



Individual Differences in Reading Comprehension. A Componential Approach to Eighth Graders' Expository Text Comprehension.

C.J.M. Welie

Samenvatting

Individuele verschillen in begrijpend lezen. Een componentiële benadering van het begrijpen van informatieve teksten door tweedeklassers in het voortgezet onderwijs

Om te kunnen leren van een tekst moet je hem eerst kunnen begrijpen. Op de middelbare school spelen zaakvakteksten in schoolboeken een belangrijke rol bij het uitwisselen van informatie. De vraag is of scholieren over de juiste vaardigheden beschikken om die informatie tot zich te kunnen nemen. Helaas blijkt ongeveer een kwart van de middelbare scholieren niet het gewenste tekstbegripsniveau te bereiken dat noodzakelijk is om hun schoolboekteksten te begrijpen (Hacquebord et al., 2004; National Centre for Education Statistics, 2003). De resultaten van het OTAW-project (Opbrengst Taalonderwijs Amsterdam-West) toonden aan dat het begrip van informatieve teksten in het bijzonder onder de maat is voor lezers met een andere thuistaal dan het Nederlands met bovendien een lage sociaaleconomische status (SES).

Gegeven deze context vinden we dat het belangrijk is om ons inzicht te vergroten in de onderliggende componenten van het begrijpen van informatieve teksten, in het bijzonder voor lezers met een andere thuistaal dan het Nederlands en een lage SES. Hiertoe onderzocht de huidige studie voorspellers van het begrijpen van informatieve teksten in een steekproef van tweedeklassers met over het algemeen een lage SES en van wie de meerderheid thuis een andere taal dan het Nederlands sprak. In onze steekproeven, waarin 151 tot 171 tweedeklassers waren opgenomen, had 65 tot 68 procent van de leerlingen een thuistaal anders dan het Nederlands. De meeste leerlingen spraken thuis Turks of Arabisch. In onze steekproeven was de spreiding over onderwijsniveaus ongeveer gelijk; zowel vmbo-t-, havo- als vwo-leerlingen namen deel aan de studie.

Op basis van onderzoeksliteratuur heeft de huidige studie onderzocht of vier componenten in begrijpend lezen een unieke voorspellende waarde hebben voor individuele verschillen bij tweedeklassers in het begrijpen van informatieve teksten.

Deze componenten zijn kennis van connectieven, tekstvloeiendheid, vaardigheid in het infereren van tekststructuur en leesmotivatie. Zinsvloeiendheid, algemene woordenschat en metacognitieve kennis fungeerden als controlevariabelen. In deze studie wordt met de notie unieke voorspellende waarde dan ook de voorspellende waarde bovenop de drie controlevariabelen bedoeld.

Unieke voorspellende waarde van de vier componenten

Kennis van connectieven wordt met name belangrijk beschouwd voor het begrijpen van informatieve teksten, omdat connectieven de aard van de relatie tussen tekstdelen aangeven, en informatieve teksten als doel hebben om lezers nieuwe informatie en relaties bij te brengen. Connectieven geven bijvoorbeeld aan of de relatie tussen tekstdelen additief, causaal of contrastief is. Hoewel eerder onderzoek overtuigend heeft aangetoond dat het inserteren van connectieven in informatieve teksten leidt tot beter begrip van deze teksten (zie bijvoorbeeld Degand et al., 1999; Degand & Sanders, 2002; Singer & O'Connell, 2003; Van Silfhout et al., 2014), was het nog onduidelijk welke rol kennis van connectieven precies speelt. Het was nog niet opgehelderd of kennis van connectieven simpelweg een indicatie van algemene woordenschat is, of een afzonderlijke component in tekstbegrip. Noch was het duidelijk of kennis van connectieven een unieke relatie heeft met het begrijpen van informatieve teksten wanneer wordt gecontroleerd voor andere voorspellers, zoals algemene woordenschat.

