

Studerend lezen in het hbo; een casestudy van het taakgerichte leesproces van eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding

EDWIN DE VETTE, JAN DE WIT & AMOS VAN GELDEREN

In dit artikel beschrijven we een onderzoek naar de studierend leesprocessen van vier eerstejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. De studenten verschilden in hun scores op een test hbo-taalvaardigheid (hoog, middel en laag). Via de analyse van hardopdenkprotocollen geven we inzicht in de zelfregulatieve activiteiten die studenten ondernemen om studeervragen te beantwoorden op basis van een tekst die geschikt werd gevonden voor hun niveau van kennis en leesvaardigheid. Resultaten laten zien dat de antwoorden van de vier studenten op de studeervragen van teleurstellend niveau waren. Er kon daarom geen relatie gelegd worden tussen de kwaliteit van de antwoorden en de zelfregulatieve activiteiten die de studenten ondernamen tijdens de studeertaak. Ook al waren de lerarenopleiders ervan overtuigd dat de studeertaak geschikt was voor deze studenten, bleek die voor hen toch erg moeilijk. In vervolgonderzoek zou aandacht besteed moeten worden aan de eisen waaraan geschikte studeertaken voor studenten moeten voldoen en hoe studenten daarbij ondersteund kunnen worden.

Enkele docenten van het cluster Talen van de Lerarenopleiding Hogeschool Rotterdam vormden in het collegejaar 2016-2017 'Onderzoeks- en innovatieteams' (OIT). Deze teams waren in het leven geroepen om zich te bewamen in het doen van onderzoek. Niet alleen om door onderzoek de eigen onderwijspraktijk te verbeteren, maar ook om de op deze manier verworven kennis en vaardigheden in te zetten voor begeleiding van studenten die onderzoek doen tijdens hun afstudeerproject.

Een van de OIT's had als thema 'Taal en studiesucces' en in het kader van het leeronderzoek wilden we inzoomen op de manier waarop studenten omgaan met studieteksten. Het lezen en begrijpen van studieteksten is in hbo-opleidingen essentieel om kennis te verwerven. Tekstbegrip is dan ook een belangrijke voorwaarde voor studiesucces. Zo krijgen studenten op de lerarenopleidingen van de Hogeschool Rotterdam regelmatig de opdracht om teksten te lezen, waarbij het lezen gericht is op kennisvergarig. De lerarenopleiders vermoedden dat veel studenten problemen ervaren met dit taakgerichte lezen en dat dit het studiesucces nadelig beïnvloedt. Dit onderzoek is een poging om aan het licht te brengen welke problemen studenten van de

lerarenopleiding ervaren bij het taakgerichte lezen van studieteksten.

Taakgericht lezen is een vorm van studierend lezen. Iemand die studierend leest, wil de gelezen informatie inzetten bij het verwerven van nieuwe kennis, het oplossen van problemen of het nemen van beslissingen op academisch, persoonlijk en professioneel niveau (Kniep, 2021). Dat maakt van studierend lezen een complexe activiteit. Om studierend te lezen, moet je kennis hebben van (passende) strategische activiteiten en een beeld hebben van wanneer en in welke mate er sprake is van een goed begrip van een tekst (Kniep, 2021). Zowel ten aanzien van het tekstbegrip zelf als de strategische activiteiten om tot tekstbegrip te komen, is via onderzoek in kaart gebracht welke aspecten van belang zijn bij studierend lezen.

Studerend lezen en tekstbegrip

Bij tekstbegrip spelen zowel lagere orde- als hogere ordevaardigheden een rol. Van lagere orde zijn bijvoorbeeld aspecten als woordherkenning en vloeiendheid. Van hogere orde zijn het integreren van voorkennis, het reguleren van het begrip door middel van strategieën (Perfetti et al, 2005; Hannon, 2012) en het maken van inferenties die afhankelijk van de complexiteit van de tekst ook een probleemoplossend karakter kunnen hebben (Kintsch & Kintsch, 2005).

Lagere ordevaardigheden zorgen ervoor dat er een *text base* wordt gevormd. Lezers hebben dan niet meer dan een letterlijk begrip van de tekst; zij kunnen lezen wat er staat, maar ze verbinden de tekst nog niet met hun eigen kennis. De hogere ordevaardigheden zorgen voor het creëren van een *situation model*. Lezers hebben dan de tekstinhoud verbonden met hun voorkennis en een model gecreëerd dat verder gaat dan de letterlijke tekst. Het *situation model* moet leiden tot 'diep

begrip' van de tekst, waarbij lezers informatie op betrouwbaarheid schatten, de letterlijke informatie begrijpen en aanvullende informatie afleiden die niet letterlijk in de tekst staat (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch & Kintsch, 2005).

