

Studievaardigheden-training in het wetenschappelijk onderwijs: recente ontwikkelingen

J. PEECK,

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

A. J. M. VAN DER REE,

Psychologisch Adviesbureau voor Studenten, Rijksuniversiteit Utrecht

Inleiding

Dit artikel is een enigszins gewijzigde versie van een vorig jaar verschenen publikatie in de reeks Mededelingen over Studentenzaken (MOSZ) van de Rijksuniversiteit te Utrecht. (R.U.U.). In dat geschrift werd onder meer de stand van zaken op het terrein van studievaardighedenonderricht in de VS besproken aan de hand van recente publikaties en een door ons gemaakte studiereis. Naar aanleiding van die gegevens werden vervolgens enige suggesties gedaan voor door ons wenselijk geachte activiteiten op studievaardigheidsgebied aan de R.U.U. Met het oog op realisatie en coördinatie van deze activiteiten werd onder meer gepleit voor het oprichten van een studievaardigheidscentrum; functie, opzet en organisatorische plaats daarvan werden kort toegelicht. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de studievaardigheden die daarbij aan de orde kwamen, en in dit artikel aan de orde komen, in de eerste plaats betrekking hebben op het bestuderen van studieboeken, artikelen, etc., en op bezigheden die hiermee samenhangen (naast onderstrepen en aantekeningen maken bijvoorbeeld ook studieplanning). Het is een beperking die vooral gebaseerd is op de centrale plaats welke deze werkzaamheden – tot op heden – in elke studie innemen. Wij zijn echter van mening dat ook aan allerlei andere zaken waarmee een student zich in het kader van zijn studie bezig houdt, skills ten grondslag liggen; men denke o.a. aan luistervaardigheden, allerlei taalvaardigheden, en vergader/discussietechnieken. Aan al deze skills zal een toekomstig studievaardigheden-centrum op den duur aandacht dienen te besteden.

Daar het ons nuttig leek een en ander onder de

aandacht van een bredere lezerskring te brengen, meenden we er goed aan te doen dat deel van de betreffende MOSZ-publikatie hier, met enige wijzigingen, weer te geven. Bij wijze van inleiding zullen we eerst een kort overzicht geven van enige activiteiten die vóór 1970 aan de R.U.U. op het terrein van studievaardighedenonderricht plaats vonden.

In de praktijk van het Psychologisch Adviesbureau voor Studenten (PAS), in 1960 opgericht met het doel studenten behulpzaam te zijn bij het oplossen van persoonlijke en studie-problemen, was opgevallen dat bepaalde, regelmatig voorkomende problemen nauw leken samen te hangen met, en mogelijkveroorzaakt werden door, de wijze van studeren van de cliënt: zijn aanpak van studieboeken, zijn wijze van uittreksels maken etc. Deze bevindingen gaven aanleiding tot de vraag of het niet mogelijk zou zijn de betreffende problemen meer gericht te benaderen dan in de gangbare counselingspraktijk gebruikelijk was. Dat leidde in 1965 tot een samenwerking met het Psychologisch Laboratorium waaruit een cursus studiemethodiek resulteerde, waarin, in groepen van 12 studenten, in een achttal zittingen van twee uur, d.m.v. het geven van informatie, door discussie en enige oefeningen, werd ingegaan op allerlei methodische aspecten van het studeren. Van de opzet en aard van deze cursussen is elders verslag uitgebracht (Peeck en van der Ree, 1967).

Geleidelijk vond een niet onaanzienlijke uitbreiding van deze werkzaamheden plaats; zo namen in het studiejaar 1969–1970 ruim 200 studenten aan de cursus deel. Daarnaast legde een medewerker van het PAS zich toe op een individuele vorm van studievaardigheidstraining

c.q.-counseling. Bovendien werd in de subfaculteiten der psychologie en sociologie in resp. 1968 en 1969, in samenwerking met het PAS een studiemethodiekcursus voor eerstejaars studenten opgezet (voor details van deze uitbreiding zie Peeck en van der Ree, 1970; zie ook Holleman e.a., 1968).

Ook buiten de R.U.U. was een toenemende interesse in studievaardigheden voor studenten merkbaar. Men denke bv. aan de toename van leesvaardigheidscursussen voor studenten aan Nederlandse universiteiten en hogescholen; dergelijke cursussen worden o.m. verzorgd door instellingen als het Nederlands Instituut voor Kommunikatieve Vaardigheden en Reading Dynamics. De gegroeide belangstelling blijkt ook uit publikaties van de laatste jaren over effectief studeren (bv. van Parreren e.a., 1966; de Moor, 1968) en vooral over leesvaardigheid (Luijk en De Bruyn Prince, 1967; De Leeuw en De Leeuw, 1969; Wolters, 1969 – voor een samenvatting hiervan zie Van Hout – Wolters, 1970).

Tijdens onze werkzaamheden in groeps cursussen en ander verband ontstond steeds sterker de behoefte beter en van meer nabij geïnformeerd te raken over study skills training in de VS, waar, zoals bekend, een lange traditie op dit terrein bestaat. Hoewel er het nodige gepubliceerd is over How to study-, lees- en andere cursussen, is het toch zeer moeilijk vanuit Europa een goed inzicht te krijgen in de gevolgde procedures, de heersende opvattingen, het gebruikte materiaal, de beschikbare apparatuur, etc. Teneinde hierin te voorzien besloten we in het najaar aan 1969 een studiereis te maken naar de study skills- en reading centers van zes Amerikaanse universiteiten, te weten Colubia University (New York), Boston University, Ohio State University (Columbus), University of Michigan (Ann Arbor), University of Minnesota (Minneapolis) en University of California (Berkeley). Voorts brachten we een bezoek aan het counselingscenter van Michigan State University (Lansing) en aan Baldrige Company te Greenwich (Conn.), een commerciële firma die studievaardigheden training aan een aantal highschools, colleges en universiteiten, voornamelijk in de

oostelijke staten van de VS verzorgt.