We onderzochten de unieke voorspellende waarde van tekstvloeiendheid in de context van woord- en zinsvloeiendheid als een vereiste voor het uitvoeren van hogere-orde begripsprocessen (zie bijvoorbeeld Just & Carpenter, 1992; LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Perfetti & Lesgold, 1977; Perfetti & Hart, 2001). We veronderstelden dat bovenop woord- en zinsvloeiendheid, vloeiendheid in leesprocessen op tekstniveau (tekstvloeiendheid) een belangrijke voorwaarde kan zijn voor het begrijpen van informatieve teksten. De werkgeheugencapaciteit van een lezer is beperkt en daarom zou tekstvloeiendheid essentieel kunnen zijn,

voornamelijk voor het begrijpen van informatieve teksten, die uitdagend zijn in termen van aandacht, moeite en strategisch lezen.

We veronderstelden ook dat vaardigheid in het infereren van de (overkoepelende) tekststructuur belangrijk is voor het begrijpen van informatieve teksten. Vaardigheid in het infereren van tekststructuur maakt het voor lezers mogelijk om onderscheid te maken tussen belangrijke en minder belangrijke informatie in teksten en om informatie dienovereenkomstig (d.w.z. hiërarchisch) op te slaan in de mentale representaties van teksten. Een relatie tussen het begrip van informatieve teksten en vaardigheid in het infereren van tekststructuur was in eerder onderzoek al vastgesteld (Meyer et al., 1980), maar de unieke rol van deze factor was nog niet onderzocht vanuit een benadering gericht op individuele verschillen. Daarom vonden we het belangrijk om de voorspellende waarde van vaardigheid in het infereren van tekststructuur te onderzoeken in combinatie met andere voorspellers van tekstbegrip.

Ten slotte veronderstelden we dat leesmotivatie als moderatorvariabele optreedt voor de hiervoor genoemde cognitieve componenten. We verwachtten dat minder gemotiveerde lezers minder profijt zouden hebben van hun cognitieve middelen dan hun beter gemotiveerde leeftijdsgenoten. Een ongemotiveerde lezer kan bijvoorbeeld slordig lezen en heeft daardoor minder voordeel van zijn woordenschat voor tekstbegrip dan een beter gemotiveerde leeftijdsgenoot. We onderzochten de modererende rol van tien motivationele aspecten afkomstig van verschillende theoretische perspectieven.

Onze resultaten lieten zien dat kennis van connectieven en vaardigheid in het infereren van tekststructuur een unieke voorspellende waarde hadden voor het begrip van informatieve teksten bovenop de controlevariabelen zinsvloeiendheid, algemene woordenschat en metacognitieve kennis. Kennis van connectieven had een sterke unieke voorspellende waarde: deze component verklaarde zelfstandig meer dan een derde van de 37.5% totaal verklaarde variantie in het begrip van informatieve teksten. Van twee tweedeklassers met een identieke zinsvloeiendheid, algemene woordenschat en metacognitieve kennis zal diegene met meer kennis van

connectieven het best informatieve teksten begrijpen. De unieke bijdrage van kennis van connectieven toont ook aan dat kennis van connectieven en algemene woordenschat te onderscheiden componenten zijn.

De unieke bijdrage van vaardigheid in het infereren van tekststructuur was kleiner dan die van kennis van connectieven, namelijk 6.7% unieke variantie van de 29.9% totale variantie die werd verklaard door vaardigheid in het infereren van tekststructuur en de controlevariabelen. Een interessante bevinding was dat vaardigheid in het infereren van tekststructuur niet uniek gerelateerd was aan het begrip van informatieve teksten als ook kennis van connectieven als controlevariabele werd meegenomen in de analyses. Bovendien toonden regressieanalyses met subsets van de controlevariabelen aan dat vaardigheid in het infereren van tekststructuur het begrip van informatieve teksten niet voorspelde als werd gecontroleerd voor metacognitieve kennis en kennis van connectieven. Deze bevinding benadrukt het belang van metacognitieve kennis en kennis van connectieven voor de contributie van vaardigheid in het infereren van tekststructuur. Uit een controle voor de robuustheid van deze resultaten bleek echter dat metacognitieve kennis en kennis van connectieven de voorspellende waarde van vaardigheid in het infereren van tekststructuur niet altijd wegnamen voor iedere lezer. Deze uitkomst geeft wellicht aan dat het hebben van de kennis om tekststructuur te infereren (kennis van connectieven en metacognitieve kennis) niet voor alle tweedeklassers noodzakelijkerwijs leidt tot actieve inferentie van tekststructuur.