Naast deze activiteiten die lezers initiëren ten behoeve van tekstbegrip moeten zij bij studierend lezen ook informatie uit de tekst selecteren die nodig is voor het volbrengen van de studeertaak (Salmerón et al., 2015). De taken die studenten moeten uitvoeren kunnen een beroep doen op verschillende niveaus van tekstbegrip (Cerdan et al., 2009). Ze kunnen gericht zijn op informatie die direct is terug te vinden in de tekst. Maar ze kunnen ook een beroep doen op het maken van inferenties om informatie uit verschillende delen van de tekst met elkaar en met de eigen voorkennis te verbinden.

Taakgericht lezen door middelbare scholieren

Volgens Kniep (2021) is bij het lezen van studieteksten ten behoeve van het vervullen van een taak meer van belang dan alleen de vorming van tekstbegrip. De lezer moet op een effectieve manier gebruik maken van zelfregulatie: de strategieën die worden toegepast om te komen tot het volbrengen van de taak (De Milliano et al., 2016). Uit onderzoek is al veel bekend over zelfregulatie tijdens het taakgericht lezen van middelbare scholieren (Meijer et al., 2006; Vidal-Abarca et al., 2010; De Milliano et al., 2016; Salmerón et al., 2015). Door middel van analyse van hardopdenkprotocollen is duidelijk geworden waarin de zelfregulatieve activiteiten van zwakke en sterke lezers verschillen en welke zelfregulatieve activiteiten een betere taakuitvoering tot gevolg hebben. Om een studierend leestaak succesvol te voltooien moet de lezer onderscheid maken tussen hoofd- en

bijzaken (Cerdan et al., 2009). Er moet ook begrip zijn van de taak, hoe die samenhangt met de tekst en hoe de taak moet worden aangepakt (Vidal-Abarca et al., 2011; De Milliano et al., 2016). De Milliano et al., (2016) hebben aangetoond dat leerlingen in het vmbo (basis en kader) die starten met een oriëntatie op de taak en de tekst, vervolgen met het lezen van de hele tekst en tot slot de vragen beantwoorden, het beste resultaat bereiken bij het vervullen van een studerend leestaak. Dit is in overeenstemming met ander onderzoek over leesprocessen (Kintsch & Van Dijk, 1978; Graesser, 2007; Cantrell et al., 2010). Verder bleek uit dit onderzoek dat leerlingen die tijdens het lezen koppelingen maakten tussen de letterlijke inhoud van de tekst en hun eigen voorkennis, succesvoller waren in het beantwoorden van begripvragen.

Taakgericht lezen op de hogeschool

De bovengenoemde onderzoeken waren gericht op het zelfregulatief gedrag van middelbare scholieren bij het studerend lezen. Over dergelijk gedrag van studenten in het hoger onderwijs is echter veel minder bekend. Het is de vraag of uit onderzoek bij deze doelgroep vergelijkbare resultaten naar voren komen. Er is in het hoger onderwijs immers een grotere mate van complexiteit van taken en teksten dan in het middelbaar onderwijs. Bovendien wordt van studenten in het hoger onderwijs, meer dan middelbare scholieren, verondersteld dat zij vaardige lezers zijn, aangezien zij met succes een centraal schriftelijk leesexamen Nederlands hebben afgelegd. Het is daarom mogelijk dat zij een tekst met bijbehorende taak op een andere manier aanpakken dan leerlingen in het middelbaar onderwijs.

Bij eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs verschilt de mate van ervaring met taakgericht lezen, omdat de studenten van-

uit diverse typen vooropleidingen instromen. Het ligt voor de hand dat geoefende lezers beter toegerust zijn voor het volbrengen van een dergelijke taak. Een geoefende lezer is namelijk beter in staat om te beslissen waar en wanneer informatie in een tekst moet worden gezocht en om deze informatie te gebruiken voor de taak (Vidal-Abarca, 2010).

