

# masterthesis

---

## Dyslectische leerling doet ook mee tijdens coöperatief leren

Onderzoek naar de bijdrage van de dyslectische leerling tijdens  
coöperatief leren

---

Naam: D.S. de Bree  
Studentnummer: 3333493  
Opleiding: Onderwijskundig ontwerp en advisering  
Onderzoeksbegeleider: dr. J.J.H.M. Janssen  
Tweede corrector: J.T.F.A. Waelen  
Datum: juli 2010

## Samenvatting

Doel van dit onderzoek was het in kaart brengen welke bijdrage dyslectische leerlingen leverden aan het interactieproces tijdens coöperatief leren en welk effect dit had op het leerresultaat. Daarnaast heeft dit onderzoek aan de hand van de Expectation states theory de verwachting van de reguliere leerling ten opzichte van de dyslectische leerling en van de dyslectische leerling ten opzichte van de reguliere leerling voorafgaand en na afloop van het interactieproces in kaart gebracht. Onderzoek (Webb & Palinscar, 1996) heeft uitgewezen dat het samenstellen van heterogene groepen positief uitwerkt voor de minder goed presterende leerling<sup>1</sup>. De minder goed presterende leerlingen in heterogene groepen profiteren van goed presterende leerlingen (Wang & Lin, 2007). Hierbij wordt echter niet duidelijk welke bijdrage de minder goed presterende leerling levert aan het interactieproces. Er is van uitgegaan dat de dyslectische leerling de minder goed presterende leerling was. In totaal hebben 20 leerlingen van groep 8 uit het primair onderwijs, bestaande uit zes dyslectische leerlingen en 14 reguliere leerlingen, deelgenomen aan het onderzoek. De leerlingen zijn onderverdeeld in zes experimentgroepen (dyslectische leerling – reguliere leerling) en vier controlegroepen (reguliere leerling – reguliere leerling). Dit onderzoek heeft aangetoond dat de bijdragen van dyslectische leerlingen in zijn geheel niet significant van reguliere leerlingen verschilt. Daarnaast is gebleken dat de reguliere leerlingen een significant beter beeld heeft gekregen van de dyslectische leerling na het interactieproces,  $t = 2.05$ ,  $p = .03$ .

---

<sup>1</sup> In de literatuur is sprake van 'high-ability' en 'low-ability' (Wang & Lin, 2007). In dit onderzoek wordt dit vertaald naar goed presterende en minder goed presterende leerlingen. In termen van de CITO wordt onder de goed presterende leerlingen de A en B leerlingen verstaan en de minder goed presterende leerlingen staan voor C leerlingen (een citoscore C staat voor net voldoende).

## **Voorwoord**

Voor u ligt mijn masterthesis naar welke bijdrage dyslectische leerlingen leveren aan het interactieproces en welk effect dit heeft op de leeruitkomst.

Graag wil ik mijn begeleider Jeroen Janssen bedanken voor zijn inzet, gerichte feedback en positieve kijk op de zaak. Daardoor heb ik mezelf optimaal kunnen ontplooien en durfde ik stappen te zetten in mijn thesisproces die anders misschien niet waren gezet.

Daarnaast wil ik mijn studiegenoten bedanken voor het delen van ervaringen, de aanmoedigingen wanneer het even niet lukte en de heerlijke koffiemomenten met elkaar. Duizend maal dank aan mijn ouders voor hun onvoorwaardelijke steun en tot slot spreek ik mijn waardering uit naar mijn lieve vriendinnen voor hun bemoedigende woorden en interesse in mijn thesis.

Deze thesis is de kroon op mijn studie Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht en de start van een enerverende, inspirerende loopbaan als onderwijskundige!

Dorien de Bree

Utrecht, juli 2010

## Inleiding

Coöperatief leren is één van de meest gebruikte onderwijsmethoden (Johnson & Johnson, 2009). Ook in het reguliere onderwijs speelt coöperatief leren een vooraanstaande rol, hiervoor worden twee redenen aangegeven. Ten eerste is gebleken dat deze vorm van leren goed past binnen het nieuwe leren (Janssen, Erkens, Kanselaar & Jaspers, 2005). Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van het 'oude leren', waarin het onderwijs docentgestuurd was en de docent verantwoordelijk was voor de inhoud van het onderwijs en het leerproces, naar vormen van het 'nieuwe leren'. In deze onderwijsvorm staat actief en authentiek leren centraal. Individueel leren lijkt op de achtergrond te raken en de rol van docent verandert binnen deze nieuwe leervormen van verteller in die van coach en begeleider. Bij samenwerkend leren wordt veel gebruik gemaakt van activerende werkvormen zoals discussie om samen tot een product te komen (Kanselaar, Franken & Erkens, 2004).

Eenzijds past coöperatief leren binnen het nieuwe leren en anderzijds stimuleert het de ontwikkeling van de leerling op cognitief gebied (Webb & Palincsar, 1996). Er worden verschillende theorieën gebruikt om dit te verklaren. Een verklaring voor de ontwikkeling op cognitief gebied zou kunnen zijn dat door coöperatief leren sprake is van de zone van naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978) en het sociocognitieve conflict (Piaget, 1926). Door de zone van naaste ontwikkeling wordt de leerling net een stukje boven zijn kunnen gestimuleerd door een volwassene of leeftijdsgenoot. Het sociocognitieve conflict houdt in dat leerlingen elkaar confronteren tijdens het samenwerken aan een taak. De leerlingen confronteren elkaar met het begrip van de stof. De confrontatie met de contrasterende visie van de medeleerling zou in het denken van de leerlingen een conflict teweeg brengen dat ze alleen kunnen oplossen door op een andere manier over de taak te gaan denken. Ze maken een sprong voorwaarts in de ontwikkeling van hun denken.

Een andere theoretische verklaring voor de ontwikkeling op cognitief gebied zou voort kunnen komen uit de elaboratietheorie (Denessen & Veenman, 2005). Leerlingen zijn tijdens coöperatief leren actief bezig met uitleg geven en uitleg ontvangen. Deze actieve verwerking van informatie zorgt voor het reorganiseren en herstructureren ervan, waardoor de informatie beter wordt onthouden. Hierbij spelen verbaliseren (hardop denken), expliciteren, argumenteren en reflecteren een belangrijke rol. Dit onderzoek tracht helderheid te

verschaffen op het gebied coöperatief leren, groepssamenstelling en dyslectische leerlingen.

Doel van dit onderzoek is in kaart te brengen welke bijdrage dyslectische leerlingen leveren aan het interactieproces tijdens coöperatief leren en welk effect dit heeft op de leeruitkomst.

## Theoretische achtergrond

### *Coöperatief leren*

Coöperatief leren is een onderwijsmethode gebaseerd op samenwerking (Slavin, 1996).

Kenmerkend voor coöperatief leren of samenwerkend leren is de noodzaak voor leerlingen om bij het uitvoeren van een leertaak met elkaar samen te werken. Het doel van coöperatief leren is dat leerlingen niet alleen leren van de interactie met de leerkracht, maar ook van de interactie met elkaar (Wang & Lin, 2007).

De klas wordt ingedeeld in kleine groepen leerlingen en in deze coöperatieve leergroepen moeten leerlingen met elkaar discussiëren over de leerstof, elkaar uitleg en informatie geven, elkaar overhoren en elkaars zwakke kanten aanvullen. Het effect van coöperatief leren wordt bepaald door vijf kenmerken: 1) positieve wederzijdse afhankelijkheid, 2) individuele verantwoordelijkheid, 3) directe interactie, 4) samenwerkingsvaardigheden en 5) evaluatie van het groepsproces (Johnson & Johnson, 2009).

Het eerste kenmerk, positieve wederzijdse afhankelijkheid, is de verbintenis tussen groepsleden waardoor ieder groepslid zich verantwoordelijk voelt voor zijn deel van het werk en daardoor het werk van andere groepsleden vergemakkelijkt. Het is gebleken dat hoe meer positief de relaties waren tussen leerlingen, des te hoger werden de prestaties (Roseth, Johnson & Johnson, 2008).

Het tweede kenmerk, individuele verantwoordelijkheid, ontstaat wanneer de prestatie van ieder individueel groepslid wordt getoetst en deze resultaten ook bekend zullen worden gemaakt. Wanneer een groepslid des te meer gerespecteerd en gewaardeerd wordt door de groep, des te meer verantwoordelijkheid voelt deze betreffende persoon ten opzichte van de groepsleden. Des te kleiner de groep, des te groter zal de individuele verantwoordelijkheid zijn.

Het derde kenmerk, directe interactie, ontstaat als groepsleden elkaar ondersteunen om het uiteindelijke doel te bereiken. Het vierde kenmerk, samenwerkingsvaardigheden, behoren juist ingezet te worden tijdens coöperatief leren. Aan de andere kant ontwikkelen leerlingen ook samenwerkingsvaardigheden tijdens coöperatief leren. Tot slot is een voorwaarde voor coöperatief leren dat groepsleden met elkaar en de leerkracht evalueren over het

groepsproces. Het doel hiervan is om de effectiviteit van de groep te vergroten en sneller het doel te bereiken.

Terugkomend op het eerste kenmerk van coöperatief leren, positieve wederzijdse afhankelijkheid, en dit vertalend naar een situatie in groep 8 van het primair onderwijs houdt dit kenmerk in dat iedere leerling in samenwerkingsverband zich verantwoordelijk voelt voor zijn/ haar bijdrage van het werk en het eindresultaat. Ook de minder goed presterende leerling, vertalend naar dit onderzoek de dyslectische leerling, voelt zich verantwoordelijk voor zijn/ haar deel van het werk en vergemakkelijkt daardoor het werk van de andere leerling. De vraag die hierbij rijst is of het verantwoordelijkheidsgevoel van de dyslectische leerling ook daadwerkelijk een bijdrage levert aan het eindresultaat. Een voorzichtige conclusie trekkend zal juist door positieve wederzijdse afhankelijkheid de bijdrage van de dyslectische leerling het uiteindelijke groepsresultaat niet negatief beïnvloeden. Dit leidt tot de eerste hypothese van dit onderzoek:

Dyslectische leerlingen zullen geen negatieve invloed uitoefenen op het leerresultaat.

