



Universiteit Utrecht

*De relatie tussen accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen en adaptieve scaffolding*

Bos, D.W. (4092929)

Beoordelaar: Janneke van de Pol

Tweede beoordelaar: Renée Jansen

Cursus: Bachelorthesis Onderwijskunde

Cursuscode: 200600207

Opleiding: Onderwijskunde

Instelling: Universiteit Utrecht

Cursusjaar: 2015-2016

Datum: juni, 2016

Aantal ECTS: 15

Aantal woorden:

---

SAMENVATTING

In dit onderzoek zijn twee relaties onderzocht in vijftien derde klassen. Ten eerste is de relatie onderzocht tussen de accuratesse van docentbeoordelingen en adaptieve scaffolding en vervolgens het verschil tussen de accuratesse van docentbeoordelingen op basis van leerlingnamen en de accuratesse van docentbeoordelingen op basis van leerlingnamen en door de leerling gemaakte diagrammen. De leerlingen lezen teksten en maakten daarover een toets. Vervolgens vulden zij twee vragenlijsten (Perceived Adaptivity Questionnaire en Adaptive Intervention) in. Er zijn geen significante resultaten gevonden. Desalniettemin heeft het onderzoek aanknopingspunten geboden voor vervolgonderzoek en aangetoond dat dit onderwerp relevant is voor verder en uitgebreider onderzoek.

---

*Key words: accuratesse docentbeoordelingen, diagrammen, leerlingnamen, adaptieve ondersteuning, scaffolding.*

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

### **Inleiding**

Docentbeoordelingen over kennis, houding en gedrag van hun leerlingen hebben gevolgen voor de educatieve praktijk (Gaines & Davis, 1990; Shavelson & Stern, 1981). Op deze beoordelingen worden instructietechnieken en instructietempo aangepast en worden interventies ingezet voor de leerlingontwikkeling (Feinberg & Shapiro, 2003; Gaines & Davis, 1990; Hoge & Coladarci, 1989). Met docentbeoordelingen wordt bedoeld dat de docenten vooraf inschattingen maken over de prestaties van leerlingen op een test. In het onderwijs worden docenten geacht continu het verschil tussen het actuele ontwikkelingsniveau van een leerling en het maximale niveau wat een leerling kan bereiken met sociale ondersteuning, de zone van naaste ontwikkeling, te beoordelen (Vygotsky, 1978). Binnen de zone van naaste ontwikkeling wordt ondersteuning, scaffolding, geboden door de docenten (Wood, Bruner, & Ross, 1976). De ontwikkeling van scaffolding van docenten hangt af van een aantal factoren. Eén van deze factoren is openheid: de docent toont begrip en interesse in het werk van een leerling en stelt zich open voor zijn/haar ideeën. Daarnaast is het belangrijk dat docenten focussen op wat een leerling begrijpt (Pol, Volman, & Beishuizen, 2012).

Er is echter geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen (de accuratesse van) docentbeoordelingen en de mate waarin docenten de zone van naaste ontwikkeling kunnen beoordelen en/of de mate van adaptieve scaffolding die zij verschaffen. Omdat Pol et al. (2012) aangeven dat de focus van docenten op wat een leerling begrijpt een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van scaffolding, wordt in het huidige onderzoek gefocust op de (accuratesse van de) docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen. In het huidige onderzoek wordt onderzocht in hoeverre er een relatie is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op leesbegrip (begrijpend lezen) en de door de leerling ervaren adaptieve scaffolding (onderzoeksvraag één).

Voorwaardelijk voor het onderzoeken in hoeverre er een relatie is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen en adaptieve scaffolding, is het onderzoeken van de mate van accuratesse van beoordelingen van docenten. Met accuratesse wordt bedoeld in welke mate de docentbeoordelingen daadwerkelijk corresponderen met de leerlingprestaties op een test, zonder de prestaties te beïnvloeden (Hoge & Coladarci, 1989).

Uit onderzoek is gebleken dat het al dan niet correct invullen van oorzaak en gevolgrelaties in causale diagrammen diagnostische cues zijn voor de prestaties bij een leestest

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

(Loon, Bruin, Gog, Merriënboer, & Dunlosky, 2014). Wanneer docenten beoordelingen maken aan de hand van leerlingnamen in combinatie met door de leerling gegenereerde oorzaak en gevolgrelaties, beschikken docenten theoretisch gezien over meer cues waarop zij hun beoordeling kunnen baseren. Ze beschikken namelijk naast cues over de leerling, over diagnostische cues die uit oorzaak en gevolgrelaties gehaald kunnen worden.

In het huidige onderzoek wordt daarom onderzocht in hoeverre er een verschil is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen gebaseerd op enkel leerlingnamen (conditie één) en de accuratesse van docentbeoordelingen gebaseerd op de leerlingnamen in combinatie met door leerlingen gemaakte oorzaak en gevolgrelaties (conditie twee, onderzoeksvraag twee).

Daarnaast levert het onderzoek een bijdrage aan onderzoek naar accuratesse van docentbeoordelingen op het gebied van lezen. Eerder onderzoek toont aan dat docenten accurate voorspellingen kunnen maken over de leerlingprestaties op begrijpend lezen (Feinberg & Shapiro, 2009). Het huidige onderzoek gaat dieper in op de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen. Er wordt namelijk onderzocht of er een verschil is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen, gebaseerd op louter leerlingnamen en docentbeoordelingen, gebaseerd op leerlingnamen in combinatie met oorzaak en gevolgrelaties.

Respectievelijk zal de theoretische achtergrond voor onderzoeksvraag één en onderzoeksvraag twee beschreven worden.

