

# MASTER'S THESIS

**De Invloed van Peerfeedback op Gescripte Rolvervulling Tijdens Samenwerkend Leren.**

**Een onderzoek naar de Rol van Groepskapitein bij Begrijpend Lezen.**

De Nood - Hoevers, Eline

**Award date:**  
2022

[Link to publication](#)

## **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## **Take down policy**

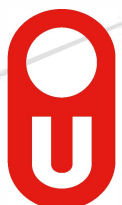
If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 19. Nov. 2022

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)





**De Invloed van Peerfeedback op Gescripte Rolvervulling Tijdens Samenwerkend Leren**

*Een onderzoek naar de Rol van Groepskapitein bij Begrijpend Lezen.*

**The Influence of Peer Feedback on Scripted Role Fulfillment During Collaborative Learning**

*A Research on the Role of Group Captain During Reading Comprehension.*

Eline de Nood-Hoevers

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres:	elinedenood@gmail.com
Cursuscode en cursusnaam:	OM9906 Masterthesis
Naam begeleider:	Dr. Howard Spoelstra
Woordenaantal:	9352 woorden
Datum:	11 juli 2022

### Samenvatting

In het hier gepresenteerde onderzoek naar de effecten van peerfeedback op gescrite roluitvoering tijdens samenwerkend leren werd de vraag gesteld of peerfeedback een positief effect heeft op rolvervulling tijdens het proces en op het eindproduct van samenwerkend leren. Om een antwoord op de onderzoeksvraag te vinden werd een quasi-experimenteel onderzoek uitgevoerd met leerlingen ( $N = 60$ ) uit de bovenbouwgroepen van een Nederlandse basisschool binnen het vakgebied Begrijpend lezen. In de experimentele conditie werd de roulerende en gescrite rol van groepskapitein uit de Reciprocal Teaching aanpak gemanipuleerd doordat leerlingen elkaar feedback gaven op de uitvoering van hun rol. Op basis van de literatuur rond peerfeedback en gescrite rolvervulling werden de hypothesen geformuleerd dat deelnemers in de experimentele conditie meer zouden voldoen aan de criteria opgesteld voor optimale vervulling van de rol van groepskapitein, en dat hun groepsproducten van hogere kwaliteit zouden zijn in vergelijking met de controlegroep.

Op basis van de resultaten van het onderzoek wordt geconcludeerd dat het geven van peerfeedback op gescrite rolvervulling geen positief effect heeft op zowel de rolvervulling als het eindproduct. De resultaten van het onderzoek ondersteunden de hypothesen niet. Aangezien onderzoek naar peerfeedback veelvuldig aangeeft dat er een positief effect te verwachten zou zijn, worden de resultaten bediscussieerd, en worden er aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

*Keywords:* peerfeedback, samenwerkend leren, gescrite rolvervulling, begrijpend lezen

### **Abstract**

In the research presented here on the effects of peer feedback on scripted role fulfillment while participating in collaborative learning, the question was asked whether peer feedback has a positive effect on role fulfillment during the process of collaborative learning and on the group product of collaborative learning. To answer the research question, a quasi-experimental research was done with pupils ( $N = 60$ ) of Dutch Primary Schools (age 9-12 years old) while working on the subject Reading Comprehension. In the experimental condition the rotating and scripted role of group captain from the Reciprocal Teaching approach was manipulated as participants gave each other peer feedback on their role fulfillment. Based on literature about peer feedback and scripted role fulfillment, it was hypothesized that pupils in the experimental condition would meet more criteria of the role of group captain and produce groupwork of higher quality in comparison to the pupils in the control condition.

Based on the results of this research it is concluded that peer feedback on scripted role fulfillment has no positive effect on role fulfillment and the group product. The results of this research do not support the hypotheses. The results of this research do not support these hypotheses. Since multiple research on peerfeedback indicates that a positive effect would be expected, the results are discussed and suggestions for further research are given.

*Keywords:* peerfeedback, collaborative learning, scripted roles, Reading Comprehension

PEERFEEDBACK OP GESCRIPTE ROLVERVULLING	4
---	---

## Inhoud

Samenvatting .....	2
Abstract .....	3
Inhoud.....	4
1. Inleiding .....	6
1.1. Theoretisch Kader.....	7
1.2. Huidige Studie .....	18
2. Methode.....	20
2.1. Deelnemers .....	21
2.2. Meetinstrumenten en Materialen .....	23
2.3. Procedure .....	26
2.4. Data-Analyse .....	29
3. Resultaten .....	30
3.1. Eerste Deelvraag.....	30
3.2. Tweede deelvraag .....	33
4. Discussie.....	35
4.1. Antwoord op de Onderzoeksvraag .....	35
4.2. Verschillen ten Opzichte van Eerdere Onderzoeken .....	36
4.3. Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek .....	38
4.4. Conclusie .....	39
Referenties.....	41
Bijlage A: Rolkaart Groepskapitein .....	48
Bijlage B: Instructiekaart voor de groepskapitein.....	49
Bijlage C: Groepsproduct (Antwoordenblad) .....	50

PEERFEEDBACK OP GESCRIPTE ROLVERVULLING	5
Bijlage D: Rubriek voor het omzetten van het groepsproduct (antwoordenblad) naar kwantitatieve data.....	53
Bijlage E: Kwaliteitskaart rolvulling van groepskapitein .....	56

## **De Invloed van Peerfeedback op Gescripte Rol vervulling Tijdens Begrijpend Lezen**

### **1. Inleiding**

Het te lage niveau van begrijpend lezen binnen het primair onderwijs is landelijk een aandachtspunt en daardoor een veel gekozen thema voor kwaliteitsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Een meerderheid van de Nederlandse basisscholen gebruikt de methode Nieuwsbegrip om begrijpend lezen aan te leren (Nationale Onderwijs Gids [NOG], 2015). Deze methode is gebaseerd op samenwerken leren, en gebruikt daarvoor gescripte rollen (Centrum Educatieve Dienstverlening [CED], z.d. a). Bij samenwerkend leren helpen leerlingen elkaar in kleine groepjes bij het leren van lesstof (Slavin, 2015).

Zowel naar samenwerkend leren als het gebruik van gescripte rollen, is veelvuldig onderzoek gedaan. Zo concludeert Hattie (2009) dat de positieve impact van samenwerkend leren wetenschappelijk is vastgesteld en dat het inzetten van samenwerkend leren een significant verschil kan maken in de onderwijspraktijk. Ook Johnson en Johnson (2014) tonen aan dat samenwerkend leren zorgt voor verbeterde opbrengsten. Samenwerkend leren is breed inzetbaar. Het heeft volgens Slavin (2015) een positief effect van kleuter tot student en bij een grote verscheidenheid aan vakken.

Samenwerkend leren gaat echter niet vanzelf; zo blijkt het voor leerlingen lastig om dit te doen zonder voortdurende begeleiding van de leerkracht (Vaughn & Klingner, 1999). Bovendien ervaart het merendeel van de leerkrachten problemen bij het effectief monitoren van groepjes leerlingen tijdens het samenwerkend leren (Veenman, Kenter & Post, 2000). Johnson en Johnson (2002) stellen dat de effectiviteit van het samenwerkend leren kan worden vergroot als groepsprocessen gestructureerd worden, bijvoorbeeld door het inzetten van rollen en het geven van feedback op rolvervulling. Als een leerling adequate feedback ontvangt van zijn leerkracht of medeleerling, neemt de kwaliteit van leren toe (Schünemann et

al., 2017; Hattie & Timperley, 2007; Boon, 2016). Ook het inzetten van scripting van rollen ondersteunt en structureert het groepsproces (Kollar, Fischer & Hesse, 2006; Dillenbourg & Tchounikine, 2007).

Veenman, Kenter en Post (2000) rapporteren echter dat in de praktijk blijkt dat leerlingen weinig feedback van hun leerkracht of medeleerling krijgen over hoe zij hun rol binnen het samenwerkend leren vervullen. Voor zover bekend, is nog niet onderzocht of peerfeedback op gescripte rolvervulling een positieve invloed heeft op de genoemde problemen die men tegenkomt in de praktijk van samenwerkend leren. Het onderzoek heeft daarom als doel te onderzoeken of het geven van peerfeedback op het vervullen van een rol binnen gescript samenwerkend leren een positieve impact heeft op de kwaliteit van de rolvervulling en de kwaliteit van het groepsproduct van samenwerkend leren.

### **1.1. Theoretisch Kader**

Naar aanleiding van de probleemstelling is een literatuurstudie uitgevoerd om voor dit onderzoek definities, kaders en eerdere onderzoeken in beeld te brengen. Rond de volgende thema's is informatie gezocht: samenwerkend leren, scripts met rolverdeling, rubrieken, peerfeedback en aanpakken rond begrijpend lezen. De zoektocht werd beperkt tot Engelse en Nederlandse publicaties. Gestart werd met een zoektocht via de databases van EBSCOhost: Academic Search Elite, APA PsycArticles, APA PsycInfo, ERIC, en Psychology and Behavioral Sciences Collection. In eerste instantie is gezocht naar recente literatuur van het jaar 2000 en later. Zoektermen waren variaties en combinaties van: collaborative learning, scripts, roles, peerfeedback en Reading Comprehensive. Door gebruik te maken van de snowball methode zijn ook eerder gepubliceerde artikelen meegenomen in de literatuurstudie.

#### ***1.1.1. Samenwerkend Leren***

Samenwerkend leren vindt zijn oorsprong in de sociale interdependentie theorie, welke begin jaren 1900 ontstond. Deze theorie houdt in dat leerlingen in onderlinge afhankelijkheid



toewerken naar gemeenschappelijke doelen (Johnson & Johnson, 2013). Ook binnen de sociale psychologie en ontwikkelingspsychologie wordt uitgelegd hoe leerlingen leren van interactie en discussie met groepsgenoten (Janssen et al., 2010). Vygotsky's (1978, in Janssen et al., 2010) concepten van de zone van de naaste ontwikkeling en scaffolding worden gebruikt om te verklaren waarom samenwerkend leren succesvol is. Meer capabele leerlingen helpen minder capabele leerlingen om een taak uit te voeren die zij individueel nog niet zouden kunnen uitvoeren (Janssen et al., 2010). In deze verklaring komt een belangrijk verschil naar voren tussen samenwerken in het klaslokaal en samenwerkend leren. Bij samenwerken kunnen taken verdeeld worden, wat de interactie minimaliseert, terwijl bij samenwerkend leren de wederzijdse afhankelijkheid en interactie juist centraal staat (Janssen et al., 2010). Ook Johnson en Johnson (2002) lichtten toe dat samenwerkend leren meer is dan samen leerstof bespreken of het helpen van een medestudent. Volgens Johnson en Johnson (2002) moet er aan de volgende vijf voorwaardelijke omstandigheden voldaan worden, wanneer men wil spreken van samenwerkend leren: (1) positieve wederzijdse afhankelijkheid, (2) individuele aanspreekbaarheid, (3) directe, constructieve interactie, (4) sociale vaardigheden en (5) aandacht voor het groepsproces. Als aan deze omstandigheden voldaan wordt, concludeert Hattie (2009) dat het inzetten van samenwerkend leren een significant verschil kan maken in de onderwijspraktijk. Samenwerkend leren is sinds begin jaren 1900 veelvuldig onderzocht, waarbij definities soms variëren. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de definitie van samenwerkend leren die Evans (2020) in haar literatuurreview opstelde: "twee of meer studenten die in onderlinge afhankelijkheid deelnemen aan een gezamenlijke activiteit waarbij ze hun kennis, vaardigheden en inzet bundelen" (p. 7).

Op basis van onderzoek naar de ideale groeps grootte voor samenwerkend leren concludeert Gillies (2014, 2016) dat de voorkeur uitgaat naar groepen van maximaal drie à vier leerlingen. Johnson en Johnson (2002) noemen de richtlijn van maximaal vier à vijf

leerlingen. Ook het leervermogen, dat vaak gebaseerd wordt op de scores die leerlingen behaald hebben (Cohen, 1994b), van de desbetreffende leerlingen speelt een rol bij samenwerkend leren. Uit onderzoek naar de effectiviteit van homogeen en heterogeen samengestelde groepen (Gillies, 2014; Cohen, 1994b; Gillies, 2016) blijkt dat het voor leerlingen met een hoger leervermogen niet uitmaakt of zij in een heterogene of homogene groep samenwerkend leren. Voor leerlingen met minder of een gemiddeld leervermogen heeft de samenstelling van de groep wel invloed. Leerlingen met minder leervermogen profiteren het meest van heterogene groepen, terwijl leerlingen met een gemiddeld leervermogen juist het meest profiteren van homogene groepen (Gillies, 2016; Cohen, 1994b; Gillies, 2014).

