

Een mixed methods onderzoek naar de correlatie tussen academische woordenschat en leesvaardigheid

Maarten de Korte
Radboud Universiteit
s4853261
2022

Abstract

Deze studie onderzocht de correlatie tussen de Academische Woordenschattoets (AWT) en leesvaardigheid bij eerstejaars hbo-studenten. Hoewel deze correlatie al eerder is onderzocht, zorgde de aard van vorig onderzoek ervoor dat er een zwakke correlatie tussen deze twee gevonden werd, terwijl er juist een sterke correlatie werd verwacht. In vorig onderzoek werd de leesvaardigheid getest door middel van een meerkeuze leesvaardigheidstoets (namelijk een havo-examen). In dit huidige onderzoek hebben we leesvaardigheid niet alleen middels het toetsen van tekstbegrip gemeten, maar ook door middel van de hardopdenkmethode en een vragenlijst. 22 eerstejaars hbo-studenten, die allen een docentenopleiding volgen, hebben meegedaan aan de hardopdenkmethode, waarvan 11 bovengemiddeld hoog en 11 onder gemiddeld laag op de AWT scoorden. 76 eerstejaars hbo-studenten, die ook allen een docentenopleiding volgen, hebben een vragenlijst ingevuld waarin hun leesmotivaties bevestigd werden. Data zijn zowel kwalitatief als kwantitatief geanalyseerd en hieruit is gebleken dat studenten die laag scoren op de AWT minder leesvaardig zijn dan studenten die hoog scoren. Ze gebruiken een ander soort leesstrategieën, weten minder vragen over de tekst correct te beantwoorden, geven minder goede samenvattingen, kennen minder academische woorden en hun leesmotivaties verschillen van die van studenten uit de hoge woordenschatgroep. De AWT blijkt een goede voorspeller te zijn voor de leesvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten.

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Methode	6
Resultaten	10
Discussie	17
Referenties	19
Appendices	21
Appendix I: Tekst 1 van experimenteel onderzoek	21
Appendix II: Tekst 2 van experimenteel onderzoek	23
Appendix III: Beoordelings-/antwoordmodel	27
Appendix IV: Vragenlijst	31

Inleiding

Woordenschat en leesvaardigheid staan nauw in verband met elkaar. Over het algemeen gaat een hogere woordenschat gepaard met een beter tekstbegrip (Van Gelderen et al., 2007). In dit onderzoek houden we ons bezig met een specifieke vorm van woordenschat, namelijk academische woordenschat. Hieronder verstaan we woorden die geregeld voorkomen in diverse studieteksten ongeacht wat voor soort studie, maar niet vaak voorkomen in het dagelijks leven. Vakjargon valt dus niet onder academische woordenschat, maar denk aan woorden zoals 'equivalent' en 'conventioneel'. Woorden die onder academische woordenschat vallen, zijn niet vanzelfsprekend bekend bij iedere student. Voor sommige studenten geldt dat ze pas tijdens hun studie voor het eerst in aanraking komen met dit soort woorden. Het is voor studenten van belang om dit soort woorden te kennen, omdat ze anders tegen problemen aanlopen bij het begrijpen van studieteksten zonder dat ze per se moeite zouden hebben gehad met de leerstof.

Het kan echter lastig zijn om studenten in beeld te brengen die negatieve prestaties op school laten zien vanwege hun gebrekkige academische woordenschat. Slechte schoolresultaten komen namelijk niet zonder meer voort uit het feit dat de academische woordenschat van de student ondermaats is. Slechte schoolresultaten kunnen door allerlei andere factoren komen, zoals gebrek aan leermotivatie, gebrek aan interesse in de stof, enzovoort.

Om toch juist die studenten met een lage academische woordenschat op te kunnen merken, is er door Cito een Academische Woordenschattoets (AWT) ontwikkeld, waarmee de academische woordenschat van een student getoetst kan worden (Welie et al., 2021). De AWT is op drie verschillende momenten afgenomen en bleek een betrouwbare toets te zijn. De tweede afname bij mbo-niveau 4 studenten en 5^e jaars havo-leerlingen is de afname die relevant is voor de huidige studie. Die afname had als doel om een correlatie te vinden tussen de AWT en leesvaardigheid, via een vergelijking van scores op de AWT met de resultaten op een havo-eindexamen lezen. De correlatie bleek echter niet significant. Een verklaring hiervoor is het feit dat het jaar dat deze correlatie getest werd de eindexamens niet doorgingen vanwege corona, waardoor de leerlingen de leestoets wellicht minder serieus gemaakt hebben. Daarnaast is een leesvaardigheidstoets met enkel multiple choice antwoorden een beknopte manier om leesvaardigheid te toetsen. Met enkel een multiple choice toets kom je niet achter de denkprocessen van de studenten en de strategieën die zij toepassen tijdens het lezen, terwijl we met behulp van deze processen en strategieën juist meer inzicht kunnen krijgen in de leesvaardigheid van een student.

In Van Daalen-Kapteijns et al. (2001) is ook een woordenschattoets gebruikt om vervolgens te onderzoeken hoe leerlingen met een hoog niveau van woordenschat en leerlingen met een laag niveau van woordenschat woordbetekenis herleiden. Zij hebben een onderzoek naar woordenschat uitgevoerd, waarbij ze de hardopdenkmethode hebben toegepast. Leerlingen zijn eerst gevraagd om een woordenschattoets te maken. Van deze woordenschattoets zijn leerlingen met een hoge score en een lage score (0.75-1.75 standaarddeviaties boven/onder het gemiddelde) geselecteerd om nader onderzocht te worden. Deze twee groepen leerlingen moesten de betekenis van vijf onbekende woorden proberen te herleiden op basis van drie verschillende contexten per woord. Ze moesten hardop denken terwijl ze dit deden. De onderzoeker liet de leerlingen weten dat ze geïnteresseerd was in de manieren waarop de leerlingen de betekenis van een onbekend woord proberen uit te vogelen en dat er opzettelijk gekozen is voor woorden die ze niet zouden moeten kennen. Daarna vroeg ze de studenten om de betekenis van de woorden af te leiden terwijl ze hardop dachten. Het onderzoek focust zich op de vaardigheid van de leerling in drie verschillende activiteiten:

- Het doelwoord los van de context kunnen halen om tot ideeën over een mogelijke betekenis te komen.

- De ideeën over de betekenis van dit doelwoord testen in andere contexten.
- Een woordenboekachtige definitie geven van het doelwoord.

De groep met een hoge woordenschat en de groep met een lage woordenschat maken beide gebruik van zowel tekst-georiënteerde als woord-georiënteerde als woordenschatkennis-georiënteerde strategieën, maar bij de hoge woordenschatgroep lukt dit veel beter. Op alle drie de activiteiten om betekenis af te leiden scoort de hoge woordenschatgroep hoger dan de lage woordenschatgroep. De leerlingen uit de hoge woordenschatgroep zijn dan ook beter in staat om de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit context.

Koda (1996) geeft weer in hoeverre woordherkenning impact heeft op lezen en op tekstbegrip. Onder woordherkenning verstaan we onder andere het proces waarbij de lexicale betekenis moet worden opgeroepen uit iemands lexicon op basis van het lezen van fonemen. Dit proces verloopt trager naarmate het woord onbekender is voor de desbetreffende persoon (Segalowitz, Watson, & Segalowitz, 1995). Tijdens het lezen van een stuk tekst ondergaat de lezer ook al allerlei complexe cognitieve processen los van woordherkenning. De lezer moet proberen om betekenis te geven aan de contextuele informatie die in de tekst gepresenteerd wordt. Koda (1996) laat zien dat woordherkenning stroever verloopt wanneer men in een tweede taal leest, wat vervolgens weer resulteert in een lager tekstbegrip. Lezers hebben een lagere woordenschat in hun tweede taal dan in hun eerste taal. Doordat er meer werkgeheugen besteed moet worden aan woordherkenning, heeft de lezer minder werkgeheugen over om zich te richten op de cognitieve processen die bij het begrijpen van een tekst aan de orde komen. Wordherkenning is een proces wat om meer werkgeheugen vraagt zodra de woorden moeilijker worden voor de lezer. Academische woorden zijn vaak lastiger en onbekender bij de lezer dan alledaagse woorden, waardoor woordherkenning extra werkgeheugen in beslag neemt bij lezers met een mindere academische woordenschat. Een ander cognitief proces dat een rol speelt bij het begrijpen van een tekst, is 'comprehension monitoring'. Daarmee wordt bedoeld: het vaststellen of je begrijpt wat je aan het lezen bent. Oakhill et al. (2005) laat zien dat er een correlatie is tussen werkgeheugen en comprehension monitoring, waarbij minder werkgeheugen zorgt voor een slechtere comprehension monitoring. Als lezers geen of slecht gebruik maken van comprehension monitoring, realiseren ze zich niet dat ze bepaalde woorden en/of stukken tekst niet begrijpen, waardoor ze ook de tekst in zijn algemeen minder goed zullen begrijpen. Wel kan het zo zijn dat lezers met een lagere woordenschat compenserende strategieën toe gaan passen om toch de tekst te kunnen begrijpen. Ze proberen dan niet ieder woord in de tekst te begrijpen, maar proberen juist met de woorden die ze wel kennen een zo goed mogelijk beeld te schetsen van de inhoud van de tekst (Hacquebord, 1989).

Leesmotivaties spelen ook een cruciale rol in de ontwikkeling van leesvaardigheid. Leesmotivaties kunnen een positieve of negatieve impact hebben op de academische woordenschat van een lezer en academische woordenschat kan op haar beurt weer effect hebben op leesmotivaties. Iemand die intrinsiek gemotiveerd is om te lezen, zal in zijn/haar jeugd eerder een boek openslaan en zal zo zijn woordenschat vergroten. Tegen de tijd dat hij/zij gaat studeren, zal hij/zij meer motivatie hebben om studieteksten te lezen ten opzichte van iemand die nooit veel gelezen heeft. Guthrie et al. (2009) noemt bijvoorbeeld intrinsieke motivatie en vertrouwen in eigen kunnen als positieve leesmotivaties; en vermijding en verwachte moeilijkheidsgraad als negatieve leesmotivaties. Iemand met een lage intrinsieke motivatie om te lezen, zal gedurende zijn leven minder snel een boek openen, wat negatieve gevolgen heeft voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid ten opzichte van een leeftijdsgenoot. Omdat deze motivaties niet bij studenten te testen zijn door middel van een toets, heeft Guthrie een vragenlijst opgesteld waarin per construct (bijvoorbeeld 'vermijding') een aantal vragen worden gesteld aan de leerling. De leerling kan deze vragen beantwoorden door zelfreflectie. Het zijn vragen zoals 'Stel je het lezen van studieteksten het liefst zo lang mogelijk uit?', waarop de leerling kan antwoorden met 1 (=helemaal niet), 2, 3, of 4 (=helemaal wel). Sterke lezers scoren

hoger op positieve leesmotivaties dan zwakke lezers, terwijl zwakke lezers hoger op negatieve leesmotivaties scoren dan sterke lezers.