### **Gebruik Van Diagnostische Cues**

De docentbeoordelingen over kennis, houding en gedrag van hun leerlingen zijn gebaseerd op een grote hoeveelheid informatie (cues) over hun leerlingen, die afkomstig zijn uit meerdere bronnen en geïntegreerd worden. Deze cues zijn onder meer eigen informele observaties, anekdoten van andere docenten, gestandaardiseerde testcores en schoolprestaties (Shavelson & Borko, 1979). Theoretisch gezien zouden beoordelingen die enkel op basis van leerlingnamen worden gemaakt, gebaseerd zijn op de bovenstaande cues. Volgens Brunswik (1956) wordt de accuratesse van beoordelingen deels bepaald door de diagnosticiteit van cues die worden gebruikt om beoordelingen te maken. Hoe hoger de diagnosticiteit (hoe waardevol iets is) van cues, hoe hoger de accuratesse van beoordelingen. Omdat uit onderzoek is gebleken dat het al dan niet correct invullen van oorzaak en gevolgrelaties in causale diagrammen kunnen

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

dienen als diagnostische cues (Loon et al., 2014), wordt daar in het huidige onderzoek naar gekeken.

### **Zone Van Naaste Ontwikkeling En Adaptieve Scaffolding**

Voor de eerste onderzoeksvraag richt dit onderzoek zich op de binnen de zone van naaste ontwikkeling geboden scaffolding (Fernández, Wegerif, Mercer, & Rojas-Drummond, 2001). De zone van naaste ontwikkeling is het verschil tussen het actuele ontwikkelingsniveau van een leerling en het maximale niveau dat de leerling kan bereiken met behulp van ondersteuning (Vygotsky, 1978). Scaffolding is de ondersteuning die binnen de zone van naaste ontwikkeling wordt verschaft (Pol & Elbers, 2013). De huidige studie focust zich op adaptieve scaffolding. Met adaptieve scaffolding wordt bedoeld dat docenten de individuele behoefte aan ondersteuning van leerlingen inschatten, verschaffen en deze door de tijd heen laten afnemen wanneer het zelfvertrouwen en de mogelijkheden van de individuele leerling beter wordt (Molenaar & Roda, 2008). Adaptieve scaffolding onderscheidt zich van vaststaande scaffolding, waarbij de ondersteuning vooraf vastgesteld is en geldt voor alle leerlingen (Molenaar & Roda, 2008).

### **Contingentie Van Instructie, Een Voorwaarde Voor Scaffolding**

Voor adaptieve scaffolding moet contingentie van instructie aanwezig zijn. Dit houdt in dat de controle die door de leerkracht wordt verschaft, wordt aangepast op het niveau en begrip van de leerling. Controle moet namelijk worden vergroot wanneer de leerling fouten maakt en moet verminderen wanneer de leerling beter wordt (Pol & Elbers, 2013). Als de leerling alle aspecten van de taak beheerst, wordt controle volledig overgeheveld naar de leerling (Molenaar & Roda, 2008). Pol en Elbers (2013) suggereren dat contingentie positief geassocieerd is met het leren van leerlingen, wanneer het voormalige begrip van de leerlingen slecht was.

Contingente instructie wordt door het 'Model of Contingent Instruction' van Pol et al. (2012) weergegeven in drie stappen, namelijk: diagnostische strategieën, controleren van de diagnose en interventiestrategieën. De leerkracht moet eerst het begrip van de leerling bepalen door middel van diagnostische strategieën. Vervolgens moet de leerkracht de indruk van het begrip van leerlingen controleren door middel van vragen (controleren van diagnose). Ten slotte kan de werkelijke ondersteuning worden toegepast door middel van vragen, hints of verklaringen (interventiestrategie). Contingentie van instructie hangt af van de aanpassing van de ondersteuning (Pol et al., 2012).

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

Er zijn vier subtypen die de relatie tussen contingentie, uitdaging en het leren van leerlingen weergeven. Hiervan bevatten twee subtypen niet-contingente ondersteuning (NA). Hierbij wordt de mate van controle niet aangepast op het begrip van de leerling. Het eerste subtype niet-contingente ondersteuning is het verhogen van controle, wanneer het begrip van de leerling goed is, wanneer de leerkracht het begrip van de leerling onderschat en er te weinig uitdaging is, zodat er geen leren plaatsvindt (NA+). Het tweede subtype niet-contingente ondersteuning is het verminderen van controle, wanneer het begrip van de leerling slecht is, wanneer de leerkracht het begrip van de leerling overschat en er te veel uitdaging is, zodat er geen leren plaatsvindt (NA-). De overige twee subtypen gaan over contingente ondersteuning (A). Hierbij wordt de mate van controle aangepast op het begrip van de leerling. Het eerste subtype contingente ondersteuning is het verhogen van controle wanneer het begrip van de leerling slecht is, de leerkracht correct het begrip van de leerling inschat, de mate van uitdaging passend is en er zo leren plaatsvindt (A+). Het tweede subtype contingente ondersteuning is het verlagen van controle, wanneer het begrip van de leerling goed is, de leerkracht correct het begrip van de leerling inschat, de mate van uitdaging passend is en er leren plaatsvindt (A-) (Pol & Elbers, 2013).

### **Accuratesse Van Beoordelingen Van Docenten Op Het Gebied Van Lezen**

Een voorwaarde om te onderzoeken in hoeverre er een relatie is tussen accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen en adaptieve scaffolding is het onderzoeken van de mate van accuratesse op het gebied van lezen. Op het gebied van lezen geeft onderzoek over het algemeen aan dat er een sterke associatie is tussen de beoordelingen van docenten en de prestaties van leerlingen. Demaray en Elliott (1998) toonden bijvoorbeeld aan dat er een significante correlatie, namelijk  $r = .82$ , bestaat tussen de beoordeling van docenten en afzonderlijk leesscores op de Kaufman Test of Educational Achievement. Bovendien blijken docenten in staat te zijn accurate voorspellingen te maken over leerlingprestaties op toetsen voor begrijpend lezen (Feinberg & Shapiro, 2009).