Volgens Biancarosa en Snow (2006) kunnen veel volwassenen wel accuraat woorden lezen, maar begrijpen zij niet werkelijk wat ze lezen. Zij suggereren hiervoor twee mogelijke oorzaken: sommigen kunnen niet vloeiend genoeg lezen voor tekstbegrip. Anderen kunnen wel vloeiend genoeg lezen, maar ontbreekt het aan geschikte strategieën voor tekstbegrip. Jackson (2005) en Hannon (2012) wijzen er echter op dat bij vaardige volwassen lezers lagere-orde vaardigheden en hogere-orde vaardigheden niet direct aan elkaar zijn gerelateerd: lezers die langzaam lezen zijn niet per se slechter in tekstbegrip dan andere lezers. Bij volwassen lezers lijken problemen rondom tekstbegrip vooral voor te komen bij het maken van een *situation model*. Zo ontdekten Kintsch en Kintsch (2005) dat veel van hun studenten wel een *text base*, maar geen *situation model* creëerden. In die richting wijzen ook Van Houtven et al. (2010). Zij constateerden dat instromers in het Vlaamse hoger onderwijs vooral moeite hadden met het aanduiden van hoofdlijnen, interpreteren van verbanden en het realiseren van gedetailleerd tekstbegrip.

Het bovenstaande doet vermoeden dat studenten van de lerarenopleiding tijdens het taakgericht lezen vooral problemen hebben met het creëren van een *situation model* en het toepassen van zelfregulatie om taken met een tekst in verband te brengen. Welke delen van de tekst zijn relevant voor het uitvoeren van de taak? Dit onderzoek is een poging om door middel van een casestudy een indruk te krijgen van de zelfregulatieve activiteiten die studenten ondernemen bij het uitvoeren

van een studeertaak. Wij stellen de volgende onderzoeksvragen centraal:

Welke activiteiten met betrekking tot het reguleren van het studerend lezen ondernemen studenten, en hoe zijn die activiteiten gerelateerd aan de kwaliteit van hun antwoorden?

Methode

Deelnemers

Het onderzoek vond plaats in de maanden januari en februari 2017. Tabel 1 geeft een overzicht van enkele kenmerken van de vier deelnemende studenten. Om een indruk te krijgen van de verschillen binnen de studentpopulatie qua studerend leesvaardigheid zijn vier eerstejaars studenten gekozen die laag, gemiddeld en hoog hadden gescoord op de test hbo-taalvaardigheid (De Wachter et al., 2013 en Wertenbroek et al., 2016). Drie studenten studeerden aan de lerarenopleiding Engels en één

student aan de lerarenopleiding Nederlands van Hogeschool Rotterdam. De keuze voor studenten van deze lerarenopleidingen is gemaakt vanuit praktisch oogpunt; de onderzoekers werkten gedurende het onderzoek bij deze opleidingen. Alle studenten hadden een eentalige Nederlandse achtergrond. De bijdrage van de studenten aan het onderzoek vond plaats op basis van vrijwilligheid.

Leestaak

Voor het onderzoek is een tekst geselecteerd die overeenkomt met het soort studietekst dat eerstejaarsstudenten aan de lerarenopleiding moeten bestuderen, zowel wat het niveau betreft als het onderwerp. De tekst is afkomstig uit *Levende Talen Magazine* en heeft als onderwerp meertaligheid bij leerlingen op de middelbare school. Piet van Avermaet (2015) beschrijft in dit artikel de moeilijkheden die zich voordoen rondom meertaligheid in de klas en geeft handreikingen aan docenten om hiermee om te kunnen gaan.

	STUDENT A	STUDENT B	STUDENT C	STUDENT D
Leeftijd ten tijde van het onderzoek	20 jaar	18 jaar	19 jaar	19 jaar
Vooropleiding	mbo onderwijs-assistent niveau 4	havo (C+M)	mbo onderwijs-assistent niveau 4	havo (E+M)
Opleiding	lerarenopleiding Engels 1e jaars	lerarenopleiding Nederlands 1e jaars	lerarenopleiding Engels 1e jaars	lerarenopleiding Engels 1e jaars
Percentage goed test hbo-taalvaardigheid	80%	88%	48%	60%

Tabel 1 Kenmerken van de vier participanten

Bij de tekst is een taak ontworpen waarin de studenten vijf vragen moeten beantwoorden. Deze opdracht komt overeen met het soort studietaak dat studenten in de praktijk kunnen verwachten. Er is bewust voor gekozen om moeilijke woorden in de tekst te laten staan. Deze woorden zouden namelijk aanleiding moeten geven tot het inzetten van probleemoplossende strategieën om de vragen te kunnen beantwoorden.

