



Effecten van een leeromgeving voor studerend lezen in het hbo

Een samenvatting van de onderzoeksopzet en
resultaten

Effecten van een leeromgeving voor studerend lezen in het HBO; een samenvatting van de onderzoeksopzet en resultaten

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van Regieorgaan SIA
RAAK-PRO project 'Studerend lezen in vmbo en hbo'
Dossier 2014-01-32PRO

Kenniscentrum Talentontwikkeling
Mariska Okkinga & Amos van Gelderen

November, 2021

In het hoger onderwijs wordt veel gebruik gemaakt van taken die een groot beroep doen op de studerend leesvaardigheid van studenten. Met studerend lezen wordt bedoeld het gebruik van teksten om een studietak te volbrengen, zoals het leren voor een toets, het verwerven van nieuwe kennis of het schrijven van een werkstuk of scriptie. Studenten hebben in hun vooropleiding geen ervaring opgedaan met het zelfstandig bestuderen van lange teksten (soms wel 20 pagina's of meer). Het is dus niet verbazend dat hun studerend leesvaardigheid te wensen overlaat (Hermida, 2009). In hun vooropleiding hebben studenten bij het vak Nederlands vaak geleerd leesstrategieën toe te passen om teksten beter te begrijpen, maar in het hbo gaat het meestal om studieteksten bij andere vakken, zoals economie, sociale wetenschappen, natuurwetenschappen of techniek. Niet alleen zijn deze teksten vaak aanzienlijk langer dan in het middelbaar onderwijs, maar ook stellen die teksten en de gestelde studietaken andere eisen dan de leestaken bij het vak Nederlands. In het hbo wordt verwacht dat studenten teksten gebruiken om van te leren. Het is dus niet voldoende om de tekst te begrijpen, maar ook moet de tekst in verband gebracht worden met de leertaak. Met andere woorden: de student moet zowel een accurate tekstrepresentatie hebben (weten waar de tekst over gaat en waar welke informatie staat) als een correcte taakrepresentatie (begrijpen wat er precies gevraagd wordt en wat daarvoor nodig is) (Rouet et al., 2017). De student moet uit de leertaak afleiden welke informatie in de tekst relevant is voor uitvoering van de taak. Dat betekent dat de student een goed idee moet hebben over de plek in de tekst waar de gezochte informatie te vinden is. Dat is des te moeilijker naarmate de tekst langer is en als de gevraagde informatie niet letterlijk in de tekst staat.

Het onderzoeksproject stelde zich ten doel een leeromgeving te ontwikkelen voor de bevordering van de studerend leesvaardigheid van studenten. Hiervoor is gebruik gemaakt van verschillende theoretische invalshoeken uit de literatuur. Ten eerste is gebruik gemaakt van het onderzoek naar taakgeoriënteerd lezen (Vidal-Abarca et al., 2010). Hierbij staat centraal dat studenten hun aanpak van het studerend lezen baseren op hun taakrepresentatie bij een gegeven opdracht. Door studenten expliciet te vragen op zoek te gaan naar relevante passages in de tekst worden ze zich meer bewust van wat de studietak van hen vraagt en in hoeverre de tekst daarbij behulpzaam is. Ten tweede is gebruik gemaakt van het onderzoek naar rolwisselend leren (Palincsar & Brown, 1984). Een belangrijk uitgangspunt is dat leerlingen in groepjes discussiëren over de tekst. Binnen het groepje wordt een 'expert' of leider aangewezen, die hardop denkend de tekst leest, waarbij leesstrategieën worden ingezet om de tekst beter te begrijpen. De andere leden van het groepje haken hierop in door vragen te stellen of andere inzichten naar voren te brengen. De leerlingen wisselen telkens van rol, zodat ze allemaal ervaring opdoen met elke rol. De achterliggende gedachte is dat door leerlingen met elkaar te laten discussiëren over hun interpretaties van tekst en taak, ze gestimuleerd worden te reflecteren op hun eigen representaties. Om de leerlingen effectief met elkaar te laten discussiëren, is het van belang dat ze weten wat er van hen wordt verwacht. Deze opzet laat positieve resultaten zien wanneer groepjes begeleid worden door een tutor (Palincsar et al., 1987). Maar in de

klassikale context, waarin verschillende groepjes met elkaar discussiëren onder begeleiding van slechts één docent, worden geen of slechts kleine effecten gevonden (Muijselaar et al., 2018; Okkinga et al., 2018).