### **Het Genereren Van Oorzaak en gevolgrelaties**

De accuratesse van docentbeoordelingen zal onder meer gebaseerd zijn op door de leerling gemaakte oorzaak en gevolgrelaties (conditie twee). Diagrammen zijn effectief wanneer ze oorzaak en gevolgrelaties weergeven. Aangetoond is dat het verschaffen van deze causale diagrammen, naast de weergegeven tekst, leren het beste ondersteunt wanneer de structuur van

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

de tekst erdoor gesimplificeerd wordt. Daarnaast kan het vertonen van diagrammen zorgen voor verbeterde mentale modellen en het begrip van een tekst verbeteren (Butcher, 2006; Gobert en Clement, 1999; Mccrudden, Schraw, Lehman, & Poliquin, 2007). Bovendien suggereren Loon et al. (2014) dat de accuratesse van monitoren van adolescenten het meest verbeterde wanneer zij oorzaak en gevolgrelaties van teksten maakten na het lezen van teksten, voordat zij hun eigen prestaties inschatten op een test, in vergelijking tot adolescenten die geen oorzaak en gevolgrelaties maakten. Zij toonden aan dat het maken van oorzaak en gevolgrelaties met diagrammen cues vaststelden die diagnostisch waren voor de prestaties op de test. De al dan niet correct ingevulde antwoorden voorspelden bijvoorbeeld prestaties op de test. In dit onderzoek wordt dan ook verwacht dat ditzelfde voor docenten geldt en zij door de gemaakte diagrammen van de leerlingen betere inschattingen kunnen maken over de prestaties van deze leerlingen.

### **De Huidige Studie**

Het huidige onderzoek levert een bijdrage aan dit onderzoeksgebied door te onderzoeken in hoeverre er een relatie is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen en adaptieve scaffolding (onderzoeksvraag één). Alle leerlingen vulden vragenlijsten in die betrekking hadden op de mate van adaptieve scaffolding.

Docenten dienen continu de zone van naaste ontwikkeling te beoordelen (Vygotsky, 1968) en adaptieve scaffolding hierin te bieden (Wood et al., 1976). De ontwikkeling van scaffolding wordt beter wanneer docenten focussen op het begrip van de leerlingen. In de huidige studie maken docenten beoordelingen over prestaties op begrijpend lezen van leerlingen. Daarnaast suggereren Thiede et al. (2015) dat de accuratesse van beoordelingen geassocieerd is met de mate waarin docenten in staat zijn de instructiebehoeften van leerlingen te identificeren. Wij verwachten daarom dat hoe hoger de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen zullen zijn, hoe hoger de mate van adaptieve scaffolding die geboden wordt door docenten (hypothese één).

Daarnaast levert het onderzoek een bijdrage aan het onderzoeken van de mate van accuratesse van docentbeoordelingen, met name op het gebied van lezen. In het huidige onderzoek wordt namelijk onderzocht in hoeverre er een verschil is tussen de accuratesse van docentbeoordelingen van leerlingprestaties op begrijpend lezen, gebaseerd op enkel leerlingnamen en de accuratesse van docentbeoordelingen, gebaseerd op de leerlingnamen in combinatie met oorzaak en gevolgrelaties die leerlingen leggen (onderzoeksvraag twee).

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

Docenten gaven een beoordeling over de mate waarop leerlingen zouden gaan presteren op de testen voor begrijpend lezen. De docenten baseerden de helft van de beoordelingen op enkel leerlingnamen en de andere helft van de beoordelingen op leerlingnamen in combinatie met door de leerlingen gegenereerde oorzaak en gevolgrelaties.

Docenten baseren hun beoordelingen op een grote hoeveelheid cues (Borko & Niles, 1982; Brunswik, 1956; Shavelson & Borko, 1979). In het huidige onderzoek wordt verwacht dat docenten hun beoordelingen van prestaties van leerlingen op begrijpend lezen, gebaseerd op de leerlingnamen in combinatie met gegenereerde oorzaak en gevolgrelaties, maken aan de hand van cues over de leerling en cues die uit de oorzaak en gevolgrelaties worden gehaald. Wij verwachten daarom dat docentbeoordelingen over leerlingprestaties aan de hand van leerlingnamen in combinatie met de door de leerlingen gegenereerde gevolg-en-oorzaak relaties accurater zullen zijn dan wanneer docenten slechts aan de hand van leerlingnamen een individuele beoordeling over de leerlingen verschaffen (hypothese twee).

### Methode

#### Deelnemers

De deelnemers waren leerlingen uit de derde klas van de middelbare school ( $N=199$ ), waarvan 57 niet bruikbaar zijn. Er blijven dan 142 leerlingen over, waarvan 31 jongens (21,8%) en 111 meisjes (78,2%). De leerlingen zijn willekeurig verdeeld over de condities (zie tabel 1). Van tevoren zijn willekeurig vijf leerlingen per klas als focusleerlingen gekozen, over deze leerlingen maakten de docent inschattingen. Ook werd er per klas één oefenleerling gekozen.

Tabel 1

*Verdeling leerlingen over de condities*

	Aantal	Percentage van totaal
Conditie één	70	35,2%
Conditie twee	72	36,2%
Missende data	57	28,6%

In totaal deden 15 docenten mee aan het onderzoek, waarvan 5 man (33,33%) en 10 vrouw (66,67%). De gemiddelde leeftijd van de docenten was 40,40 (man 46,40, vrouw 37,40).

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

De docenten gaven de vakken aardrijkskunde (1 docent), biologie (1 docent), Engels (3 docenten), geschiedenis (3 docenten), Nederlands (5 docenten) en scheikunde (2 docenten).

Alle deelnemers zijn geworven via afdelingsleiders op verschillende middelbare scholen.

### **Instrumenten**

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een aantal instrumenten, die hieronder worden beschreven. Er is voor deze leerlingvragenlijsten gekozen, omdat expliciet adaptieve ondersteuning door de docent onderzocht wordt en dit vanuit de leerlingen het beste beoordeeld kan worden. Het is wenselijk dat leerlingen deze informatie invullen, omdat zij les hebben van deze docent en daardoor een goed beeld kunnen geven van de geboden adaptieve ondersteuning door deze docent. Tevens is het afnemen van twee vragenlijsten betrouwbaarder, eventuele meetfouten worden hierdoor verminderd.