De resultaten van deze studiereis komen in de nu volgende paragrafen aan de orde.

Studievaardigheidstraining in de Verenigde Staten

Daar de hierboven aangeduide steekproef wat klein is voor een verantwoord kwantitatief overzicht van de stand van zaken op het gebied van studievaardigheidstraining in de VS lijkt het ons nuttig eerst enige aan de literatuur ontleende formele gegevens te verschaffen. Daarna zullen we het aldus geschetste beeld aanvullen en van nuances voorzien op grond van onze eigen ervaringen.

Wij zullen bij deze beschouwing uitgaan van het overzicht van Geerlofs en Kling (1968); voor andere overzichtartikelen verwijzen we naar Shaw (1968), Peeck (1968) en Wolters (1969). Wij moeten hierbij vooropstellen dat het onderzoek waar Geerlofs en Kling hun artikel op baseerden, vooral gericht was op leesvaardigheidstraining, in dit verband echter een ruim begrip dat b.v. ook activiteiten kan omvatten als onderstrepen en aantekeningen maken. Gezien de – ook daardoor – grote overlap tussen studievaardigheden- en leesvaardigheidencursussen, lijkt het genoemde artikel toch een geschikt uitgangspunt al zullen ongetwijfeld de niet met leesvaardigheid samenvallende studievaardigheden in het overzicht minder tot hun recht komen dan in werkelijkheid het geval is in het hoger onderwijs in de VS; een dergelijke opmerking wordt overigens door Geerlofs en Kling zelf ook gemaakt.

Het onderzoek van Geerlofs en Kling betreft de bezigheden op het terrein van leesvaardigheidstraining voor volwassenen van 210 Amerikaanse colleges, universiteiten en reading clinics.

In 83% van deze instellingen werden groeps cursussen gegeven, in 8% zowel groeps- als individuele instructie en in 8% uitsluitend individuele programma's. In de meeste gevallen kwamen de deelnemers uit eigen beweging; in 20% van de instellingen was het deelnemen aan een leesvaardigheidscursus verplicht voor alle studenten die beneden een bepaalde score vielen op toelatingstests van de betreffende colleges en universiteiten. In een beperkt aantal gevallen maakte de cursus

deel uit van het normale facultatieve studieprogramma, en werd voltooiing van de cursus gehonoreerd met een of meer 'credits', op soortgelijke wijze als dat bij andere studieonderdelen gebeurt.

In de meeste instituten werd het beginniveau bepaald en/of het effect aan het einde van de cursus geëvalueerd met behulp van een of meer gestandaardiseerde leestests, zoals de Nelson-Denny Reading Test, de Diagnostic Reading Test, de Cooperative English Test, e.a.

De mediane duur van de cursussen bedroeg 28 uur, gewoonlijk verdeeld over 2 bijeenkomsten van een uur per week. De spreiding was echter groot: 6 tot 90 uur per cursus, en van 1 tot 6 uur per week. Deze tijd werd als volgt besteed - uitgedrukt in mediane percentages -: 43% met leesvaardigheidsoefeningen, 21% met oefeningen m.b.v. allerlei apparatuur, 13% met het geven van informatie en 11% andere activiteiten, zoals discussie, toepassing op de eigen studiestof, films, woordenschatoefening, en counseling, (11% van de tijd werd niet verantwoord). Ook hier was de spreiding weer groot; zo varieerde het percentage aan leesvaardigheidsoefeningen van 0-100% en dat van het oefenen m.b.v. apparatuur van 0% tot 80%. Ook in het aantal deelnemers per groep waren er grote verschillen: de mediane minimum-grootte van de groepen was 8 deelnemers per groep, het mediane maximale aantal 21 deelnemers per groep.

Aan de geënquêteerde instituten werd ook gevraagd in hoeverre hun programma's 'book-oriented', 'machine-oriented' (d.w.z. of apparatuur een centrale plaats in het programma innam) of anderszins gericht waren; 47% bleek 'book-oriented', 11% 'machine-oriented' en 27% vertoonde een gerichtheid die als een combinatie van beide beschouwd kan worden. 10% antwoordde niet zozeer op boeken of apparatuur gericht te zijn, maar op studenten en op de bij hun individuele behoeften aansluitende vaardigheden.

Met betrekking tot het in de cursus gebruikte oefenmateriaal¹ bleek zowel van in de handel zijnde werkboeken als van zelf ontwikkeld materiaal gebruik gemaakt te worden. In de meeste gevallen werkte men met een combinatie van al-

lerlei werkboeken en andere oefenstof. Ook wat apparatuur betreft bediende men zich meestal van een combinatie van allerlei apparaten, zoals tachistoscopen (apparatuur met mogelijkheid tot zeer korte aanbiedingstijd), kleine projectoren voor 8 mm leesfilmplaten, en z.g. acceleratoren (apparatuur waarmee een bepaald leestempo aan de lezer kan worden opgelegd)². In verreweg de meeste gevallen werd van tenminste een van deze hulpmiddelen gebruik gemaakt.

In 54% van de gevallen waren er voor de deelnemers geen kosten aan deelname aan de cursus verbonden of was de deelnemersprijs begrepen in het collegegeld. Op plaatsen waar de cursus niet gratis was, waren de mediane kosten voor de student 1 dollar per uur, met een spreiding van het cursusgeld (voor de hele cursus) van 3 tot 125 dollar.

Bij ruim de helft van de cursussen werd van de deelnemers verwacht dat ze huiswerk maakten, met een mediane duur van 2 uur per week (spreiding: $\frac{1}{2}$ uur tot 10 uur per week). In andere gevallen was huiswerk niet vereist.

