

Peer assessment in het basisonderwijs

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt

Peer assessment in primary education: the effect of peer assessment training on a speaking assignment.

Naam: Kelly Meusen
Studentnummer: 838965067
Adres: Papegaai 40
4822 PK Breda
Studie: Onderwijswetenschappen
Open Universiteit Nederland
Begeleider: Dr. D. Joosten- ten Brinke
Examinator: Prof. dr. H. Boshuizen en dr. S. Brand-Gruwel
Inleverdatum: 23 maart 2009

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Methode	10
Onderzoeksgroep	10
Materialen	10
Design	11
Procedure	12
Data-analyse	13
3. Resultaten	15
Vergelijking onderzoeksgroepen	15
Onderzoeksvraag 1: Effecten van training	15
Onderzoeksvraag 2: Ontwikkeling van peer assessmentvaardigheden	16
Onderzoeksvraag 3: Effecten van peer assessment op de spreekbeurt	18
Onderzoeksvraag 4: Beklijving van peer assessment	19
4. Conclusie en discussie	21
Beperkingen van het onderzoek	23
Wetenschappelijke en onderwijskundige implicaties	23
Literatuur	24
Bijlagen	26
Bijlage 1: Training Peer assessment	26
Bijlage 2: Beoordelen Peer assessment	35
Bijlage 3: Docentbeoordeling	36
Bijlage 4: Resultaten onderzoeksvraag 2	38

Voorwoord

In uiteenlopende onderwijsvormen worden de implementatie en toepassing van diverse assessmentvormen steeds belangrijker. Ook de Open Universiteit besteedt in zijn onderwijsaanbod uitgebreid aandacht aan assessments, bijvoorbeeld tijdens een van de eerste miniconferenties. Daar is mijn interesse voor het onderwerp gewekt. Met enige verbazing heb ik geconstateerd dat men in het basisonderwijs nauwelijks bekend is met assessments en nog minder met de uitgebreide mogelijkheden en voordelen ervan. Er is onderzoek nodig om aan te kunnen tonen welke positieve effecten assessments kunnen hebben op de kwaliteit van onderwijs en het leren van basisschoolleerlingen. Met deze studie wil ik hier een bijdrage aan leveren.

Verschillende mensen hebben ertoe bijdragen dat ik dit onderzoek heb kunnen uitvoeren en afronden. Graag wil ik hen bedanken. Allereerst mijn begeleidster Desiree Joosten- Ten Brinke. Dankzij haar prettige begeleiding, constructieve feedback en enthousiasme over het onderwerp heb ik dit onderzoek met veel plezier tot een goed einde weten te brengen.

Ook wil ik de leerkrachten van Basisschool J.F. Kennedy en Basisschool De Driezwing bedanken voor hun vrijwillige medewerking. Natuurlijk geldt dit vooral voor de leerlingen die deel hebben genomen aan het onderzoek. Het heeft ze veel tijd en inspanningen gekost, maar de spreekbeurten zijn met onverminderd enthousiasme voorbereid en uitgevoerd. Geweldig om te zien!

Tot slot wil ik mijn familie bedanken. Jullie hebben mij de afgelopen jaren bijzonder gesteund tijdens mijn studie. Zonder jullie voortdurende interesse in mijn studievoortgang en jullie aanmoediging was ik niet zo ver gekomen. Ontzettend bedankt!
Lieve Jamil, bedankt dat je me voortdurend laat merken hoe trots je op me bent. En tenslotte natuurlijk mijn lieve kleine mannetjes, Jay, Ravi, Milan en Isar. *'Mama moet nog even studeren..'* is iets wat jullie voorlopig niet meer horen. Het studeren is klaar! Dat betekent dat jullie de computer weer kunnen gebruiken en vooral dat we meer tijd hebben om samen te spelen. Maar eerst.. gaan we een feestje vieren!

Samenvatting

In het hedendaagse onderwijs spelen verschillende assessmentvormen een steeds grotere rol, zo ook peer assessment. Naar de implementatie en toepassing van peer assessment in het onderwijs is veel onderzoek gedaan. Er is echter weinig bekend over de effecten van peer assessment op leerlingprestaties in het basisonderwijs. De leerlingen zullen begeleid en getraind moeten worden in het aanleren van peer assessmentvaardigheden en de toepassing ervan om kwalitatieve verbeteringen van prestaties te kunnen bereiken.

Deze scriptie beschrijft een onderzoek naar de effecten van peer assessment op de uitvoering van een spreekbeurt in groep 7 van het basisonderwijs.

Het interventieonderzoek is opgezet volgens een pretest-posttest controle groep design.

Binnen twee basisscholen hebben 42 leerlingen hun medewerking verleend. Tijdens de interventie is aan een groep van 21 leerlingen een training in peer assessmentvaardigheden aangeboden. De leerlingen hebben gedurende een aantal lessen geleerd elkaars spreekbeurt op basis van verschillende criteria te beoordelen. De tweede groep van 21 leerlingen is niet aan een training onderworpen. In twee spreekbeurtronden is de peer assessmentvaardigheid van de leerlingen gemeten. Op deze manier is onderzocht of de training effect heeft op de kwaliteit van de uitgevoerde peer assessmentvaardigheden door de leerlingen, hoe deze vaardigheden zich ontwikkelen gedurende de training, of er een relatie bestaat tussen de peer assessmentvaardigheden en de uitvoering van de spreekbeurt en ten slotte of de aangeleerde vaardigheden constant blijven naarmate de tijd verstrijkt.

Uit het onderzoek blijkt een training een positief effect te hebben op de kwaliteit van peer assessmentvaardigheden. Een duidelijke relatie tussen de peer assessmentvaardigheden en de uitvoering van de spreekbeurt kan niet aangetoond worden. Ook blijken herhaalde oefening en training noodzakelijk om de peer assessmentvaardigheden constant van kwaliteit te laten blijven.

1. Inleiding

De maatschappij verandert voortdurend en ontwikkelt zich snel. Het ontwikkelen, verwerven en toepassen van kennis, vaardigheden, attitudes en competenties wordt steeds belangrijker. Ook binnen het onderwijs is deze ontwikkeling niet onopgemerkt gebleven, sterker uitgedrukt is de absolute noodzaak ervaren dat zonder kwalitatieve verbeterslag het onderwijs niet kan voldoen aan de eisen van de moderne maatschappij (Van den Berg, 2003). Een van de gebieden binnen het onderwijs waarop deze ontwikkeling goed merkbaar is, is het modelleren van het onderwijs naar de behoefte van de leerlingen. Maatwerk dat niet alleen is afgestemd op de eisen van de maatschappij, maar juist ook op de behoefte en de mogelijkheden van de leerling. De behoeften en mogelijkheden van mensen laten zich echter niet eenvoudig vaststellen door toetsing en het in kaart brengen van meetbare waarden. Traditionele toetsmethoden schieten tekort als het gaat om de ontwikkeling van complexe vaardigheden en vormingsdoelen op langere termijn, aangezien ze vooral gericht zijn op kennisdoelen (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999).

Van mensen wordt echter een kritische denkhouding verwacht, capaciteit om eigen werk te evalueren en goed ontwikkelde communicatieve vaardigheden. Al vanaf de basisschoolleeftijd moeten mensen leren te reflecteren op zichzelf en anderen, en eigen ontwikkelingen en vaardigheden kritisch kunnen beoordelen. Het onderwijs sluit daarop aan door steeds meer aandacht te besteden aan verschillende assessmentvormen die niet alleen de cognitieve, maar ook de persoonlijke ontwikkeling en vaardigheden in kaart te brengen.

Met behulp van assessments leidt men studenten op tot competente beroepsoefenaars, die in staat zijn zichzelf kritisch te beoordelen, kritisch na te denken en in staat zijn problemen op te lossen binnen een complexe, steeds veranderende samenleving (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Bastiaens, 2003). De ideale onderwijssituatie daagt een student uit om actief deel te nemen aan zijn eigen leerproces en zorgt ervoor dat een student een groot verantwoordelijkheidsbesef krijgt, reflecteert op eigen kunnen, samenwerkt en een voortdurende dialoog met de docent onderhoudt (Sluijsmans et al., 2003). Eén van de manieren waarop dat bereikt kan worden, is door gebruik te maken van peer assessment.

Ook in het basisonderwijs kan peer assessment ingezet worden voor het aanleren van een kritische denkhouding, capaciteit om eigen werk te evalueren en communicatieve vaardigheden goed te ontwikkelen. In het basisonderwijs wordt de communicatieve vaardigheid onder andere getoetst door het geven van spreekbeurten.

In deze scriptie wordt onderzocht of het trainen van de peer assessment vaardigheid bij leerlingen in het basisonderwijs een positief effect heeft op het uitvoeren van deze spreekbeurten.

Achtereenvolgens zal de rol van assessments in het onderwijs besproken worden, daarna wordt specifiek ingegaan op de toepassing ervan in het basisonderwijs en tot slot zal beschreven worden hoe peer assessments ingezet zouden kunnen worden in het basisonderwijs ten behoeve van het geven van een spreekbeurt.

Een bijzonder aspect van assessments is dat toetsing en instructie geïntegreerd worden, waarna een moment van evaluatie volgt. Evaluatie als resultaat van het geïntegreerde proces tussen instructie en toetsing, waardoor het leerproces uiteindelijk op juiste waarde geschat kan worden (Dochy & Struyven, 2002). Immers, toetsen is meer dan het meten en verzamelen van gegevens. Assessments geven inzicht in sterke en zwakke punten, brengen vooruitgang in beeld en dragen bij aan de begeleiding van studenten in hun leerproces. Belangrijk is te

beseffen dat in de kern een assessment een leeractiviteit is, die op effectieve wijze het leergedrag verandert, de betrokkenheid vergroot en in het algemeen als minder bedreigend wordt ervaren dan traditionele toetsvormen (Dochy & Struyven, 2002).

De erkenning van de waarde van assessments en de rol daarvan in het leerproces, heeft geleid tot een groot scala aan onderzoeken waarin gekeken is naar de effecten op leren, het leerproces en het onderwijsaanbod.

Assessments geven inzicht in de geboekte vooruitgang van het leerproces. Studenten worden ondersteund in het leren en het aanpakken van verschillende onderwijstaken (Sluijsmans, 2002). De nadruk ligt op het toetsen en beoordelen van competenties, kennis en vaardigheden in authentieke situaties (Van den Berg, Pilot, & Admiraal, 2005). Daarnaast leren studenten verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces, zelfreflectie toe te passen en een relevante bijdrage te leveren aan het onderwijs (Sluijsmans, 2002). Een bijzondere vorm van assessment is het peer assessment. Het doel van een peer assessment is het beoordelen en evalueren van elkaar (Stiggins, 1986). Falchikov (1995) beschouwt dit als een sociaal proces. Dit proces leidt bovendien tot het ontwikkelen van vaardigheden voor kritische reflectie en analyse (Sluijsmans, 2002) en het verbeteren van eigen inzichten en prestaties (Hargreaves, 1997). Peer assessment wordt daardoor beschouwd als leerinstrument, dat een positief effect heeft op andere vaardigheden (Aleva, 1992). Met name het leren reflecteren en het verder ontwikkelen van competenties die nodig zijn voor het uitvoeren van bepaalde taken (Sluijsmans, Moerkerke, Dochy, & Van Merriënboer, 2001) zijn vaardigheden die in de literatuur nadrukkelijk worden genoemd. Een voorbeeld hiervan is dat studenten een peer assessment kunnen toepassen bij een mondelinge presentatie. Zij passen binnen deze opdracht vaardigheden toe die nodig zijn voor het beoordelen en evalueren van elkaars presentaties. De standaarden en criteria zijn vooraf door de studenten zelf overeengekomen (Sluijsmans, 2002). Zij geven elkaar en zichzelf feedback en verbeteren daarbij hun eigen inzichten en prestaties (Hargreaves, 1997). Als peer assessment op deze wijze wordt toegepast, kan hierdoor de kwaliteit van een prestatie worden verbeterd.

Onderzoek wijst uit dat assessments in het voortgezet en hoger onderwijs een positief effect hebben op het leren. Aan het effect van assessments op het leren in het basisonderwijs is tot voor kort weinig aandacht besteed. Wragg (2001), Briggs, Woodfield, Martin, en Swatton (2008), Berihun, Tesera, en Desta (2006) en Lindsay en Clarke (2001) laten in hun onderzoeken zien dat (peer) assessment eveneens goed toepasbaar is in het basisonderwijs. Maar de vraag is nu of het inzetten van peer assessments in het basisonderwijs effect heeft op de kwaliteit van leerlingprestaties, zoals het geven van een spreekbeurt, en het leerproces in de richting van die prestatie. Voor de onderbouwing van deze vraag wordt ingegaan op het gebruik van assessments in het algemeen en peer assessment in het bijzonder, de invloed ervan op het leerproces en de mogelijkheden om deze assessmentvorm binnen de aanwezige randvoorwaarden in het basisonderwijs toe te passen.

Opgemerkt wordt dat beoordelen geen eenvoudige opgave is, wat zeker van toepassing is op kinderen in het basisonderwijs (Wragg, 2001). Jonge kinderen hebben behoefte aan structuur en ondersteuning, om de vaardigheden te leren waarmee ze elkaar eerlijk, informatief en objectief beoordelen. De context speelt daarbij een belangrijke rol. Een prestatie behoort plaats te vinden in een sociaal veilige, harmonieuze, niet op competitie gerichte omgeving (Wragg, 2001). Briggs et al. (2008) definiëren assessment als het proces waarbij uitgevonden wordt wat kinderen kunnen en waar er moeilijkheden zijn. Op deze wijze kan adequate informatie verzameld worden, waarna leeractiviteiten ontwikkeld en aangeboden kunnen worden. De gegeven feedback draagt in belangrijke mate bij aan een goede motivatie van de leerlingen. Buiten de noodzaak om kinderen te begeleiden in de uitvoering ervan,

benadrukken Briggs et al. (2008) dat assessments, waaronder peer assessment, het daadwerkelijke gedrag en de attitude van kinderen in het basisonderwijs positief beïnvloeden. Door assessments kunnen gedrag en attitudes verworven worden, waarbij leerlingen feedback leren geven en ontvangen, en informatie te beoordelen.

Berihun et al. (2006) erkennen eveneens de vergrote betrokkenheid van de kinderen door peer assessment, evenals de verbetering in vaardigheden voor zelfreflectie. Met behulp van de reflectieve cyclus van Rodgers (2002), wordt verklaard dat reflectie op ervaringen leidt tot een verbetering van het eigen werk en de vaardigheden. Door feedback te ontvangen wordt een hoger niveau van zelfkennis en inzicht over de impact van een uitgevoerde prestatie bereikt (Berihun et al., 2006).

Ook Lindsay en Clarke (2001) laten zien dat peer assessment bijdraagt aan het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen leren. Leerlingen worden meer betrokken bij het leerproces en hebben hierdoor meer aandacht voor de onderwijsinhoud. Het wordt hen duidelijker wat er geleerd wordt, hoe en welke punten verbetering nodig hebben. Ze functioneren als partners met de leerkracht in het leerproces en nemen actief deel aan de beoordeling ervan (Lindsay & Clarke, 2001). De kinderen zelf bepalen mede de vaardigheden die geleerd worden en hebben daardoor een grotere invloed op een breder leerproces en de uitkomsten ervan.