### *Groepssamenstelling*

Verscheidene onderzoeken zijn verricht naar groepssamenstelling binnen coöperatief leren (Denessen & Veenman, 2005; Förrer, Kenter & Veenman, 2000; Hooper & Hannafin, 1991; Neber, Finsterwald & Urban, 2001; Nelson, 1999; Onwuegbuzie, Collins & Elbedour, 2003; Vugt, 2002; Wang & Lin, 2007; Webb & Palincsar, 1996). Het juist samenstellen van groepen is één van de factoren die succes bepalen binnen coöperatief leren (Webb & Palincsar, 1996). Een voorbeeld hiervan is het laten samenwerken van een goed presterende met een minder goed presterende leerling. De meeste coöperatieve leergroepen tellen twee tot vijf groepsleden (Onwuegbuzie, Collins & Elbedour, 2003). In de literatuur wordt voornamelijk gesproken over het heterogeen of homogeen samenstellen van groepen. Waar sommige onderzoekers het belang van heterogene groepen benadrukken, raden andere onderzoekers juist het formeren van homogene groepen aan (Onwuegbuzie et al., 2003). Heterogene groepen worden samengesteld op basis van de capaciteit van de leerling, sekse, sociaal economische status of ras. De meerderheid van de Nederlandse basisscholen werkt met

heterogene groepen (Houtveen, Booij, De Jong & Van de Griff, 1999). Dit komt omdat over het algemeen leerkrachten in het primair onderwijs heterogene groepen minder nadelig vinden voor de minder goed presterende leerling dan homogene groepen. In heterogene groepen kan volgens hen worden gewerkt aan de relatie tussen de minder goed presterende leerling en de goed presterende leerling (Houtveen, et. al., 1999).

Er zijn verscheidene onderzoeken gedaan naar heterogene groepssamenstelling op basis van sekse (Denessen en Veenman, 2005; Thomas-Hunt & Philips, 2004). Het is bijvoorbeeld gebleken dat mannen en vrouwen zich anders gedragen in interacties (Thomas-Hunt & Philips, 2004). Ten eerste is er een lagere verwachting over de vrouw dan over de man. Een voorbeeld hiervan is dat een stereotype mannelijke taak (auto repareren bijvoorbeeld) de verwachting in status vermeerdert van de man terwijl een stereotype vrouwelijke taak vrouwen maar een klein voordeel geeft in hun status. Zowel mannelijke als vrouwelijke groepsleden hebben een lagere verwachting over vrouwen dan mannen. Daarnaast is het algemene beeld dat een vrouw die deskundig is op een bepaald gebied dit minder vaak durft te uiten in een taak. De terughoudendheid van de expertise van vrouwen leidt tot slechtere groepsprestaties (Thomas-Hunt & Philips, 2004). Dit onderzoek richt zich ook op groepssamenstelling binnen coöperatief leren maar de focus ligt niet op sekse, maar op dyslexie. Om ruis binnen de groep uit te sluiten zullen uitsluitend groepen worden samengesteld op basis van gelijke sekse.

Positief in het samenstellen van heterogene groepen kan zijn dat dit ten goede komt aan de mate van respect voor medeleerlingen (Webb & Palincsar, 1996). Door samen te werken met leerlingen met andere karakters, etnische achtergronden en voorkeuren ontwikkelen leerlingen meer respect voor leerlingen die anders zijn dan zichzelf (Nelson, 1999; Vugt, 2002).

Onderzoek laat zien dat coöperatief leren zowel voor de minder goed presterende leerling als de goed presterende leerling goed is (Denessen & Veenman, 2005; Hooper & Hannafin, 1991; Wang & Lin, 2007). Een minder goed presterende leerling wordt in zijn ontwikkeling gestimuleerd door een leerling met een hoger niveau. Daarnaast krijgt de goed presterende leerling de kans om stof uit te leggen, wat tot een beter begrip van de stof leidt (Hooper & Hannafin, 1991). Het werken in heterogene groepen lijkt dus een positief effect te



hebben op leerprestaties voor zowel goed presterende en minder goed presterende leerlingen. Daarbij dient wel de opmerking te worden gemaakt dat in de literatuur wordt gesuggereerd dat het samenstellen van heterogene groepen met kleine verschillen in leerprestaties tussen de leerlingen gunstiger lijkt voor de leerprestaties van de laag presterende leerlingen dan heterogene groepen met grote verschillen in leerprestaties tussen de leerlingen (Denessen & Veenman, 2005). Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden door de zone van naaste ontwikkeling, omdat het leereffect het grootst is wanneer de leerling net een stukje boven zijn kunnen wordt uitgedaagd. Bij een te groot niveauverschil tussen leerlingen is er geen sprake meer van uitdaging. Tot slot zorgen heterogene groepen voor rijkere leerervaringen (Nelson, 1999).

Toch zijn er ook nadelen aan het heterogeen indelen van groepen, waardoor een bepaalde mate van homogeniteit wordt gewenst. Wanneer altijd wordt gewerkt in heterogene groepen op basis van niveau loopt men de kans dat goed presterende leerlingen niet de kans krijgen om te communiceren op hun eigen niveau, dit kan bij de goedpresterende leerling leiden tot frustratie (Neber, Finsterwald & Urban, 2001). Aan de andere kant krijgen minder goed presterende leerlingen niet de kans om rollen aan te nemen als expert of leider wanneer er enkel met heterogene groepen gewerkt wordt, omdat deze rollen dan meestal door de goed presterende leerling wordt vervuld. Daarnaast leren leerlingen met relatief gezien het hoogste prestatieniveau in een duo meer dan leerlingen met relatief gezien het laagste prestatieniveau in een duo (Denessen & Veenman, 2005). Laagpresterende leerlingen participeren minder en hebben minder invloed op het groepsgebeuren dan hoogpresterende leerlingen (Cohen, 1994; Fuchs et al., 2000). Deze ongelijke deelname leidt er toe dat de laagpresterende leerlingen het gevaar lopen minder van de samenwerking te profiteren dan de hoogpresterende leerlingen. Ook komt in de literatuur naar voren dat minder goed presterende leerlingen juist geen profijt hebben van de hulp van goed presterende leerlingen (Denessen en Veenman, 2005). Het blijkt dat minder goed presterende leerlingen minder deelnemen aan de interactie, minder elaboraties geven en minder leren van de samenwerking dan de gemiddeld presterende leerlingen.

Naast het samenstellen van heterogene groepen worden ook groepen op basis van homogeniteit samengesteld. Het werken in homogene groepen kan echter wel bij minder

goed presterende leerlingen, in tegenstelling tot bij goed presterende leerlingen, een nadelig effect hebben op de leerprestaties (Neber et al., 2001). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de zone van naaste ontwikkeling ontbreekt, waardoor de minder goed presterende leerlingen niet naar een hoger niveau worden getild. Tot slot kunnen leerlingen in homogene groepen meer steun hebben aan elkaar door gemeenschappelijke kenmerken. Bijvoorbeeld wanneer leerlingen dezelfde interesses delen, op dezelfde manier leren of op dezelfde manier gemotiveerd raken (Förrer, Kenter & Veenman, 2000). Kortom, op basis van wetenschappelijk onderzoek kan geconcludeerd worden dat meer argumenten te vinden zijn voor het samenstellen van heterogene groepen: In de literatuur wordt vaker over voordelen van het formeren van heterogene groepen gesproken dan nadelen. In de wetenschappelijke literatuur is echter nog niet bekend of een heterogene groepssamenstelling op basis van een dyslectische leerling en reguliere leerling positieve resultaten oplevert.

### *Dyslexie*

In Nederland wordt dyslexie gedefinieerd als een 'stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen in de automatisering van de woordidentificatie (lezen) en/ of schriftbeeldvorming (spellen)' (Hofmeester, 2001, p. 16). Ofwel, de basistechniek van schriftelijk taalgebruik is geen automatisme geworden, maar is een aandachtvragende activiteit gebleven. Dyslexie komt veel voor. Internationaal gezien, ook in Nederland, heeft men vastgesteld dat zeker vijf procent van de bevolking last heeft van dyslexie (Braams, 1997). In het primair onderwijs (inclusief speciaal onderwijs) hebben ongeveer tachtigduizend leerlingen dyslexie. Vertaald naar de klas houdt het in dat een of twee leerlingen in een klas dyslexie hebben (Braams, 1997).

Wanneer een leerling in de klas tot de zwakste 10% van de klas behoort wat betreft lezen of wanneer hij tot de zwakste 16% van de klas behoort op het gebied van lezen én tot de zwakste 10% van de klas op het gebied van spelling, wordt een psychodiagnostisch onderzoek ingesteld (Visser, 2006). Concreet houdt dit in dat de betreffende leerlingen een E-score of D-score hebben op CITO lezen en een E-score op CITO spelling hebben. Wanneer uit psychodiagnostisch onderzoek blijkt dat een leerling dyslectisch is, wordt een dyslexieverklaring afgegeven (Visser, 2006).

Als gevolg van een dyslectische aandoening bij de leerling kunnen bijkomende problemen voorkomen. Ten eerste kan faalangst optreden. Dyslectische leerlingen hebben bijvoorbeeld van tevoren al het idee dat ze de toets niet goed zullen maken. Ten tweede kunnen leerlingen met dyslexie het plezier in lezen en schrijven kwijtraken. In de loop van groep 3 of groep 4 merken ze dat ze gaan achterlopen bij hun klasgenoten. Het kan gebeuren dat dyslectische leerlingen zich dom gaan voelen ten op zichte van hun klasgenoten (Braams, 1997).

Een derde probleem dat zich als gevolg van de dyslectische aandoening kan voordoen bij een leerling, is dat de lees- en spellingproblemen tot spanningen en frustraties kunnen leiden, die zich op diverse manieren kunnen uiten. De leerling wordt heel druk of vertoont juist teruggetrokken gedrag, hij/zij krijgt bijvoorbeeld buikpijn als de leerling naar school moet of de leerling wil zelfs helemaal niet naar school, hij/zij wil niet met andere leerlingen willen spelen of de leerling heeft minder plezier in het leven (Braams, 1997).

Een vierde probleem is het onthouden van instructies. Veel dyslectische leerlingen hebben moeite met het onthouden van instructies die uit meerdere losse opdrachten bestaan. Het kan bijvoorbeeld voorkomen dat de leerlingen de eerste opdracht uitvoeren en de andere opdrachten vergeten zijn. Ook komt het voor dat langere complexe instructies niet goed worden begrepen.

Een vijfde probleem is het uit het hoofd leren van feiten en namen. Dyslectische leerlingen hebben vaak moeite met leerstof die niet logisch is of geen samenhang vertoont. Ook het luisteren in een lawaaiige omgeving kan voor dyslectische leerlingen als een probleem worden ervaren.

En tot slot een zevende probleem die in en om de klas bij een leerling kan optreden als gevolg van de dyslectische aandoening is moeite hebben met begrijpend lezen. Dit probleem zal tevens het meest vooraanstaande probleem in dit onderzoek zijn, omdat leerlingen in dit onderzoek te maken krijgen met een begrijpend lezen taak. Dyslectische leerlingen hebben moeite om (lange) teksten te begrijpen, omdat hun leestempo een stuk lager ligt en de inhoud van de tekst niet direct worden begrepen (Braams, 1997). Oorzaak hiervan is dat de processen die van belang zijn bij woordherkenning een belangrijke rol spelen het begrijpen

van een tekst. De woordherkenning is laag bij een dyslectische leerling (Ransby & Swanson, 2003).