De huidige situatie

In het onderzoek dat besproken wordt in dit artikel toetsen we leesvaardigheid op een bredere manier door middel van onder andere de hardopdenkmethode en een vragenlijst. Op die manier verwachten we een correlatie tussen de AWT en leesvaardigheid te kunnen vinden. Als deze correlatie gevonden kan worden, dan wil dat zeggen dat studenten die laag op de AWT scoren waarschijnlijk moeite hebben met het begrijpen van de studieteksten die ze moeten lezen voor hun studie. De AWT zou dan een veel efficiëntere toets zijn om een zwakke leesvaardigheid in kaart te brengen dan een leesvaardigheidstoets, vanwege de omvang en tijd van de toets. De AWT is makkelijk af te nemen, kost relatief weinig tijd voor de student en is makkelijk te scoren. Studenten die laag scoren op de AWT, kunnen vervolgens extra begeleiding krijgen van hun mentor. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: In hoeverre is er een correlatie tussen de AWT en leesvaardigheid bij eerstejaars hbo-studenten?

Om deze correlatie te onderzoeken hebben we enkele deelvragen opgesteld:

Deelvraag 1

In hoeverre hebben eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat een lager academisch tekstbegrip dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge academische woordenschat?

Hypothese

Eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat hebben meer moeite met het begrijpen van academische teksten dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge woordenschat, omdat ze meer bezig zijn met het begrijpen van de tekst op woord- en zinsniveau te begrijpen en als gevolg daarvan minder bezig zijn met het begrijpen van de algehele tekst.

Deelvraag 2

In hoeverre kennen eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat minder academische woorden uit studieteksten dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge academische woordenschat?

Hypothese

Eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat kennen minder academische woorden, omdat ze eenmaal een lagere woordenschat hebben. Ze zullen vaker tijdens het lezen van een studietekst bij bepaalde woorden zich afvragen wat een woord nou betekent.

Deelvraag 3

In hoeverre zijn eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat minder goed in staat de betekenis van onbekende woorden te herleiden uit academische teksten dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge academische woordenschat?

Hypothese

Eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat zijn minder goed in staat woorden te herleiden uit de tekst dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge woordenschat doordat ze de tekst minder goed begrijpen en daardoor minder goed uit de context kunnen opmaken wat een woord zou moeten betekenen.

Deelvraag 4

In hoeverre is er een verschil tussen eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat en een hoge academische woordenschat in het opmerken van onbekende woorden tijdens het lezen van academische teksten?

Hypothese

Eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat zullen vaker over woorden heen lezen die ze niet kennen, omdat ze zich minder goed realiseren dat ze bepaalde woorden nodig hebben om een zin/de tekst beter te snappen. Ten eerste zal de gelegenheid dat ze over een woord heen lezen dat ze niet kennen zich vaker voor doen, omdat ze überhaupt minder woorden kennen.

Deelvraag 5

In hoeverre verschillen de leesmotivaties van eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat ten opzichte van die met een hoge academische woordenschat en welke rol speelt woordenschat hierin?

Hypothese

Eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat hebben een lagere intrinsieke motivatie om te lezen, vermijden lezen meer en vaker, hebben een lager vertrouwen in eigen kunnen en ervaren lezen als moeilijker dan eerstejaars hbo-studenten met een hoge woordenschat. Hun lagere woordenschat is hiervoor een reden. Tevens zullen ze lezen minder leuk vinden dan de studenten met een hoge woordenschat.

Methode

1. Hardopdenkmethode

Instrument(en)

Voor het onderzoek zijn twee reeds bestaande teksten gebruikt. Beide teksten zijn afkomstig uit het boek 'Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding' van Van der Wal & De Wilde (2011). Dit studieboek wordt gebruikt bij het vak 'Ontwikkeling van de adolescent', dat door alle participanten gevolgd wordt. De passages die ze moeten lezen voor dit experimentele onderzoek, zijn echter nog niet behandeld in de les op het moment dat dit onderzoek plaatsvond. De eerste tekst is ongeveer anderhalf A4'tje lang, de tweede is ongeveer drie A4'tjes lang. Beide teksten bevatten aardig wat academische woorden waar studenten over zouden kunnen struikelen. De gehele teksten zijn te vinden in de appendices.

Participanten

De AWT is gemaakt door 417 eerstejaars hbo-studenten die een docentenopleiding volgen aan de Hogeschool van Amsterdam. De maximumscore op de toets was 62 en de gemiddelde score van alle deelnemers was 48.4. Studenten die 0.75 standaarddeviatie onder of boven het gemiddelde zaten, zijn benaderd om mee te doen met dit onderzoek.

Aan het experimentele onderzoek deden 22 participanten mee, waarvan 14 mannen en 8 vrouwen. 11 van de 22 scoorden laag op de AWT (< 0.75 SD onder de gemiddelde score van 48.4, dat wil zeggen een score van 43 of lager). De andere 11 scoorden hoog op de AWT (> 0.75 SD boven de gemiddelde score van 48.4, dat wil zeggen een score van 54 of hoger). Allen zijn eerstejaars hbo-studenten en volgen een docentenopleiding aan de Hogeschool van Amsterdam.

Procedure

Voor het experimentele onderzoek zijn specifiek studenten benaderd die hoog of laag op de AWT hebben gescoord. Het experimentele onderzoek heeft plaatsgevonden op de Hogeschool van Amsterdam. Het onderzoek betreft de hardopdenkmethode, waarbij studenten individueel twee academische teksten lezen, terwijl de onderzoeker hen door het proces begeleidt. Tijdens het lezen moeten ze alles wat in hun hoofd opkomt hardop proberen te verwoorden. Ze lezen de tekst niet hardop voor. Omdat het hardop verwoorden van je gedachten tijdens het lezen relatief lastig kan zijn als je dit voor de eerste keer doet, heeft elke participant dit vooraf geoefend aan de hand van een oefentekst. Deze tekst komt uit hetzelfde boek als de andere twee teksten. Participanten die weinig input geven, worden gestimuleerd om hun gedachten te uiten doordat de onderzoeker 'Wat denk je nu?' of 'Wat gaat er nu door je hoofd?' aan de participant vraagt na een stilte van 30 seconden. Ook moeten de participanten iedere keer dat ze een woord niet helemaal begrijpen dit woord onderstrepen, waarna wederom wordt gevraagd wat ze op dat moment denken. Het gaat er in dat geval niet per se om wat ze denken wat het woord zou kunnen betekenen, maar puur wat ze denken (bijvoorbeeld: 'Ik lees even verder om te kijken of het woord mij duidelijk wordt uit de context.').

Na afloop van het lezen van de tekst krijgen de participanten een drietal opdrachten:

- Ten eerste wordt hun gevraagd om de tekst samen te vatten in vier à vijf zinnen. De reden voor het opleggen van een restrictie qua lengte is dat zonder deze restrictie de samenvattingen dusdanig in lengte kunnen verschillen dat ze niet vergelijkbaar zijn met elkaar (Kintsch & Kozminsky, 1977). Ze mochten de tekst er niet bijhouden tijdens het geven van de samenvatting. De gegeven samenvatting wordt gescoord aan de hand van een referentiesamenvatting, waarbij wordt gekeken of de samenvatting alle hoofdzaken van de tekst bevat en niet te diep ingaat op bijzaken. De referentiesamenvatting is door de onderzoeker en twee Cito-medewerkers secuur opgesteld. Beide teksten omvatten drie hoofdzaken. De participant kan een 0, 1, 2 of 3 scoren, afhankelijk van hoeveel van deze hoofdzaken ze benoemd hebben. Omdat de samenvatting niet meer dan vier of vijf zinnen moest beslaan, zijn ze niet extra gestraft voor het benoemen van bijzaken.

- Vervolgens krijgen ze vier inhoudelijke vragen over de tekst die ze moeten beantwoorden. De vragen zijn op zins- of tekstniveau. Er zitten geen vragen tussen op woordniveau, omdat de participant na deze vragen aan de slag gaat met woorddefinities. De vragen zijn bedacht door de onderzoeker en gescreend door Cito-medewerkers. De antwoorden op deze vragen zijn ook opgesteld door de onderzoeker en twee Cito-medewerkers. De antwoorden van de participant zijn gescoord aan de hand van het opgestelde antwoordmodel. De participant kan een 0, 1 of 2 scoren, afhankelijk van de volledigheid van het antwoord.

- Ten slotte moeten ze definities geven van de woorden die ze hebben onderstreept. Eerst geven ze een definitie van het woord waarbij ze de context niet mogen gebruiken, daarna geven ze opnieuw een definitie, maar ditmaal mogen ze de context er wel bij gebruiken. Zo kan de definitie de ze zonder context gaven vergeleken worden met de definitie met context erbij. Aan de participanten wordt ook gevraagd om een definitie te geven van vijf woorden die ze niet hebben onderstreept, om te checken of er ook woorden tussen zitten die niet zijn onderstreept, maar die ze toch niet helemaal begrijpen. Alle moeilijke woorden zijn vooraf geselecteerd op moeilijkheidsgraad en de studenten krijgen de vijf moeilijkste woorden die ze nog niet hadden onderstreept voorgelegd. De participanten kunnen een 0, 1 of 2 scoren afhankelijk van de volledigheid van hun definitie. De definities zijn gescoord aan de hand van definities uit het Van Dale woordenboek.

Deze drie opdrachten zijn allemaal mondeling uitgevoerd (zowel het stellen van de vragen door de onderzoeker, als de antwoorden van de participant) en de participant mocht de tekst er niet bij

houden tijdens het maken van de opdrachten, met uitzondering van de taak waarbij ze een definitie van een onderstreept woord moesten geven, waarbij ze de context mochten gebruiken. Voor het scoren van deze opdrachten is gebruik gemaakt van een antwoordmodel, dat te vinden is in de appendix.

Analyse

De antwoorden van de hoog scorende groep worden vergeleken met de antwoorden van de laag scorende groep aan de hand van een kwantitatieve analyse door middel van een onafhankelijke t-toets voor zowel de samenvattingen, als de inhoudelijke tekstvragen, als de definities. 25% van de data is dubbel gescoord met behulp van een tweede beoordelaar. In 85% van de gevallen dezelfde score gegeven werd. Cohens kappa (κ) = 0.80 laat zien dat de twee beoordelingen goed met elkaar overeenkomen. Uiteindelijk zijn enkel de scores van de eerste beoordelaar meegenomen in de resultaten. Bootstrapping is toegepast op de data in verband met de kleine steekproefgrootte. Voor elke t-toets geldt dat de varianties in de twee groepen zijn gelijk, Levene's test was in alle gevallen niet significant. Verder zijn er ook geen andere assumpties geschonden.