Daarom is in dit project geëxperimenteerd met een vorm van gescipte samenwerking (*scripted collaboration*), waarin de groepsdiscussies worden gestructureerd (Kollar et al., 2006). Hierbij worden hints of directe aanwijzingen gegeven voor de structuur van het gesprek, zonder dat de docent zich daarmee hoeft te bemoeien. Een belangrijk element is dat de groepsleden verschillende rollen hebben (zoals bij rolwisselend leren) en dat het script voorziet in specifieke aanwijzingen voor elke rol. Het aanwijzen van een leider of voorzitter en een schrijver bevordert de samenwerking (Strijbos & Weinberger, 2010). Ook een meta-analyse (Vogel et al, 2017) naar de effecten van gescipte samenwerking laat positieve effecten zien op de kwaliteit van de samenwerking.

In dit project wordt gebruik gemaakt van een script dat studenten van stap tot stap begeleidt in hun explicitering van eigen bevindingen bij het bestuderen van de tekst voordat ze tot overeenstemming komen over een gezamenlijk geformuleerde oplossing van de gestelde taak. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

1. Gaan studenten, van verschillende lerarenopleidingen, die gebruik maken van de nieuwe leeromgeving vooruit in studerend leesvaardigheid?
2. Draagt het structureren van de groepsdiscussie bij aan de studerend leesvaardigheid van studenten?
3. Zijn er verschillen in taakaanpak van het studerend lezen tussen studenten die wel en niet gebruik maken van structurering van de groepsdiscussie?
4. Hoe evalueren studenten en docenten het gebruik van de leeromgeving?

Methode van onderzoek

Om antwoord te geven op bovenstaande onderzoeksvragen, is gebruik gemaakt van een experimenteel design. Binnen elke klas werden studenten aselekt toegewezen aan de experimentele groep of de controlegroep. Studenten in de experimentele groep kregen structurering aangeboden tijdens de groepsdiscussies, terwijl studenten in de controlegroep zelf hun aanpak moesten bepalen tijdens de groepsdiscussies. Met een voortoets en een natoets werd de studerend leesvaardigheid gemeten. Geanalyseerd is of er sprake is van vooruitgang in studerend lezen tussen de voor- en de natoets, zowel op de kwaliteit van beantwoording van de vragen als op kenmerken van de taakuitvoering tijdens de toetsen en tijdens groepsdiscussies. Tenslotte zijn interviews gehouden met deelnemende studenten en docenten na afloop van de lessen.

Beschrijving van de leeromgeving

De leeromgeving bestaat uit ondersteuning bij het (individuele) huiswerk als voorbereiding op de groepsdiscussies en bij het uitvoeren van de groepsdiscussies in de klas. Voorafgaand aan de les moesten studenten zich voorbereiden op de groepsdiscussie door de opdracht te bestuderen en na te gaan welke tekstdelen relevant zijn voor het maken van de opdracht. Tevens beantwoordden studenten huiswerkvragen in de leeromgeving, gericht op zelfregulatie (actief aansturen van het leerproces). In de groepsdiscussies bepaalden de studenten samen welke tekstdelen relevant waren voor de uitvoering. De studenten kregen een rol toebedeeld (voorzitter, schrijver en denker). Deze rollen wisselden per les. Na afloop van de groepsdiscussie in de klas werden de antwoorden van de groepjes nabesproken met de docent. Zowel voor de ondersteuning van het huiswerk als voor de ondersteuning tijdens de groepsdiscussies is gebruik gemaakt van een app: de Huiswerkmodule en de Groepswerkmodule. De studenten kregen daarvoor een tablet die ze gedurende het gehele onderzoek konden gebruiken.

Vorbereidingsfase (Huiswerkmodule)

In de voorbereidingsfase moesten studenten de opgegeven tekst bestuderen met inachtneming van de bijbehorende groepsopdracht. Studenten konden op hun tablet inloggen in de Huiswerkmodule. Hierin vonden zij de volgende onderdelen (Zie Figuur 1 voor een screenshot):

1. Een beginscherm met de algemene uitleg voor de groepsopdrachten. Studenten onderstreepten in de (papieren) tekst passages waarvan zij dachten dat die relevant waren voor de groepsopdracht.
2. Een tabblad met daarin de groepsopdracht van die week.

3. Een tabblad met daarin algemene uitleg over de rollen van voorzitter, schrijver, denker.
4. Een tabblad met daarin uitleg over vier leesstrategieën: oriënteren, skimmen, parafraseren en intensief lezen.
5. Een tabblad om naar de huiswerkvragen te gaan (links in het scherm). Er waren 5 huiswerkvragen, gericht op zelfregulatie. De belangrijkste vraag was: "Wat is het belangrijkste uit de tekst dat je meeneemt naar de groepsdiscussie?"

De studenten kregen de opdracht dat ze tijdens het lezen van de tekst, de passages onderstreepten waarvan ze dachten dat die *relevant* waren voor de groepsopdracht. Het resultaat moesten ze inbrengen in (het begin van) de groepsdiscussie.

