

Deelproject 3 – Peer review

Welten Instituut |
Onderzoekscentrum voor leren,
doceren en technologie

Onderzoek naar peer review - eindrapportage

Deelproject 3 Professionele ruimte – peer review

door: Patrick Sins, Arnoud Evers, Femke
Nijland en Thaisa Fiering

Open Universiteit
look.ou.nl



Inhoud

Samenvatting	3
1 Inleiding	5
2 Deelonderzoek naar factoren die bijdragen aan de intentie van leraren tot het leveren van inzet tijdens peer review	6
2.1 Methode	8
2.1.1 Participanten	8
2.1.2 Procedure	9
2.2 Resultaten	11
2.2.1 Het belang van randvoorwaarden voor het realiseren van een doelmatige peer review	15
3 Deelonderzoek naar de relatie tussen de feedback die is gegeven tijdens peer review en docent –en schoolontwikkeling	17
3.1 Aard en niveau van de gegeven feedback	17
3.2 Ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling	18
3.3 Methode	19
3.3.1 Participanten	19
3.3.2 Procedure	20
3.4 Resultaten	22
4 Conclusie	27
5 Literatuur	33

Samenvatting

Diverse toonaangevende studies wijzen uit dat de leraar dé cruciale factor is bij het verzorgen van effectief onderwijs; het leren van leerlingen nu en in de toekomst is in grote mate afhankelijk van de kwaliteit van de leraar. De kwaliteit van het onderwijs staat of valt dus bij de kwaliteit van de leraar. Professionele ontwikkeling van leraren op dit gebied is dan ook cruciaal. Effectieve professionele ontwikkeling wordt met name gerealiseerd als leraren in samenwerking met collega's actief en onderzoekend leren in relatie tot de eigen lespraktijk, zoals het geval is bij diverse vormen van peer review. Bij peer review observeren leraren in teams elkaars onderwijspraktijk gericht en systematisch. Het idee hierachter is dat dit bijdraagt aan het professioneel leren van de leraar in het bijzonder en aan het verbeteren van het onderwijs in het algemeen.

In het 'Actieplan Leraar 2020 – Een krachtig beroep' stelt het ministerie van OCW een aantal actielijnen op om de professionaliteit van leraren en schoolorganisaties te bevorderen. Als onderdeel hiervan wordt de ambitie geformuleerd dat in het jaar 2020 op alle Nederlandse scholen structureel sprake is van peer review, in het bijzonder interscolaire visitatie. Interscolaire visitatie is een methode waarbij leraren van verschillende scholen elkaars lespraktijk gaan observeren en vervolgens feedback geven op de kwaliteit en de verbetering daarvan. Aangezien deze vorm van peer review voor een groot deel van de leraren nog relatief onontgonnen terrein is, is het noodzakelijk te onderzoeken welke factoren positief bijdragen aan het realiseren van een effectieve interscolaire visitatie. In deze rapportage worden een tweetal deelonderzoeken beschreven waarin we hebben onderzocht welke factoren van peer review bijdragen aan: (1) de intentie van leraren interscolaire peer review te blijven toepassen en (2) de professionele ontwikkeling van deelnemende leraren.

In 2013 startte de Onderwijscoöperatie, in een intensieve samenwerking met de PO-raad, VO-raad, MBO-raad, het Ministerie van OCW en het Welten-Instituut, enkele pilots waarbij deze vorm van peer review is geïmplementeerd als instrument voor het professionaliseren van leraren. Tien basisscholen en zes scholen voor middelbaar onderwijs hebben aan het onderzoek deelgenomen. Deze scholen vormden respectievelijk vijf en drie koppels. Elke school had in de periode van oktober 2013 tot en met juni 2014 een interscolaire visitatie uitgevoerd bij de andere school van het koppel. Leraren kregen een training in het observeren, geven en ontvangen van feedback en het gebruik van kijkwijzers. Voorafgaand aan de interscolaire visitaties ontwikkelden leraren kijkwijzers op grond van hun eigen professionele leerdoelen –en/of behoeftes. Deze kijkwijzers werden vervolgens gebruikt als instrument tijdens het observeren van elkaars lespraktijk en gedurende het feedbackgesprek met de geobserveerde leraar achteraf. In beide deelonderzoeken hebben we kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden in samenhang gebruikt.

In het eerste deelonderzoek stond de volgende vraag centraal: *In hoeverre dragen factoren van peer review bij aan de intentie van leraren om peer review in te zetten?* Vanuit de integrative model of behavior prediction prediction (IMBP) wordt verondersteld dat intentie om een bepaald gedrag uit te voeren, afhankelijk is van de volgende drie factoren: *attitude, subjectieve norm en self-*

efficacy. Attitude, subjectieve norm en self-efficacy worden in de IMBP aangeduid als proximale variabelen; dit zijn factoren die een meer directe invloed hebben op intentie tot bepaald gedrag. Distale variabelen betreffen de factoren die, via de proximale variabelen, een indirect effect hebben op de intentie van leraren tot het toepassen van peer review. In dit deelonderzoek werd een onderscheid gemaakt tussen factoren op het niveau van de schoolorganisatie (d.w.z. schoolkenmerken) op team – en individueel niveau (respectievelijk teamkenmerken en leraar kenmerken). Ten eerste kunnen *schoolkenmerken* als bijvoorbeeld het ervaren leerklimaat en leiderschap invloed hebben op de intentie van leraren om peer review in te zetten voor hun professionele ontwikkeling. Ten tweede zijn eigenschappen van het *teamkoppel* bepalend voor de mate waarin peer review als duurzaam instrument voor professionele ontwikkeling wordt gepercipieerd. In dit deelonderzoek werd gekeken naar de teamprestatie, team commitment en team efficacy. Ten derde verwachten we dat de mate waarin *individuele leraren* de intentie hebben om door te gaan met interscolaire visitatie, afhankelijk is van: demografische kenmerken (zoals geslacht, ervaring en (voor)opleiding) en de mate waarin deze vorm van peer review en de gegeven feedback als nuttig en eenduidig wordt ervaren door leraren.

Uit de analyses van de kwantitatieve gegevens blijkt dat zowel een positieve attitude als een hoge mate van self-efficacy bijdraagt aan de mate waarin leraren aangeven zich meer in te willen zetten voor peer review. Dit betekent dat de intentie van leraren zich in te zetten voor peer review in belangrijke mate afhankelijk is van hun attitude en hun self-efficacy. De analyses tonen verder aan dat voor het realiseren van een positieve attitude en een hoge mate van self-efficacy alleen leraar kenmerken van belang zijn. Leraren die peer review niet alleen nuttig vinden maar ook aangeven peer review relevant te vinden voor hun eigen professionele ontwikkeling, blijken zowel een positieve attitude als een hoge mate van self-efficacy te ervaren. Voor self-efficacy geldt bovendien dat een hoge mate van ervaren eenvoud van peer review positief bijdraagt aan de mate waarin een leraar inschat dat hij/zij bekwaam genoeg is deel te nemen aan peer review (self-efficacy). Verder geven alle leraren in de afgenomen interviews aan dat afstand, tijd en inroostering van de peer review de grootste struikelblokken vormen voor het uitvoeren van peer review.

In het tweede deelonderzoek werd gekeken naar de relatie tussen het proces van feedback geven en de ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Uit de analyses van de kwantitatieve data blijkt dat de feedback vooral bestond uit discrepantiefeedback. Dit houdt in dat leraren elkaar met name informeren over tekortkomingen in het huidige niveau ten opzichte van een vooraf bepaalde standaard of doel. De door leraren bijgehouden kijkwijzer heeft hierbij als belangrijke informatiebron gediend. De interviews met leraren toont aan dat de feedback die tijdens de peer review wordt gegeven en ontvangen bijdraagt aan de effectiviteit van de peer review. Zo geeft het merendeel van de leraren aan dat zij veel hebben geleerd naar aanleiding van de feedback die zij hebben ontvangen. Ook wordt door sommige leraren de relatie tussen de interscolaire visitatie en schoolontwikkeling gelegd, zoals de aanzet tot de implementatie van een buddysysteem op school.

1 Inleiding

In het onderwijs wordt in toenemende mate belang gehecht aan contexten waarin leraren met elkaar samenwerken om de professionele ontwikkeling te stimuleren. Bij professionele ontwikkeling gaat het dan om de mate waarin leraren meer open staan voor en deelnemen aan reflectie, professionele dialoog en het vormgeven van hun eigen onderwijs. Een effectief gebleken professionaliseringsactiviteit is gezamenlijke reflectie op de eigen lespraktijk (Borko, 2004; Eraut, 2000; Van Veen, Meirink & Zwart, 2009). In deze activiteit worden leraren uitgedaagd om de beweegredenen die ten grondslag liggen aan hun lespraktijk en de vooronderstellingen waarop die beweegredenen zijn gebaseerd onder de loep te nemen en op basis hiervan hun lespraktijk te verbeteren (Richardsen & Anders, 1994). Deze reflectie komt met name tot stand als leraren elkaar feedback geven op elkaars lespraktijk, ook wel peer review genoemd (De Bruin, Van Geel, & Kans, 2013; Kicken, 2014; Thurlings, 2012; Thurlings, Van der Veen, & De Laat, 2012). Er ontstaan tijdens samenwerking tussen leraren afhankelijkheidsrelaties, waardoor verantwoordelijkheid en betrokkenheid over prestatie en uitkomsten wordt gedeeld en ontwikkeld wat bovendien sterk lijkt bij te dragen aan innovatie in het onderwijs (Clement, & Vandenberghe, 2000; Crow & Pounder, 2000; Kärkkäinen & Vincent-Lancrin, 2013; Scribner, Watson, & Myers, 2007). Ook het ministerie van OCW erkent dit door te stellen dat peer review, in het bijzonder interscolaire visitatie, kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren en streeft ernaar dat scholen vanaf 2020 structureel gebruik gaan maken van deze vorm van peer review (OCW, 2011). Interscolaire visitatie is een vorm van peer review waarbij leraren optimaal gebruik maken van elkaars kennis- en sociaal kapitaal en deze verruimen.

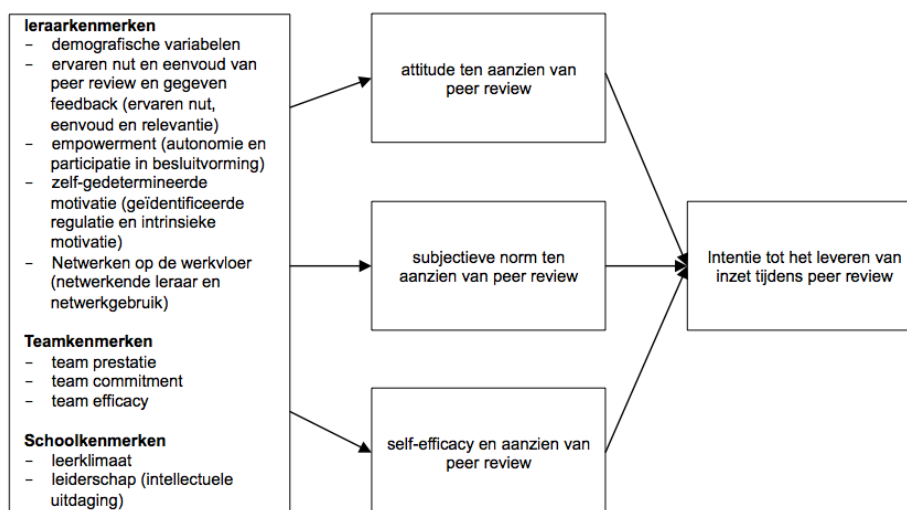
In 2013 start de Onderwijscoöperatie in een intensieve samenwerking met de PO-raad, VO-raad, MBO-raad, het Ministerie van OCW en het Welten-Instituut enkele pilots waarbij deze vorm van peer review wordt geïmplementeerd als instrument voor het professionaliseren van leraren in het po, vo en mbo. Interscolaire visitatie is een methode waarbij leraren van verschillende scholen, in teams, elkaars lespraktijk gaan observeren en vervolgens elkaar feedback geven op de kwaliteit en de verbetering daarvan. Aangezien deze vorm van peer review voor een groot deel van de leraren nog relatief onontgonnen terrein is, is het noodzakelijk te onderzoeken welke randvoorwaarden en factoren positief bijdragen aan het borgen van een effectieve interscolaire visitatie.

De veronderstelling is dat, indien interscolaire visitatie en de randvoorwaarden goed zijn vormgegeven, ze bijdraagt aan het blijvend toepassen van peer review en dat deelnemende leraren de meerwaarde van peer review voor hun eigen professionele ontwikkeling inzien. Doel van het onderzoek is inzicht verschaffen in hoeverre deze randvoorwaarden en factoren van de interscolaire visitatie effectief bijdragen aan: (1) de intentie van leraren om inzet te leveren tijdens interscolaire peer review (hoofdstuk 2) en (2) de professionele ontwikkeling van deelnemende leraren en de ontwikkeling van de school (zie hoofdstuk 3).