De hardopdenkdata worden kwalitatief geanalyseerd. Hiervoor wordt de 'directed content analysis' aanpak toegepast, zoals beschreven in Hsieh & Shannon (2005). Het doel van deze aanpak is om de uitingen van de studenten tijdens de hardopdenkmethode te beschrijven. In Stevenson et al. (2003) wordt een hardop denkstudie gebruikt om achter het verschil in leesstrategieën tussen lezers te komen wanneer ze in hun eerste taal en in hun tweede taal lezen. Hierin worden enkele cognitieve strategieën gecategoriseerd die te maken hebben met het begrijpen van de inhoud van de tekst en strategieën die te maken hebben met het begrijpen van de taal. Deze strategieën gebruiken we ook in het huidige onderzoek, omdat hiermee een contrast tussen het gebruik van inhoudsgeoriënteerde en taalgeoriënteerde strategieën door de studenten kan worden weergegeven. Het gaat om de volgende strategieën, die het volgende inhouden:

Cognitieve inhoudsgeoriënteerde strategieën

Terug refereren naar voorgaande tekst

De lezer gebruikt inhoud van reeds gelezen tekst om een beter overzicht van de tekst te krijgen.

Refereren naar tekst die nog moet komen

De lezer maakt aannames of stelt vragen over de inhoud van tekst die nog niet gelezen is.

Eigen kennis raadplegen los van de tekst

De lezer maakt gebruik van kennis die niet uit de tekst is gehaald of van persoonlijke ervaringen om opmerkingen over de tekst te maken.

Cognitieve taalgeoriënteerde strategieën

Parafraseren

De lezer parafraseert een deel van de tekst, dicht bij het origineel blijvend.

Overig

De lezer gebruikt andere strategieën die op betekenis gericht zijn of een strategie blijft achterwege, zoals het raden van woord- of zinsbetekenis. 'Ik denk dat dit woord ... betekent'.

2. Vragenlijst

Participanten

De vragenlijst is door 78 participanten ingevuld, waarvan 42 hoog scoorden op de AWT en 36 laag (onder dezelfde condities als vermeld bij de hardopdenkmethode). De 22 participanten die aan het experimenteel onderzoek meededen, hebben ook de vragenlijst ingevuld. Deze 22 zijn bij de 78

meegenomen. Ook deze 78 zijn allen eerstejaars hbo-studenten die een docentenopleiding aan de Hogeschool van Amsterdam volgen.

Instrument(en)

Voor het onderzoek is een vragenlijst opgesteld via SurveyMonkey. Op deze website kun je online enquêtes maken en die middels een link aan participanten voorleggen. De gehele vragenlijst is te vinden in de appendix.

Procedure

De vragenlijst bevat twaalf stellingen die betrekking hebben op leesgedrag. De stellingen zijn te categoriseren in vier verschillende constructen, namelijk intrinsieke motivatie, vermijding, vertrouwen in eigen kunnen en verwachte moeilijkheidsgraad. Twee van deze leesmotivaties zijn positief (intrinsieke motivatie en vertrouwen in eigen kunnen), de andere twee zijn hun negatieve tegenhangers (vermijding en verwachte moeilijkheidsgraad), respectievelijk. Per construct zijn drie bijbehorende stellingen opgenomen in de vragenlijst. De participant kon aangeven in hoeverre hij of zij het eens of oneens was met deze stelling (1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = eens, 4 = helemaal eens). De stellingen zijn gebaseerd op de vragenlijst van Guthrie (2009). Per leesmotivatie is één vraag uitgelicht waarop de participant in de vorm van een open vraag nadere toelichting kon geven. Daarnaast konden de participanten aangeven hoe leuk ze lezen vonden in het algemeen op een schaal van 1 tot 5. De participanten die meededen aan de hardopdenkmethode hebben de vragenlijst ter plekke na het onderzoek ingevuld, de andere participanten hebben een link naar de vragenlijst per e-mail ontvangen en op die wijze ingevuld.

Analyse

De antwoorden van de hoog scorende groep worden per stelling en per construct vergeleken met de antwoorden van de laag scorende groep aan de hand van een onafhankelijke t-toets. De responses op de open vragen worden kwalitatief geanalyseerd.

Resultaten

Kwantitatieve resultaten

Tekstbegrip

De leesvaardigheidstoets (de tekstvragen en de samenvatting) is betrouwbaar gebleken: Tien items; $\alpha = 0.76$. Eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat begrijpen academische teksten minder goed dan studenten met een hoge academische woordenschat. Tabel 1, 2, 3 en 4 laten zien dat de lage woordenschatgroep significant lager scoort ($M = 2.55$, $SD = 1.13$) dan de hoge woordenschatgroep ($M = 4.82$, $SD = 0.75$) op de samenvattingen. ($t(20) = -5.56$, $p < 0.001$). De lage groep scoort ook significant lager ($M = 8.27$, $SD = 3.52$) dan de hoge groep ($M = 12.55$, $SD = 2.51$) op de academische tekstvragen ($t(20) = -3.28$, $p = 0.009$).

Tabel 1: Gemiddeld aantal behaalde punten op de samenvatting door de groep met een lage academische woordenschat (L) en met een hoge academische woordenschat (H). Maximaal aantal haalbare punten = 6 (3 per samenvatting).

Group Statistics					
	L_H	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TotaalSV	L	11	2,55	1,128	,340
	H	11	4,82	,751	,226

Tabel 2: Gemiddeld aantal behaalde punten op de academische tekstvragen door de lage academische woordenschatgroep (L) en de hoge academische woordenschatgroep (H). Maximaal aantal haalbare punten = 16 (2 per vraag, 8 vragen in totaal).

Group Statistics					
	L_H	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TotaalQ	L	11	8,27	3,524	1,063
	H	11	12,55	2,505	,755

Woorddefinities

Tabel 3: Resultaten woorddefinities gegeven door studenten.

Categorie L = Lage woordenschatgroep, categorie H = Hoge woordenschatgroep

Geen context = Woorddefinities van onbekende woorden zonder context erbij

Wel context = Woorddefinities van onbekende woorden met context erbij

Gegeven woorden = Woorddefinities van woorden die ze niet onderstreept hadden

Kandidaat	AWT-Score	Categorie	Aantal onderstreepte woorden	Aantal te halen punten (geen context)	Aantal behaalde punten (geen context)	Procentueel goed (geen context)	Aantal te halen punten (wel context)	Aantal behaalde punten (wel context)	Procentueel goed (wel context)	Aantal te halen punten (gegeven woorden)	Aantal behaalde punten (gegeven woorden)	Procentueel goed (gegeven woorden)
P1	38	L	8	16	3	19%	16	7	43%	20	14	70%
P2	42	L	6	12	5	42%	12	5	42%	20	13	65%
P3	41	L	2	4	0	0%	4	0	0%	20	18	90%
P4	36	L	4	8	2	25%	8	2	25%	20	5	25%
P5	36	L	3	6	3	50%	6	3	50%	20	14	70%
P6	34	L	0	-	-	-	-	-	-	10	1	10%
P7	40	L	1	2	0	0%	2	0	0%	20	10	50%
P8	39	L	5	10	3	30%	10	6	60%	20	17	85%
P9	39	L	1	2	0	0%	2	0	0%	20	10	50%
P10	43	L	1	2	2	100%	2	2	100%	20	13	65%
P11	37	L	4	8	2	25%	8	2	25%	20	9	45%
P12	58	H	0	-	-	-	-	-	-	20	20	100%
P13	61	H	3	6	4	67%	6	4	67%	20	20	100%
P14	60	H	2	4	4	100%	4	4	100%	20	18	90%
P15	60	H	1	2	1	50%	2	1	50%	20	18	90%
P16	54	H	1	2	2	100%	2	1	50%	20	19	95%
P17	55	H	0	-	-	-	-	-	-	20	19	95%
P18	55	H	2	4	2	50%	4	3	75%	20	17	85%
P19	57	H	15	30	24	80%	30	25	83%	20	17	85%
P20	54	H	4	8	3	38%	8	5	63%	20	17	85%
P21	60	H	0	-	-	-	-	-	-	20	20	100%
P22	59	H	1	2	0	0%	2	0	0%	20	18	85%

Tabel 3 laat zien dat eerstejaars hbo-studenten met een lage academische woordenschat gemiddeld meer woorden onderstrepen dan studenten met een hoge academische woordenschat. Het verschil is echter klein (35 tegenover 29 in totaal) en is dan ook niet significant ($t(20) = -0.37$, $p = 0,72$). De hoge woordenschatgroep scoort vervolgens wel beter op de definities. Met 35 en 29 onderstreepte woorden is het aantal te behalen punten respectievelijk 70 en 58. In de 'geen context' categorie scoort de lage woordenschat groep 20 uit 70 (29%), terwijl de hoge woordenschatgroep 40 uit 58 scoort (69%). In de 'wel context' categorie verbetert de lage woordenschatgroep haar puntentotaal van 20 naar 27 uit 70 (39%), terwijl de hoge woordenschatgroep haar puntentotaal verhoogt van 40 naar 43 uit 58 (74%).

Het voornaamste verschil tussen de eerstejaars hbo-studenten met een lage en hoge academische woordenschat komt naar voren bij de 'gegeven woorden' categorie. Tabel 4 laat zien dat eerstejaars hbo-studenten met een lage woordenschat onbekende woorden minder snel opmerken dan

studenten met een hoge academische woordenschat. De lage woordenschatgroep (M = 11.27, SD = 5.02) scoort significant lager dan de hoge woordenschatgroep (M = 18.45, SD = 1.21) op het geven van definities van woorden die ze niet hebben onderstreept ($t(20) = -4.61, p < 0.001$).

Tabel 4: Gemiddeld aantal behaalde punten (max. = 20) per groep in de 'gegeven woord' categorie. Significantie: $p < 0.001$

Group Statistics					
	L_H	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Aant_Behaalde_punten_G	L	11	11,27	5,022	1,514
W	H	11	18,45	1,214	,366

Tabel 5: Gemiddeld aantal woorden (n=10 woorden) fout, deels goed en volledig goed per groep in de 'gegeven woord' categorie.

	Laag	Hoog
Volledig goed (2 punten)	4,91	8,73
Deels goed (1 punt)	1,45	1,00
Fout (0 punten)	3,18	0,27

In tabel 5 valt te zien dat studenten uit de lage woordenschatgroep significant verschillen van de studenten uit de hoge woordenschatgroep op definities die ze volledig goed ($t(20) = -4.82, p < 0,001$) of volledig fout ($t(20) = 4.61, p < 0,001$) geven. Ze verschillen niet significant op definities waarop ze precies 1 punt scoren ($t(20) = 1.05, p = 0.15$).