Ongeacht het niveau van onderwijs waarbinnen peer assessment worden toegepast, blijkt het niet eenvoudig dit te implementeren en toe te passen. Het is immers geen toetsvorm op zich, er moeten vaardigheden geleerd worden om peer assessment te kunnen uitvoeren. Sluijsmans et al. (2001) geven aan dat leerlingen (peers) het moeilijk vinden elkaar een betrouwbare beoordeling te geven. Kwantitatieve beoordelingen, zoals ontworpen criterialijsten en Likertschalen, worden weliswaar vaak toegepast, maar geven weinig informatie over het leerproces. Ook de literatuur laat het wat dat betreft afweten. Er is weinig relevante informatie te vinden over strategieën om elkaars of eigen werk op deze wijze te beoordelen. Met betrekking tot de beoordeling van de authenticiteit van een prestatie kan hetzelfde worden opgemerkt dat een dergelijke beoordeling weinig meerwaarde biedt.

Een kwalitatieve beoordeling daarentegen, die bijvoorbeeld anoniem geleverd wordt, draagt wel bij aan de betrouwbaarheid en authenticiteit van de prestatie. Authenticiteit in beoordelingen en toetsen in kwalitatieve zin, zorgen ervoor dat de docent een leerling benadert als een jonge expert of vakgenoot (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). Leerlingen voelen zich door deze volwassen benadering meer betrokken bij het onderwijs en verantwoordelijk voor eigen leren.

Uit het voorafgaande blijkt dat men niet zondermeer over kan gaan tot het afnemen van kwalitatieve toetsen. Wil men succesvol deze weg bewandelen, dan zal er sprake moeten zijn van een zorgvuldige voorbereiding. Sluijsmans (2002) biedt richtlijnen voor de implementatie van peer assessments, waarbij uitgegaan wordt van het standpunt dat peer assessment een leeractiviteit is, geen toetsvorm. Van de betrokkenen wordt gevraagd hun verantwoordelijkheid te nemen in het vaststellen van de criteria van de prestatie, hun eigen inbreng in de zin van gedrag te definiëren en het niveau te bepalen dat daarbij wordt nagestreefd. Interactieve reflecties spelen aldus een grote rol bij peer assessment taken, evenals samenwerkend leren en sociale interactie (Sluijsmans, 2003). Men evalueert de prestaties van medeleerlingen en voorziet deze van constructieve feedback (Sluijsmans, 2002). Het is duidelijk dat in deze benadering veel van leerlingen wordt gevraagd. Leerlingen dienen deze vaardigheden te leren en daarin te worden getraind.

Het ontwerpen en implementeren van peer assessment verloopt dan ook volgens de volgende procedure (Stiggins, 1987; in Sluijsmans, 2003):

1. Vaststellen van het doel van peer assessment: Leerlingen leren elkaars prestatie te beoordelen. Dit vereist dat de leerling in staat is om criteria te ontwerpen ten aanzien van specifieke studietaken en prestaties. De leerling moet de verantwoordelijkheid nemen om kritisch te oordelen over de prestaties van een medeleerling en de mate waarin hij de gestelde criteria toepast.
2. Kiezen van een format voor een peer assessment: De vaardigheden die beoordeeld worden, moeten geïdentificeerd worden. De verschillende vaardigheden worden benoemd en geoefend, voor ze gecombineerd en uitgevoerd zullen worden binnen een complete taak.
3. Formuleren van criteria gebaseerd op de te beoordelen vaardigheden: Met behulp van de beoordelingscriteria wordt vastgesteld welke eisen gesteld worden aan de prestatie. Met behulp van de criteria van experts en na discussies zullen de leerlingen zelf de belangrijkste criteria vaststellen. Men maakt afspraken ten aanzien van het gebruik van adequate criteria, het geven van feedback en de wijze waarop schriftelijk feedback gegeven zal worden.
4. Creëren van een peer assessment beoordeling. De leerlingen beoordelen elkaars prestatie op basis van vooraf vastgestelde criteria. Ze worden in de gelegenheid gesteld te oefenen in het beoordelen van elkaar en krijgen de kans de gegeven en ontvangen feedback op eigen prestaties toe te passen.

Heeft men voldaan aan de voorbereidingen voor de implementatie van een peer assessment, dan dient vervolgens de vraag aan de orde te komen of de omgeving zich leent voor een kwalitatieve beoordeling. Hiermee wordt bedoeld of het assessment kan worden afgelegd in een sfeer van veiligheid en gelijkwaardigheid. Topping (1998) heeft zeventien factoren onderkend, die hierop van grote invloed zijn. Enkele factoren zijn: gebruiksdoel (docentijdsbesparing of leermiddel); focus (kwalitatief of kwantitatief); oordeelsrichting (eenzijdig of wederzijds); bekwaamheid vergelijkbare of verschillende bekwaamheden); privacy (anoniem, vertrouwelijk of openbaar) etc. Deze factoren beïnvloeden de opzet van een peer assessmenttraining.

Bij het toepassen van peer assessments binnen het basisonderwijs moeten een aantal aandachtspunten in acht worden genomen. Kinderen zijn niet gewend om op basis van elkaars prestaties feedback te geven en te ontvangen. Deze nieuwe rol, als actief feedbackgevende en beoordelaar zal op goede wijze getraind moeten worden. Ook een onduidelijke procedure, vage doelstellingen en beperkte begeleiding zijn aspecten, waarop peer assessments kunnen mislopen (Van den Berg, 2003). De training voor peer assessment moet dan ook duidelijk geïntroduceerd worden. Daarnaast zijn duidelijke beoordelingscriteria en transparante procedure essentieel voor het welslagen van het assessment (Sluijsmans et al., 2001). De verschillende vaardigheden voor peer assessment zullen specifiek beoefend moeten worden zonder het geheel van vaardigheden uit het oog te verliezen. Om instructie en assessment zoveel mogelijk met elkaar te laten integreren en om de authenticiteit van het peer assessment te waarborgen, zijn de taken zoveel mogelijk ingebed in de reguliere taken en onderdelen van het leren. Sluijsmans (2002) benadrukt dat de leerlingen na een enkele training in peer assessment niet als expert beschouwd mogen en kunnen worden in het beoordelen van elkaar. Wil men een adequaat niveau bereiken, dan vraagt dit veel oefening. Leerlingen moeten getraind worden elkaars prestatie te beoordelen. De leerlingen leren hierbij reflecteren en elkaar feedback te geven. Ze leren elkaars presentaties te beoordelen en dragen zelf voor een groot deel bij aan de beoordelingscriteria, het gedrag en het niveau dat wordt nagestreefd.

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs

Door de training leren de leerlingen beschikken over de vaardigheden voor het uitvoeren van peer assessment. Het onderwerp van de peer assessment is het geven van de spreekbeurt. Het geven van een spreekbeurt draagt bij aan het ontwikkelen van de communicatieve vaardigheid van kinderen. Doordat leerlingen actief bezig zijn met het formuleren van criteria ten aanzien van die spreekbeurt en het geven van feedback op grond van die criteria aan medeleerlingen, zou dit mogelijk een positief effect kunnen hebben op het uitvoeren van hun eigen spreekbeurt. Dit mogelijke effect is binnen dit onderzoek nader bestudeerd.

De centrale vraag van het onderzoek luidt ‘Wat is het effect van het beschikken over peer assessmentvaardigheden op het geven van een spreekbeurt binnen het basisonderwijs?’. Vanuit deze centrale vraag zijn een aantal onderzoeksvragen opgesteld:

1. *Heeft een peer assessmenttraining effect op de kwaliteit van de uitgevoerde peer assessments door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs?*

Gedurende de training wordt aandacht besteed aan het kunnen opstellen van criteria, het kunnen deelnemen aan een peer assessment, het geven en ontvangen van feedback en het verbeteren van de uitvoering van een leerlingprestatie. De training beoogt de vaardigheden voor een peer assessment aan te leren, en zo mogelijk te verbeteren. Gemeten wordt dan ook of de training effect heeft op het kunnen beoordelen van elkaar. Concrete vragen zijn daarbij: verbetert de kwalitatieve beoordeling van de leerlingen, worden de criteria voor de prestatie benoemd en onderbouwd en kunnen de leerlingen zo objectief uitspraken doen over het niveau van de prestatie en worden er verbeterpunten gegeven? Sluijsmans (2002) benadrukt dat peer assessment beschouwd moet worden als een leeractiviteit, waarbij leerlingen de vaardigheden voor peer assessment moeten leren. Vandaar dat de verwachting bestaat dat een peer assessmenttraining een positief effect heeft op de peer assessmentvaardigheid van basisschoolleerlingen.

2. *Hoe ontwikkelen de vaardigheden voor peer assessment zich gedurende de training?*

Nagegaan wordt of er groei zit in de vaardigheden waarover de leerlingen beschikken gedurende het verloop van de training. Worden de vaardigheden voor een peer assessment gedurende de trainingsperiode beter? Sluijsmans (2002) geeft aan dat herhaalde oefening noodzakelijk is voor het leren beschikken over peer assessmentvaardigheden. De verwachting is dat de vaardigheden voor peer assessment verbeteren gedurende de training bij alle leerlingen.

3. *Bestaat er een relatie tussen het beschikken over de peer assessmentvaardigheden en de uitvoering van een spreekbeurt?*

Onderzocht wordt of de leerlingen, nadat zij vaardigheden voor peer assessment hebben aangeleerd, een betere persoonlijke prestatie leveren. Bekeken wordt of zij de criteria, op basis waarvan ze elkaars klasgenoten hebben beoordeeld, ook toepassen op de eigen leerlingprestatie. Zijn ze in staat met behulp van deze criteria een betere invulling te geven aan hun eigen optreden? Briggs et al. (2008) stellen dat peer assessments het daadwerkelijke gedrag en de attitude van kinderen in het basisonderwijs beïnvloeden. Lindsay en Clarke (2001) bendrukken dat leerlingen door assessments een grotere invloed hebben op het leerproces en de resultaten ervan. Beschikken over peer assessmentvaardigheden worden

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs

weergegeven door de peer assessmentscore. De verwachting is dan ook dat er een positieve relatie bestaat tussen de peer assessmentscore en het uitvoeren van een spreekbeurt.

4. *Blijven de aangeleerde vaardigheden voor peer assessment constant naarmate de tijd verstrijkt?*

Wanneer de vaardigheden aangeleerd zijn, worden deze vaardigheden gestimuleerd en meerdere malen aangehaald gedurende de training. De vraag is of deze vaardigheden gehanteerd worden, wanneer de leerlingen niet meer door een training ondersteund worden. Maken de leerlingen nog steeds gebruik van de eerder aangeleerde vaardigheden, of vervaagt dit na verloop van tijd en vallen zij terug in oude gewoonten? De verwachting is dat eenmaal aangeleerde vaardigheden voor peer assessment afnemen nadat de training gestopt is. Sluijsmans (2002) benadrukt dat de leerlingen na een enkele training in peer assessment niet als expert beschouwd mogen worden. Wil men een adequaat niveau bereiken, dan vraagt dit veel oefening. Oefening die in het tweede deel van het onderzoek ontbreekt, waardoor verwacht wordt dat de toepassing van peer assessmentvaardigheden afneemt.

2. Methode

Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd in twee bovenbouwgroepen binnen het primair onderwijs. Het gaat om een groep 7 van R.K. Basisschool J.F. Kennedy te Breda. De 21 participanten uit deze groep zijn in de leeftijden van 11 en 12 jaar, en hebben verschillende etnische achtergronden. Van deze groep leerlingen hebben 10 leerlingen een Nederlandse achtergrond. De overige 11 leerlingen hebben de Marokkaanse, Turkse, Surinaamse, Indische, Spaanse of Portugese taal als moedertaal. De tweede groep participanten bestaat uit een groep 7 van R.K. Basisschool De Driewing, eveneens uit Breda. Van deze kinderen, 21 in totaal, hebben 7 leerlingen een andere moedertaal dan de Nederlandse, waaronder de Chinese, Turkse, Marokkaanse, Antilliaanse en Spaanse moedertaal. De twee groepen vormen de experimentele groep (groep 7, basisschool John F. Kennedy) en de controle groep (groep 7, basisschool de Driewing). De twee groepen zijn a-selectief gekozen. De toewijzing aan de experimentele groep is gedaan door de onderzoeker op grond van treatment

Materialen

Interventie: Training

Voor de interventie is een training ontwikkeld. Deze training is ontwikkeld op grond van de stappen van Sluijsmans (2002), zoals genoemd in de inleiding. Het doel van de training is de leerlingen vaardigheden te leren die nodig zijn voor het kunnen uitvoeren van peer assessment. Bijlage 1 geeft het volledige lessenplan voor deze training.

Leesvaardigheidstoetsen

Om een spreekbeurt te kunnen voorbereiden en uitvoeren, wordt een beroep gedaan op de taalontwikkeling van kinderen. Met name de communicatieve vaardigheden, de leesvaardigheid en het taalbegrip spelen daarbij een belangrijke rol. Om de gelijke niveaus op deze gebieden binnen de twee groepen te kunnen aantonen, is gebruik gemaakt van drie metingen.

AVI-niveau. Het AVI-niveau (analyse van individualiseringsvormen) wordt toegekend aan de hand van een toetskaart die de leerlingen lezen en het tempo en aantal fouten waarmee dit gebeurt. Volgens een bepaalde formule wordt het niveau berekend, wat uiteenloopt tussen AVI 0 en AVI 9.

Cito-toets voor begrijpend lezen. De Cito-toets voor Begrijpend Lezen biedt aan de hand van 11 korte leesteksten 50 meerkeuzevragen aan. Op deze toets kunnen de leerlingen een score behalen variërend tussen A, B, C, D en E. De score geeft aan hoe goed een leerling presteert ten opzichte van andere leerlingen in hetzelfde leerjaar. Voor de verwerking van de gegevens is deze normering omgezet in cijfermatige scores. De kinderen die een A-score behaald hebben, kregen hiervoor 4 punten, een B-score is gewaardeerd met 3 punten, C met 2 punten, D met 1 punt en E ten slotte met nul punten.

Drie-Minuten-toets (DMT) voor technisch lezen. De DMT-toets bestaat uit drie verschillende leeskaarten, waarvan elke kaart 1 minuut hardop gelezen moet worden en de leerkracht de fouten noteert. Aan de resultaten worden niveaus toegekend waarmee het niveau en de ontwikkeling van technisch lezen vastgesteld kan worden. Voor deze toets is de te behalen score op dezelfde wijze berekend als de Cito-toets voor begrijpend lezen.

Video

Voor het meten van het startniveau van peer assessment en het niveau van peer assessment na de training is gebruik gemaakt van een video. Op deze video is een spreekbeurt van een voor de leerlingen onbekende leerling uit een groep 7 te zien.

Beoordelingsformulier peer assessment

De leerlingen gaven hun beoordeling van een spreekbeurt op een blanco formulier. Ze beschreven hun bevindingen en verbeterpunten (kwalitatief) en gaven een cijfer (kwantitatief). Voor het scoren van deze peer assessments is een formulier ontwikkeld (zie Bijlage 2). Met behulp van een Likertschaal (5-punts) is in kaart gebracht of de spreekbeurt is beoordeeld aan de hand van de criteria inhoud, taal, voordracht en materiaalgebruik. Daarnaast is gescoord of deze criteria gerelateerd zijn aan het geven van de spreekbeurt (en niet aan het onderwerp van de spreekbeurt), en of er (goede) feedback gegeven is. Tot slot is bepaald of het gegeven cijfer overeenkomt met de gegeven beoordeling. De peer assessment score wordt berekend door de scores op te tellen en te delen door het aantal items. De peer assessmentscore ligt tussen de 1 en de 5.