### ***1.1.2. De Effecten van Samenwerkend Leren***

Samenwerkend leren heeft een sterke positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling en de prestaties van leerlingen (Johnson & Johnson, 2013). Deze invloed is vastgesteld bij een verscheidenheid aan vakken en leeftijdscategorieën (Slavin, 2015). In de literatuur worden, naast de effecten op de cognitieve ontwikkeling, vele andere positieve effecten van samenwerkend leren genoemd. Zo stellen Gillies en Ashman (2003) vast dat samenwerkend leren het hogere orde denken, sociaal gedrag en begrip voor kinderen met speciale behoeften stimuleert. Tolmie et al. (2010) concluderen dat samenwerkend leren een positief effect heeft op de werk- en spelrelaties binnen een klas. Ook groeit de motivatie voor het deelnemen aan schooltaken door samenwerkend leren (Rohrbeck et al., 2003). Johnson en Johnson (2014) noemen hogere productiviteit en taak gerelateerd gedrag als effect van samenwerkend leren. Daarnaast resulteert samenwerkend leren in het genereren van een groter aantal nieuwe ideeën en oplossingen en een grotere transfer naar andere situaties (Johnson & Johnson, 2014). Tot slot zorgt samenwerkend leren ervoor dat leerlingen in aanraking komen met verschillende perspectieven en moeten leerlingen hun cognitieve proces verwoorden aan groepsgenoten

(Singley et al., 2000). In de volgende alinea wordt ingegaan op de theoretische perspectieven die deze effecten van het samenwerkend leren proberen te verklaren.

### ***1.1.3. Perspectieven op het Succes van Samenwerkend Leren***

Er bestaan verschillende theoretische perspectieven welke het succes van het samenwerkend leren proberen te verklaren. Slavin (1996) noemt de vier belangrijkste perspectieven: het motivatie perspectief, het sociale-cohesie-perspectief, het ontwikkelingsperspectief en het cognitief-elaboratie-perspectief. Het motivatie perspectief gaat ervan uit dat een groep leerlingen succesvol samenwerkt, omdat zij gemotiveerd worden doordat ze een gezamenlijk doel of beloning nastreven. Slavin (1996) stelt dat bij het sociale-cohesie-perspectief de positieve effecten van het samenwerkend leren worden verklaard door de groepscohesie, waarin de leerlingen bij elkaar betrokken zijn en willen dat de ander succesvol is. Het proces van het samenwerkend leren zelf wordt als belonend ervaren. De ontwikkelings- en cognitief-elaboratie-perspectieven hebben verschillende visies op de manier van het verwerken van informatie binnen mentale processen (Slavin, 1996). Het ontwikkelingsperspectief sluit aan bij het constructivisme en gaat ervan uit dat samenwerking in zichzelf leidt tot betere resultaten, omdat kennis uitgebreid wordt in interactie met anderen. Het cognitief-elaboratie-perspectief gaat volgens Slavin (1996) uit van het cognitivisme, waarbij het uitleggen van kennis aan iemand anders als één van de meest effectieve manieren van elaboratie wordt gezien. Binnen het cognitief-elaboratie-perspectief wordt onder andere door O'Donnell en Dansereau (1992) gewerkt met gescripte rollen om samenwerkend leren gestructureerd vorm te geven. Ook vanuit het sociale-cohesie-perspectief worden door verschillende onderzoekers gescripte rollen toegewezen binnen de groep (Cohen, 1994a; Sharan & Sharan, 1992; Aronson et al., 1978).

#### ***1.1.4. Obstakels tijdens het Proces van Samenwerkend Leren***

Naast de positieve effecten van het samenwerkend leren, worden ook problemen waargenomen. In de inleiding is al vermeld dat Vaughn en Klingner (1999) constateren dat groepjes het moeilijk vinden om zonder voortdurende begeleiding van de leerkracht goed samen te werken. Veenman, Kenter en Post (2000) rapporteren dat het merendeel van de leerkrachten problemen ervaart bij het effectief monitoren van groepjes leerlingen tijdens het samenwerkend leren. Le et al. (2018) gaan in hun onderzoek op zoek naar obstakels die door zowel docenten als studenten ervaren worden bij het samenwerkend leren. De vier meest genoemde obstakels in het onderzoek van Le et al. (2018) zijn: het gebrek aan samenwerkingsvaardigheden, de ongelijke bijdrage van verschillende leden van de groep, de status van de leden van de groep en vriendschappen. Voor zover bekend zijn de twee laatstgenoemde obstakels, status en vriendschappen, niet onderzocht bij basisschoolleerlingen. Veenman, Kenter en Post (2000) rapporteren wél over het gebrek aan samenwerkingsvaardigheden van basisschoolleerlingen en de ongelijke bijdrage van verschillende leden van de groep.

#### ***1.1.5. Scripts met Rolverdeling***

Scripts met rolverdeling kunnen worden ingezet om problemen bij het samenwerkend leren te beperken of verhelpen. De gedachte achter scripts is, volgens Dillenbourg en Tchounikine (2007), het structureren van de leerprocessen tijdens samenwerkend leren door groepsinteracties op gang te brengen die zeldzaam ontstaan in vrije samenwerking. Kollar et al. (2006) beschrijven hoe gescripte samenwerking gezien kan worden als vorm van scaffolding. Dillenbourg en Tchounikine (2007) waarschuwen dat als de scaffolding door het script te zwak is, de gewenste groepsinteracties niet op gang komen. Maar als er sprake van te sterke scaffolding, ook wel overscripting genoemd, dan verstoort het script de van nature rijke interactie tijdens het samenwerken (Dillenbourg & Tchounikine, 2007).

Scaffolding door scripts kan gericht zijn op het bieden van inhoudelijke ondersteuning of ondersteuning bieden aan het samenwerkingsproces (Kollar et al., 2006). Wanneer de leerlingen uit zichzelf een ongelijke bijdrage leveren binnen de groep, kan een script met rolverdeling ervoor zorgen dat iedereen ruimte krijgt om zijn bijdrage te leveren. Wanneer bepaalde samenwerkingsvaardigheden nog niet voldoende beheerst worden, kunnen in het script handelingen (samenwerkingsvaardigheden) opgenomen worden om deze aan te leren en te internaliseren. Belangrijk is dat de scripts de genoemde problemen expliciet aanpakken, zodat zij bijdragen aan verbeterde samenwerking (Kollar et al., 2006).

Volgens Kollar et al. (2006) bestaat een script voor een samenwerkingsopdracht minimaal uit de volgende vijf componenten: (1) leerdoel, (2) type activiteiten, (3) volgorde van activiteiten, (4) rolverdeling en (5) manier van presenteren. Wanneer een script ondersteuning biedt aan het samenwerkingsproces, is het script een middel om het interactieproces binnen de groep te structureren. Hierbij kan voor basisschoolleerlingen gedacht worden aan basisvaardigheden op het gebied van samenwerkend leren, zoals; betrokken zijn bij het groepsproces, luisteren naar de bijdrage van andere groepsleden en het delen van eigen inzichten (Lench, Fukuda, & Anderson, 2015). Het interactieproces wordt gestructureerd door rollen te verdelen en te beschrijven welk gedrag verwacht wordt bij elke rol (Kollar et al., 2006). Cohen (1994b) stelt dat groepsleden door rollen gestimuleerd worden tot een actieve deelname in de groep. Maar tegelijkertijd waarschuwt Cohen (1994b) dat toegeschreven rollen enkel een positief effect hebben als de invulling van de rol de interactie binnen de groep bevordert. Dit sluit aan bij de waarschuwing van Dillenbourg en Tchounikine (2007) dat scripts de gewenste groepsinteracties op gang moeten brengen, maar niet moeten verstoren. Als voorbeeld van een rol die interactie binnen een groep bevordert, noemt Cohen (1994b) de rol van groep facilitator, die leidinggeeft aan de interacties binnen de groep.

Daartegenover staan praktische rollen als schrijver of tijdbewaker, welke de interactie binnen de groep niet direct bevorderen.

#### **1.1.6. Peerfeedback**

Eén van de vijf voorwaardelijke omstandigheden voor samenwerkend leren is aandacht voor het groepsproces (Johnson & Johnson, 2002). Gillies (2014) stelt dat het bespreken van het groepsproces de groepsleden inzicht geeft hoe zij hun interactie met anderen effectiever vorm kunnen geven. Ook Johnson en Johnson (2002) beschrijven dat periodieke reflectie op het groepsproces een positieve invloed heeft op effectieve samenwerking. Deze periodieke reflectie is gericht op het eigen functioneren van de groepsleden. Bij een effectieve samenwerking spelen ook bewustwording van de interpersoonlijke en werkprocessen binnen de groep een rol (Cohen, 1994b). In de context van het samenwerkend leren waarschuwen Johnson en Johnson (1993) dat het belangrijk is dat het duidelijk is welk gedrag van groepsleden in de groep verwacht wordt, zodat groepsleden feedback kunnen krijgen op hun deelname aan het groepsproces. Daarbij wordt de voorkeur gegeven aan het geven van individuele feedback op hoe deze sociale vaardigheden uitgevoerd worden, boven het geven van groepsfeedback, aangezien dit effectiever is om prestaties te verhogen (Johnson & Johnson, 2002). Hattie en Timperley (2007) onderscheiden niveaus van feedback, namelijk inhoud-, proces-, zelfregulatie- en persoonsniveau. De frequentie van het toepassen van sociale vaardigheden neemt toe naarmate er feedback op sociale vaardigheden gegeven wordt (Gillies, 2014). In de genoemde reviewstudies (Johnson & Johnson, 1993, 2002; Gillies, 2014) staan echter vooral onderzoeken centraal waarbij feedback door leerkrachten gegeven wordt in plaats van feedback door groepsleden (peerfeedback).

Nicol en Macfarlane-Dick (2006) gaan specifiek in op peerfeedback en sommen vijf voordelen op van het krijgen van peerfeedback, in vergelijking met het krijgen van feedback van een leerkracht: (1) medeleerlingen kunnen dingen beter uitleggen dan leerkrachten die

experts zijn, (2) door medeleerlingen worden leerlingen blootgesteld aan alternatieve perspectieven op problemen, waardoor ze hun eigen tactieken en strategieën evalueren, (3) het beoordelen van groepsgenoten zorgt ervoor dat leerlingen indirect ook hun eigen werk evalueren, (4) gesprekken met groepsgenoten kunnen motiveren en aanmoedigen om door te zetten en (5) soms is het makkelijker om feedback van groepsgenoten te accepteren dan feedback van een leerkracht. Het geven van peerfeedback gedurende een leerproces is een vorm van formatieve evaluatie, waarbij de intentie is om inzicht te geven in de voortgang en het bevorderen van het verdere leerproces van een medeleerling (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dit inzicht in de voortgang en het bevorderen van het verdere leerproces, sluit aan bij het aandacht geven aan het groepsproces, wat door Johnson en Johnson (2002) genoemd wordt als één van de vijf voorwaardelijke omstandigheden voor samenwerkend leren.

De kwaliteit van leren van leerlingen neemt toe als een leerling feedback ontvangt, mits de feedback adequaat (Schünemann et al., 2017; Hattie & Timperley, 2007; Boon, 2016) en effectief is (Hattie, 2012a). Het is echter naïef om ervan uit te gaan dat peerfeedback automatisch adequaat en effectief is. Nuthall (2007, in Hattie, 2012a) concludeerde op basis van zijn onderzoek dat veel van de gegeven peerfeedback incorrect is. Er is bewijs dat een rubriek helpt om richting te geven aan de peerfeedback (Hattie, 2012b, p. 133). Een rubriek formuleert succescriteria die helpen bij het beoordelen van een proces of product (Boon, 2016). In dit onderzoek zal gebruik gemaakt worden van een rubriek bij het geven van peerfeedback om de kwaliteit van feedback te vergroten.

### **1.1.7. Rubrieken**

De twee belangrijkste elementen van een rubriek zijn volgens Tur et al. (2019) criteria voor de prestatie, ofwel de elementen van de taak, en de kwalitatieve niveaus met definities en waarderingen waaraan de leerling zijn functioneren kan beoordelen. Montanero et al. (2014) stellen dat rubrieken expliciete verwachtingen creëren en daarmee leerlingen helpen om hun

eigen situatie in te schatten in relatie tot de gestelde doelen. Nicol en Macfarlane-Dick (2006) laten zien dat de kwaliteit van peerfeedback toeneemt wanneer er rubrieken gebruikt worden om structuur te bieden aan het geven van peerfeedback. In hun review stellen Panadero en Jonsson (2013) een mediërend effect vast door de invloed van rubrieken op de zelfeffectiviteit en de metacognitieve activiteiten van de leerling. Het zelf invullen van een rubriek, over eigen werk of over het werk van een groepsgenoot, helpt de leerling te reflecteren op zijn eigen effectiviteit en aanpak.