Zoals uit het bovenstaande blijkt, bestaan er allerlei verschillen in de programma's die de diverse instituten aanboden. Na analyse van deze programma's concludeerden Geerlofs en Kling dat er vier duidelijk onderscheidbare cursuspatronen aan te wijzen zijn.

De meest voorkomende vorm is een korte cursus (20-28 uur), met groepsinstructie, een begin- en eindtest, veel training met behulp van een of meer werkboeken met leesoefeningen (d.w.z. korte passages gevolgd door multiple choice-, of goed/fout vragen), en met behulp van leessnelheidsverhogende apparatuur. De cursus is gewoonlijk facultatief en gratis: de studenten krijgen huiswerk op.

De tweede aanpak is het geïndividualiseerde programma: er zijn geen standaardcursussen, maar men kiest oefenstof en trainingsprogramma's al naar gelang de individuele behoeften, die wel of niet gediagnosticeerd worden m.b.v. leestests en dergelijke. De stof is vaak zo geprogrammeerd dat men op eigen gelegenheid oefeningen kan afwerken. Vaak is hier een speciale ruimte (Study Skills Laboratory) voor beschikbaar,

waar behalve oefenmateriaal ook apparatuur aanwezig is. Wij zullen op deze vorm van studievaardighedeninstructie in de loop van dit artikel uitvoeriger ingaan.

Het derde patroon dat Geerlofs en Kling onderscheiden, is een relatief lange cursus (tenminste 40 uur) bestaande uit groepsinstructie met daarnaast, voor zover er behoefte aan bestaat, individuele aandacht. Naast de gebruikelijke aandacht voor verbetering van het leestempo en het begrip van het gelezene (comprehension), wordt in dergelijke cursussen de nadruk gelegd op studievaardighedentraining, kritisch lezen, uitbreiding van de woordenschat, e.d. Naast allerlei apparatuur, werkboeken met oefenstof, etc. wordt hier ook gebruik gemaakt van de eigen tekstboeken van de cursisten. Ook in deze opzet worden weer begin- en eindtests afgenomen.

De vierde vorm is een cursus die meer op studievaardigheden in ruimere zin is gericht. Dat deze aanpak in het materiaal van Geerlofs en Kling relatief weinig voorkwam, zou volgens de auteurs te wijten kunnen zijn aan de indruk van de geënuquëerden dat het de onderzoekers uitsluitend om verbetering van leesvaardigheden te doen was. Tot zover dit overzicht.

Onze eigen ervaringen komen, wat de zojuist beschreven formele aspecten betreft, goeddeels overeen met datgene wat door Geerlofs en Kling naar voren werd gebracht. Wel constateerden we, zoals te verwachten was, over het algemeen meer aandacht voor studievaardigheden in ruimere zin (studieplanning, schriftelijke rapporten, e.d.) dan in het gegeven overzicht tot uiting komt; we zullen hier echter niet op ingaan. In het hiervolgende zullen we ons beperken tot het completeren van het overzicht met enkele persoonlijke indrukken.

Opvallend was vooral de enorme hoeveelheid materiaal waar men in de V.S. over kan beschikken wanneer men zich met studievaardigheden wenst bezig te houden. Er zijn tientallen how-to-study manuals, werkboeken met allerlei oefeningen, diagnostische tests om de zwakke punten in het studievaardighedenrepertoire van een student op te sporen, gestandaardiseerde tests om (voortgang in) leessnelheid, comprehension, etc. te meten, en er is allerlei vaak speciaal geconstrueer-

de apparatuur aanwezig die bij de training kan worden ingeschakeld. Bovendien breiden vele instituten hun repertoire aan oefeningen en oefenstof telkens uit met eigen producten, terwijl voortdurend – vaak uitstekend – nieuw materiaal op de markt verschijnt.

Een fraai voorbeeld van het laatste is de Basic Skills Series aan McGraw Hill, die onder redactie van Raygor wordt uitgebracht, en waarvan al enkele delen (van o.a. Maxwell, 1969; Harnadek 1969 en Raygor, 1969) verschenen zijn. De serie zal uiteindelijk bestaan uit 9 boeken; elk boek heeft een bepaald onderdeel van het gebied van studievaardigheden tot onderwerp, en bestaat grotendeels uit een nauwkeurig opgebouwde sequentie van oefeningen. Deze overvloed van middelen vormt een schril contrast met de situatie in ons land waar zoals bekend zeer weinig op dit gebied beschikbaar is. Zij hangt samen met de al vele tientallen jaren bestaande studiemethodiektraditie in de V.S., en illustreert tevens de grote zakelijke belangen die inmiddels met dit werk gemoeid zijn (zie Berger 1969).

Ondanks deze mogelijkheden en faciliteiten bleek men voor een aantal problemen toch minder dicht bij een oplossing te zijn dan wij gehoopt hadden. Zo kampt men ook in de V.S. nog met de weerbarstige problematiek van de transfer van het in studievaardighedentraining geleerde naar de eigen studiestof en studiesituatie. Een mogelijke oplossing wordt gezocht in het pogen studiemethodiek te oefenen aan de hand van door de student mee te brengen studiestof, hetgeen veelal in de vorm van individuele instructie geschiedt. Ook is er het nodige oefenmateriaal gemaakt (en ten dele in de handel gebracht), dat gebruik maakt van studiestof die afkomstig is uit, en derhalve specifiek geschikt is voor, bepaalde studierichtingen. Een andere mogelijkheid is gelegen in integratie van de cursus in het studieprogramma van de afzonderlijke studierichtingen. Dat dit minder vaak gebeurt dan men wenst, hangt samen met het Amerikaanse onderwijssysteem waarin studenten in het begin van hun studie veel minder rigoreus over uniforme studierichtingen verdeeld zijn dan bij ons het geval is. Men was dan ook zeer geïnteresseerd in de wijze

waarop in Utrecht getracht wordt overdracht naar de faculteiten te bewerkstelligen.