2 Deelonderzoek naar factoren die bijdragen aan de intentie van leraren tot het leveren van inzet tijdens peer review

In het onderzoek zullen we ons richten op factoren op het niveau van de school als organisatie, het teamkoppel en de individuele deelnemende leraren. Onderzoek naar de factoren die mogelijk bijdragen aan de intentie tot bepaald gedrag, vindt plaats vanuit verschillende theoretische perspectieven. Prominent onder deze theorieën is de integrative model of behavior prediction (IMBP) (Fishbein, 2000; Fishbein & Ajzen, 2010; Hagger & Chatzisarantis, 2009). Dit op de theory of planned behavior (zie Ajzen, 2005) gebaseerd model, veronderstelt dat intentie om een bepaald gedrag uit te voeren, afhankelijk is van de volgende drie factoren: attitude, subjectieve norm en self-efficacy (zie figuur 1). Attitudes houden een gevoel van sympathie of antipathie in, jegens de gevolgen van deelname aan peer review. Dit betekent dat het enerzijds gaat om de positieve of negatieve verwachtingen die een leraar heeft van deelname aan peer review en anderzijds zijn/haar waardering van de te verwachte uitkomsten. Subjectieve norm gaat over de mate waarin een leraar het idee heeft dat belangrijk geachte anderen verwachten dat hij/zij deel zou moeten nemen aan peer review. Dit bestaat enerzijds uit de ervaren beleving van de sociale norm ten aanzien van peer review en anderzijds uit de motivatie van de leraar om hier gevolg aan te geven. Self-efficacy betreft de inschatting van een leraar van de mate waarin hij/zij bekwaam genoeg is deel te nemen aan peer review.

Attitude, subjectieve norm en self-efficacy worden in de IMBP aangeduid als proximale variabelen; dit zijn factoren die een meer directe invloed hebben op intentie tot bepaald gedrag. Distale variabelen behelzen de factoren die, via de proximale variabelen, een indirect effect hebben op de intentie van leraren tot het toepassen van peer review. We maken een onderscheid tussen factoren op het niveau van de schoolorganisatie (d.w.z. schoolkenmerken) op team – en individueel niveau (respectievelijk teamkenmerken en leraarkenmerken) (zie figuur 1).



Figuur 1. Conceptueel model onderzoek factoren die bijdragen aan de intentie van leraren tot duurzaam gebruik van peer review

Ten eerste kunnen *schoolkenmerken*, als het ervaren leerklimaat en leiderschap (mate van intellectuele uitdaging, zie Geijssel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009), invloed hebben op de

professionele ontwikkeling van leraren en hiermee waarschijnlijk dus ook op peer review. Ten tweede zijn eigenschappen van het *teamkoppel* bepalend voor de mate waarin peer review als duurzaam instrument voor professionele ontwikkeling wordt gepercipieerd. Op basis van het input-proces-outputmodel van McGrath (1964) zal er worden gekeken naar de teamprestatie, team commitment en team efficacy (cf. Truijten, 2012). Ten derde verwachten we dat de mate waarin *individuele leraren* de intentie hebben om door te gaan met interscolaire visitatie, afhankelijk is van: demografische kenmerken (zoals geslacht, ervaring en (voor)opleiding) en de mate waarin deze vorm van peer review en de gegeven feedback als nuttig en eenduidig wordt ervaren door leraren (cf. Bogler & Somech, 2004; Kreijns, Vermeulen, Van Acker, & Van Buuren, submitted; Kwakman, 2003). Verder wordt er ook gekeken naar de mate waarin leraren (a) autonoom zijn in hun handelen en (b) participeren in besluitvorming ten aanzien van hun eigen professionele ontwikkeling (empowerment). Empowerment duidt op de mate waarin leraren ervaren dat ze zelf kunnen beslissen over hoe ze hun eigen professioneel handelen en ontwikkeling kunnen verwezenlijken (Edwards, Green, & Lyons, 2002). Verder worden ook de mate waarin een leraar over een breed netwerk beschikt (de netwerkende leraar) en zijn netwerk voor diverse doeleinden gebruikt (netwerkgebruik) meegenomen als distale variabelen.

Om meer inzicht te krijgen in de motieven van *individuele leraren* die ten grondslag liggen aan de drie genoemde proximale variabelen zullen we, in navolging van onder meer Hagger en Chatzisarantis (2009), constructen uit de zelfdeterminatie theorie (SDT) van Deci & Ryan (1985; 2000) integreren met die van de IMPB. Deze theorie veronderstelt dat een gevoel van zelf-gedetermineerde motivatie van cruciaal belang is voor een optimaal functioneren en voor een langere uitoefening van gedrag. Zo wordt verwacht dat leraren meer geneigd zijn aan peer review te doen, als ze uit zichzelf al gemotiveerd zijn te leren van peer review (intrinsieke motivatie) of als ze vinden dat participeren aan peer review hun eigen professionalisering dient (geïdentificeerde regulatie). Deze twee constructen worden meegenomen als distale leraar kenmerken om de intentie tot het inzetten van peer review, mede te kunnen verklaren.

De volgende onderzoeksvraag staat in dit eerste deelonderzoek centraal:

In hoeverre dragen randvoorwaarden van peer review bij aan de intentie van leraren om peer review in te zetten?

Om meer inzicht te krijgen in de werking van de relaties uit het conceptueel model in figuur 1 wordt een multi-method benadering verkozen (Verschuren, 2009). Dit betekent dat er meerdere onderzoeksmethoden en instrumenten in samenhang worden gebruikt. Enerzijds wordt aan de hand van data verkregen uit de afname van vragenlijsten het bovenstaande model gekwantificeerd. Anderzijds zijn semigestructureerde interviews met leraren afgenomen om in meer detail te onderzoeken hoe de variabelen kwalitatief samenhangen en hoe ze in de praktijk invulling krijgen.

2.1 Methode

2.1.1 Participanten

Tussen oktober 2013 en juni 2014 is een e-mail, met daarin een link naar een digitale zelfrapportage vragenlijst. De vragenlijst werd gestuurd naar scholen die reeds een training in het geven en ontvangen van feedback hadden ontvangen en een door de onderwijscoöperatie gehonoreerd projectplan had weten op te stellen. Tien basisscholen (vijf koppels) en zes scholen voor voortgezet onderwijs (drie koppels) hadden de digitale vragenlijst toegestuurd gekregen. Een tweetal middelbare scholen en een scholenkoppel in het mbo die aan de pilot deelnamen zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, aangezien deze scholen de training (nog) niet hadden gevolgd en er nog geen projectplan beschikbaar was. In totaal is de e-mail naar 76 leraren en schoolleiders gestuurd. In deze e-mails werden deelnemers gevraagd om de vragenlijst volledig in te vullen. Na twee weken werd een herinnering gestuurd naar alle deelnemers met de vraag om, indien dat niet al gedaan was, de vragenlijst alsnog in te vullen. De vragenlijst is door 68 deelnemers compleet ingevuld (response van 89%). De vragenlijst is door 52 leraren, zeven schoolleiders, zeven teamleiders, een intern begeleider en een remedial teacher ingevuld. Aangezien het onderzoek zich richt op leraren, zijn de schoolleiders in de analyses buiten beschouwing gelaten. Tabel 1 geeft enkele beschrijvende statistieken van de leraren die hebben deelgenomen aan deze voormeting.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken deelnemers voormeting peer review onderzoek, $n = 61$

	Aantal	
Geslacht	Man	16
	Vrouw	45
Sector	Basisonderwijs	24
	Speciaal onderwijs	16
	Voortgezet onderwijs	21
Vooropleiding	Middelbaar beroepsonderwijs	3
	Hoger beroepsonderwijs	46
	Wetenschappelijk onderwijs	12

Deelnemende leraren hebben gemiddeld 15,9 jaar ervaring met lesgeven, met een standaardafwijking van 11,1 jaar.

Voor de semigestructureerde interviews werden scholenkoppels uit zowel het po en vo geselecteerd, waarvan beide scholen voor juni 2014 reeds waren gevisiteerd. Scholenkoppels die werden geselecteerd hadden op basis van informatie verkregen uit logboeken bijgehouden door de begeleiders vanuit de onderwijscoöperatie zoveel mogelijk een gelijksoortige interscolaire visitatie uitgevoerd. Voor het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek werden dus scholen geselecteerd die per juni 2014 reeds een of twee visitatierondes hebben gehad en die daarnaast zoveel mogelijk volgens dezelfde visitatiemethodiek hebben gewerkt.

Uiteindelijk werden acht scholen geselecteerd, waarvan vier basisscholen en vier middelbare scholen. Op deze scholen vond peer review voornamelijk plaats op basis van het professionele

leerdoel van individuele leraren. Voor deze scholen gold dat leraren een duo vormden met een leraar van de andere school met een soortgelijk leerdoel. Elke geselecteerde school werd gevraagd om een leraar aan te dragen die mee wilde doen aan het interview. Uiteindelijk meldden negen docenten en een schoolleider zich vrijwillig aan. Van een basisschool zijn twee docenten samen geïnterviewd en van een middelbare school zijn een docent en een schoolleider apart geïnterviewd.¹ Twee van de vijf basisschooldocenten werkten op een Jenaplanschool.

2.1.2 Procedure

2.1.2.1 Kwantitatieve data: vragenlijsten

Zowel factoren van peer review als intentie om peer review te gebruiken zijn met behulp van valide en betrouwbare schalen in een vragenlijst gemeten. De schalen uit de vragenlijst bestonden uit items met stellingen, leraren werd gevraagd aan te geven in hoeverre deze stellingen betrekking op hen hadden op een zevenpuntschaal (helemaal oneens – helemaal eens). *Intentie* tot het leveren van inzet tijdens peer review werd gemeten aan de hand van een viertal items. De proximale variabelen *attitude*, *subjectieve norm* en *self-efficacy* ten aanzien van peer review werden met respectievelijk zeven, zes en drie items gemeten. Deze schalen zijn gebaseerd op het werk van Fishbein & Ajzen (2010), Van Acker, Van Buuren, Kreijns en Vermeulen (2011), Kreijns, Van Acker, Vermeulen en Van Buuren (2013) en Luszczynska & Schwarzer (2003). *Leerklimaat* is gebaseerd op de lijst ontwikkeld door Van Woerkom, Nijhof en Nieuwenhuis (2003) en omvat vijf items. *Leiderschap* is gemeten door een achttal items en is gebaseerd op een lijst ontwikkeld en gevalideerd door Geijssel et al. (2009). Teamkenmerken die in het onderzoek centraal staan zijn *team prestatie*, *team commitment* en *team efficacy*. Deze schalen bestaan uit respectievelijk vijf, drie en zes items. Bronnen op basis waarvan deze items zijn opgesteld zijn onder meer Zellmer-Bruhn & Gibson (2006), Truijen (2012), Ellemers, Kortekaas en Ouwerkerk (1999) en Chen, Casper & Cortina (2001). *Ervaren nut*, *eenvoud* en *relevantie* (leraarkenmerken) zijn ontwikkeld aan de hand van Venkatesh & Davis (2000) en eigen onderzoek (Aben, Evers, & Sins, 2013). Deze schalen bestaan uit respectievelijk zes, vier en twee items. *Empowerment* valt uiteen in twee constructen, namelijk *autonomie* en *deelname aan besluitvorming*. Deze constructen worden met elk vijf items gemeten en is gebaseerd op het werk van Kwakman (2003). De constructen uit de SDT, zijnde *geïdentificeerde regulatie* en *intrinsieke motivatie* worden door respectievelijk vijf en dertien items gemeten. Deze schalen zijn gebaseerd op de Teacher Motivation Inventory van Lam, Cheng en Choy (2010) en Hagger en Chatzisarantis (2009). De *netwerkende leraar* en *netwerkgebruik* zijn gemeten aan de hand van items die afkomstig zijn uit de netwerkscan van De Kruif (2013). Deze schalen bestaan uit respectievelijk zeven en negen items (het laatste item van beide schalen geeft de respondent de mogelijkheid een open antwoord te geven). *Professionele ontwikkeling* is gebaseerd op schalen afkomstig uit Evers (2012) en Kwakman (2003). Deze schaal bestaat uit negentien items. Tabel 2 geeft iteminformatie meer in detail weer. We zien dat op een schaal na, alle schalen een hoge betrouwbaarheid (Cronbach's alpha varieert tussen .74-.96)

¹ Omdat de informatie van de schoolleider niet relevant is voor dit onderzoek, is dit interview niet meegenomen in de analyses

weten te realiseren. De schaal *de netwerkende leraar* kent een lage betrouwbaarheid en is daarom niet in de verdere analyses opgenomen.