Het ontbreken van een unieke voorspellende waarde van tekstvloeiendheid was verwacht gezien de in ons onderzoek vastgestelde correlaties. Leessnelheid, zowel op zins- als tekstniveau, correleerde namelijk niet met het begrijpen van informatieve teksten. Op basis van deze resultaten concludeerden we dat een lagere vloeiendheid op zins- en tekstniveau lezers niet beperkt in de uitvoering van hogere-orde begripsprocessen of in het benutten van hun cognitieve middelen. We beargumenteerden dat individuele verschillen in leessnelheid voor tweedeklassers voorbij een punt zijn gekomen waarbij ze het begrijpen van informatieve teksten beïnvloeden.

De afwezigheid van een effect van leesmotivatie komt niet overeen met eerdere studies die vonden dat motivationele aspecten bijdroegen aan het begrijpen van informatieve teksten wanneer werd gecontroleerd voor cognitieve vaardigheden (Anmarkrud & Bråten, 2009; Logan et al., 2011; Schaffner & Schiefele, 2013; Taboada et al., 2009). In de huidige studie was het ontbreken van correlaties tussen motivationele aspecten en het begrijpen van informatieve teksten opvallend, in het licht van studies die aantoonde dat betere lezers van informatieve teksten ook meer gemotiveerd zijn om deze teksten te lezen (Ho & Guthrie, 2013; Wigfield et al., 2012). Omdat de meeste studies een effect van motivationele aspecten op tekstbegrip hadden vastgesteld, is het onwaarschijnlijk dat in onze studie leesmotivatie-niveaus geen invloed hadden op verschillen in tekstbegrip. Daarom brachten we als verklaring voor het ontbreken van een effect van motivationele aspecten naar voren dat daadwerkelijke motivatie-niveaus *tijdens* het lezen niet waren gemeten. Aanvullend onderzoek is nodig om te ontdekken of motivationele aspecten als moderatoren kunnen dienen voor de inzet van de cognitieve middelen die ten grondslag liggen aan tekstbegrip.

Taalachtergrond en cognitieve middelen als mogelijke moderatoren van de vier componenten

In aanvulling op de veronderstelde unieke voorspellende waarde van de vier centrale componenten (onderzoeksvraag 1) veronderstelden we ook dat het effect van de vier componenten op het begrip van informatieve teksten mogelijk zou afhangen van de cognitieve middelen en taalachtergrond van lezers (onderzoeksvraag 2). Met betrekking tot taalachtergrond gingen we ervan uit dat tweetaligen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, vergeleken met hun eentalige leeftijdsgenoten, mogelijk niet in staat zijn om optimaal gebruik te maken van hun kennis van connectieven, tekstvloeiendheid en vaardigheid in het infereren van tekststructuur, vanwege hun lagere woord- en zinsvloeiendheid en hun lagere algemene woordenschatniveau (zie bijvoorbeeld Aarts & Verhoeven, 1999; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010; Manis et al., 2004; Páez et al., 2007; Swanson

et al., 2006; Trapman et al., 2014; Van Gelderen et al., 2003; Verhoeven, 2000). Vanwege het relatief langzaam lezen en het hebben van een kleinere algemene woordenschat kunnen tweetaligen mogelijk een substantieel deel van hun aandacht nodig hebben voor tekstverwerking op het woord- en zinsniveau. Als gevolg hiervan zijn tweetaligen wellicht niet in staat om de aandachtsbronnen aan te spreken die nodig zijn om voordeel te genieten van hun kennis van connectieven, tekstvloeiendheid, en vaardigheid in het infereren van tekststructuur. Vanuit dit perspectief onderzochten we ook of het effect van kennis van connectieven, tekstvloeiendheid en vaardigheid in het infereren van tekststructuur afhangt van het niveau van zinsvloeiendheid en algemene woordenschat.