**Perceived adaptivity questionnaire.** Ten eerste is gebruik gemaakt van de ‘Perceived Adaptivity Questionnaire’, bestaande uit 27 items, verdeeld over vier subschalen (Pol, Kroonenberg, Poorthuis, & Mainhard (in progress)). De subschaal A+ bestaat uit 6 items (Cronbach’s Alfa .88), de subschaal A- uit 8 items (Cronbach’s Alfa .80). De subschaal NA+ bestaat uit 6 items (Cronbach’s Alfa .74), subschaal NA- uit 7 items (Cronbach’s Alfa .84). Een voorbeelditem (NA+) is: ‘Deze docent helpt mij met dingen die ik al lang begrijp’. Antwoorden werden gegeven op een vijf-punts likertschaal, lopend van ‘klopt niet’ naar ‘klopt wel’.

**Adaptive intervention.** Tevens is gebruik gemaakt van ‘Adaptive Intervention’, bestaande uit 5 items, Cronbach’s Alfa .86 (Bürgermeister et al., 2011). Deze vragenlijst bevat geen subschalen. Een voorbeelditem is: ‘Ik had het gevoel dat deze docent begreep welke moeilijkheden ik had bij het werken aan opgaven’. De antwoorden konden ook hier gegeven worden op een 5-punts likertschaal.

**Oefenmateriaal en tekst.** Het oefenmateriaal bestond uit twee oefenteksten en de toetstekst bestond uit zes korte teksten.

**Diagram en ‘filler task’.** Voor conditie één bestond dit uit een ‘filler task’, een opvultaak, en voor conditie twee bestond dit uit diagrammen met oorzaak en gevolgrelaties over de tekst.

**Toets leerlingen.** Hierin werd over elke tekst één vraag over verbanden gesteld, in dit antwoord moesten de leerlingen vier verbanden benoemen uit de tekst. In totaal konden op de toets dus 20 goede verbanden genoemd worden.



## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

**Inschattingen docenten.** Hierin vullen de docenten per oefen- en focusleerling in wat hun inschatting was over hoeveel oorzaak en gevolgrelaties de leerlingen goed ingevuld hadden.

### **Design En Procedure**

Het huidige onderzoek heeft een kwantitatief onderzoeksdesign. Er wordt getracht te kijken naar een grote groep leerlingen en docenten, om op deze manier zo representatief mogelijke uitspraken te doen over de onderzoeksvragen. Met een kwantitatief onderzoeksdesign is dit het beste mogelijk, omdat hierbij geen sprake is van interpretatie en het onderzoek daardoor objectiever is. Het onderzoek heeft een within-subjectsdesign omdat de docenten inschattingen maken over leerlingen uit verschillende condities, maar zelf niet in groepen zijn verdeeld.

**Procedure leerlingen.** Alle deelnemers werden getest in een klaslokaal, tijdens een les van hun docent. Er was één lesuur beschikbaar (70 minuten) voor alle onderdelen, wat indien nodig kon uitlopen. Er werd de leerlingen verteld dat alle informatie anoniem verwerkt werd. Tevens zijn alle leerlingen van tevoren willekeurig ingedeeld in een conditie. Ten eerste werden de vragenlijsten, de ‘Perceived Adaptivity Questionnaire’ en de ‘Adaptive Intervention’ afgenomen. Vervolgens maakten de leerlingen, samen met de onderzoekers, een oefentekst, met daarbij één vraag over oorzaak en gevolgrelaties. Hierna oefenden de leerlingen met het maken van diagrammen.

Met diagrammen worden de diagrammen bedoelt die de leerlingen zelf maakten over de tekst. Dit is anders dan de oorzaak en gevolgrelaties waarover zij vragen lazen, hierbij werd gevraagd om verbanden op te schrijven die in de tekst te vinden waren. Bij de diagrammen was het de bedoeling dat de leerling een diagram tekende.

Vervolgens gingen de leerlingen aan de slag met het lezen van de verschillende teksten, dat ze op hun eigen tempo konden doen. De leerlingen maakten de zes leesteksten, hierna volgde afhankelijk voor de conditie een opdracht. In conditie één kregen de leerlingen een ‘filler task’ en in conditie twee kregen de leerlingen de opdracht een diagram te maken over de zojuist gelezen tekst. Ten slotte maakten alle leerlingen de toets over de gelezen teksten.

**Procedure docenten.** De docenten maakten inschattingen in een klaslokaal, zonder klas. Hiervoor was één uur (60 minuten) beschikbaar. Er werd de docenten verteld wat de bedoeling was en toen konden de docenten het inschatten oefenen. Dit gebeurde met de gegevens van de willekeurig geselecteerde oefenleerling. Hieraan voorafgaand mochten de docenten zelf de teksten lezen die de leerlingen hadden gelezen, om zo een beeld te krijgen van wat de leerlingen

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

gelezen hadden. Vervolgens werd er uitleg gegeven over hoe de inschatting gegeven moest worden en wat ingevuld moest worden. In deze uitleg werd verteld dat de docenten inschattingen zouden gaan maken over hoe hun leerlingen hadden gepresteerd op de toets. Hierna beoordeelde de docent zelf de gemaakte teksten van de tien focusleerlingen, waar de onderzoekers bij aanwezig waren. Zij vulden per leerling voor elke tekst in wat hun inschatting was over hoeveel vragen (1-4) over verbanden de desbetreffende leerling goed zou hebben gemaakt op de toets. Hiervoor omcirkelden zij hoeveel vragen de leerling goed zou hebben. Vijf van deze teksten werden beoordeeld op alleen leerlingnaam, vijf op basis van leerlingnaam en de door de leerling gemaakte diagrammen. De docenten deden dit alleen over de leerlingen van hun eigen klas.

### **Scoren Toetsen En Vragenlijsten**

Voor het scoren van de toetsen hebben beoordelaars 10% van de data gescoord. Hieruit is een Cohen's Kappa van .617 gekomen voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit wordt een middelmatige score genoemd (Cohen, 1988). Vervolgens zijn alle toetsen van de leerlingen door deze beoordelaars gescoord.

