

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Kelly Meusen-Beekman (2015). *Bridging the gap between primary and secondary education. Fostering young adolescents' self-regulation by means of formative assessment*. Heerlen: Open Universiteit. ISBN 9789492231048, 160 blz.

Centraal in het proefschrift van Kelly Meusen staat de vraag hoe de zelfregulatie van leerlingen gestimuleerd kan worden in het basis-en voortgezet onderwijs, en hoe formatieve assessment aan die ontwikkeling bij kan dragen.

Zelfregulatie is een op metacognitie gebaseerde activiteit, waarbij leerlingen in staat zijn hun leren te plannen en te bewaken, hun leergedrag te analyseren en de juiste vaardigheden en strategieën in te zetten om taken uit te voeren. Van belang daarbij is dat leerlingen hun taakuitvoering kunnen bijsturen op grond van eigen evaluaties of die van anderen, zoals medeleerlingen of de leerkracht. Belangrijke voorwaarden voor zelfregulatie zijn motivatie om te leren en vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*), vandaar dat Meusen ook deze aspecten in haar onderzoek betreft.

Zelfregulatie kan in het onderwijs ontwikkeld worden via de instructie van metacognitieve strategieën, waarbij van belang is dat de leerlingen de strategieën kennen, het nut ervan inzien en feedback ontvangen op hun gebruik ervan. Daarbij kan formatieve assessment (evaluatie) in beginsel een belangrijke rol spelen wanneer leerlingen leren hun eigen strategiegebruik en taakuitvoering te beoordelen (*self-assessment*) of gebruik te maken van de feedback van medeleerlingen (*peer-assessment*). In het empirisch gedeelte van haar proefschrift heeft Meusen

gekozen voor formatieve assessment van schrijfpoddrachten, en dat maakt dit onderwijspsychologische proefschrift ook interessant voor talendidactici en -docenten.

Na een introducerend hoofdstuk en een theoretisch hoofdstuk waarin de begrippen zelfregulatie en formatieve assessment worden behandeld, beschrijft Meusen in hoofdstuk 3 van haar proefschrift haar eerste experiment. Het is een gerandomiseerde gecontroleerde studie onder 695 basisschoolleerlingen van groep acht, waarbij de interventie bestond uit formatieve assessment van schrijfpoddrachten die moesten leiden tot het ontwikkelen van de zelfregulatie. Een deel van de leerlingen kreeg deze formatieve assessment aangeboden in de vorm van peer-assessment, een ander deel in de vorm van self-assessment. In beide condities bespraken leerkracht en leerlingen vooraf de criteria voor inhoud, taalverzorging, stijl en lay-out waaraan de teksten zouden moeten voldoen. Eveneens in beide condities kregen ze checklists en rubrics aangeboden (ten behoeve van respectievelijk het schrijfproces en het schrijfproduct), maar in de self-assessmentconditie gebruikten ze die om hun eigen schrijfproces en schrijfproduct te evalueren; in de peer-assessmentconditie om het schrijfproces en schrijfproduct van medeleerlingen te evalueren. In beide condities was er gelegenheid om feedback te vragen aan de leerkracht en om de tekst te reviseren. In de controleconditie voerden de leerlingen eveneens drie schrijfpoddrachten uit, maar werd niet gesproken over criteria voor de tekst en werden geen checklists en rubrics aangeboden. De teksten werden alleen

gecorrigeerd door de leerkracht en niet gereviseerd. De gehele interventie duurde 27 weken.

Het effect van de drie condities (self-assessment, peer-assessment en controle) op de zelfregulatie is gemeten via vragenlijsten: de Inventory Learning Style Questionnaire (ILS, Slaats, 1997) en de Self-Efficacy for Task Performance Questionnaire (SPTQ, Van Meeuwen et al, 2012). Daarnaast zijn interviews gehouden met de leerlingen.

De leerlingen in de beide experimentele condities scoorden significant beter op zelfregulatie dan de leerlingen in de controleconditie. De verwachting was dat de leerlingen in de conditie peer-assessment meer zouden profiteren van de interventie dan die in de conditie self-assessment, maar deze verwachting kwam niet uit; er werden geen significante verschillen tussen beide condities gevonden in hun effect op zelfregulatie. Beide condities bleken ook effect te hebben op de intrinsieke motivatie van de leerlingen; deze rapporteerden een toename in persoonlijke interesse en een motivatie om zich verder te ontwikkelen. Op de extrinsieke motivatie had de interventie, zoals verwacht, geen effect. Anders dan verwacht had ze ook geen significant effect op het vertrouwen in eigen kunnen ofwel de self-efficacy.

In het tweede experiment, waarover Meusen rapporteert in hoofdstuk 4, gaat het om de vraag of de aangeleerde gerapporteerde zelfregulatievaardigheden van de leerlingen uit groep acht ook beklijven na de overgang naar het voortgezet onderwijs. Onderzoek suggereert dat een (lange) zomervakantie een negatieve invloed heeft op het behoud van eerder verworven vaardigheden. Daarom stelde Meusen als hypothese dat de zelfregulatie, motivatie en self-efficacy van de leerlingen uit het eerste experiment, gemeten in juni, significant verminderd zouden zijn bij een tweede posttest in september, voor de aanvang van

het schooljaar. Dit bleek niet het geval: de effecten van de formatieve assessment op de zelfregulatie van de leerlingen uit groep acht waren nog steeds aanwezig na de overgang naar het voortgezet onderwijs. Hetzelfde gold voor de intrinsieke motivatie.