Beoordelingsformulier spreekbeurten

Voor het geven van een docentbeoordeling is beoordelingsformulier ontwikkeld. Het bestaat uit een kwantitatief deel (docentbeoordeling en docentcijfer, zie Bijlage 3) en een kwalitatief deel. De leerkracht beoordeelt de spreekbeurten op grond van een analytisch beoordelingsschema (5-punts Likertschaal), gebaseerd op het beoordelingsschema voor mondelinge presentatie van Rijlaarsdam en Bonkhorst (1983), en voegt een cijfer toe. Tevens geeft de docent een kwalitatieve (beschrijvende) beoordeling. Het analytische beoordelingsschema van Rijlaarsdam en Bronkhorst (1983) is opgesteld op basis van een doelstellingeninventarisatie en enquêtes onder leraren, waarna criteria voor een spreekbeurt geformuleerd zijn. De criteria zijn onderverdeeld in verschillende categorieën. Binnen het onderdeel taal wordt het taalgebruik beoordeeld, de categorie inhoud richt zich op de opbouw en aanbod van informatie, voordracht gaat in op presentatietechnieken en communicatieve vaardigheden en ten slotte wordt bij het onderdeel materiaalgebruik besproken in hoeverre dit de spreekbeurt ondersteunt. De beoordelingslijst is aangepast aan het niveau van de basisschoolleerling en komt overeen met de eisen die professionals stellen aan een spreekbeurt uitgevoerd door een leerling in groep 7 van het regulier basisonderwijs. De docentbeoordeling wordt berekend door de scores van de afzonderlijke schalen op te tellen en te delen door het aantal items. De docentbeoordeling ligt dus tussen de 1 en de 5. Het docentcijfer is een cijfer op een 10-puntsschaal.

Design

Het onderzoek is opgezet volgens een quasi-experimenteel design, waarbij bekeken wordt wat de effecten zijn van het beschikken over de peer assessmentvaardigheden op het uitvoeren van een spreekbeurt. De opzet van het onderzoek heeft een pretest-posttest controle groep design (zie Figuur 1).

Figuur 1.

Design van het onderzoek

X ₁	O ₁	X ₂	X ₃
X ₁	O ₂	X ₂	X ₃

X₁ is de peer assessment op de video.

O₁ is de interventie: de peer assessmenttraining. In de periode dat de training gegeven wordt in de experimentele groep, hebben de leerlingen allen een spreekbeurt uitgevoerd die door de medeleerlingen en de docent beoordeeld zijn.

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs

O₂: De leerlingen in de controle groep hebben allen een spreekbeurt uitgevoerd. Deze zijn door medeleerlingen en docent beoordeeld. Tijdens deze periode heeft bij deze groep geen training plaatsgevonden.

X₂ is de peer assessment op de video.

X₃ zijn de peer assessments op de afzonderlijke 2^o spreekbeurten van de leerlingen.

Het quasi-experiment wordt uitgevoerd binnen twee bestaande groepen 7, waarbij een formering van twee groepen plaatsvindt; een controle groep en een experimentele groep. De experimentele groep wordt gedurende de uitvoeringen van peer assessment in de eerste fase van het onderzoek ondersteund met een training voor het leren beschikken over peer assessment vaardigheden. De controle groep voert peer assessments op elkaars spreekbeurten uit zonder training. De onderzoeker heeft bepaald welke groep aan de interventie is blootgesteld. Invloeden van buitenaf zijn, waar dat mogelijk is, beperkt.

Procedure

De procedure van het onderzoek ziet er als volgt uit:

Fase	Experimentele groep	Controle groep
Vorbereiding	In zowel de experimentele als de controle groep hebben alle 42 leerlingen een eigen spreekbeurt voorbereid. Op een intekenlijst kon worden ingeschreven voor de spreekbeurt, die na een aantal weken voorbereidingstijd werd uitgevoerd. De opzet van de spreekbeurten was in beide groepen zo gelijk mogelijk. In beide groepen hebben de leerlingen vrijheid van onderwerpkeuze, een vooraf afgesproken lengte (ongeveer 15 minuten), de mogelijkheid tot het stellen van vragen door medeleerlingen, de leerlingen moeten materialen meebrengen en de presentatie moet individueel gebeuren.	
Nulmeting (X ₁)	Een video van een onbekende leerling uit groep 7 van het basisonderwijs die een spreekbeurt uitvoert, is vertoond. De leerlingen (experimentele groep en controle groep) hebben op blanco beoordelingsformulieren ingevuld wat zij van deze spreekbeurt vonden en vervolgens een cijfer gegeven. De leerkracht gaf een docentbeoordeling, een docentcijfer en een kwalitatieve beoordeling. De onderzoeker heeft de formulieren voor peer assessment (Likertschaal) beoordeeld en een peer assessmentscore vastgesteld per leerling.	
Eerste ronde spreekbeurten en interventie bij experimentele groep (O ₁) Eerste ronde spreekbeurten controle groep (O ₂)	De leerlingen hebben een spreekbeurt uitgevoerd. De spreekbeurten zijn door de leerkracht beoordeeld (docentbeoordeling, docentcijfer, kwalitatief oordeel). De leerlingen hebben ook elkaar op een blanco beoordelingsformulier beoordeeld en daarbij eveneens een cijfer gegeven. De onderzoeker heeft hierna de peer assessmentformulieren voor peer assessment (Likertschaal) beoordeeld en een peer assessmentscore vastgesteld per leerling. Start training: Gedurende de periode waarin de leerlingen hun spreekbeurten gaven, is een training voor peer assessment uitgevoerd. Binnen een lessenserie van vijf lessen, zijn vaardigheden voor peer assessment aangeleerd. De opbouw van de lessenserie staat beschreven in bijlage 1. Gedurende deze lessenserie zijn de spreekbeurten gewoon doorgegaan. Na elke drie tot vier spreekbeurten heeft een les	Geen trainingsactiviteiten

	plaatsgevonden.
Videobeoordeling (X ₂)	Na de laatste spreekbeurt uit de eerste ronde is dezelfde video uit de voormeting (waarin een onbekende leerling uit de bovenbouw van het basisonderwijs een spreekbeurt uitvoert) getoond. De leerlingen hebben de spreekbeurt wederom op blanco beoordelingsformulieren inclusief cijfer beoordeeld. De onderzoeker heeft hierna de formulieren voor peer assessment (Likertschaal) beoordeeld (voor een peer assessmentscore). De leerkracht heeft eveneens de spreekbeurt (docentbeoordeling, docent cijfer, kwalitatieve beoordeling).
Tweede ronde spreekbeurten (X ₃)	De leerlingen hebben gedurende de tweede fase een tweede spreekbeurt uitgevoerd. Deze spreekbeurten zijn door de leerkracht beoordeeld (docentbeoordeling, docentcijfer, kwalitatieve beoordeling). De leerlingen hebben elkaars spreekbeurten op een blanco beoordelingsformulier beoordeeld, waarna ze een cijfer hebben toegekend. De onderzoeker heeft de formulieren voor peer assessment (Likertschaal) beoordeeld (voor een peer assessmentscore).

Data-analyse

De hypothesen zijn getoetst door de onderzoeksresultaten ten aanzien van de verschillende onderzoeksvragen op de volgende wijze te analyseren:

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag (*Heeft een peer assessmenttraining effect op de kwaliteit van de uitgevoerde peer assessments door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs?*) zijn de gemiddelden van de peer assessmentscores ten aanzien van de videobeoordeling in de voormeting (X₁) vergeleken met de peer assessmentscores ten aanzien van de videobeoordeling in de nameting (X₂). De verwachting is dat de gemiddelde score van de experimentele groep bij de tweede videobeoordeling hoger is dan bij de eerste videobeoordeling en dat de gemiddelde score bij de controle groep gelijk blijft. Om deze verwachting te toetsen is een MANOVA analyse met herhaalde meting uitgevoerd.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag (*Hoe ontwikkelen de vaardigheden voor peer assessment zich gedurende de training?*) zijn de peer assessmentscores van de leerlingen uit de experimentele groep met behulp van een regressie-analyse bekeken. De leerlingen hebben gedurende de interventieperiode ieder een spreekbeurt uitgevoerd (21 spreekbeurten) en deze zijn beoordeeld door de medeleerlingen. Dit betekent in tijd dat er 21 meetmomenten hebben plaatsgevonden. De verwachting is dat in de loop van de tijd de peer assessmentscore zal toenemen en dat er dus een positieve causaliteit bestaat tussen de tijdstippen waarop tijdens de trainingsperiode de peer assessments op de spreekbeurten hebben plaatsgevonden en de peer assessmentscore.

Voor de derde onderzoeksvraag (*Bestaat er een relatie tussen het beschikken over de peer assessmentvaardigheden en de uitvoering van een spreekbeurt?*) is de correlatie tussen de resultaten op de spreekbeurten en peer assessmentvaardigheden in beeld gebracht. Daarbij is gekeken naar de resultaten van de spreekbeurten in de nameting (X₃) en de gemiddelde peer assessmentscore van de leerlingen die in de nameting (X₃) 20 spreekbeurten beoordeeld hebben. Met behulp van een correlatie analyse wordt bekeken hoe de peer assessmentscore van de leerlingen zich verhoudt tot de docentbeoordeling en docentcijfer. De kwalitatieve docentbeoordeling wordt hierin meegenomen.

Tot slot is voor de vierde onderzoeksvraag (*Blijven de aangeleerde vaardigheden voor peer assessment constant naarmate de tijd verstrijkt?*) zijn de peer assessmentscores van de tweede videospreekbeurt (X_2) en de gemiddelde peer assessmentscores van de leerlingen bij de tweede ronde spreekbeurten (X_3) met behulp van een regressie-analyse bekeken. In tijd vond na de interventie eerst de beoordeling op de videospreekbeurt plaats, vervolgens heeft elke leerling een spreekbeurt gehouden (21 spreekbeurten) en zijn deze door de medeleerlingen beoordeeld. Dit betekent dat er 22 meetmomenten zijn. De verwachting is dat in de loop van de tijd de peer assessmentscore zal afnemen en dat er dus een negatieve causaliteit bestaat tussen het tijdstip waarop de assessment is gedaan en de peer assessmentscore bij de experimentele groep en geen causale relatie bij de controle groep.

3. Resultaten

Vergelijking onderzoeksgroepen

Om na te gaan of de experimentele groep qua niveau gelijk is aan de controle groep is een onafhankelijke t-toets gebruikt. De resultaten op drie toetsen (AVI leesniveau, Cito-toetsen voor Begrijpend Lezen, en de DMT-score voor technisch lezen) zijn tussen beide groepen vergeleken. In tabel 1 worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties op de drie verschillende variabelen gepresenteerd voor de experimentele groep en de controle groep.

Tabel 1.

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de experimentele groep en controle groep ten aanzien van de DMT-toets, AVI- leesniveau en Cito begrijpend lezen.

	Experimentele groep (n = 21)		Controle groep (n = 21)	
	M	SD	M	SD
AVI Leesniveau	7,91	1,14	8,19	1,03
Cito Begrijpend Lezen	2,62	1,16	2,62	1,16
DMT toets	2,76	1,26	2,33	0,80

De resultaten van de onafhankelijke t-toets laten de volgende resultaten zien voor het AVI Leesniveau $t(40) = -0,85$, $p = ,54$, voor Cito Begrijpend Lezen $t(40) = ,00$, $p = 1,00$ en de DMT toets $t(40) = 1,32$, $p = ,09$. Het verschil tussen beide groepen is op alle drie toetsen niet significant. Dit betekent dat de groepen vergelijkbaar zijn wat betreft hun niveau op deze toetsen.

Onderzoeksvraag 1: Heeft een peer assessmenttraining effect op de uitvoering van peer assessment bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs?

De verwachting is dat de gemiddelde score van de experimentele groep bij de tweede videobeoordeling hoger is dan bij de eerste videobeoordeling en dat de gemiddelde scores van de twee videobeoordelingen bij de controle groep gelijk blijven. Om deze hypothesen te toetsen is een MANOVA (multivariate variantieanalyse) voor herhaalde metingen uitgevoerd om de gemiddelden van de steekproeven te vergelijken. Voor ingegaan wordt op de resultaten van de MANOVA toets wordt een overzicht gegeven van de scores van de twee groepen (zie Tabel 2). In totaal hebben 21 leerlingen van de experimentele groep en 21 leerlingen van de controle groep de video beoordeeld. Aan deze beoordelingen zijn door de onderzoeker peer assessmentscores toegekend.

Tabel 2.

Gemiddelde score en standaarddeviaties van de peer assessmentscores op de eerste en tweede videobeoordeling voor de experimentele groep en de controle groep.

	Experimentele groep (n = 21)		Controle groep (n = 21)	
	M	SD	M	SD
Peer assessmentscore op Video 1	1,69	0,35	1,94	0,30
Peer assessmentscore op Video 2	3,13	0,53	1,95	0,25

De MANOVA-analyse laat een significant hoofdeffect op de peer assessmentscore zien, $F(2,40) = 104,07$, $MSE = 10,82$, $p = ,00$, $\eta^2 = ,100$. De factor 'groep' is ook significant, $F(2,40) = 26,41$, $MSE = 4,16$, $p = ,00$, $\eta^2 = ,050$. De interactie 'groep' * peer assessmentscore' blijkt eveneens significant, $F(2,40) = 101,91$, $MSE = 6,92$, $p = ,00$, $\eta^2 = ,120$. De hoofdeffecten laten zien dat over de metingen heen experimentele groep over het algemeen beter scoorde en dat de gemiddelde score van de totale groep significant hoger is geworden. Het interactie-effect geeft aan dat de toename in score in de experimentele groep groter is dan die in de controlegroep.

Onderzoeksvraag 2: Hoe ontwikkelen de vaardigheden voor peer assessment zich gedurende de training?

De vaardigheden voor peer assessment blijken zich positief te ontwikkelen gedurende de training. Dit blijkt uit een toename van de peer assessmentscores. De 21 leerlingen wiens peer assessments zijn beoordeeld, hebben allen een verbetering doorgemaakt. In tabel 3 wordt het groepsoverzicht van de regressie-coëfficiënten per leerling gepresenteerd.

Tabel 3.

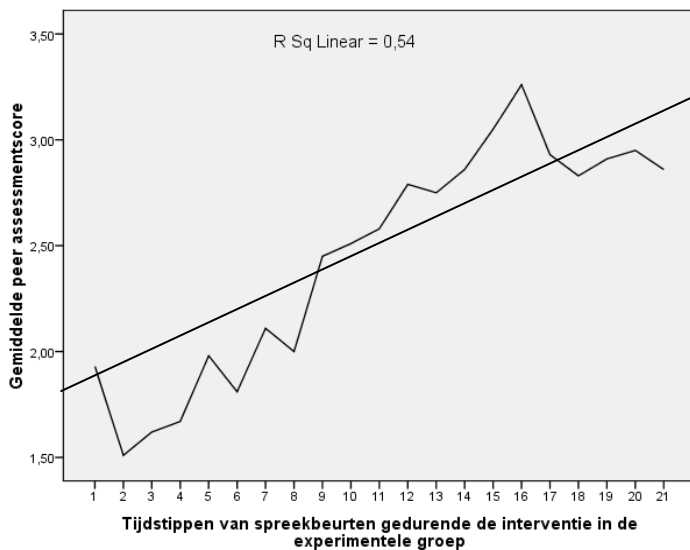
Overzicht van de regressie-coëfficiënten tussen de duur van de training en de peer assessment vaardigheid.