In de wetenschappelijke literatuur is vooralsnog niets bekend over de relatie tussen dyslexie en coöperatief leren.

### *Expectation states theory*

Wanneer een coöperatieve leergroep wordt samengesteld, hebben deze leerlingen bepaalde verwachtingen over elkaar en de samenwerking aan de taak. Het in kaart brengen van deze verwachtingen kan aan de hand van de expectation states theory.

De expectation states theory (EST) is een theorie die een verklaring geeft voor het ontstaan van verschillen in invloed tussen personen tijdens samenwerkend leren (De Gilde, 1991).

Invloedsverschillen komen tot stand omdat groepsleden verwachtingen hebben over ieder groepslid, welke volgens de theorie *performance expectations* worden genoemd. Het gevolg is dat de groepsleden zich onbewust in overeenstemming met deze verwachtingen gaan gedragen (De Gilde, 1991). Ofwel, groepslid A heeft bepaalde verwachtingen over de taakprestaties van groepslid B en groepslid B gaat zich naar de performance expectation van groepslid A gedragen (Cohen, 1998).

De EST wordt toegepast bij twee of meer individuen die samenwerken aan een taak (Cohen, 1998). Deze samenwerkende groepen zitten in een situatie waarin status- en competentieverwachtingen over groepsleden bestaan. Rondom samenwerkende groepen zit het bijvoorbeeld ingebed dat jongens beter zijn in rekenen (Lindenberg, 2001). Een “belangrijke” karaktereigenschap wordt als taakrelevant bevonden. Later in deze paragraaf zullen deze karaktereigenschappen van een groepslid welke een vooraanstaande rol spelen binnen EST nader worden toegelicht.

Een voorwaarde die geldt voor de EST is wederzijdse afhankelijkheid, die ook als voorwaarde wordt genoemd voor coöperatief leren. De bijdrage van ieder groepslid beïnvloedt de groepsscore. Wanneer, om welke reden dan ook, groepsleden vinden dat een groepslid een meer waardevolle bijdrage levert, zullen de leden meer naar dit groepslid luisteren en zullen ze dit betreffende groepslid meer ruimte geven voor inbreng. De tweede voorwaarde waarop deze theorie zich baseert, is gezamenlijke oriëntatie. Groepsleden zijn gemotiveerd om de

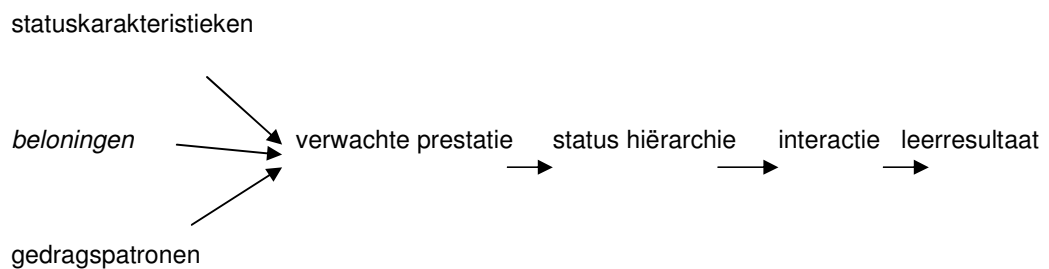
taak succesvol te volbrengen en moet het meest vooraanstaande doel zijn tijdens de interactie met de andere groepsleden (Lindenberg, 2001).

De verwachting die een groepslid over een ander groepslid heeft, kan zowel positief als negatief uitvallen. Als de performance expectation van een groepslid hoog wordt ingeschat, krijgt de desbetreffende persoon een hoge status van de groepsleden. Hij/ zij krijgt meer ruimte van de andere groepsleden, hij/zij zal meer spreken en suggesties doen ten opzichte van de taak en des te minder zal deze persoon tegen gesproken worden, hij/ zij zal meer positief geëvalueerd worden en uiteindelijk een grotere invloed hebben op de besluiten van de groep (Lindenberg, 2001). Groepslid X heeft bijvoorbeeld positieve verwachtingen ofwel een positieve performance expectation naar groepslid Z, dan zal groepslid Z meer actiemogelijkheden krijgen en groepslid Z zal ook gebruik maken van deze gegeven mogelijkheden. Groepslid X zal ook eerder groepslid Z zijn/haar werk positief beoordelen. Als groepslid X het er desalniettemin niet mee eens is, zal hij/zij eerder geneigd zijn te zwichten voor groepslid Z omdat hij een positieve performance expectation over hem heeft. Dus groepslid Z heeft invloed op groepslid X. Leerlingen die een hoge performance expectation door hun groepsleden toebedeeld krijgen, zijn populair in een klas en de klasgenoten denken over het algemeen dat deze leerling competent is in een grote hoeveelheid aan belangrijke taken. De vraag die hierbij moet worden gesteld is of in de realiteit ook blijkt dat deze leerling competent is.

Als de performance expectation van een groepslid laag wordt ingeschat, krijgt deze desbetreffende persoon een lage status van de groepsleden. Dit houdt in dat het groepslid minder de mogelijkheid krijgt om zijn zegje te doen, ook zal hij/zij minder spreken en zal zijn/haar bijdrage sneller worden genegeerd en beïnvloed door meningsverschillen (Correll & Ridgeway, 2006). Groepsleden met een lagere status leden zeggen minder, niemand neemt hun ideeën serieus en andere groepsleden luisteren niet eens (Lindenberg, 2001). Bovenstaande patronen van ongelijkheid in groepen wijzen vaak op het effect van statusverschillen. Leerkrachten verwarren regelmatig statusproblemen met karaktereigenschappen van leerlingen (verlegen, laag zelfbeeld, etc.).

De structuur van het interactieproces tussen groepsleden tijdens samenwerkend leren wordt bepaald door de performance expectation. De structuur wordt in feite in stand

gehouden door macht en invloed. De performance expectation kan ontstaan vanuit drie processen, namelijk: statuskarakteristieken, beloningen en gedragspatronen. Deze drie processen hebben invloed op de verwachte prestatie waardoor hiërarchie in de groep bestaat op basis van status, deze statushiërarchie bepaalt de interactiebijdragen van de groepsleden wat vervolgens leidt tot het leerresultaat. De participatiehiërarchie wordt in Figuur 1 visueel weergegeven.



**Figuur 1: Participatiehiërarchie expectation states theory**

Statuskarakteristieken zijn de meest voorkomende verwachtingen die groepsleden van elkaar creëren. Een statuskarakteristiek is een karakteristiek van personen die op basis van eerbied en respect gewaardeerd worden. Statuskarakteristieken zijn bijvoorbeeld de sekse of ras van een persoon. De belangrijkste statuskarakteristieken in een klas zijn: bekwaamheid en de sociale status van een leerling in de klas (Cohen, 1998). De leerling krijgt een hoge status wanneer hij/zij aantrekkelijk en/of populair wordt bevonden. Statuskarakteristieken kunnen worden onderverdeeld in diffuse en specifieke karakteristieken. Met diffuse statuskarakteristieken worden de algemene kenmerken van een persoon bedoeld. Diffuse statuskarakteristieken zijn bijvoorbeeld sekse, huidskleur en leeftijd. Een man staat bijvoorbeeld hoger in termen van status dan een vrouw. Van mannen wordt verwacht dat ze meer competent zijn in specifieke taken dan bijvoorbeeld sporten en het is algemeen geaccepteerd dat mannen meer capabel zijn in een grotere hoeveelheid aan taken. In heterogene groepen waarbij het niet duidelijk is of de taak een mannelijke of juist vrouwelijke aangelegenheid is, voorspelt de EST dat mannen meer zullen deelnemen dan vrouwen. Als de groepstaak of context verbonden is aan de man, zal hun invloed over vooroordelen van vrouwen sterker worden. Als de taak geassocieerd wordt met een typisch vrouwelijke taak

dan voorspelt de EST dat vrouwen wat meer assertief zullen zijn en invloedrijk dan mannen (Ridgeway, 2001).

Een specifieke statuskarakteristiek kan omschreven worden als een karakteristiek waaraan duidelijke specifieke verwachtingen verbonden zijn die betrekking hebben op de bijdragen van een persoon. Een specifieke statuskarakteristiek heeft vooral te maken met gespecialiseerde bekwaamheden. Zo zal van een leerling worden verwacht die vaak met computers in de weer is hij vaardig is met computers of als een leerling voetbalt in het eerste hij/zij goed zal zijn in balspelen.

Naar aanleiding van het voorgaande is het mogelijk een verband te leggen tussen status en dyslexie. Het zou namelijk kunnen zijn dat dyslexie een statuskenmerk is. Wanneer de participatiehiërarchie wordt gevolgd kan het mogelijk zijn dat de groepsleden een lage verwachting creëren ten opzichte van de dyslectische leerling. Zo zal van een dyslectische leerling worden verwacht dat taal, lezen en/ of spelling niet zijn sterkste punt zal zijn. Rondom deze persoon kan de specifieke verwachting ontstaan dat deze persoon weinig bijdragen kan leveren met betrekking tot taal, lezen en spellen omdat hij/ zij dyslectisch is. Kortom, wanneer een reguliere leerling in de klas samenwerkt met een dyslectische leerling aan een taak die met taal, lezen of spelling te maken heeft, zou het zo kunnen zijn dat de reguliere leerling een lage performance expectation over de dyslectische leerling en de taal-, lezen, of spellingtaak heeft. Dit leidt tot de tweede hypothese van dit onderzoek:

Uitgaande van de expectation states theory heeft de reguliere leerling een lage verwachting over de dyslectische leerling en de taaltaak.

Het tweede proces dat mogelijk invloed uitoefent op de participatiehiërarchie zijn beloningen. Met beloningen wordt in een onderwijssituatie het toekennen van cijfers of in het bedrijfsleven het verstrekken van salaris bedoeld. De EST suggereert dat wanneer een beloning onwillekeurig wordt verdeeld over groepsleden de groepsleden een verwachting zullen creëren ten opzichte van de verschillende beloningen. Op deze manier zullen de verschillende verdelingen van beloningen een statushiërarchie kunnen creëren tussen groepsleden of ze kunnen de posities veranderen in een reeds bestaande hiërarchie. Dit

tweede proces zal in dit onderzoek niet worden meegenomen, daar er tussen de groepsleden geen verschillende beloningen zullen worden verdeeld.