Leesmotivaties

De constructen vertrouwen in eigen kunnen en verwachte moeilijkheidsgraad zijn betrouwbaar gebleken, de constructen intrinsieke motivatie en vermijding zijn net iets minder betrouwbaar.

Intrinsieke motivatie: Drie items; $\alpha = 0.65$
 Vermijding: Drie items; $\alpha = 0.67$
 Vertrouwen in eigen kunnen: Drie items; $\alpha = 0.75$
 Verwachte moeilijkheidsgraad: Drie items; $\alpha = 0.78$

De vragenlijst is ingevuld door 78 proefpersonen, waarvan 42 hoog en 36 laag scoorden op de AWT. Tabellen 6 en 7 laten zien dat eerstejaars hbo-studenten in de lage woordenschatgroep minder intrinsiek gemotiveerd zijn (M = 2.66, SD = 0.47) om te lezen, vermijden lezen meer (M = 2.59, SD = 0.66), hebben een lager vertrouwen in eigen kunnen (M = 2.95, SD = 0.55) en verwachten dat ze studieteksten moeilijker vinden (M = 2.22, SD = 0.61) dan de hoge woordenschatgroep (respectievelijk M = 3.00, SD = 0.56; M = 2.16, SD = 0.61; M = 3.40, SD = 0.42; M = 1.79, SD = 0.50). De hoge woordenschatgroep scoort significant hoger dan de lage woordenschatgroep op de constructen intrinsieke motivatie ($t(76) = -2.92, p = 0,005$) en vertrouwen in eigen kunnen ($t(76) = -4.11, p < 0.001$), terwijl de lage woordenschatgroep significant hoger scoort dan de hoge woordenschatgroep op de constructen vermijding ($t(76) = 3.01, p = 0.003$) en verwachte moeilijkheidsgraad ($t(76) = 3.39, p = 0.001$). Daarnaast vinden studenten uit de lage woordenschatgroep lezen over het algemeen minder leuk (M = 3.64, SD = 0.90) dan studenten uit de hoge woordenschatgroep (M = 4.36, SD = 0.69) ($t(76) = -3.98, p < 0,001$).

Tabel 6: Gemiddelde scores van de participanten op de vragenlijst per construct (range: 1-4).

Group Statistics					
	Laag/Hoog	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Intrinsieke motivatie	Laag	36	2,6574	,46793	,07799
	Hoog	42	3,0000	,55583	,08577
Vermijding	Laag	36	2,5926	,65761	,10960
	Hoog	42	2,1587	,61260	,09453
Vertrouwen in eigen kunnen	Laag	36	2,9537	,54716	,09119
	Hoog	42	3,4048	,41993	,06480
Verwachte moeilijkheidsgraad	Laag	36	2,2222	,61205	,10201
	Hoog	42	1,7937	,50446	,07784

Tabel 7: Significantieniveaus van de scores van de participanten op de vragenlijst per construct.

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Significance	
						One-Sided p	Two-Sided p
Intrinsieke motivatie	Equal variances assumed	,186	,667	-2,916	76	,002	,005
Vermijding	Equal variances assumed	,193	,662	3,014	76	,002	,003
Vertrouwen in eigen kunnen	Equal variances assumed	,004	,953	-4,114	76	<,001	<,001
Verwachte moeilijkheidsgraad	Equal variances assumed	,890	,349	3,390	76	<,001	,001

Kwalitatieve resultaten

Hardopdenkdata

Op basis van iteraties die we in de uitingen tijdens het uitvoeren van de hardopdenkmethode zijn tegenkomen, hebben we het volgende kunnen concluderen.

Studenten met een hoge woordenschat refereren regelmatig terug naar gelezen tekst, terwijl studenten met een lage woordenschat dit vrijwel niet doen. Een enkeling is per gelezen alinea de tekst aan het samenvatten, wat ook een vorm is van refereren naar voorgaande tekst.

Terug refereren naar voorgaande tekst	
Hoge woordenschatgroep	Lage woordenschatgroep
<i>'De klassen- en groepssituatie, pedagogische en didactische situatie...' dat heb ik al eerder gezien, eens kijken wat er toen over gezegd werd *bladert terug naar toen het de eerste keer genoemd werd (in stap 6)*</i>	<i>'Hier gaat het erom dat een student bijvoorbeeld een eigen idee soms van zichzelf ontwikkeld (...) En dan moet de docent eigenlijk niet beoordelen vanuit eigen bril, maar kijken van: wat ligt er achter geschuild. Waar komt dat gedrag vandaan. Dat is wat ik uit dit stukje haal.'</i>
<i>'Ook wel een stukje herhaling, meen ik. Het gaat weer over die drietal terreinen die ook aan bod komen in stap 6. Ja, ik dacht dat we dat al gehad hadden, maar dat komt nu dus nog een keer'</i>	

<i>'Oh nee, ik zat nog even te kijken van een dergelijk plan wordt wel een handelingsplan genoemd. Dus ik keek even terug van oke hoe ziet dat plan er ook alweer uit. Nou dat is dus in hoeverre die moet worden begeleid'</i>	
---	--

Studenten met een hoge woordenschat refereren zeer vaak naar tekst die nog moet komen. Ook dit komt eigenlijk niet voor bij studenten met een lage woordenschat. Ze zijn voornamelijk bezig met de zin die ze op dat moment aan het lezen zijn en denken niet aan tekst die zal gaan volgen noch aan tekst die eerder geweest is.

Refereren naar tekst die nog moet komen	
Hoge woordenschatgroep	Lage woordenschatgroep
<i>'Nou, wat referentiekader is, dat is hier nog niet duidelijk, maar aangezien de volgende alinea dat als kopje heeft, ga ik ervan uit dat dat daar wordt uitgelegd, dus ik lees wel even verder.'</i>	<i>- 'Uh ja wat een leraar zou kunnen doen met die stappen, dus ik zat nu naar die stap 1 te kijken en te lezen dus ik dacht van wat zou stap 1 kunnen zijn.'</i>
<i>Dat wordt hier vast uitgelegd *slaat pagina om*, nee. Oke dat blijft dus een beetje vaag.'</i>	
<i>'En hoe kan het dat je denkt dat je een goed gesprek gehad hebt, maar dat is dan eigenlijk niet zo. Hoe stem je dat dan wel af... Maar daar verwacht ik ook van dat ik dat zo te lezen ga krijgen.'</i>	

Wel maken zowel studenten met een hoge als een lage woordenschat zeer veel gebruik van aanvullende kennis die niet uit de tekst gehaald wordt of laten hun eigen gedachten los op de tekst. Beide groepen geven vaak hun mening over zowel de inhoud van de tekst als de manier waarop de tekst geschreven is. Ook koppelen beide groepen vaak gelezen stukken tekst aan eigen ervaringen.

Eigen kennis raadplegen los van de tekst	
Hoge woordenschatgroep	Lage woordenschatgroep
<i>'Ik denk meteen aan mijn leerlingen en ik denk, nou... Ik heb vmbo'ers: uitdaging.'</i>	<i>'De krant lezen... Ik denk dat geen enkele tiener/puber dat doet, maar oke'</i>
<i>'Het aannemen van dezelfde houding als de leerling in het gesprek kan een gevoel van overeenkomst geven, waardoor het gesprek beter wil vlotten.* Bijvoorbeeld snoepjes mee gaan eten als de leerling die heeft meegenomen, zoals ik laatst deed.'</i>	<i>'Ja het gaat over modelhandelingsplannen en volgens mij had mijn school ook zoiets, dus ik zit nu te denken, volgens mij hadden ze het ook echt over bepaalde kinderen bij mij in de klas, dus dat is wel grappig om te zien.'</i>
* dikgedrukte tekst komt direct uit het boek	
<i>'Waar ik net zei dat veel tussenkopjes wel fijn zijn, kan het misschien ook teveel zijn. Ik zal zelf niet per se voor iedere alinea een nieuwe kop neerzetten.'</i>	<i>'Je bent niet te lui om te leren, maar soms de motivatie is niet zo hoog. Als ik naar mezelf zie, als ik studeer, soms ga ik thuis alleen, dan begin ik wel, maar dan eventjes dit of eventjes dat'</i>

Studenten met een lage woordenschat parafraseren vrij veel. Zo zijn kandidaten P5 en P11 gedurende beide teksten vrijwel alleen maar aan het parafraseren, waarbij in de parafraze meestal slechts 3 à 4 woorden zijn veranderd. De studenten met een hoge woordenschat parafraseren vrijwel niet. Wel vatten ze geregeld grotere stukken tekst samen, maar dat valt dan onder inhoudsgeoriënteerde strategieën.

Parafraseren	
Hoge woordenschatgroep	Lage woordenschatgroep
N.v.t.	<i>'De begeleider die moet doorvragen, concretiseren, parafraseren, samenvatten, naar meningen en gevoelens vragen. De bedoeling daarvan is dat leerlingen steeds meer zelf het reflectieproces in eigen hand nemen.' *</i>
	<i>* dikgedrukte tekst komt direct uit het boek</i>
	<i>"Soms kan het ook voorkomen dat begeleider en leerling niet op dezelfde lijn zitten."*</i>
	<i>* dikgedrukte tekst komt direct uit het boek</i>

Beide groepen maken gebruik van overige strategieën om achter woordbetekenis te komen, al doen ze dat wel veelal verschillend. Studenten uit de hoge woordenschatgroep lezen vaak terug of door om te kijken of ze het woord uit de context kunnen halen en/of het relevant is dat ze het woord goed snappen om de strekking van de zin te begrijpen, terwijl studenten uit de lage groep in de meeste gevallen stoppen met lezen en bij zichzelf afvragen 'Wat kan dit woord betekenen?' en daar een aantal seconden voor nemen zonder naar de tekst te kijken. Wel zijn er een aantal studenten uit de lage groep die ook met behulp van context de woordbetekenis proberen te herleiden, of met hun kennis van het Engels proberen te raden wat het woord kan zijn.