Voor het scoren van de vragenlijsten zijn beide vragenlijsten (Perceived Adaptivity Questionnaire en Adaptive Intervention) samen genomen. De berekening van de score is het gemiddelde van deze twee vragenlijsten.

Voor het kijken naar de accuratesse van de docenten op het maken van de inschattingen is er een gemiddelde genomen per conditie, dus één voor de conditie met louter leerlingnamen en één voor de conditie met leerlingnamen in combinatie met de door leerlingen gemaakte diagrammen.

### **Analyse**

Voor de analyse is het programma SPSS, versie 22, gebruikt. In de analyses is alleen de data meegenomen van de willekeurig gekozen oefen- en focusleerlingen.

Voor het onderzoeken van alle inschattingen is gebruik gemaakt van een gammacorrelatie. De waarde van gamma geeft de sterkte van de associatie aan tussen beoordelingen van docenten en prestaties van leerlingen en deze waarden lopen van -1 (negatieve associatie) tot +1 (positieve associatie). Bij een waarde van nul is er geen associatie.

Voor het onderzoeken van onderzoeksvraag één is gebruik gemaakt van een lineaire regressieanalyse, waarbij de afhankelijke variabele de adaptieve scaffolding was. Hiermee wordt getoetst of er aan de hand van de score op de accuratesse voorspeld kan worden wat de score is

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

op adaptieve scaffolding van de docenten. De onafhankelijke variabele was de accuratesse van de docentbeoordelingen over de prestaties van leerlingen.

Onderzoeksvraag twee wordt onderzocht met behulp van een éénweg-ANOVA. Er is één onafhankelijke variabele, dat is hierbij de accuratesse van de beoordelingen. Bij deze analyse worden de verschillende condities met elkaar vergeleken. De afhankelijke variabele in deze analyse was de condities waarin de leerlingen zaten.

### Resultaten

Voor het onderzoeken van onderzoeksvraag 1 is gebruik gemaakt van een regressieanalyse. Voordat deze resultaten onderzocht en geïnterpreteerd zijn is gekeken naar de assumpties behorende bij de enkelvoudige regressie. Ten eerste is gekeken naar normaliteit, gebleken is dat er in de steekproef sprake is van een normale verdeling. Ten tweede is gekeken naar onafhankelijkheid, ook deze assumptie is niet geschonden. Ten slotte is gekeken naar de homogeniteit van de verdeling rond de regressielijn en ook deze assumptie is niet geschonden. Er kan dus gesteld worden dat geen van de assumpties voor het uitvoeren van de regressieanalyse geschonden is.

Uit de regressieanalyse is gebleken dat het model 1,3% van de variantie verklaart,  $p = .467$ . Dit is geen significante verklaring en geeft aan dat slechts 1,3% van de score op adaptieve scaffolding verklaart wordt door de score op accuratesse van de docentbeoordelingen over de prestaties van leerlingen.

Voor het onderzoeken van onderzoeksvraag 2 is gebruik gemaakt van een éénweg-ANOVA. Om te zorgen dat de ANOVA berekend kon worden zijn voor elke conditie en inschatting vanuit de docent daarover gamma-correlaties berekend.

Levine's statistic was significant,  $F(2, 186) = .332, p = .718$ , wat aangeeft dat de hypothese van homogeniteit geschonden is. Omdat de éénweg-ANOVA alsnog vrij krachtig is ondanks dat de hypothese van homogeniteit geschonden is, is deze toch uitgevoerd en gebruikt.

De ANOVA was statistisch gezien niet significant, wat aangeeft dat het verschil in de accuratesse van beoordelingen van leerlingprestaties op begrijpend lezen, gebaseerd op leerlingnamen of gebaseerd op leerlingnamen in combinatie met oorzaak-gevolg relaties die de leerling legden niet significant was,  $F(2, 186) = .572, p = .565$ .

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

Tijdens het analyseren is bij beide onderzoeksvragen gebleken dat er sprake was van ‘missing data’. Dit kon niet meegenomen worden in de analyse en dus is de analyse gedaan met de wel aanwezige data.

### **Discussie**

In dit onderzoek zijn twee onderzoeksvragen onderzocht. De eerste onderzoeksvraag was: ‘in hoeverre is er een relatie tussen de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op leesbegrip (begrijpend lezen) en de door de leerling ervaren adaptieve scaffolding?’. De tweede onderzoeksvraag was: ‘in hoeverre is er een verschil tussen de accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen gebaseerd op enkel leerlingnamen en de accuratesse van docentbeoordelingen gebaseerd op leerlingnamen in combinatie met de door leerlingen gegenereerde oorzaak en gevolgrelaties?’.

#### **Onderzoeksvraag Eén**

Voor het onderzoeken van onderzoeksvraag één zijn twee vragenlijsten (Perceived Adaptivity Questionnaire en Adaptive Intervention) afgenomen die de leerlingen invulden over hun docent en hebben de docenten inschattingen gemaakt over de gemaakte toets over de leesteksten van de leerlingen. De relatie hiertussen is onderzocht met een regressieanalyse.

Uit de regressieanalyse is gebleken dat het effect van deze relatie niet significant was. Concluderend kan er dus gezegd worden dat de score op adaptieve ondersteuning (scaffolding) niet significant veel verklaarde van de score op de accuratesse van beoordelingen, wat impliceert dat er andere aspecten zijn die deze score beter kunnen verklaren.

Een mogelijke verklaring voor dit resultaat kan zijn dat een voorwaarde voor scaffolding is dat zowel de instructie als de adaptieve ondersteuning (de scaffolding) geboden moet worden door dezelfde docent (Pol et al., 2012). In dit onderzoek heeft de docent alleen de inschattingen gemaakt over de prestaties van de leerlingen, maar hij/zij heeft niet de instructie gegeven en tijdens het experiment ook niet de adaptieve ondersteuning kunnen bieden. Hierdoor wordt de score op de adaptieve ondersteuning dus gegeven over eerdere ervaringen en kan het zo zijn dat de docent minder goede inschattingen kan maken over de prestaties van zijn/haar leerlingen. Daarnaast kan sociaal wenselijkheid en verminderde concentratie ook een rol spelen in de gevonden resultaten.