Figuur 1: Screenshot van de huiswerkmodule



Uitvoeringsfase (Groepsmodule)

Tijdens de les namen studenten hun boek/studieteksten mee en hun tablet. De docent legde uit wat de groepsopdracht inhield en vroeg aan de klas of daar nog vragen over waren. Vervolgens gingen de studenten in hun groepje aan de slag. In het ideale geval bestond een groepje uit vier leden: één voorzitter, één schrijver en twee denkers. Elke les wisselden zij van rol. Het was echter ook mogelijk dat groepjes uit meer of minder studenten bestonden, afhankelijk van het aantal studenten in de klas en of er studenten afwezig waren. De groepsdiscussies duurden tussen de 30-45 minuten per les. In totaal waren er zes verschillende typen groepsopdrachten, verspreid over 6 lessen. De ondersteuning van de groepsdiscussies is weergegeven in Tabel 1. Voor de experimentele conditie betekent dit dat de studenten door verschillende fasen gaan,

waarbij elke rol per fase toegespitste instructies krijgt voor het doel van de fase. In de controle conditie bepalen de studenten zelf hoe ze de opdracht aanpakken.

Tabel 1: Verschil tussen experimentele en controlegroep in ondersteuning van de groepsdiscussie.

Experimentele conditie	Controle conditie
Selecteer de rol: voorzitter, schrijver of denker	Selecteer de rol: voorzitter, schrijver of denker
Per rol en per fase andere instructies	Algemene uitleg voor elke rol
Oriënteren op de groepsopdracht	Groep bepaalt zelf hoe ze de opdracht aanpakken
Discussie over relevante tekstdelen	
Opschrijven van relevante elementen voor de oplossing	
Opschrijven van de oplossing in trefwoorden	
Reviseren van de oplossing	
Evalueren van de aanpak	Evalueren van de aanpak

Nabesprekingsfase

Wanneer groepjes de opdracht hadden afgerond en hun antwoord ingestuurd, kon de docent de opdracht klassikaal nabespreken. Hiertoe werden antwoorden van de groepjes geprojecteerd op het scherm in de klas. De docent vroeg aan de betreffende studenten of zij hun antwoord konden toelichten en liet de andere studenten erop reageren en gaf zelf ook feedback op de antwoorden van de groepjes.

Groepsopdrachten

Er zijn zes typen groepsopdrachten ontwikkeld in een voorstudie met de leeromgeving, oplopend in complexiteit. Hoewel de typen vooraf vaststonden, was de uitwerking van deze typen verschillend voor elk vak en elke les. Voorafgaand aan de cursus, is met elk van de deelnemende docenten in co-creatie de invulling van de groepsopdrachten bepaald. Tabel 2 geeft een overzicht van elke type groepsopdracht, met daarbij een voorbeeldvraag, in dit geval over klimaatverandering. De groepsopdrachten moesten discussie uitlokken en antwoorden mochten niet letterlijk in de tekst staan. Op die manier werd bevorderd dat studenten echt met elkaar van gedachten wisselden over de betekenis van de teksten en de groepsopdrachten.

De eerste opdracht was altijd het beantwoorden van studievragen, omdat dit een bekend en simpel format is voor studenten en docenten. Vervolgens liep de complexiteit van de opdrachten op, en werd van studenten gevraagd om meer inferenties te maken en verbanden te leggen, zowel tussen de opdracht en de tekst, als binnen de tekst(en).