De vragen doen een beroep op drie vaardigheden die ook in het PISA-onderzoek worden onderscheiden en centraal stonden in het onderzoek van De Milliano (2016). De Milliano beschrijft deze vaardigheden als *retrieving information*, *interpreting text* en *reflecting/evaluation*. De vragen 'Welke belangrijke misvatting bestaat er volgens de schrijver bij docenten als het gaat om meertaligheid bij leerlingen?' en 'Waarom maken, volgens de auteur, de thuishalen van leerlingen vaak geen deel uit van het curriculum op school?' vereisen dat de studenten informatie in de tekst opzoeken en reproduceren (*retrieving*). De antwoorden zijn namelijk letterlijk in de tekst te vinden. Twee andere vragen verlangen een grotere inspanning van de student. De student moet bij de vraag 'Wat bedoelt de schrijver met "de eentalige ideologie?"' op verschillende plaatsen zoeken en de verschillende soorten informatie met elkaar in verband brengen om de vraag te kunnen beantwoorden (*interpreting*). Dit beroep op het maken van inferenties staat ook centraal in de vraag: 'De auteur stelt een nieuwe benadering van meertaligheid in het onderwijs voor. Hoe houdt een docent binnen deze benadering zicht op het leerproces van de leerlingen?' De laatste vraag 'De auteur houdt een betoog voor meertalig onderwijs. Wat zijn volgens jou sterke en zwakke punten in dit betoog?' valt in de 'reflecting/evaluation'-categorie, maar zonder inferenties zal ook bij deze vraag de student niet tot het goede antwoord komen. De noodzaak om inferen-

ties te maken bij het merendeel van de vragen stelt hoge eisen aan het situation-model. Studenten moeten daarom bewuste acties ondernemen om hun begrip van tekst en taak met elkaar te verbinden.

De kwaliteit van de vraagbeantwoording is gescoord met een antwoordmodel waarin de gewenste inhoudselementen per vraag zijn omschreven. Over de vijf vragen waren er in totaal 13 inhoudselementen te behalen als maximale score. De twee eerste auteurs hebben ieder onafhankelijk van elkaar het aantal inhoudselementen per vraag gescoord en de scores met elkaar vergeleken. Bij verschil van mening hebben ze na discussie de uiteindelijke score bepaald.

Procedure

Om het zelfregulatieve gedrag van de studenten in kaart te brengen zijn hardopdenkprotocollen verzameld. De hardopdenksessies waren individueel en werden begeleid door de eerste of de tweede auteur. Ze vonden plaats in de vrije tijd van de studenten. Hun deelname werd beloond met een cadeaubon. Aan de deelnemers werd een gestandaardiseerde instructie voorgelezen. Hierin werd hun verteld dat de onderzoekers geïnteresseerd waren in de manier waarop studenten omgaan met het lezen van studieteksten. Er werd benadrukt dat het van belang was dat zij de opdracht uitvoerden op de manier waarop ze dat normaal gesproken ook zouden doen, met als enige verschil dat zij de tekst hardop zouden lezen om te bepalen waar ze waren in de tekst, en dat zij hun gedachten hardop moesten uitspreken. Om te garanderen dat het duidelijk was wat er met het laatste werd bedoeld, werd er een video-opname getoond waarin de onderzoekers het hardop denken voordeden aan de hand van een gelijksoortige tekst en opdracht. De deelnemers moesten de taak dus aanpakken zoals ze wilden. Er was geen tijdslimiet. (De kortste tijd was 22 minuten, de langste 37 minuten, zie tabel 2.) Bij

lange stiltes werden de deelnemers eraan herinnerd dat zij hun gedachten hardop moesten verwoorden. De sessies werden opgenomen met een videocamera. Op basis van deze opnamen zijn transcripten gemaakt die gebruikt zijn om de handelingen van de deelnemers te coderen.

Codeerschema

Aan de hand van de transcripties zijn de zelfregulatieve handelingen van de deelnemers eerst geïnventariseerd door de eerste en tweede auteur. De twee auteurs hebben de gecodeerde handelingen met elkaar vergeleken en in overleg met de derde auteur de uiteindelijke codes bepaald. Deze codes zijn te zien in het codeerschema (zie de bijlage). Dit codeerschema is gebaseerd op het codeerschema van De Milliano et al. (2016), maar aangepast aan de handelingen van de deelnemers van dit onderzoek.