Tabel 2. Schalen, items en betrouwbaarheidscoëfficiënten van de vragenlijst uit de voormeting

Schaal	Aantal items	Voorbeeld item	alpha	
Intentie	4	<i>Ik ben van plan om me komend jaar in te zetten om peer review te doen</i>	.95	
Proximale variabelen				
Attitude	7	<i>Het doen van peer review in de komende periode vind ik: onnodig-nodig</i>	.96	
Subjectieve norm	6	<i>Ik krijg sterk de indruk dat ik komend jaar peer review moet doen</i>	.86	
Self-efficacy	3	<i>Ik heb er alle vertrouwen in dat ik komend jaar peer review zal doen</i>	.84	
Distale variabelen				
Schoolkenmerken				
Leerklimaat	5	<i>Er wordt tijd besteed aan het gezamenlijk werken aan onze professionalisering</i>	.91	
Leiderschap	8	<i>Mijn direct leidinggevende moedigt leraren aan nieuwe dingen uit te proberen in het verlengde van hun interesses</i>	.83	
Team kenmerken				
Team prestatie	5	<i>In mijn team presteren we goed</i>	.88	
Team commitment	3	<i>Ik wil graag blijven werken in dit team</i>	.88	
Team efficacy	6	<i>In mijn team kunnen we elkaar motiveren</i>	.74	
Leraarkenmerken				
Ervaren nut	6	<i>Het doen van peer review verbetert mijn kwaliteit als leraar</i>	.82	
Ervaren eenvoud	4	<i>Het doen van peer review is voor mij duidelijk en begrijpelijk</i>	.81	
Relevantie	2	<i>In mijn werk als leraar is het doen van peer review belangrijk</i>	.97	
Empowerment	Autonomie	5	<i>Ik heb invloed op de planning van mijn werkzaamheden</i>	.79
	Deelname aan besluitvorming	5	<i>Ik bepaal mee wat er gebeurt op mijn werkplek</i>	.91
Zelf-gedetermineerde motivatie	Geïdentificeerde regulatie	5	<i>Ik doe peer review omdat het gaat om belangrijke dingen die ik moet leren</i>	.78
	Intrinsieke motivatie	13	<i>Ik doe peer review omdat het plezierig is</i>	.89
Netwerken op de werkvloer	Netwerkende leraar	6	<i>Geef aan hoe vaak u met verschillende mensen praat over vragen of problemen in uw dagelijkse werk me een collega in uw eigen school</i>	.38
	Netwerkgebruik	8	<i>Hoe vaak zet u uw netwerk hier voor in om nieuwe ideeën opdoen</i>	.91
Professionele ontwikkeling	19	<i>Geef aan hoe vaak u nieuwe werkvormen heeft uitgetoet in uw les in het afgelopen schooljaar</i>	.83	

Antwoorden op items zijn geaggregeerd tot gemiddelde scores per schaal. De geaggregeerde scores van de diverse schalen zijn aan elkaar gerelateerd met behulp van Spearman's rankcorrelatiecoëfficiënt. Dit is een maat voor samenhang tussen variabelen die op ordinaal niveau zijn gemeten, de hoogte van deze coëfficiënt geeft de mate van samenhang weer. Om het model in figuur 1 te testen zijn een aantal multipale hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd (Dupeyrat & Mariné, 2005; Greene & Miller, 1996). Variabelen werden telkens in de regressieanalyse meegenomen op basis van hun veronderstelde volgorde in het conceptueel model. Dit betekent dat elke variabele werd geregresseerd op de variabelen waaraan het volgens het conceptueel model direct is gerelateerd. In de eerste set van regressieanalyses waren de proximale variabelen de afhankelijke variabele. De predictoren voor deze variabelen waren telkens de distale variabelen (i.e. leraar kenmerken, teamkenmerken en schoolkenmerken). De tweede set analyses onderzocht het effect van zowel de distale als de proximale variabelen op intentie tot het leveren van inzet tijdens peer review. De distale variabelen werden hiertoe als eerst in de regressievergelijking opgenomen gevolgd door de drie proximale.

2.1.2.2 Kwalitatieve data: semigestructureerde interviews

Op basis van literatuuronderzoek en voorgaand onderzoek is een leidraad voor het interview opgesteld (zie bijlage). De thema's die aan bod kwamen zijn: kenmerken peer review, feedback, ervaren nut en eenvoud, zelfgedetermineerde motivatie, team gerelateerde aspecten, attitude, subjectieve norm, self-efficacy, professionele ontwikkeling, kenmerken ontwikkeling, intentie, leerklimaat, leiderschap, empowerment en netwerken op de werkvloer. Een voorbeeldvraag bij het thema feedback is: Wat was het meest waardevol aan de feedback die u en/of uw team heeft ontvangen? Een voorbeeldvraag bij het thema intentie is: 'Bent u van plan om peer review in (te blijven) zetten als middel voor uw eigen professionele ontwikkeling en waarom?' De interviews met respondenten werden getranscribeerd en de resulterende verbale transcripten geanalyseerd. De thema's die gebruikt zijn als leidraad van het interview en die terugkomen in het conceptuele model uit figuur 1, waren leidend in de verkennende analyses van de interviews.

2.2 Resultaten

Tabel 2 geeft de betrouwbaarheidscoëfficiënten van de vragenlijst uit deze meting weer. Tabel 3 laat de gemiddelden en standaarddeviaties per schaal zien. Hieruit blijkt dat leraren op veruit de meeste schalen hoger dan gemiddeld scoren, het gemiddelde varieert tussen 4.30 en 6.27 (op een zevenpuntsschaal). De hoge waardering van leraren voor peer review (attitude) wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende segment uit het semigestructureerde interview.

Nou, ik vind het een interessante methode om om te gaan met de dingen die gebeuren in je klas. De kracht zit erin dat iemand onbevooroordeeld in jouw klas komt en die kent jou niet en die kent de kinderen niet. Dus als ik bij mijn collega ga observeren en ik ken de klas, is dat geen eerlijke observatie meer

Leraar 4

Leraren rapporteren dat ze relatief minder subjectieve norm ervaren van belangrijke anderen als bijvoorbeeld collega's en directe leidinggevenden (gemiddelde = 3.54). Er waren echter wel leraren die aangaven dat ze het gevoel hadden dat peer review hen was opgelegd.

Maar dan meteen beginnend, is dat wij als kleuterbouw het heel opgelegd hebben gekregen, zo voelden we het. In het overleg, waar ik dan bij zit met directie en zo, zou het gaan om een school, we zouden kijken welke het zouden doen. En toen we aangemeld waren met een hulpvraag richting peer review, was het hele stuk over de kleuterbouw. Ik weet nog dat ik heen en weer gemaïld hebben tussen die groep waarbij ik zat, van nou ja, ik lees verbazing, want ik dacht er is nooit gezegd dat kleuterbouw dit zou gaan doen. En uiteindelijk lag de vraag wel bij de kleuterbouw. Uiteindelijk gingen we daarin mee, maar je stapt er wel anders in. Het is niet echt uit onszelf gekomen zeg maar.

Leraar 4

Uit de lage standaarddeviaties in tabel 3 valt op te maken dat de gemiddelde scores van leraren onderling niet wezenlijk van elkaar verschillen.

Tabel 4 geeft de correlatiecoëfficiënten weer tussen de variabelen uit figuren 1 en 2, de significante correlaties zijn vetgedrukt. Er is een significant positief verband tussen de proximale variabelen attitude en self-efficacy enerzijds en intentie anderzijds (respectievelijk $r_s = .59$, $p < .01$ en $r_s = .56$, $p < .01$). Verder zijn de leraar kenmerken ervaren nut, relevantie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie positief significant gecorreleerd met intentie (respectievelijk $r_s = .39$, $p < .01$, $r_s = .58$, $p < .01$, $r_s = .27$, $p < .05$ en $r_s = .34$, $p < .05$). Voor wat betreft de gerapporteerde professionele ontwikkeling van de leraren zijn er positief significante relaties met self-efficacy ($r_s = .30$, $p < .05$), leerklimaat ($r_s = .26$, $p < .05$), intrinsieke motivatie ($r_s = .27$, $p < .05$) en met netwerkgebruik ($r_s = .43$, $p < .01$).

Tabel 4 laat verder zien dat subjectieve norm doorgaans negatief is gecorreleerd met de distale variabelen, al zijn de meeste verbanden niet significant. Wat verder opvalt is dat met name de leraar kenmerken ervaren nut, relevantie en intrinsieke motivatie niet alleen onderling in veel gevallen significant positief zijn gecorreleerd, maar dat deze variabelen telkens significant samenhangen met de proximale variabelen uit de conceptuele modellen. Tenslotte zijn ook de variabelen, die de team kenmerken operationaliseren, onderling positief significant gerelateerd.

Tabel 3. Gemiddelden en standaardafwijkingen per schaal (zevenpuntschaal)

Schaal	Gemiddelde en (SD)	
Intentie	5.97 (1.12)	
Proximale variabelen		
Attitude	5.69 (1.13)	
Subjectieve norm	3.51 (1.60)	
Self-efficacy	5.67 (1.03)	
Distale variabelen		
Schoolkenmerken		
Leerklimaat	5.14 (1.17)	
Leiderschap	5.01 (0.94)	
Team kenmerken		
Team prestatie	5.14 (0.85)	
Team commitment	6.31 (0.93)	
Team efficacy	5.06 (0.85)	
Leraar kenmerken		
Ervaren nut	5.10 (0.97)	
Ervaren eenvoud	4.30 (1.24)	
Relevantie	5.40 (1.25)	
Empowerment	5.37 (0.96)	
	Autonomie	5.37 (0.96)
	Deelname aan besluitvorming	4.65 (1.25)
Zelf-gedetermineerde motivatie	Geïdentificeerde regulatie	4.99 (0.96)
	Intrinsieke motivatie	5.53 (0.83)
Netwerken op de werkvloer	Netwerkgebruik	5.02 (1.12)
Professionele ontwikkeling		4.64 (0.74)

Om de relaties van het conceptueel model in figuur 1 te onderzoeken, zijn een aantal multi-pele hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd. In tabel 5 worden de significant bevonden relaties weergegeven. Uit tabel 5 blijkt dat attitude significant positief is gerelateerd met zowel relevantie als ervaren nut. De bèta-coëfficiënten van relevantie, ervaren nut en ervaren eenvoud, predictoren voor de proximale variabele self-efficacy, zijn significant positief. Netwerkgebruik en autonomie zijn significant negatief gerelateerd met self-efficacy. Zowel self-efficacy als attitude zijn uiteindelijk de proximale variabelen die significant positief gerelateerd zijn met intentie. Deze bevindingen leiden uiteindelijk tot het pad model in figuur 3.



Tabel 4. Spearman's rangordecorrelatiecoëfficiënten tussen de variabelen uit figuren 1 en 2²

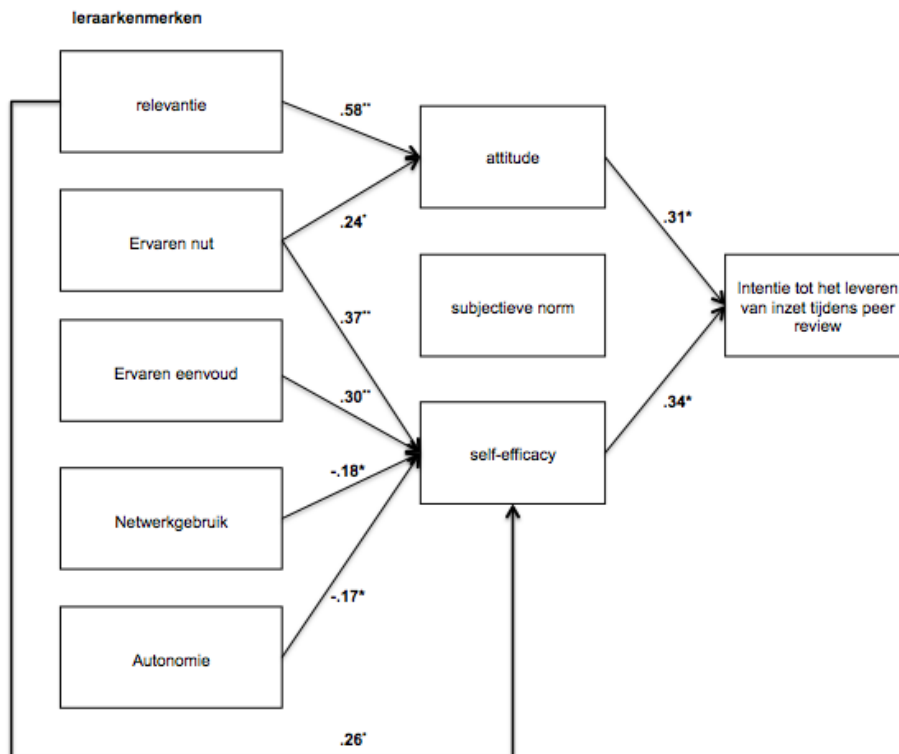
	int	att	sn	se	lk	ls	tp	tc	te	nut	ev	rel	aut	dbv	ir	im	ng
int																	
att	.59																
sn	-.16	-.47															
se	.56	.63	-.23														
lk	-.03	-.05	.05	.09													
ls	.11	.38	-.22	.29	.51												
tp	-.05	-.05	-.02	.12	.05	.29											
tc	-.05	.14	-.16	.10	.26	.39	.35										
te	-.08	.10	-.20	.03	.06	.26	.47	.44									
nut	.39	.55	-.31	.57	.19	.41	.12	.10	.15								
ev	.25	.39	-.22	.52	.07	.18	.17	-.03	.14	.39							
rel	.58	.74	-.40	.64	.01	.34	.08	.09	.12	.65	.42						
aut	-.14	-.04	.10	-.12	-.12	.06	.11	.04	.07	-.03	.16	-.12					
dbv	-.21	-.07	.04	-.09	.17	.28	.02	.28	.09	-.05	.09	-.12	.50				
ir	.27	.57	-.21	.37	.00	.31	.15	.00	.14	.54	.41	.61	.19	.07			
im	.34	.51	-.32	.41	.03	.33	.20	.23	.22	.51	.34	.56	.14	.08	.51		
ng	.09	.20	-.08	.22	.35	.28	-.04	.15	.25	.41	.21	.16	.13	.11	.13	.18	
po	.09	.02	.02	.30	.26	.04	.11	.03	.19	.17	.21	.07	.07	-.01	.09	.27	.43

Tabel 5. Uitkomsten van de hiërarchische regressieanalyses

Afhankelijke variabele	Predictor	R ²	ΔR ²	β	Uiteindelijke β
Attitude	Relevantie	.57	.57	.75**	.58**
	Ervaren nut	.60	.03	.24*	.24*
Self-efficacy	Ervaren nut	.45	.45	.67**	.37**
	Ervaren eenvoud	.55	.10	.34**	.30**
	Relevantie	.58	.03	.26*	.26*
Intentie	Relevantie	.35	.35	.59**	.08
	Ervaren nut	.39	.06	.34*	.12
	Team efficacy	.43	.05	-.22*	-.16
	Self-efficacy	.51	.09	.42*	.34*
	Attitude	.54	.03	.31*	.31*

p < .05, ** p < .01

² Afkortingen: intentie (int), attitude (att), subjectieve norm (sn), self-efficacy (se), leerklimaat (lk), leiderschap (ls), team prestatie (tp), team commitment (tc), team efficacy (tf), ervaren nut (nut), ervaren eenvoud (ev), relevantie (rel), autonomie (aut), deelname aan besluitvorming (dbv), geïdentificeerde regulatie (ir; identified regulation), intrinsieke motivatie (im), netwerkgebruik (ng) en professionele ontwikkeling (po)



Figuur 3. Resultaten van de regressieanalyses. * $p < .05$, ** $p < .01$

De kwalitatieve data uit de afname van de semigestructureerde interviews complementeren de gevonden relaties uit figuur 3. Zo legt bijvoorbeeld leraar 1 uit dat zijn positieve waardering van peer review mede wordt ingegeven door zijn inschatting van de relevantie daarvan voor zijn eigen professionele ontwikkeling.