We vonden geen bewijs voor de aanname dat lezers met een lagere zinsvloeiendheid of kleinere algemene woordenschat (of een taalachtergrond gerelateerd aan deze kenmerken) minder profiteren van hun kennis van connectieven, tekstvloeiendheid of vaardigheid in het infereren van tekststructuur. Interacties tussen zinsvloeiendheid of algemene woordenschat met deze drie componenten waren afwezig. In overeenstemming met deze resultaten vonden we geen verschil tussen eentaligen en tweetaligen met betrekking tot het effect van deze drie componenten op tekstbegrip, alhoewel de tweetaligen een kleinere algemene woordenschat dan de eentaligen bleken te hebben (we vonden geen verschillen op zinsvloeiendheid). In overeenstemming met deze resultaten vonden we ook geen verschil tussen tweetaligen met of zonder het Nederlands als dominante thuistaal in de contributie van deze drie componenten, ondanks een hogere zinsvloeiendheid van de tweetaligen met het Nederlands als dominante taal. Al met al ondersteunen deze bevindingen niet het idee dat een lagere zinsvloeiendheid of kleinere algemene woordenschat lezers ervan weerhoudt om gebruik te maken van andere cognitieve middelen in dezelfde mate als hun leeftijdsgenoten met een hogere zinsvloeiendheid en een grotere algemene woordenschat.

Gebaseerd op deze resultaten beargumenteerden we dat een kleinere algemene woordenschat in onze ogen slechts een directe oorzaak is van het lager tekstbegrip van informatieve teksten van tweetalige leerlingen en dat het niet waarschijnlijk is dat een kleinere algemene woordenschat een factor is die

tweetaligen blokkeert in het gebruiken van andere cognitieve componenten. We vonden dat tweetaligen naast een kleinere algemene woordenschat, ook minder metacognitieve kennis en kennis van connectieven hebben. Onze resultaten lieten ook zien dat tweetaligen niet minder begrip van informatieve teksten hebben dan eentaligen als algemene woordenschat, metacognitieve kennis en kennis van connectieven in de analyses als controlevariabelen werden meegenomen.

We introduceerden ook perspectieven die voor tweetaligen een groter effect op tekstbegrip veronderstellen van de factoren vaardigheid in het infereren van tekststructuur en leesmotivatie. Vaardigheid in het infereren van tekststructuur kan belangrijker zijn voor tweetaligen volgens Hacquebords compensatiehypothese die veronderstelt dat tweetaligen hun aandacht op globaal tekstbegrip richten als een compensatiemechanisme voor de woord- en zinsproblemen die ze tijdens het lezen tegenkomen (Hacquebord, 1989; 1999). Vanuit de gedachte dat leesmotivatie helpt om te compenseren voor woord- en vloeiendheidsproblemen (vgl., Walczyk, 1995; 2000; Walczyk et al., 2007) beargumenteerden we dat motivationele aspecten een grotere voorspellende waarde kunnen hebben voor tweetalige lezers van wie verondersteld wordt dat ze meer van deze leesproblemen ervaren dan hun eentalige klasgenoten.

We vonden geen interactie tussen taalachtergrond en vaardigheid in het infereren van tekststructuur en dit is niet in overeenstemming met Hacquebords compensatiehypothese die wel een interactie veronderstelt. Om die reden vonden we het waarschijnlijk dat tweetaligen hun aandacht direct richten op de taalproblemen die ze tegenkomen in plaats van dat ze compenseren door hun aandacht te richten op hogere tekstniveaus. Andere studies die een hardopdenkmethode gebruikten, hebben dezelfde conclusie getrokken (zie bijvoorbeeld, Davis & Bistodeau, 1993; Horiba, 1990; 1996; 2000; Stevenson et al., 2003). Onze aanname van een directe focus op problemen op lokaal niveau lijkt van toepassing op beide groepen tweetaligen; we vonden namelijk geen verschil tussen deze groepen met betrekking tot de voorspellende waarde van vaardigheid in het infereren van tekststructuur.

We konden ook geen interactie vaststellen tussen leesmotivatie en taalachtergrond. We veronderstelden dat dit effect mogelijk aangeeft dat de mate waarin lezers met verschillende taalachtergrond leesproblemen ervaren niet genoeg varieert om verschillen te laten optreden in de rol van motivationele aspecten. Deze hypothese verdient nadere aandacht, omdat we geen begripsproblemen tijdens het lezen hebben gemeten van lezers die verschillen in leesmotivatie en taalachtergrond.

