het spreken hebben ervaren dat ze tegen bepaalde formuleringsproblemen aanliepen en daar bij het observeren extra op gaan letten.

De derde observator richt zich vooral op het belang van de voorbereiding en ook geven zij blijk van ideeën over hoe taalleren werkt. De derde observatoren lijken ook meer aan zelfaanmoediging te doen. Dit laatste komt misschien omdat zij niet hebben kunnen ervaren hoe het is om te spreken na geobserveerd te hebben. Ze hebben misschien wel het goede gevoel dat hoort bij een succeservaring gemist, waardoor ze meer behoefte hebben aan zelfaanmoediging.

#### **5.5. Conclusie**

Leerdoelen kunnen bepalend zijn voor de bril waarmee leerlingen naar hun *peers* kijken. Bij het type leerdoelen die voor de huidige observatieopdrachten zijn gekozen (communicatieve leerdoelen), stimuleert peerobservatie vooral metacognitieve kennis over de taak. Leerlingen krijgen door observeren inzicht in de kenmerken van de taak waardoor zij bewuster hun taak kunnen

voorbereiden en tijdens de eigen uitvoering een beter referentiekader hebben. Ook stimuleert peerobservatie affectieve en sociale kennis en leerstrategieën, waardoor leerlingen een meer compleet beeld krijgen van hoe ze beter kunnen leren spreken. Daarnaast heeft observeren een positieve invloed op het proces van *feedup*, *feedback* en *feedforward*, wat leerlingen ondersteuning biedt bij inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Observeren is hierdoor effectief gebleken voor zelfregulatie. Observerend leren zou dus een van de oplossingen kunnen zijn voor het feedbackprobleem in het vto, mits de docent varieert in leerdoelen, waardoor leerlingen op verschillende niveaus leren en leren leren.

Het moment van observeren heeft ook invloed op de aard van het leren; afwisseling in het moment van observeren is dus gewenst. Als eerste observeren helpt vooral bij het aandacht richten op de spreektaak. Door te observeren na zelf de spreektaak al uitgevoerd te hebben leidt tot gericht observeren, wat volgens Hillock (1989) ook tot meer internalisering van kennis leidt. Als laatste observeren resulteert vaker in bewustwording van het belang van voorbereiding en ideeën over taalverwerving. Wel moet worden vermeld dat de onderzoeksgroep klein is en dat deze verschillen veroorzaakt kunnen zijn door toeval. Een grootschaliger onderzoek is noodzakelijk om deze bevindingen te bevestigen.

Uit de gespreksanalyse in deel A (bijlage 8) blijkt dat leerlingen het moeilijk vinden om effectieve feedback te geven en feedback oppervlakkig blijft. Meer verfijning van deze vaardigheid is noodzakelijk om leerlingen gericht te leren observeren. Als leerlingen beter kunnen observeren, zal ook meer kennis en misschien wel andere typen kennis worden geactiveerd en geïnternaliseerd. Het prille karakter van de training heeft hoogstwaarschijnlijk invloed gehad op de resultaten van dit onderzoek.

## **5.6. Implicaties voor de (eigen) onderwijspraktijk**

Peerobservatie en peer feedback geven hebben een meerwaarde voor de onderwijspraktijk. Tijdens het observeren is er sprake van bewustwording van metacognitieve kennis, terwijl tijdens het spreken de aandacht vooral uit gaat naar het formuleringsproces. Observeren versterkt het leerproces, waardoor de druk bij de docent deels wordt weggenomen om ieders vooruitgang in de gaten te houden. Aan de behoefte aan autonomie van de leerling wordt tegemoetgekomen, maar feedback van de docent moet wel een rol blijven spelen in de lespraktijk. Leerlingen hebben nog de bevestiging, aanwijzingen en sturing nodig van de docent. Observerend leren en peer feedback geven is echter wel een goede manier om de leerling minder afhankelijk te maken van de docent.

Uit dit onderzoek blijkt dat de docent door de keuze van de leerdoelen allerlei verschillende vaardigheden kan trainen bij leerlingen. Deze werkvom heeft dus de potentie om leerlingen de aandacht te richten waarbij je als docent grote invloed hebt waarop je de leerlingen de aandacht laat richten. Wil je observeren en peer feedback effectief inzetten en er zoveel mogelijk leerrendement uithalen, dan moeten leerlingen wel verdere training en oefening ondergaan. Met een training van 6 lessen zijn leerlingen nog niet competent in deze vaardigheden.