Een derde factor die onafhankelijk effect kan hebben op de verwachting van de andere groepsleden zijn de gedragspatronen tussen groepsleden. Deze gedragspatronen tussen groepsleden kunnen ontstaan als een groepslid steeds het initiatief neemt om te spreken of bijvoorbeeld vaker een suggestie doet. Dit betreffende groepslid neemt hierdoor een hogere gedragsstatus aan, andere groepsleden nemen dan vanzelf de lagere groepsstatus aan. Hoe meer deze gedragspatronen tijdens het werken aan een taak herhaald zullen worden, hoe meer groepsleden deze gedragspatronen zullen zien als culturele statutystypificaties. Een voorbeeld van een culturele status is de leider-volger typificatie.

Verscheidene onderzoeken zijn reeds gedaan aan de hand van de expectation states theory. Omdat deze theorie ook een vooraanstaande rol zal spelen in dit onderzoek, zal hieronder de uitkomsten van een onderzoek worden toegelicht waarin de EST centraal staat. Doel van het onderzoek van Chizhik (1999) was om helderheid te verschaffen op het gebied van de invloed van taakstructuur op samenwerkende groepen. Ook de relatie tussen diffuse statuskarakteristieken en de verwachting van groepsleden ten op zichte van elkaar als ook hun deelname in samenwerkend leren werd meegenomen. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat groepsleden van mannen verwachten dat ze betere ideeën hebben dan vrouwen op een gesloten taak. Ook werd een verschil gevonden in verwachting tussen mannen en vrouwen op een gesloten taak dan op een open taak (dit verschil was niet significant). Daarnaast is uit het onderzoek naar voren gekomen dat blanke groepsleden door hun groepsleden hoger in status worden bevonden omdat de groepsleden verwachten dat blanke groepsleden betere ideeën hebben dan groepsleden met een zwarte huidskleur. In het interactieproces, waarbij ingezoomd werd op de punten een idee inbrengen, een idee accepteren, uitleg geven en uitleg ontvangen (Chizhik, 1999), zijn er hoofdeffecten gevonden op het gebied van sekse: Mannen gaven meer ideeën, deze ideeën werden ook meer geaccepteerd door de groep dan de ideeën van vrouwen. Deze effecten werden gevonden op een taak met 1-antwoord mogelijkheid. Daarnaast werd ondervonden dat tijdens het interactieproces mannen meer uitleg gaven op een open taak en vrouwen meer uitleg gaven op een gesloten taak.



Ook op het gebied van ras zijn er hoofdeffecten gevonden tijdens het interactieproces: Blanke groepsleden gaven significant meer ideeën dan groepsleden met een zwarte huidskleur zowel op een gesloten taak als op een open taak.

In beide gevallen was de participatie van groepsleden met een lage status dus beperkt.

Vertalend naar dit onderzoek zullen reguliere leerlingen dyslexie hoogstwaarschijnlijk als een laag statuskenmerk definiëren. De dyslectische leerling gaat zich naar de performance expectations van de reguliere leerling gedragen. Dit kan de interactiebijdragen bepalen van de groepsleden: Dyslectische leerlingen zullen over het geheel gezien minder participeren tijdens de samenwerking en reguliere leerlingen participeren juist meer tijdens de samenwerking. Dit leidt tot de derde en laatste hypothese van dit onderzoek:

Uitgaande van de expectation states theory bedelen dyslectische leerlingen zichzelf een ondergeschikte rol toe en zullen daardoor minder participeren tijdens het interactieproces.

## **Methode**

### *Onderzoeksopzet*

Dit onderzoek is zowel kwalitatief als kwantitatief van aard en is gebaseerd op quasi-experimenteelonderzoek waarbij een voor- en nameting heeft plaatsgevonden met een controlegroep (Baarda & de Goede, 2006). De voor- en nameting vonden direct voor en direct na het onderzoek plaats. Zowel de voor- als de nameting werd gedaan door middel van een vragenlijst. De vragenlijsten waren ervoor bedoeld om de verwachting ten opzichte van elkaar voorafgaand en na afloop van het interactieproces te meten. Het interactieproces tussen de leerlingen is aan de hand van een taaltaak in kaart gebracht. In totaal zijn zeven experimentgroepen en vijf controlegroepen geworven voor dit onderzoek. De experimentgroepen zijn samengesteld uit een dyslectische en een reguliere leerling en de controlegroepen zijn samengesteld uit een reguliere leerling en een reguliere leerling.

### *Respondenten*

De onderzoekseenheden van dit onderzoek zijn leerlingen van groep 7 of 8 in het primair onderwijs. De onderzoeksgroep bestaat uit 20 basisschoolleerlingen van groep 7 of 8 in de

leeftijd van 11 tot 13 jaar. De leerlingen zijn afkomstig van in totaal vier verschillende basisscholen. De deelnemers zijn geworven via contactlegging met basisscholen door de onderzoeker. De leerkracht van groep 7 of 8 is benaderd. De samenstelling van de experimentgroepen vond plaats door de betreffende leerkracht middels doelgerichte selectie (Boeije, 2005) waarbij een typisch geval, een dyslectische leerling, werd gekoppeld aan een reguliere leerling. De samenstelling van controlegroepen vond ook plaats door de desbetreffende leerkracht. Om ruis in de dataverzameling te voorkomen heeft de leerkracht voorafgaand aan het samenstellen van de groepen instructies van de onderzoeker gekregen. De volgende eisen werden aan de respondenten gesteld: Een experiment- of een controlegroep moet samengesteld worden van leerlingen van dezelfde groep, leeftijd en sekse. De respondenten hebben dezelfde achtergrond (geen zittenblijvers of NT2-leerlingen), en ze hebben geen andere vastgestelde stoornis (PDD-NOS, ADHD, autisme of concentratieproblemen). Om het niveau van een leerling vast te stellen zal worden uitgegaan van de score van Cito begrijpend lezen. In de experimentgroep zal worden gestreefd naar een Cito-score bij de reguliere leerling van een B of een C. Bij de controlegroep geldt als ideale situatie dat een reguliere leerling een Cito-score begrijpend lezen B heeft en dat de andere reguliere leerling een Cito begrijpend lezen score C heeft.

Drie experimentgroepen zijn afkomstig van een Montessorischool, waarvan één experimentgroep uit groep 7 en één experimentgroep op het niveau zit van Cito A. Groep 8 van de Montessorischool heeft in vergelijking met de andere deelnemende basisscholen van dit onderzoek een hoger niveau (gemiddeld Cito A). Tijdens het verzamelen van gegevens op deze basisschool is een experimentgroep afgefallen omdat bleek dat een deelnemer niet aan de voorwaarden voldeed. Een van de afgefallen deelnemers heeft PDD-NOS. Van een andere basisschool waar respondenten zijn geworven, is één experimentgroep afkomstig en vier controlegroepen. Uiteindelijk is een controlegroep afgefallen omdat ouders geen toestemming gaven voor het onderzoek. Op een derde basisschool waar deelnemers zijn geworven zijn twee experimentgroepen afkomstig en één controlegroep. Tot slot, een vierde basisschool waar respondenten zijn geworven is een controlegroep afkomstig.

In Tabel 1 worden alle deelnemers van het onderzoek weergegeven. In totaal hebben 20 leerlingen meegedaan aan het onderzoek, bestaande uit zes experimentgroepen en vier controlegroepen.

Tabel 1.

*Onderzoekspopulatie bestaande uit leerlingen van groep 7 of 8 op geselecteerde basisscholen in Nederland.*

		Experimentgroep	Controlegroep
N (totaal = 20)		12	8
Geslacht	Jongen	8	4
	Meisje	4	4
Leeftijd	11 jaar	2	0
	12 jaar	10	8
Groep	Groep 7	2	0
	Groep 8	10	8
Cito Begrijpend lezen	Cito A	2	0
	Cito B	2	4
	Cito C	3	4
	Cito D	5	0
Dyslectisch/ regulier	Dyslectisch	6	0
	Regulier	6	8

### **Meetinstrumenten**

Er zijn voor dit onderzoek vijf afhankelijke variabelen gemeten, namelijk: 1) *verwachting bijdrage* ten opzichte van elkaar, 2) *participatie* van de reguliere leerling, 3) *participatie* van de dyslectische leerling, 4) *leerresultaat* van de experiment- en controlegroepen en 5) *daadwerkelijke bijdrage*. Deze afhankelijke variabelen zijn gemeten door middel van twee vragenlijsten (een vragenlijst voorafgaand aan het interactieproces en een vragenlijst na afloop van het interactieproces), een taaltaak en door middel van participerende observatie.

### *Verwachting bijdrage aan de samenwerking*

De afhankelijke variabele verwachting van de reguliere leerling ten opzichte van de dyslectische leerling voorafgaand aan de taaltaak en de verwachting van de dyslectische leerling ten opzichte van de reguliere leerling, is gemeten aan de hand van een vragenlijst voorafgaand (bijlage 1) aan de samenwerking tussen de leerlingen.

De vragenlijst vooraf is ontwikkeld op basis van de vragenlijst uit het onderzoek van Chizhik (1999). De vragenlijst vooraf bestaat uit zeven items met een 7-puntsschaal. Een voorbeeld van een item van de vragenlijst vooraf is: *'Ik denk dat ik straks de meeste oplossingen kan geven.'* Antwoodalternatieven lopen hierbij van *helemaal mee oneens* (= 1) tot *helemaal mee eens* (= 7). Hoge scores doen de expectation states theory bevestigen, namelijk dat de reguliere leerling een minder goede verwachting heeft over de dyslectische leerling en zijn/haar bijdrage aan de taaltaak. De vragen een, vier, zes en zeven zijn omgepold waardoor hoge scores de expectation states theory doen bevestigen. De betrouwbaarheid van de schaal is, na het verwijderen van twee items, aangetoond met Cronbach's alpha  $\alpha = .63$ . In totaal blijven in de vragenlijst vooraf vijf items over.

### *Taaltaak*

De afhankelijke variabelen participatie van de reguliere leerling, participatie van de dyslectische leerling en het uiteindelijke leerresultaat van de experiment- en controlegroep zijn gemeten aan de hand van een taaltaak. De taaltaak is gebruikt in eerder onderzoek (Krol, Janssen, Veenman & Van der Linden, 2004). De taaltaak is aangepast voor gebruik van dit onderzoek en is op het niveau van groep 7/8. De taaltaak bestaat uit een verhaal met daarbij behorende zes open vragen. De dyslectische leerling heeft het verhaal gekregen op A3-formaat, de reguliere leerling op A4-formaat. De dyslectische leerling heeft het verhaal behorende bij de taaltaak gekregen op A3-formaat omdat dit een hulpmiddel is voor een dyslectische leerling om de tekst goed te kunnen lezen en te begrijpen.

Het verhaal van de taaltaak ging over Anne en Mike op zeilkamp. Op een avond bij het kampvuur is hen een spannend verhaal verteld over een verlaten eiland waar piraten vroeger kwamen. Anne en Mike besloten de volgende dag op onderzoek uit te gaan; ze voeren met de boot rond het eiland. Aan de hand van het verhaal zijn de opgaven gemaakt.