Resultaten

De frequenties van gecodeerde zelfregulatieve handelingen, antwoordscores en tijdsduur per deelnemer zijn weergegeven in tabel 2. De frequenties van de subcategorieën zijn per categorie opgeteld en dit aantal staat bij elke categorie vermeld. De tijdsduur betreft het aantal minuten dat de deelnemer besteedde aan lezen en vraagbeantwoording.

Uit de tabel blijkt dat de vier deelnemers erg weinig goede antwoorden gaven op de vragen die bij de tekst werden gesteld; van de dertien te behalen punten werden er niet meer dan drie behaald door studenten A en D. Student C heeft zelfs maar 1 punt behaald. De verschillen in antwoordscores tussen de vier studenten zijn bovendien erg klein, te klein om verschillen in zelfregulatie aan te relateren.

De verschillen tussen de antwoordscores mogen dan klein zijn, de verschillen tussen

frequenties van de zelfregulerende activiteiten zijn soms erg groot. Student C voerde bijvoorbeeld aanzienlijk meer regulerende handelingen voor tekstbegrip uit dan de andere deelnemers. Student B deed veel vaker aan taakuitvoering dan de drie anderen, dat wil zeggen dat deze student vaker wisselde tussen het lezen van de vragen en het lezen van de tekst, Student D deed veel vaker aan decodering van (moeilijke) woorden dan de anderen. Ook besteedde deze student veel vaker aandacht aan andere leesactiviteiten (onderbrekingen van het normale leesproces) dan de anderen. Maar aangezien alle deelnemers erg laag scoren, kan aan deze verschillen in typen zelfregulatie bij het studierend lezen geen gewicht worden toegekend voor de kwaliteit van het tekstbegrip.

Verder valt op dat de deelnemers nauwelijks activiteiten voorafgaand aan het lezen uitvoerden en na het lezen weinig zelfregulerend gedrag vertoonden. Volgens De Milliano (2016) starten de betere lezers in het vmbo met een oriëntatie op de tekst voordat zij beginnen met lezen. Het gebrek aan tekstoriëntatie zou dan ook een oorzaak kunnen zijn voor de lage scores op de vraagbeantwoording. Student B had de neiging om vragen tijdens het lezen te beantwoorden, zoals blijkt uit de categorie 'Taakuitvoering'. Dit wisselen of 'switchen' tussen het lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen (oftewel het lezen van de tekst onderbreken) bleek in het onderzoek in het vmbo van De Milliano gerelateerd aan lage scores op de vraagbeantwoording. Dit komt vermoedelijk doordat de leerlingen door dat wisselen minder greep kregen op wat de tekst te bieden had, waardoor de opbouw van een bruikbaar situatiemodel belemmerd werd.

In veel gevallen blijkt dat de participanten moeite hebben met de veelheid aan informatie, waardoor ze belangrijke informatie negeren. Een participant leest bijvoorbeeld in de lead: 'Wat is onze houding ten aanzien van

CATEGORIEËN	STUDENT A	STUDENT B	STUDENT C	STUDENT D
Voor het lezen:				
Taakoriëntatie	1	0	0	0
Tekstoriëntatie	0	0	2	0
Tijdens het lezen				
Decoderen	3	0	8	64
Tekstbegrip	31	20	174	118
Taakuitvoering (d.w.z. switchen, tekst niet uitlezen, maar via een shortcut de antwoorden proberen te vinden)	4	57	11	12
Andere leesactiviteiten	21	14	63	115
Na het lezen				
Vraagbegrip	6	13	2	1
Antwoordactiviteiten	1	1	2	1
Andere vraagactiviteiten	4	22	16	11
Antwoordscore op 13 inhoudselementen				
Antwoordscore op 13 inhoudselementen	3	2	1	3
Tijdsduur in minuten	22	34	35	37

Tabel 2. Frequenties van gecodeerde zelfregulatie, antwoordscores en tijdsduur per deelnemer

de meertaligheid op school en in de klas? Hoe gaan we met die meertalige realiteit om? Moeten we die zien als een probleem voor (Nederlands) leren? Of moeten we die meertaligheid juist zien als een bron voor leren?' Hierna vraagt de participant zich af wie bedoeld wordt met 'onze' en 'wij' en neemt (terecht) aan dat hiermee naar de docenten wordt verwezen. Vervolgens stelt ze vast dat de tekst 'heel doelgericht' is op meertaligheid, wie de auteur is en uit welk tijdschrift het artikel komt (tekstoriëntatie). De participant probeert bij dit fragment vooral het perspectief en het onderwerp te bepalen,

maar besteedt geen aandacht aan de vragen waarmee de auteur aangeeft welke aspecten van meertaligheid hij wil bespreken.