#### **1.1.8. Begrijpend lezen en samenwerkend leren**

Het Amerikaanse National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) deed literatuuronderzoek naar effectieve onderwijsbenaderingen voor het leren (begrijpend) lezen. Uit de 203 bekeken onderzoeken bleek dat samenwerkend leren bij begrijpend lezen één van de zeven instructievormen is, die het meest effectief zijn in het bevorderen van tekstbegrip. De literatuur over begrijpend lezen noemt een drietal methoden om begrijpend lezen aan te leren. Deze worden hier kort toegelicht: Close Reading (CR) en Collaborative Strategic Reading (CSR), en Reciprocal Teaching (RT)

Close Reading is een praktijk waarbij leerlingen onder begeleiding van de leerkracht een tekst kritisch analyseren, door het herhaald lezen van de tekst (Fisher & Frey, 2012). Doorgaans wordt de tekst drie keer herhaald gelezen, verspreid over drie lesmomenten, waarbij vragen worden gesteld op drie niveaus; het letterlijke niveau, het niveau van de tekststructuur en het afleidende niveau (Vernooij & Mijs, 2016). Vanaf 2012 maakte CR zijn opmars in het basisonderwijs, nadat Fisher en Frey (2012) onderzochten of en hoe CR toegepast kon worden binnen het basisonderwijs. Volgens Vernooij en Mijs (2016) is de opkomst van CR een reactie op de “soms doorgeslagen aandacht voor leesstrategieën en woordenschat” (p. 23). Er is bewijs dat CR voor bijna alle leerlingen effectief is. CR maakt echter geen gebruik van samenwerkend leren.



De Collaborative Strategic Reading (CSR) is door Klingner en Vaughn ontwikkeld in 1996, gebaseerd op hun onderzoeken (Klingner & Vaughn, in Bremer et al., 2002). CSR combineert Reciprocal Teaching (zie hieronder) met samenwerkend leren (Bremer et al., 2002). Vaughn en Klingner (1999) geven aan dat bij CSR wordt gewerkt in heterogeen gevormde groepjes van ongeveer vier leerlingen die steeds vier roulerende rollen vervullen: *leader*, *clunk expert*, *gist expert*, *announcer*. Er worden vier leesstrategieën aangeboden: vooruitkijken en voorspellen (Preview), begrip van taal en woordenschat (Click and Clunk), samenvatten (Get the Gist) en vragen stellen en de bedoeling begrijpen (Wrap-up). De Preview vindt plaats voor het lezen, de Wrap-up na het lezen. Tijdens het lezen wordt per paragraaf Click and Clunk en Get the Gist toegepast (Vaughn & Klingner, 1999). CSR vertoont qua leesstrategieën overeenkomsten met Reciprocal Teaching.

Reciprocal Teaching (RT) is ontwikkeld door Palincsar en Brown in 1984 (Palincsar & Brown, 1984). Bij RT leiden leerlingen in kleine groepjes om de beurt de dialoog over de te begrijpen tekst. Dit doen zij onder de directe begeleiding van een leerkracht. Binnen de dialoog staan vier leesstrategieën centraal: verhelderen, samenvatten, vragen stellen en voorspellen. Hoewel RT bijna 40 jaar geleden ontwikkeld is, sluit RT aan bij de huidige trends wat betreft instructie voor begrijpend lezen (Schünemann et al., 2017). RT is gebaseerd op het cognitieve-elaboratie-perspectief op samenwerkend leren (Slavin, 1996). De aanpak is bewezen met een effectgrootte van 0.86, waarbij aanpakken met een effectgrootte boven 0.4 het leren van leerlingen bevordert (Hattie & Timperley, 2007). Ook Slavin (1996) concludeert dat studies naar RT over het algemeen de effecten op leerlingresultaten bevestigen. Schünemann et al. (2017) beschrijven een modernere vorm van RT waarbij leerlingen in vaste kleine groepjes samenwerken zonder de directe begeleiding van de leerkracht. Schünemann et al. (2017) noemen RT één van de meest veelbelovende strategie-aanpakken om begrijpend

lezen te bevorderen. De aanpakken RT en CSR zijn aan elkaar gelieerd en werken beiden middels samenwerkend leren en met gescripte rollen.

Bij de modernere vorm van RT staat de interactie tussen de leerlingen centraal en leiden de leerlingen in de rol van groepskapitein om de beurt de groep (Schünemann et al., 2017). Dit sluit aan bij Cohen (1994b), die waarschuwt voor het toeschrijven van een te grote hoeveelheid rollen binnen een groep waardoor de taken verdeeld worden en de interactie niet toeneemt, maar juist afneemt. Ook Singley et al. (2000) stellen dat het invoeren van rollen eenvoudiger gaat voor alle deelnemers als gebruik gemaakt wordt van een beperkt aantal, expliciet omschreven rollen. Daarmee wordt voorkomen dat er tijd verloren gaat aan discussies en overleg over de handelingen die bij elke rol horen.

De school waaraan dit onderzoek uitgevoerd wordt maakt gebruik van de methode Nieuwsbegrip. De Glopper (2018) noemt dat aan de basis van deze methode de aanpak van Reciprocal Teaching (RT) staat. Nieuwsbegrip is ontwikkeld in 2005 (Centrum Educatieve Dienstverlening [CED], z.d. c). Deze zal binnen dit onderzoek aangepast worden op basis van de nieuwe inzichten van Schünemann et al. (2017). Hierbij worden de eerdergenoemde adviezen van Cohen (1994b) en Singley et al. (2000) opgevolgd en is er gekozen om te werken volgens de moderne vorm van RT met één roulerende rol van groepskapitein, zoals beschreven in Schünemann et al. (2017).

#### ***1.1.9. De rol van Groepskapitein en de Groepsopdracht***

Schünemann et al. (2007) beschrijven de taak van de groepskapitein binnen RT als het begeleiden van de leerlingen in de groep in de leeractiviteiten. Binnen RT doet de groepskapitein dit door (1) groepsleden de beurt te geven om een paragraaf te lezen, (2) suggesties te doen over de strategieën die gebruikt kunnen worden bij het begrijpen van de tekst, en (3) de kwaliteit van de gegeven antwoorden op de gestelde vragen te monitoren (Schünemann et al., 2017). De rol van groepskapitein is een roulerende rol. Het voordeel

hiervan is dat elke leerling kennismaakt met het perspectief van deze rol binnen de groep (Singley et al., 2000).

Door toepassing van de rol van groepskapitein worden de volgende basis samenwerkvaardigheden binnen de groep gestimuleerd (Lench, Fukuda, & Anderson, 2015): (a) betrokkenheid bij het uitvoeren van de groepsopdrachten, (b) het delen van eigen ideeën, (c) het verder toelichten van eigen ideeën als daarom gevraagd wordt, (d) het luisteren naar de bijdrage van anderen en (e) het reageren op ideeën van anderen.

Schünemann et al. (2017) heeft een *help sheet* ontwikkeld als hulpmiddel voor de uitvoering van de gescripte rol van groepskapitein. De instructiekaart van dit onderzoek (Bijlage B) is gebaseerd op dit *help sheet*. Bij Schünemann et al. (2017) worden de besproken vragen en antwoorden niet vastgelegd. In dit onderzoek gebeurt dit wél door het invullen van een antwoordenblad (Bijlage C). Dit antwoordenblad is het groepsproduct dat geanalyseerd wordt voor het onderzoek, enerzijds op vormeisen (voldoen de antwoorden aan de gestelde voorwaarden) en anderzijds op begrip en diepgang (laat het groepsproduct zien dat de participanten de tekst inhoudelijk hebben begrepen). Dit antwoordenblad is een neerslag van de door Schünemann et al. (2017) beschreven stappen op het *help sheet*, waarbij de vier leesstrategieën van RT centraal staan.

## 1.2. Huidige Studie

Binnen dit onderzoek wordt de uitvoering van de roulerende rol van groepskapitein binnen samenwerkend leren bij het vak begrijpend lezen gemanipuleerd doordat leerlingen elkaar feedback geven op het vervullen van deze rol. De centrale vraag van dit onderzoek is:

- *“In hoeverre worden de kwaliteit van de rolvulling van groepskapitein en de kwaliteit van het groepsproduct bij begrijpend lezen beïnvloed door het geven van peerfeedback op het vervullen van de rol van groepskapitein binnen het samenwerkend leren?”*

Bij deze centrale onderzoeksvraag is het belangrijk om het begrip kwaliteit te definiëren. We bedoelen met de kwaliteit van de rolvulling de volledigheid van de rolvulling bedoeld én de mate waarin de verschillende aspecten uitgevoerd worden. Met de kwaliteit van het groepsproduct bedoelen we de mate waarin aan de vormeisen voldaan is en de diepgang van het groepsproduct. Ook de kwaliteit van de gegeven peerfeedback is van invloed. Om het geven van adequate en juiste feedback te stimuleren, maken de participanten bij het geven van de peerfeedback gebruik van een rubriek (Hattie, 2012b).

Om tot een antwoord te komen op de centrale vraag van dit onderzoek worden eerst twee deelvragen beantwoord. De eerste deelvraag luidt als volgt:

- *Wat is de invloed van het geven van peerfeedback op de kwaliteit van de rolvulling van de groepskapitein bij het samenwerkend leren?*

Gillies (2014) concludeerde dat de frequentie van het toepassen van sociale vaardigheden toeneemt naarmate er feedback gegeven wordt op sociale vaardigheden. In het verlengde daarvan is de verwachting bij dit onderzoek dat de frequentie van de uiting van rolgerelateerde sociale vaardigheden toeneemt, naarmate er feedback gegeven wordt op de rolvulling. Op basis daarvan worden de volgende hypothesen opgesteld:

H1: De rol van groepskapitein wordt vollediger uitgevoerd wanneer er peerfeedback op rolvulling gegeven wordt dan wanneer er geen peerfeedback gegeven wordt.

H2: De mate van uitvoering van de diverse elementen in de rol van groepskapitein wordt groter naarmate er peerfeedback op rolvulling wordt gegeven.

Middels de tweede deelvraag wordt het effect op het groepsproduct onderzocht:

- *Wat is de invloed van het geven van peerfeedback op de rolvulling van de groepskapitein binnen het samenwerkend leren op de kwaliteit van het groepsproduct?*

Aangezien rolvulling de samenwerking verbetert en doelgerichter maakt, én doordat peerfeedback de rolvulling zou moeten verbeteren, is de verwachting dat het

groepsproduct van hogere kwaliteit zal zijn wanneer er peerfeedback gegeven wordt. Deze verwachting komt overeen met de conclusie van Johnson en Johnson (2014) dat het effect van succesvol samenwerkend leren hogere productiviteit en meer taakgerelateerd gedrag is. Op basis daarvan worden de volgende hypothesen opgesteld:

H3: Het groepsproduct van de groepen waarbij feedback op rolvervulling wordt gegeven voldoet in hogere mate aan de formele vormeisen van het groepsproduct.

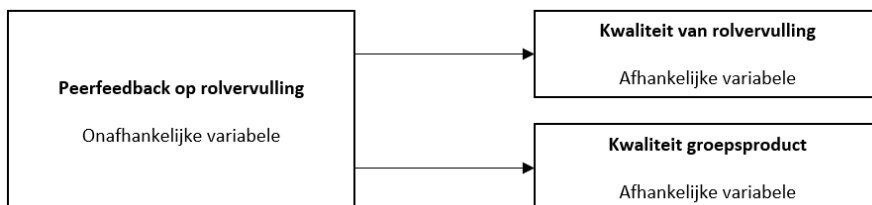
H4: Het groepsproduct van de groepen waarbij feedback op rolvervulling wordt gegeven laat een hogere mate van diepgang en begrip zien.

## 2. Methode

Om antwoord te geven op de centrale vraag en de deelvragen van dit onderzoek werd onderzocht of er een relatie is tussen de onafhankelijke variabele (peerfeedback op rolvervulling) en de afhankelijke variabelen (kwaliteit van de rolvervulling, kwaliteit van het groepsproduct). Om de participerende basisschoolleerlingen te ondersteunen en richting te geven bij het geven van passende peerfeedback werd er gebruik gemaakt van een rubriek (Hattie, 2012b), met als doel het versterken van de kwaliteit van de peerfeedback. In Figuur 1 is het conceptueel model van het onderzoek weergegeven.