Ja, de interscolaire peer review, wat ik daar heel erg leuk vond, is dat je in een heel andere omgeving terecht komt en ziet hoe processen in een heel andere omgeving gaan. De interactie tussen docent en leerlingen, hoe een school georganiseerd is, hoe een schoolcultuur is. Daar neem je toch wat dingen van mee, het opent wel je wereld.

Leraar 1

Het significant positieve verband tussen attitude en intentie wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende citaat uit het interview met leraar 2.

Ik denk dat ik sowieso ermee door zou willen gaan, omdat kijken bij een ander in de groep gewoon waardevol vind. En daar leer je zo ontzettend veel van

Leraar 2

2.2.1 Het belang van randvoorwaarden voor het realiseren van een doelmatige peer review

Een opmerkelijke bevinding is dat alle leraren in hun interview aangaven dat er verschillende organisatorische randvoorwaarden moeten worden verwezenlijkt, wil peer review in hun perceptie effectief zijn.

Leraren gaven aan dat afstand, tijd en inroostering van de interscolaire visitatie de grootste struikelblokken vormen voor het uitvoeren van peer review. Leraar 5 legt uit:

En we merken wel dat het met een andere school wel een verhelderend beeld geeft, maar wat we ook wel merken is dat het gewoon organisatorisch [...]. Nu was er bijvoorbeeld geld om het mogelijk te maken en normaal gesproken is dat geld er niet, zeg maar. Dus dat is al één puntje. Plus dat het dan ook weer veel tijd kost om er te komen

Leraar 5

Leraar 1 geeft een mogelijke suggestie om een deel van de genoemde obstakels weg te nemen.

Het zou fijn zijn als het meer in de nabijheid is. Je zou het zelfs bij ons op school, we zijn een scholengemeenschap van acht middelbare scholen, dat je het over schoolverband heen doet

Leraar 1

Verder geven leraren verschillende manieren aan om de peer review beter te laten aansluiten bij hun persoonlijke voorkeur die doorgaans wordt ingegeven door een efficiëntere inzet van de beperkte organisatorische middelen en (hulp)bronnen.

Nu is het natuurlijk zo, je hebt zelf een hulpvraag en een ander komt naar jou kijken om te helpen bij die hulpvraag. Wie weet is het makkelijker als je zegt van: ik heb een hulpvraag en ik kijk of ik [...] ik ga bij de ander kijken of ik hem daar kan vinden

Leraar 7

Leraar 2 geeft aan dat zij behoefte heeft om van meerdere collega's feedback te ontvangen tijdens de interscolaire peer review

Ja, ik zou het anders willen doen. Dat één op één feedback krijgen, het blijft jouw mening versus de andere mening. Ik zie veel meer waarde dat als je met een groep bent, dat je er een discussie over kan hebben en dat je ook meerdere meningen kan delen over één les

Leraar 2

Uiteindelijk stelt leraar 1 dat de inzet en motivatie van een leraar het belangrijkste is als randvoorwaarde voor een effectieve peer review.

[...] Elke docent moet een bepaalde mate van zelfreflectie inherent hebben, anders ben je geen docent. En je moet elke keer kijken, wat gaat goed, wat gaat niet goed, wat kan ik verbeteren?

Leraar 1

3 Deelonderzoek naar de relatie tussen de feedback die is gegeven tijdens peer review en docent –en schoolontwikkeling

In dit deelonderzoek wordt gekeken naar de relatie tussen het proces van feedback geven en de ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Dit onderzoek veronderstelt dat de aard en het niveau van de feedback die gegeven wordt gerelateerd is aan de door leraren gepercipieerde professionele ontwikkeling. Verder wordt op basis van het model van Guskey (1986; 2002) verwacht dat de professionele ontwikkeling van leraren bijdraagt aan de ontwikkeling op het niveau van de school (zie figuur 2).

3.1 Aard en niveau van de gegeven feedback

Feedback wordt opgevat als een manier om discrepantie tussen besef en opbrengst van de huidige praktijk en een na te streven doel te verkleinen. Feedback kan pas een bijdrage leveren aan kwaliteitsverbetering (of leren) indien: (a) de te bereiken doelen helder zijn (feed up), (b) er gekeken wordt in hoeverre deze doelen worden bereikt middels de huidige activiteiten en beleid (feed back) en (c) er wordt nagedacht hoe verwezenlijking van de gestelde doelen dichterbij kunnen worden gebracht (feed forward). Een noodzakelijke voorwaarde, die bepaalt of de aard en niveau van de gegeven feedback werkelijk effect sorteert, is dat beide partijen een gedeeld begrip hebben van de gestelde doelen, activiteiten en de gegeven feedback en hierin overeenstemming hebben bereikt. Wat nog een belangrijke rol speelt in het nagaan in hoeverre de visitatie in het algemeen en de feedback in het bijzonder leidt tot kwaliteitsverbetering, is in hoeverre de feedbackontvanger en -gever de spanning tussen enerzijds ontwikkeling en anderzijds verantwoording van de gevisiteerde school weten te overbruggen.

Om de aard van de feedback te meten, wordt in dit deelonderzoek een verschil gemaakt tussen specifieke en niet-specifieke feedback (Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2012). Met betrekking tot specifieke feedback richten we ons op de volgende bekende feedbacktypes: *progressiefeedback* (feedback over het verschil tussen oorspronkelijke prestatie(niveau) en huidige prestatie) en *discrepantiefeedback* (feedback over wat er op het moment nog ontbreekt om een bepaald prestatie(niveau) te bereiken). Het gaat bij beide feedbacktypes om het geven van informatie over het huidig functioneren waarbij een relatie wordt gelegd met een (zelf)bepaald referentieniveau (zoals bijvoorbeeld een leerdoel). Bij progressiefeedback gaat het om het verschaffen van informatie over geobserveerde verschillen tussen het huidige functioneren en het functioneren in het verleden, dit in relatie tot een (zelf)bepaald referentieniveau (feed back). Discrepantiefeedback kan worden opgevat als het de ander informeren over tekortkomingen in het huidig functioneren, met het oog op zijn of haar functioneren in de (nabije) toekomst in relatie tot een referentieniveau (feed forward).

Er zijn een tweetal manieren waarop de ander kan worden ondersteund om de geïdentificeerde verschillen in functioneren op te heffen tijdens het geven van de feedback. Ten eerste kan feedback bestaan uit het geven van *verbeterstrategieën*. Daarnaast kan de feedback bestaan uit het *stellen van (open) vragen* (Duijnhouwer, 2010).

De mate waarin deze feedbackprocessen effectief bijdragen aan het verkleinen van de discrepantie, hangt mede af van het niveau waarop de feedback betrekking heeft. Niveau van de feedback wordt geoperationaliseerd met behulp van de Feedback Intervention Theory (FIT) van Kluger en DeNisi (1996; zie ook Hattie & Timperley, 2007). Het gaat hierbij om het hiërarchische verschil tussen taak-procesniveau, taak-motivatie niveau en meta-taak niveau. Het taak-procesniveau betreft feedback waarbij aanwijzingen worden gegeven over de taakbenadering of proces in relatie tot de prestatie. Feedback bestaande uit verbeterstrategieën doet een beroep op dit niveau. Het taak-motivatie niveau gaat over feedback waarbij wordt gerefereerd aan een evaluatiecriterium of –criteria: een prestatieniveau die op voorhand is afgesproken. Progressie –en discrepantiefeedback alsmede feedback bestaande uit het stellen van vragen door diegene die feedback geeft gaan op dit niveau in. Het meta-taak niveau betreft het geven van normatieve feedback over de eigen prestatie en de vergelijking met anderen (Duijnhouwer, 2010). Niet-specifieke feedback gaat vooral in op dit generieke niveau.

Voor het meten van deze typen specifieke versus niet-specifieke feedback zijn, voor zover bekend, geen bestaande gevalideerde vragenlijsten beschikbaar. Hier zijn dus zelf items voor opgesteld. In de eerste meting, die plaats heeft gevonden direct na het eerste peer review moment (beide teams hebben elkaar gevisiteerd), heeft geen meting plaatsgevonden van progressiefeedback. Er is namelijk nog geen sprake van de mogelijkheid om feedback te geven waarbij het vorige functioneren is betrokken. Verder zal voor het meten van discrepantie feedback items worden opgenomen die specifiek gaan over de rol van de kijkwijzer tijdens de ontvangen feedback. Voor het meten van niet-specifieke feedback richten items zich enerzijds op het meten van de *algemene ervaren tendens van de ontvangen feedback* en anderzijds op de *ervaren mate van abstractie van de ontvangen feedback*.

Feedback kan pas effecten sorteren als de feedback in voldoende mate en tijdig wordt gegeven. Verder is de effectiviteit van de gegeven en ontvangen feedback afhankelijk van de mate waarin de feedback als nuttig wordt gepercipieerd en (direct) kan worden toegepast in het aanpassen van het handelingsrepertoire (Duijnhouwer, 2010; Kellogg & Whiteford, 2009). Hiertoe kan gebruik worden gemaakt van een aangepaste versie van de door Thurlings (2012) aangepaste Assessment Experience Questionnaire (AEQ) (zie Gibbs & Simpson, 2004). Deze lijst is nuttig voor het bepalen van de *kwantiteit van de feedback, perceptie van het nut van de feedback en het gebruik van de feedback*.

3.2 Ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

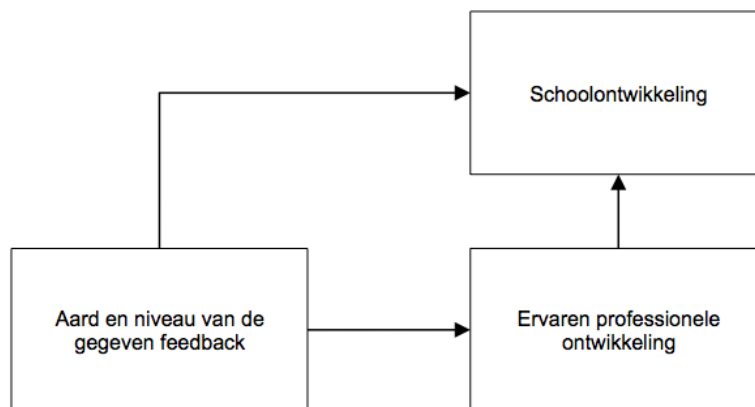
Bij professionele ontwikkeling gaat het met name om het informeel leren van de leraar waarbij nieuwe inzichten en kennis wordt opgedaan ten aanzien van het eigen leren en dat van hun leerlingen (Fullan, 1991). Van Veen en collega's (2009) veronderstellen dat professionele ontwikkeling effectiever is als de leraar zelf actief kennis construeert in samenwerking met collega's en als de inhoud is ingebed in de eigen dagelijkse onderwijspraktijk. Het is dan ook de verwachting dat de aard en niveau van de feedback die deelnemende leraren geven en ontvangen bij peer review effect zal sorteren op de ervaren professionele ontwikkeling. In dit onderzoek zullen we specifiek kijken naar professionele ontwikkeling, opgevat als de mate waarin leraren meer open

staan voor en deelnemen aan reflectie, professionele dialoog en het vormgeven van hun eigen onderwijs (zie ook Evers, 2012).

Naast een bijdrage aan de ervaren professionele ontwikkeling van de deelnemende leraren, zal ook onderzocht worden in hoeverre peer review aandeel heeft in schoolontwikkeling. Specifiek zullen we kijken naar effecten van de gegeven en ontvangen feedback tijdens de peer review op de schoolorganisatie en beleid van de school (HRM en kwaliteitsbeleid). Inzicht in de mate waarin peer review wordt ingebed in het schoolbeleid, is noodzakelijk om het instrument van interscolaire visitatie verder te ontwikkelen.

De volgende onderzoeksvraag staat in dit tweede deelonderzoek centraal:

In hoeverre dragen aard en niveau van de gegeven feedback bij aan de ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling?



Figuur 2. Conceptueel model onderzoek relatie tussen feedback tijdens peer review en docent –en schoolontwikkeling.

3.3 Methode

3.3.1 Participanten

Tussen november 2013 en juni 2014 is een e-mail, met daarin een link naar een digitale zelfrapportage vragenlijst gestuurd naar tien basisscholen (vijf koppels) en zes middelbare scholen. De link werd telkens in de weken nadat een desbetreffende school was gevisiteerd naar de leraren van deze school gestuurd. In totaal is de e-mail naar 50 leraren gestuurd. In deze e-mails werden deelnemers gevraagd om de vragenlijst volledig in te vullen. Na twee weken werd een herinnering gestuurd naar alle deelnemers met de vraag om, indien dat niet al gedaan was, de vragenlijst alsnog in te vullen. De vragenlijst is door 37 leraren compleet ingevuld (response is 74%). Op basis van de antwoorden op de drietal open vragen die aan het einde van de vragenlijst werden gesteld, kon worden afgeleid dat vijf respondenten niet aan de visitatie hadden deelgenomen. Analyses zijn om die reden uitgevoerd met de resterende 32 respondenten. Van zeventien respondenten is ook de data uit de voormeting beschikbaar. De beschrijvende statistieken in tabel 6 zijn gebaseerd op de data van deze groep leraren.