Overig	
Hoge woordenschatgroep	Lage woordenschatgroep
<i>'Ik denk alleen, wat de **** is dat? Ik weet het niet. Ik zou het opzoeken, even Googlen'</i>	<i>'Het is een afkorting, die voor PDD-NOS, en ik heb die afkorting nog nooit gezien, dus ik zou niet weten wat het betekent, misschien iets met verbale agressiviteit te maken, maar meer zou ik nog niet weten.'</i>
<i>'Orthopedagogisch, uhm. Opvoedkunde, orthopedagogiek. Ik zit even te twijfelen nu, pedagogische dat is me duidelijk want dat is gewoon in opvoedkundige zin. Orthopedagogisch, dat is volgens mij dan gewoon... Deze zou ik normaal opzoeken, om er niet naast te zitten. Ik bedoel, het is wel dat ik weet hoor welke richting, het is niet dat het een volledig andere betekenis krijgt. Ik denk ook gelijk aan andere woorden met 'ortho' aan het begin; de orthodontist, orthopeed. Dus ik denk dat het gewoon de wetenschap van de pedagogiek of de toepassing is, maar dat zou ik</i>	<i>'Wat is destilleren? Dat is wat ik nu denk.'</i>

<p><i>moeten opzoeken. Maar het zou me normaal niet weerhouden om nu door te lezen want ik denk dat ik de strekking wel pak, maar voor het geval je de zin zou vragen.'</i></p>	
<p><i>'Als je kijkt naar die drie voorbeelden ervoor, dan 'een lampje branden' is visueel, tweede is auditief, en de derde 'vat het'? Oh dan weet ik alsnog eigenlijk niet wat het betekent. Kinesthetisch... Nee, ik kan het ook moeilijk uit de tekst halen moet ik zeggen. Het is ook niet super belangrijk voor het begrip van de tekst. Maar ik vind het toch vervelend nu ik het zie, en nu het niet lukt om het echt te vatten. Dus.. vatten, ja, nee ja. Het zal ook wel zintuiglijk zijn, iets als voelen of aanraken. Visueel, auditief, en dan voelen als in aanraken. Dat is wel het enige woord waarvan ik denk oke, dat weet ik echt niet.'</i></p>	<p><i>'Ja ik dacht nu van wat zou 'correleren' kunnen betekenen? Ja dat dacht ik een beetje'</i></p>
<p><i>'Remediërend, dat weet ik niet. Ik ken het begrip 'remedial teacher', maar ik weet ook niet wat dat betekent. Ik probeer het wederom uit de tekst te halen, maar dat lukt ook niet helemaal. Het slaat terug op die vorige alinea, want er staat 'de leraar zal 'dus' in voorkomende gevallen.', dus het gaat wel over, nouja laten we ze 'probleemleerlingen' noemen, waarbij remediërend moet worden opgetreden. 'Re' veronderstelt iets van 'opnieuw', of 'wederom' of 'her', maar 'mediërend'..., ik kom er niet helemaal uit. Nee, het lukt me niet om er iets van te maken. Dus ik lees door.'</i></p>	<p><i>'Ik ga vooralsnog doorlezen, kijken of er in de zinnen hierna nog meer duidelijkheid komt over de context. En verder kijken naar de context van de woord om te kijken of ik daar iets van duidelijkheid uit kan halen.'</i></p>
	<p><i>'Uh hiaten, de Engelse dingen komt me wel bekend voor, hiatus is als je even loslaat van iets volgens mij, als je even weggaat van iets. Dat is het eerste waar ik aan denk.'</i></p>

Uit de resultaten van de vragenlijst is gebleken dat studenten met een lage woordenschat een lagere intrinsieke motivatie hebben om te lezen dan studenten met een hoge woordenschat, ze hebben minder vertrouwen in eigen kunnen, ze vermijden lezen meer en ze verwachten dat de moeilijkheidsgraad van de teksten hoger ligt. Daarnaast ervaren de studenten met een lage woordenschat lezen als minder leuk. Deze factoren dragen eraan bij dat het lezen van academische teksten als moeilijker wordt ervaren door studenten met een lage woordenschat ten opzichte van studenten met een hoge woordenschat. Uit Guthrie (2009) kwam naar voren dat sterke lezers hoger scoren op de positieve leesmotivaties, en zwakke lezers hoger op de negatieve leesmotivaties. De antwoorden op de open vragen van de vragenlijst maken in de meeste gevallen geen melding van woordenschat. Toch zijn er wel iteraties waarin studenten aangaven dat woordenschat een reden was waarom ze een bepaald standpunt innamen. Bijvoorbeeld op de vraag 'Waarom verlies je je

concentratie snel tijdens het lezen van een tekst?' waren enkele responses uit de lage woordenschatgroep 'Ik haak af als ik moeilijke woorden tegenkom'. De vraag 'Waarom vind je de teksten die je moet lezen voor je studie moeilijk?' werd door een aantal studenten uit de lage woordenschatgroep beantwoord met 'Ze bevatten vaak moeilijke woorden', terwijl enkele responses uit de hoge woordenschatgroep op de vraag 'Waarom vind je de teksten die je moet lezen voor je studie **niet** moeilijk?' juist luiden: 'Ik begrijp de meeste woorden die in de teksten voorkomen'. Een tekortkoming in dit onderzoek is het feit dat een vrij gering aantal studenten heeft meegedaan aan de hardopdenkmethode, namelijk 22 in totaal (11 per groep). De hardopdenkmethode is een vrij intensieve aanpak van onderzoek, waarbij de participant in dit onderzoek rond de 45 minuten actief bezig is. Dit maakte het werven van participanten redelijk lastig, aangezien veel studenten die de AWT gemaakt hadden niet ook nog de tijd of zin hadden om deel te nemen aan de hardopdenkstudie. Daarnaast zijn de onderzoeken afgenomen in een tijd waarin corona sterk aanwezig was in het land en dat heeft wellicht voor een lagere respons gezorgd.

Discussie

In dit onderzoek hebben we geprobeerd om een correlatie tussen de AWT en leesvaardigheid bij eerstejaars hbo-studenten te vinden. We verwachtten dat er een significante correlatie tussen de twee zou zijn, waarbij studenten die laag scoren op de AWT een lagere leesvaardigheid laten zien dan studenten die hoog scoren op de AWT. Uit de resultaten is gebleken dat studenten die laag scoren op de AWT inderdaad ook minder leesvaardig zijn. Dit komt overeen met de bevindingen in Koda (1996). Ze scoren significant lager dan studenten met een hoge woordenschat op de leesvaardigheidstoets in het onderzoek, d.w.z. de tekstvragen en de samenvattingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat studenten die laag op de AWT scoren een lagere academische woordenschat hebben, minder woorden begrijpen die in studieteksten voorkomen, meer werkgeheugen moeten besteden aan het begrijpen van de tekst op woord- en zinsniveau, en daardoor minder snel verbanden leggen tussen verschillende tekstgedeelten. Op één van de acht tekstvragen scoorden de studenten met een lage woordenschat gemiddeld net iets hoger dan de groep met een hoge woordenschat. Deze vraag betrof kennis op zinsniveau, dus het feit dat studenten met een lage woordenschat minder werkgeheugen over hebben voor het begrijpen van de tekst op alinea- en tekstniveau is hier niet van toepassing.

Uit de resultaten van de woorddefinities is gebleken dat studenten die laag op de AWT scoren ook daadwerkelijk minder woorden kennen die in studieteksten voorkomen dan studenten die hoog op de AWT scoren. Ze geven ongeveer even vaak als de hoge woordenschatgroep aan dat ze een woord niet helemaal begrijpen, maar geven vervolgens minder correcte definities wanneer ze de context er niet bij mogen houden. De lage woordenschatgroep haalt ongeveer een derde van de te behalen punten op woorddefinities van zelf onderstreepte woorden zonder context, terwijl de hoge woordenschatgroep meer dan twee derde van de punten scoort. Dit geeft niet alleen aan dat de lage woordenschatgroep minder woorden uit studieboeken kent, maar ook dat in ieder geval een aantal studenten met een hoge woordenschat erg kritisch zijn ten opzichte van hoe goed ze woorden kennen. Ze onderstrepen namelijk een hoop woorden die ze in feite gewoon kennen. Zodra de studenten de context erbij mogen houden, zien we echter niet dat studenten met een hoge woordenschat verder uitlopen op de studenten met een lage woordenschat. De lage

woordenschatgroep scoort beter in de 'met context' categorie ten opzichte van de 'zonder context' categorie dan dat de hoge woordenschatgroep dat doet. Dit is in tegenstrijd met de bevindingen in van Daalen-Kapteijns et al. (2001), waarin leerlingen met een hoge woordenschat juist beter waren in het herleiden van woordbetekenis van onbekende woorden dan studenten met een lage woordenschat. In hun onderzoek stond het herleiden van woordbetekenis echter centraal, en waren de stimuli dusdanig gefabriceerd dat de leerlingen de onbekende woorden in drie verschillende contexten te zien kregen en die contexten ook daadwerkelijk clues gaven om het onbekende woord te kunnen herleiden. In het huidige onderzoek komen de teksten uit een studieboek, waarin niet alle moeilijke woorden per se achterhaald kunnen worden op basis van context. Wellicht kwamen sommige moeilijke woorden meer in isolatie voor in de tekst dan andere woorden, of de omliggende woorden gaven geen clues voor wat het onbekende woord zou kunnen betekenen. Aangezien niet iedere student dezelfde woorden heeft onderstreept, krijgt de ene student meer clues om betekenis te herleiden dan de andere, waardoor de data lastig met elkaar te vergelijken is. Daarnaast hadden de studenten op het moment dat ze een definitie moesten geven waarbij ze de context erbij mochten houden de tekst al een keer gelezen. Ondanks dat ze tijdens de eerste leesronde druk bezig waren met het begrijpen van de tekst en het uitvoeren van het experiment, kan het feit dat ze de context al een keer gezien hebben invloed hebben op de responses.

Studenten die laag op de AWT scores, behalen veel minder punten voor de tien gegeven woorden die ze niet onderstreept hadden dan de studenten die hoog op de AWT scores. Kennelijk zijn studenten met een lage woordenschat zich minder goed bewust van woorden die ze niet kennen. Dit kan verschillende redenen hebben; ze zijn bezig met het begrijpen van de tekst en hebben niet door dat ze woorden niet kennen doordat ze niet goed monitoren, of ze zijn te druk bezig met het uitvoeren van de hardopdenkmethode-taak, waar ze op zich zelf al veel moeite mee hebben en daarom vergeten om woorden te onderstrepen die ze niet helemaal begrijpen. We hebben wel gezien dat de studenten die laag op de AWT scores ongeveer dubbel zo vaak 0 punten scoort als 1 punt (gemiddeld op 3,2 woorden tegenover 1,5 woord). Het is dus niet het geval dat studenten die laag op de AWT scores een woord zien en bij henzelf denken: 'Dat woord ken ik op zich wel, dus ik ga hem niet onderstrepen.' In de meeste gevallen begrijpen ze het woord helemaal niet, maar gaat het aan hen voorbij.

Voor mogelijk vervolgonderzoek zou een longitudinaal onderzoek kunnen worden opgezet waarbij je de AWT afneemt bij eerstejaars hbo-studenten. Studenten die minstens 0.75 standaarddeviatie onder het gemiddelde scoren, kunnen een traject ondergaan waarin ze worden begeleid om hun academische woordenschat op te krikken. Na afloop van dit traject of in hun laatste studiejaar kunnen ze opnieuw een andere versie van de AWT maken om te kijken of het resultaat de tweede keer positief verbeterd is ten opzichte van de eerste keer.