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

### Onderzoeksvraag Twee

Voor het onderzoeken van deze onderzoeksvraag is gekeken naar de inschattingen die docenten gemaakt hebben over de leerlingen uit hun klas en de toetsen en diagrammen die de leerlingen hebben gemaakt. Aan de ene kant is gekeken naar de inschattingen die de docenten maakten op basis van louter leerlingnamen en aan de andere kant is gekeken naar de inschattingen die de docenten maakten op basis van leerlingnaam en de door de leerling gemaakte oorzaak en gevolgrelaties. Deze zijn met elkaar vergeleken door middel van een éénweg-ANOVA.

Uit de éénweg-ANOVA is gebleken dat dit verschil niet significant is. Dit leidt tot de conclusie dat de accuratesse van de docentbeoordelingen niet significant beter of slechter was als er naast de leerlingnaam ook het door de leerling genereerde diagram beschikbaar was voor de docent om in te kunnen zien.

Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat de door de leerlingen gemaakte oorzaak en gevolgrelaties geen diagnostische cue zijn. Volgens onderzoek van Brunswik (1956) wordt de accuratesse van de beoordelingen hoger als gebruik gemaakt wordt van cues met een hoge diagnosticiteit. Mogelijk is het zo dat de door de leerlingen gemaakte diagrammen geen hoge diagnosticiteit heeft en daardoor minder voorspellende waarde heeft. Hierdoor zouden de docenten geen accuratere inschatting kunnen maken als het door de leerling gemaakte diagram ook ingezien mocht worden en is er dus geen verschil tussen de twee condities.

### Limitaties En Sterke Punten

In dit onderzoek is een aantal limitaties naar voren gekomen. Ten eerste is er gebleken dat er relatief veel 'missing data' was. Hierdoor kan het zo zijn dat belangrijke informatie mist, waardoor mogelijk verkeerde conclusies zijn getrokken. Deze 'missing data' is te verklaren doordat niet alle leerlingen genoeg tijd hebben gehad om alles binnen de tijd in te vullen. Tevens is het mogelijk dat leerlingen per ongeluk, of met opzet, vragen hebben overgeslagen, waardoor er gaten zijn gevallen in de data. De analyses zijn uitgevoerd met de bruikbare data, maar mogelijk heeft dit tot andere uitkomsten geleid.

Ten tweede is het mogelijk dat de leerlingen bij de vragenlijsten over de docenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Hierdoor kan het mogelijk zo zijn dat er andere resultaten naar voren zijn gekomen. Echter, dit is inherent aan het doen van sociaalwetenschappelijk onderzoek en daarom is geprobeerd hier zoveel mogelijk voor te

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

controleren. Dit is bijvoorbeeld gedaan door in de instructies de nadruk te leggen op eerlijkheid en anonimiteit, zodat zo min mogelijk antwoorden beïnvloed zouden worden door sociale wenselijkheid.

Daarnaast is in het onderzoek gekeken naar begrijpend lezen. Mogelijk zou het zo kunnen zijn dat de uitkomsten anders geweest zouden zijn wanneer er gekeken zou zijn naar exacte vakken, zoals bijvoorbeeld wiskunde. Docenten zouden hier mogelijk een grotere rol spelen bij hun uitleg en meer gebruik moeten maken van adaptieve scaffolding, waardoor dit effect (onderzoeksvraag één) significant zou zijn gebleken. Doordat er gekeken is naar begrijpend lezen is slechts één kant (de alfa-kant) van de vakken die op de middelbare school gegeven worden onderzocht.

Ten slotte zouden de getrokken conclusies beter te generaliseren zijn als er uitgebreider onderzoek gedaan zou zijn naar een grotere groep. Hoe groter de groep, hoe beter het onderzoek generaliseerbaar is, zo ook bij dit onderzoek.

Sterk aan dit onderzoek is dat het heeft gekeken naar adaptieve ondersteuning aan de ene kant en het verschil tussen inschattingen op basis van leerlingnamen en op basis van leerlingnamen in combinatie met door de leerling gemaakte diagrammen aan de andere kant. Doordat er gekeken is naar de combinatie hiervan is een groter deel afgedekt en zijn uitkomsten makkelijker met elkaar te vergelijken. Dit zorgt ervoor dat er duidelijkere conclusies getrokken kunnen worden en er specifiekere implicaties voor vervolgonderzoek gegeven kunnen worden.

### **Implicaties Voor Vervolgonderzoek**

Eventueel vervolgonderzoek zou onderzoeksvraag twee, over de relatie tussen adaptieve ondersteuning (scaffolding) en accuratesse van docentbeoordelingen kunnen uitbreiden. Hierbij is mogelijk goed om de docenten zelf instructie te laten geven in plaats van de onderzoekers. Hierdoor zou mogelijk de score op de accuratesse van beoordelingen omhoog gaan, omdat de docenten de leerlingen zelf kunnen helpen en daardoor een betere inschatting kunnen maken van het niveau en de prestatie van de leerling op dat moment.

Vervolgonderzoek zou zich tevens meer kunnen richten op andere toetsen dan begrijpend lezen, omdat hierbij mogelijk andere resultaten meetbaar zijn. Dit zou meer inzicht kunnen bieden in de effecten van de adaptieve ondersteuning die docenten bieden in de klas. Hiernaast zou ook het verschil tussen de inschattingen, gebaseerd op louter leerlingnamen of gebaseerd op leerlingnamen in combinatie met door de leerling gemaakte diagrammen, gevonden kunnen

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

worden als gekeken wordt naar exacte vakken. Als dit effect significant blijkt te zijn, geeft dit aanknopingspunten voor de uitvoering van de schoolpraktijk. Het huidige onderzoek heeft, concluderend, duidelijke aanknopingspunten geboden voor mogelijk vervolgonderzoek.