De kern van elke opgave was als volgt: Bij elke vraag werd expliciet gevraagd of het tweetal het met elkaar eens was over het antwoord van de vraag, pas dan mochten ze naar de volgende opgave. Het tweetal kreeg maximaal vijftien minuten de tijd om het verhaal te lezen en vervolgens kregen ze maximaal dertig minuten de tijd om de opgaven te maken. Na dertig minuten moesten de leerlingen stoppen, ook al waren alle opgaven nog niet voltooid. De taaltaak en het verhaal behorende bij de taaltaak is bijgevoegd in bijlage 3 en 4.

### *Participatie*

De afhankelijke variabelen participatie van de reguliere leerling en participatie van de dyslectische leerling tijdens het interactieproces is gemeten aan de hand van participerende observatie met een codeerschema. Participerende observatie was de meest voor de hand liggende mogelijkheid omdat de samenwerkende groepsleden direct konden worden waargenomen. Hierbij dient wel de opmerking te worden gemaakt dat alle gesprekken zijn opgenomen met een voicerecorder en daarna zijn getranscribeerd.

Effectieve samenwerking kan worden gemeten aan de hand van de volgende punten:

1) Een idee inbrengen, 2) een idee accepteren, 3) uitleg geven en 4) uitleg ontvangen (Chizhik, 1999). Aan de hand van deze vier samenwerkingspunten is in ander onderzoek een observatie-instrument ontwikkeld om het samenwerkingsproces in kaart te brengen (Chizhik, 1999). Dit onderzoek heeft het observatie-instrument van het onderzoek van Chizhik (1999) als uitgangspunt genomen. Uitleg ontvangen is in dit onderzoek weggelaten, omdat de code geen toegevoegde waarde levert aan dit onderzoek. Echter, de code hulpvraag en de code overig zijn toegevoegd. De code hulpvraag is toegevoegd, om te kunnen meten of en hoe vaak een leerling om hulp vraagt. De code overig is toegevoegd om te kunnen meten of een reguliere dan wel dyslectische leerling gezegdes doet wat niets met de taaltaak te maken heeft. Hieruit is het volgende codeerschema ontstaan: 1) Idee initiëren, 2) idee en/of uitleg wordt geaccepteerd door ander groepslid, 3) uitleg en/of hulp geven, 4) hulpvraag en 5) overig. In Tabel 2 worden de codes weergegeven met een voorbeelduitspraak. In eerste instantie bestond code drie uit twee codes, namelijk: groepslid geeft hulp en groepslid geeft uitleg. Omdat beide codes erg op elkaar leken en het lastig bleek deze codes uit elkaar te houden, is besloten de twee codes samen te voegen naar één code. In Tabel 3 wordt een

kort fragment weergegeven tussen een dyslectische leerling en een reguliere leerling die werken aan de taaltaak.

Tabel 2.

*Codeerschema met voorbeelduitspraken.*

Code	Voorbeelduitspraak
Idee initiëren	Hier, dit is de inham.
Idee en/of uitleg wordt geaccepteerd	Ja, ok.
Groepslid geeft hulp en/of uitleg	De feestplek is een plek om feest te vieren, want de piraten vierden graag feest.
Hulpvraag	Punten of punt?
Overig	Doe je ook mee met de voetbal straks?

Tabel 3.

*Interactie experimentgroep.*

Leerling	Uitspraak	Code
5	Ik denk dat dit een inham is. Dit.	Idee initiëren
6	Denk je? Is hier de ankerplaats denk je? Of bedoel je dat niet.	Hulp vragen
5	Dit is denk ik de inham in plaats van dit, want als ze hier nu zijn kunnen ze niet bijna alweer bij de inham zijn. Of dit is de inham. Welkomstbaai daar zijn ze waarschijnlijk begonnen.	Uitleg geven
6	Ja, ok.	Idee accepteren
5	Wacht ik zet hier wel ff een pijltje, ja ik weet niet hoor. Kijk hier zijn ze alweer bijna bij het eindpunt. Malarioeras is dan denk ik hier.	Uitleg geven
6	Ja, ik denk het ook.	Idee accepteren

N.B.: Leerling 6 is dyslectisch.

#### *Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid*

Om de betrouwbaarheid van de analyses tijdens het interactieproces van de codeur vast te stellen, is gebruik gemaakt van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is de mate van overeenstemming, waarbij gecorrigeerd wordt voor toevallige overeenstemming tussen twee codeurs en wordt uitgedrukt met een Cohen's Kappa (Boeije, 2005). De Cohen's Kappa is berekend door de gecodeerde groep

van de eerste codeur samen te voegen aan de groep van de tweede codeur. De te coderen groep bestond uit twee leerlingen samenwerkend aan een rekentaak en is in ander onderzoek gebruikt (Krol, Janssen, Veenman & Van der Linden, 2004). In totaal moesten 93 codes onafhankelijk door de codeurs worden toegekend. De interboordelaarsbetrouwbaarheid bedroeg een Cohen's Kappa van .71. Volgens Boeije (2005) is een Cohen's Kappa van .70 een goede overeenstemming.

#### *Leerresultaat*

De taalkaak is aan de hand van toegekende punten beoordeeld. In totaal hadden zowel de experimentgroepen als de controlegroepen de mogelijkheid om maximaal 30 punten te verdienen. Bij drie vragen kon de groep zes punten of meer verdienen, want deze vragen waren groter van omvang en moeilijker ten opzichte van de rest van de vragen. Bij de overige drie vragen konden door de experiment- en controlegroepen tussen de één en drie punten worden verdiend. Bij het behalen van 15 punten of meer had de experiment- en controlegroep een voldoende.

#### *Daadwerkelijke bijdrage*

De afhankelijke variabele daadwerkelijke bijdrage van de reguliere leerling ten opzichte van de dyslectische leerling na afloop van de taalkaak en van de dyslectische leerling ten opzichte van de reguliere leerling, is gemeten aan de hand van een vragenlijst na afloop van de samenwerking tussen de leerlingen (bijlage 2).

De vragenlijst achteraf is ontwikkeld op basis van de vragenlijst uit het onderzoek van Chizhik (1999). De vragenlijst bestond uit zeven items met een 7-puntsschaal. Een voorbeeld van een item van de vragenlijst achteraf is: *'Ik vond dat ik meer ideeën had dan mijn teammaatje.'*

Antwoordalternatieven lopen hierbij van *helemaal oneens* (= 1) tot *helemaal mee eens* (= 7).

Bij hoge scores vindt de leerling de daadwerkelijke bijdrage van de andere leerling laag. De vragen drie en vier zijn omgepoold. De betrouwbaarheid van de schaal is, na het verwijderen van één item, aangetoond met Cronbach's alpha  $\alpha = .67$ . Hierdoor blijven in de vragenlijst achteraf zes items over.

## **Data-analyse**

Om het gemiddelde verschil tussen de dyslectische leerling en reguliere leerling op de afhankelijke variabelen verwachting, participatie en leerresultaat te meten zijn t-toetsen uitgevoerd. Met behulp van een t-toets kan een betrouwbaarheidsinterval worden bepaald.

Om de afhankelijke variabele participatie in kaart te brengen, zijn de getranscribeerde gesprekken eerst in het kwalitatieve onderzoeksprogramma 'Multiple Episode Protocol Analysis' (MEPA) verwerkt en vervolgens overgezet naar SPSS. Om het gemiddelde verschil in participatie te meten is tevens een t-toets uitgevoerd. Zowel op iedere afzonderlijke code is een t-toets uitgevoerd als op alle codes in totaal.

## **Procedure**

De experiment- en controlegroepen werden voor het onderzoek uit de klas gehaald naar een aparte ruimte. Deze ruimte was een leeg klaslokaal, de koffieruimte of het kantoor van de leerkracht. Aan de controle- of experimentgroep werd verteld dat ze gezamenlijk een taalkaak gingen maken. De onderzoeker verzocht de respondenten eerst een vragenlijst in te vullen. De respondenten bleven bij het invullen van de vragenlijst in dezelfde ruimte zitten, meestal één tot twee meter bij elkaar vandaan. Bij aanvang van het maken van de taalkaak werd toestemming aan de respondenten gevraagd voor het opnemen van de samenwerking. Bij alle groepen is hier toestemming voor gegeven. Een korte introductie werd door de onderzoeker gegeven; de respondenten kregen van de onderzoeker de instructie eerst de tekst lezen en hen werd geïnstrueerd om de taalkaak samen te maken waarbij je hardop met elkaar mag overleggen. Tot slot gaf de onderzoeker aan de respondenten aan als een vraag hen niet duidelijk was, er dan proberen samen uit te komen. Op het moment dat de taalkaak door de experiment- of controlegroep was voltooid, verzocht de onderzoeker aan de respondenten de vragenlijst achteraf in te vullen. Ook hier bleven de respondenten bij het invullen van de vragenlijst achteraf in dezelfde ruimte zitten, één of twee meter bij elkaar vandaan. Na deze procedure werden de respondenten verzocht weer terug te gaan naar de klas.



## **Resultaten**

De resultaten zullen worden beschreven volgens de hypothesen van dit onderzoek, namelijk: leerresultaat, verwachting bijdrage aan de samenwerking, participatie en daadwerkelijke bijdrage.

### *Leerresultaat*

Gemiddeld hebben de experimentgroepen 18.83 punten voor de taalkaak gekregen van de maximaal 30.00 punten. Gemiddeld hebben de controlegroepen 21.00 punten van de 30.00 punten gekregen voor de taalkaak. Bij een experimentgroep is het hoogste resultaat behaald ten opzichte van alle andere experiment- en controlegroepen. Deze experimentgroep heeft 23.00 punten behaald. De experimentgroep bleek –na nogmaals contact met de leerkracht– dat de reguliere en de dyslectische leerling gemiddeld een citoscore A hebben. Daarom is besloten deze groep als outlier te definiëren en buiten beschouwing te laten. Uit de resultaten blijkt dan dat de experimentgroepen gemiddeld dan 18.00 punten van de 30.00 punten hebben gehaald en de controlegroepen gemiddeld 21.00 punten hebben gehaald van de 30.00 punten. Dit houdt in dat het gemiddelde cijfer van de experimentgroepen een zes is en het gemiddelde cijfer van de controlegroepen een zeven. Hier zit een verschil in van één punt. Dit verschil is getoetst en is significant,  $t = 3.35$ ,  $p = .02$ . De controlegroepen hebben dus een hoger groepsresultaat dan de experimentgroepen.

### *Verwachting bijdrage aan de samenwerking*

Gemiddeld hebben de reguliere leerlingen 2.70 op de vragenlijst vooraf gescoord. Gemiddeld hebben de dyslectische leerlingen 2.10 op de vragenlijst vooraf gescoord.