### Figuur 1

*Invloed van Peerfeedback op de Kwaliteit van Rolvervulling en Groepsproduct*



Omdat er werd gewerkt met bestaande basisschoolgroepen werd voor dit onderzoek het quasi-experimenteel kwantitatief onderzoek met een between-group en pre- en posttest design gekozen (Creswell, 2014). In Figuur 2 is de opzet van het onderzoek te zien. Per jaargroep werden leerlingen voor de samenwerkingsopdracht ingedeeld in groepjes van drie leerlingen. Deze groepjes werden per jaargroep random ingedeeld in de experimentele en controle conditie. De groepjes binnen de experimentele conditie ondergingen de interventie van het geven van peerfeedback op de rolvervulling binnen de groep.

### ***Figuur 2***

#### *Opzet van Onderzoek*

#### **Quasi-experimenteel pre- en posttest design**

Time →			
	Pretest		Posttest
NR Controlegroep	O1		O2
NR Experimentele groep	O3	Manipulatie	O4

### **2.1. Deelnemers**

Alle leerlingen ( $N = 80$ ) uit groep 6, 7 en 8 van een reguliere basisschool in Nederland werden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. De leerlingen waren 9 tot 12 jaar oud. Er werd door 75 leerlingen en/of hun ouders toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Tabel 1 geeft inzicht in de verdeling op basis van geslacht en de scores CITO Begrijpend Lezen per groep.

**Tabel 1***Verdeling Participanten op Basis van Groep, Geslacht en CITO-score*

Groep	N	Geslacht		Score CITO Begrijpend Lezen				
		Vrouw	Man	I	II	III	IV	V <sup>a</sup>
6	29	18	11	3	5	9	6	6
7	21	11	10	3	6	2	4	6
8	25	15	10	6	6	6	6	1
Totaal	75	44	31	12	17	17	16	13

*Noot.* <sup>a</sup> Leerlingen die een CITO-toets van een lager leerjaar hebben gemaakt, werden opgenomen in deze kolom.

De deelnemende participanten werden per jaargroep ingedeeld in drie even grote niveaugroepen op basis van hun score op de laatste CITO Begrijpend Lezen toets. Eén derde van de leerlingen met de laagste scores vormde de niveaugroep “score laag”, één derde van de leerlingen met de hoogste scores vormde de niveaugroep “score hoog” en het overige deel van de leerlingen vormde de niveaugroep “score gemiddeld”. De groepsindeling werd gebaseerd op de groepssamenstellingsrichtlijnen van Gillies (2014, 2016) en Cohen (1994b) die heterogene groepjes met 3 of 4 deelnemers aanraden voor samenwerkend leren. Voor het onderzoek werden de leerlingen per jaargroep ingedeeld in heterogene groepjes van drie leerlingen, één groepslid uit de niveaugroep “score laag”, één groepslid uit de niveaugroep “score gemiddeld” en tot slot één groepslid uit de niveaugroep “score hoog”. Vervolgens werd blok randomisatie toegepast om de leerlingen uit de verschillende niveaugroepen aan een samenwerkingsgroepje toe te wijzen (Creswell, 2014). De leerkracht controleerde de samengestelde groepen op hechte vriendschappen en leerlingen die absoluut niet met elkaar in een groep konden samenwerkend leren, omdat dit de uitkomsten van het onderzoek kon beïnvloeden. Als hier sprake van was, werden leerlingen gewisseld van groep, maar met

behoud van de niveaoverschillen binnen elke groep. De uiteindelijk samengestelde groepjes werden per leerjaar random toegewezen aan de experimentele of controle conditie. Door ziekte tijdens één of meerdere weken gedurende het onderzoek, daalde het initiële aantal deelnemers ( $N = 75$ ) naar zestig ( $N = 60$ ).

## **2.2. Meetinstrumenten en Materialen**

### **2.2.1. Leesmethode Nieuwsbegrip: Rolkaart en Instructiekaart**

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip, welke gebaseerd is op RT. Op basis van de recentere inzichten van Schünemann et al. (2017) wordt de methode in dit onderzoek aangepast op drie manieren. Ten eerste wordt het aantal rollen beperkt tot één roulerende rol, waardoor feedback op gescripte rolvervulling mogelijk wordt. Ten tweede komen alleen de vier leesstrategieën van RT (voorspellen, ophelderden, vragen stellen en samenvatten) aan bod. En ten derde wordt de tekst verwerkt op antwoordbladen, waarop het proces dat door Schünemann et al. (2017) beschreven is, wordt vastgelegd. De rol van de voorzitter uit Nieuwsbegrip werd tijdens dit onderzoek groepskapitein genoemd, overeenkomstig de benaming die gebruikt wordt door Schünemann et al. (2017).

Tijdens de instructieles werd besproken welk gedrag werd verwacht bij deze rol, zoals Kollas et al. (2006) voorstelden. De groepjes kregen een rolkaart met daarop de beschrijving van zes taken die bij de taak van groepskapitein horen. Deze rolkaart is een vorm van scripting waarop de rol uitgewerkt wordt naar het idee van de T-Chart van Johnson en Johnson (1989). Op deze rolkaart staat beschreven welk gedrag bij de verschillende taken hoort en staan uitspraken die een groepskapitein zou kunnen doen wanneer hij deze taak uitvoert. In Bijlage A is de rolkaart van de groepskapitein te vinden. Inhoudelijk werd deze rolkaart gebaseerd op de rolomschrijving van Schünemann et al. (2017) en op de rol van voorzitter van de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip (CED, z.d. a). Naast de rolkaart



kregen de groepen een instructiekaart voor de groepskapitein, welke gebaseerd is op de *help sheet* van Schünemann et al. (2017). Hierop werd stap voor stap beschreven wat er tijdens het samenwerken door de groepskapitein gedaan moest worden. De instructiekaart voor de groepskapitein is te vinden in Bijlage B. De leerlingen lazen teksten afkomstig uit de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip, waardoor de teksten van een passend niveau waren voor de leerlingen.

### **2.2.2. Groepsproduct**

De leerlingen kregen een antwoordenblad dat de leerlingen als groepje ter verwerking invulden (zie Bijlage C voor het antwoordenblad). Het ingevulde antwoordenblad, gebaseerd op de *help sheet* van Schünemann et al. (2017), vormde het groepsproduct en daarmee de neerslag van de stappen die door Schünemann et al. (2017) beschreven worden.

De groepsproducten van les twee en vier fungeerden als kwaliteitsmeter voor de variabele 'kwaliteit groepsproduct'. De onderdelen voorspellen, ophelderen, vragen stellen en samenvatten werden door de onderzoeker geanalyseerd en beoordeeld aan de hand van een rubriek met een score van 0-5 (zie Bijlage D voor de rubriek voor het omzetten van het groepsproduct naar kwantitatieve data). Hoe hoger de score, hoe beter de kwaliteit van de antwoorden. Wat betreft kwaliteit werd er onderscheid gemaakt tussen de volledigheid en vormeisen aan de antwoorden enerzijds en de diepgang en het begrip wat uit de antwoorden bleek anderzijds. Tijdens de instructies hadden de leerlingen kennis gemaakt met het antwoordenblad en werden de verschillende criteria op het gebied van volledigheid, vormeisen, diepgang en begrip toegelicht.

### **2.2.3. Rubriek**

De participanten vulden over de rolvervulling van groepskapitein van hun groepsleden een rubriek in. Deze ingevulde rubriek gold als kwaliteitsmeter voor de variabele 'kwaliteit rolvervulling' (zie Bijlage E voor de kwaliteitskaart rolvervulling). De

participanten uit de experimentele groep gebruikten deze ingevulde rubriek als uitgangspunt voor het geven van mondelinge peerfeedback over de rolvervulling. Om de kwaliteit van de feedback te bevorderen, werd bij het opstellen van de rubriek rekening gehouden met het advies van Cohen (1994b). Er werd feedback aan de leerlingen gevraagd naar aanleiding van het gedrag wat van de groepskapitein verwacht wordt. Hierdoor is de feedback specifiek en direct relevant voor de gewenste interactie binnen de groep (Cohen, 1994b). De rubriek bevatte categorieën als ‘Als groepskapitein neem jij de leiding’ die op een 5-puntsschaal gescoord werden.

In Figuur 3 is een fragment van de rubriek op de kwaliteitskaart rolvervulling van groepskapitein te zien. De onderzoeker vroeg de groepen uit de experimentele conditie in een aparte ruimte om elkaar feedback te geven met behulp van de ingevulde rubriek. Daarbij vertelden de leerlingen aan hun groepsgenoot wat hij als groepskapitein goed deed en wat de groepskapitein kon doen om zijn rol nog beter te vervullen, zoals aanbevolen door Johnson en Johnson (1989).

### Figuur 3

*Fragment van Rubriek op Kwaliteitskaart Rolvervulling van Groepskapitein*

#### Als groepskapitein neem jij de leiding.

				
<i>Met een duidelijke maar vriendelijke stem geef jij aan dat we gaan beginnen met de opdrachten en zorg je ervoor dat we de opdrachten uitvoeren.</i>	<i>Je geeft aan dat we gaan beginnen met de opdrachten maar doet dit op een lacherige manier.</i>	<i>Je geeft aan dat je wilt beginnen met de opdrachten maar doet dit op een dominante, onvriendelijke manier.</i>	<i>Je neemt initiatief om te beginnen, maar als anderen hier niet op reageren, leg je je daar bij neer.</i>	<i>Je bent afwachtend en wacht totdat groepsgenoten met de opdrachten beginnen.</i>

#### **2.2.4. Instructieles**

Met behulp van een Power Point Presentatie werd de instructieles gegeven aan de participanten van zowel de experimentele als controlegroep. Bij de inhoudelijke vormgeving van deze Power Point werd gebruik gemaakt van de illustraties en stappenplannen die gebruikt werden bij het aanleren van de strategieën voorspellen, ophelderen, vragen stellen en samenvatten bij de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip (Centrum Educatieve Dienstverlening [CED], z.d. b). Dit bevorderde herkenning en eenduidigheid binnen de instructie voor de participanten. Tijdens de instructieles werden de bovenstaande materialen (rolkaart, instructiekaart, antwoordenblad en rubriek) samen met de onderzoeker bekeken en door de onderzoeker toegelicht.

#### **2.3. Procedure**

Met de directeur en bovenbouwleerkrachten van een basisschool uit het netwerk van de onderzoeker werd persoonlijk contact gezocht voor deelname aan het onderzoek. Na toestemming van de directeur werden de leerkrachten van groep 6, 7 en 8 geïnformeerd over de handelswijze tijdens het onderzoek. Ouders van de leerlingen werden via een brief op de hoogte gebracht van het doel en de handelswijze van het onderzoek. Er werd actief consent gevraagd aan de leerlingen en/of hun ouders. De deelnemende leerlingen werden verdeeld in drietallen voor het onderzoek en per jaargroep random toegewezen aan de controle- en experimentele groep.

De onderzoeker gaf vier lessen begrijpend lezen aan de deelnemende klassen. Dit gebeurde gedurende 60 minuten in vier opeenvolgende lesweken. Gedurende deze lessen was de groepsleerkracht observerend aanwezig. De vier lessen werden aan de jaargroepen gegeven, waarbij de samenwerkende drietallen uit de controle- en experimentele groep gezamenlijk in het lokaal zaten en de lessen volgden. De opbouw van de lessen was als volgt:

De eerste les was een klassikale instructieles waarbij de vier gebruikte strategieën uit Reciprocal Teaching (RT) aan bod kwamen: voorspellen, ophelderen, vragen stellen en samenvatten (Schünemann et al., 2017). Er was hier vooral sprake van opfrissen van kennis omdat de participerende basisschool eerder de begrijpend lezen methode Nieuwsbegrip (CED, z.d. b) gebruikte waarin dezelfde strategieën ook aan bod kwamen.. Daarnaast werd expliciet besproken wat de rol van groepskapitein inhield. De rolkaart en instructiekaart werden toegelicht. Tot slot maakten de leerlingen kennis met het antwoordenblad dat gebruikt werd in les twee, drie en vier en tijdens deze lessen per groep digitaal werden ingevuld.

Tijdens de tweede, derde en vierde les gingen de leerlingen in vaste drietallen aan de slag met de samenwerkingsopdracht en de rol van groepskapitein. Tijdens het behandelen van de tekst wisselde de rol van groepskapitein per tekstdeel. Aangezien elke tekst uit drie tekstdelen bestond, voerden alle groepsleden eenmaal de rol van groepskapitein uit. Aan het einde van de tweede en vierde les vulden de leerlingen uit zowel de experimentele als controlegroep een rubriek in over de mate van rolvervulling van groepskapitein van de groepsgenoten. Deze rubrieken vormden de data voor de pre- en posttest van de variabele van 'kwaliteit van rolvervulling groepskapitein'. De experimentele groep vulde deze rubriek ook na de derde les in. De groepsproducten, zijnde de antwoordenformulieren van les twee en vier, vormden de data voor de pre- en posttest van de variabele 'kwaliteit groepsproduct'. Deze groepsproducten werden door de onderzoeker beoordeeld met behulp van een rubriek (Bijlage D) waarmee het groepsproduct omgezet werd in kwantitatieve data.