Leerling	R^2
1	0,3
2	0,44
3	0,62
4	0,52
5	0,61
6	0,47
7	0,82
8	0,63
9	0,55
10	0,93
11	0,62
12	0,43
13	0,45
14	0,26
15	0,63
16	0,71
17	0,71
18	0,06
19	0,39
20	0,63
21	0,58

Zoals uit de resultaten blijkt, hebben alle leerlingen een groei doorgemaakt in het beschikken over peer assessment vaardigheden (zie Figuur 2). De gemiddelde stijging voor de groep heeft een regressie-coëfficiënt van 0,54, die significant is ($p = ,00$). Dit betekent dat 54% van de stijging van de peer assessmentscores bepaald wordt door de training.

Figuur 2.

Groepsoverzicht van gemiddelde peer assessmentscores gedurende de training.

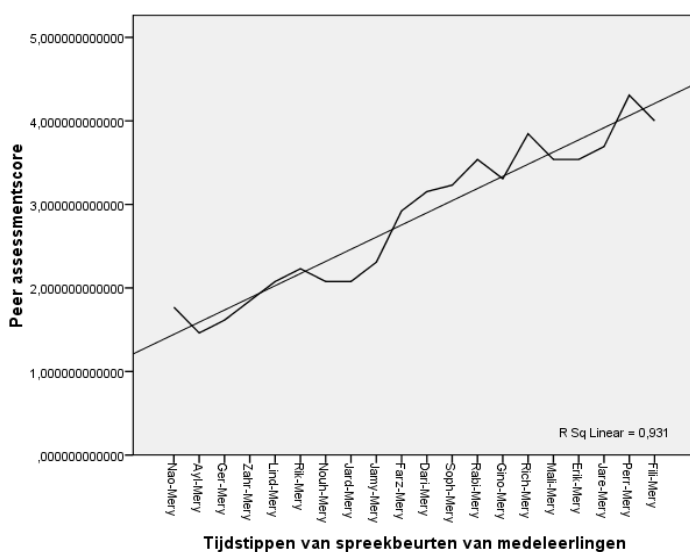


De mate waarin de leerlingen beschikken over peer assessmentvaardigheden loopt uiteen. De verbetering in deze vaardigheden is overigens niet in een gelijkmatig stijgende lijn waarneembaar. Gedurende de meetmomenten zijn (lichte) pieken en dalen waarneembaar. Desalniettemin laten de gemiddelde scores van alle peer assessment beoordelingen, waarbij de eerste beoordeling het startpunt vormt, voor iedere leerling een verbetering in de scores zien (zie Bijlage 4).

De grootste verbetering is zichtbaar bij leerling 10. Hier wordt 93% van de score verklaard door de training, ($R^2 = 0,931$; zie Figuur 3) en bij leerling 18 slechts 6% ($R^2 = 0,062$; zie Figuur 4).

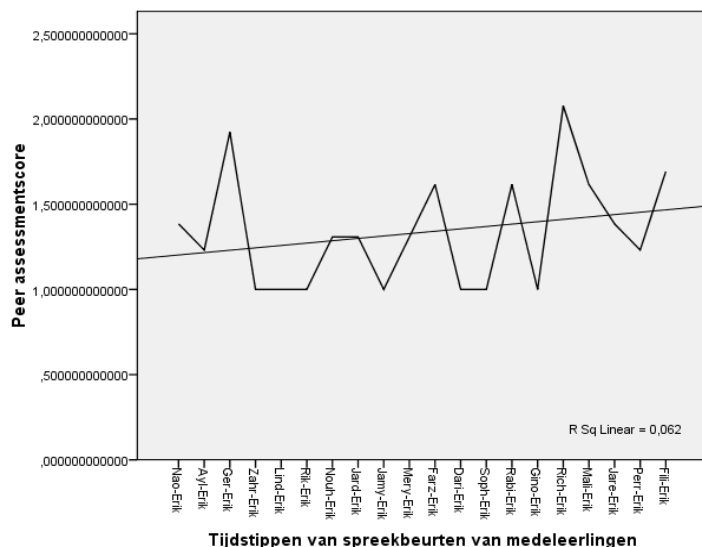
Figuur 3.

De peer assessmentscores van leerling 10 gedurende de training.



Figuur 4.

De peer assessmentscores van leerling 18 gedurende de training.



Onderzoeksvraag 3: Bestaat er een relatie tussen het beschikken over de peer assessmentvaardigheden en de uitvoering van een spreekbeurt?

De verwachting naar aanleiding van deze onderzoeksvraag is dat er een positieve relatie bestaat tussen het beschikken over peer assessmentvaardigheden en het uitvoeren van een spreekbeurt. Hiervoor is gekeken naar de spreekbeurten in de nameting en de gemiddelde peer assessmentscores van de leerlingen ten aanzien van de 20 beoordelingen in de nameting. Met behulp van een correlatieanalyse is inzichtelijk gemaakt wat het verband is tussen de variabelen peer assessmentscore en docentbeoordeling op de eigen spreekbeurt enerzijds en peer assessmentscore en docentcijfer op de eigen spreekbeurt anderzijds. De resultaten zijn gepresenteerd in tabel 4.

Tabel 4.

Correlatie en significantieniveau voor de relatie tussen de gemiddelde peer assessmentscore van een leerling en docentbeoordeling op de spreekbeurt van die leerling en de relatie tussen peer assessmentscore van een leerling en docentcijfer op de spreekbeurt van die leerling.

	Experimentele groep (n = 21)		Controle groep (n = 21)	
	R^2	p	R^2	p
Peer assessment score x docentbeoordeling	0,39	0,09	0,13	0,57
Peer assessment score x docentcijfer	0,28	0,24	0,18	0,45

** is significant op 0,01 niveau

De resultaten laten voor de experimentele groep en de controle groep geen significante correlatiecoëfficiënten zien tussen de peer assessmentscore en de docentbeoordeling. Dit geldt eveneens voor het verband tussen de peer assessmentscore en docentcijfer.

De waardering voor de spreekbeurt varieert tussen het cijfer 5,5 en het cijfer 9. De resultaten voor de experimentele groep en de controle groep zijn zichtbaar in tabel 5.

Tabel 5.

Gemiddelde score en standaarddeviaties van de experimentele en controle groep op het docentcijfer voor de spreekbeurten in de nameting.

	Experimentele groep (n = 21)		Controle groep (n = 21)	
	M	SD	M	SD
Docentcijfer spreekbeurten nameting (X₃)	7,36	0,96	6,81	0,22

Uit de kwalitatieve beoordelingen van de docent blijkt dat de leerlingen zich duidelijk verbeterd hebben, maar dat is niet terug te zien in het docentcijfer. Opmerkingen die de docent in de tweede spreekbeurtronde maakt:

‘Een heel goed verzorgde en duidelijke spreekbeurt.’

‘Optimale voorbereiding, dit is terug te zien in de spreekbeurt.’

‘Uitstekende spreekbeurt! Persoonlijke ervaringen, interessant en een goede presentatie.’

‘Goede opbouw, duidelijk, enthousiast verteld. Een spreekbeurt zoals hij bedoeld is.’

Onderzoeksvraag 4: Blijven de aangeleerde vaardigheden voor peer assessment constant naarmate de tijd verstrijkt?

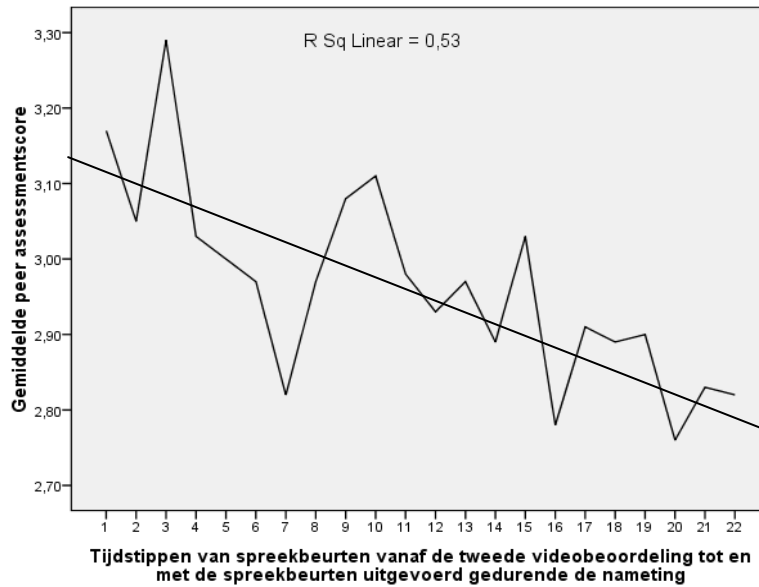
De verwachting is dat in tijd de peer assessmentscore zal afnemen en dat er een negatieve causaliteit bestaat tussen het tijdstip waarop de assessment is uitgevoerd en de peer assessmentscore bij de experimentele groep. Bij de controle groep wordt geen causale relatie verwacht. Om deze hypothese te toetsen is gekeken naar de wijze waarop de peer assessmentscores van de tweede videospreekbeurt en de gemiddelde peer assessmentscores van de leerlingen bij de tweede ronde spreekbeurten door de experimentele groep en de controle groep zich ontwikkelen.

Uit de resultaten van de experimentele groep blijkt het volgende. De vaardigheden voor peer assessment blijken af te nemen in de periode vanaf de tweede videobeoordeling tot aan het einde van de nameting (zie Figuur 5). De gemiddelde afname voor de groep heeft een regressie-coëfficiënt van 0,53, die significant is ($p = ,00$). Dit betekent dat 53% van de afname van de peer assessmentscores bepaald wordt door het ontbreken van training die de vaardigheden voor peer assessment ondersteunen.

Figuur 5.

De afname in de gemiddelde peer assessmentscores van de leerlingen in de experimentele groep vanaf het moment van de tweede videobeoordeling tot en met de spreekbeurten uitgevoerd in de nameting (22 meetmomenten).

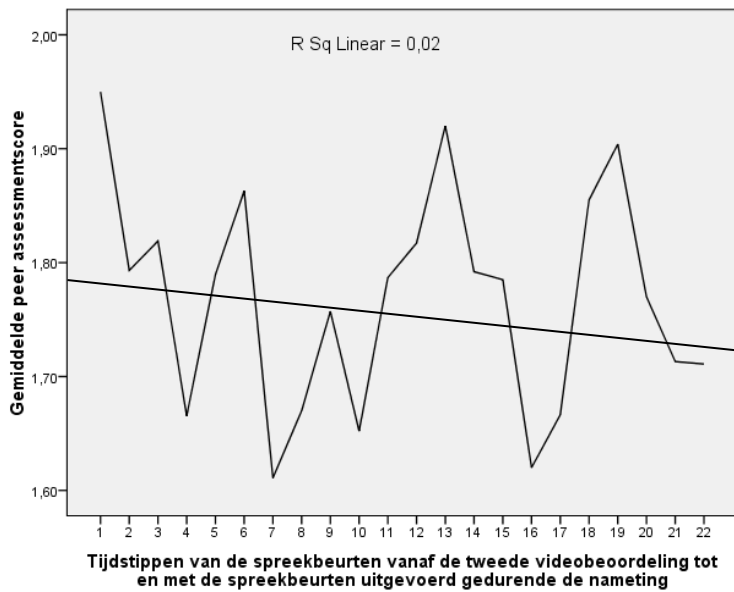
Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs



De resultaten bij de controle groep zijn niet significant (zie Figuur 6), $R^2 = 0,02$, $p = 0,09$.

Figuur 6.

De afname in de gemiddelde peer assessmentscores van de leerlingen in de controle groep vanaf het moment van de tweede videobeoordeling tot en met de spreekbeurten uitgevoerd in de nameting (22 meetmomenten).



Conclusie en discussie

De eerste hypothese ‘*Een peer assessmenttraining heeft een positief effect op de kwaliteit van de uitgevoerde peer assessments van leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs*’ wordt door de resultaten ondersteund. De training in de experimentele groep heeft een positief effect op de peer assessmentscore van de respondenten. Een effect wat niet gevonden is in de controle groep, die in tegenstelling tot de experimentele groep niet zijn ondersteund door een peer assessmenttraining. In de experimentele groep is peer assessment als leeractiviteit beschouwd, de betrokkenen hebben zelf een groot aandeel gehad in het vaststellen van de beoordelingscriteria (Sluismans, 2002). De interactieve reflecties, het samenwerkend leren en de sociale interactie gedurende de training en het uitvoeren van peer assessment hebben geleid tot het beschikken over peer assessmentvaardigheden in de experimentele groep. In beide groepen is gewerkt in een sociaal veilige, harmonieuze omgeving (Wragg, 2001). De structuur en ondersteuning die nodig was om de vaardigheden te leren waarmee ze elkaar eerlijk en informatief volgens een bepaalde, afgesproken procedure beoordelen, ontbrak echter in de controle groep. Deze kinderen waren niet betrokken bij het opstellen van de beoordelingscriteria en de beoordeling van elkaar en sociale interactie ten aanzien van de mondelinge presentatie speelden bij deze groep geen rol. De vaardigheden voor peer assessment zijn gedurende het onderzoek dan ook vrijwel onveranderd gebleven in de controle groep. In de controle groep is de gemiddelde score voor het beschikken over vaardigheden voor peer assessment na de tweede periode iets toegenomen, maar dit verschil is niet significant. Deze groei is mogelijk te wijten aan het feit dat de tweede fase van het onderzoek een aantal maanden later heeft plaatsgevonden dan de eerste fase. De kinderen van beide onderzoeksgroepen hebben in deze maanden veel geleerd en zichzelf ontwikkeld. Dit heeft waarschijnlijk een kleine invloed gehad op de peer assessmentscore.

De tweede hypothese ‘*De vaardigheden voor peer assessment verbeteren gedurende de training bij alle leerlingen*’ blijkt eveneens geaccepteerd. Iedere leerling die heeft deelgenomen aan de training laat een verhoging zien van de peer assessmentscore. Bij veel leerlingen wordt die verhoging verklaard door het volgen van de training. De training, die ontworpen is volgens de procedure van Stiggins (1987), heeft gedurende het onderzoek geleid tot verbeteringen in het beschikken over vaardigheden voor peer assessment. De eerste spreekbeurten werden ongeacht de inhoud en voornamelijk op basis van onderlinge vriendschappen nog beoordeeld werden met ‘gewoon heel goed, een 10+’. Hoe meer lessen voor peer assessment echter werden aangeboden, hoe beter de leerlingen de feedback over de kwaliteit van een spreekbeurt konden onderbouwen. Populariteit speelde een steeds minder grote rol, terwijl ze objectiever de presentaties bekeken, zo bleek uit de feedback en peer assessmentbeoordelingen. De cijfers die door de leerlingen gegeven werden kwamen dan ook steeds meer overeen met de gegeven feedback en met het docentcijfer.