Ook zou exact hetzelfde experiment kunnen worden uitgevoerd bij hbo-studenten die in hun laatste studiejaar zitten, en kan gekeken worden of studenten met een lage en hoge woordenschat nog steeds verschillend scoren op leesvaardigheid. Als blijkt dat de verschillen tussen de twee groepen in het laatste studiejaar kleiner zijn dan in het eerste studiejaar, zou dat kunnen impliceren dat de leesvaardigheid enigszins bijtrekt naarmate de studenten vorderen in hun academische carrière. Een alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat studenten die niet leesvaardig genoeg zijn, al eerder tijdens hun studie zijn afgehaakt. In dat geval is de populatie in het laatste studiejaar homogener dan in het eerste jaar, wat goed voorstelbaar is. Mochten de verschillen daarentegen groter zijn geworden, dan zou dat kunnen betekenen dat een mindere leesvaardigheid in het eerste jaar leidt tot een nog grotere achterstand op het gebied van academische leesvaardigheid later.

De AWT blijkt een goede voorspeller van leesvaardigheid en kan dus ingezet worden om studenten met een zwakke leesvaardigheid op te sporen. Studenten die laag op de AWT scores, hebben ook

een lager tekstbegrip dan studenten die hoog op de AWT scoren. Ze begrijpen minder woorden die voorkomen in studieboeken en ze vinden het lezen van studieteksten over het algemeen een minder aangename ervaring. Studenten met een lage score op de AWT lopen een groter risico om leesproblemen te ondervinden tijdens hun studie. Scholen kunnen de AWT aan kunnen bieden aan studenten en vervolgens zouden studenten die laag scoren begeleiding kunnen krijgen om hun academische woordenschat op te krikken.

Referenties

van Daalen-Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M., & de Glopper, C. M. (2001). Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning, 51*(1), 145–181.

van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: a longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 477-491. doi:10.1037/0022-0663.99.3.477

Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*(3), 317–353. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1080/10862960903129196>

Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip bij Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs* [The reading comprehension of Turkish and Dutch students in secondary schools]. Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.

Kintsch, W., & Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology, 69*(5), 491–499. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1037/0022-0663.69.5.491>

Koda, K. (1996). L2 word recognition research: a critical review. *The Modern Language Journal, 80*(4), 450–460.

Oakhill, J., Hartt, J. & Samols, D. Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. *Read Writ* 18, 657–686 (2005). <https://doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z>

Segalowitz, N., Watson, V., & Segalowitz, S. (1995). Vocabulary skill: Single-case assessment of automaticity of word recognition in a timed lexical decision task. *Second Language Research, 11*, 121–136.

Stevenson, M., Schoonen, R., & de Glopper, C. (2003). Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. *Language Learning, 53*(4), 765–815.

van der Wal, J., & de Wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum, Nederland: Coutinho. (blz 344, 348-350)

Welie, C., Walet, L., Bernhards, S., & Koster, M. de. (2021). De Academische Woordenschattoets (AWT): Een diagnostische toets bij de start van het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(3), 30–40. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2181>

Appendices

Appendix I: Tekst 1 van experimenteel onderzoek

Het gesprek tussen docentbegeleider en leerling

Het reflectiegesprek

Recente opvattingen over leren gaan ervan uit dat leerlingen moeten leren reflecteren op hun eigen ervaringen en daar leerpunten uit destilleren waar ze de komende tijd aan kunnen werken. Leerlingen stellen dan dus hun eigen leerpunten en leerdoelen op, en de veronderstelling is dat dit hen ook motiveert om daaraan te gaan werken. De taak van de begeleider daarbij is de leerlingen in een gesprek bij dat reflectieproces te helpen. Belangrijke onderdelen bij het reflectieproces zijn doorvragen, concretiseren, parafraseren, samenvatten, naar meningen en gevoelens vragen. De bedoeling is niettemin dat leerlingen steeds meer zelf het reflectieproces in de hand nemen. Eenvoudige formulieren kunnen daarbij helpen. Deze formulieren kunnen eerst door de leerlingen worden ingevuld en vervolgens als uitgangspunt voor een gesprek dienen. Vervolgens kan de docent een gesprek aangaan met de leerling.

Vergroten van empathisch vermogen

Soms strandt een gesprek doordat begeleider en leerling op een verschillende golflengte zitten. Er is dan geen wederzijds gevoel van erkenning en herkenning. De begeleider kan bijvoorbeeld het idee hebben dat hij een goed gesprek met de leerling heeft gevoerd, terwijl dat niet zo door de leerling wordt ervaren. De afstemming is dan niet voldoende. De begeleider heeft echter wel mogelijkheden om zijn empathisch vermogen te vergroten door af te stemmen op referentiekader.

Afstemmen op referentiekader

Ieder mens ontwikkelt op grond van ervaringen bewust en onbewust een eigen manier van voelen, denken, handelen en willen. We spreken in dit verband van het referentiekader van de individuele mens. In de gesprekssituatie zal de begeleider moeten nagaan uit welk referentiekader het getoonde gedrag voortkomt. Een leerling die bijvoorbeeld vindt dat het slecht gaat op school, dat hij geen aandacht krijgt of erg opziet tegen proefwerken, ervaart dit vanuit zijn eigen kijk op de wereld. De begeleider moet nu proberen inzicht te krijgen in wat deze termen voor de leerling betekenen, zonder zijn eigen opvattingen, zijn eigen kijk op de wereld, daaroverheen te leggen. Als een leerling zegt: 'Ik maak vaak mijn huiswerk niet, ik ben gewoon te lui om iets te leren', dan wil dat niet zonder meer zeggen dat hij lui is in de betekenis die de begeleider daaraan geeft. Het zegt wel dat de leerling zichzelf met betrekking tot huiswerk maken als lui ervaart. Deze ervaring is gebaseerd op onder andere gevoelens, gedachten en beelden. De begeleider moet er door te analyseren proberen achter te komen welke gevoelens, gedachten, criteria enzovoort de leerling hanteert en hoe deze onderling correleren met elkaar.

We kunnen uitspraken analyseren met behulp van drie aspecten, namelijk betekenis, verschijnsel en criterium. De uitspraak uit ons voorbeeld 'Ik ben te lui om te leren' is gebaseerd op het verschijnsel: 'Ik maak vaak mijn huiswerk niet' en het belang wordt ontleend aan het criterium: 'Als ik niet leer, bereik ik niets.' Om achter het referentiekader van de leerling te komen, kan de begeleider vragen stellen over drie aspecten. Met betrekking tot de betekenis bijvoorbeeld: 'Waarom denk je dat je te lui bent om te leren, waar baseer je dat op?' Met betrekking tot het verschijnsel: 'Wat merk je bij jezelf als je je huiswerk niet hebt gemaakt?' of: 'Hoe weet je dat, welke gedachten, gevoelens, beelden roept dit bij je op?' Met betrekking tot het criterium: 'Vind je leren belangrijk? ... Waarom vind je dat?'

De antwoorden van de leerling op deze vragen geven de begeleider inzicht in hoe de leerling naar zichzelf kijkt en tegenover leren staat. De leerling zou kunnen zeggen: 'Als ik mijn huiswerk niet maak

voel ik me vrij van druk. Ik bepaal dan zelf wat ik kan doen. Ik voel me als een vogel in de lucht, maar toch moet ik weer naar de grond. Op een ander moment zie ik me weer in de klas zitten en een onvoldoende krijgen. Dan voel ik me rot. Dan denk ik: 'Waarom heb ik niet geleerd, waarom kan ik me er niet naar toe zetten? Waarom ging ik liever televisie kijken, de krant lezen of met mijn vrienden voetballen? Ik zie wel informatieve televisieprogramma's, daar leer ik ook van. Soms leer ik wel iets wat ik leuk vind, bijvoorbeeld geschiedenis en maatschappijleer. Maar ik denk dat de andere vakken ook wel belangrijk zijn, alleen kost het me zoveel moeite.'

De begeleider zou de ervaringen van de leerling nu, aansluitend bij zijn gevoelens, gedachten, als volgt kunnen ordenen: 'Je vindt leren wel belangrijk. Leren via de krant en televisie vind je interessant. Je leert dan vanuit jezelf. Ook geschiedenis en maatschappijleer vind je leuk. Je bent dus blijkbaar niet lui, alleen wil je datgene leren wat jezelf wilt leren. Je bent blijkbaar zuinig met je energie.' De begeleider probeert de leerling anders tegen de zaak aan te laten kijken door een andere, nieuwe betekenis aan het verschijnsel te geven. Dankzij dit herkaderen en reframen krijgt de leerling met dit nieuwe perspectief op de zaak weer moed en kan hij zichzelf motiveren om meer tijd aan zijn huiswerk te besteden.

Afstemmen op taalgebruik

Een belangrijk onderdeel van het empathisch vermogen is het luisteren naar de taal die leerling gebruikt en daarop af te stemmen. In de taal laat de leerling blijken welk zintuig de voorkeur geniet. Zo zal de ene leerling 'een lampje zien branden', een ander 'hoort de klok luiden' en een derde 'vat het'. Deze zinnnetjes geven de begeleider informatie over de manier van informatieverwerking door de leerling: visueel, auditief of kinesthetisch. Het aannemen van dezelfde houding als de leerling in het gesprek kan een gevoel van overeenkomst geven, waardoor het gesprek beter wil vlotten. Hetzelfde geldt voor het spiegelen van de gebaren van een leerling.

van der Wal, J., & de Wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum, Nederland: Coutinho. (blz 344, 348-350)

Handelingsplan

Handelingsplan

Leraren zullen door ervaring en studie steeds gevoeliger worden voor het signaleren van leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. Hoe sneller de leraar de signalen onderkent, des te sneller kan hij een eventuele probleemsituatie proberen te voorkomen. Toch zal het voorkomen niet altijd mogelijk zijn. Leer- en gedragsproblemen kunnen namelijk ontstaan door omstandigheden waar de leraar niet of nauwelijks controle op heeft. Denk bijvoorbeeld aan de thuissituatie, identiteitsproblemen, of op de vorige school ontstane hiaten in kennis en vaardigheden.

De leraar zal dus in voorkomende gevallen ook remediërend moeten optreden. Per leerling of groepje leerlingen kan door de leraar dan een plan worden opgesteld waarin wordt aangegeven hoe er verder op pedagogisch en/of didactisch gebied wordt begeleid. Een dergelijk plan wordt wel handelingsplan genoemd. Een essentieel kenmerk van een handelingsplan is dat het schriftelijk vastgelegde richtlijnen bevat. Daarmee is het tevens een hulpmiddel voor het bewustwordingsproces van de leraar.