Aangezien er bij het beoordelen van de antwoordenformulieren een risico was op onderzoeker bias, werd er gekozen om hierbij een zogenoemde blinde onderzoeker in te zetten. Beide personen beoordeelden random vijf antwoordbladen. De blinde onderzoeker wist niet of de data afkomstig was van participanten uit de controle- of experimentele groep. Met behulp van de Cohen's kappa ( $\kappa$ ) werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten

(Heuvelmans & Sanders, 1993). Wanneer de minimumwaarde van .60 niet gehaald zouden worden, zouden de beoordelaars met elkaar in gesprek gaan om de verschillen in hun oordeel te bespreken. Na kalibratie van de toepassing van de beoordelingscriteria, beoordeelde de onderzoeker de overige antwoordenbladen.

De interventie vond plaats aan het einde van de tweede en derde les. Na het invullen van de rubriek over de rolvervulling van de groepskapitein, werd deze als peerfeedback mondeling gedeeld met de groepsgenoten. Dit gebeurde onder begeleiding van de onderzoeker in een andere ruimte, en enkel met de groepen van de experimentele groep. De onderzoeker verzocht de leerlingen om in hun groepje bij elkaar te gaan zitten en de ingevulde rubriek met elkaar te bespreken. Tot slot nodigde de onderzoeker de groepsgenoten uit om, gebaseerd op de rubriek voor elk groepsgenootje een tip en een top te formuleren. Daarbij liep de onderzoeker rond om mee te luisteren, te helpen bij het formuleren of verduidelijken van de feedback. Ook werd door de onderzoeker gecontroleerd of elke leerling van groepsgenoten een top en een tip had ontvangen. In Tabel 2 is de handswijze van het onderzoek in de klassen weergegeven.

Nadat het onderzoek in de klassen was afgerond, werden de leerlingen persoonlijk bedankt voor hun deelname door de onderzoeker. De ouders van de leerlingen werden schriftelijk bedankt. De bevindingen uit het onderzoek zullen aan de leerlingen en ouders per brief gecommuniceerd worden.

**Tabel 2***Handelswijze gedurende het Onderzoek*

	Controlegroep	Experimentele groep
Week 1	Les 1: Instructieles (Strategieën, rol groepschapitein)	
Week 2	Les 2: Samenwerkingsopdracht inclusief rolvervulling	
	Data-verzameling:	
	(1) Pretest groepsproduct: antwoordenbladen les 2 alle groepen. (2) Pretest rolvervulling: invullen rubriek over rolvervulling.	
	<i>Interventie: Peerfeedbacksessie begeleid door onderzoeker</i>	
Week 3	Les 3: Samenwerkingsopdracht inclusief rolvervulling	
	<i>Interventie: Invullen rubriek over rolvervulling. Peerfeedbacksessie begeleid door onderzoeker</i>	
Week 4	Les 4: Samenwerkingsopdracht inclusief rolvervulling	
	Data-verzameling:	
	(1) Posttest groepsproduct: antwoordenbladen les 4 alle groepen. (2) Posttest rolvervulling: invullen rubriek over rolvervulling.	

**2.4. Data-Analyse**

De numerieke waarden van de variabele 'kwaliteit van rolvervulling' werden verkregen door de rubriek over de rolvervulling van de groepschapitein aan het einde van les twee en vier te gebruiken. De numerieke waarden van de variabele 'kwaliteit groepsproduct' werden verkregen door gebruik van de rubriek (Bijlage D) tijdens het beoordelen van het antwoordenblad van de groepjes tijdens de tweede en vierde les. Met behulp van het programma SPSS werd eerst onderzocht of er sprake was van een normaalverdeling van de data. Om vervolgens middels ongepaarde t-testen vast te stellen of de gemiddelden van beide variabelen van de controle- en experimentele groep significant van elkaar verschilden tijdens de pre- en posttest. Met een gepaarde t-test werd gekeken of de resultaten van de pre- en posttest van de controle- en experimentele groep significant verschillen van elkaar. Daarbij werd het gebruikelijke significantieniveau van  $p < 0.05$  gehanteerd. Voor de powerberekening

zijn de gebruikelijke waarden van .80 voor de Power en .5 voor Cohen's  $d$  aangehouden. Er waren 128 participanten nodig om deze significantiewaarden en de power van .80 aan te houden. Voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de onderzoeker en de blinde onderzoeker, en de leerlingen die hun groepsgeenoot beoordeelden, werden de waarden die genoemd worden door Heuvelmans en Sanders (1993) aangehouden. Zij houden voor een gewogen kappa ( $\kappa$ ) een minimale waarde van .60 aan, welke zij acceptabel noemen. Heuvelmans en Sanders (1993) beschouwen een waarde van .80 of hoger als 'goed'.

### 3. Resultaten

#### 3.1. Eerste Deelvraag

Er was sprake van zestig deelnemers ( $N = 60$ ), waarvan 26 deelnemers in de controlegroep ( $n = 26$ ) en 34 deelnemers in de experimentele groep ( $n = 34$ ). Vóórdat de manipulatie plaatsvond, werd een pretest uitgevoerd bij alle deelnemers. Met een Test of Normality werd vastgesteld dat bij de data uit de pretest geen sprake was van een normaalverdeling. Er werd een square root data transformatie uitgevoerd, omdat deze transformatie vooral handig is voor het corrigeren van data met een skew naar links naar een meer normaal verdeelde data. Na de data transformatie was er nog geen sprake van een normaalverdeling. Twee deelnemers kwamen bij het totale gemiddelde van de pretest als outliers naar voren. De data van deze twee deelnemers tijdens de pretest werden verwijderd uit de dataset omdat zij tijdens de pretest in conflict raakten tijdens het samenwerken. Na het verwijderen van deze deelnemers was nog geen normaalverdeling bereikt en verschenen nieuwe outliers. Deze outliers werden niet verwijderd en met deze dataset werden de verdere berekeningen uitgevoerd. Omdat er géén sprake was van een normaalverdeling, met een totaal gemiddelde score van de controlegroep,  $W(26) = 0.891$ ,  $p = 0.010$ , en van de experimentele groep,  $W(34) = 0.933$ ,  $p = 0.037$ , werd er gebruik gemaakt van non-parametrische toetsen in

plaats van T-toetsen. Uit de Mann-Whitney U toets kan geconcludeerd worden dat er geen significant verschil was in rolvervulling tussen de experimentele en controlegroep tijdens de pretest (zie Tabel 4), waardoor geconcludeerd mag worden dat de groepen van beide condities een vergelijkbare beginsituatie hadden wat betreft rolvervulling.

**Tabel 4**

*Vergelijking Conditie tijdens Pretest Rolvervulling*

Variabele <sup>a</sup>	Mann-Whitney U	Z	p <sup>b</sup>
M0.T1.GEM_AB	459,500	-,726	,468
M0.T2.GEM_AB	419,000	-1,275	,202
M0.T3.GEM_AB	511,000	-,028	,978
M0.T4.GEM_AB	441,000	-,981	,327
M0.T5.GEM_AB	406,500	-1,442	,149
M0.T6.GEM_AB	482,000	-,420	,675
M0.AB.GEM.SCORE	447,500	-,873	,383

Noot. Getransformeerde data (Square Root), <sup>a</sup> Grouping Variable: Conditie binnen onderzoek, <sup>b</sup> Asymp. Sig. (2-tailed)

Uit de Wilcoxon test bleek dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelde scores van de pretest en de posttest in beide condities. De rolvervulling van zowel de controle als de experimentele conditie veranderde dus niet significant tussen de beide meetmomenten. Uit de non-parametrische toets bleken wel twee significante veranderingen te zijn wanneer er per taak van de groepskapitein gekeken werd. Namelijk een significante toename van rolvervulling bij de controle conditie bij taak 5 (e.g. “Als groepskapitein zorg jij dat er naar elkaars antwoord geluisterd wordt.”) en een significante afname van rolvervulling bij de



experimentele conditie bij taak 2 (e.g. “Als groepskapitein zorg jij ervoor dat iedereen meedoet.”). De resultaten van de Wilcoxon test worden weergegeven in Tabel 5.

Ter vergelijking werden ook de parametrische T-toetsen uitgevoerd. Tussen de Wilcoxon test en de gepaarde T-test, waarmee significante veranderingen per taak van de groepskapitein tussen de pre- en posttest gemeten werden, bleek één verschil. In tegenstelling tot de Wilcoxon test, stelde de gepaarde T-test niet twee maar één significante verandering vast, namelijk de bovengenoemde significante afname van rolvervulling bij de experimentele conditie bij taak 2,  $t(33) = 2.20$ ,  $p = 0.035$ . De significante toename van rolvervulling bij de controle conditie bij taak 5 wordt middels de gepaarde T-test niet vastgesteld,  $t(25) = -1.76$ ,  $p = 0.091$ .

**Tabel 5**

*Vergelijking Conditie Rolvervulling tussen Pretest en Posttest*

	Controle <sup>a</sup>		Experimenteel <sup>a</sup>	
	Z	$p^b$	Z	$p^b$
T1.GEM_AB	-,302	,762	-,081	,935
T2.GEM_AB	-,374	,709	-2,137	,033*
T3.GEM_AB	-,403	,687	-,342	,732
T4.GEM_AB	-,521	,603	-1,512	,130
T5.GEM_AB	-2,048	,041*	-,148	,882
T6.GEM_AB	-,060	,952	-1,155	,248
AB.GEM.SCORE	-,740	,459	-,243	,808

Noot. Getransformeerde data (Square Root), <sup>a</sup>. Wilcoxon Signed Ranks Test, <sup>b</sup> Asymp. Sig. (2-tailed),

\* $p < .05$

heeft opmaak toegepast: Nederlands (standaard)

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van elke twee leerlingen die de rolvervulling van dezelfde groepsgenoot beoordeelden aan de hand van een rubriek werd berekend in Cohen's gewogen Kappa en was redelijk, maar onvoldoende, met een gewogen  $\kappa = 0.50$ . Heuvelmans en Sanders (1993) beschouwen een waarde van .60 en hoger als voldoende.

### 3.2. Tweede deelvraag

Omdat er sprake was van een kleine dataset voor het groepsproduct, namelijk 12 in de experimentele groep ( $n = 12$ ) en 10 in de controlegroep ( $n = 10$ ), werd middels een Shapiro-Wilk test gecontroleerd op normaalverdeling bij de pretest. Een normaalverdeling werd bevestigd bij alle variabelen, zowel in de controle als de experimentele conditie, met de volgende resultaten: controle totaal gemiddelde vormeisen,  $W(10) = 0.963$ ,  $p = 0.824$ ; controle totaal gemiddelde diepgang en begrip,  $W(10) = 0.890$ ,  $p = 0.171$ ; controle totaal gemiddelde groepsproduct,  $W(10) = 0.973$ ,  $p = 0.914$ ; experimenteel totaal gemiddelde vormeisen,  $W(12) = 0.937$ ,  $p = 0.455$ ; experimenteel totaal gemiddelde diepgang en begrip,  $W(12) = 0.916$ ,  $p = 0.255$  en experimenteel totaal gemiddelde groepsproduct,  $W(12) = 0.948$ ,  $p = 0.613$ .

Met een ongepaarde T-toets werd gekeken of er sprake was van significante verschillen tussen de groepsproducten van de controle en de experimentele groep tijdens de pretest. In Tabel 7 staan de gemiddelden en de resultaten van de ongepaarde T-toets weergegeven.

**Tabel 7**

*Vergelijk Conditie tijdens Pretest Groepsproduct middels Ongepaarde T-toets*

	Controle		Experimenteel		T	p
	M	SD	M	SD		
Totaal gemiddelde Vormeisen	1,67	,59	2,15	,92	-1,492	,152
Totaal gemiddelde Diepgang en Begrip	,96	,57	1,41	,71	-1,651	,114
Totaal gemiddelde Groepsproduct (V en DB)	1,36	,57	1,83	,81	-1,598	,126

*Noot.* Ongelijke variantie verondersteld, V = Vormeisen, DB = Diepgang en Begrip, Controle ( $n = 10$ ),

Experimenteel ( $n = 12$ ).