Ook voor dit deelonderzoek werd gebruik gemaakt van de kwalitatieve data die is verzameld in de semigestructureerde interviews. Zie paragraaf 2.1.1 voor de beschrijving van de participanten.

Tabel 6. Beschrijvende statistieken deelnemers feedback meting peer review onderzoek

		Aantal
Geslacht	Man	7
	Vrouw	10
Sector	Basisonderwijs	3
	Speciaal onderwijs	6
	Voortgezet onderwijs	8
Vooropleiding	Hoger beroepsonderwijs	15
	Wetenschappelijk onderwijs	2

Deze leraren hebben gemiddeld 15,3 jaar ervaring met een standaardafwijking van 10,7 jaar.

3.3.2 Procedure

3.3.2.1 Kwantitatieve data: feedbackvragenlijst

De aard en niveau van de feedback die wordt bevroegd gaat specifiek over de perceptie van deelnemende leraren van de feedback die is ontvangen tijdens en/of na visitatiemomenten in het kader van interscolaire peer review. De items uit de vragenlijst zijn grotendeels gebaseerd op de Assessment Experience Questionnaire (Gibbs & Simpson, 2004), de Feedback Interventie Theorie van Kluger en DeNisi (1996) en de studies van Duijnhouwer (2010; 2012) en Voerman en collega's (2012).

Het meten van specifieke feedback bestond uit gemiddelde scores behaald op de schalen: *discrepantiefeedback* (taak-motivatie niveau), *discrepantiefeedback in relatie tot de kijkwijzer*, *feedback bestaande uit verbeterstrategieën* (taak-proces niveau), en *feedback bestaande uit het stellen van vragen* (taak-motivatie niveau). Het meten van niet-specifieke feedback (meta-taak niveau) bestond uit de gemiddelde scores behaald op de schaal *positieve versus negatieve feedback*. Verder werden leraren gevraagd een oordeel te geven over de *kwantiteit van ontvangen feedback*, het *nut van ontvangen feedback*, de *attitude ten aanzien van de ontvangen feedback* en de *attitude ten aanzien van de kijkwijzer*. Om een beeld te krijgen van de mate waarin de ontvangen feedback wordt toegepast, is een schaal meegenomen voor het meten van *gebruik van ontvangen feedback*. Tenslotte werden een vijftal open vragen gesteld, zijnde: (1) "Wat vond u van de feedback die u heeft ontvangen tijdens de peer review pilot?", (2) "Wat vond u nuttig aan de feedback?", (3) "Hoe was de sfeer tijdens de peer review pilot?", (4) "Geef een top drie van de meest waardevolle aspecten van de feedback die u heeft ontvangen?" en (5) "Geef een top drie van verbeterpunten ten aanzien van de feedback die u heeft ontvangen?".

Tabel 7 geeft de iteminformatie van elk van bovenstaande schalen in detail weer. We zien dat op drie schalen na, alle schalen een hoge betrouwbaarheid (Cronbach's alpha varieert tussen .68 en .94) weten te realiseren. De schalen *positieve versus negatieve feedback* en *gebruik van ontvangen feedback* kennen een onacceptabel lage betrouwbaarheid en worden daarom buiten beschouwing gelaten bij de verdere analyses.

Tabel 7. Schalen, items en betrouwbaarheidscoëfficiënten van de feedbackvragenlijst

Schaal	Aantal items	Voorbeeld item	alpha
Specifieke feedback			
Discrepantiefedback (taal-motivatie niveau)	5	<i>De feedback geeft aan wat er nog verbeterd kan worden ten opzichte van een gesteld doel</i>	.75
Discrepantiefedback in relatie tot kijkwijzer	5	<i>De toelichting op de ingevulde kijkwijzer geeft aan wat er nog verbeterd kan worden ten opzichte van een gesteld doel</i>	.87
Feedback bestaande uit verbeter strategieën (taak-proces niveau)	5	<i>De feedback die ik krijg geeft aan hoe ik mezelf nog kan verbeteren</i>	.94
Feedback bestaande uit het stellen van vragen (taak-motivatie niveau)	4	<i>De feedback bestaat vooral uit het stellen van vragen aan mij</i>	.89
Niet-specifieke feedback (meta-taak niveau)			
Positieve versus negatieve feedback	7	<i>De feedback die ik ontvang is erg negatief</i>	.56
Kwantiteit van ontvangen feedback	7	<i>Ik krijg genoeg feedback³</i>	.68
Nut van ontvangen feedback	3	<i>De feedback helpt me mijn functioneren beter te begrijpen⁴</i>	.64
Attitude ten aanzien van ontvangen feedback	5	<i>De ontvangen feedback was: belangrijk-onbelangrijk⁵</i>	.88
Attitude ten aanzien van kijkwijzer	5	<i>De kijkwijzer vond ik: onnodig-nodig⁶</i>	.94
Gebruik van ontvangen feedback	8	<i>De feedback helpt me niet bij het formuleren van nieuwe doelen</i>	.32

Antwoorden op items zijn geaggregeerd tot gemiddelde scores per schaal. De geaggregeerde scores van de diverse schalen zijn aan elkaar gerelateerd met behulp van Spearman's rangordecorrelatiecoëfficiënt. Dit is een maat voor samenhang tussen variabelen die op ordinaal niveau zijn gemeten, de hoogte van deze coëfficiënt geeft de mate van samenhang weer.

3.3.2.2 Kwalitatieve data: semigestructureerd interview

Het model in figuur 2 zal aan de hand van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve gegevens worden getest. Zoals beschreven in paragraaf 2.1.2.2 is aan de hand van literatuuronderzoek en voorgaand onderzoek een leidraad voor het interview opgesteld (zie bijlage). Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag van dit deelonderzoek werd specifiek gekeken naar de

³ Item "De feedback wordt snel genoeg gegeven" is verwijderd om de betrouwbaarheid van de schaal te verhogen, overige items betreffen met name kwantiteit van de ontvangen feedback

⁴ Item "De feedback geeft onvoldoende houvast om mijn functioneren te verbeteren" is verwijderd om de betrouwbaarheid van de schaal te verhogen, overige items betreffen met name over de bijdrage van de ontvangen feedback aan het beter begrijpen van het eigen functioneren

⁵ Items "De ontvangen feedback was: onnodig-nodig", "De ontvangen feedback was: verschrikkelijk-fantastisch" en "De ontvangen feedback was: nutteloos-nuttig" zijn verwijderd om de betrouwbaarheid van de schaal te verhogen, de overige items gaan over waardering van de ontvangen feedback

⁶ Items "De kijkwijzer vond ik: onnodig-nodig", "De kijkwijzer vond ik: verschrikkelijk-fantastisch" en "De kijkwijzer vond ik: nutteloos-nuttig" zijn verwijderd om de betrouwbaarheid van de schaal te verhogen, de overige items gaan over waardering van de kijkwijzer

antwoorden die leraren gaven op de volgende thema's: feedback, professionele ontwikkeling en kenmerken ontwikkeling. Deze thema's die gebruikt zijn als leidraad van het interview en terugkomen in het conceptuele model uit figuur 2, waren leidend in de verkennende analyses van de interviews voor dit deelonderzoek.

3.4 Resultaten

Tabel 8 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties per schaal. Hieruit blijkt dat de ontvangen feedback vooral bestond uit discrepantiefedback (taak-motivatie niveau) en feedback bestaande uit verbeterstrategieën (taakproces niveau). Dit houdt in dat leraren elkaar informeerden over tekortkomingen in het huidige niveau ten opzichte van een vooraf bepaalde standaard of doel. Gegeven het hoge gemiddelde op de schaal *discrepantiefedback in relatie tot kijkwijzer* zal de door leraren ingevulde kijkwijzer hierbij als belangrijke informatiebron hebben gediend. Het belang en waardering van een gedeeld doel en/of standaard tijdens het geven en ontvangen van feedback, werd ook benadrukt in het interview met leraar 6.

Dit is een directere vorm dat, als alsnog veel mensen hier kennis mee zouden maken, dat ze het plezieriger vinden, omdat je je beperkt. Je selecteert zelf waarop je beoordeeld wilt worden in die les. [...] Ik vind eigenlijk al die lijsten en zo allemaal flauwekul, dan moet ik dan ook allemaal nog beantwoorden in allerlei gesprekken. Daar ben ik vrij kort in. Maar dit vind ik juist leuk, want dan kun je zeggen: wat kan ik nou uit die dertig vragen nog eens willen horen? Nou en ik kan me voorstellen dat het voor heel veel mensen minder bedreigend is. Dat je van tevoren weet, nou daarop wordt gelet en dan kun je er van tevoren je ook op voorbereiden.

Leraar 6

In sommige gevallen werd er echter een door de leraren zelf gehanteerde kijkwijzer gebruikt omdat de aangeboden kijkwijzer minder als eenduidig werd ervaren.

En dan zouden we weer opnieuw die kijkwijzer moeten maken en we waren al aardig tevreden over de huidige kijkwijzer. Dus toen hebben we gezegd: nou dat geloven wij wel. [...] En het ziet er, ik kan het zo dadelijk wel even laten zien, maar het ziet er eventjes wat anders uit, laat ik maar zeggen. Zij [de andere school] hebben er een programma voor en dan komt daar een kijkwijzer uit en die hebben wij natuurlijk gezien, maar die vonden wij minder gebruiksvriendelijk

Leraar 3

Ondanks dat leraren de ontvangen feedback als nuttig ervaren voor hun eigen functioneren, is de gemiddelde score van leraren op de schaal *attitude ten aanzien van ontvangen feedback* betrekkelijk laag.

Een mogelijke reden die leraar 2 hiervoor aanreikt is het verschil in kennis van het domein.

Sommige dingen wel, maar heel veel ook niet, omdat de bouw zo verschillend is. Dat maakte het wel lastig. Voor mezelf zou ik zeggen dat ik de volgende keer een partner wil hebben met dezelfde bouw. Omdat je er dan meer aan hebt en dat je er ook naast dat je alleen maar kijkt, ook lesideeën kan opdoen. Dat je kunt leren hoe iemand anders met een groep omgaat

Leraar 2

Tabel 8. Gemiddelden en standaardafwijkingen per schaal⁷ (zevenpuntschaal)

Schaal	Gemiddelde en (SD)
Specifieke feedback	
Discrepantief feedback (taak-motivatie niveau)	4.92 (0.97)
Discrepantief feedback in relatie tot kijkwijzer	4.56 (1.11)
Feedback bestaande uit verbeterstrategieën (taak-proces niveau)	4.64 (1.57)
Feedback bestaande uit het stellen van vragen (taak-motivatie niveau)	3.92 (1.60)
Kwantiteit van ontvangen feedback	3.52 (1.04)
Nut van ontvangen feedback	3.91 (1.12)
Attitude ten aanzien van ontvangen feedback	2.18 (0.98)
Attitude ten aanzien van kijkwijzer	3.12 (1.48)

Tabel 4 geeft de correlatiecoëfficiënten weer tussen de gemiddelde scores behaald op de schalen van de feedbackvragenlijst, de significante correlaties zijn vetgedrukt. De correlatie die het verband weergeeft tussen de twee schalen die het taak-motivatie niveau van de feedback trachten te meten (*discrepantief feedback* en *feedback bestaande uit het stellen van vragen*) is significant positief ($r_s = .72$, $p < .01$). Ook de correlaties tussen de maten voor de feedbackniveaus taak-motivatie en taak-proces zijn significant positief ($r_s = .40$, $p < .05$ en $r_s = .44$, $p < .05$ voor de relaties tussen *feedback bestaande uit verbeterstrategieën* enerzijds en respectievelijk *discrepantief feedback* en *feedback bestaande uit het stellen van vragen* anderzijds). De hoge significante positieve correlatie tussen de gemiddelde scores op de schalen *discrepantief feedback* en *discrepantief feedback in relatie tot kijkwijzer* ($r_s = .79$, $p < .01$) duidt erop dat hoe meer leraren aangeven dat ze discrepantief feedback hebben ontvangen ze ook in hogere mate ervaren hebben dat er een relatie werd gelegd met de leerdoel(en) zoals ze die in de kijkwijzer hadden opgesteld.

De mate van specifieke feedback blijkt echter negatief samen te hangen met de gemiddelde waardering die leraren hadden ten aanzien van de ontvangen feedback. De correlaties tussen *attitude ten aanzien van de ontvangen feedback* enerzijds en *discrepantief feedback in relatie tot kijkwijzer* ($r_s = -.48$, $p < .01$), *feedback bestaande uit verbeterstrategieën* ($r_s = -.37$, $p < .05$) en *feedback bestaande uit het stellen van vragen* ($r_s = -.42$, $p < .05$) waren significant negatief. Deze

⁷ Gemiddelden en standaardafwijkingen zijn behalve voor de schalen *discrepantief feedback*, *discrepantief feedback in relatie tot kijkwijzer* en *nut van ontvangen feedback* berekend voor een steekproefgrootte van 32. Voor de genoemde schalen ontbraken de gegevens van respectievelijk drie, een en een case(s)

correlaties betekenen dat naarmate leraren een hogere waardering geven voor de ontvangen feedback, ze aangeven gemiddelde genomen minder de genoemde specifieke vormen van feedback te hebben ontvangen.