Andere voorbeelden uit de protocollen illustreren dat de studenten niet in staat waren tot nauwkeurige interpretatie van begrippen. Een deelnemer probeert bijvoorbeeld het begrip 'eentalig denken' te interpreteren in de zin 'Uit een bevraging bij ongeveer zevenhonderd docenten in zestien Vlaamse scholen in het secundair onderwijs blijkt een overweldigend eentalig denken.' Ze zegt hierover: 'Oké, dus dat ze gewoon in één taal denken.' Hierdoor wordt

de bedoeling (contrast met meertaligheid in het onderwijs en het verband met ideologie dat de auteur legt) geheel gemist. Een andere student lijkt het woord 'causaal' te negeren wanneer ze leest: 'We moeten echter voorzichtig zijn met een causale lezing van het verband tussen de taal die jongeren thuis spreken en hun schoolsucces.' Ze zegt daarop: 'Dus het verband, de taal die jongeren thuis spreken en het schoolsucces, daar... is een verband tussen, maar daar moeten we voorzichtig mee zijn.'

Verder bleek dat geen van de studenten in staat was om nauwkeurig onderscheid te maken tussen de mening van de schrijver en die van iemand anders. Op een aantal plaatsen in de tekst beschrijft de auteur de mening van anderen. Het kwam herhaaldelijk voor dat de studenten ervan uitgingen dat het de mening van de auteur was. Bijvoorbeeld wanneer deze in zijn pleidooi voor meertaligheid de tegengestelde opvattingen van anderen bespreekt, raakt een student in de war: 'Ik denk dat ie [de auteur] d'r niet goed over nagedacht heeft hoe het is voor gemixte klassen. Of wilt ie juist de culturen van elkaar scheiden? Turks bij Turks, Marokkaans bij Marokkaans, Nederlands bij Nederlands?'

Conclusies en discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de zelfregulatieve handelingen van eerstejaarsstudenten bij de lerarenopleiding bij het taakgericht lezen van studieteksten, en de relatie daarvan met het resulterende begrip van de tekst, blijkend uit de beantwoording van vragen. De eerste bevinding is dat de vier deelnemers de vragen bij de tekst onvoldoende beantwoordden. Ondanks het feit dat de studenten geselecteerd waren op basis van hun score op een eerder afgenomen test hbo-taalvaardigheid (laag, gemiddeld en hoog, zie tabel 1) zijn de verschillen tussen de studenten op de gekozen studietaak verwaarloosbaar klein. Voor alle vier de studenten was de taak

om antwoord te geven op de gestelde vragen klaarblijkelijk te moeilijk. Dat is opmerkelijk, aangezien de vragen en de bijbehorende tekst juist gekozen zijn omdat de lerarenopleiders (tevens onderzoekers) van mening waren dat die representatief zijn voor studeertaken die eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding krijgen. Door de kleine verschillen in kwaliteit van beantwoording is het niet zinvol om vast te stellen welke zelfregulerende activiteiten gerelateerd zijn aan een succesvolle taakuitvoering.

Wat de zelfregulatieve activiteiten betreft is het veelzeggend dat de studenten op sommige punten gedrag vertonen dat vergelijkbaar is met de minder succesvolle vmbo-leerlingen uit het onderzoek van De Milliano (2016), zoals het wisselen tussen het lezen en het beantwoorden van de vragen, en het afzien van oriëntatie op tekst en taak voorafgaand aan het lezen. Hierdoor – en door de veelheid van informatie die de tekst bevat – werden vermoedelijk belangrijke details uit de tekst over het hoofd gezien, waardoor het voor de deelnemers niet mogelijk was om bij de tekst een adequaat 'situation model' te vormen. Verder blijkt dat de studenten wel sterk verschillen in de soort activiteiten die ze ondernemen tijdens het lezen. De een besteedt veel meer aandacht aan activiteiten gericht op het verbeteren van het tekstbegrip, zoals parafraseren of inferenties maken, terwijl de ander veel aandacht besteedt aan het decoderen van (moeilijke) woorden, zonder dat die verschillen iets lijken uit te maken voor de kwaliteit van de vraagbeantwoording.