## Referenties

- Borko, H., & Niles, J. (1982). Factors contributing to teachers judgments about students and decisions about grouping students for reading-instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14, 127-140. doi:10.1080/10862968209547441
- Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments*. University of California Press.
- Bürgermeister, A., Kampa, M., Rakoczy, K., Harks, B., Besser, M., Klieme, E., ... & Leiß, D. (2011). Dokumentation der befragungsinstrumente der interventionsstudie im projekt 'Conditions and consequences of classroom assessment' (Co2CA). Retrieved from: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)
- Butcher, K. R. (2006). Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation. *Journal of Educational Psychology*, 98, 182-197. doi:10.1037/0022-0663.98.1.182
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly*, 13, 8-24. doi:10.1037/h0088969
- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of teacher judgments in predicting oral reading fluency. *School Psychology Quarterly*, 18, 52-65. doi:10.1521/scp.q.18.1.5.2.20876
- Feinberg, A. B., & Shapiro E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgements of students reading with differing achievement levels. *Journal of Educational Research*, 102, 453-462. doi:10.3200/JOER.102.6.453-462
- Gaines, M. L., & Davis, M. (1990). *Accuracy of Teacher Prediction of Elementary Student Achievement*. Verkregen van: ERIC database. (ED320942)
- Gobert, J. D., & Clement, J. J. (1999). Effects of student-generated diagrams versus student-generated summaries on conceptual understanding of causal and dynamic knowledge in plate tectonics. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 39-53. doi:10.1002/(sici)1098-2736(199901)36:1<39::AID-TEA4?3.0.CO;2-1
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A



## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

- review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313. doi:10.3102/00346543059003297
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing 'scaffolding' and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *The Journal of Classroom Interaction*, 36, 40-54. Verkregen van: <https://jstor.org/stable/23869224>
- Loon, M. H. van., Bruin, A. B. de., Gog, T. van., Merriënboer, J. J. van., & Dunlosky, J. (2014). Can students evaluate their understanding of cause-and-effect relations? The effects of diagram completion on monitoring accuracy. *Acta Psychologica*, 151, 143-154. doi:10.1016/j.actpsy.2014.06.007
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2011). The effect of diagrams on online reading processes and memory. *Discourse Processes*, 49, 69–92. <http://dx.doi.org/10.1080/01638531003694561>.
- McCrudden, M. T., Schraw, G., Lehman, S., & Poliquin, A. (2007). The effect of causal diagrams on text learning. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 367-388. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.11.002
- Molenaar, I., & Roda, C. (2008). Attention management for dynamic and adaptive scaffolding. *Pragmatics & Cognition*, 16, 224-271. doi:10.1075/pc.16.2.04mol
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 4, 441-451. doi:10.1177/01440290407000404
- Pol, J. van de, & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. In press. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:10.1016/j.lcsi.2012.12.001.
- Pol, J. van de, Kroonenberg, M., Poorthuis, A., & Mainhard, T. (in progress). Construction and validation of the perceived adaptivity questionnaire.
- Pol, J. van de, Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 193-205. doi:10.1016/j.tate.2011.09.009
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M., & Häkkinen, P. (2003). Is successful scaffolding an illusion? Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

- during a long-term learning project. *Instructional Science*, 31, 377-393. doi:10.1023/A:1025700810376
- Shavelson, R. J., & Borko, H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction. *Educational Horizons*, 57, 183-189. Verkregen van: <http://jstor.org/stable/42924342>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498. doi:10.2307/1170362
- Stuyf, R. R. van der. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52, 5-18. Verkregen van: <https://workplacesafety.pbworks.com>
- Thiede, K. W., Brendefur, J. L., Osguthorpe, R. D., Carney, M. B., Bremner, A., Strother, S., ... & Jesse, D. (2015). Can teachers accurately predict student performance?. *Teaching and Teacher Education*, 49, 36-44. doi:10.1016/j.tate.2015.01.012
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17, 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

Bijlage 1: Taakverdeling

**Theoretisch kader, probleemstelling, onderzoeksvragen**

*Deadline: vrijdag 11 maart 2016*

**Anne-leen Boeve:**

Opzoeken van literatuur voor de theoretische inleiding over:

- Accuratesse van beoordelingen van leerkrachten op het gebied van lezen
- Het genereren van oorzaak-en-gevolg relaties
- Contingentie van instructie, een voorwaarde voor scaffolding

Gevonden literatuur beknopt in schema's beschrijven van introductie en resultaten.

Schrijven van theoretische inleiding over:

- Accuratesse van beoordelingen van leerkrachten

**Dagmar Bos:**

Opzoeken van literatuur voor theoretische inleiding over:

- Accuratesse van beoordelingen van leerkrachten op het gebied van lezen
- Het genereren van oorzaak-en-gevolg relaties

**Sylvia Kasperink:**

Opzoeken van literatuur en schrijven theoretische inleiding over:

- Introductie (wetenschappelijke relevantie)
- Accuratesse van beoordelingen van leerkrachten op het gebied van lezen
- Het genereren van oorzaak-en-gevolg relaties
- Zone van Naaste Ontwikkeling en adaptieve scaffolding
- Contingentie van instructie, een voorwaarde voor scaffolding
- De huidige studie

*Deadline: dinsdag 15 maart 2016*

**Samen:**

Controleren theoretische inleiding: samenhang, spelling, overgangen etc.

**Methode:**

*Deadline: vrijdag 18 maart 2016*

**Anne-leen Boeve:**

Schrijven van:

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

- 6.2.2. Instrumenten
- 6.2.3. Design en procedure

**Dagmar Bos:**

Schrijven van:

- 6.2.1. Deelnemers
- 6.2.2. Instrumenten
- 6.2.3. Design en procedure

Het werven van vijf klassen op één school voor het onderzoek

**Sylvia Kasperink:**

Schrijven van:

- 6.2.2. Instrumenten
- 6.2.3. Design en procedure

***Deadline: zondag 21 maart 2016*****Samen:**

Controleren

***Deadline: zaterdag 19 maart 2016*****Samen:**

Nadenken over analysetechnieken

Schrijven van:

- 6.2.4. Analyse

**Toegevoegde waarde:*****Deadline: donderdag 17 maart 2016*****Anne-leen Boeve en Dagmar Bos:**

Schrijven van:

- 6.5. Toegevoegde waarde praktisch belang

**Sylvia Kasperink:**

Schrijven van:

- 6.4. Wetenschappelijk belang

***Deadline: zondag 20 maart*****Samen:**

**DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING**

Controleren samenhang, spelling, overgangen etc.