Tabel 2: De zes opdrachttypen

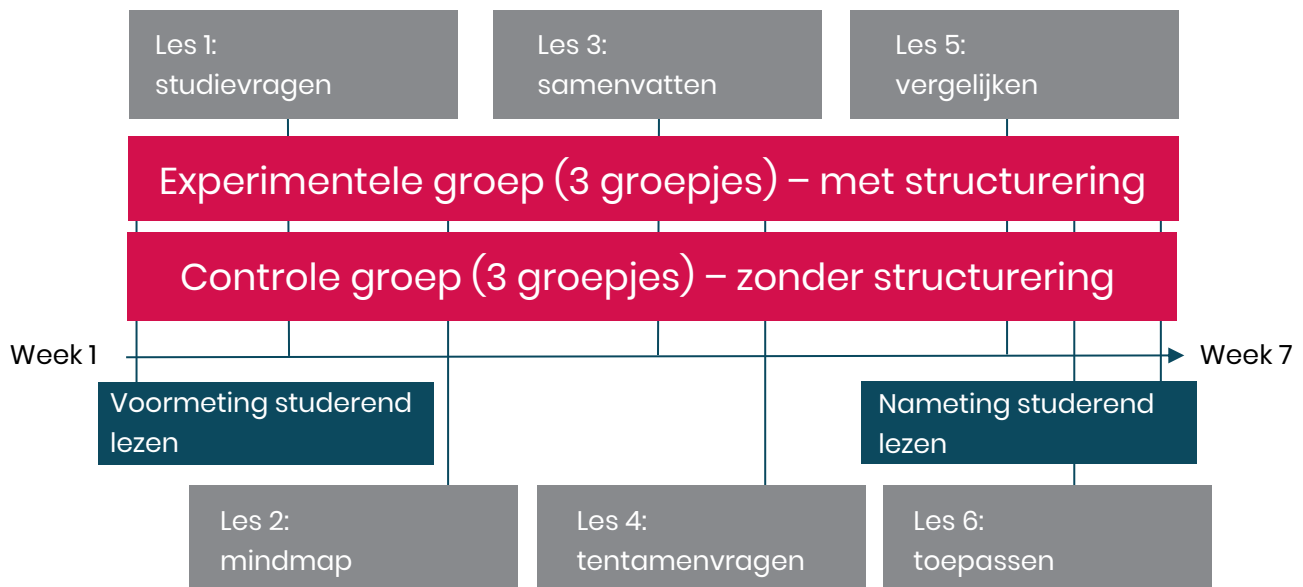
Type taak	Voorbeeld
<p>Studievragen beantwoorden</p> <p>Dit type is vooral geschikt voor het studerend lezen van lange en complexe teksten. Antwoorden moeten zelf bedacht worden en staan niet letterlijk in de tekst.</p>	<p>Wat zegt de tekst over de nadelen van klimaatverandering?</p> <p>Welke soort landen krijgen het eerst te maken met de gevolgen van klimaatverandering en waarom?</p>
<p>Samenvatting maken</p> <p>Formuleer een specifieke vraag en/of publiek voor de samenvatting, zodat het duidelijk wordt welke informatie wel en niet moet worden opgenomen.</p>	<p>Wat zijn de belangrijkste conclusies van het klimaatpanel over de toekomst van de aarde?</p>
<p>Vergelijking van teksten</p> <p>Teksten die eenzelfde onderwerp beschrijven maar met een verschillende insteek</p>	<p>Waarin verschillen de twee teksten als het gaat om de inschatting van de gevaren van klimaatverandering?</p>
<p>Mindmap maken</p> <p>Een mindmap is een hiërarchische weergave van de tekst. Het gaat om relaties tussen belangrijke begrippen.</p>	<p>Maak een mindmap van factoren die klimaatverandering veroorzaken.</p>
<p>Het bedenken van (toets)vragen</p> <p>Om vragen te bedenken over de tekst, moet de leerling een goed overzicht hebben van de tekst. Het daagt de leerlingen uit om te denken zoals hun leraar ('wat zou de leraar kunnen vragen op de toets?').</p>	<p>Bedenk een toetsvraag over de tekst. Vergelijk toetsvragen met elkaar in het groepje. Selecteer de twee die het beste zijn, en beargumenteer waarom.</p>
<p>Toepassingsopdracht</p> <p>Bij dit type opdracht moeten leerlingen de vertaalslag maken van de tekst naar een casus uit de praktijk.</p>	<p>Vergelijk het krantenartikel over de Malediven met wat je geleerd hebt over klimaatverandering. Zijn de problemen op de eilandengroep het gevolg daarvan? Leg uit!</p>

Procedure

In samenwerking met de deelnemende docent werden voorafgaand aan de cursus de groepsopdrachten geformuleerd. Hiervoor waren de leerdoelen van de cursus en de studieteksten leidend. De cursussen duurden ongeveer 7 weken (1 blok). In de eerste les van de cursus kregen de studenten uitleg over het onderzoek en werden de tablets en het

studiemateriaal uitgedeeld. Bovendien kregen zij uitleg over het belang van studerend lezen, de verschillende rollen tijdens de groepsdiscussies en de vier leesstrategieën. Tijdens de tweede les werd de voormeting van studerend lezen afgenomen. Daarna volgden zes lessen met de leeromgeving die werden afgewisseld met andere lessen (die geen deel uitmaakten van het onderzoek). De groepsdiscussies werden opgenomen met een voicerecorder en elk groepje vulde gezamenlijk een korte vragenlijst in over de samenwerking. In de laatste les werd de nameting van studerend lezen afgenomen. Zie Figuur 2 voor een overzicht hiervan. Na afloop werd een interview gehouden met een focusgroep van 4-6 studenten en met de deelnemende docent.

Figuur 2. Onderzoeksopzet per cursus



Participanten

In totaal namen 105 studenten van de tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam deel aan de voortoets studierend lezen. In de natoets waren hiervan nog 88 studenten betrokken. Studenten zaten in het tweede of derde jaar van hun studie en werden opgeleid tot docenten maatschappijleer, economie, natuurkunde, Engels en biologie.