Bij de bespreking van deze zaken kwam vaak naar voren dat men in veel mindere mate samenwerkte of tenminste contact onderhield met docenten van de verschillende studierichtingen dan wij verwacht hadden en men ook zelf wenselijk achtte.

Een andere hiermee samenhangende moeilijkheid, waarvoor nog geen bevredigende oplossing werd gevonden, is het gebrek aan kennis van studietechnieken en aan oefenstof die specifiek geschikt zijn voor typische bètavakken als wis-kunde, natuurkunde, e.d. Het merendeel van de beschikbare studiemethoden sluit beter aan bij de alpha-vakken en de sociale wetenschappen, hetgeen ook uit de meeste werkboeken blijkt.

Ook de hoeveelheid research die op het terrein van de studievaardigheden verricht wordt, is geringer dan men gezien de toch lange traditie van dit onderwerp in de V.S. zou verwachten. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat studiemethodiekcursussen in vele gevallen zijn voortgekomen uit counselingscentra, waar aan research, zoals bekend, van oudsher geen hoge prioriteit wordt verleend. Met name zou meer onderzoek naar het effect van studiemethodiektraining binnen (en eventueel ook buiten) de eigen studie gewenst zijn, bij voorkeur over wat langere tijdsduur. Het is immers zeer wel mogelijk dat bepaalde effecten die dadelijk na voltooiing van de cursus optreden, bij latere toetsing niet meer aantoonbaar zijn. Anderzijds zijn er effecten denkbaar die pas na enige tijd zichtbaar worden, b.v. wanneer de student gelegenheid heeft gehad het geleerde te integreren in de eigen studieaanpak. Veel van het bestaande onderzoek schiet wat dit betreft te kort (vgl. Peeck, 1968 en Wolters, 1969) of blijft beperkt tot interne metingen, vooral van veranderingen in leestempo. De betekenis hiervan blijft echter onduidelijk zolang het verband tussen veranderingen in b.v. leestempo en het functioneren m.b.t. de eigen studiestof niet voldoende is onderzocht.

In de door ons bezochte centra hechtte men overigens bepaald geen overdreven waarde aan snellezen als vaardigheid voor (jongere)jaars

studenten. Veel belangrijker werden skills als flexibiliteit bij het lezen, en 'kritisch' en 'kreatief' lezen geacht, zoals ook blijkt uit recente publicaties (zie ook King e.a., 1967; Robinson 1970).

Ook van de apparatuur werd minder gebruik gemaakt dan we, mede op grond van de literatuur, verwacht hadden. Zoals ook door Geerlofs en Kling geconstateerd werd, schijnt men teruggekomen te zijn van het overmatige vertrouwen in mechanische en andere hulpmiddelen, dat enige tijd geleden nog merkbaar was in de V.S. (vgl. Shaw, 1968). Dat neemt niet weg dat alle centra nog wel de beschikking hebben over apparatuur, en deze regelmatig gebruiken, zij het dan voornamelijk voor motivationele doeleinden.

Vermeldenswaard is tenslotte de duidelijke bereidheid van alle door ons bezochte centra de dienstverlening niet te beperken tot de universiteit zelf, maar ook personen uit de gemeenschap daarbuiten (de 'community') in de gelegenheid te stellen aan de studievaardigheidencursussen deel te nemen, meestal in de avonduren. In dit verband zouden we ook willen wijzen op de speciale programma's die men aan verschillende universiteiten heeft voor 'disadvantaged students', die door een gebrekkige vooropleiding belangrijke lacunes hebben in hun studievaardighedenrepertoire.

Verder willen we nog de aandacht vestigen op een punt dat bij Geerlofs en Kling niet naar voren komt, maar elders (Shaw, 1968) wel vermeld wordt, namelijk de door ons al even aangeduide nauwe relatie die veel studyskillscentra met counselingscentra hebben. In veel gevallen is het studievaardigheidencentrum bij voorbeeld organisatorisch ingepast in het counselingscentrum. Deze relatie, die gedeeltelijk van traditionele aard is (zie hierboven), wordt gewoonlijk als zeer functioneel en gewenst ervaren. Het maakt een snet en gemakkelijk verwijzen over en weer mogelijk, wat gezien de soms nauwe samenhang tussen studiemoeilijkheden en andere problemen belangrijk is.

Typen onderricht in studievaardigheden

Voordat we nagaan op welke wijze studiemetho-

diek aan de Nederlandse universiteiten bevorderd zou kunnen worden, lijkt het ons nuttig eerst een onderscheid te maken tussen twee typen onder-richt in studievaardigheden die vaak ten onrechte over één kam geschoren worden.

In het eerste type gaat het vooral om confron-tatie, informatie en demonstratie: men helpt de student zich zijn studiegewoonten en de door hem gebruikte studiemethoden bewust te maken, men confronteert hem met zijn studieproblemen, men suggereert mogelijke oplossingen voor deze problemen en men geeft aanwijzingen voor de ontplooiing van studievaardigheden.

Bij het andere type is de doelstelling ambi-tieuzer: men wil niet alleen laten zien hoe bepaal-de studietaken vruchtbaar aangepakt kunnen worden, maar men traint de student ook in het gebruik van de betreffende methoden; men streeft naar een zekere beheersing van de studievaardig-heden in kwestie.

Een keuze voor een van deze typen heeft uiter-aard allerlei implicaties voor inhoud en duur van de cursus. Kiest men consequent voor de eerste vorm, dan kan veelal volstaan worden met een korte cursus waarin vele zaken aan de orde kom-en, en waarvan het resultaat sterk zal afhangen van het gebruik dat de cursist van het in de cursus gebodene wil maken. Een cursus, geheel van het tweede type, zal daarentegen langdurig dienen te zijn en veel oefenstof dienen te bevat-ten, zodat in het bestek van de cursus het gewen-ste leerproces voltooid kan worden.