Kortom, gemiddeld wordt door zowel de reguliere leerlingen als de dyslectische leerlingen op de vragenlijst vooraf laag gescoord. De dyslectische leerlingen scoren gemiddeld nog lager dan de reguliere leerlingen. Het verschil tussen de reguliere leerlingen en de dyslectische leerlingen op de vragenlijst vooraf is getoetst en is significant,  $t = 2.12$ ,  $p = .02$ . Dus de verwachting ten aanzien van de dyslectische leerling is lager dan de verwachting ten aanzien van de reguliere leerling.

### *Participatie*

De resultaten van de participatie van de reguliere leerlingen en dyslectische leerlingen wordt in Tabel 4 weergegeven. Bij drie van de zes codes zijn opvallende resultaten uitgekomen. In totaal wordt door de reguliere leerlingen gemiddeld 53.64 keer een inbreng gegeven ten opzichte van de dyslectische leerlingen waar gemiddeld 62.50 keer een inbreng wordt gegeven. Door de reguliere leerlingen wordt gemiddeld 6.36 keer een idee geaccepteerd, dyslectische leerlingen accepteren gemiddeld bijna twee keer zoveel ideeën, namelijk 12 keer. Door de reguliere leerlingen wordt gemiddeld 12.71 keer een inbreng gedaan wat niet met de taalkaak te maken heeft (overig). Door de dyslectische leerlingen wordt gemiddeld 16 keer een inbreng gedaan wat niet met de taalkaak te maken heeft (overig).

Om het verschil te toetsen tussen de dyslectische leerlingen en de reguliere leerlingen op de inbreng van ideeën, accepteren van ideeën, uitleg/ hulp geven, hulp vragen en overige, is een t-toets uitgevoerd. Op elke code afzonderlijk en op alle codes in totaal is een t-toets uitgevoerd. Het gevonden verschil tussen de reguliere leerlingen en dyslectische leerlingen op idee accepteren is significant,  $t = 3.05$ ,  $p = .00^*$ . De dyslectische leerling accepteert gemiddeld dus vaker een idee dan een reguliere leerling. Het gevonden verschil tussen de reguliere leerlingen en dyslectische leerlingen op overige gezegdes (overig) is niet significant,  $t = 1.04$ ,  $p = .16$ . Er is hier een redelijk verschil gevonden tussen de reguliere leerling en de dyslectische leerling, het benadert de significantie. Tot slot dient de opmerking gemaakt te worden dat de standaarddeviatie bij de dyslectische leerlingen op de code hulp vragen hoger is dan het gemiddelde ( $M$ ).

Tabel 4.

*Resultaten gesprekken*

	Regulier		Dyslectisch		t	p
	M	SD	M	SD		
Totaal	53.64	19.06	62.50	23.12	.23	.41
Idee initiëren	10.86a	4.26	10.33	8.48	.19	.43
Idee accepteren	6.36	3.69	12.00	4.05	3.05	.00**
Uitleg/hulp geven	18.64a	7.91	20.83	13.57	.46	.33
Hulp vragen	5.07	3.93	3.33	4.41	.83	.21
Overig	12.71	7.28	16.00	6.06	1.04	.16

a Voor deze variabele is de t-toets voor gelijke varianties gebruikt (equal variances assumed).

\*\*  $p < .01$

*Daadwerkelijke bijdrage*

Gemiddeld hebben de reguliere leerlingen 2.40 op de vragenlijst achteraf gescoord.

Gemiddeld hebben de dyslectische leerlingen 2.50 op de vragenlijst achteraf gescoord. Ten opzichte van de vragenlijst vooraf scoort de reguliere leerling lager op de vragenlijst achteraf, namelijk 0.30 lager. Ten opzichte van de vragenlijst vooraf scoort de dyslectische leerling hoger op de vragenlijst achteraf, namelijk 0.47 hoger. Het gemiddelde verschil tussen de dyslectische leerlingen en reguliere leerlingen op de vragenlijst achteraf is getoetst en het gevonden verschil is niet significant,  $t = .35$ ,  $p = .37$ . Echter, het gemiddelde verschil tussen de score van de reguliere leerling op de vragenlijst vooraf en achteraf is wel significant,  $t = 2.05$ ,  $p = .03$ . Kortom, de reguliere leerlingen hebben een betere verwachting over de dyslectische leerlingen gekregen na de samenwerking. Het gemiddelde verschil tussen de score van de dyslectische leerling op de vragenlijst vooraf en achteraf is ook significant,  $t = 1.79$ ,  $p = 0.07$ . Dus de dyslectische leerlingen hebben na de samenwerking een minder goede verwachting gekregen over de reguliere leerlingen.

## **Conclusie en discussie**

Het doel van dit onderzoek was het in kaart brengen welke bijdrage dyslectische leerlingen leveren aan het interactieproces tijdens coöperatief leren en welk effect dit heeft op de leeruitkomst. Dit onderzoek had naar aanleiding van de literatuur een duidelijke verwachting. Daarnaast heeft dit onderzoek aan de hand van de Expectation states theory de verwachting van de reguliere leerling ten opzichte van de dyslectische leerling en van de dyslectische leerling ten opzichte van de reguliere leerling voorafgaand en na afloop van het interactieproces in kaart gebracht. Gesteld werd dat de reguliere leerling voorafgaand aan de taalkaak, de EST in acht nemend, een lage verwachting over de dyslectische leerling zou hebben, waardoor de dyslectische leerling zichzelf onbewust een ondergeschikte rol toe zou bedelen en als gevolg daarvan minder zou participeren tijdens het interactieproces. Het eindresultaat, zo werd gesteld in dit onderzoek, zou niet negatief worden beïnvloed door de dyslectische leerling.

De eerste hypothese -dyslectische leerlingen zullen geen negatieve invloed uitoefenen op het leerresultaat- zal naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek verworpen moeten worden. Uit dit onderzoek blijkt dat de controlegroepen een significant hoger cijfer hebben gehaald dan de experimentgroepen. Hierbij dient wel de opmerking te worden gemaakt dat beide groepen een voldoende hebben gehaald, dus in die zin is de negatieve invloed van dyslectische leerlingen relatief gering. Uit de resultaten blijkt dat dyslectische leerlingen ook hun inbreng doen tijdens het interactieproces; er worden door hen ideeën ingebracht en uitleg/hulp gegeven. Echter, een tekortkoming van dit onderzoek is dat de kwaliteit van de inbreng van deze ideeën niet is meegenomen, hier zou ook een mogelijke verklaring kunnen liggen in het verschil in leerresultaat tussen de experiment- en controlegroepen. Het zou zo kunnen zijn dat de kwaliteit van de inbreng van dyslectische leerlingen van lage kwaliteit is, wat een negatieve invloed heeft gehad op het eindresultaat. Om hieruit een gedegen conclusie te trekken zou nader onderzoek gedaan moeten worden naar de kwaliteit in interactie tussen de dyslectische leerling en reguliere leerling en het leerresultaat.

De tweede hypothese -uitgaande van de expectation states theory heeft de goedpresterende leerling een lage verwachting over de dyslectische leerling en de taalkaak-

kan, naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek, aangenomen worden. Uit de vragenlijst gegevens blijkt dat voorafgaand aan de samenwerking reguliere leerlingen hogere verwachtingen hebben dan over dyslectische leerlingen. De conclusie kan worden getrokken dat de reguliere leerling voorafgaand aan de samenwerking een lagere verwachting heeft over de dyslectische leerling, dan de dyslectische leerling over de reguliere leerling. In de literatuur worden sekse en ras als statuskenmerk (Chizhik, 1999) genoemd, dyslexie kan naar aanleiding van dit onderzoek aan deze rij worden toegevoegd. Echter, de scores van de reguliere leerling zijn laag, wat betekent dat de reguliere leerling geen extreem lage verwachting over de dyslectische leerling heeft. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat in dit onderzoek, in tegenstelling tot het onderzoek van Chizhik (1999) geen rekening is gehouden met vriendschap. De leerlingen zitten al jaren bij elkaar in de klas, delen lief en leed met elkaar en zullen uit bescherming niet zo snel negatieve antwoorden over de ander invullen. Een tweede verklaring zou kunnen liggen bij het meetinstrument (vragenlijst) en de procedure van de vragenlijst. De experiment- en controlegroepen zaten bij elkaar in het lokaal terwijl aan de vragenlijst werd gewerkt en waren daardoor bewust van elkaar zijn/haar aanwezigheid. Dit heeft mogelijk de kans op bias verhoogd door sociaal wenselijke antwoorden waardoor de score laag is uitgevallen. Daarnaast zou het zo kunnen zijn dat het invullen van een vragenlijst voor kinderen in de leeftijd van 11 of 12 jaar een betrekkelijk nieuw fenomeen is: Leerlingen hebben de vragenlijst met een toets verward, waardoor de vragenlijst is ingevuld met de gedachte om te proberen zo goed mogelijke antwoorden in te vullen. Een aanvullend interview met open vragen zou wellicht meer betrouwbare informatie hebben gegeven.

De derde hypothese -uitgaande van de expectation states theory bedelen dyslectische leerlingen zichzelf een ondergeschikte rol toe en zullen daardoor minder participeren tijdens het interactieproces- zal naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek, grotendeels verworpen moeten worden. Dyslectische leerlingen zijn goed in staat om op een zinvolle wijze bij te dragen aan de samenwerking, door bijvoorbeeld het geven van hulp of het stellen van vragen. Echter doordat dyslectische leerlingen significant vaker een idee accepteren dan reguliere leerlingen, blijkt toch ook deels de ondergeschikte rol van de dyslectische leerling tijdens de samenwerking. Ook is er een redelijk verschil gevonden bij de

code overig; de dyslectische leerlingen scoren hier hoger dan de reguliere leerlingen. Hieruit kan worden afgeleid dat dyslectische leerlingen tijdens de samenwerking meer inbreng doen dan de reguliere leerlingen wat niets met de taaltaak te maken heeft. Aan de andere kant doen dyslectische leerlingen in totaal meer inbreng tijdens het interactieproces dan de reguliere leerlingen. De reden hiervoor zou kunnen zijn dat door middel van het kenmerk wederzijdse afhankelijkheid binnen coöperatief leren beide leerlingen van elkaar afhankelijk zijn en daardoor wel ieder verplicht aan elkaar is zijn/ haar inbreng te doen. Doordat de leerlingen tijdens de samenwerking afhankelijk zijn van elkaar, lijkt het interactieproces gelijkwaardig te blijven. Hierdoor kunnen de resultaten zijn vertroebeld. In volgend onderzoek kan bijvoorbeeld naast het samenstellen van duo's ook individuele groepen samengesteld worden. Daardoor valt wederzijdse afhankelijkheid weg en kan de dyslectische leerling puur worden gemeten. Een andere verklaring zou kunnen zijn en wat dit onderzoek mogelijk tekort doet, is dat de kwaliteit van de inbreng van ideeën niet onderzocht is. Het zou zo kunnen zijn dat de kwaliteit van de ideeën van de reguliere leerling significant hoger ligt dan de kwaliteit van de ideeën van de dyslectische leerling. Een derde verklaring zou kunnen liggen bij de taaltaak. Het zou zo kunnen zijn dat de taaltaak minder de focus op begrijpend lezen had liggen dan gedacht. Bijvoorbeeld vraag vijf van de taaltaak was voor de dyslectische leerlingen eenvoudig te omzeilen want bij deze vraag hoefde niet in de tekst te worden gekeken waardoor dyslectische leerlingen in principe veel inbreng konden doen.