Er is geen constante lijn waarneembaar in de toename van de peer assessmentscore. De beoordeling van peer assessment en de kwaliteit van de feedback lijken beïnvloed te zijn door een aantal factoren. De motivatie om elkaar te beoordelen en deel te nemen aan de activiteit spelen vermoedelijk een rol. Iets wat terug te zien is aan het tijdstip van de dag waarop de feedback gegeven is en de overige schoolactiviteiten die aandacht vragen. Zo wordt minder uitgebreide en onderbouwde feedback gegeven, wanneer een spreekbeurt aan het einde van een middag gepresenteerd wordt. Op deze momenten is een daling in de grafiek waarneembaar. Ook wanneer op dezelfde dag een proefwerk is gemaakt of een Cito-toets of DMT-toets is afgenomen, heeft dat zijn weerslag op de peer assessmentscores. Daarnaast moet meegenomen worden dat gedurende de eerste periode van spreekbeurten eveneens de

komst van Sinterklaas en zijn feest centraal heeft gestaan. Deze activiteiten hebben mogelijk invloed gehad op de concentratie en inzet van een aantal kinderen.

Het beheersen van de Nederlandse taal en communicatieve vaardigheden spelen eveneens mogelijk een rol. Feedback geven, elkaar beoordelen en dit onderbouwen is niet eenvoudig. Verbaal sterke kinderen kunnen zich makkelijker uitdrukken dan kinderen die de Nederlandse taal minder goed beheersen. Dit zou van invloed geweest kunnen zijn op de behaalde peer assessmentscore en de groei die daarin is doorgemaakt.

De derde hypothese is *'Er bestaat een positieve relatie tussen de peer assessmentscore en het uitvoeren van een spreekbeurt'*. In tegenstelling tot de verwachting blijkt de positieve relatie tussen de peer assessmentscore en het uitvoeren van een spreekbeurt niet significant aantoonbaar. Studenten in het hoger onderwijs die elkaar en zichzelf feedback geven, verbeteren daarbij eigen inzichten en prestaties (Hargreaves, 1997). Peer assessments kunnen dus de kwaliteit van een prestatie bevorderen. Uit het onderzoek blijkt dat deze conclusie voor het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs nog niet getrokken kan worden. De relatie tussen de docentbeoordeling en de peer assessmentscore kon niet aangetoond worden. Dat geldt eveneens voor de relatie tussen het docentcijfer en de peer assessmentscore. De spreekbeurten zijn dus niet aantoonbaar verbeterd door het beschikken over peer assessmentvaardigheden. Dat heeft wellicht te maken met de beperkte variatie in de docentcijfers. De docentcijfers die gegeven zijn beperkten zich tussen de 5,5 en 9, zowel bij de eerste ronde spreekbeurten als bij de tweede ronde spreekbeurten. Deze beperkte variatie in cijfers heeft er waarschijnlijk toe geleid dat de relaties niet aangetoond konden worden. Uit de kwalitatieve beoordelingen van de docent kwam namelijk wel degelijk een verbetering in de kwaliteit van de spreekbeurten naar voren. De inhoud van de spreekbeurten verbeterden, evenals de voordracht, het taalgebruik en de ondersteuning door materialen. Lindsay en Clarke (2001) stelden dat kinderen door peer assessment verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leren. Dat leidt tot een zelf kritischer houding, actieve deelname en het stellen van hogere doelen. Iets wat blijkt in de praktijk waar de leerlingen na de eerste spreekbeurtronde meer gedreven waren een goede spreekbeurt te presenteren. Ter discussie moet worden aangevoerd dat leerlingen die later in de rij aan bod kwamen om hun spreekbeurt uit te voeren, profiteerden van de voorbeelden en presentaties van hun voorgangers. Bovendien konden zij kennis toepassen die was opgedaan in de verschillende trainingslessen. Dit in tegenstelling tot leerlingen die als eerste aan de beurt kwamen om hun spreekbeurt uit te voeren. De kwalitatieve verbetering van de spreekbeurten door de verschillende leerlingen is hierdoor minder goed meetbaar. Factoren die eveneens van invloed zijn op de kwaliteit van een spreekbeurt zijn de voorbereiding, de mate waarin de leerlingen hierbij ondersteund zijn door derden en de thuissituatie. Bovendien spreekt de ene leerling makkelijker voor groepen dan de ander, is de onderwerpkeuze bepalend geweest, en de hoeveelheid materialen die zij hebben weten te verzamelen om de spreekbeurt te ondersteunen.

De vierde hypothese *'Eenmaal aangeleerde vaardigheden voor peer assessment nemen af nadat de training gestopt is'* wordt door de resultaten bevestigd wanneer men de peer assessmentscores analyseert vanaf de tweede videobeoordeling tot het einde van de spreekbeurten in de tweede ronde waarbij geen training meer gegeven wordt.. Er is in de resultaten een vermindering waarneembaar van peer assessmentscores. De eenmaal aangeleerde vaardigheden voor peer assessment blijven niet constant in tijd. Sluijsmans (2002) gaf aan dat herhaalde oefening en training noodzakelijk was om te leren beschikken over de vaardigheden voor peer assessment. Herhaling en oefening van de vaardigheden voor peer assessment blijken op langere termijn noodzakelijk om het niveau van de peer assessmentbeoordelingen constant te laten blijven. Uit de resultaten blijkt de gemiddelde peer

assessmentscore van de leerlingen af te nemen gedurende de tweede ronde spreekbeurten. De kinderen zijn lakser geworden in de onderbouwing van hun feedback, mede doordat ze beoordelingscriteria vergaten. Ook de cijfers kwamen steeds minder overeen met de peer assessmentbeoordeling. Herhaling in de geleerde vaardigheden zal de aandacht op de belangrijkste aspecten blijven vestigen.

Beperkingen van het onderzoek

Een beperking van het onderzoek is dat er niet gerandomiseerd wordt. De groepen waarin het onderzoek is uitgevoerd, zijn niet willekeurig samengesteld. Generaliseerbaarheid van het onderzoek is daarom beperkt mogelijk. De scholen waar het onderzoek is uitgevoerd zijn bovendien beiden gelegen in Breda. Verschillen tussen twee geografisch uiteen liggende scholen zijn nu niet waarneembaar.

Om definitieve uitspraken te doen over de relatie tussen het beschikken over peer assessmentvaardigheden en het uitvoeren van een spreekbeurt is het bij vervolgonderzoek noodzakelijk, dat er een grotere variatie is tussen het cijfer dat voor een spreekbeurt gegeven kan worden. De beperkte variatie in de docentcijfers is nu mogelijk van invloed geweest. Er is daarnaast sprake geweest van een aantal oncontroleerbare randvoorwaarden. Van het vaststaande toetsrooster kon niet afgeweken worden. Daarnaast bevat groep 7 een druk onderwijsprogramma. De spreekbeurten en training moesten ertussen gepland worden. Wragg (2001) benadrukt het belang van de context voor de kwaliteit van assessments. Het onderzoek viel echter samen met een drukke periode van Cito-toetsen en DMT-toetsen. Ook de komst van sinterklaas tijdens de eerste onderzoeksperiode, de spanning en drukte die dat met zich meebrengt, kan van invloed zijn geweest op de kwaliteit van de peer assessments.

Wetenschappelijke en onderwijskundige implicaties

Door de training leren kinderen vaardigheden voor het uitvoeren van peer assessment. Kinderen moeten leren hoe zij standaarden en criteria kunnen vaststellen waarmee zij hun peers kunnen beoordelen. Oefeningen in deze vaardigheden door een training heeft positieve effecten op de peer assessmentvaardigheden. Voor het bekijken ervan blijkt herhaling dan ook zeer belangrijk. Om de effecten hiervan te meten is nader onderzoek van belang. Dit geldt eveneens voor het kunnen aantonen van een verbetering van de kwaliteit van spreekbeurten door het beschikken over peer assessmentvaardigheden. Een verbetering die nu wel kwalitatief, maar niet kwantitatief aangetoond is.

Of het beschikken over vaardigheden voor peer assessment ook invloed heeft op andere aspecten van het leerproces dan de prestatie die beoordeeld is, moet verder onderzoek uitwijzen. Wellicht blijken verbeteringen in eigen beoordelingsvermogen en prestaties (Hargreaves, 1997) aantoonbaar ten aanzien van bijvoorbeeld het beheersen van huiswerk of voorbereiding van toetsen. Dat zou betekenen dat peer assessment een grote rol kan spelen in groep 8 en de voorbereiding op het voortgezet onderwijs.

De effecten van peer assessment zijn nu gemeten in groep 7 van het basisonderwijs. Onderzoek moet uitwijzen welke groepen nog meer zouden kunnen profiteren van de positieve effecten die het beschikken over peer assessment vaardigheden met zich meebrengen.

Literatuur

- Aleva, L. (1992). Assessment methods for social competence in elementary school. In P. Vedder (Ed.), *Measuring the Quality of Education*, 79-91. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Berihun, A., Tesera, A., & Desta D. (2006). Enhancing active learning through teachers' peer and self reflections in selected primary schools. *Review of Educational Research*, 29, 172-187.
- Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., & Swatton, P. (2008). *Assessment for learning and Teaching in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M. S. R., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dochy, F., & Struyven, K. (2002). Assessment: betekenis en assessmentvormen. Assessment in onderwijs. In: F. Dochy, L. Heylen en H. Van de Mosselaer (Eds.), *Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma, 2002, 33-60.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175-187.
- Hargreaves, D. J. (1997). Student learning and assessment are inextricably linked. *European Journal of Engineering Education*, 22(4), 401-409.
- Lindsay, C., & Clarke, S. (2001). Enhancing primary science through self and paired assessment. *Primary Science Review*, 68, 15-18.
- Rijlaarsdam, G., & Bronkhorst, H. (1983). *Constructie en beproeving van een analytisch schema voor de beoordeling van spreekbeurten ten behoeve van het voortgezet onderwijs*. SCO-rapport 39. Amsterdam: SCO.
- Rodgers, C. (2002). Voices inside schools: Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-252.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Sluijsmans, D. (2003). Peerassessment en de ontwikkeling van reflectievaardigheden in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 21(4), 230-250.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self, peer and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs

Sluijsmans, D., Moerkerke, G., Dochy, F., & Van Merriënboer, J. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 153-173.

Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. & Bastiaens, T. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23-42.

Stiggins, R. J. (1986). Teacher evaluation: Accountability and growth system-different purposes. *NASSP Bulletin*, 70, 51-58.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

Van den Berg, B. A. M. (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Van den Berg, B. A. M., Pilot, A. & Admiraal, W. (2005). *Peer assessment als leermiddel. Voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: IVLOS Universiteit Utrecht.

Wragg, E. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School*. New York: RoutledgeFalmer.

Bijlage 1 Training Peer assessment

Lessenserie:

In de eerste les wordt aandacht besteed aan self assessment. Voor leerlingen een ander kunnen beoordelen, moeten ze beschikken over de vaardigheden hun eigen leerproces en resultaat te kunnen beoordelen. De tweede les richt zich op de criteria voor de spreekbeurt. Inhoud, taal, voordracht en materiaalgebruik komen aan bod. Wat wordt met deze vaardigheden bedoeld en hoe kan hieraan invulling gegeven worden, zijn binnen de tweede les de belangrijkste onderwerpen. De derde les richt zich op het omgaan met deze criteria. Nu de leerlingen weten welke criteria beoordeeld worden bij de spreekbeurt, kan worden onderzocht wat dit betekent voor de voorbereiding en de uitvoering van de spreekbeurt. De vierde les is gericht op het geven van feedback. Wat is feedback en hoe geef je opbouwende, inhoudelijke feedback en formuleer je verbeterpunten. De laatste les ten slotte richt zich op het ontvangen van feedback, en het toepassen van feedback op de spreekbeurt.

Les 1 Self assessment: Hoe en waarom?	
Totaaltijd: 1.10 uur	
Lesdoelen	
<ul style="list-style-type: none"> • Leren reflecteren op eigen kennis en vaardigheden, • Eigen vaardigheden kritisch analyseren • Eigen vaardigheden beoordelen: self assessment. 	
Didactiek	
Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, mee discussiëren, vragen stellen, oefenen, verklaren, interpreteren en reflecteren.	
De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, en creëert overzicht.	
Beginsituatie	
De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, zijn nog niet eerder getraind in self assessment. Wel beschikken zij over de vaardigheden om samen te kunnen werken, kunnen zij observeren, discussiëren en beoordelen. De leerlingen leren reflecteren met behulp van een drama. Drama is een vak wat zij vaker beoefenen.	
Organisatie/Hulpmiddelen	
<ul style="list-style-type: none"> • Locatie: gymzaal • Flappen 	
Lesopbouw	Tijd
Inleiding Het onderwerp bekend maken; self assessment (jezelf beoordelen) In een kringgesprek wordt gesproken over beoordelen. Wat is dat? Waarom? Kun je jezelf beoordelen? Is dat moeilijk? Hoe doe je dat? Op grond van welke voorwaarden? Waar ben je goed in? Waar ben je minder goed in? Hoe weet je of iets goed is of niet? Wat is goed? Weet je van jezelf of je iets goed/ niet goed gedaan hebt. Hoe kan je dat bepalen? Is dat moeilijk, waarom? Kan dit	20 min.

<p>makkelijker gemaakt worden? Vervolgens wordt de reflectieve cyclus geïntroduceerd en worden de vier stappen besproken. Ten slotte wordt uitleg over de dramales gegeven, waarop we de reflectieve cyclus gaan toepassen.</p>	
<p>Kern Zoals in de inleiding besproken is, wordt de methode van Rodgers (2002) toegepast, om te leren zelf reflecteren. Dit gebeurt door middel van een les Drama. Voorafgaand aan de dramales wordt een vertrouwensspel gedaan. De leerlingen worden verdeeld in tweetallen. Zij moeten achter elkaar gaan staan, waarop de voorste leerling zich langzaam naar achteren laat vallen, en opgevangen wordt door zijn medeleerling. De leerlingen wisselen na een aantal keer. Op deze manier wordt een sfeer van veiligheid en vertrouwen gecreëerd. Na deze korte oefening wordt afspraken gemaakt omtrent de dramales. Kinderen respecteren elkaar en elkaars bijdragen en doen daarbij zo actief mogelijk mee.</p> <p>Er worden een aantal situaties geschetst, met daarin alledaagse problemen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De spelers gaan met zijn vijven naar de bioscoop. Daar aangekomen heeft iemand zijn geld vergeten; de anderen hebben geen extra geld bij zich. Wat gebeurt er? • Een kind heeft ruzie met zijn ouders, omdat hij altijd om zeven uur in bed moet liggen. De leerlingen verzinnen argumenten, waarom het kind juist wel of niet vroeg naar bed moet. • De kinderen verzinnen argumenten waarom het kind van de ouders niet mag voetballen, of waarom het kind wel zou mogen voetballen. • Het is tien voor zeven. Pa staat af te wassen en ma komt juist de kamer in. Ze zet de televisie uit, waarvoor je net lekker was gaan zitten. Wat zou jij doen om te zorgen dat je voortaan niet zo vroeg naar bed hoeft? <p>Om beurten spelen kinderen hoe zij dat zouden aanpakken. De twee kinderen die de ouders spelen, geven steeds tegengas met de argumenten die ze hebben gekregen.</p> <p>Na het spel mogen eerst de spelers een reactie geven. Daarna wordt het spel in een kringgesprek met de toeschouwers nabesproken.</p> <p>Nadat in rollenspellen gespeeld is, deelgenomen is aan een groepsproces, kan er in een kringgesprek gereflecteerd worden op de gebeurtenis; wat is er gebeurd, wat is er geobserveerd en wat zijn de gedachten/ gevoelens hierbij. Wat vond ik van deze rollenspellen, voel ik me er prettig bij? Heb ik goed meegedaan? Heb ik goed bijgedragen aan de argumenten? Hierna probeert de leerling begrip te krijgen van het proces of de gebeurtenis. Waarom voel ik me zoals ik me voel, wat heb ik gedaan en waarom, met welke bedoeling? Nu kunnen er ook naar alternatieven gezocht worden ten aanzien van de manier van aanpak en kunnen er conclusies getrokken worden. Voelt iedereen zich op zijn gemak bij het rollenspel, ben je genoeg aan bod gekomen, heb je al je bijdragen kunnen leveren, heb je actief meegedaan of juist niet en waarom? Zijn er situaties of andere rollenspellen die uitgeprobeerd kunnen worden, waardoor je eigen deelname een volgende keer optimaal tot zijn recht komt?</p>	<p>35 min.</p>

Slot Oefeningen in zelfreflectie en reflectie op eigen prestaties: De kinderen gaan in tweetallen reflecteren op de les. Ze beschrijven voor zichzelf op grote flappen, wat er goed ging, wat ze moeilijk vonden, en hoe de les een volgende keer ingericht kan worden. Op de flappen schrijven ze positieve en negatieve punten op ten aanzien van hun eigen bijdrage. En leveren ze alternatieven voor rollenspelen die een volgende keer uitgevoerd kan worden, waarin ze zelf een hoofdrol zouden willen spelen.	20 min.
--	---------

Les 2 Wat is een goede spreekbeurt eruit? Criteria formuleren

Totaaltijd: 1uur

Lesdoelen

- Leren wat men verstaat onder een ‘goede’ spreekbeurt.
- Beoordelingscriteria formuleren.
- Objectief, kritisch en analytisch observeren van een spreekbeurt

Didactiek

Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, mee discussiëren, vragen stellen, verklaren, interpreteren en reflecteren.