De meeste cursussen zijn, wat het bovenstaan-de betreft, heterogeen van opzet – zonder dat dit overigens expliciet duidelijk gemaakt wordt: sommige vaardigheden en/of andere aspecten van het studeren worden slechts vluchtig ingeleid, gedemonstreerd, besproken of geoefend, terwijl andere vaardigheden uitvoerig behandeld en min of meer langdurig geoefend worden.

Gewoonlijk is het eerste het geval bij een deel-vaardigheid als 'looking for the main idea' (het bepalen van de essentie, het centrale thema van bij voorbeeld een alinea), en het laatste met name bij het snellezen. Het is echter goed te bedenken dat alle vaardigheden in principe op beide wijzen behandeld zouden kunnen worden (zie b.v.

Raygor, 1969), en dat het een kwestie van keuze is welke onderdelen van de cursus exemplarisch behandeld zullen worden, en welke onderwerp zullen zijn van een training – waarbij de mate van training weer afgestemd kan worden op het gewenste eindniveau.

Een en ander heeft overigens ook consequen-ties voor research die m.b.t. het effect van een cursus gedaan kan worden. Bij cursusunterdelen die informerend/demonstrerend etc. gebracht worden, zal veelal op korte termijn (b.v. aan het einde van de cursus) weinig verschil in de betref-fende aspecten van het studeergedrag te consta-teren zijn, zonder dat er nochtans de conclusie uit getrokken zou mogen worden dat de cursus niet aan zijn doel beantwoord heeft. Het is, zoals we hierboven al stelden, immers heel wel mogelijk dat studenten zich het in de cursus naar voren gebrachte, pas geleidelijk aan eigen gaan maken en gaan inpassen in hun wijze van studeren. In vaardigheden die in het verband van de cursus getraind worden, zullen echter wel vorderingen aantoonbaar kunnen (en dienen te) zijn. Het is dan ook begrijpelijk dat veel evaluatieonderzoek van studievaardigheden- en leesvaardigheids-cursussen zich op de (bovendien betrekkelijk makkelijk toetsbare) vooruitgang in leessnelheid richt, waarbij dan vaak (ten onrechte en onnodig) gesuggereerd wordt dat de betreffende vooruit-gang representatief is voor het ook op andere punten beter functioneren van de cursist.

Wij hebben de indruk dat zowel beide typen op zich, als ook hun combinatie een nuttige functie en derhalve bestaansrecht hebben. Aan welke vorm de voorkeur gegeven moet wor-den is moeilijk te zeggen. Het meest geschikt is misschien een vorm waarbij de onderwerpen in de cursus zelf vooral informerend/demonstre-rend behandeld worden, terwijl tevens voldoende oefeningen en materiaal beschikbaar zijn om cursisten in de gelegenheid te stellen zich naar eigen behoefte – onder enige supervisie – in vaar-digheden te oefenen.

Studievaardigheidstraining aan de R.U.U.

Wij zullen nu nagaan welke activiteiten met het

oog op verbetering van studievaardigheden wenselijk lijken tegen de achtergrond van het in het voorafgaande geschetste beeld.

Het lijkt in de eerste plaats zinvol binnen de (sub)faculteiten een soort standaardcursus te geven voor alle eerstejaars-studenten. Aan het opnemen van een dergelijke cursus in het eerstejaars-studieprogramma van de afzonderlijke studierichtingen zijn allerlei voordelen verbonden. Men bereikt studenten in een periode van hun ontwikkeling waarin zich studiemethoden en studiegewoonten nog niet gefixeerd hebben – althans in mindere mate dan dat in een later stadium van hun studie het geval zal zijn; mogelijkheden voor veranderingen in aanpak en werkwijze zijn derhalve optimaal (vgl. Warga, 1966). Bovendien zien eerstejaars zich gesteld voor studiesituaties en -taken, die vaak nogal verschillen van de situaties en taken waarmee zij in de loop van het V.W.O. vertrouwd zijn geraakt – ook daardoor lijkt het begin van de universitaire studie een geschikt moment voor onderricht in de betreffende vaardigheden. Daarnaast zijn ook de kansen op het bereiken van transfer naar de eigen studiesituatie zo gunstig mogelijk: de groepen zijn immers qua studie stof en studiefase homogeevan samenstelling, zodat het cursusprogramma zo goed mogelijk aangepast kan worden aan de actuele studiesituatie van de studenten. De daardoor direct een gemakkelijk aantoonbare relevantie van de cursus voor de eigen studie zal de motivatie van de cursisten bevorderen. Het cursusprogramma zou tot stand kunnen komen in gezamenlijk overleg tussen de vakdocenten en specialisten op het gebied van studievaardigheden. Het onderricht van de studenten zou dan kunnen geschieden via student-assistenten uit deze studierichtingen aan de hand van een gedetailleerd draaiboek, op dezelfde wijze als dit reeds in de subfaculteiten der sociologie en der psychologie het geval is.

Men zou ook kunnen overwegen niet te werken met algemene standaardcursussen, maar de studiemethodiektraining in een studierichting geheel op te nemen, in en af te stemmen op een bepaald studieonderdeel; op bepaalde momenten kan men dan in het leerplan van het betreffende

vak aandacht besteden aan studievaardigheden. Een dergelijke opzet lijkt nogal bewerkelijk, o.m. doordat weinig geprofiteerd kan worden van bestaand (oefen)materiaal van meer algemene aard. Bovendien bestaat de kans dat het geleerde op deze wijze sterk gekoppeld raakt aan het betreffende vak, waardoor transfer naar een ander studieonderdeel bij deze studenten bemoeilijkt wordt. Het lijkt echter de moeite waard ook met deze vorm te experimenteren.