Hoewel de controlegroep gemiddeld lager scoorde, zowel bij het totaal gemiddelde van het groepsproduct, als op het gebied van vormeisen (hypothese 3) en diepgang en begrip (hypothese 4), waren de scores niet significant verschillend.

Uit de gepaarde T-test bleek dat peerfeedback geen significante invloed had op de kwaliteit van het totale groepsproduct tussen de pretest en de posttest in de experimentele conditie. Dit gold ook voor de deelgebieden van vormeisen en diepgang en begrip. De kwaliteit van het totale groepsproduct van de controlegroep nam echter wel significant toe, alsook bij de beide deelgebieden van vormeisen en diepgang en begrip. De resultaten van de gepaarde T-test zijn te zien in Tabel 8.

**Tabel 8**

*Vergelijk Groepsproduct tussen Pretest en Posttest*

Conditie	Variabele	Pretest		Posttest		T	p
		M	SD	M	SD		
Controle	Totaal gemiddelde V	1,67	,59	2,41	,88	-2,289	,048*
	Totaal gemiddelde DB	,96	,57	1,66	,72	-2,673	,026*
	Totaal gemiddelde Groepsproduct (V en DB)	1,36	,57	2,03	,79	-2,314	,046*
Experimenteel	Totaal gemiddelde V	2,15	,92	2,06	,97	,478	,642
	Totaal gemiddelde DB	1,41	,71	1,46	,68	-,450	,661
	Totaal gemiddelde Groepsproduct (V en DB)	1,83	,81	1,76	,81	,483	,638

*Noot.* Ongelijke variantie verondersteld, V = Vormeisen, DB = Diepgang en Begrip, Controle ( $df = 9$ ),

Experimenteel ( $df = 11$ ), \* $p < .05$

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de onderzoeker en bias onderzoeker over het groepsproduct werd berekend in Cohen's gewogen Kappa. De interbeoordelaars-

betrouwbaarheid is ruim voldoende met een gewogen  $\kappa = 0.76$ , waarbij een waarde van .60 als voldoende beschouwd werd (Heuvelmans & Sanders, 1993).

#### 4. Discussie

##### 4.1. Antwoord op de Onderzoeksvraag

Bij de eerste deelvraag van dit onderzoek “*Wat is de invloed van het geven van peerfeedback op de kwaliteit van de rolvulling van de groepskapitein bij het samenwerkend leren?*” werden twee hypothesen opgesteld. Beiden moeten op basis van de resultaten van dit onderzoek verworpen worden. De rol van groepskapitein wordt níet vollediger uitgevoerd wanneer er peerfeedback op rolvulling gegeven wordt dan wanneer er geen peerfeedback gegeven wordt (hypothese 1). Ook wordt de mate van uitvoering van de diverse elementen in de rol van groepskapitein niet groter naarmate er peerfeedback wordt gegeven (hypothese 2). Het antwoord op de eerste deelvraag luidt dan ook dat het geven van peerfeedback géén invloed heeft op de kwaliteit van de rolvulling van de groepskapitein bij het samenwerkend leren.

Ook bij de tweede deelvraag van dit onderzoek “*Wat is de invloed van het geven van peerfeedback op de rolvulling van de groepskapitein binnen het samenwerkend leren op de kwaliteit van het groepsproduct?*” werden twee hypothesen opgesteld. Ook deze hypothesen moeten verworpen worden op basis van de resultaten van dit onderzoek. De groepsproducten van de groepen waarbij feedback op rolvulling wordt gegeven voldoen níet in hogere mate aan de formele vormeisen van het groepsproduct (hypothese 3). Bovendien laten de groepsproducten van de groepen waarbij feedback op rolvulling wordt gegeven géén hogere mate van diepgang en begrip zien (hypothese 4). Het antwoord op deelvraag twee is dat het geven van peerfeedback op de rolvulling van de groepskapitein binnen het samenwerkend leren géén invloed heeft op de kwaliteit van het groepsproduct.

Opvallend is dat er binnen dit onderzoek wél een significante toename in de kwaliteit van het groepsproduct van de controlegroep zichtbaar werd, zowel op het gebied van de formele vormeisen als op het gebied van diepgang en begrip. Daaruit kan geconcludeerd worden dat het geven van peerfeedback op de rolvulling van de groepskapitein binnen samenwerkend leren een negatieve invloed heeft voor de experimentele groepen, in vergelijking met de controlegroep. Verderop in deze discussie zullen mogelijke verklaringen gegeven worden voor deze resultaten.

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek is: *“In hoeverre worden de kwaliteit van de rolvulling van groepskapitein en de kwaliteit van het groepsproduct bij begrijpend lezen beïnvloed door het geven van peerfeedback op het vervullen van de rol van groepskapitein binnen samenwerkend leren?”* Dit onderzoek laat zien dat de kwaliteit van de rolvulling van de groepskapitein niet significant wordt beïnvloed door het geven van peerfeedback op vervulling van die rol. Ook de kwaliteit van het groepsproduct verandert bij de experimentele groep niet significant. Bij de controlegroep is er wel sprake van een significante toename in de kwaliteit van het groepsproduct. Daaruit is te concluderen dat peerfeedback binnen dit onderzoek geen invloed op de kwaliteit van de rolvulling heeft en zelfs een nadelige invloed op de kwaliteit van het groepsproduct heeft.

#### **4.2. Verschillen ten Opzichte van Eerdere Onderzoeken**

Hoewel feedback over het algemeen lijkt te correleren met hoge effect sizes op het gebied van toetsresultaten, verbetering in het werk van leerlingen en toenemende motivatie, laten Brooks et al. (2019) een gecompliceerder beeld zien. In hun overzichtsstudie naar de effecten van het geven van feedback, laten 200 van de 600 bestudeerde onderzoeken een afname in prestatie zien. Bovendien zijn veel van deze 600 onderzoeken gebaseerd op de effecten van feedback in het algemeen en niet specifiek op peerfeedback.

Hattie en Timperley (2007) onderscheiden in hun feedbackmodel verschillende niveaus van feedback: inhoud-, proces-, zelfregulatie- en persoonsniveau. Bij eerdere onderzoeken naar het effect van peerfeedback op basisscholen werd peerfeedback vooral op inhoudsniveau onderzocht. De feedback was taakgericht en richtte zich op hoe leerlingen aan de eisen van de opdracht konden voldoen, zoals het rekening houden met verhoudingen bij het tekenen van een portret en het toepassen van juiste spelling bij het schrijven van een verhaal (Lee et al., 2021; Montanero et al., 2014). In dit onderzoek werd echter, voor zover bekend voor het eerst, peerfeedback gegeven door basisschoolleerlingen op zelfregulatie-niveau. Het zelfregulatie-niveau wordt door Hattie en Timperley (2007) omschreven als feedback die gericht is op metacognitieve vaardigheden. Bij de feedback op rolvulling van de groepskapitein werd onder andere feedback gegeven op taakinitiatie (initiatief nemen als leider) en reactie-inhibitie (niet impulsief reageren op groepsgenoten).

In vergelijking met het niet geven van feedback, heeft feedback geven op de rolvulling binnen dit onderzoek een negatief effect op het groepsproduct. Jansen et al. (2010) waarschuwen dat regulatie van interpersoonlijke interactie belangrijk is voor effectief samenwerkend leren, maar dat deze regulatie groepsleden kan afleiden van taakgerelateerde bezigheden. Het positieve effect van samenwerkend leren kan daardoor gedempt worden (Jansen et al., 2010). Hierop volgend zou een mogelijke verklaring voor de resultaten van dit onderzoek zijn dat de experimentele groep de indruk heeft gekregen dat het binnen deze lessen en opdrachten meer om het groepsproces, inclusief rolvulling, draaide dan om het groepsproduct. Wellicht besteedden deze leerlingen hun energie vooral aan het goed vervullen van hun rol als groepskapitein. Echter wordt deze focus op het groepsproces bij de experimentele groep niet ondersteund door een significant verschil in de rolvulling van groepskapitein. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerlingen in de experimentele groep door de peerfeedback kritischer zijn gaan kijken naar de taakvervulling van de

groepskapitein en hun groepsgenoten kritischer beoordelen dan de klasgenoten in de controlegroep.

### **4.3. Beperkingen van het Onderzoek en Toekomstig Onderzoek**

Het onderzoek kende een aantal beperkingen. Zo is het benodigde aantal van 128 participanten om een power van .80 aan te houden niet bereikt. Daarnaast is het onderzoek op één basisschool uitgevoerd. Een andere beperking is dat het werken met de roulerende rol van groepskapitein nieuw was voor de participanten, aangezien de leerkrachten van de onderzoeksschool aangaven dat zij de rolcomponent uit de methode Nieuwsbegrip niet gebruiken. Tot slot is er tijdens het onderzoek sprake geweest van ziekteverzuim onder leerlingen waardoor de groepjes niet altijd compleet waren. Dit tast de betrouwbaarheid van de gebruikte data aan. In de conclusie van dit onderzoek wordt rekening gehouden met de bovengenoemde beperkingen.

Voor mogelijk vervolgonderzoek zijn een aantal aanbevelingen te doen. Zo is er een grotere dataset nodig met meer variatie wat betreft het aantal deelnemende basisscholen. De mate van rolvervulling werd in dit onderzoek beoordeeld door beide groepsgenoten van de groepskapitein, waarbij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen deze beide groepsgenoten onvoldoende bleek. Dit roept de vraag op of de deelnemers de gebruikte rubriek nauwkeurig ingevuld hebben. Daarnaast is de vraag of de instructies en de gebruikte rubriek specifiek en duidelijk genoeg waren. Wellicht dat betere training in het gebruik van de rubriek zou helpen de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen.

In toekomstig onderzoek kan het interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre de beoordeling van de groepsgenoten overeenkomt met de beoordeling van de onderzoeker naar aanleiding van een video-opname van de rolvervulling van de groepskapitein. Met andere woorden: volstaat de manier van het beoordelen van de rolvervulling binnen dit onderzoek? Of spelen er andere factoren mee bij het invullen van de beoordeling van de groepsgenoot

door groepsgenoten? Is er mogelijk sprake van cognitieve overbelasting bij de experimentele groep? Montanero et al. (2014) stellen dat zelfregulatie en het vermogen om te reflecteren bij verschillende leeftijden gezien is, maar dat deze vermogens toenemen naarmate de leeftijden van de leerlingen toenemen. Yu en Wu (2016) waarschuwen voor cognitieve overbelasting bij basisschoolleerlingen als zij zowel feedback geven als ontvangen. De vraag is ook of de leerlingen genoeg voorbereid waren op het geven en ontvangen van peerfeedback. Wellicht dat training in het geven én ontvangen van peerfeedback nodig is. Maar het roept ook de vraag op of leerlingen in de leeftijd van 9 tot 12 jaar in staat zijn elkaars rolvervulling binnen de groepsdynamiek te beoordelen, zoals vormgegeven in dit onderzoek. Dillenbourg (2002) noemt cognitieve overbelasting als mogelijk nadeel bij gescripte rolvervulling, omdat leerlingen het script moeten begrijpen, onthouden en uitvoeren. De leerlingen werden tijdens dit onderzoek gevraagd om een voor hen nieuw antwoordenformulier digitaal in te vullen. Hoewel de leerlingen zeer vaardig zijn in het werken op een Chromebook, leidde dit mogelijk tot extra cognitieve belasting en wellicht tot overbelasting.

Voor de dagelijkse praktijk in de klas is het interessant om met een vervolgonderzoek te onderzoeken op welke manier aandacht voor het groepsproces wel ondersteunend is aan de kwaliteit van het groepsproduct. Daarnaast is het interessant om te onderzoeken of aandacht voor het groepsproces middels peerfeedback ervoor zorgt dat leerlingen kritischer zijn naar groepsgenoten en de lat hoger leggen op het gebied van rolvervulling.

#### **4.4. Conclusie**

Dit onderzoek heeft onderzocht of het manipuleren van de rol van groepskapitein, door het opnemen van peerfeedback op het vervullen van deze rol binnen het gescripte samenwerkend leren, een maximaliserend effect heeft op productief samenwerkend leren. Uit de resultaten blijkt dat het geven van peerfeedback geen positieve impact heeft op de kwaliteit van de rolvervulling van groepskapitein en op de kwaliteit van het groepsproduct.



Doordat de dataset gering is en er onvoldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is tussen groepsgenoten die dezelfde groepsgenoot beoordelen, wordt dit onderzoek gezien als een aanzet voor verder onderzoek. In de discussie worden verschillende suggesties voor verder onderzoek gedaan om te ontdekken hoe rollen zodanig gemanipuleerd kunnen worden dat hun uitvoering een maximaliserend effect heeft op productief samenwerkend leren (Singley et al., 2000). Verder onderzoek is noodzakelijk om de complexiteit van peerfeedback en productief samenwerkend leren te ontrafelen en te vertalen naar handvatten voor de dagelijkse lespraktijk op basisscholen.