De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, corrigeert waar nodig, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, creëert overzicht, en evalueert de les met de leerlingen.

Beginsituatie

De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, hebben vaker spreekbeurten uitgevoerd. Nog niet eerder zijn de beoordelingscriteria voor spreekbeurten met en door de leerlingen besproken en vastgesteld. Wel beschikken zij over de vaardigheden om samen te kunnen werken, kunnen zij observeren, discussiëren en beoordelen.

Organisatie/Hulpmiddelen

- Flappen
- Voorbeeldfilmpjes
- Beamer

Lesopbouw	Tijd
Inleiding Het onderwerp bekend maken; wat is een goede spreekbeurt De leerlingen hebben al eerder een spreekbeurt van een onbekende leerling op een video gezien. In een kringgesprek wordt gesproken over spreekbeurten. Een aantal voorbeeldfilmpjes van spreekbeurten en spreekbeurtbloopers worden getoond. You-Tube levert mondelinge presentaties van leerlingen over de hele wereld. Enkele presentaties van internationale leeftijdgenoten zijn geselecteerd en worden getoond. Met elkaar bespreken we kort de filmpjes.	15 min.
Kern Naar aanleiding van de film wordt besproken wat wij in Nederland een goede spreekbeurt vinden. De kinderen worden in kleine groepjes gedeeld (3	30 min.

<p>leerlingen) en schrijven op flappen wat zij verstaan onder een goede spreekbeurt. Nadat de leerlingen hier even de tijd voor gehad hebben, wordt de les klassikaal voortgezet. Op het bord staat groot SPREEKBEURT. Ieder groepje levert zijn belangrijkste bijdragen voor een spreekbeurt. Nadat deze bijdragen allemaal om het kernwoord zijn geschreven, wordt bekeken of al deze bijdragen onderverdeeld kunnen worden in categorieën.</p> <p>De categorieën waaronder de bijdragen worden verdeeld zijn; inhoud, taal, presentatie en materiaalgebruik. De kinderen geven aan welke criteria zij van toepassing vinden om een goede spreekbeurt op te beoordelen. De leerkracht hanteert bij de beoordeling eveneens een beoordelingslijst. Criteria vanuit deze lijst worden zoveel mogelijk door de kinderen aangedragen. Indien nodig stuurt de docent de les zo, dat ook criteria die nog niet genoemd zijn, de aandacht krijgen.</p> <p>Slot</p> <p>Nadat de kinderen een ‘lijst’ van beoordelingscriteria hebben samengesteld, kan deze lijst uitgetoond worden. Opnieuw wordt een filmpje met een spreekbeurt getoond, die nu beoordeeld wordt met de door de leerlingen opgestelde beoordelingscriteria.</p>	
--	--

Les 3 Omgaan met beoordelingscriteria

Totaaltijd: Een schoolmiddag

Lesdoelen

- Leren reflecteren op eigen kennis en vaardigheden, dit kritisch kunnen analyseren en beoordelen
- Objectief, kritisch en analytisch observeren van een product/ of proces van medeleerlingen en dit beoordelen
- Het leren toepassen van beoordelingscriteria op de invulling en uitvoering van een eigen spreekbeurt

Didactiek

Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, mee discussiëren, vragen stellen, oefenen, verklaren, interpreteren en reflecteren.

De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, corrigeert waar nodig, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, creëert overzicht, en evalueert de les met de leerlingen.

Beginsituatie

De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, oefenen in het toepassen van beoordelingscriteria op de invulling en uitvoering van eigen spreekbeurten. Dit hebben zij nog niet eerder gedaan. Wel beschikken zij over de vaardigheden om samen te kunnen werken, kunnen zij observeren, discussiëren en beoordelen.

Organisatie/Hulpmiddelen

- Circuit: De klas is onderverdeeld in 4 groepen van 5 leerlingen. Per groep werken zij in circuitvorm alle groepstafels af, waarbij iedere keer een andere spreekbeurtcategorie aan de orde komt.

<ul style="list-style-type: none"> • Teksten • Markeerstiften • Grote vellen • Internet • Tijdschriften • Knip en plakspullen

Lesopbouw	Tijd
<p>Groepstafel 1: Inhoud Bij deze tafel wordt de aandacht gericht op de inhoud van een spreekbeurt. De kinderen hebben geleerd dat de inhoud, logische opbouw, onderwerpkeuze en het geven van heldere informatie belangrijke aspecten zijn bij een goede spreekbeurt. Met dit onderwerp oefenen zij, zodat ze de criteria ten aanzien van inhoud ook kunnen vertalen naar hun eigen spreekbeurt. Er worden dan ook een aantal teksten aangeboden, van ongeveer 2 pagina's, verschillend van onderwerp. De kinderen kiezen een tekst die hen het meest aanspreekt, en markeren in deze tekst met markeerstiften de meest relevante informatie. Op een apart vel wordt het thema besproken en het doel van de tekst kort beschreven. Uit de voorbeeldtekst worden de gemarkeerde kernzinnen eruit gehaald, en toegevoegd aan de onderdelen inleiding/ kern/ slot op een ander vel. Daarbij zorgen ze ervoor dat er een logisch verhaal ontstaat, systematisch opgebouwd. De beperkte tijd zorgt ervoor dat de leerlingen goed door moeten werken en daarbij keuzes ten aanzien van relevantie moeten maken.</p>	25 min.
<p>Groepstafel 2: Taalgebruik De kinderen richten zich op de tekst die is ontstaan bij tafel 1. Deze tekst bestaat nu nog uit voorbeeldzinnen van de voorbeeldtekst. De kinderen krijgen nu de tijd in hun eigen woorden, spreektaal, een goed lopende tekst ervan te maken. Een tekst die aanspreekt en begrijpelijk is, op basis van de kernpunten die uit het voorbeeld zijn gehaald bij tafel 1. Ook wat betreft taalgebruik worden de criteria die de kinderen in de voorgaande les zelf opgesteld hebben, naast de tekst gelegd, om hieraan zoveel mogelijk te voldoen.</p>	25 min.
<p>Groepstafel 3: Materiaalgebruik De kinderen gaan nu bij de geschreven tekst materialen zoeken die de tekst ondersteunen. Dit kan door plaatjes van internet te halen, zelf te tekenen, links op internet te zoeken, uit tijdschriften te knippen etc. Alles wat relevant is en de tekst ondersteunt en/of verduidelijkt, mag worden gebruikt, zie ook weer de criteria.</p>	20 min.
<p>Groepstafel 4: De kinderen hebben een tekst gemaakt en hierbij materiaal verzameld. Ze gaan nu op basis van de door hen zelf opstelde criteria, gedurende de eerste 10 minuten een presentatie voorbereiden. Deze kleine presentaties worden in tweetallen aan elkaar voordragen. Daarbij wordt geprobeerd zoveel mogelijk van de opgestelde criteria toe te passen in de daadwerkelijke uitvoering. Bijvoorbeeld duidelijk praten, mensen aankijken, rustig en zonder hapering vertellen etc.</p>	30 min.

Les 4: Geven van feedback en verbeterpunten
Totaaltijd: 55 uur.

Lesdoelen
<ul style="list-style-type: none"> • Leren reflecteren op eigen kennis en vaardigheden, dit kritisch kunnen analyseren en beoordelen • Objectief, kritisch en analytisch observeren van een product/ of proces van medeleerlingen en dit beoordelen. • Constructieve peer feedback kunnen geven.
Didactiek
<p>Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, vragen stellen, oefenen, verklaren, interpreteren en reflecteren.</p> <p>De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, corrigeert waar nodig, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, creëert overzicht, en evalueert de les met de leerlingen.</p>

Beginsituatie
<p>De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, beoordelen elkaar vaker al dan niet gevraagd en zelfs gewent. Deze les beoordelen zij elkaar op een zelfgemaakte rap. Muziekles hebben zij regelmatig, en ook hebben zij zelf liedjes verzonnen. Nu oefenen ze in het geven van feedback, door elkaars rap te beoordelen.</p>

Organisatie/Hulpmiddelen
<ul style="list-style-type: none"> • Muziek • Cd-speler • Trommels

Lesopbouw	Tijd
<p>Inleiding Het onderwerp bekend maken; beoordelen van elkaars mondelinge, in dit geval muzikale presentaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een kringgesprek wordt gesproken over rappen. De leerlingen leren over het ontstaan van rap, en dat op deze manier boodschappen aan de buitenwereld doorgegeven kunnen worden. Stukjes rap worden beluisterd, met daarbij aandacht voor ritme en teksten. • Er wordt samen besproken wat rappen is. Is dat moeilijk? Hoe doe je dat? Waaruit bestaat een goede rap. Samen worden de voorwaarden bepaald waaraan een goede rap moet voldoen. • In groepjes van vier, gaan de leerlingen uiteen om te werken aan een zelfgemaakte rap. Afgesproken wordt dat de rap een boodschap moet uitdragen, in een tekst bestaande uit vier keer vier tellen. 	15 min.
<p>Kern De leerlingen hebben zelf een rap gemaakt, en komen bij elkaar om de rap aan elkaar te laten horen. Over elke rap mogen de medeleerlingen hun mening geven. Belangrijk is dat deze mening goed onderbouwd wordt. Wat vind je goed, en waarom? Of wat vind je minder goed, waarom? Zijn er misschien verbeterpunten? Op basis van welke criteria wordt er beoordeeld? Let op dat het belang van een duidelijke boodschap een criterium is, evenals het ritme waarin de rap is uitgevoerd. Wat vinden de kinderen bovendien van</p>	25 min.

de presentatie? Wanneer presenteren de leerlingen een rap goed/ leuk? Wat is minder leuk? Gaat dat ten koste van de rap?	
Slot Bekeken wordt of de verschillende rap stukjes aan elkaar toegevoegd kunnen worden. Eventueel worden tussenzinnen bedacht om er een geheel van te maken. De klassikale rap wordt geoefend en eventueel bij een maandviering uitgevoerd.	15 min.

Les 5: Feedback ontvangen: wat kan je ermee doen?

Totaaltijd: 45 minuten.

Lesdoelen

- Leren reflecteren op eigen kennis en vaardigheden, dit kritisch kunnen analyseren en beoordelen: self assessment.
- Vaardigheden leren voor peer assessment: objectief, kritisch en analytisch observeren van een product/ of proces van medeleerlingen en dit beoordelen.
- Constructieve peer feedback kunnen geven en toepassen.

Didactiek

Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, meer discussiëren, vragen stellen, oefenen, verklaren, interpreteren en reflecteren.

De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, corrigeert waar nodig, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, creëert overzicht, en evalueert de les met de leerlingen.

Beginsituatie

De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, hebben geoefend in het geven van constructieve feedback. Nu wordt gekeken hoe deze feedback toegepast kan worden.

Organisatie/Hulpmiddelen

- Schrijfpapier
- Pennen

Lesopbouw	Tijd
<p>Inleiding</p> <p>Het onderwerp bekend maken; feedback geven en ontvangen</p> <p>In een kringgesprek wordt gesproken elkaar feedback geven. Nadat de leerlingen samen gerapt hebben, en elkaar op grond van muzikale prestaties feedback hebben gegeven, blijkt dit niet eenvoudig. Als je weet waarop je moet letten, kun je de plus- en minpunten aanwijzen, maar dit constructief verwoorden is moeilijk. Nu wordt de vertaalslag dan ook naar spreekbeurten gemaakt. In het gesprek komen we terug op de beoordelingscriteria ten aanzien van een goede spreekbeurt. Ook het kunnen inschatten van eigen kunnen en het geven van feedback worden aangehaald.</p>	10 min.

<p>Kern De kinderen beschrijven in een opstel hun ideeën en gevoelens over een goede spreekbeurt. Ze vertellen wat ze er leuk, spannend, moeilijk of eng aan vinden, en wat ze ervan vinden om feedback te krijgen. Per categorie (taal, inhoud, presentatie, en materiaalgebruik) beschrijven ze welke criteria volgens hen het meest belangrijk zijn, en welke zij nu goed toepassen. Ook geven zij aan wat binnen hun voorbereiding of uitvoering verbeterd zou kunnen worden. Ze beschrijven bovendien wat zij ervan vinden om feedback te krijgen, welke feedback ze verwachten, en wat ze met deze feedback (zouden) gaan doen. De titel van het opstel luidt; ‘Feedback, wat doe ik ermee’.</p>	25 min.
<p>Slot De opstellen worden ingeleverd. Degene die wil mag zijn opstel voorlezen. Eventueel kunnen alle opstellen uitgewisseld worden.</p>	10 min.

Les 6: Peer assessment herhalingsles
Totaaltijd: 1 uur

Lesdoelen
<ul style="list-style-type: none"> • Vaardigheden leren voor peer assessment: objectief, kritisch en analytisch observeren van een product/ of proces van medeleerlingen en dit beoordelen. • Constructieve peer feedback kunnen geven.
Didactiek
<p>Van de leerlingen wordt een actieve houding verwacht, waarin zij luisteren, bijdragen leveren, meer discussiëren, vragen stellen, oefenen, verklaren, interpreteren en reflecteren.</p> <p>De docent structureert, motiveert, stelt doelen, verheldert, bewaakt de voortgang, begeleidt, corrigeert waar nodig, moedigt aan, waardeert, toont interesse en aandacht, motiveert, creëert overzicht, en evalueert de les met de leerlingen.</p>

Beginsituatie
De leerlingen, in de leeftijd van 11 en 12 jaar, zijn hebben geoefend in self assessment, peer assessment, en zijn op de hoogte van beoordelingscriteria voor spreekbeurten. Deze les oefenen zij in het beoordelen van elkaars spreekbeurten. Een kleine opfriscursus na de training

Organisatie/Hulpmiddelen
<ul style="list-style-type: none"> • Flappen • Voorbeeldfilmpjes • Papier

Lesopbouw	Tijd
<p>Inleiding Het onderwerp bekend maken; peer assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een kringgesprek wordt op grote flappen de categorieën beschreven, 	15 min.