Studerend leestoetsen

Beide studierend leestoetsen bestonden uit 4 teksten met daarbij 11 open vragen. Het onderwerp van de teksten was klimaatverandering. De teksten waren afkomstig uit verschillende vakgebieden, zoals biologie, geschiedenis, maatschappijleer en economie. Tekstlengte van de voor- en de natoets was ongeveer gelijk. De vragen zijn opgesteld volgens de PISA taxonomie, met een gelijke verdeling over reproductie-, inferentie- en reflectievragen. De vraagvolgorde in beide toetsen was niet conform de tekstvolgorde. Studenten moesten zelf uitzoeken waar de relevante informatie voor beantwoording van een vraag te vinden was. Voor sommige vragen was het noodzakelijk meerdere teksten te raadplegen om een volledig antwoord te kunnen geven. Alle antwoorden op de vragen zijn beoordeeld door twee onderzoekers. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was hoog voor beide toetsen.

De leestoetsen werden afgenomen met behulp van een aparte Toetsmodule in de app. Deze maakte het mogelijk de taakaanpak van studenten te volgen. De tekstdelen en de vragen waren gemaskeerd. Studenten konden tekstdelen en vragen zichtbaar maken door erop te klikken. Studenten waren vrij hun taakaanpak te kiezen en konden dus bepalen of ze eerst de vragen bekeken of eerst de tekst(en). Studenten konden zich oriënteren op de teksten doordat de lay-out van teksten, de titels en tussenkopjes zichtbaar waren. In Figuur 3 is een voorbeeld te zien van hoe de teksten gemaskeerd werden. In dit voorbeeld heeft de student de alinea onder het kopje Risico's zichtbaar gemaakt.

Figuur 3: screenshot uit de Toetsmodule.



Het leesgedrag van de studenten tijdens de uitvoering van de leestoets werd bijgehouden in een logfile. De belangrijkste gedragingen waren:

- De tekstdelen die de studenten bekeken
- De vragen die studenten bekeken
- De antwoorden die ze gaven

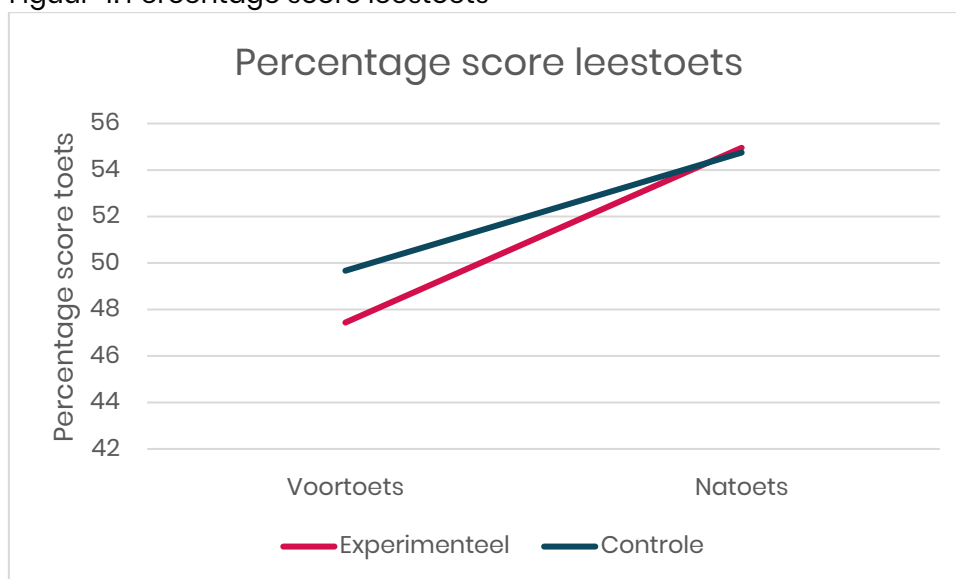
Van alle gedragingen werd bijgehouden hoe lang ze duurden. Van tevoren was bepaald per vraag welke tekstdelen *relevante* informatie bevatten. Zo werd het mogelijk te analyseren hoe vaak de studenten relevante en irrelevante tekstdelen bestudeerden en hoeveel tijd ze daaraan besteedden voor het beantwoorden van elke vraag.