Tabel 9. Spearman's rangordecorrelatiecoëfficiënten tussen de schalen uit de feedbackvragenlijst

	dfb	dfbkw	fbvs	fbvr	fbkw	fbnut	fbatt
dfb							
dfbkw	.79						
fbvs	.40	.33					
fbvr	.72	.55	.44				
fbkw	-.02	.38	.04	.05			
fbnut	.65	.12	.21	.64	.24		
fbatt	-.32	-.48	-.37	-.42	.00	-.48	
kwatt	-.34	-.40	-.03	-.37	-.01	-.20	.32

Uit de interviews kwam naar voren dat de feedback die werd gegeven en ontvangen tijdens de interscolaire visitaties een belangrijke bijdrage had geleverd aan de effectiviteit van de peer review. Vrijwel alle geïnterviewde leraren gaven aan dat de ontvangen feedback had bijgedragen aan hun eigen professionele ontwikkeling. Leraar 7 benadrukt vooral de effectiviteit van feedback op het taak-proces niveau:

De feedback en tips zijn denk ik het meest waardevol. En ook gewoon algemene dingetjes die je [...], want als zo'n andere leerkracht dan bij je in de klas is, en dat kan met kleuters wel, als zij aan het werk zijn, dan praat je met elkaar. Doordat je met elkaar praat, dat alleen al, daar leer je heel veel van en daar krijg je ideeën van en daar krijg je tips. Dus door de ochtend heen spreek je elkaar heel veel

Leraar 7

Leraar 3 legt uit dat feedback op met name het taak-motivatie niveau heeft leiden tot het aanmoedigen van een diepgaand reflectieproces:

Nou ja, tips zijn hartstikke handig, maar mij aan het denken zetten vind ik echt briljant, want daar ben ik nog steeds mee bezig. Dus ik ben daar nog steeds van aan het leren. En dat is een hele stomme opmerking van dat je terug wordt gewezen op waarom jij iets belangrijk vindt. Daar had je zelf ook weer op kunnen komen, maar je komt er niet op. Ja, dat vond ik heel waardevol

Leraar 3

Leraar 5 stelt dat de gegeven feedback tijdens de peer review heeft bijgedragen aan de professionele ontwikkeling die ze zelf al in gang had gezet.

Ik was op dat moment al wel een tijdje met dat doel bezig. Dus ik wist al eigenlijk wel dat het best aardig lukte. En [...] ik had zoiets van, nou om het weer helemaal aan te passen, iets anders was op dat moment ook niet waardevol. Maar ik vond het vooral heel fijn dat, zeg maar, dat zij dingen zonder waarde zeg maar, kon teruggeven. Dat ik ook kon zien hoe anderen het zagen, zonder dat ik dat door die bril kon zien

Leraar 5

De meeste leraren gaven bovendien te kennen dat ze niet alleen leerden als gevolg van de feedback die ze kregen, maar vooral ook door het observeren van hun collega's tijdens peer review. Leraar 2 stelt dat ze juist meer leert als gevolg van het experimenteren met nieuwe (werk)vormen die ze tijdens peer review bij haar collega heeft geobserveerd:

Leraar 2: *Ik vind hem omgedraaid het beste, en dat is: Ik vind het fantastisch om te kijken in een andere groep. Daar leer ik ontzettend veel van, dat je inspiratie opdoet en dat je dingen ziet van hee, doen ze dat zo. Dan raak je daardoor geïnspireerd en ga je dingen uitproberen in je eigen groep. Daar heb ik veel meer aan dan dat er iemand bij mij in de groep gaat kijken en mij specifiek dingen verteld, van: dit moet anders, of dat kan anders. Dat is vaak kleiner en dan denk ik niet meteen, oh daar ga ik of moet ik meteen mee aan de slag. Dus ik vind het waardevoller om, want ik heb mijn leerpunt op zelfstandig werken zitten, om dan bij een collega in de bouw te kijken van hoe doet zij het zelfstandig werken, zodat ik ermee aan de slag kan.*

Interviewer: *Oké, dus je leert eigenlijk meer door te observeren dan door geobserveerd te worden?*

Leraar 2: *Ja*

Ook leraar 1 geeft aan dat het observeren van een collega een belangrijke rol heeft gespeeld in het reflecteren op zijn eigen lespraktijk:

Het meest waardevol die ik daar van kreeg, en dat was ook wat ik zag dat bij andere docenten gebeurde, is dat je, want je ziet hoe bepaalde docenten met bepaalde leerlingen omgaan en dat is een andere manier dan jij dat doet, wat soms heel erg effectief is, veel effectiever dan dat je het zelf doet, daar heb ik van geleerd. Dat je denkt, ik moet die leerling maar een keertje op een andere manier gaan benaderen of een groep leerlingen op een andere manier benaderen dan ik altijd doe

Leraar 1

Tenslotte wordt door sommige leraren de relatie tussen de interscolaire visitatie en schoolontwikkeling gelegd. Zo geven leraren 1 en 3 aan dat de peer review heeft bijgedragen aan het verder uitdenken, ontwikkelen en implementeren van een “buddysysteem” op de scholen waar de desbetreffende leraren werkzaam zijn.

Ja dat gebeurt nu binnen de school, dat project is doorgezet. En het idee is dat volgend schooljaar, de buddy's van mij ook weer twee buddy's zoeken

Leraar 1

Interviewer: *Dus de peer review was een soort pilot, een proefdraai geweest voor het buddysysteem hier op school?*

Leraar 3: *Ja, inderdaad. We hebben het echt, dit schooljaar laat ik maar zeggen, is echt de pilot geweest. Nu weten we waar de problemen zitten, welke kernteams bijgestuurd moeten worden en ja, nu gaan we eigenlijk echt van start, laat ik maar zeggen*

4 Conclusie

Peer review wordt door het ministerie van OCW gezien als een cruciaal speerpunt van haar onderwijsbeleid. Bij peer review observeren leraren in teams elkaars onderwijspraktijk gericht en systematisch. Hierbij is de gedachte dat peer review bijdraagt aan het professioneel leren van de leraar en aan het verbeteren van het onderwijs in het algemeen. Dit onderzoek richt zich op de factoren van peer review die bijdragen aan de intentie van leraren om peer review te blijven inzetten voor hun professionele ontwikkeling. Zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden (multi-method) zijn in dit onderzoek toegepast. Resultaten leiden tot praktische implicaties voor het inzetten van peer review als professionaliseringsmethodiek voor leraren.

In het eerste deelonderzoek stond de volgende vraag centraal: *In hoeverre dragen factoren van peer review bij aan de intentie van leraren om peer review in te zetten?* Om de op basis van de IMBP veronderstelde relaties te onderzoeken, zijn een aantal multi-pele hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd om deze vragen te beantwoorden. Uit de analyses van de kwantitatieve gegevens blijkt dat zowel een positieve attitude als een hoge mate van self-efficacy bijdraagt aan de mate waarin leraren aangeven zich meer in te willen zetten voor peer review (zie figuur 3, p.15). Dit betekent dat de intentie van leraren zich in te zetten voor peer review in belangrijke mate afhankelijk is van hun attitude en self-efficacy. Er zijn geen significante verbanden gevonden tussen intentie, de distale factoren en de ervaren subjectieve norm. De bevindingen uit dit deelonderzoek duiden erop dat motivationele factoren een voorname rol spelen in het verhogen van de intentie van leraren om peer review in te zetten. Ondanks dat de attitude en self-efficacy van leraren vooral worden bepaald door de mate waarin zij tijdens peer review zelf succes ervaren (Bray-Clark & Bates, 2003), hebben ook schoolleiders mogelijkheden om bij te dragen aan het verhogen van de attitude en self-efficacy van leraren.

Om na te gaan hoe de attitude en self-efficacy van leraren kan worden bevorderd, hebben we in deze studie de relatie met factoren op het niveau van de schoolorganisatie op team –en individueel niveau onderzocht. De analyses tonen aan dat er significante verbanden zijn gevonden met alleen leraar kenmerken; voor factoren op zowel het niveau van de schoolorganisatie als het teamniveau zijn geen significante relaties gevonden. Zo wijzen de analyses uit dat zowel het nut als de relevantie die leraren ervaren significant positief samenhangen met de attitude en self-efficacy. Dit betekent dat als leraren aangeven dat ze peer review nuttig en/of relevant vinden voor hun onderwijs, ze een positievere attitude en/of een hogere mate van self-efficacy beleven ten aanzien van peer review. Bovendien hangt ervaren eenvoud significant positief samen met de self-efficacy van leraren. Deze factoren hebben verder via attitude en/of self-efficacy een indirect effect op de intentie van leraren tot het toepassen van peer review.

Het gegeven dat alleen factoren op het niveau van de leraar samenhangen met attitude, self-efficacy en intentie sluit aan bij het door Doyle en Ponder (1977; zie ook Janssen, Westbroek, & Doyle, 2015) voorgestelde practicality theory. Doyle en Ponder hebben dit raamwerk ontwikkeld

om beter te kunnen begrijpen hoe leraren met onderwijsinnovaties omgaan. Zo veronderstelt de practicality theory dat de kans dat leraren een onderwijsinnovatie omarmen en implementeren afhankelijk is van het oordeel dat zij hebben over de praktische uitvoerbaarheid ervan ('practicality'). Innovaties waarvan leraren inschatten dat ze praktisch goed uitvoerbaar zijn, zullen naar alle waarschijnlijkheid hun onderwijs beïnvloeden. Als leraren het praktisch nut van de innovatie niet inzien dan zal deze, volgens Doyle en Ponder, niet worden geïmplementeerd. Factoren als ervaren nut, relevantie en eenvoud van peer review behelzen onderdelen van het oordeel dat leraren over de praktische uitvoerbaarheid van peer review hebben. Op basis van de gegevens uit deze studie kan dus worden geconcludeerd dat de intentie van leraren tot het toepassen van peer review, via attitude en self-efficacy, indirect afhankelijk lijkt te zijn van hun oordeel over de praktische uitvoerbaarheid daarvan. De bevindingen uit de semigestructureerde interviews sluiten hierbij aan, aangezien alle leraren aangeven dat afstand, tijd en inroostering van de peer review de grootste struikelblokken vormen voor het uitvoeren daarvan.

Implicatie van deze bevindingen voor de onderwijspraktijk is met name dat leraren bewust moeten worden gemaakt van de relevantie, nut en eenvoud van peer review voor (het verbetering van) hun eigen onderwijs. Hierbij spelen zowel de schoolleiding als de leraren zelf een belangrijke rol. Zo kan de schoolleiding leraren wijzen op de relevantie en het belang van peer review, door geregeld en helder met leraren te communiceren over de doelen en (beoogde) opbrengsten van peer review. Dit kan onder meer door het regelmatig bespreken van (de voortgang van) peer review en de wijze(n) waarop peer review als meer relevant, nuttig en eenduidig voor leraren wordt ervaren. Daarnaast kan de schoolleiding er ook in randvoorwaardelijke zin voor zorgen dat er mogelijkheden worden gecreëerd, zodat peer review praktisch goed uitvoerbaar is voor leraren. Dit betekent dat leraren worden gefaciliteerd in tijd, door hen indien mogelijk vrij te roosteren voor peer review en/of eventueel meer uren binnen hun jaartaak te verschaffen (zie ook De Bruin et al., 2013; Thurlings et al., 2012).

Om een positieve attitude en hogere mate van self-efficacy van leraren ten aanzien van peer review te realiseren, is het volgens diverse andere studies nog van belang aandacht te besteden aan: (1) het trainen en oefenen van peer review vaardigheden, (2) informeel leren en (3) het creëren van een veilige leeromgeving (Bray-Clark & Bates, 2003; Desimone, 2009; Killion, 1999). Ten eerste moeten leraren trainingen worden aangeboden waarin ze voldoende geschikte mogelijkheden krijgen om de vaardigheden te beheersen die van belang zijn bij het doen van peer review, zoals het ontvangen en geven van feedback, het voeren van een reflectieve dialoog, het observeren van een les en het invullen van een kijkwijzer. Het gaat er hier om dat leraren tijdens trainingen niet alleen in staat worden gesteld om vaardigheden te oefenen, maar dat er ook aandacht wordt besteed aan het leren toepassen van deze vaardigheden tijdens peer review (De Bruin et al., 2013; Garet, Birman, Porter, Desimone, Herman, & Yoon, 1999). Wanneer leraren worden gestimuleerd om tijdens de training geleerde vaardigheden toe te passen, dan zullen zij naar verwachting meer overtuigd zijn van hun eigen kunnen (self-efficacy) en een positievere attitude ontwikkelen ten aanzien van peer review (Schmidt & Bjork, 1992). De leraren die in het kader van het huidige onderzoek aan peer review hadden gedaan, waren getraind in het geven en ontvangen van feedback en in het opstellen van een kijkwijzer gevolgd. Op basis van

voorgenoemde studies kan worden beargumenteerd dat deze training geïntensiveerd en waarbij uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan het (leren) toepassen van de geleerde vaardigheden tijdens peer review. In aanvulling hierop suggereren we dat leraren moeten worden getraind in het bewust worden van en reflecteren op hun bestaande attitudes ten aanzien van peer review. Een expliciete focus op het articuleren, uitwisselen, bevragen en uitdagen van de attitudes van leraren lijkt niet alleen bij te dragen aan het bewerkstelligen van een meer positieve houding, maar ook aan een hogere mate van self-efficacy (zie Van Aalderen & Van der Molen, 2015).