Dit onderzoek had ook enkele beperkingen die in vervolgonderzoek meegenomen dienen te worden: Ten eerste was er een selecte steekproef en de resultaten die zijn gerapporteerd golden alleen voor de eenheden die in dit onderzoek waren betrokken. Hierdoor kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar ander onderzoek. Ook kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie dyslectische leerlingen. Ook kunnen de resultaten niet breder gegeneraliseerd worden, omdat alleen scholen zijn meegenomen uit dorpen, dit is geen juiste afspiegeling van de maatschappij. Ten tweede lag de selecte steekproef onder de eis van het minimum van 30. Hierdoor is de power kleiner bij de analyse. Bij een grotere steekproef zou de power groter kunnen worden, de mogelijkheid om dan een significant verschil te vinden is dan groter. Ten vierde werden de leerlingen uit hun dagelijkse situatie gehaald door in een apart lokaal deel te nemen aan het

onderzoek. Mogelijk hebben de leerlingen zich hierdoor anders gedragen dan normaliter, wat de resultaten zou kunnen doen vertroebelen.

Dit onderzoek brengt ook implicaties met zich mee betreffende het onderwijs. In vergelijking met de dyslectische leerlingen hebben de reguliere leerlingen een lagere verwachting over de dyslectische leerling en de taaltaak. Tijdens het samenwerken blijkt dat de dyslectische leerling ook participeert. Na de samenwerking heeft de reguliere leerling een significant beter beeld gekregen van de dyslectische leerling dan vóór de samenwerking. Wanneer de dyslectische leerling en reguliere leerling vaker met elkaar zouden samenwerken zou de verwachting kunnen veranderen. Mogelijk zou het zo kunnen zijn dat de verwachting steeds beter wordt. Wellicht betekent dit ook dat de dyslectische leerling zich in het interactieproces daardoor steeds meer ontwikkelt wat op den duur het groepsresultaat positief zou kunnen beïnvloeden. Daarentegen blijkt dat na de samenwerking de dyslectische leerling een significant minder goed beeld heeft gekregen van de reguliere leerling dan voor de samenwerking. Dit zou verklaard kunnen worden uit het feit dat van leerlingen die een hoge performance expectation toebedeeld krijgen door zijn/ haar klasgenoten, wordt gedacht dat deze leerling competent is in een grote hoeveelheid aan belangrijke taken. Tijdens het samenwerken ontdekken leerlingen dat de leerling helemaal niet zo competent is als aanvankelijk gedacht. Voor het onderwijs betekent dit dat coöperatief leren de negatieve verwachtingen over dyslectische leerlingen in het bijzonder en leerlingen met leerproblemen in het algemeen zou kunnen verminderen.

### **Literatuurlijst**

Baarda, D.B., & de Goede, M.P.M. (2006). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M., & van Dijkum, C.J. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Balkwell, J.W. (1995). Strong tests of expectation-states hypotheses. *Social Psychology Quarterly*, 58, 1, 44-51.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Utrecht: Boom Onderwijs.

Braams, T. (1997). *Dyslexie: Een complex taalprobleem*. Amsterdam/ Meppel: Boom.

- Chizhik, A.W. (1999). Can Students work together equitably? An analysis of task effects in collaborative group work. *Social Psychology of Education*, 3, 63-79.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.
- Correll, J.S., & Ridgeway, C.L. (2006). Expectation states theory. In J. Delamater (Ed.), *Handbooks of sociology and social research* (pp 29-50). USA: Springer.
- Cosden, A.M., & Haring, G.T. (1992). Cooperative learning in the classroom: contingencies, group interactions, and students with special needs. *Journal of Behavioral Education*, 2, 1, 53-71.
- Denessen, E., & Veenman, S. (2005). De invloed van de groepssamenstelling op de participatie en het elaboratiegedrag van leerlingen in een coöperatieve leersituatie. In Valke, Baert, H. (Eds.), *Metten en onderwijskundig onderzoek : Proceedings 32e Onderwijs Research Dagen 2005* (pp. 355-358). Gent: Academia Press.
- Dyslexie. (2007). Gevonden op 15 februari 2010, op [http://www.denkeninbeeld.nl/?pag\\_id=31434&site\\_id=168](http://www.denkeninbeeld.nl/?pag_id=31434&site_id=168)
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gilder, de C.T. (1991). *Expectation states theory: some investigations within and beyond a research tradition*. Groningen: rijksuniversiteit Groningen.
- Hofmeester, H. *Studeren met dyslexie*. Rotterdam: Hogeschool van Rotterdam.
- Houtveen, A.A.M., Booij, N., De Jong, R., & Van de Grift, W.J.C.M. (1999). Adaptive Instruction and Pupil Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192.
- Huxham, M., & Land, R. (2000). Assigning students in groups work projects: can we do better than random? *Innovative in Education and Training International*, 37,1, 17-22.
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G., & Jaspers, J. (2005). Visualization of participation: Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? *Computers & Education*, 49, 1037–1065.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.



- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 5, 365-379.
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, M.T.K., & Elbedour, S. (2003). Aptitude by treatment interactions and matthew effects in graduate-level cooperative learning groups. *The journal of Educational Research*, 96, 4, 217-231.
- Kanselaar, G., Franken, A., & Erkens, G. (2004). Samenwerkend leren en de toekomst van ICT in het onderwijs. *Anders Leren in 2010*, 70-78.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S., & Van der Linden, J. (2004). Effects of a Cooperative Learning Program on the Elaborations of Students Working in Dyads. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 205-237.
- Lindenberg, S. (2001). Groups, sociology of. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 6434-6439). Amsterdam: Elsevier.
- Malmgren, W.K. (1998). Cooperative learning as an academic intervention for students with mild disabilities. *Focus on exceptional children*, 31, 1-8.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199-214.
- Nelson, L. M. (1999). Collaborative problem solving. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume two*. (pp. 241-268). New York: Routledge.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Learning research and development center, University of Pittsburgh*, 3-39.
- Ransby, M.J., & Swanson, H.L. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538-555.
- Ridgeway, C.L. (2001). Small group interaction and gender. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp.14185-14189). Amsterdam: Elsevier.

- Roseth, J.C., Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134, 2, 223-246.
- Slavin, E.R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Stryker, S. (2001). Social Psychology, Sociological. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp.14409-14413). Amsterdam: Elsevier.
- Visser, J.C.M. (2006). *Masterplan dyslexie – eindrapport*. Gevonden op 15 februari 2010, op [http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands\\_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf](http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf)
- Vugt, J. M. C. G. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.
- Wang, S.L., & Lin, S.S.J. (2007). The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 23, 2256-2268.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Prentice Hall International.




## Bijlage 1 Instrument vragenlijst vooraf

### Vragenlijst vóór de taaltaak




Straks gaan jullie beginnen met de taaltaak, maar wil je eerst deze vragen beantwoorden? Het werkt als volgt: Hieronder staan 7 vragen. Ben je het **helemaal oneens** met de vraag? Zet dan een rondje om het cijfer 1.

Als je het steeds meer eens bent met de vraag, kan je een steeds hoger cijfer omcirkelen. Als je het **helemaal eens** bent met de vraag, zet dan een rondje om het cijfer 7.




1) Ik denk dat wij met z'n tweeën deze taaltaak gemakkelijk kunnen maken.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




2) Ik zou deze taaltaak liever met een andere klasgenoot maken.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




3) Ik denk dat ik straks de meeste oplossingen kan geven.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7

4) Ik vind het een fijn idee dat ik straks met deze klasgenoot mag samenwerken.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




5) Nu ik weet met wie ik de taalkaak moet gaan maken, heb ik er veel minder zin in gekregen.

helemaal oneens helemaal mee eens

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---




6) Ik denk dat wij een ijzersterk team zullen zijn zo meteen.

helemaal oneens helemaal mee eens

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7) Ik denk dat mijn teammaatje goed is in taal.

helemaal oneens helemaal mee eens

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

## Bijlage 2 Instrument vragenlijst achteraf



### Vragenlijst ná de taaltaak

Tot slot, wil je deze laatste 7 vragen invullen?




Het werkt hetzelfde als de eerste vragenlijst: Ben je het **helemaal oneens** met de vraag? Zet dan een rondje om het cijfer 1.

Als je het steeds meer eens bent met de vraag, kan je een steeds hoger cijfer omcirkelen. Als je het **helemaal eens** bent met de vraag, zet dan een rondje om het cijfer 7.




1) Ik vond dat ik meer ideeën had dan mijn teammaatje.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




2) Het leek net alsof ik de leider was.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7



3) Ik vond dat mijn teammaatje meer ideeën had dan ik.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




4) De samenwerking tussen ons ging erg goed.

						
helemaal oneens						helemaal mee eens
1	2	3	4	5	6	7




5) Ik had liever met iemand anders samengewerkt.

						
helemaal oneens					helemaal mee eens	
1	2	3	4	5	6	7

6) Ik vond dat ik het meeste heb gedaan tijdens het werken aan de taalkaak.

						
helemaal oneens					helemaal mee eens	
1	2	3	4	5	6	7

7) Als ik met iemand anders had samengewerkt hadden we denk ik een beter cijfer gehad.

						
helemaal oneens					helemaal mee eens	
1	2	3	4	5	6	7

## Bijlage 3 Tekst bij taaltaak

### Pirateneiland



Anne en Mike zijn op zeilkamp bij de Friese meren. 's Avonds zit iedereen om het kampvuur met warme chocolademelk en roosteren ze **marshmallows**. Gisteravond vertelde de leiding een spannend verhaal over een verlaten eiland in het Tjeukermeer. Lang geleden maakten piraten het meer onveilig door er schepen te beklimmen en te veroveren en gebruikten ze het eiland om er hun buit te verbergen. Anne en Mike besluiten vandaag met de zeilboot er een kijkje te gaan nemen. Ze spreken af dat ze vandaag alleen een rondje om het eiland heen varen.

'Spring erin,' zei Mike tegen Anne. 'Bereid je voor op het grote avontuur. Mike maakte de boot los. Even later voeren ze over het meer.