Er kleven beperkingen aan dit onderzoek. Het richt zich op slechts één tekst, waardoor niet duidelijk is in hoeverre andere teksten die gebruikt worden voor eerstejaarsstudenten vergelijkbare moeilijkheden oproepen. Verder was door praktische omstandigheden het aantal deelnemers gering. De resultaten komen voort uit een casestudy en geven geen representatief beeld van eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding. Vervolgonderzoek is

noodzakelijk om de conclusies die we op grond van deze casestudy hebben getrokken nader te verifiëren of te falsificeren.

Didactische aanbevelingen

Op basis van ons onderzoek kunnen we aanbevelen dat docenten binnen de lerarenopleiding zich realiseren dat de teksten die zij aanbieden aan eerstejaarsstudenten soms erg moeilijk voor hen zijn. De tekst en de bijbehorende taak om vragen te beantwoorden waren in dit onderzoek duidelijk te complex voor de deelnemers. Aangezien de onderzoekers (tevens lerarenopleiders) hadden ingeschat dat dit het soort taak was dat de eerstejaarsstudenten in principe tot een goed einde kunnen brengen, bestaat de mogelijkheid dat studenten binnen de lerarenopleiding regelmatig te maken krijgen met teksten en leestaken die te complex voor hen zijn om zelfstandig te bestuderen.

Studenten binnen de lerarenopleiding moeten daarom geholpen worden in het verbeteren van hun studierend leesvaardigheid. Dit zou een belangrijke factor kunnen zijn in het verhogen van het studiesucces van eerstejaarsstudenten.

Dit onderzoek roept dan vooral de vraag op wat lerarenopleiders moeten doen met studieteksten die kennelijk te moeilijk zijn voor eerstejaarsstudenten. Minder complexe teksten selecteren is eigenlijk geen optie, want dat doet geen recht aan het beoogde (hbo-) niveau. In Hogeschool Rotterdam is onderzoek gedaan naar een passende didactiek en leeromgeving waarmee studenten leren om te gaan met de complexe studieteksten die horen bij hun opleiding (Okkinga & Van Gelderen, 2021). Dit onderzoek laat positieve effecten zien van een aanpak waarbij studenten leren met elkaar te discussiëren over de vraag waar in teksten relevante informatie te vinden is voor de uitvoering van verschillende

typen leertaken, zoals studievragen beantwoorden, een mind map maken, een samenvatting geven of een vergelijking maken tussen teksten met verschillende informatie over eenzelfde onderwerp. Door studenten de opdrachten als huiswerk te laten maken en in de klas antwoorden met elkaar te laten vergelijken voor een gemeenschappelijke oplossing van de leertaak worden ze geconfronteerd met verschillende interpretaties van teksten en aangezet tot een meer verdiepende omgang met studieteksten.

LITERATUUR

Avermaet, P. van. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10. <https://bit.ly/3Rf19Cc>.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC.

Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257–280.

Cataldo, M., & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 791–799.

Cerdan, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13–27.

De Wachter, L. et al. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (14), 28–36.

Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). New York.

Hannon, B. (2012). Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higher-level processes, and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 125–152.

Houtven, T. van, Peters, E. & El Morabit, Z. (2010). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrip en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 29–44.

Jackson, N. E. (2005). Are university students' component reading skills related to their text comprehension and academic achievement? *Learning and Individual Differences*, 15(2), 113–139.

Kintsch, W., & Dijk, T. A. van. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). New York.

Kniep, J. (2021). Observerend leren bij studierend lezen. *Handboek Didactiek Nederlands*. Te raadplegen via <https://bit.ly/3RzSf1T>.

Meijer, J., Veenman, M. V. J., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12, 209–237.

Milliano, I. de, Gelderen, A. van, & Slegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading* 39(2), 229–252.

Okkinga, M., & Gelderen, A. van. (2021). Effecten van een leeromgeving voor studierend lezen in het hbo; een samenvatting van de onderzoeksopzet en resultaten, Kenniscentrum Talentontwikkeling, Hogeschool Rotterdam. <https://bit.ly/3q78cB8>.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247).

Salmerón, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., Gil, L. & Naumann, J. (2015). Strategic decisions in task-oriented reading. *The Spanish Journal of Psychology*, 18.

Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817–826.

Wertenbroek, E. e.a. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn Nederlands in de regio Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam.