Een dergelijk systeem van standaardcursussen heeft het voordeel dat met betrekkelijk geringe kosten een groot aantal studenten met studievaardighedenonderricht te maken krijgt. Er zijn echter ook nadelen aan verbonden.

Een belangrijk nadeel is dat iedereen, ongeacht zijn behoeften of bekwaamheden, hetzelfde programma moet afwerken. Een student die bijv. niet erg geïnteresseerd is in een bepaalde skill, of deze al in voldoende mate beheerst, wordt immers geacht toch aan het betreffende cursusgedeelte deel te nemen. Uiteraard zou men hem in de gelegenheid kunnen stellen van de bijeenkomst(en) of een deel van de bijeenkomst in kwestie weg te blijven, maar gevreesd mag worden dat van een dergelijke opzet een ongewenste, desintegrerende werking zou uitgaan.

Naast deze standaardcursussen in de faculteiten lijkt een individualiserende aanpak van studievaardighedenonderricht, mede op grond van de hierboven genoemde bezwaren, gewenst. In een dergelijke opzet bepaalt de student dus n.a.v. door hemzelf geconstateerde tekortkomingen, adviezen van docenten of studieadviseurs of op grond van resultaten van diagnostische tests, aan welke vaardigheden hij aandacht wil besteden. Vervolgens krijgt hij de gelegenheid (d.i. informatie, oefenstof, supervisie, eventueel ruimte) om zich de betreffende studievaardigheden via een soort zelfbedieningssysteem eigen te maken. Desgewenst zouden bepaalde onderdelen van dergelijke individuele programma's in groepsverband kunnen plaatsvinden ten einde te kunnen profiteren van b.v. de sociaal-psychologische voordelen die het werken met groepen biedt. Daar het realiseren van een dergelijke individualiserende aanpak binnen de faculteiten, op allerlei

praktische bezwaren zou stuiten, lijkt centralisatie van deze vorm van studievaardighedenonderricht – voorlopig – gewenst; we zullen dit in de volgende paragraaf nader uitwerken.

Een ander punt waarvan wij de wenselijkheid, mede naar aanleiding van onze ervaringen in de V.S., zouden willen benadrukken, is dat het onderricht in studievaardigheden niet geïsoleerd mag worden van andere diensten die zich met individuele zorg voor studenten bezig houden. Wij denken hierbij aan counsellingscentra, beroepskeuzeadviescentra, aan dekanen, maatschappelijk werkers en artsen. Het is van belang de organisatie van deze diensten qua ruimte, communicatie, etc. zo in te richten dat studenten gemakkelijk van de ene dienst naar de andere kunnen gaan.

Studievaardighedencentrum

De hiergenoemde activiteiten kunnen het best bevorderd worden door een studievaardighedencentrum in te richten, een instelling die zich met de in het bovenstaande geïmpliceerde werkzaamheden zal kunnen bezighouden, en bovendien nog een aantal, hieronder te specificeren, andere taken op zich zal kunnen nemen. Wij zullen de taken en functies van een dergelijk centrum trachten te verduidelijken.

Het centrum zal zich in de eerste plaats moeten bezighouden met het ontwikkelen c.q. verzamelen van materiaal voor standaardcursussen en voor individuele training. Dat wil zeggen, men zal een zo ruim mogelijk repertoire van informatie, oefeningen, trainingsmethoden, etc. moeten opbouwen, waaruit voor alle vormen van studievaardighedenonderricht geput kan worden. Richtlijn hierbij zal moeten zijn: het al eerder genoemde streven zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de voor de student actuele studiesituatie (wat betreft aard van de te behandelen stof, te gebruiken studiemethoden, doelstelling van het studieproces, etc.); het profiteren van uit research of anderszins uit de literatuur naar voren gekomen nieuwe inzichten, hetgeen zowel het afschaffen van oude oefenstof en methoden, als het uitproberen van nieuwe zal inhouden. Waar mogelijk zal

men gebruik moeten maken van wat elders aan oefenstof en onderrichtmethoden is gecreëerd. Ook kan men trachten in samenwerking met andere instellingen die in bepaalde facetten van studievaardigheden geïnteresseerd en deskundig zijn tot nieuw materiaal te komen.

Bij het opbouwen van dit repertoire zal men een open oog dienen te hebben voor onderwijskundige ontwikkelingen, met name voor zover deze een verandering in doelstelling of procedure van de universitaire studie of bepaalde studieonderdelen impliceren, en daarmee wijzigingen in studeergedrag c.q. studievaardigheden. Te denken is hierbij b.v. aan het toenemen van het belang dat men hecht aan kritische en creatieve verwerking van studiestof in de eerste fase van de studie en het steeds frequenter voorkomen van discussiegroepen of anderszins werken in groepsverband.³

Met behulp van het aldus verkregen materiaal zal men dan, in samenwerking met docenten van geïnteresseerde (sub)faculteiten kunnen beginnen met het opzetten van standaardcursussen of eventueel andere vormen van studiemethodiektraining in die betreffende studierichtingen.

Daarnaast zal het centrum, zoals gezegd, aan individuele studenten de mogelijkheid moeten bieden studievaardigheden te oefenen met behulp van het genoemde materiaal. Dit kan het beste geschieden door in het centrum een zgn. Study Skills Laboratory in te richten, d.i. een oefenzaaltje met studeercabines, oefenmateriaal, enige apparatuur, literatuur e.d., waarin studenten individueel volgens een soort zelfbedieningssysteem of in groepsverband zich in bepaalde studievaardigheden kunnen oefenen.