**Planning en risico's:**

*Deadline: zondag 20 maart 2016*

**Sylvia Kasperink:**

Schrijven van:

- 7.1. Gedetailleerde planning in weken

**Samen:**

Nadenken over risico's

Schrijven van: 7.2. Risico's

**Samenvatting:**

*Deadline: zondag 20 maart 2016*

**Sylvia Kasperink:**

Schrijven van:

- 5. Titel en samenvatting

*Deadline: maandag 21 maart 2016*

**Samen:**

Controleren van de samenvatting

**Eindcontrole**

*Deadline: maandag 21 maart 2016*

**Samen**

Het onderzoeksplan controleren

**Inleveren concept onderzoeksplan**

*Deadline: donderdag 24 maart 2016*

**Samen**

Het onderzoeksplan inleveren

**Verbeteren concept onderzoeksplan**

**DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING**

*Deadline: woensdag 5 april 2016*

**Samen**

Het onderzoeksplan verbeteren

**Inleveren definitief onderzoeksplan**

*Deadline: donderdag 7 april 2016*

**Samen**

Het onderzoeksplan verbeteren

**Sorteren materialen dataverzameling**

*Datum: 14 april 2016*

**Samen**

Materialen voor dataverzameling sorteren voor ieder groepje (op school)

*Deadline: 18 april*

**Dagmar Bos**

Materialen voor dataverzameling sorteren op klas en leerkracht (thuis)

**Werven docent en klas andere school (Zwolle)**

*Deadline: 16 april 2016*

**Sylvia**

Andere docent en klas op een andere school dan in Houten werven, vanwege afzegging één docent met bijbehorende klas in Houten

**Data verzamelen Zwolle**

*Datum: 19 april 2016*

**Samen**

Data verzamelen

**Data verzamelen Houten**

*Datum: 20 april 2016*

**DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING****Anne-leen Boeve en Dagmar Bos**

Data verzamelen

**Scoren diagrammen en scores invoeren**

*Deadline: 16 mei 2016*

**Dagmar Bos**

Scoren van diagrammen

Invoeren scores

Invoeren algemene informatie leerkracht en leerlingen

**Invoeren responsen van vragenlijsten**

*Deadline: 24 mei 2016*

**Anne-leen Boeve en Sylvia Kasperink**

Invoeren responsen van vragenlijsten in SPSS

Samenvoegen van het databestand met algemene informatie leerkrachten en leerlingen, scores op diagrammen en het databestand met responsen op vragenlijsten in SPSS

**Inleveren concept bachelor thesis**

*Deadline: 30 mei 2016*

**Individueel**

Individueel inleveren concepten bachelor thesis

**Verbeteren concept bachelor thesis**

*Deadline: 7 juni 2016*

**Individueel**

Individueel verbeteren concepten bachelor thesis

**Inleveren definitieve bachelor thesis**

*Deadline: 8 juni 2016*

**Individueel**

Individueel inleveren definitieve bachelor thesis

## DOCENTBEOORDELINGEN EN ADAPTIEVE SCAFFOLDING

**Vorbereiden presentatie congresdag***Deadline: 8 juni 2016***Samen**

Vergelijken thesis en resultaten

Verklaringen resultaten vergelijken

Vorbereiden presentatie thesis

**Geven presentatie congresdag***Datum: 9 juni 2016***Samen**

Geven van presentatie op de congresdag



## Informatie over je scriptie

Gelieve dit formulier op te slaan, te wijzigen en samen met de digitale eindversie van je scriptie naar je begeleider te mailen. Voor vragen kijk op: <http://studion.fss.uu.nl/helpdesk/student/scrol>



Studentnummer: *	4092929
Initialen & voorvoegsels: *	DW
Achternaam: *	Bos
Opleiding: *	Onderwijskunde

### Begeleider

Naam begeleider: *	Janneke van de Pol
Naam evt. 2 <sup>e</sup> begeleider:	Renée Jansen

### Scriptie

Titel Scriptie: *	De relatie tussen accuratesse van docentbeoordelingen over leerlingprestaties op begrijpend lezen en adaptieve scaffolding
Taal Scriptie: *	Nederlands
Samenvatting:	In dit onderzoek zijn twee relaties onderzocht. Ten eerste is de relatie onderzocht tussen de accuratesse van docentbeoordelingen en adaptieve scaffolding en ten tweede het verschil tussen de accuratesse van docentbeoordelingen op basis van leerlingnamen en de accuratesse van docentbeoordelingen op basis van leerlingnamen en door de leerling gemaakte diagrammen. Er is onderzoek gedaan in vijftien klassen, havo-3 en vwo-3. De leerlingen lazen teksten en beantwoordden in een toets vragen daarover. Vervolgens vulden zij twee vragenlijsten (Perceived Adaptivity Questionnaire en Adaptive Intervention) in. Er zijn geen significante resultaten gevonden. Desalniettemin heeft het onderzoek aanknopingspunten geboden voor vervolgonderzoek en aangetoond dat dit onderwerp relevant is voor verder en vooral uitgebreider onderzoek.
Trefwoorden: (gescheiden door ;)	Docentbeoordelingen; diagrammen; leerlingnamen; adaptieve scaffolding
Openbaar tonen: *	Ja
Of pas tonen na datum:	(dd-mm-jjjj)

Ingevuld op: \* (07-06-2016)

Door: \* Dagmar Bos

\* = Verplicht in te vullen velden