Ze hoefden niet ver te gaan. Nog geen vijfhonderd meter. Tegenover de steiger waar ze vandaan kwamen was een inham en rechts ernaast stond een houten schuurtje. Eigenlijk moet deze inham een naam hebben. 'Deze inham noemen we de Ankerplaats,' zei Anne meteen. 'Veel boten die hierheen varen gaan hier namelijk vast voor anker om de buit uit te laden.'

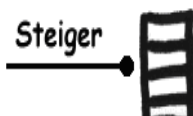
Mike pakte de stuurstok van zijn roer, minderde vaart en stuurde de boot in een



sukkelgangetje rond het eiland.

'Tjee, wat fantastisch!' zei Anne. 'We noemen het Pirateneiland. En waar we nu langskomen, die tweede inham, dat is de Welkomstbaai.'

'Oké,' zei Mike. 'We gaan nu langs het oosteinde'. Dit deel van het eiland bestond uit grof gras en varens. Het eindigde in een scherpe punt, waar twee of drie grote stenen in ondiep water lagen net of ze omgevallen waren. 'Op die rotsen zijn vast veel piratenschepen vergaan'.



Ze voeren langs de achterkant van het eiland, uit het zicht van de steiger naar de andere kant van het meer. Na de woeste stroom zagen ze vlak voor de bocht een heleboel brandnetels. 'Dit is de Vuurkust,' zei Anne. Tussen de Vuurkust en het houten schuurtje, midden op het eiland, liep de grond omhoog en op de bult zag Anne een rond stenen gebouwtje met een ring van slanke zuilen in plaats van muren. 'Wat is daar?' vroeg Anne.

'Dat was de plek waar de piraten samen kwamen om bier te drinken en hun buit te bekijken,' **fantaseerde** Mike. 'He, is dat niet een geweldige plek om ons eindfeest te houden? We kunnen daar veel lol en herrie maken zonder dat iemand er last van heeft!' 'Maar hoe moeten we er naartoe?', zei Anne.

'Aan de ene kant is een hele strook met brandnetels en vanaf de andere kant is het veel te ver lopen met alle feestspullen.'

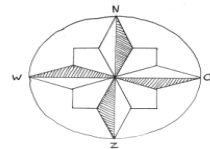
Aan hun rechterkant zagen ze in de verte een ander eiland. Ze kwamen aan bij de westpunt van het eiland. Op het land zagen ze een aantal steile rotsen. 'Die rotsen zijn echt heel erg steil, daar kan niemand tegenop klimmen.'

Ze voeren de bocht om naar de voorkant van het eiland. Opeens zagen ze op het eiland een plas water.

'Hé,' zei Mike, 'een grote plas water.' 'Daar moet je echt niet zomaar in gaan zwemmen,' zei Anne, 'want op zo'n gevaarlijk eiland kan het best zijn dat er krokodillen inzitten.'

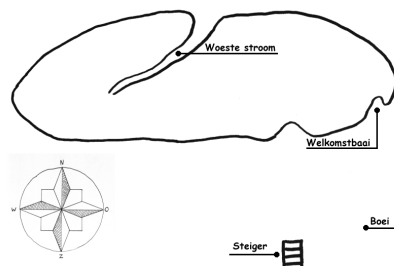
Zullen we het de Krokodillenpoel noemen?'

'Oké, dat wordt de Krokodillenpoel.'



'We zijn al bijna waar we zijn begonnen,' zei Mike. 'Kijk maar, daar is de inham waar we zijn begonnen met het houten schuurtje er vlak naast.'

Vlak voor deze inham zagen ze nog een soppig stuk grond. 'Dat is vast een moeras,' zei Anne. 'Dat is hartstikke gevaarlijk, als je er doorheen loopt, zak je gelijk weg. Dit noemen we het Malariamoevas.'



Zo waren ze het hele eiland rond geweest. Mike **navigeerde** het bootje weer richting het vaste land. Precies om twaalf uur merde Mike de boot weer bij de aanlegsteiger.



# Taaltaak groep 7/8



Gemaakt door:

1.....

2.....

School: .....

## **Inleiding**

Deze taalkaak bestaat uit 6 opdrachten. Voor het maken van deze taak hebben jullie 30 minuten. Probeer in deze tijd zoveel mogelijk af te hebben. Het is niet erg als jullie in deze tijd niet alles af hebben.

Lees elke opdracht goed door. Als jullie een opdracht niet goed begrijpen, probeer er dan *samen* uit te komen.

**Het is de bedoeling dat jullie de opdrachten *samen* maken. Je mag dus hardop overleggen. Jullie mogen op de taalkaak en op de teksten schrijven.**

Op elke bladzijde staat steeds wanneer je de volgende bladzijde van de stapel mag pakken. Volg deze aanwijzingen goed op.

Succes ermee!

Jullie mogen nu bladzijde 3 van de stapel pakken.

### Opgave 1

Jullie hebben allebei een tekst gekregen. Lees allebei je eigen tekst voor jezelf.

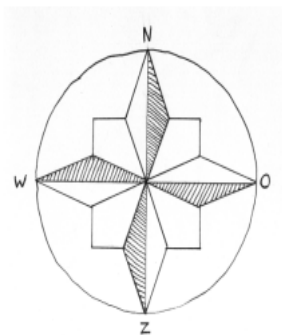
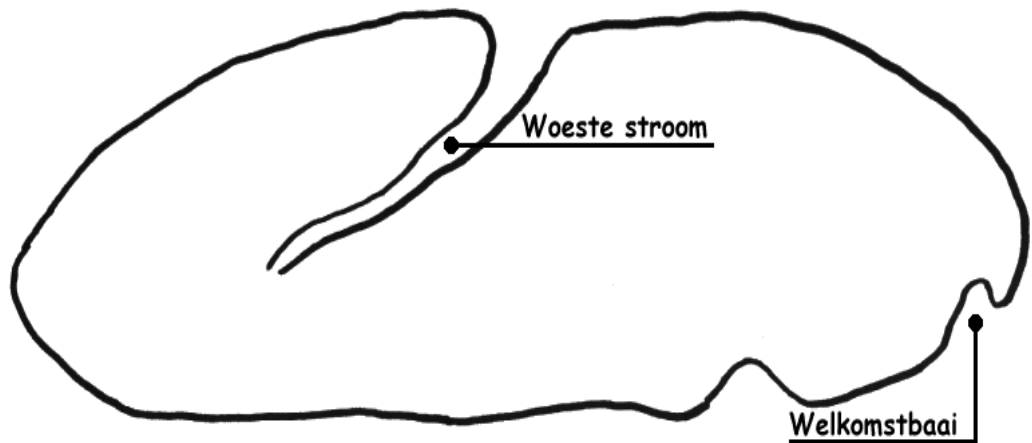
Als jullie allebei klaar zijn met lezen mogen jullie bladzijde 4 van de stapel pakken.

### Opgave 2

Pak nu de volgende bladzijde van de stapel. Hierop staat het Pirateneiland uit jullie verhaal getekend. Een aantal punten uit de tekst is al op deze kaart geplaatst. Probeer door middel van aanwijzingen in jullie teksten de onderstaande punten op de kaart te zetten. Overleg goed met elkaar. Pas als jullie het samen eens zijn geworden over de ligging van het punt, mogen jullie de juiste naam op de juiste plaats zetten.

- Ankerplaats
- Krokodillenpoel
- Malariamoeeras
- Vuurkust

Als jullie het met elkaar eens zijn over de ligging van de punten en deze ook op de landkaart hebben geschreven, mogen jullie bladzijde 6 van de stapel pakken.



### Opgave 3

De volgende woorden komen in jullie teksten voor, maar worden in de tekst niet uitgelegd:

- Fantaseren
- Marshmallow
- Navigeren

Weten jullie de betekenissen van deze woorden? Overleg met elkaar of jullie dezelfde betekenissen van de woorden bedacht hebben. Pas als jullie het samen eens zijn geworden over de betekenissen van de woorden, mogen jullie de betekenissen hieronder opschrijven.

Fantaseren:.....  
.....  
.....

Marshmallow:.....  
.....  
.....

Navigeren:.....  
.....  
.....

Als jullie het met elkaar eens zijn over de antwoorden, mogen jullie bladzijde 7 van de stapel pakken.

#### Opgave 4

A) Niet alle punten op het eiland hebben van Mike en Anne een naam gekregen. Hieronder vinden jullie drie beschrijvingen van punten die jullie ook terug kunnen vinden in jullie teksten. Overleg samen of je een naam voor elk punt kunt bedenken die past bij de beschrijving. Pas als jullie het samen eens zijn geworden over de namen van de punten, mag je de naam hieronder opschrijven.

##### *Beschrijving 1:*

Waar het eiland eindigde in een scherpe punt, waar twee of drie grote stenen in ondiep water lagen net of ze omgevallen waren. Op die rotsen zijn vast veel piratenschepen vergaan.

Jullie naam:.....

##### *Beschrijving 2:*

Een rond stenen gebouwtje met een ring van slanke zuilen in plaats van muren. De plek waar de piraten samen kwamen om bier te drinken en hun buit te bekijken.

Jullie naam:.....

B) Zet de zelfverzonnen namen van de punten op jullie landkaart op de juiste plek.

Als jullie de twee punten op de landkaart hebben geplaatst en jullie het hierover met elkaar eens zijn, mogen jullie bladzijde 8 van de stapel pakken.

### Opgave 5

Zoals jullie hebben kunnen lezen, lijkt het Mike en Anne leuk om het eindfeest van het zeilkamp op het eiland bij het stenen gebouwtje te houden. Het probleem is alleen dat dit gebouwtje moeilijk bereikbaar is. Vanaf de zuid- en westkant is het erg ver lopen, aan de noordkant staan een heleboel brandnetels en aan de oostkant bevinden zich gevaarlijke rotsen.

Hoe kunnen de kinderen en de leiding van het kamp het beste naar het stenen gebouwtje gaan om op het feest te komen? Bedenk samen een oplossing voor dit probleem. Pas als jullie het samen eens zijn over de oplossing mogen jullie die hieronder kort opschrijven.

Onze oplossing:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Als jullie het met elkaar eens zijn over de oplossing en hem opgeschreven hebben, mogen jullie bladzijde 9 van de stapel pakken.

Opgave 6

Mike en Anne hebben afgesproken om morgenmiddag weer terug te gaan naar het eiland. Ze willen dan aan land gaan. Ze hebben de hele middag om op dit eiland door te brengen.

Wat denken jullie dat Mike en Anne op deze middag allemaal op het eiland gaan doen?

Overleg hier met z'n tweeën over. Pas als jullie het samen eens zijn geworden, mogen jullie jullie antwoord hieronder opschrijven.

Wij denken dat Mike en Anne:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Dit was het einde van de taalkaak. Bedankt!