Behalve als plaats waar, individueel of in groepsverband, studievaardigheden geoefend worden, en materiaal voor dit doel, evenals voor standaardcursussen in (sub)faculteitsverband, gereed gemaakt wordt, kan het centrum ook als consulent voor leiders van cursussen binnen de faculteiten fungeren. Het zou dan tevens een kenniscentrum kunnen zijn, met een bibliotheek te raadplegen door docenten en hun assistenten die in (sub)faculteitsverband een cursus organiseren, en door andere geïnteresseerden. Voor dit

doel zouden ook 'readers' gemaakt kunnen worden, b.v. in de vorm van mappen met belangrijke artikelen uit boeken en tijdschriften, gewijd aan bepaalde studievaardigheden. Verder zou het centrum ingeschakeld kunnen worden bij de opleiding en coaching van student-trainers van standaardcursussen in de faculteiten, en eventueel van trainers bestemd voor cursussen buiten de universiteit (sociale akademies, e.d.).

Aangezien het geven van individuele training met behulp van een oefenzaaltje (study skills laboratory) de minst vertrouwde van de bovengenoemde taken en functies is, zullen we een beschrijving geven van de mogelijke gang van zaken in een dergelijk oefenzaaltje. We baseren ons hierbij op het door Raygor aan de Universiteit van Minnesota ontwikkelde systeem.

De procedure kan idealiter als volgt gedacht worden: een student kan op elk uur van de week het centrum binnenlopen. De secretaresse/receptioniste brengt de student dan naar een testruimte, waar hij een serie diagnostische tests voorgesteld krijgt (een leestest, een studiegewoontevragenlijst e.d.). Vervolgens wordt er een afspraak gemaakt voor een diagnostisch gesprek met een studiemethodiekdeskundige, de 'study skills counselor'.

Inmiddels worden tests gescoord en ter hand gesteld aan de study skills counselor, met wie de student een afspraak heeft. Deze gegevens worden in het oriënterend gesprek besproken. De study skills counselor verzamelt in het gesprek mondeling verdere gegevens en aan de hand hiervan stellen counselor en student samen een oefenprogramma op. De counselor zoekt dan voor de student al het materiaal bijeen dat deze nodig heeft voor zijn 'improvement program', zodat dit afgestemd is op de persoonlijke behoeften van de student. Het betreft dus oefenmateriaal dat geschikt is gemaakt voor zowel zelfinstructie als het zelf administreren van de resultaten.

De volgende stap is dat counselor en student een schema opmaken van de tijden waarop de student aan dit programma onder supervisie van de counselor zal komen werken. Er wordt naar gestreefd dat een student zoveel mogelijk onder supervisie van dezelfde counselor werkt. De

student komt nu naar het centrum en gaat daar in een studeercabine zich in de gewenste vaardigheden oefenen. Zoveel mogelijk worden de resultatenberekeningen door de student zelf uitgevoerd. Iedere oefening wordt gevolgd door een check op het resultaat en de student scoort en noteert het resultaat zelf op een 'progress folder'.

De counselor loopt door het studieoefenzaaltje, kijkt over schouders, doet suggesties aan de hand, helpt de student over drempels heen, checkt voortgang, tracht te motiveren. Zo zijn de counselors voortdurend bezig met individuele studenten en verlenen zij individuele hulp. Het aanvankelijk opgezette programma kan ook gemakkelijk in overleg veranderd worden. Als dit nodig is (en te verwachten is dat dit nogal eens voor zal komen – er kan een nauw verband zijn tussen studiemoeilijkheden en andere moeilijkheden en derhalve tussen studiemethodiekhulp en counseling –) kunnen afspraken gemaakt worden voor individuele gesprekken buiten het studieoefenzaaltje. In dit individuele counselingsgesprek wordt dan weer in overleg bepaald of de problemen van de student in deze vorm adequaat aan bod kunnen komen of dat een snelle doorverwijzing naar de studentenpsycholoog, studieadviseur, dekaan, etc., op zijn plaats is.

De hier geschetste procedure zal bij het opzetten van een studievaardigheden centrum aanvankelijk nog niet in deze uitgebouwde vorm realiseerbaar zijn. De eerste tijd kan echter ook op een eenvoudiger en minder volmaakte wijze al effectieve training gegeven worden. Een student kan bijvoorbeeld uit beschikbare programmaonderdelen kiezen zonder dat er diagnostische tests gebruikt worden. Ook de rol van de counselor kan in de aanloopperiode nog wat bescheidener gedacht worden.

Wat de personele en materiële voorwaarden van deze aanpak betreft, zouden we willen opmerken dat het in de V.S. mogelijk is gebleken deze individuele benadering, via zelf-instructie en zelf-administratie, op grote schaal toe te passen, zonder dat dit meer mankracht en ruimte kost dan het werken met kleine groepen. Wel is het nodig dat er voldoende zelfinstructie – (en zo mogelijk ook diagnostisch) materiaal beschikbaar is,

maar dat zou voor het merendeel ook voor standaardcursussen beschikbaar moeten zijn.

Tot slot willen we nog iets zeggen over de organisatorische plaats van een studievaardigheden-centrum. Zoals we in het voorgaande al enkele keren constateerden, is het wenselijk dat een centrum voor studievaardigheden nauwe betrekkingen onderhoudt met andere diensten (studentenpsychologen, dekanen, e.d.). Daarnaast zal echter ook een nauw contact met Instituten voor Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs van steeds groter belang worden naarmate studievaardigheden meer geïntegreerd raken in de standaardprogramma's van de verschillende studierichtingen.