Ten tweede worden zowel de attitude van leraren als de mate waarin ze in hun eigen kunnen geloven (self-efficacy), beïnvloedt door de mate waarop sprake is van informeel leren op de werkplek (Bray-Clark & Bates, 2003; Eraut, 2000). Het gaat hier met name om allerlei (on)geplande ontmoetingen tussen collega's waarbij verbale ondersteuning en aanmoediging wordt geboden die effectief bijdraagt aan de attitude en self-efficacy van leraren (Killion, 1999). Voorbeelden zijn onder meer intervisiesessies, teambijeenkomsten en intercollegiale reflectiebijeenkomsten. Ook het observeren van doelmatige lessen van collega's, zoals dat tijdens peer review kan gebeuren, kan volgens onderzoek een versterkend effect hebben op de self-efficacy en attitude van leraren (Donnelly, 2007). Deze en de vorige suggestie komen overeen met wat volgens onderzoek essentiële aspecten in de professionele ontwikkeling van leraren blijken te zijn (Desimone, 2009; Van Veen et al. 2009; Sileo, Prater, & Luckner, 1998), namelijk het actief leren van leraren middels het leren van en met anderen (zoals collega's), reflectie op het leren zelf en het toepassen van het geleerde in nieuwe situaties.

Ten derde is het realiseren van een veilige leeromgeving tijdens peer review noodzakelijk voor het versterken van de attitude en self-efficacy van leraren. Zowel attitude als self-efficacy hangen nauw samen met fysiologische reacties als angst, stress en moeheid. De implicatie hiervan voor (het trainen van) peer review, is de noodzaak een veilige omgeving te creëren waarin leraren ervaren dat ze op een niet-bedreigende, coöperatieve manier kunnen leren (Pajares, 1996). Het realiseren van een veilige, niet-bedreigende en ondersteunende leeromgeving kan bij peer review worden verwezenlijkt door leraren onder meer tijd te geven om contacten op te bouwen en met elkaar samen te werken in een omgeving, waarin het uitwisselen van ideeën actief wordt gestimuleerd en er voldoende mogelijkheden zijn voor het ervaren van succes en het ontvangen en geven van feedback (Bray-Clark & Bates, 2003).

Om veilige leeromgeving bij peer review te waarborgen, is het verder van cruciaal belang dat voorkomen wordt dat leraren ervaren dat ze worden beoordeeld (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001). Als een leraar ervaart dat hij/zij wordt beoordeeld, dan ondermijnt dat zijn/haar gevoel van veiligheid. Zo beargumenteert Cosh (2002) dat er geen bewijs is waaruit blijkt dat leraren zich ontwikkelen en verbeteren als gevolg van de oordelen en het commentaar van anderen. Cosh stelt dat leraren namelijk veelal defensief reageren op expliciete en zelfs geïmpliceerde kritiek, met als gevolg dat er weinig verandering optreedt in hun pedagogisch-didactisch handelen. Kortom, beoordelen bij peer review kan desastreuze consequenties hebben voor de attitude, self-efficacy en het professioneel leren van leraren. Om dit te vermijden zijn een

drietal aspecten van belang: acceptatie, empathie en oprechtheid (Korthagen et al., 2001). Ten eerste moeten leraren tijdens peer review ondervinden dat de eigen ingebrachte behoeftes, ervaringen en ideeën door de ander(en) als gegeven worden geaccepteerd en dat de andere(n) hierover geen oordeel geeft. Ten tweede is het essentieel om empathie te tonen. Het gaat hier om de vaardigheid van leraren om elkaars gevoelens, opvattingen en waarnemingen te begrijpen en dat begrip te communiceren (Boud, Keogh, & Walker, 1985). Tenslotte is het de aanbeveling dat leraren oprecht proberen te zijn in hun reactie(s) op wat de andere(n) hen vertellen tijdens peer review. Spontaniteit is een belangrijk aspect van oprechtheid, alsmede congruentie: het is van belang dat wat leraren doen en/of zeggen correspondeert met hetgeen zijzelf denken of voelen (Korthagen et al., 2001).

Leraren ervaren een beperkte mate van sociale druk om aan peer review te doen (zie tabel 3 en citaat leraar 4 op p.12). Bovendien blijkt uit figuur 3 dat de subjectieve norm die leraren ervaren geen relatie heeft met zowel distale factoren op leraar-, team- en schoolniveau als met de intentie van leraren om inzet te leveren tijdens peer review. Deze bevindingen tonen aan dat leraren niet alleen weinig druk ervaren van hun collega's en schoolleiding, maar dat dit ook geen samenhang vertoont met de intentie van leraren zich tijdens peer review in te zetten.

In het tweede deelonderzoek werd gekeken naar de relatie tussen het proces van feedback geven en de ervaren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Uit de analyses van de kwantitatieve data bleek dat de feedback vooral bestond uit discrepantiefedback (taak-motivatie niveau) en feedback bestaande uit verbeterstrategieën (taak-proces niveau). Dit houdt in dat leraren elkaar respectievelijk informeerden over tekortkomingen in het huidige niveau ten opzichte van een vooraf bepaalde standaard of doel en tevens acties aanreiken ter verhoging van het huidige niveau. De door leraren ingevulde kijkwijzer heeft hierbij als belangrijke informatiebron gediend.

Feedback wordt opgevat als een manier om de discrepantie tussen besef en opbrengst het huidige (prestatie)niveau en een na te streven doel te verkleinen (Hattie & Timperley, 2007). Volgens de Feedback Intervention Theory (FIT) van Kluger en DeNisi (1996; zie ook Hattie & Timperley, 2007) is het effect van feedback op leren afhankelijk van het niveau waar de feedback zich op richt. Volgens de FIT kan dat op de volgende drie procesniveaus gebeuren: meta-taak niveau, taak-motivatie niveau en het taak-procesniveau. Feedback op het meta-taak niveau richt zich op de leraar (zelf), het taak-motivatie niveau richt zich met name op de (taak)prestatie en bij het taak-procesniveau ligt de focus op details in de (taak)uitvoering (zie Duijnhouwer, 2010).

Vele studies laten zien dat met name feedback dat zich richt op het taak-motivatie niveau en/of het taak-procesniveau in grote mate kunnen bijdragen aan het leren. Een van de meest gedegen meta-analyses, die naar de effecten van feedback op leerprestatie zijn gedaan, is uitgevoerd door Kluger & DeNisi (1996). Deze onderzoekers laten zien dat onder meer discrepantiefedback positief bijdraagt aan prestatie op verschillende soorten taken. Het mechanisme dat volgens Kluger en DeNisi hieraan ten grondslag ligt, is dat bij dit type feedback expliciet aandacht wordt gegeven aan de taak-motivatie, waardoor degene die feedback ontvangt meer geneigd is zich voor een leertaak (zoals peer review) in te zetten. Ook andere interventies, die zich richten op het taak-

motivatie niveau (zoals bijvoorbeeld het stellen van vragen), dragen volgens deze studies bij aan het leren. Als er verbeterstrategieën worden aangereikt, verschuift de focus naar het geven van feedback op het leerproces. Ook hier wijzen de resultaten van talrijke studies uit, dat deze vorm van feedback positief kan bijdragen aan leerprestatie (Hattie & Timperely, 2007). Feedback op het meta-taakniveau draagt nauwelijks effectief bij aan het leren in vergelijking met feedback dat zich richt op het taak-motivatie of taak-procesniveau (Kluger & DeNisi, 1996).

Implicatie hiervan voor peer review is dat feedback gericht moet zijn op met name het taak-motivatie niveau en/of het taak-procesniveau om effectief bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van leraren. In deze studie geven leraren dat ook zelf aan in het interview. Uit de interviews geven leraren aan dat deze typen feedback een belangrijke bijdrage had geleverd aan de effectiviteit van de peer review (zie p. 24 en 25). Ten aanzien van het taak-motivatie niveau gaat het om discrepantiefeedback, progressiefeedback en het stellen van vragen; het geven van verbeterstrategieën valt onder het taak-procesniveau. Discrepantiefeedback houdt in dat de degene die feedback ontvangt wordt geïnformeerd over de verschillen in het huidige niveau in relatie tot een vooraf bepaalde standaard of doel (feed-forward). Bij progressiefeedback wordt de leraar geïnformeerd over het huidige niveau, waarbij het niveau in het verleden wordt gebruikt als standaard (feed-back). Om de leraar die feedback ontvangt te helpen de kloof tussen het huidige niveau en het referentieniveau te dichten, kan een collega zowel verbeterstrategieën (taak-procesniveau) aanreiken als vragen stellen (taak-motivatie niveau). Door het stellen van vragen worden leraren uitgedaagd om hun ervaringen onder woorden te brengen. Vragen die hierbij bijvoorbeeld gesteld kunnen worden, zijn onder meer: Wat was de context? Wat wilde je? Wat deed je? Wat dacht je? Hoe voelde je je? Wat wilden je leerlingen? Wat deden je leerlingen? Wat dachten je leerlingen? Hoe voelden je leerlingen zich? Op basis van het gegeven antwoord kan degene die feedback geeft bovendien bepalen welke ondersteuning nog vereist is om het doel te bereiken.

De hierboven genoemde feedbacktypen kunnen echter pas effect sorteren als de feedback in voldoende mate en tijdig wordt gegeven en dat de feedback zodanig is geformuleerd dat de geobserveerde leraar wordt uitgenodigd te reageren. Korthagen en collega's (2001) voegen hieraan toe dat feedback specifiek en zo kort mogelijk moet zijn. Feedback moet informatie bevatten over het observeerbare gedrag van de leraar en daar niet een interpretatie van zijn (meta-taak niveau). Zoals we hiervoor hebben beschreven is het, voor het realiseren van veilige leeromgeving, van belang dat leraren niet worden beoordeeld. Tenslotte is de effectiviteit van de gegeven en ontvangen feedback afhankelijk van de mate waarin de feedback als nuttig wordt gepercipieerd en (direct) kan worden toegepast in het handelingsrepertoire van de leraar (zie practicality theory). Uit tabel 8 (zie p. 23) blijkt echter dat de attitude van leraren ten aanzien van de ontvangen feedback te wensen overlaat. We vonden bovendien dat een lagere attitude samenhangt met een hogere mate waarin feedback werd ontvangen op zowel het taak-motivatie (discrepantiefeedback in relatie tot kijkwijzer en feedback bestaande uit het stellen van vragen) als op het taak-procesniveau (feedback bestaande uit verbeterstrategieën) (zie tabel 9 op p. 24). Deze bevinding is opmerkelijk omdat op basis van voorgaand onderzoek verwacht kan worden dat het

ontvangen van deze feedbacktypen juist bijdragen aan het bewerkstelligen van hogere opbrengsten. Dit zou erop kunnen wijzen dat de ontvangen feedback tijdens peer review deels beoordelend van karakter was, waardoor de waardering van de ontvangen feedback door leraren lager uitvalt. Vervolgonderzoek moet uitwijzen welke aspecten van peer review een rol spelen bij het bepalen van de attitude van leraren ten aanzien van de feedback die ze ontvangen. Zoals we eerder hebben aangegeven kan, om een positieve attitude te realiseren, in het algemeen aandacht worden besteed aan (1) het trainen en oefenen van peer review vaardigheden (waaronder het geven en ontvangen van feedback), (2) informeel leren en (3) het creëren van een veilige leeromgeving.

De veronderstelling die ten grondslag ligt aan de effectiviteit van feedback, is dat het verschaffen van informatie over het verschil over het huidige niveau en het referentieniveau leraren kan aanzetten tot reflectie over hun onderwijs (Duijnhouwer, 2010; Korthagen et al., 2001; Thurlings, 2012; Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2012). Reflectie in het kader van peer review kan bovendien worden gerealiseerd door het observeren van het onderwijs dat door collega's wordt verzorgd (Cosh, 2002; Donnelly, 2007), zoals ook leraren aangeven in de interviews die we bij hen hadden afgenomen (zie p. 25). Volgens Cosh (2002) en Donnelly (2007) maakt het observeren van collega's leraren bewust van verschillende benaderingen tot lesgeven en draagt het bij aan het realiseren van een kritische houding ten opzichte van het eigen onderwijs in het licht van dat van collega's (zie ook Hendry & Oliver, 2012). Wanneer leraren observeren dan kunnen ze bijvoorbeeld onderwijs bezien vanuit een ander perspectief, zoals dat van hun leerlingen. Peer review stelt leraren in staat om de eigen veronderstellingen, perspectieven en kennis met betrekking tot het eigen onderwijs te herwaarderen door het observeren van lessen van collega's. Volgens Cosh (2002) kan reflectie op het eigen onderwijs plaatsvinden als gevolg van het observeren van zowel goede als slechte lessen; het ervaren van andere lessen en benaderingen zou daarmee het onderzoeken en experimenteren met het eigen onderwijs aanmoedigen en routine verminderen. Donnelly (2007) stelt dat dit proces op de korte termijn niet altijd leidt tot een verbetering van het eigen onderwijs, maar dat het structureel gezamenlijk reflecteren op en het experimenteren met nieuwe strategieën in de klas noodzakelijk is voor een duurzame professionele ontwikkeling van leraren (zie ook Borko, 2004; Eraut, 2000; Van Veen et al., 2009).

5 Literatuur

- Aben, A., Evers, A., & Sins, P.H.M. (2013). *Het doen van praktijkonderzoek door leraren-in-opleiding*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Brussel, België.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, M.C. (2008). *Handbook of organizational routines*. UK: Edward Elgar Publishing.
- Berliner, D. (2001). Learning about learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-483.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: A meta-analytic examination. *Human Performance*, 14, 209-230.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cosh, J. (2002). Peer observation in higher education – A reflective approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171-176.
- Crow, G. M. & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254.
- De Bruin, G., Van Geel, S., & Kans, K. (2013). *Peer review in de praktijk* [Rapport]. Verkregen via http://www.ecorys.nl/contents/uploads/factsheets/345_1.pdf.
- De Kruif, R. (2013). De Netwerkscan: (hoe) gebruik jij je netwerk? In R. de Kruif, M. de Laat R. J. Simmons en J. Zuijlen (Eds.), *Netwerkleren: De stille kracht achter een leven lang professionaliseren* (pp. 29-34). Tilburg: MesoCosult
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The ethic of practicality and teacher decision-making. *Interchange*, 8, 1-12.

- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Students' Writing*. Unpublished doctoral dissertation. Utrecht: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Duijnhouwer H., Prins F.J. & Stokking K.M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22(1), 171-184.
- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 371-389.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Evers, A.T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. Unpublished doctoral dissertation. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Fishbein, M. (2000). The role of theory in HIV prevention. *AIDS Care*, 12, 273-278.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Taylor and Francis Group
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2nd Edition. New York, NY: Teachers College Press.
- Garet, M.S., Birman, B.F., Porter, A.C., Desimone, L., Herman, R., & Yoon, K.S. (1999). *Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program*. Jessup, MD: U.S. Department of Education.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14, 275-302.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hendry, G.D. & Oliver, G.R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1-9.

- Janssen, F., Westbroek, H., & Doyle, W. (2015). Practicality studies: How to move from what works in principles to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.
- Kärkkäinen, K., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Sparkling Innovation in STEM Education with Technology and Collaboration: A Case Study of the HP Catalyst Initiative*. OECD Education Working Papers, No. 91, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k480sj9k442-en>
- Kellogg, R.T., & Whiteford, A.P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44, 250-266.
- Kicken, W. (2014). *Literatuurstudie peer review*. Heerlen: Open Universiteit.
- Killion, J. (1999). *Islands of hope in a sea of dreams: A research report on the eight schools that received the National Award for Model Professional Development*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217-225
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Van Acker, F., & van Buuren, H. (submitted). *Predicting teachers' use of digital learning materials: Combining self-determination theory and the integrative model of behavior prediction*.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2003). Planning and self-efficacy in the adoption and maintenance of breast self-examination: A longitudinal study on self-regulatory cognitions. *Psychology and Health*, 18, 93–108.
- McGrath, J.E. (1964). *Social psychology: A brief introduction*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- OCW (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: ministerie van OCW.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Richardson, V., & Anders, P. L. (1994). A theory of change. In V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process* (pp. 199-216). New York: Teachers College Press.
- Schmidt, R.A., & Bjork, R.A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3, 207–217.

- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S.T., & Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Sileo, T.W., Prater, M.A., & Luckner, J.L. (1998). Strategies to facilitate pre-service teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 187–204.
- Thurlings, M.C.G. (2012). *Peer to peer feedback: A study on teachers' feedback processes*. Unpublished doctoral dissertation. Heerlen: Open Universiteit.
- Thurlings, M.C.G., M., Van der Veen, D., De Laat, M. (2012). *Professionaliseren van docenten. Het belang van peers*. Open Universiteit: Heerlen.
- Truijten, K.J.P. (2012). *Teaming Teachers. Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context*. Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijskunde.
- Van Aalderen-Smeets, S.I. & Walma van der Molen, J.H. (2015). Improving primary teachers' attitudes toward science by attitude-focused professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52, 710-734,
- Van Acker, F., Van Buuren H., Kreijns, K., Vermeulen, M. (2013). Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. *Education and Information Technologies*, 18(3), 495-514.
- Van Veen, K., Meirink, J. & Zwart, R. (2009). *Het leren van docenten in het kader van herregistratie; Een review over effecten van professionalisering en over herregistratiesystemen*. In opdracht van Stichting Beroepskwaliteit Leren. [Teacher learning in the light of re-registration procedures: A review on the effects of professionalization] Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2002). Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26, 375-383.
- Venkatesh, V. (1999). Creation of favorable user perceptions: Exploring the role of intrinsic motivation. *MIS Quart*, 23, 239-260.
- Venkatesh, V., & Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46, 186–204.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Voerman, A., Meijer, P.C., Korthagen, F., & Simons, R.J. (2012). Frequency and types of feedback interventions during classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Zellmer-Bruhn, M. & Gibson, C. (2006). Multinational organizational context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49(3), 501-518.

Bijlage

Leidraad diepte-interview

Instructie

De bedoeling van dit interview is om samen de balans op te maken over de ontwikkeling die u heeft doorgemaakt als gevolg van deelname aan peer review (interscolaire visitatie). Ik zal daarbij enkele kenmerken van peer review onder de loep nemen en kijken wat daarin voor u belangrijk is geweest in uw leerproces en professionele ontwikkeling. Ik vraag u om zo uitgebreid mogelijk antwoord te geven zodat ik een goed beeld krijg van op welke wijze(n) peer review volgens u heeft gewerkt.

Kortom, de hoofdvraag in dit interview zal zijn: **op welke manier heeft peer review invloed gehad op uw professionele ontwikkeling?**

Duur van het interview: ongeveer 90 minuten

Aspect	Ervaringen peer review
<i>Kenmerken peer review</i>	
	<ul style="list-style-type: none">• Vertel eens wat er is gebeurd tijdens peer review? Wat heeft u precies gedaan tijdens peer review?• Wat heeft u en/of uw team/school gedaan om de visitatie voor te bereiden? Wie waren erbij betrokken en wat is er in beginsel gedaan?• Welke activiteiten (het opstellen van een projectplan, feedback geven, werken met kijkwijzer, observeren van elkaars lessen,...) heeft u en/of uw team tijdens de peer review uitgevoerd?• Hoe kwam(en) u en/of uw team ertoe juist deze activiteiten te ondernemen?

Aspect	Belang ontvangen feedback tijdens peer review
<i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Welke feedback krijg u en/of uw team van de partnerschool?▪ Hoe zou u de feedback, die u en/of uw team tijdens peer review van de partnerschool ontving, kunnen omschrijven (progressiefeedback, discrepantie feedback, verbeterstrategieën⁸, stellen van vragen en/of positieve/negatieve feedback)?▪ Wat vond u en/of uw team van de feedback die u en/of uw team ontving tijdens peer review?▪ Welke feedback was nuttig/buikbaar/leerzaam (en waarom)?▪ Wat leverde het u en/of uw team op?▪ Welke activiteiten heeft u en/of uw team als gevolg van de ontvangen feedback wel/niet ondernomen?▪ Wat was het meest waardevol aan de feedback die u en/of uw team heeft

⁸ Bij progressiefeedback wordt de lerende geïnformeerd over het huidige niveau, waarbij het niveau in het verleden wordt gebruikt als standaard ("feed-back"). Van progressiefeedback is bijvoorbeeld sprake, als de lerende wordt geïnformeerd over vooruitgang ten opzichte van een vorige keer. Discrepantiefeedback houdt in dat de lerende wordt geïnformeerd over tekortkomingen in het huidige niveau ten opzichte van een vooraf bepaalde standaard of doel ("feed-forward"). Feedback die verbeterstrategieën aanreikt, betreft feedback die acties suggereert ter verhoging van het huidige niveau.

	<p>ontvangen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geef een top drie van verbeterpunten ten aanzien van de feedback die u en/of uw team heeft ontvangen
--	---

Aspect	Leraarmerken
<i>Ervaren nut en eenvoud</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoe nuttig is peer review voor u (uw professionele ontwikkeling) als leraar? ▪ Hoe relevant is peer review in uw werk als leraar? ▪ Hoe eenduidig/makkelijk/eenvoudig was het doen van peer review voor u en/of uw team?
<i>Zelf-gedetermineer de motivatie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Waarom deed u en/of uw team mee aan peer review (wat was uw motivatie om deel te nemen aan peer review)

Aspect	Teamkenmerken
<i>Team gerelateerde aspecten</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoe was de sfeer in uw team tijdens peer review? ▪ Hoe ervoer u de samenwerking in uw eigen team vooraf en tijdens de peer review? ▪ In hoeverre was uw team succesvol in het bereiken van haar doelen?

Aspect	Attitude, subjectieve norm en self-efficacy (proximale variabelen)
<i>Attitude</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wat vond u in het algemeen van peer review? ▪ (verwijzen naar grafiek) In onze analyses van de voormeting vonden we een positief verband tussen ervaren relevantie van peer review en de attitude van leraren ten aanzien van peer review. Met andere woorden: hoe relevanter leraren peer review vinden, des te positiever hun waardering hiervan is. Hoe zou u dat kunnen verklaren?
<i>Subjectieve norm</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In hoeverre ervoer u dat uw schoolleiding en/of collega's het belangrijk vonden dat u deelnam aan de peer review? ▪ (verwijzen naar grafiek) In onze analyses van de voormeting vonden we een negatief verband tussen ervaren relevantie van peer review en de druk die leraren van de school en collega's ervaren om aan peer review te doen. Met andere woorden: hoe relevanter leraren peer review vinden, des te minder ze druk van hun school en collega's ervaren. Hoe zou u dat kunnen verklaren?
<i>Self-efficacy</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In hoeverre bent u succesvol geweest in het doen van peer review? Wat was de reden dat het succesvol was? ▪ In hoeverre vertrouwde u erop dat u peer review succesvol kon uitvoeren? ▪ (verwijzen naar grafiek) In onze analyses van de voormeting vonden we een positief verband tussen ervaren relevantie van peer review en de mate waarin leraren vertrouwen hebben in het doen van peer review. Met andere woorden: hoe relevanter leraren peer review vinden, des te groter hun vertrouwen in het doen van peer review is. Hoe zou u dat kunnen verklaren? ▪ (verwijzen naar grafiek) We vonden daarnaast een positief verband tussen de ervaren eenvoud en de mate waarin leraren vertrouwen hebben in het doen van peer review Met andere woorden: hoe eenduidiger leraren peer review vinden, des te groter hun vertrouwen in het doen van peer review is. Hoe zou u dat kunnen verklaren?
<i>Aspect</i>	Professionele ontwikkeling
<i>Professionele ontwikkeling</i>	Opbrengsten
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wat waren voor u en/of uw team de opbrengsten van het deelnemen aan peer review? Wat heeft het u gebracht? Heeft u zich ontwikkeld? Indien ja,

	<p>waar blijkt dat uit? Wat is er veranderd?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Waarin heeft u en/of uw team zich ontwikkeld als gevolg van deelname aan peer review (de mate waarin leraren meer open staan voor en deelnemen aan reflectie, professionele dialoog en het vormgeven van hun eigen onderwijs (meer specifiek: op de hoogte houden, reflecteren, experimenteren, samenwerken op klassen en schoolniveau, en competentieontwikkeling en ontwikkeling in vaardigheden)? ▪ Wat was voor u het professionaliserings-/verbeterdoel/ ontwikkelthema waarmee u en/of uw team aan de peer review zijn begonnen? (als men de vorige vraag niet weet: Wat was het centrale onderwerp dat u en/of uw team heeft gekozen voor de peer review?) ▪ Wat vindt u dat u nu beter beheerst op dat gebied? Met andere woorden: In hoeverre heeft de peer review bijgedragen aan het bereiken van dat doel? ▪ Heeft peer review bijgedragen aan de ontwikkeling van de school? Is er ook iets op school verandert na aanleiding van peer review?
<i>Kenmerken ontwikkeling</i>	Analyse doorgemaakte ontwikkeling
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke peer review activiteiten (het opstellen van een projectplan, feedback geven, werken met kijkwijzer, observeren van elkaars lessen,...) hebben volgens u bijgedragen aan het bereiken van deze opbrengst(en) (individueel, team- en schoolopbrengsten)? (Wat waren daarin belangrijke momenten?) ▪ Wat heeft volgens u bijgedragen aan deze opbrengst(en)? ▪ Als u peer review vaker zou doen, zouden de opbrengsten voor u/uw team en/of school dan groter zijn?
<i>Intentie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bent u van plan om peer review in (te blijven) zetten als middel voor uw eigen professionele ontwikkeling? Waarom zou u wel/niet willen doorgaan met peer review? ▪ (verwijzen naar grafiek) We zien in de resultaten van de eerder uitgezette vragenlijst terug, dat de mate van vertrouwen om peer review te gaan doen, samenhangt met de intentie van leraren om peer review in te (blijven) zetten. Met andere woorden: hoe groter het vertrouwen van leraren is om peer review te doen, des te groter hun intentie om zich tijdens peer review in te zetten? Hoe zou u dat kunnen verklaren?
	Instructie: Nu volgen wat algemene vragen over uw school en uzelf. Uit onderzoek blijkt namelijk dat deze aspecten van belang zijn in de mate waarin peer review effectief bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren.
<i>Aspect</i>	Schoolkenmerken; netwerk en empowerment
<i>Leerklimaat</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoe zou u het leerklimaat op uw school willen beschrijven? ▪ In hoeverre is er sprake van een professionele leergemeenschap op uw school?
<i>Leiderschap</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In hoeverre wordt u op uw school door uw leidinggevende en/of collega's uitgedaagd tot leren/professionele ontwikkeling? ▪ Welke mogelijkheden zijn er op uw school die bijdragen aan uw professionele ontwikkeling?
<i>Empowerment</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In hoeverre en op welke wijze heeft u invloed op hoe u uw werk (lessen, professionele ontwikkeling, ...) indeelt (op uw school)? ▪ In hoeverre en op welke wijze oefent u invloed uit op wat er op uw school

	gebeurd?
<i>Netwerken op de werkvloer</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Op wie doet u een beroep (collega's, leidinggevenden, overig) als het gaat om uw eigen professionele ontwikkeling?▪ Op welke wijze maakt u gebruik van de contacten in uw netwerk voor uw eigen professionele ontwikkeling?