Voor vaardigheid in het infereren van tekststructuur werd naast zinsvloeiendheid en algemene woordenschat ook leesvaardigheidsniveau als potentiële moderator onderzocht. We beargumenteerden dat zwakke lezers mogelijk niet in dezelfde mate hun vaardigheid in het infereren van tekststructuur kunnen benutten als hun leesvaardigere leeftijdsgenoten, omdat zwakke lezers hun volledige aandacht nodig hebben voor woord- en zinsverwerking en er daardoor van kunnen worden weerhouden om strategisch tekststructuur te infereren. Bovendien namen we aan dat zwakke lezers waarschijnlijk minder goed voldeden aan de belangrijk veronderstelde voorwaarden voor de uitvoering van leesstrategieën zoals tekststructuurinferentie. Deze voorwaarden zijn: i) bewust zijn van de relevantie van strategieën, ii) gemotiveerd zijn om strategieën te benutten, en iii) genoeg oefening hebben gehad in de toepassing van strategieën (zie bijvoorbeeld Baker, 2005; Pintrich & Zusho, 2002; Veenman et al., 2006).

We onderzochten leesvaardigheidsniveau ook als moderator van de effecten van leesmotivatie. Hoewel we veronderstelden dat zwakke lezers over het algemeen een lagere leesmotivatie hebben (zie bijvoorbeeld Ho & Guthrie, 2013; Wigfield et al., 2012), beargumenteerden we dat motivatie een crucialere rol zou kunnen spelen binnen een subgroep van zwakke lezers dan binnen een subgroep van vaardige lezers. We verwachtten dat zwakke lezers meer leesproblemen ervaren dan hun leesvaardigere leeftijdsgenoten, dat het ze daardoor meer moeite kost om een hoger niveau van tekstbegrip te bereiken, en dat motivatie cruciaal is voor zowel het oplossen van leesproblemen als het zich inspannen voor tekstbegrip.

Net als bij taalachtergrond konden we geen modererend effect van leesvaardigheidsniveau vaststellen. Deze bevinding lijkt aan te geven dat zwakke lezers niet minder voordeel genieten van hun vaardigheid in het infereren van

tekststructuur dan hun leesvaardigere klasgenoten. Leesvaardigheidsniveau modereerde ook niet het effect van motivationele aspecten. Onze studie is echter mogelijk niet de beste test voor het veronderstelde idee dat zwakke lezers meer voordeel hebben van motivationele aspecten dan goede lezers. Verder onderzoek naar dit onderwerp is nodig.

Ten slotte onderzochten we ook de interactie tussen metacognitieve kennis en kennis van connectieven, aangezien we veronderstelden dat lezers met een beperkte kennis van tekststructuur en lees- en schrijfstrategieën (d.i. metacognitieve kennis zoals geoperationaliseerd in de huidige studie) minder kunnen profiteren van hun kennis van connectieven. Lezers met een beperkte metacognitieve kennis hebben wellicht een beperkter begrip van het belang van connectieven, en gebruiken deze woorden misschien niet zo goed om coherentie te bewerkstelligen als hun leeftijdsgenoten met meer metacognitieve kennis.

Deze hypothese werd bevestigd. We vonden een significante interactie tussen kennis van connectieven en metacognitieve kennis: de bijdrage van kennis van connectieven aan het begrip van informatieve teksten was groter wanneer de metacognitieve kennis toenam. Deze significante interactie laat zien dat cognitieve capaciteiten als moderatoren kunnen optreden voor andere componenten. Met andere woorden, deze bevinding ondersteunt het idee dat het hebben van kennis van connectieven niet voldoende is om connectieven succesvol te gebruiken: lezers moeten ook voldoende metacognitieve kennis hebben. We hadden echter geen bewijs voor het idee dat metacognitieve kennis het gebruik van connectieven tijdens het lezen beïnvloedt. Bevindingen van een recente eye-tracking studie van Vlaar, Sanders en Welie (in voorbereiding) ondersteunen echter de aanname dat lezers met meer metacognitieve kennis hun connectieven succesvoller gebruiken vergeleken met hun leeftijdsgenoten met minder metacognitieve kennis.