EDWIN DE VETTE (1969) is neerlandicus en werkt bij de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool Rotterdam. Ook is hij betrokken bij de ontwikkeling van de nieuwe lerarenopleiding waar zowel de bevoegdheid voor Nederlands als geschiedenis behaald kan worden. Verder coördineert hij het taalbeleid van de tweedegraads lerarenopleidingen, waarbij niet alleen de academische taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten centraal staat, maar ook het uitbreiden van het taalbewust didactisch repertoire van zowel de toekomstige leraren als de lerarenopleiders. In dat kader is hij ook betrokken bij diverse kleinschalige onderzoeken in de onderwijspraktijk van de lerarenopleidingen. Daarnaast doet hij bij de Universiteit van Leiden promotieonderzoek naar Saracenen in de middeleeuwse literatuur van de Lage Landen. E-mail: e.de.vette@hr.nl

JAN DE WIT (1989) studeerde Engelse taal en literatuur in Leiden. Daarnaast studeert hij theologie en religiewetenschappen aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Na een aantal jaren in het mbo te hebben gewerkt en bij de tweedegraads lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam, is hij nu werk-

zaam als docent Godsdienst en Engels op een middelbare school in Rotterdam. Binnen de Hogeschool Rotterdam is hij werkzaam geweest als docent en onderwijsontwikkelaar en maakte hij deel uit van de werkgroep taalbeleid.
E-mail: JdeWit@wartburg.nl

AMOS VAN GELDEREN (1953) is lector taalverwerving en taalontwikkeling bij Hogeschool Rotterdam (Kenniscentrum Talentontwikkeling) Hier richt hij zich vooral op de lerarenopleidingen (pabo en 2e graads). Daarnaast is hij senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek naar taalon-

derwijs en taalleerprocessen in eerste, tweede en vreemde talen en begeleidt promovendi bij onderzoek gericht op taalvaardigheid en interventies gericht op de verbetering daarvan. Hij is tevens supervisor van onderzoeksprojecten die zich afspelen in de onderwijspraktijk, waaronder het project *Studerend lezen in hbo en vmbo*.
E-mail: a.j.s.van.gelderens@hr.nl

BIJLAGE Codeerschema zelfregulatief gedrag			
CATEGORIEËN	SUBCATEGORIEËN	CATEGORIEËN	SUBCATEGORIEËN
Voor het lezen:			
Taakoriëntatie	<ul style="list-style-type: none"> Bekijkt vragen voorafgaand aan het lezen 	Taakuitvoering (d.w.z. switchen, tekst niet uitlezen, maar via een shortcut de antwoorden proberen te vinden)	<ul style="list-style-type: none"> Bekijkt vragen tijdens het lezen van de tekst. Legt relatie tussen tekst en vraag
Tekstoriëntatie	<ul style="list-style-type: none"> Leest titel Oriënteert zich op de tekst 	Andere leesactiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> Hapert Pauzeert Leest literatuurverwijzing Slaat over Parkeert (Stopt met de poging om een tekstgedeelte te bevatten/ begrijpen.)
Tijdens het lezen			
Decoderen	<ul style="list-style-type: none"> Twijfelt over uitspraak Herleest om te decoderen 	Na het lezen	
Tekstbegrip	<ul style="list-style-type: none"> Herleest om begrip Becommentarieert inhoud tekst Geeft blijk van herkenning aan Geeft onbegrip aan Geeft begrip aan Zoekt naar betekenis Denkt na over kernwoord Spreekt de intentie uit een strategie in te zetten Spreekt de intentie uit te herlezen Spreekt de intentie uit verder te lezen Maakt inferentie (brengt uitspraken die op verschillende plaatsen in de tekst staan met elkaar in verband) Elaboreert (weidt uit over datgene wat (net) gelezen is) Parafraseert (vertelt na in eigen woorden) Zoekt referentie (zoekt het antecedent van een verwijswoord) Vat samen Bekijkt tekstvak 	Vraagbegrip	<ul style="list-style-type: none"> Herleest vraag Becommentarieert opdracht
		Antwoordactiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> Spreekt de intentie uit om de tekst te raadplegen Oriënteert zich op tabel Denkt na over antwoord Benoemt handelingen
		Andere vraagactiviteiten	<ul style="list-style-type: none"> Leest vraag Spreekt de intentie uit om vraag te lezen Beantwoordt vraag Parkeert vraag Stelt antwoord uit Slaat vraag over