Naschrift

Sinds het verschijnen van de hier in grote trekken weergegeven MOSZ-publikatie, is reeds het een en ander van hetgeen hierboven werd voorgesteld, gerealiseerd. In functionele zin is aan het PAS een studievaardigheden-centrum ontstaan met één full time- en enige part time medewerkers, en een aantal student-assistenten. Er is een studyskills laboratory ingericht, voorzien van een tiental studeercabines en de nodige apparatuur, waarmee reeds op bescheiden schaal ervaringen zijn opgedaan, en ten behoeve waarvan momenteel en in de toekomst programma's vervaardigd en/of bewerkt worden. Ook de invoering van studievaardighedencursussen in afzonderlijke studierichtingen is verder voortgeschreden: naast de standaardcursussen in de psychologie en sociologie zullen in 1971-1972 ook in de subfaculteiten der pedagogiek en culturele anthropologie min of meer aangepaste cursussen gegeven worden, terwijl ook in de chemie met enkele aan dat vak aangepaste onderdelen van de cursus geëxperimenteerd zal worden.

Noten

1. Veel gebruikt worden o.a.: Gilbert 1956, 1959; Spache & Berg, 1966; Science Research Association III A en IV A.
2. Voor een bespreking van bij leesvaardigheidstraining gebruikte apparatuur verwijzen wij naar

De Leeuw & De Leeuw (1969), en Van Hout-Wolters (1971).

3. Uiteraard zal het centrum voortdurend moeten zorgen niet achter te liggen bij deze ontwikkelingen; of het een verstandige strategie zal zijn om te ver vóór te liggen, dus te anticiperen op mogelijke ontwikkelingen, is de vraag. Enerzijds zal men zich dan dienen af te vragen of men studenten een dienst bewijst door hen skills te leren die – mogelijk ten onrechte – in de huidige onderwijssituatie of in de studiefase waarin zij verkeren niet aan de orde zijn, of zelfs door de docenten niet op prijs worden gesteld. Daar staat echter tegenover dat een dergelijke strategie ongetwijfeld bepaalde wenselijk geachte ontwikkelingen in de hand zal kunnen werken. Men kan immers in het algemeen al stellen dat studiemethodiektraining niet alleen tot gevolg heeft dat de student zich van zijn studeergedrag bewust wordt, maar dat er ook bewustwording van het onderwijs vanuit gaat: de student krijgt meer oog voor het doceergedrag, de (veelal impliciete) doelstellingen van het onderwijs, e.d. Met deze bewustwording wordt tevens een terugkoppelende werking op het onderwijs mogelijk: de student zet zich in om het doceergedrag te veranderen, de doelstellingen geëxpliciteerd of gewijzigd te krijgen, etc.

Literatuur

- Berger, A., Speed reading: is the present emphasis desirable? In: N. Banton Smith, (Ed.) *Current issues in reading*. Proceedings of the Thirteenth Annual Convention, Newark (Del.), 1969.
- De Leeuw, M. & E. de Leeuw, *Lees beter, lees sneller*. (Aula 425) Utrecht, 1969.
- Geerlofs, M. W. & M. Kling, Current practices in college and adult developmental reading programs. *Journal of Reading*, 1968, 11, 517-520, 569-575.
- Gilbert, D.W., *Power and speed in reading*. Englewood Cliffs, 1956.
- Gilbert, D. W., *Breaking the reading barrier*. Englewood Cliffs 1959.
- Harnadek, A., *Critical reading improvement*. New York, 1969.
- Holleman, J. W., J. Peeck & A. J. M. van der Ree, Studiemethodiektraining via het studentmentorensysteem. In: *Congresboek Tweede Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, Utrecht, 1968.

- Hout-Wolters, B.H.A.M. van, Verbetering van leesgewoonten. Een pleidooi voor onderzoek. *Nijmeegs Tijdschrift voor Psychologie*, 1970, 18, 408-434.
- Hout-Wolters, B. H. A. M. van, *Apparatuur ter verbetering van leesgewoonten*. CDO-Bulletin nr. 41, TH Twente, 1971.
- King, M. L., B. D. Ellinger & W. Wolf, (Eds.), *Critical reading*. Philadelphia, 1967.
- Luijk, H. & K. R. J. de Bruyn Prince, *Lees vaardig*. Deventer, 1967.
- Maxwell, M. J., *Skimming and scanning improvement*. New York, 1969.
- Moor, J. C. de, *Op weg met de wetenschap*. Kampen, 1968.
- Parrerren, C. F. van, J. Peeck & E. Velema, *Effectief studeren*. (Aula 244). Utrecht, 1966.
- Peeck, J., Studeergedrag en studiemethodiek. In: *Congresboek Tweede Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs*, Utrecht, 1968.
- Peeck, J. & A. J. M. van der Ree, *Veranderingen in studeergedrag door een cursus studiemethodiek*. Mededelingen over studentenzaken nr. 1, Rijksuniversiteit Utrecht, 1967.
- Peeck, J. & A. J. M. van der Ree, *Studievaardigheden-training in de Verenigde Staten en aan de Rijksuniversiteit te Utrecht*. Mededelingen over Studentenzaken nr. 5, Rijksuniversiteit Utrecht, 1970.
- Raygor, A. L. Individualizing a college reading program. In: J. A. Figurel, (Ed.) *Reading and inquiry*. Proceedings of the Tenth Annual Reading Conference, Newark, (Del.), 1965.
- Raygor, A. L., *Reading for the main idea*. New York, 1969.
- Robinson, H. M., Significant unsolved problems in reading. *Journal of Reading*, 1970, 14, 77-82, 134-141.
- Shaw, Ph. B., Reading and other academic improvement services. In: M. Siegel (Ed.), *The counseling of college students*. New York, 1968.
- Spache, G. D. & P. C. Berg, *The art of efficient reading*. New York, 1966.
- Warga, R. G., *Determination of an optimum time to teach freshmen students basic study skills*. Unpublished doctoral dissertation, Rutgers State University, 1966.
- Wolters, B. H. A. M., *Verbetering van leesgewoonten. Theoretische achtergronden, methoden en evaluatie*. Nijmegen 1969.