Resultaten

Vooruitgang in studerend leesvaardigheid

De vooruitgang in studerend leesvaardigheid van de studenten die deelgenomen hebben aan de leeromgeving is vastgesteld door de scores op de voor- en de natoets met elkaar te vergelijken (herhaalde metingen). Het blijkt dat voor beide groepen (experimenteel en controle) de scores op de natoets significant hoger zijn dan op de voortoets (zie Figuur 4). Er is sprake van een sterk effect (partial eta squared = .124). Dit effect kan niet alleen aan groei in studerend leesvaardigheid worden toegeschreven. Het is immers mogelijk dat de natoets makkelijker was dan de voortoets. We hebben echter de twee toetsen zo vergelijkbaar mogelijk gemaakt (zelfde inhoudsdomein, zelfde taxonomie van vragen, zelfde (open) vraagvorm, zelfde afnameprocedure, zelfde tekstlengte). Daarom lijkt er wel degelijk sprake van een groei in studerend leesvaardigheid. De analyses van de verschillen in taakaanpak tijdens de toetsen (zie hierna) versterken deze interpretatie.

Figuur 4: Percentage score leestoets



Effect van structurering groepsdiscussies op studerend lezen

We vonden geen significant verschil in groei in scores op studerend lezen tussen de controlegroep en de experimentele groep ($p = .50$). Beide groepen lijken evenveel te hebben geprofiteerd van de nieuwe leeromgeving, ook zonder de structurering van de discussie (zie Figuur 4).

Taakaanpak tijdens groepsdiscussies

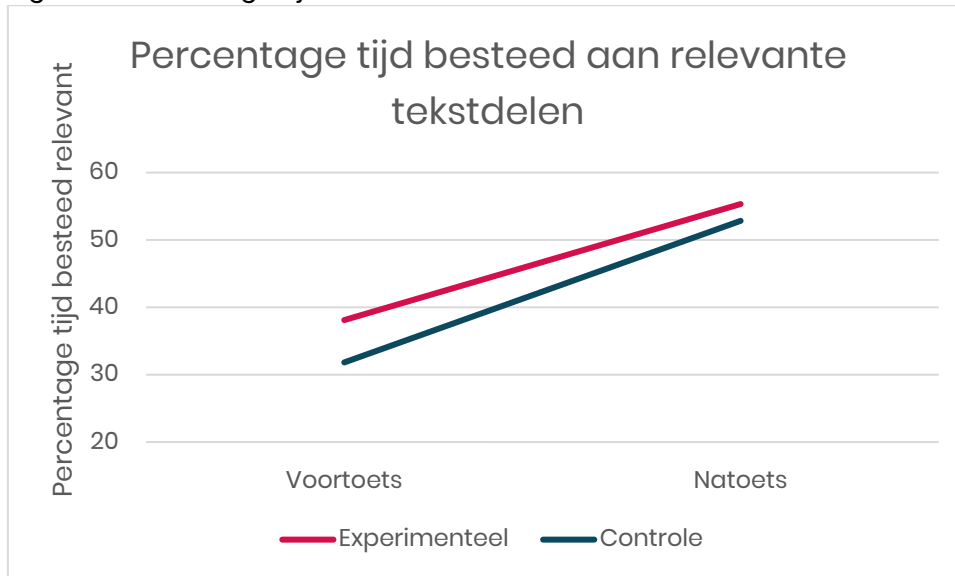
Van een aantal groepjes studenten zijn geluidsopnames gemaakt tijdens de lessen, om te onderzoeken in hoeverre de aard van de groepsdiscussie verschilt tussen de

experimentele en controlegroep.. De opgenomen discussies zijn getranscribeerd en geanalyseerd. De belangrijkste categorieën waarop uitspraken van studenten zijn gecodeerd zijn: relationele activiteit, cognitieve activiteit, metacognitieve activiteit, en procedurele activiteit. Uit de analyses blijkt dat studenten in de experimentele groep vaker metacognitieve uitingen doen dan controle studenten. De metacognitieve uitingen zijn uitingen die gaan over allerlei aspecten van de taakaanpak, zoals het oriënteren op de taak, het monitoren tijdens de taakuitvoering en het evalueren van de taak. Binnen de metacognitieve uitingen, is er alleen een significant verschil gevonden op uitingen die gaan over het monitoren van de taakuitvoering. Hieronder vallen uitingen die gaan over tekstbegrip, het monitoren van de taak en het bespreken welke tekstdelen relevant zijn voor de taakuitvoering. Met andere woorden: de experimentele studenten deden in de discussie vaker uitspraken die te maken hadden met het monitoren van hun groepstaak, in vergelijking met de controlestudenten.