<p>die de basis vormen voor de beoordelingscriteria van spreekbeurten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt nogmaals kort aandacht besteed aan hoe constructieve feedback wordt gegeven. • Ook het ontvangen van feedback en toepassen komt aan de orde 	
<p>Kern De kinderen hebben al eerder voorbeeldfilmpjes gezien van spreekbeurten uitgevoerd door voor hen onbekende leerlingen. Deze spreekbeurten worden nu door de leerlingen beoordeeld. Zij bekijken op grond van de mede door hen zelf opgestelde criteria wat zij van de spreekbeurt vinden en waarom. In welke mate voldoet de presentatie aan de eisen van een goede spreekbeurt, en welke punten hebben verbetering nodig. De bevindingen worden op een blanco papier opgeschreven</p>	20 min.
<p>Slot: De kinderen hebben handvatten gekregen, die helpen bij het kunnen inschatten van eigen kennis en vaardigheden. Ze weten welke eisen gesteld worden aan de spreekbeurt. Nu geven ze constructieve feedback op hetgeen ze gezien hebben. Dit wordt mondeling gedaan. In de klas vertellen ze aan elkaar wat goed en minder goed was, ze onderbouwen dit met argumenten en geven verbetertips.</p>	20 min.

Bijlage 2

Beoordelen Peer assessment - score

Spreekbeurt door:

Peer assessment door leerling:

Datum:

In te vullen van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor helemaal oneens, en 5 helemaal mee eens.

1. De leerling noemt het criterium inhoud.	1	2	3	4	5
2. De leerling onderbouwt het criterium inhoud, noemt de goede punten.	1	2	3	4	5
3. De leerling geeft verbeterpunten.	1	2	3	4	5
4. De leerling noemt het criterium taal.	1	2	3	4	5
5. De leerling onderbouwt het criterium taal, noemt de goede punten.	1	2	3	4	5
6. De leerling geeft verbeterpunten.	1	2	3	4	5
7. De leerling noemt het criterium voordracht.	1	2	3	4	5
8. De leerling onderbouwt het criterium voordracht, noemt de goede punten.	1	2	3	4	5
9. De leerling geeft verbeterpunten.	1	2	3	4	5
10. De leerling noemt het criterium materiaalgebruik.	1	2	3	4	5
11. De leerling onderbouwt het criterium materiaalgebruik, noemt de goede punten.	1	2	3	4	5
12. De leerling geeft verbeterpunten.	1	2	3	4	5
13. Het gegeven cijfer past bij de beoordeling	1	2	3	4	5

Bijlage 3 Docentbeoordeling

Naam leerling:

Onderwerp spreekbeurt:

In te vullen van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor helemaal oneens, en 5 helemaal mee eens.

Inhoud:	
1. De leerling kiest een onderwerp dat hij blijkt aan te kunnen.	1 2 3 4 5
2. De leerling perkt het onderwerp goed in (in verband met de beperkte tijd).	1 2 3 4 5
3. De leerling maakt expliciet het doel en thema duidelijk (titel/inleiding/slot).	1 2 3 4 5
4. De leerling behandelt het onderwerp zo, dat zijn medeleerlingen het begrijpen.	1 2 3 4 5
5. De leerling behandelt het onderwerp in afgeronde en uitgewerkte punten.	1 2 3 4 5
6. De leerling geeft voldoende (niet teveel, niet te weinig) informatie.	1 2 3 4 5
7. De leerling geeft heldere informatie (niet te gedetailleerd, te technisch).	1 2 3 4 5
8. De leerling bouwt zijn spreekbeurt systematisch, logisch op.	1 2 3 4 5
9. De leerling deelt zijn spreekbeurt evenwichtig in: inleiding, kern, slot.	1 2 3 4 5

Voordracht:	
1. De leerling gedraagt zich communicatief: maakt contact, vraagt aandacht.	1 2 3 4 5
2. De leerling vertelt levendig, enthousiast en luid genoeg.	1 2 3 4 5

Het effect van peer assessmenttraining op het geven van een spreekbeurt in het basisonderwijs

3. De leerling spreekt klanken duidelijk uit.	1	2	3	4	5
4. De leerling legt zinsaccenten, woordaccenten correct.	1	2	3	4	5
5. De leerling praat vlot (geen uh's, haperingen).	1	2	3	4	5
6. De leerling spreekt op gesprekston (geen dreun).	1	2	3	4	5
7. De leerling praat in rustig tempo.	1	2	3	4	5

Taal:					
1. De leerling formuleert goed (niet omslachtig).	1	2	3	4	5
2. De leerling gebruikt spreektaal (geen boekentaal), maar niet te populair.	1	2	3	4	5

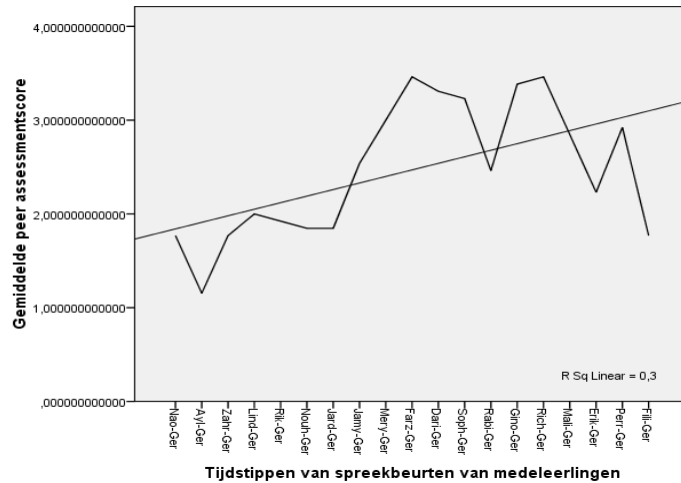
Ondersteunend materiaal:					
1. De leerling gebruikt relevant en ondersteunend materiaal (dia's, foto's, film, voorwerpen, tekeningen, persoonlijke ervaringen).	1	2	3	4	5
2. De leerling geeft het publiek de kans het materiaal in zich op te nemen.	1	2	3	4	5

Docentcijfer:

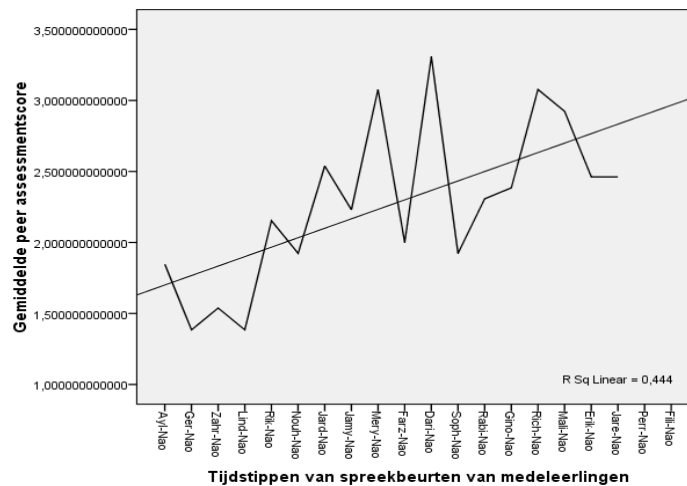
Bijlage 4 Experimentele groep: resultaten onderzoeksvraag 2

De grafieken beschrijven de peer assessmentscores van de leerlingen van de experimentele groep gedurende de training.