**Referenties**

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Boon, S. I., (2016) Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: findings from an action research enquiry, *Education 3-13*, 44(2), 212-225.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2014.901984>
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., & Kim, A. H. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. *Research to Practice Brief: Improving Secondary Education and Transition Services through Research*, 1(2), 2-9.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Centrum Educatieve Dienstverlening (CED). (z.d. a). Nieuwsbegrip: Rollenkaarten Actief Lezen. Rotterdam.
- Centrum Educatieve Dienstverlening (CED). (z.d. b). Nieuwsbegrip: Power Point basisles instructiemomenten. Rotterdam.
- Centrum Educatieve Dienstverlening (CED). (z.d. c). Nieuwsbegrip; informatie voor ouders. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://www.nieuwsbegrip.nl/page/494/informatie-voor-ouders>
- Cohen, E. G. (1994a). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.  
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational*

*Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4<sup>th</sup> Edition). Harlow: Pearson.

De Glopper, K. (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 26-32.

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In Kirschner, P. A. (Ed.). *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* (pp.61-91). Open Universiteit Nederland

Dillenbourg, P. & Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00191.x>

Gewijzigde veldcode

Gewijzigde veldcode

Gewijzigde veldcode

Gewijzigde veldcode

Evans, C. M. (2020). *Measuring student success skills: A review of the literature on collaboration*. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment.

Fisher, D., & Frey, N. (2012). Close Reading in Elementary Schools. *Reading Teacher*, 66(3), 179-188. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01117>

Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3>

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (Eds.). (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London en New York: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2012a). Know Thy Impact. *Educational Leadership*, 70(1), 18-23.

- Hattie, J. (2012b). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heuvelmans, A. P. J. M., & Sanders, P. F. (1993) Beoordelingsovereenstemming. In Eggen, T. J. H. M., & Sanders, P. F. (Eds.). *Psychometrie in de Praktijk* (1<sup>e</sup> Editie) (pp. 443-473). Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P., & Paas, F. (2010). Making the Black Box of Collaborative Learning Transparent: Combining Process-Oriented and Cognitive Load Approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2),139-154. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9131-x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Social Skills for Successful Group Work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Implementing Cooperative Learning. *Contemporary Education*, 63(3), 173-180.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-10. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). *The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement*. In Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International Guide to Student Achievement* (1<sup>st</sup> Edition). Routledge.

Gewijzigde veldcode

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration Scripts – A Conceptual Analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159–185. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9007-2>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lee, Y-F., Lin, C-J., Hwang, G-J., Fu, Q-K., & Tseng, W-H. (2021). Effects of a mobile-based progressive peer-feedback scaffolding strategy on students' creative thinking performance, metacognitive awareness, and learning attitude. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1916763>
- Lench, S., Fukuda, E., & Anderson, R. (2015). *Essential skills and dispositions: Developmental frameworks for collaboration, creativity, communication, and self-direction*. Lexington, KY: Center for Innovation in Education at the University of Kentucky.
- Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M-J. (2014) Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Geraadpleegd op 21 juli 2021, van

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nationale Onderwijs Gids (NOG). (2015, september 7). *Meer dan 6000 scholen gebruiken lesprogramma nieuwsbegrip*. Geraadpleegd op 31 mei 2022, van <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/docenten/nieuws/29279-meer-dan-6000-scholen-gebruiken-lesprogramma-nieuwsbegrip.html>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

O'Donnell, A. M., & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120–144). Cambridge University Press.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. [http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1207/s1532690xci0102\\_1](http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1207/s1532690xci0102_1)

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>.

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1037/0022-0663.95.2.240>

Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V. A., & Brunstein, J.C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading

Gewijzigde veldcode

comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 45(4), 395-415. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9409-1>

- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press. Singley, M. K., Singh, M., Fairweather, P., Farrell, R., & Swerling, S. (2000). Algebra Jam: Supporting Teamwork and Managing Roles in a Collaborative Learning Environment. CSCW '00: Proceedings of the 2000 ACM conference on Computer supported cooperative work. 145-154. <https://doi.org/10.1145/358916.358985>
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. <http://dx.doi.org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative Learning in Elementary Schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20, 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Tur, G., Urbina, S., & Forteza, D. (2019). Rubric-based Formative Assessment in Process Eportfolio: Towards Self-regulated Learning. *Digital Education Review*, 35, 18-35. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.18-35>
- Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1999). Teaching Reading Comprehension Through Collaborative Strategic Reading. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-292. <https://doi.org/10.1177/105345129903400505>

Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary schools.

*Educational Studies*, 26(3), 281-302. <https://doi.org/10.1080/03055690050137114>

Vernooij, K., & Mijs, D. (2016). 'Close Reading' onder de loep. *LBRT Tijdschrift voor*

*Remedial Teaching*, 24(5), 22-25.

Yu, F. Y., & Wu, C. P. (2016). Predictive Effects of the Quality of Online Peer-Feedback

Provided and Received on Primary School Students' Quality of Question-Generation.

*Educational Technology & Society*, 19(3), 234-246.



## Bijlage A: Rolkaart Groepskapitein

### Rolkaart: de rol van groepskapitein

#### Wie is de groepskapitein?

Voor het lezen van de tekst is één van jullie de groepskapitein. Wie dat is zie je aan de letter dat bij de tekst staat. Hij of zij begeleidt het voorspellen van het onderwerp van de tekst. Tijdens het lezen van de tekst wisselt de groepskapitein tekstdeel. Iedereen kan



#### De taak van de groepskapitein:

De groepskapitein heeft de leiding. Als groepskapitein regel je dat iedereen meedoet. Je geeft beurten aan de andere groepsleden. Je zorgt ervoor dat iedereen aan het woord komt én naar elkaars antwoord luistert. Jij checkt of iedereen het eens is met het antwoord dat jullie opschrijven. Je houdt in de gaten wat er moet gebeuren als de juf of meester iets zegt.

Wat doet de groepskapitein?	Wat kun je zeggen?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Jij neemt de leiding.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"We gaan beginnen."</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Jij zorgt ervoor dat iedereen meedoet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Zullen we hier samen naar kijken?"</li> <li>"Wat denk jij?"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je geeft beurten aan de andere groepsleden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"[Naam], wil jij deze paragraaf hardop voorlezen?"</li> <li>"[Naam], wat vindt jij moeilijke woorden in deze paragraaf?"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je zorgt ervoor dat iedereen aan het woord komt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"[Naam], heb jij hier nog een aanvulling op?"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je zorgt dat er naar elkaars antwoord geluisterd wordt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Laten we niet door elkaar heen praten, maar luisteren naar elkaar."</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je checkt of iedereen het eens is met het antwoord dat jullie opschrijven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Wat zullen we als antwoord opschrijven?"</li> <li>"Is iedereen het daarmee eens?"</li> <li>"Wie schrijft het antwoord op?"</li> </ul>

Deze taakomschrijving is gebaseerd op de rollenkaarten van Nieuwsbegrip (Centrum Educatieve Dienstverlening, z.d. a).

**Bijlage B: Instructiekaart voor de groepskapitein**

**Instructiekaart voor de groepskapitein**

Jij bent de groepskapitein van jullie groepje. Je hebt de leiding.



**Voor het lezen:**

- 1) Vraag een groepsgenoot om de titel en kopjes hardop voor te lezen.
- 2) Vraag een groepsgenoot om te vertellen/beschrijven wat er op de afbeeldingen staat.
- 3) Wat kunnen je groepsgenoten zeggen over de vorm van de tekst?
- 4) Laat een groepsgenoot voorspellen waar de tekst over gaat? Wie wil dat nog aanvullen?
- 5) Wat weten jullie al over het onderwerp? Geef jouw groepsgenoten de opdrachten om 3 dingen voor zichzelf op een wisbordje/kladblaadje op te schrijven. Doe dit zelf ook. Geef beurten en deel wat je erover weet. Typ jullie kennis in het woordweb.



**Tijdens het lezen:**

- 1) Vraag een groepslid om hardop de paragraaf te lezen.
- 2) Geef jouw medeleerling feedback over hoe goed hij of zij gelezen heeft en wat ze de volgende keer nog beter zou kunnen doen bij het lezen van de tekst.
- 3) Met behulp van de onderstaande drie strategieën ga je samen proberen de paragraaf te begrijpen.
- 4) Kies een groepslid om de groepskapitein te zijn bij de volgende paragraaf en geeft deze instructiekaart aan hem of haar.



Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten
<p><b>Vraag:</b> Wie heeft er opheldering nodig over de betekenis van een woord?</p> <p><b>Geef hulp:</b> Lees de zin voor en na het woord. Vraag iemand in de groep om het woord uit te leggen.</p>	<p><b>Vraag:</b> Welke vragen kunnen we over deze paragraaf stellen?</p> <p><b>Geef hulp:</b> Welke vraag zou jou helpen om erachter te komen of iemand begrepen heeft wat er in deze paragraaf staat? Welke vraag zou een meester of juf stellen?</p>	<p><b>Vraag:</b> Wie wil deze paragraaf samenvatten?</p> <p><b>Geef hulp:</b> Wat is het meest belangrijke in deze paragraaf? Vat de paragraaf samen in één zin.</p>

**Bijlage C: Groepsproduct (Antwoordenblad)**

GROEPSPRODUCT - ANTWOORDENBLAD: GROEPSCODE \_\_\_\_\_

Voor het lezen



Voorspellen
We kijken naar de <u>titel, kopjes, afbeeldingen en tekstvorm</u> .
De titel is: <i>Typ hier de titel</i>
De kopjes zijn: <i>Typ hier de kopjes</i>
Op de afbeeldingen zien we: <i>Typ hier wat je op de afbeeldingen ziet.</i>
Als wij naar de tekstvorm kijken, kan het de volgende tekstsoort zijn: <i>instructietekst, brief, verhaal, krantenartikel, overtuigende tekst, verslag.</i>
We denken dat de tekst ons het volgende gaat vertellen: <i>Typ hier jullie voorspelling.</i>

Wat weet je er al van?

Tijdens het lezen

Deel 1



Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten
<p>De drie volgende woorden of uitdrukkingen vonden wij het moeilijkst in dit stuk tekst. Wij denken dat ze de volgende betekenis hebben:</p> <p><i>Typ hier de drie woorden en uitdrukkingen die jullie het moeilijkst vinden. En typ de betekenis erbij.</i></p>	<p>Deze drie vragen zouden wij over dit stuk tekst stellen:</p> <p><i>Typ hier de vragen. Start met een vraagwoord, eindig met een vraagteken.</i></p> <p>1) 2) 3)</p>	<p>In één zin gaat dit stuk tekst over:</p> <p><i>Typ hier jullie samenvatting. Start de zin met een hoofdletter. Eindig met een punt.</i></p>

Deel 2



Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten
<p>De drie volgende woorden of uitdrukkingen vonden wij het moeilijkst in dit stuk tekst. Wij denken dat ze de volgende betekenis hebben:</p> <p><i>Typ hier de drie woorden en uitdrukkingen die jullie het moeilijkst vinden. En typ de betekenis erbij.</i></p>	<p>Deze drie vragen zouden wij over dit stuk tekst stellen:</p> <p><i>Typ hier de vragen. Start met een vraagwoord, eindig met een vraagteken.</i></p> <p>1) 2) 3)</p>	<p>In één zin gaat dit stuk tekst over:</p> <p><i>Typ hier jullie samenvatting. Start de zin met een hoofdletter. Eindig met een punt.</i></p>

Tijdens het lezen

## Deel 3



Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten
<p>De drie volgende woorden of uitdrukkingen vonden wij het moeilijkst in dit stuk tekst. Wij denken dat ze de volgende betekenis hebben:</p> <p><i>Typ hier de drie woorden en uitdrukkingen die jullie het moeilijkst vinden. En typ de betekenis erbij.</i></p>	<p>Deze drie vragen zouden wij over dit stuk tekst stellen:</p> <p><i>Typ hier de vragen. Start met een vraagwoord, eindig met een vraagteken.</i></p> <p>1) 2) 3)</p>	<p>In één zin gaat dit stuk tekst over:</p> <p><i>Typ hier jullie samenvatting. Start de zin met een hoofdletter. Eindig met een punt.</i></p>

## Bijlage D: Rubriek voor het omzetten van het groepsproduct (antwoordenblad) naar kwantitatieve data

VOORSPELLEN:	0	1	2	3	4	5
volledigheid & vormeisen	0-2 punten	3-5 punten	6-9 punten	10-13 punten	14-17 punten	18-20 punten
diepgang & begrip	Het onderdeel "voorspellen" op het antwoordenblad wordt niet beoordeeld op diepgang en begrip omdat dit met name afhankelijk is van de voorkennis van de participanten.					