In het derde experiment van Meusens longitudinale onderzoek, beschreven in hoofdstuk 5, wordt onderzocht of de positieve effecten van de formatieve assessment ook nog stand houden na een halfjaar voortgezet onderwijs. Daartoe is eind januari van het nieuwe kalenderjaar opnieuw een posttest afgenomen bij de leerlingen uit experiment 1 en 2. Nog steeds bleek een significant verschil aanwezig tussen de leerlingen uit de beide experimentele condities en de leerlingen uit de controlegroep in de mate van zelfregulatie en intrinsieke motivatie.

Meusen onderzocht daarnaast de effecten van schoolkenmerken en van activiteiten van de scholen om zelfregulatie en motivatie te stimuleren, via de analyse van schooldocumenten en het houden van interviews. Alleen het schooltype bleek van invloed op de zelfregulatie en self-efficacy van leerlingen: de scores hierop namen toe in de hogere schooltypen, terwijl in de lagere schooltypen de externe regulatiescores juist toenamen. Vervolgonderzoek is volgens Meusen nodig om na te gaan hoe de via formatieve assessments ontwikkelde zelfregulatievaardigheden zich na een langere periode in het voortgezet onderwijs ontwikkelen, en vooral naar de vraag hoe de verschillen ontstaan tussen schooltypen in de mate waarop een beroep wordt gedaan op interne dan wel externe regulatie.

Wat is het belang van Meusens proefschrift voor talendidactici en-docenten?

In de didactiek van het Nederlands is peer assessment bij schrijfpoddrachten een oud en veel besproken thema: van Rijlaarsdam

(1986) die als eerste de effecten onderzocht van 'leerling response' op de stelsvaardigheid, tot en met Hooegeven (2012) die hetzelfde deed voor 'peer response' in combinatie met instructie in genrekennis. Uit Hooegevens review van internationaal onderzoek naar schrijven met peer response blijkt dat deze aanpak effectief is voor het leren schrijven en reviseren van teksten (zie recent in dit tijdschrift Hooegeven en Van Gelderen, 2014, p. 16). Haar eigen empirisch onderzoek geeft aan dat toevoeging van de component 'instructie in genrekennis' deze positieve effecten nog stevig vergroot.

Uit Meusens proefschrift kunnen we opmaken dat door peer assessment (peer response, leerling response) leerlingen niet alleen beter leren schrijven en reviseren, maar ook zelfregulatievaardigheden mee krijgen die van belang zijn voor het 'leren leren' in hun hele schoolloopbaan. Daarnaast blijkt peer assessment bevorderlijk voor de motivatie van de leerlingen om te schrijven, een bevinding die ook uit Hooegevens review naar voren komt. (We zagen overigens dat deze effecten op zelfregulatie en interne motivatie ook golden voor self-assessment.)

Meusens bevindingen sluiten ook aan bij een langer lopende trend in de vreemde talendidactiek, waarover Bimmel (2013) recent in dit tijdschrift publiceerde. In zijn overzicht van ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen wijst deze op het belang van reflectie als sleutelfactor bij de ontwikkeling van het vermogen tot zelfsturing bij cognitieve processen. In dat kader noemt hij de mogelijkheid van 'peer coaching': leerlingen wisselen antwoorden uit op de vraag hoe zij de taak hebben aangepakt en hoe succesvol dat was (p. 14).

Meusens proefschrift geeft nogal summieri informatie over de gehanteerde for-

matieve assessment, vanuit taaldidactisch oogpunt gezien. Dat is begrijpelijk: haar invalshoek is een onderwijspsychologische, geen taaldidactische. De formatieve assessment had ook betrekking kunnen hebben op taken uit bijvoorbeeld de domeinen rekenen/wiskunde of wereldoriëntatie. Maar omdat Meusens bevindingen ons als talendidactici en -docenten nieuwsgierig maken, heeft de redactie haar gevraagd een artikel te schrijven voor *LTT* waarin de taaldidactische aspecten van het onderzoek uitgebreider worden beschreven. Dat hopen we dit jaar te kunnen publiceren.

HELGE BONSET

LITERATUUR

- Bimmel, P. (2013). Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), 3–19.
- Hooegeven, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: University of Twente. (Proefschrift).
- Hooegeven, M., & Gelderen, A. van (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–27.
- Meeuwen, L. W. van, Brand-Gruwel, S., Kirschner, P., De Bock, J. J. P. R., & Merriënboer, J. J. G. van (2012). Translation and validation of two questionnaires: Self-efficacy and self-directed learning. Paper voor de Onderwijs Research Dagen in Wageningen.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerling respons op aspecten van stelsvaardigheid*. Amsterdam: SCO. (Proefschrift).
- Slaats, A. (1997). *Inventory Learning Styles secondary vocational education (ILS): Manual and questionnaire*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.