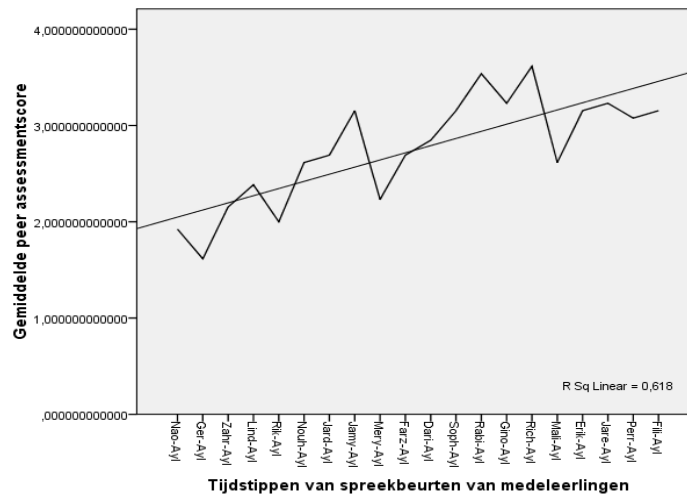
Leerling 1



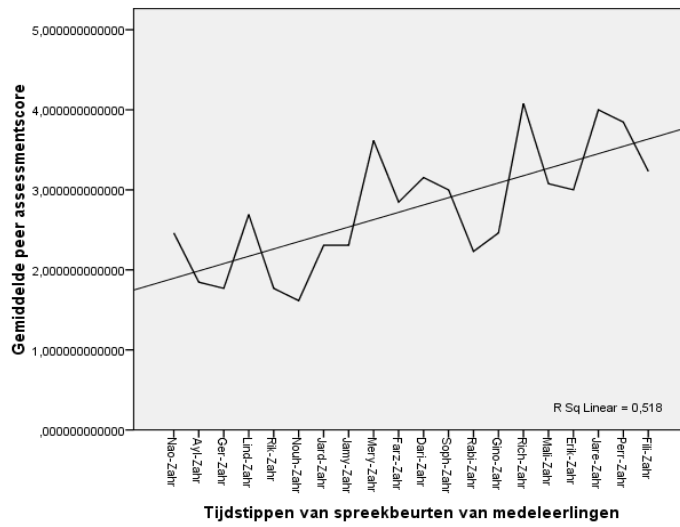
Leerling 2



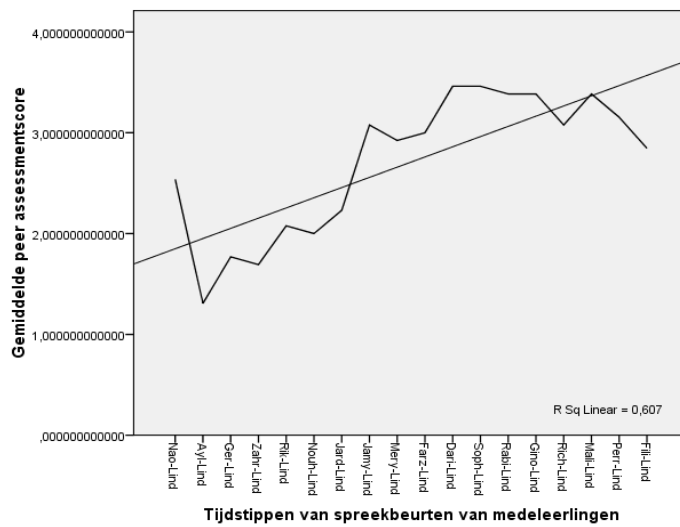
Leerling 3



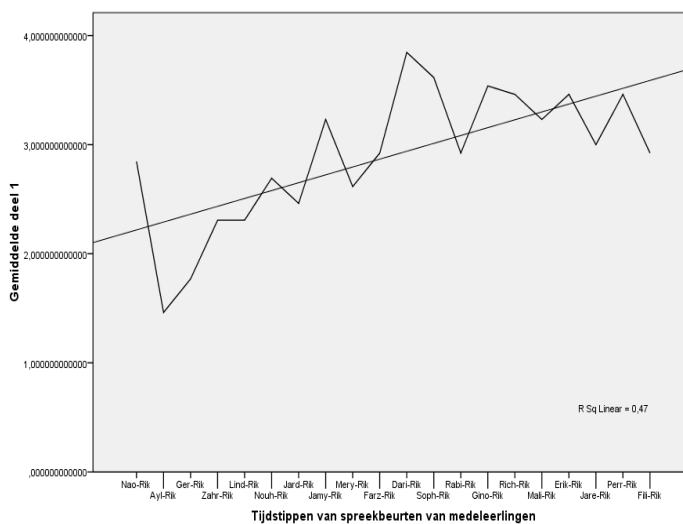
Leerling 4



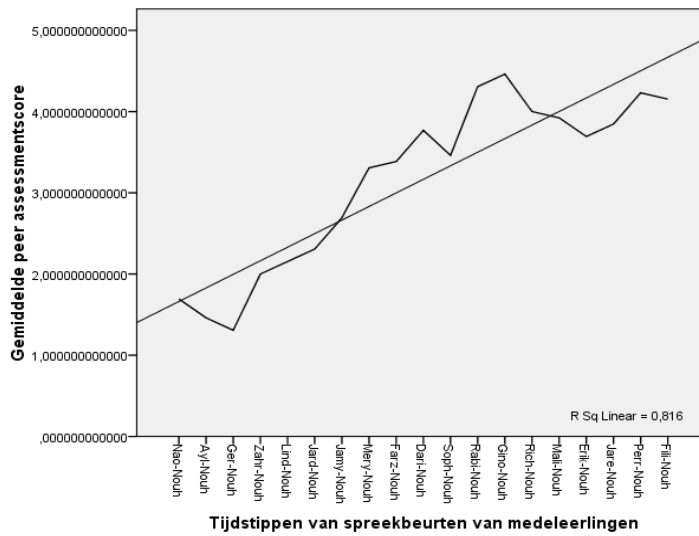
Leerling 5



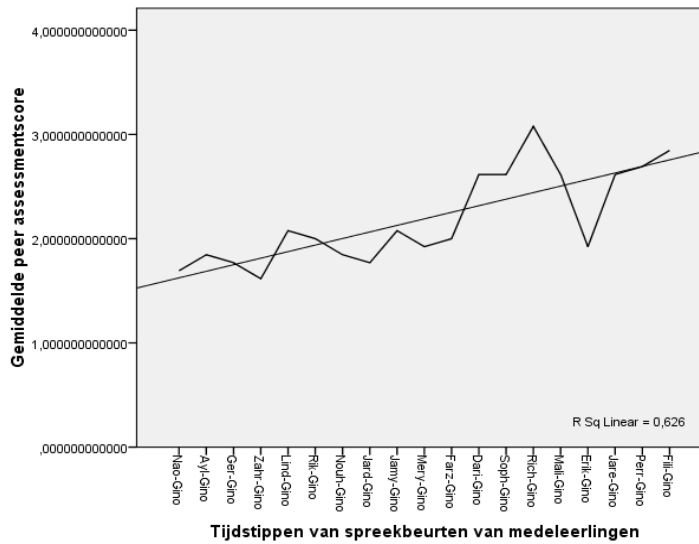
Leerling 6



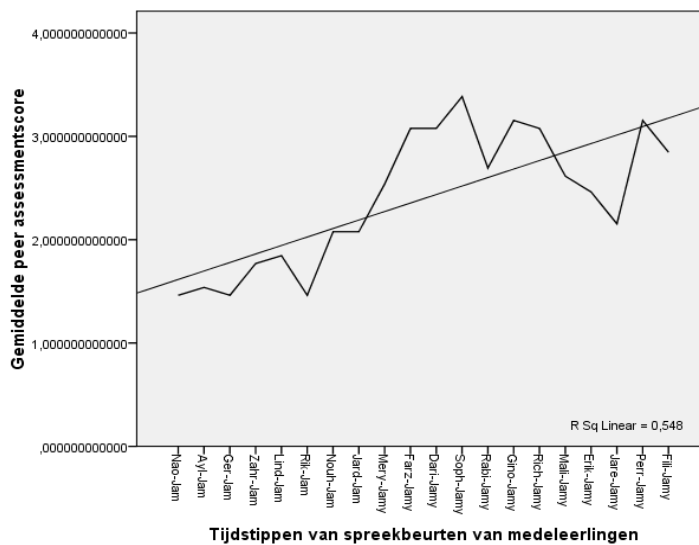
Leerling 7



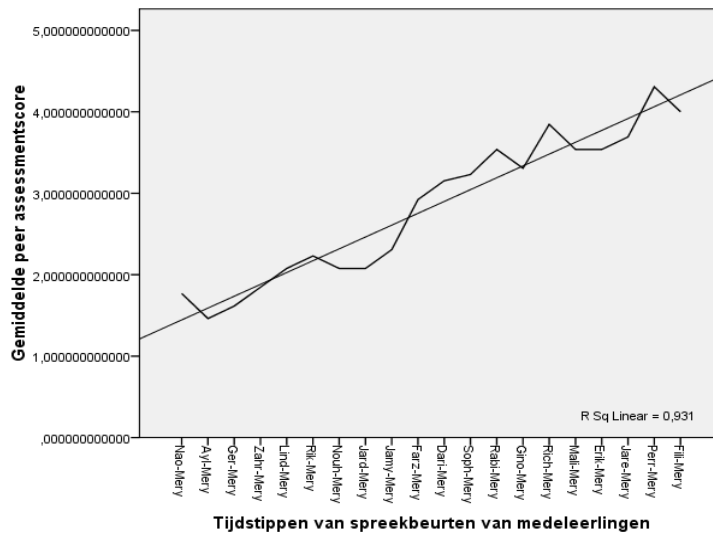
Leerling 8



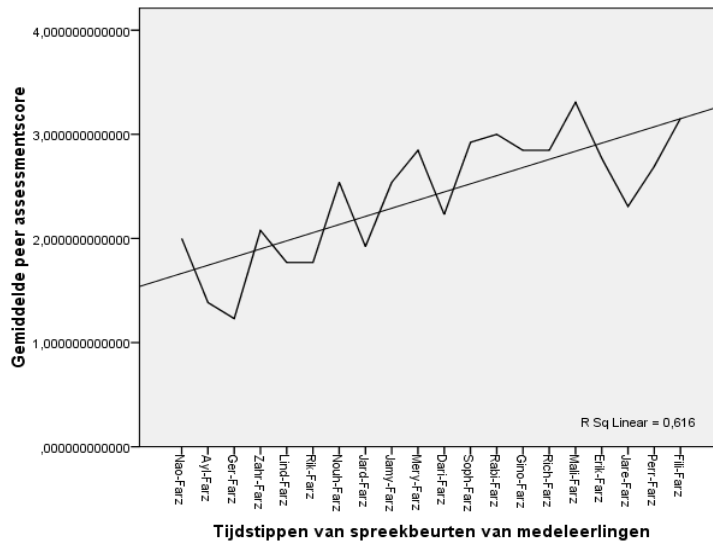
Leerling 9



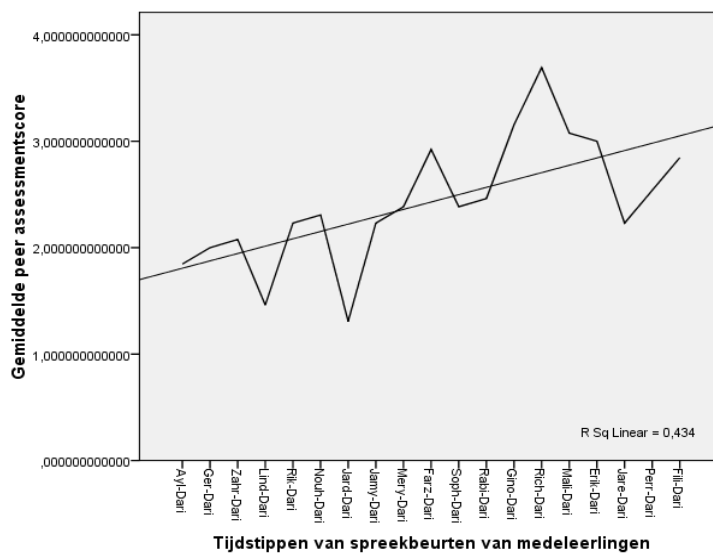
Leerling 10



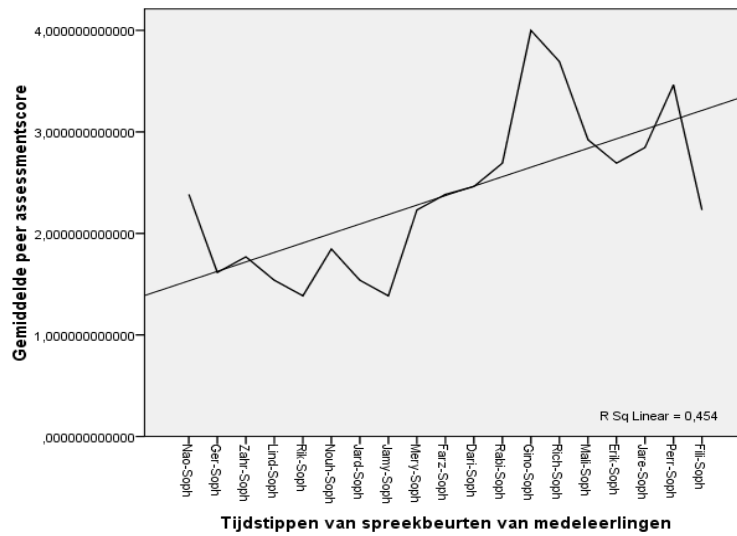
Leerling 11



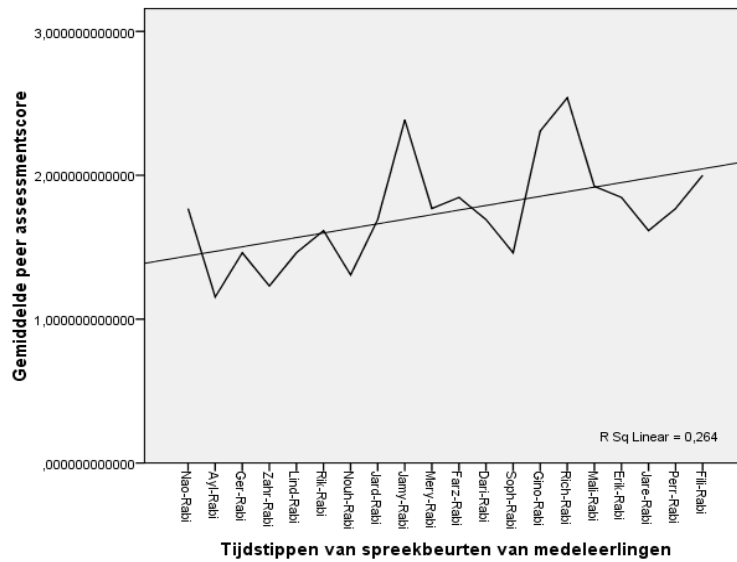
Leerling 12



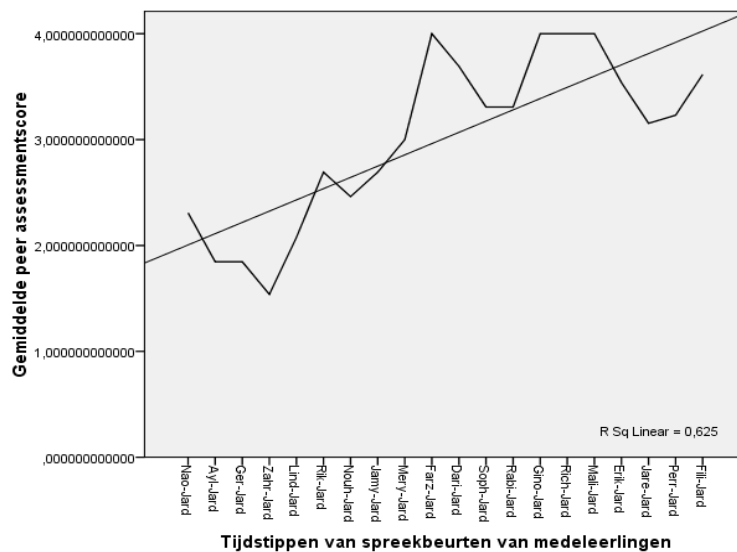
Leerling 13



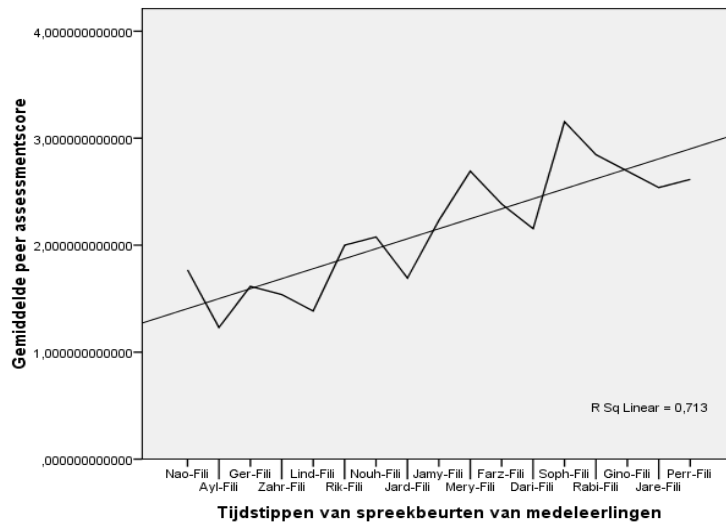
Leerling 14



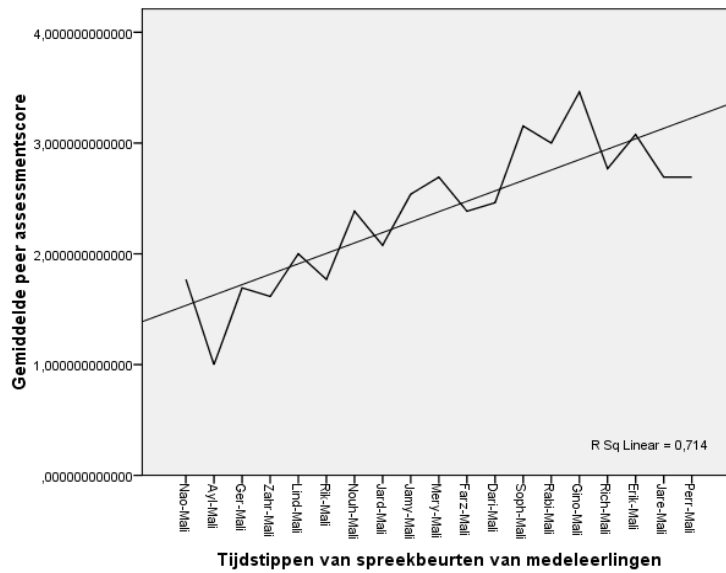
Leerling 15



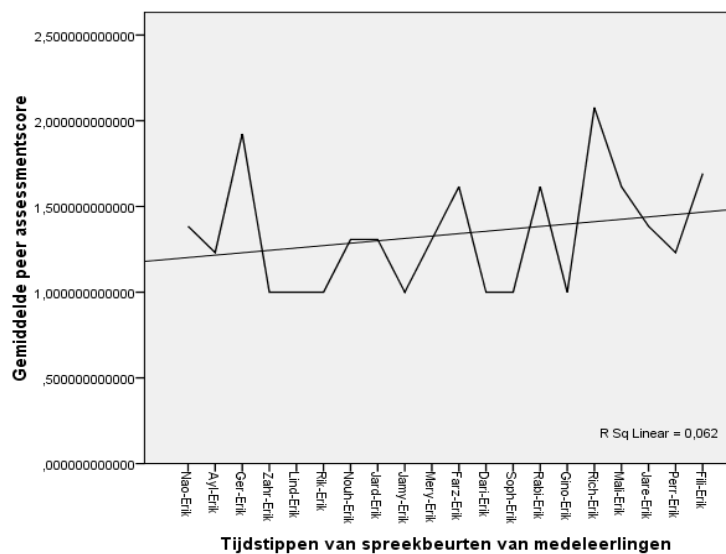
Leerling 16



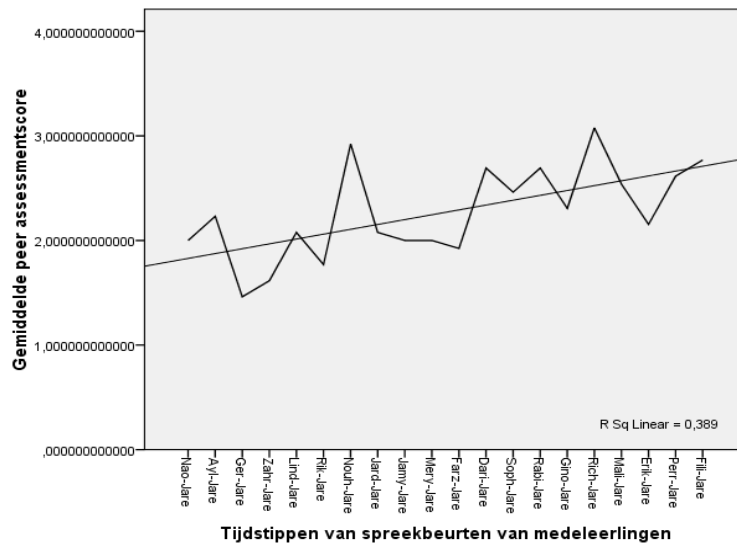
Leerling 17



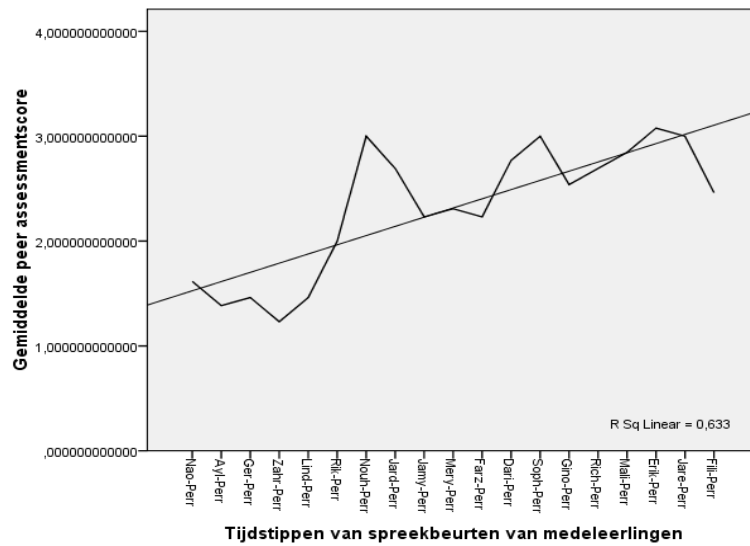
Leerling 18



Leerling 19



Leerling 20



Leerling 21