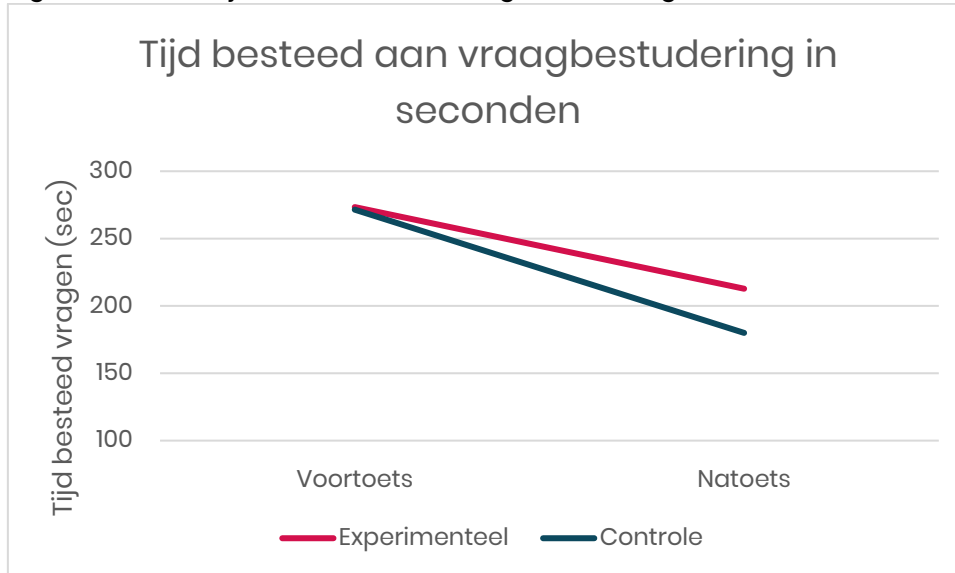
Taakaanpak tijdens studierend leestoetsen

We hebben geanalyseerd of er verschillen zijn tussen de experimentele en de controlegroep in de taakaanpak bij het beantwoorden van de vragen in de voor- en de natoets studierend lezen (herhaalde metingen). In geen van de onderscheiden proceskenmerken is een significant verschil gevonden tussen de experimentele en de controlegroep. Echter voor beide groepen zijn wel significante verschillen gevonden tussen de voor- en de natoets. In de eerste plaats geldt dit voor het *percentage tijd besteed aan relevante tekstdelen*. Dat is in de natoets significant groter dan in de voortoets: een zeer sterk effect (partial eta squared = .327). Studenten besteden gemiddeld 35% van de tijd aan het bestuderen van relevante tekstdelen in de voortoets, en 54% in de natoets. Om een indruk te krijgen, zie Figuur 5. Hetzelfde geldt voor de *ratio van tijd besteed aan relevante tekstdelen en irrelevante tekstdelen*. Die is veel gunstiger in de natoets dan in de voortoets (partial eta squared=.443). Ook hebben we geanalyseerd hoeveel aandacht de studenten besteedden aan het raadplegen van de vragen als een indicatie voor de taakrepresentaties van de studenten. Het blijkt dat alle maten voor *vraagbestudering* (totale tijd, totaal aantal keer en de gemiddelde tijd besteed aan vragen) in de natoets significant lager zijn dan in de voortoets. Het gaat om sterke tot zeer sterke effecten (partial eta squared = .13 -.43) Om een idee te geven van deze ontwikkeling, zie Figuur 6. Tenslotte blijkt dat ook de tijd besteed aan beantwoording van de vragen significant daalt van de voor- naar de natoets. Ook dit is een zeer sterk effect (partial eta squared= .433).

Figuur 5 Percentage tijd besteed aan relevante tekstdelen



Figuur 6: Totale tijd besteed aan vraagbestudering



Evaluatie van docenten en studenten

Zowel docenten als studenten zijn zeer te spreken over de aanpak van discussiegroepjes en het feit dat de studenten in de les een groepsopdracht maken, wat actief leren bevordert. Daarnaast gaven de studenten aan dat zij door deze aanpak bewuster bezig zijn met het lezen van de lesstof. Een student zei: "Ik interpreteerde bijvoorbeeld iets heel anders, en mijn buurvrouw was dan van, nee, zo kan je het ook vinden. [...] Dus ik vond het heel nuttig en vooral ook het begrijpend lezen, dat doen we tegenwoordig ook niet meer zo vaak. Bewust zijn met het lezen, van wat lees ik nou." Studenten gaven aan dat zij daardoor

beter voorbereid naar de les kwamen en docenten merkten dat discussies een diepgaander niveau bereikten. Zo zei een student: “En zo werden we eigenlijk een beetje gedwongen om toch actief bezig te zijn met de stof. Want anders was ik er echt pas laat mee begonnen. [...] Dus ik vond dit een heel goede werkvorm wat ik ook in mijn toekomstige lessen kan gebruiken als maatschappijleerdocent.”