**Eindproduct onderdeel Voorspellen – Volledigheid & Vormeisen**  
**Totaal te behalen punten voor rubriek: 20 punten**

### **Titel (maximaal 2 punten)**

*Juist overgenomen, inclusief hoofdletter en punt. (2 punten)*

*Juist overgenomen, exclusief hoofdletter en/of punt (1 punt)*

*Onjuist of niet overgenomen (0 punten)*

### **Kopjes (maximaal 3 punten)**

*Allen juist overgenomen, inclusief hoofdletters en punten. (3 punten)*

*Allen juist overgenomen, maar exclusief hoofdletters en/of punten (2 punten)*

*Een aantal kopjes juist overgenomen, met of zonder hoofdletters/punten (1 punt)*

*Allen onjuist of niet overgenomen (0 punten)*

### **Afbeeldingen (maximaal 3 punten)**

*Afbeeldingen zijn duidelijk en uitgebreid omschreven. (3 punten)*

*Er wordt met een reeks woorden opgesomd wat te zien is op de afbeelding. (2 punten)*

*Afbeeldingen zijn summier omschreven. (1 punten)*

*Afbeeldingen zijn niet omschreven. (0 punten)*

### **Juiste tekstsoort geselecteerd (maximaal 3 punten)**

*Juiste tekstsoort (3 punten)*

*Onjuiste tekstsoort (0 punten)*

### **Voorspelling (maximaal 3 punten)**

*De voorspelling is beschreven in een goedlopende zin. Elementen van de titel en de afbeeldingen zijn in de voorspelling meegenomen. (3 punten)*

*De voorspelling is puntsgewijs opgeschreven met enkele woorden welke in de titel/kopjes en afbeeldingen te vinden zijn.. (2 punten)*

*De voorspelling is niet gerelateerd aan de woorden in de titel en kopjes of aan de afbeeldingen. (1 punt)*

*Niet ingevuld (0 punten)*

### **Onderwerp van de tekst staat ingevuld in het woordweb (maximaal 1 punt)**

*Ingevuld (1 punt)*

*Niet ingevuld (0 punten)*

### **Wat weet je er al van? (maximaal 5 punten)**

*Acht cirkels zijn ingevuld, waarvan minimaal 4 ingevuld zijn met korte zinnen of een combinatie van een aantal woorden. (5 punten)*

*Minimaal 6 cirkels zijn ingevuld, waarvan minimaal twee zijn ingevuld met korte zinnen of een combinatie van een aantal woorden. (4 punten)*

*In het woordweb staan alleen losse woorden en minimaal 6 cirkels zijn ingevuld. (3 punten)*

*In het woordweb staan alleen losse woorden en minimaal 4 cirkels zijn ingevuld. (2 punten)*

*In het woordweb staan alleen losse woorden en minimaal 2 cirkels zijn ingevuld. (1 punt)*

*In het woordweb staat niks ingevuld of maar 1 woord. (0 punten)*

OPHELDEREN:	0	1	2	3	4	5
<b>volledigheid &amp; vormeisen</b>	<i>Niks ingevuld</i>	<i>Minder dan 3 woorden opgeschreven, zonder betekenis</i>	<i>3 woorden opgeschreven, zonder betekenis.</i>	<i>Minder dan 3 woorden opgeschreven, mét betekenis.</i>	<i>3 woorden opgeschreven, mét summier omschreven betekenis (in kernwoorden)</i>	<i>3 woorden opgeschreven, mét uitgebreide omschreven betekenis (in een zin)</i>
<b>diepgang &amp; begrip</b>	<i>Niks ingevuld. Of Woorden komen niet uit de tekst.</i>	<i>Woorden komen uit de tekst maar komen niet voor in de top 5. Of Eén woord komt voor in de top 5 maar er is geen (juiste) betekenis gegeven.</i>	<i>Eén van de woorden komt voor in de top 5, waarbij ook een juiste betekenis wordt gegeven. Of Twee van de woorden komt voor in de top 5 maar er is geen (juiste) betekenis gegeven.</i>	<i>Twee van de woorden komt voor in de top 5, waarbij ook een juiste betekenis wordt gegeven. Of Drie van de woorden komt voor in de top 5 maar er is geen (juiste) betekenis gegeven.</i>	<i>Drie van de woorden komt voor in de top 5, waarbij ook een juiste betekenis wordt gegeven.</i>	<i>Voor de betekenis van de drie woorden is er naar de zin voor en na het woord gekeken. In de beschrijving van de betekenis lees je de beschrijving uit de tekst terug.</i>

Toelichting: de top 5 van moeilijke woorden per alinea wordt samengesteld door te analyseren welke moeilijke woorden het meest door de participanten genoemd worden.

VRAGEN STELLEN:	0	1	2	3	4	5
<b>volledigheid &amp; vormeisen</b>	<i>Niks ingevuld</i>	<i>Slechts 1 vraag geformuleerd.</i>	<i>Twee vragen geformuleerd, waarvan één of meerdere vragen niet starten met een vraagwoord en/of eindigen met een vraagteken.</i>	<i>Twee vragen geformuleerd, waarbij gestart is met een vraagwoord en geëindigd is met een vraagteken.</i>	<i>Drie vragen geformuleerd, waarvan één of meerdere vragen niet starten met een vraagwoord en/of eindigen met een vraagteken.</i>	<i>Drie vragen geformuleerd, waarbij gestart is met een vraagwoord en geëindigd is met een vraagteken.</i>
<b>diepgang &amp; begrip</b>	<i>Niks ingevuld</i>	<i>Alle vragen gaan <u>niet</u> over de belangrijke elementen uit de alinea.</i>	<i>Minimaal één of twee van de vragen gaan over belangrijke elementen uit de paragraaf, maar de vragen zijn letterlijke zinnen uit de tekst omgebogen naar een vraagzin.</i>	<i>Alle vragen gaan over belangrijke elementen uit de paragraaf. Het is antwoord is letterlijk in de tekst te vinden.</i>	<i>De vragen gaan over belangrijke elementen uit de paragraaf. Eén of twee van de vragen gaan over een opsomming of redenering. Het antwoord van deze vragen is niet 1-op-1 uit de tekst te halen.</i>	<i>De vragen gaan over belangrijke elementen uit de paragraaf. De drie vragen gaan over een opsomming of redenering. Het antwoord is niet 1-op-1 uit de tekst te halen.</i>

SAMENVATTEN:	0	1	2	3	4	5
<b>volledigheid &amp; vormeisen</b>	<i>Niks ingevuld</i>	<i>Er zijn kernwoorden ingevuld, maar er is geen sprake van een zin. of Er is sprake van meer zinnen.</i>	<i>De samenvatting is één zin, waarbij stukken tekst letterlijk zijn overgeschreven. De zin start niet met hoofdletter of een punt, of alleen één van beiden.</i>	<i>De samenvatting is één zin, waarbij stukken tekst letterlijk zijn overgeschreven. De zin start met hoofdletter en eindigt met een punt.</i>	<i>De samenvatting is één zin in eigen bewoordingen. De zin start niet met hoofdletter of een punt, of alleen één van beiden.</i>	<i>De samenvatting is één zin in eigen bewoordingen. De zin start met hoofdletter en eindigt met een punt.</i>
<b>diepgang &amp; begrip</b>	<i>Niks ingevuld</i>	<i>De samenvatting bevat niet de belangrijkste punten uit de alinea.</i>	<i>De samenvatting is een letterlijke zin uit de tekst.</i>	<i>De samenvatting is meer dan één zin of is een extreem lange zin door veelvuldig gebruik van voegwoorden. Daarnaast bevat de samenvatting grote delen letterlijke tekst.</i>	<i>De samenvatting is één zin in eigen woorden maar bevat (te veel) details.</i>	<i>De samenvatting is in eigen woorden geformuleerd en in een goedlopende zin is de kern van de alinea beschreven.</i>



## Bijlage E: Kwaliteitskaart rolvulling van groepskapitein

### Kwaliteitskaart rolvulling van groepskapitein

Groepscode: \_\_\_\_\_ Ingevuld door: \_\_\_\_\_ Over: \_\_\_\_\_

#### Als groepskapitein neem jij de leiding.

 <p>Met een duidelijke maar vriendelijke stem geef jij aan dat we gaan beginnen met de opdrachten en zorg je ervoor dat we de opdrachten uitvoeren.</p>	 <p>Je geeft aan dat we gaan beginnen met de opdrachten maar doet dit op een lacherige manier.</p>	 <p>Je geeft aan dat je wilt beginnen met de opdrachten maar doet dit op een dominante, onvriendelijke manier.</p>	 <p>Je neemt initiatief om te beginnen, maar als anderen hier niet op reageren, leg je je daar bij neer.</p>	 <p>Je bent afwachtend en wacht totdat groepsleden met de opdrachten beginnen.</p>
--	---	---	---	---

#### Als groepskapitein zorg jij ervoor dat iedereen meedoet.

 <p>Als een groepsleden niet met de opdracht meedoet (afgeleid is), betrek jij hem/haar op een vriendelijke manier bij de opdrachten.</p>	 <p>Je spreekt groepsleden aan op het niet meedoen van een opdracht, maar laat het aan diegene over als hij/zij vervolgens nog niet meedoet.</p>	 <p>Je spreekt groepsleden die afgeleid zijn aan op het niet meedoen maar doet dit op een dominante onvriendelijke manier.</p>	 <p>Je hebt door dat een groepsleden niet meedoet, maar zegt hier niks van.</p>	 <p>Jij hebt niet door dat een groepsleden niet meedoet.</p>
--	---	---	--	---

#### Als groepskapitein geef jij beurten aan de andere groepsleden.

 <p>Je geeft goed afwisselend beurten, waarbij je jouw groepsleden bij naam noemt. Alle groepsleden krijgen ongeveer evenveel beurten.</p>	 <p>Je geeft beurten, waarbij je jouw groepsleden bij naam noemt. Maar de beurten zijn niet eerlijk verdeeld. Het ene groepsleden krijgt veel vaker de beurt dan de ander.</p>	 <p>Je geeft beurten maar noemt geen namen bij het geven van beurten. Het is meer van "nou jij bent". De beurten zijn wel eerlijk verdeeld.</p>	 <p>Je geeft beurten maar noemt geen namen bij het geven van beurten. Het is meer van "nou jij bent". De beurten zijn ook niet eerlijk verdeeld.</p>	 <p>Je geeft geen beurten. Je wacht af wie antwoord geeft op jouw vraag.</p>
---	---	--	---	---

**Als groepskapitein zorg jij ervoor dat iedereen aan het woord komt.**

				
<i>Jij stimuleert dat groepsleden een kort antwoord verder toelichten. Iedereen zegt ongeveer evenveel. Het is niet zo dat de één de hele tijd praat en een ander geen kans krijgt om iets te zeggen.</i>	<i>Iedereen zegt ongeveer evenveel.</i>	<i>Je laat iedereen wel aan bod komen, maar de één zegt veel meer van de ander.</i>	<i>Zelf ben je het meeste aan het woord.</i>	<i>Als jij groepskapitein bent, komt één van de groepsleden helemaal niet aan het woord.</i>

**Als groepskapitein zorg jij dat er naar elkaars antwoord geluisterd wordt.**

				
<i>Jij corrigeert groepsleden op een vriendelijke manier als zij een ander onderbreken. Als wij door elkaar praten zeg jij daar iets van.</i>	<i>Je zegt er iets van als er niet naar een antwoord geluisterd wordt, maar als het weer gebeurt, zeg je er niks meer van.</i>	<i>Jij spreekt groepsleden erop aan als ze niet naar elkaar luisteren, maar je doet dit op een onvriendelijke manier.</i>	<i>Als er door elkaar gepraat wordt, neger jij dat.</i>	<i>Zelf praat je door antwoorden van groepsleden heen.</i>

**Als groepskapitein check jij of iedereen het eens is met het antwoord dat we opschrijven.**

				
<i>Voordat we het antwoord opschrijven, vraag jij of iedereen zich in het bedachte antwoord kan vinden.</i>	<i>Je vraagt of iedereen het bedachte antwoord oké vindt, maar luistert niet naar het antwoord.</i>	<i>Je laat één groepslid bepalen welk antwoord opgeschreven wordt.</i>	<i>Jij bepaalt welk antwoord opgeschreven wordt.</i>	<i>Je hebt niet door welk antwoord opgeschreven wordt.</i>