Handelingsplannen kunnen een heel verschillende vorm hebben: van systematische invulformulieren tot losse aantekeningen van de leraar of notulen van de leerlingbespreking. Veel scholen die met handelingsplannen willen gaan werken, houden zich bezig met een vorm van het handelingsplan. Zo zijn er in de loop van de tijd vele modelhandelingsplannen ontwikkeld. Over het algemeen bevatten deze globale informatie over de doelen, de aanpak en de organisatie van het onderwijs aan de betreffende leerling of groep leerlingen. In het laatste geval wordt ook gesproken van groepshandelingsplan.

In het vervolg van deze paragraaf zullen we stapsgewijs een model van een eenvoudig, werkbaar handelingsplan presenteren.

We hanteren de volgende definitie voor het handelingsplan:

Een handelingsplan is een op schrift gesteld rapport, dat uitgaande van een door signalering en diagnostisering vastgestelde hulpvraag van een leerling of groepje leerlingen met dezelfde hulpvraag, richtlijnen bevat over doelen, methoden en programma's van het onderwijs aan deze leerling of dit groepje leerlingen en de tijdstippen waarop de doelen naar verwachting bereikt kunnen worden.

Uit deze definitie blijkt dat het handelingsplan verschillende stappen kan bevatten. Iedere school kan een eigen stappenplan hanteren. De stappen die we hieronder bespreken, kan men in veel handelingsplannen tegenkomen. Ze kunnen op eenvoudige wijze door de leerkracht zelf worden gedaan. Afhankelijk van de situatie kan het aantal stappen worden beperkt. In het kader van het streven voor iedere leerling zoveel mogelijk passende hulp te bieden, kan op leerlingen met een specifieke hulpvraag worden ingezoomd en een aanpak worden gekozen die in de klas of groep hanteerbaar is.

Stappen uit het handelingsplan

Stap 1: Signaleren

Bij signalering gaat het om de opsporing van leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen. Dit kan door globaal systematisch onderzoek aan de hand van toetsen, observaties en gesprekken. We spreken in dit verband ook wel van screeningsonderzoek. De signalering kan ook spontaan plaatsvinden als de leraar 'gewoon' met de groep omgaat en hij leerlingen waarneemt met opvallend

gedrag, bijvoorbeeld een leerling die vaak niet oplet of zich agressief gedraagt. Ook kan de leerling met een gerichte hulpvraag komen als: 'Ze plagen me steeds.'

Stap 2: Voorlopige diagnose of constatering

Als de leerkracht bij de leerling bepaald gedrag signaleert, dan heeft hij meestal wel een idee van wat er aan de hand zou kunnen zijn. Maar het is niet zeker of deze gedachte ook klopt. We spreken van een voorlopige diagnose of constatering, bijvoorbeeld 'de leerling vertoont kenmerken van ongeconcentreerdheid' of 'de leerling heeft kenmerken van agressiviteit'. Het is van belang je af te vragen en eventueel te noteren wat voor gedrag de leerling vertoont. We spreken van kenmerken om te voorkomen dat de leerling direct geëtiketteerd wordt als bijvoorbeeld agressief. Het begrip 'diagnose' kan op verschillende niveaus worden gebruikt. Hier wordt onder diagnose verstaan: een indruk, gedachte die de leerkracht heeft van een mogelijk probleem. Het begrip wordt hier niet gebruikt in de zin van diepgaande diagnose in psychologische of orthopedagogische zin.

Stap 3: Analyse- of diagnosefase

Door diepgaander systematisch onderzoek met behulp van bijvoorbeeld kwantitatieve en kwalitatieve observaties, gesprekken, testjes, huisbezoek, literatuuronderzoek kan de leerkracht zijn voorlopige diagnose bevestigen of bijstellen.

Zo zou uit gesprekken met collega's en uit observatie kunnen blijken dat de gesignaleerde agressieve kenmerken vooral bij groepswork aan de dag treden. Is er een digitaal dossier, waarin de ontwikkeling van de leerling is bijgehouden, dan zou hieruit kunnen blijken dat de leerling sterke minderwaardigheidsgevoelens heeft doordat hij op de vorige school gepest werd. Uit navraag bij collega's kan blijken dat de leerling vaak alleen werkt, problemen heeft met veranderende situaties en met andere leerlingen. Op grond van de verzamelde gegevens kan de leerkracht nu tot een meer gefundeerde conclusie komen waarbij de gedragskenmerken zo duidelijk mogelijk worden beschreven. Een dergelijke analyse stelt de leerkracht in staat beter te begrijpen waarom de leerling bepaalde leer- of gedragsproblemen heeft. De leerkracht kan de omgang van het onderwijs nu al meer op de leerling afstemmen. We spreken dan van een adaptieve benadering.

Stap 4: Meer 'definitieve' diagnose of constatering

Op grond van de gemaakte analyses kan de leerkracht de voorlopige diagnose bevestigen of bijstellen. We spreken nu van een meer 'definitieve' diagnose. Deze diagnose gebeurt zoveel mogelijk door de leerkracht zelf, maar zo nodig kunnen op school aanwezige deskundigen worden geconsulteerd. Zo zou bijvoorbeeld een meer definitieve diagnose kunnen luiden: de leerling vertoont kenmerken van verbale agressiviteit en heeft ook kenmerken die voor PDD-NOS worden beschreven. Het is ook mogelijk dat de eerder gestelde voorlopige diagnose niet bevestigd wordt. Het nader onderzoek kan opleveren dat de leerling verder geen kenmerken vertoont die bij voorlopige diagnose waren vastgesteld. Waarschijnlijk betrof het dan een incident. Er wordt dan verder geen actie ondernomen.

Stap 5: Doel

Als de diagnose is geformuleerd, volgt eventueel in overleg met de leerling en andere leraren de formulering van het doel, bijvoorbeeld: de leerling leert samen te werken en vertoont geleidelijk minder agressieve uitingen.

Stap 6: Plan van aanpak

Het plan van aanpak geeft aan wat er gedaan kan worden om het doel te bereiken. Het gaat er dan om hoe deze leerling in deze situatie het beste kan worden geholpen. De leerkracht richt zijn onderwijs zo in dat de leerling passend onderwijs krijgt. Hierbij wordt uitgegaan van de drieslag:
- Klassensituatie

- Pedagogische situatie
- Didactische situatie

Stap 7: Planning

In de planning wordt omschreven wanneer en in welke volgorde bepaalde activiteiten moeten worden verricht. Tevens wordt de tijd gepland die men denkt nodig te hebben om het gestelde doel te bereiken.

Stap 8: Uitvoering

Tijdens de fase van de uitvoering probeert men gedurende een bepaalde overeengekomen periode de activiteiten uit (ongeveer twee à drie maanden, afhankelijk van de ernst van de problematiek).

Stap 9: Tussentijdse evaluatie

Om na te gaan of de aanpak werkt, is er een regelmatige tussentijdse evaluatie nodig. Als er nieuwe gegevens naar voren komen, moet de uitvoering mogelijk worden aangepast. Na twee à drie maanden wordt de aanpak als geheel geëvalueerd.

Stap 10: Wijziging

In principe kunnen op grond van al dan niet verwachte voortgang alle voorgaande punten worden gewijzigd. Hierbij kan hulp worden ingeroepen van het zorgteam. Als het goed gaat kan op de ingeslagen weg worden doorgedaan, mogelijk moet het plan nog wat worden bijgesteld op bepaalde punten. Indien de agressiviteit niet afneemt maar eerder toeneemt, kan het Zorgadviesteam worden ingeschakeld.

Stap 11: Een nieuw aangepast plan

Het plan wordt aangepast tot een nieuw plan met bijgestelde doelen.

Stap 12: Algehele eindevaluatie

De gehanteerde aanpak kan door de leerkracht, het kernteam en zorgteams worden geëvalueerd. Dit kan leiden tot leerervaringen voor overeenkomstige situaties.

Richtlijnen voor het plan van aanpak in het handelingsplan

In een handelingsplan wordt vermeld hoe ten aanzien van een bepaalde leerling gehandeld kan worden in de klassensituatie, pedagogische en didactische situatie. Het plan van aanpak van veel handelingsplannen is veelal gebaseerd op algemene richtlijnen, die voor een belangrijk deel in de literatuur te vinden zijn. Zo zijn er richtlijnen voor leerlingen met gedragskenmerken als ongeconcentreerdheid, faalangst, ongemotiveerdheid, ADHD, PDD-NOS of richtlijnen voor bepaalde leerproblemen zoals kenmerken van taal- en leesproblemen, rekenproblemen en studieproblemen. Voor leerlingen met overeenkomende problemen kunnen in het plan van aanpak verschillende accenten worden gelegd. De leraar zal daarom de richtlijnen moeten vertalen naar 'deze' leerling in 'deze' situatie.

In het begeleidingsplan als onderdeel van het schoolwerk- of leerplan kunnen voor vele problemen algemene richtlijnen vermeld staan. De leraar die met een specifiek probleem zit, kan op de algemene richtlijnen in het schoolwerk of leerplan terugvallen. De algemene richtlijnen richten zich meestal op een drietal terreinen:

1. De klassen- of groepssituatie, bijvoorbeeld de wijze waarop leerlingen in de klas of groep zitten, regels die de leraar hanteert
2. De pedagogische situatie, betrekking hebbend op de opvoedkundige middelen die men kan en wil hanteren in het licht van de gewenste identiteitsontwikkeling van leerlingen
3. De didactische situatie waarbij het gaat om de inhoud die de school aanbiedt, hoe men dat doet en hoe men feedback geeft.

Uit de algemene richtlijnen worden die onderdelen gebruikt die van toepassing zijn op deze leerling in deze situatie. De gekozen maatregelen moeten voor deze leerling zo concreet mogelijk worden gemaakt en de leraar moet ze zelf kunnen hanteren.

van der Wal, J., & de Wilde, J. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum, Nederland: Coutinho. (blz 344, 348-350)

Beoordelings-/antwoordmodel

Definities

Score

0: De gegeven definitie komt vrijwel tot helemaal niet overeen met de woordenboekdefinitie, of er wordt geen definitie gegeven.

1: De gegeven definitie bevat elementen van de woordenboekdefinitie, maar komt niet helemaal overeen met de woordenboekdefinitie.

2: De gegeven definitie komt overeen met de woordenboekdefinitie.

Samenvatting tekst 1

Leerlingen moeten reflecteren op hun eigen ervaringen en docentbegeleiders moeten hierover met leerlingen in gesprek gaan. Het is van belang dat de docent zich hierbij empathisch opstelt tegenover de leerling, om ervoor te zorgen dat een gesprek lekker verloopt. Dit kan door af te stemmen op taalgebruik en door af te stemmen op referentiekader. Door de uitspraken van een leerling te analyseren met behulp van de aspecten betekenis, verschijnsel en criterium, kan het referentiekader van de leerling bepaald worden. De begeleider probeert een nieuwe betekenis aan het verschijnsel geven, om de leerling zo nieuw perspectief te bieden en hij zichzelf kan motiveren om meer tijd aan school te besteden.