Daarnaast geven docenten en studenten kritiek op een paar punten van de leeromgeving. Ten eerste blijkt dat veel studenten het moeilijk vinden de inhoud van de teksten te relateren aan hun voorkennis, wat het geven van een zinvolle bijdrage aan de groepsdiscussie belemmert. De voorbereidende activiteiten blijven bij veel studenten oppervlakkig en daarom is het nodig om hen explicieter aan te sporen hun voorkennis te relateren aan de inhoud van de teksten die ze moeten bestuderen. Ten tweede blijkt dat docenten het geven van specifieke feedback op de groepsopdrachten lastig vinden, zeker bij complexere opdrachten (zoals het bedenken van oplossingen voor een probleem of het vergelijken van teksten over eenzelfde onderwerp). De docenten geven aan het moeilijk te vinden om ter plekke te reageren op de antwoorden van studenten op de groepsopdrachten en om het gesprek in de klas hierover diepgang te geven. De feedback van de docenten blijft daardoor te weinig informatief voor de studenten om te bepalen waar ze in volgende opdrachten rekening mee moeten houden in hun aanpak. Tegelijkertijd geven studenten aan dat zij meer specifieke feedback wensen op de gegeven antwoorden op de groepsopdrachten. Zo zegt een student: “We werden nu heel erg losgelaten. [Wat goed werkt] is als je als docent er in de groepjes bij gaat zitten, maar geen politieagent speelt, maar vraagt; wat hebben jullie nu gedaan? Tot welke conclusies zijn jullie gekomen?”. Een andere student vult aan: “en dat [de docent] vragen stelt, niet alleen aan de voorzitter: Wat vond je nou van dit stuk?”.

Discussie

We hebben duidelijke aanwijzingen gevonden dat de ontwikkelde leeromgeving voor studerend lezen in een lessenserie van 6 lessen voor verschillende vakken in de 2^ograads lerarenopleiding tot positieve resultaten leidt. Qua tekstbegrip bij een toets voor studerend lezen en qua taakaanpak bij de beantwoording van de studerend leesvragen is duidelijke vooruitgang geboekt. De scores op de natoets liggen veel hoger dan op de voortoets en studenten hebben veel meer aandacht voor relevante tekstdelen op de natoets. Tevens blijkt uit de evaluaties van docenten en studenten dat er veel waardering is voor de leeromgeving

De resultaten wijzen erop dat de studenten tijdens de nameting efficiënter omgaan met de verbinding tussen taak- en tekstrepresentatie. Ze bestuderen meer relevante tekstdelen en besteden daar ook meer tijd aan, wat suggereert dat studenten beter kunnen beoordelen waar relevante informatie te vinden is, terwijl ze minder tijd besteden aan het bestuderen van de vragen. De studenten hebben tijdens de nameting sneller een goed beeld van wat de taak van hen vraagt, en hoeven daarom minder tijd te besteden aan het begrijpen van de vragen en het formuleren van de antwoorden.

Er zijn echter weinig verschillen gevonden tussen de experimentele en de controlegroep, wat erop wijst dat de structurering van de discussie geen aanwijsbaar voordeel opleverde. Wel blijken experimentele studenten in de groepsdiscussies meer te spreken over wat relevante tekstdelen zijn voor de uitvoering van de opdracht en doen ze meer uitspraken over wat de taak precies behelst. De fasering die is aangebracht tijdens de groepsdiscussies lijkt toch minder effect te hebben dan verwacht. Een verklaring hiervoor is dat het verschil tussen de leeromgeving met en zonder fasering nogal klein is. De studenten uit de experimentele en controlegroep kregen dezelfde groepsopdrachten, dezelfde studiestof, dezelfde rolverdeling en dezelfde nabespreking met de docent. Alleen de instructies per rol per fase tijdens de uitvoering van de groepsopdracht waren anders.

Literatuur

Hermida, D. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. Available at SSRN 1419247.

Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration scripts—a conceptual analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159–185.

Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. (2018). The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 690–703.

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20–41.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117–175.

Palinscar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational psychologist*, 22(3–4), 231–253.

Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200–215.

Strijbos, J. W., & Weinberger, A. (2010). Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 491–494.

Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817.

Vogel, F., Wecker, C., Kollar, I., & Fischer, F. (2017). Socio-cognitive scaffolding with computer-supported collaboration scripts: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 29(3), 477–511.

Kenniscentrum Talentontwikkeling
Museumpark 40
3015 CX Rotterdam

Telefoon: 010 - 794 7011
E-mail: KenniscentrumTalentontwikkeling@hr.nl
Website: www.hr.nl/Talentontwikkeling

Volg ons op Twitter: [@KenniscentrumTO](https://twitter.com/KenniscentrumTO)
Connect op LinkedIn: [Kenniscentrum Talentontwikkeling](https://www.linkedin.com/company/kenniscentrum-talentontwikkeling)