Implicaties voor het onderwijs

De resultaten van de voorliggende studie vergroten onze kennis over het begrijpen van informatieve teksten op de middelbare school en zijn ook interessant voor de

onderwijspraktijk. We hebben benadrukt dat metacognitieve kennis, kennis van connectieven en vaardigheid in het infereren van tekststructuur aandacht zouden moeten krijgen in het begrijpend leesonderwijs. Dit advies is in overeenstemming met andere studies die aantoonde dat het trainen van leerlingen op deze componenten leidde tot beter begrip van informatieve teksten (zie bijvoorbeeld Cook & Mayer, 1988; Meyer et al., 1989; Meyer & Poon, 2001; Moeken et al., 2015b; Wijekumar et al., 2013; Williams et al., 2004; Williams et al., 2009).

Wat onze studie toevoegt is dat instructie op het gebied van kennis van connectieven en vaardigheid in het infereren van tekststructuur voordelig lijkt te zijn voor tweedeklassers ongeacht hun taalachtergrond of hun niveaus van leesvloeiendheid, algemene woordenschat en leesvaardigheid.¹³ Met andere woorden, omdat we geen bewijs vonden dat lezers met minder dan optimale cognitieve middelen worden beperkt in het gebruiken van hun kennis van connectieven en vaardigheid in het infereren van tekststructuur, nemen we aan dat tweedeklassers niet eerst beter ontwikkelde cognitieve middelen moeten hebben voordat ze kunnen profiteren van instructie op het gebied van kennis van connectieven en vaardigheid in het infereren van tekststructuur.

Er is echter één uitzondering op deze aanname. Onze resultaten lijken aan te geven dat kennis van connectieven niet erg behulpzaam is om het begrip van informatieve teksten te verbeteren als de metacognitieve kennis van lezers onvoldoende is. Om die reden adviseren we docenten om de instructie van kennis van connectieven en metacognitieve kennis te combineren. Omdat onze studie vond dat tweetaligen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken niet alleen een kleinere algemene woordenschat hebben, maar ook minder kennis van connectieven en metacognitieve kennis dan hun eentalige leeftijdsgenoten, stellen we voor dat deze componenten bijzondere aandacht verdienen in leesinstructie aan tweetaligen. Ten slotte adviseren we docenten op de middelbare school niet om leesonderwijs te initiëren met als doel de leesvloeiendheid te bevorderen. Gegeven de afwezigheid van de voorspellende waarde van leesvloeiendheid in de huidige studie verwachten

¹³ Leesvaardigheidsniveau is alleen onderzocht als moderator van vaardigheid in het infereren van tekststructuur.

we niet dat vloeiendheidstraining leidt tot een beter begrip van informatieve teksten voor tweedeklassers.

Concluderende opmerkingen

Onze studie heeft ons meer inzicht gegeven in de individuele verschillen die gerelateerd zijn aan het begrijpen van informatieve teksten door tweedeklassers in het voortgezet onderwijs. We veronderstelden dat onderzoeksmethodes die online en offline data combineren zouden helpen om een nog beter begrip te krijgen van de leesprocessen van lezers die verschillen op het gebied van cognities en motivaties, alsmede hoe deze leesprocessen tekstbegrip beïnvloeden.

Tot slot willen we het maatschappelijk belang benadrukken van langdurige interventies op het gebied van begrijpend lezen voor tweetalige leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Zowel de huidige studie als het hieraan voorafgaande OTAW-project hebben aangetoond dat tweetaligen die thuis een andere taal dan Nederlands spreken achterblijven bij hun leeftijdsgenoten in linguïstische kennis, metacognitieve kennis en begrip van informatieve teksten. Het wegnemen van verschillen tussen eentaligen en tweetaligen op deze gebieden is geen eenvoudige taak. Extra inspanning, op school en daarbuiten, is nodig om de verschillen tussen eentalige en tweetalige leerlingen kleiner te maken. In de voorliggende dissertatie hebben we in de introductiesectie het belang onderstreept van maatwerk bij remediërende activiteiten op scholen en tevens hebben we onderwijspraktijken in de lessen Nederlands naar voren gebracht die de taalvaardigheid van leerlingen kunnen verbeteren. Er is echter meer onderzoek nodig om te ontdekken wat de meest effectieve en efficiënte manieren zijn voor scholen om verschillen tussen eentalige en tweetalige leerlingen te helpen overbruggen. Uitkomsten van dit type onderzoek en taalbeleid gebaseerd op deze uitkomsten kunnen ons dichterbij een ambitieus doel brengen: gelijke kansen creëren voor leerlingen om hun schoolcarrière succesvol te beëindigen.