Hoofdstructuur:

- De docent moet zich (in een gesprek met de leerling) empathisch opstellen tegenover de leerling/De docent moet op dezelfde golflengte geraken als de leerling.
- Dit kan door af te stemmen op referentiekader en taalgebruik
- Vervolgens moet de docent de leerling motiveren door te herkaderen/reframen, oftewel de leerling via een ander perspectief tegen zijn probleem aan laten te kijken.

Score

0: De samenvatting geeft de hoofdstructuur niet weer.

1: De samenvatting bevat precies één van de delen van de hoofdstructuur.

2: De samenvatting bevat precies twee van de delen van de hoofdstructuur.

3: In de samenvatting is de hoofdstructuur volledig weergegeven.

Inhoudelijke vragen tekst 1

1. Waarom is het zo belangrijk dat docentbegeleider en leerling op één lijn zitten tijdens een gesprek?

Omdat de leerling dan een gevoel van erkenning en herkenning ervaart en het gevoel heeft dat de begeleider zich daadwerkelijk in kan leven in zijn/haar gevoelens. (Dit resulteert in een beter en vloeiender gesprek.)

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

2. Welke technieken kan een begeleider inzetten om meer op één lijn met de leerling te zitten?
Noem er twee.

Afstemmen op referentiekader en afstemmen op taalgebruik/houding.

** Nul van de twee is 0 punten, één van de twee is 1 punt, allebei is 2 punten*

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

3. Leg uit wat het aspect 'verschijnsel' inhoudt en hoe dat te maken heeft met het aspect 'betekenis'.

Het verschijnsel is het gedrag dat de docent waarneemt of de leerling zelf opmerkt en de betekenis is (de argumentatie van) de interpretatie van dit verschijnsel.

**Als het antwoord enkel wordt uitgelegd met het voorbeeld uit de tekst 'Het verschijnsel is dat de leerling zijn huiswerk niet maakt, en hij geeft daaraan de betekenis dat hij lui is.' wordt daar ook 2 punten voor toegekend*

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

4. Wat moet de begeleider doen nadat de leerling zijn gedachten en gevoelens heeft geuit, om de leerling te motiveren?

Proberen de leerling anders tegen de zaak aan te laten kijken door een andere, nieuwe betekenis aan het verschijnsel te geven, oftewel proberen te herkaderen en reframen.

** Alleen 'herkaderen' of 'reframen' wordt ook 2 punten voor toegekend*

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

Samenvatting tekst 2

Leraren kunnen door middel van een handelingsplan leer- en gedragsproblemen van leerlingen aanpakken. Dit handelingsplan bestaat uit verschillende stappen, waarvan het aantal afhangt van de situatie. De eerste stappen betreft de signalering van een mogelijke hulpvraag, een voorlopige diagnose en een nadere analyse om te komen tot een meer 'definitieve' diagnose. Nadat het doel is geformuleerd, volgt een plan van aanpak, met een planning en tijdens en na afloop van de uitvoering vinden regelmatig evaluaties en, indien nodig, bijstellingen, plaats. In het handelingsplan wordt vermeld hoe ten aanzien van een bepaalde leerling gehandeld kan worden in de klassen-, pedagogische en didactische situatie. Het handelingsplan gaat voornamelijk uit van algemene richtlijnen, waarbij de leraar de onderdelen uit deze richtlijnen moet gebruiken die van toepassing zijn op de desbetreffende leerling in de desbetreffende situatie.

Hoofdstructuur:

- Het handelingsplan is bedoeld om leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen te helpen.
- Het handelingsplan omvat een aantal stappen (hoeven niet per se worden toegelicht).
- Het handelingsplan moet specifiek naar een leerling (of een groepje leerlingen) worden toegespitst/Het handelingsplan moet worden opgesteld aan de hand van richtlijnen.

Score

0: De samenvatting geeft de hoofdstructuur niet weer.

1: De samenvatting bevat precies één van de delen van de hoofdstructuur.

2: De samenvatting bevat precies twee van de delen van de hoofdstructuur.

3: In de samenvatting is de hoofdstructuur volledig weergegeven.

Inhoudelijke vragen

1. Waarom moet er een voorlopige diagnose of constatering plaatsvinden voordat er een meer 'definitieve' diagnose of constatering plaatsvindt?

Omdat het risico bestaat dat de voorlopige diagnose of constatering onjuist is, waardoor je een verkeerd plan van aanpak op zou stellen.

Of

Omdat de voorlopige diagnose of constatering mogelijk berust is op een incident en niet representatief is voor het gedrag van de leerling.

Score

0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.

1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.

2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

2. Wat kan een leraar doen als het plan van aanpak niet de gewenste voortgang oplevert?

(Stap 10 en stap 11 toepassen:) Het handelingsplan wijzigen/bijstellen en een nieuw plan van aanpak opstellen.

** Als het antwoord ook nog 'Het zorgteam/experts inschakelen' bevat dan is dat niet per se fout, maar het antwoord mag niet **alleen** daaruit bestaan.*

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

3. Beschouw de volgende situatie:

'Jesse en Rick zijn in de les constant met elkaar aan het klieren. Ze letten normaal gesproken goed op in de les en doen actief mee, maar als ze in de buurt van elkaar zijn, leiden ze elkaar alleen maar af. Als gevolg hiervan heeft de leraar Jesse en Rick helemaal uit elkaar gezet.'

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

Is dit een aanpassing op de klassen- of groepssituatie, de pedagogische situatie, of de didactische situatie en waarom?

De klassen- of groepssituatie, want de ingreep heeft betrekking op de groepsdynamiek/de wijze waarop leerlingen in de klas of groep zitten.

4. Het plan van aanpak van veel handelingsplannen is veelal gebaseerd op algemene richtlijnen en er zijn al veel modelhandelingsplannen ontwikkeld. Kan een leraar een al bestaand handelingsplan overnemen en toepassen? Waarom wel/niet?

Score

- 0: Het antwoord komt niet overeen met bovenstaand antwoord.
- 1: Het antwoord bevat elementen van bovenstaand antwoord, maar is niet volledig correct.
- 2: Het antwoord is volledig correct volgens bovenstaand antwoord.

Nee, het handelingsplan hangt af van de specifieke situatie van een bepaalde leerling, waarbij ook factoren zoals omgeving een rol spelen die altijd anders zijn. Daarom moet het handelingsplan altijd worden aangepast conform de situatie van de leerling. Modelhandelingsplannen kunnen wel als uitgangspunt worden gebruikt.

** (Alleen 'Nee, het handelingsplan hangt af van de specifieke situatie van een bepaalde leerling' wordt ook 2 punten voor toegekend)*

** (Een genuanceerd antwoord zoals 'Ja, een handelingsplan kan deels worden overgenomen, maar moet vervolgens wel worden toegespitst naar een leerling' wordt ook 2 punten voor toegekend. Als er 'Ja' wordt geantwoord, maar een nuancering ontbreekt in de uitleg, is dat 0 punten waard)*

Appendix IV: Vragenlijst

De vragenlijst is ingevuld op SurveyMonkey en niet op papier, dus onderstaande vragenlijst is een representatie van de vragenlijst zoals die op SurveyMonkey gepresenteerd is aan de studenten. Voor de exacte vragenlijst, zie <https://nl.surveymonkey.com/r/mdkenquete>.

Vragenlijst over leesgedrag

Fijn dat je de vragenlijst wilt invullen. Deze vragenlijst duurt ongeveer 5 minuten. De vragen in de vragenlijst hebben betrekking op je leesgedrag. Er is geen goed of fout antwoord, we zijn alleen benieuwd naar jouw ervaringen. Denk niet al te lang na over iedere vraag.

Wat is je naam?

Hieronder zie je twaalf stellingen. Geef voor elke stelling aan welk antwoord je het best bij je vindt passen. Nogmaals, er is geen goed of fout antwoord. (1 = Helemaal oneens, 2 = Oneens, 3 = Eens, 4 = Helemaal eens).

Stellingen	1	2	3	4
1. Ik ben gemotiveerd om te beginnen aan het lezen van studieteksten.				
2. Ik stel het lezen van studieteksten het liefst zo lang mogelijk uit.				
3. Ik begrijp alle studieteksten die ik lees op school.				
4. De teksten die ik moet lezen voor mijn studie vind ik moeilijk.				
5. Het lezen van studieteksten vind ik interessant.				
6. Ik verlies mijn concentratie snel tijdens het lezen van een moeilijke tekst.				
7. Ik ben in staat moeilijke woorden te herleiden uit de tekst.				
8. Ik vind het moeilijk om aan een medestudent uit te leggen waar een studietekst, die ik voor school heb gelezen, over gaat.				
9. Ik word graag uitgedaagd door een moeilijke tekst.				
10. Ik lees het liefst zo min mogelijk.				
11. Ik kan vragen over informatieve teksten correct beantwoorden.				
12. Studieteksten bevatten veel moeilijke woorden die ik niet begrijp.				

Geef aan welk antwoord je het best bij je vindt passen. (1 = Helemaal niet leuk, 2 = Niet leuk, 3 = Gemiddeld, 4 = Leuk, 5 = Heel leuk).

Stelling	1	2	3	4	5
Hoe leuk vind je lezen in het algemeen?					

Word je graag uitgedaagd door een moeilijke tekst? Ja/Nee

Ja → Waarom word je graag uitgedaagd door een moeilijke tekst?

Nee → Waarom word je niet graag uitgedaagd door een moeilijke tekst?

Verlies je je concentratie snel tijdens het lezen van een tekst? Ja/Nee.

Ja → Waarom verlies je je concentratie snel tijdens het lezen van een tekst?

Nee → Waarom verlies je je concentratie niet snel tijdens het lezen van een tekst?

Vind je de teksten die je moet lezen voor je studie moeilijk? Ja/Nee.

Ja → Waarom vind je de teksten die je moet lezen voor je studie moeilijk?

Nee → Waarom vind je de teksten die je moet lezen voor je studie niet moeilijk?

Kan je vragen over informatieve teksten meestal correct beantwoorden? Ja/Nee

Hoe komt het dat je vragen over informatieve teksten meestal correct kan beantwoorden?

Hoe komt het dat je vragen over informatieve teksten meestal niet correct kan beantwoorden?

Dit was het einde van de vragenlijst. Bedankt voor het invullen.

Toelichting vragenlijst (wordt niet meegestuurd aan studenten)

Stellingen met betrekking tot intrinsieke motivatie (intrinsic motivation):

1, 5, 9

Stellingen met betrekking tot vermijding (avoidance):

2, 6, 10

Stellingen met betrekking tot vertrouwen in eigen kunnen (self-efficacy)

3, 7, 11

Stellingen met betrekking tot verwachte moeilijkheidsgraad (perceived difficulty)

4, 8, 12