Tot slot is een belangrijke conclusie dat observeren bij spreekvaardigheid een manier blijkt te zijn om spreekangst te verminderen; ze zien bij hun klasgenoten dat durf hebben loont of dat onzekerheid de spreekperformance er niet beter op maakt en gebruiken dit om zichzelf moed in te spreken. Dit is erg nuttig voor de onderwijspraktijk waarbij een spreekangst een obstakel vormt bij het spreken en mede daardoor laten docenten spreken achterwege.

Oxford (1989) benadrukt dat om leerlingen leerstrategieën bij te brengen, leerlingen wel het nut moeten inzien van deze strategieën. Observerend leren zou een goede manier kunnen zijn om leerlingen het nut te laten ervaren van leerstrategieën: uit het huidig onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen door te observeren zich meer bewust worden van wat er allemaal moet gebeuren om de taal goed te leren spreken (zij zien immers hun medeleerlingen worstelen met allerlei zaken tijdens het spreken). Door het zelf met eigen ogen te zien (in plaats van het verward zijn in het formuleringsproces en opgelucht adem te halen als het voorbij is) zien ze wellicht meer het nut in van leerstrategieën om hun spreken te verbeteren.

### **5.7. Suggesties voor toekomstig onderzoek**

Verder onderzoek is nodig om inzicht te krijgen in hoeverre de observatietaak de leerlingen helpt de relevantie in te zien van leerstrategieën en het sturen en verbeteren van het eigen leerproces. Ten tweede is het van belang in kaart te brengen of de leerstrategieën die leerlingen noemen, ook echt gebruikt (gaan) worden. Daarbij is het ook noodzakelijk te onderzoeken hoe we leerlingen leerstrategieën het beste kunnen aanleren. Naar aanleiding van dit onderzoek zou het ook van belang zijn nog eens goed te kijken in hoeverre leerdoelen het observerend leren bepalen. Er zou bijvoorbeeld een serie spreekopdrachten ontwikkeld kunnen worden die uiteenlopen qua aard van leerdoelen om te onderzoeken welk soort leren wordt gestimuleerd bij welk soort leerdoel.

## 6. Bibliografie

- Bandura, A. (1986). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Buckwalter, P. (2001). Repair Sequences in Spanish L2 Dyadic Discourse: A Descriptive Study. *The Modern Language Journal*, 85, 380-397.
- Cheng, W., & Warren, M (2005). *Peer assessment of language proficiency* (pre-published version).
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer, *Learning and Instruction*, 9, 109-142.
- Ebbens S., & Ettekoven S. (2009). *Effectief Leren*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Geerts, W. & Kralingen, R. (2012). *Handboek voor Leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine Ontwikkelingspsychologie III*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Kwakernaak, E. (2012). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lundstrom, L., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Lynch, T. & Maclean, J. (2001). "A case of exercising": Effects of immediate task repetition on learner's performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 141-162). London: Longman.
- Min, H.T. (2005). Training students in to become successful peer reviewers. *System*, 33, 293-308.
- Min, H.T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing Quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 118-141.
- Ohta, A. S. (2001). Peer interactive tasks and assisted performance in classroom language teaching. In A. S. Ohta, *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese* (pp. 73-128). Mahwah, HJ: Lawrence Erlbaum.
- Oxford, R.L. (1989). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Massachusetts: Heinle&Heinle

Rentrop, J., Haenen, J. & de Graaff, R. (2011). Teaching French in Upper Secondary Education: Improvement of Interactive Speaking Proficiency through Peer Feedback. (in progress). Utrecht University.

Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000a). Stimulating awareness of learning in the writing curriculum. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Serie Eds.) & A. Camps & M. Milian (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 6. Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 167-202). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000b). Writing and learning to write: A double challenge. In R. J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 157-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25, 553-581.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modelling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: The Guilford Press.

Steendam van, E. et al. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20, 316-327.

Sonnenschein, S. & Whitehurst, G.J. (1983). Training referential communication skills: the limits of success. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 426-436.

Sonnenschein, S. & Whitehurst, G.J. (1984). Developing referential communication: A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, 1936-1945.

Veenman, M. V. J. (2012). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. *Applications of Self-regulated Learning across Diverse Disciplines*, 299-324.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.