

- writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100.
- Stankov, L., & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 25(2), 93–109.
- Winden, A. van, Haaften, T. van, & Stukker, N. (2020). Wat typeert een begrijpelijke alinea? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 42(1), 3–30.
- Winden, A. van, Stukker, N., Schooten, E. van, Haaften, T. van, Janssen, F. & Gloppe, K. de. (2021). Hoe zien de alinea's van onze leerlingen eruit? Over de kenmerken van alinea's in e-mails en betogende teksten van havo-leerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 43(3), 291–321.

ASTRID VAN WINDEN werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc-Alfa doet zij onderzoek naar het schrijven van alinea's door leerlingen in het voortgezet onderwijs.
E-mail: a.vanwinden@chrlyceumdelft.nl

NINKE STUKKER werkt als universitair docent Taalbeheersing van het Nederlands bij het Groningen Center for Language and Cognition aan de Rijksuniversiteit Groningen.
E-mail: n.m.stukker@rug.nl

TON VAN HAAFTEN is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Universiteit Leiden.
E-mail: t.van.haaften@hum.leidenuniv.nl

FRED JANSSEN is hoogleraar Didactiek van de Natuurwetenschappen aan de Universiteit Leiden.
E-mail: fjanssen@iclon.leidenuniv.nl

KEES DE GLOPPER is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen.
E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

Het effect van expliciet onderwijs in leesstrategieën in een vreemde taal op de T2-leesvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs

DEBORAH YAPP, RICK DE GRAAFF & HUUB VAN DEN BERGH

Leesvaardigheid in het Engels als vreemde taal (T2) is een belangrijke voorwaarde voor studiesucces in het hoger onderwijs. In deze studie namen 801 hbo-studenten deel aan een zeven weken durende T2-leesstrategie-interventie. Om de effectiviteit van de interventie te bepalen werden hun scores op drie T2-leesvaardigheidstoetsen geanalyseerd. Daarnaast zijn 55 studenten geïnterviewd om te onderzoeken hoe vaak ze lezen. Ook voerden de studenten een leestaak uit onder hardopdenk-condities. De resultaten tonen aan dat de leesvaardigheid in T2 significant verbeterd werd door de interventie. De verbetering in T2-leesvaardigheid bleek duidelijk gerelateerd aan de mate waarin studenten de leesstrategieën toepasten. Daarnaast laten de resultaten zien dat studenten die frequent in de T2 lezen hogere scores voor T2-leesvaardigheid behaalden, en was er een samenhang tussen de vooropleiding van de student en de vooruitgang in leesvaardigheid.

Lezen is per definitie een complex en interactief proces, waarbij de lezer probeert betekenis uit de tekst te halen door gebruik te maken van zijn kennis, cognitieve vermogens en metacognitieve vaardigheden (Kintsch, 2002). Vaardigheden zoals leesstrategieën

zijn een set van mentale acties die een lezer onderneemt tijdens het leesproces, om tot beter begrip te komen. Leesstrategieën kunnen nuttig zijn bij het oplossen van problemen tijdens het lezen, vooral in een tweede taal (T2) (Cantrell et al., 2010).

Studenten lezen academische teksten in de T2 als onderdeel van hun opleiding, persoonlijke groei en om eigen doelen te bereiken (Holligan, 2018). Ook de druk om actief en succesvol te zijn in de hedendaagse gedigitaliseerde wereld vereist veel van studenten qua T2-leesvaardigheid. Omdat wetenschappelijke artikelen, studieboeken en collegenotities steeds vaker in de Engelse taal aan de academische wereld worden aangeboden (Van Weijen, 2012), vormen deze extra uitdagingen voor T2-lezers, en vooral voor minder vaardige lezers (Hebert et al., 2018).

Lezen in de eerste taal (T1) verschilt sterk van T2-lezen, in termen van lexicale, grammaticale, en discours-kennis (Grabe & Zhang, 2016). Metacognitieve kennis uit de T1 strekt zich dan ook niet zomaar uit tot T2-lezen (McCardle et al., 2008). Bovendien lijkt er weinig bewijs voor het bestaan van automatische transfer van T1-leesstrategieën naar de T2 (Koda, 2007). In diverse studies naar T1-leesstrategieën bij middelbare scholieren

zijn geen of minimale transfereffecten van T1 naar T2 aangetoond (Van Gelderen et al., 2007). Het lijkt daarom logisch dat expliciete instructie van leesstrategieën in de T2 nodig is om lezers bewust te maken hoe ze hun leesproces moeten sturen tijdens het lezen in de T2 (Alexander & Jetton, 2000). Het geven van directe instructie van leesstrategieën in het T2-leesprogramma blijkt de prestaties van T2-leesbegrip significant te verbeteren (Pinninti, 2016).

Er is weinig onderzoek gedaan naar de effecten van instructie in T2-leesstrategieën in het hoger onderwijs. In een meta-analyse naar de effecten van T2-leesstrategie-interventies hebben we, door een systematische online-zoektocht, meer dan 1400 studies op het gebied van T2-leesstrategieën gevonden (Yapp et al., 2021a). Dankzij stringente inclusie- en exclusiecriteria hebben we uiteindelijk 46 kwalitatief hoogwaardige studies kunnen selecteren en analyseren. Het gemiddelde effect van het aanbieden van leesstrategieën in deze geselecteerde studies was groot (0,91, Hedges' g), wat aangeeft dat het gebruik van T2-leesstrategieën prestaties

op het gebied van T2-leesvaardigheid lijkt te verbeteren. Er werden duidelijk verschillen tussen de leesstrategieën gevonden, waarbij sommige leesstrategieën effectiever bleken te zijn dan andere. Vooral leesstrategieën die een bewuste actie van de lezer vereisen, blijken effectief. De meest effectieve leesstrategieën met effectgroottes zijn te vinden in tabel 1 (Yapp et al. 2021a).

Leesstrategieën kunnen nuttig zijn voor de lezer wanneer deze worden ingezet tijdens het leesproces (Mokhtari & Reichard, 2002). Daarom moet bij een onderzoek naar de effecten van leesstrategieën onderscheid gemaakt worden tussen lezers die leesstrategieën kennen maar niet gebruiken, en lezers die leesstrategieën kennen en ook daadwerkelijk gebruiken tijdens het lezen.

Daarnaast is er weinig onderzoek uitgevoerd naar de invloed van T2-leesgedrag van studenten binnen en buiten het onderwijs op het T2-tekstbegrip (Afflerbach et al., 2008). Leesgedrag, en in het bijzonder de frequentie van lezen binnen en buiten het onderwijs, beïnvloedt de leesvaardigheid van de student. Hoe vaker en uitgebreider studenten lezen,

	T2-leesstrategieën gebruikt in de interventie per week	Effectgroottes (Hedges' g)
Week 1	Verbinden aan wat al bekend is	1,08
Week 2	Jezelf vragen stellen tijdens het lezen	1,07
Week 3	Voorspellingen doen tijdens het lezen	0,64
Week 4	Visualiseren	0,42
Week 5	Aandacht voor structuur- en signaalwoorden	0,77
Week 6	Skimmen	0,64
Week 7	Scannen	0,64

Tabel 1. T2-leesstrategieën uit meta-analyse gebruikt in de interventie met effectgroottes (Hedges' g)

hoe beter de leesvaardigheid ontwikkeld wordt (Mol & Bus, 2011). Daarnaast blijkt dat de T2-woordenschat door het lezen in de T2 toeneemt (Rasinski, 2004). Verbetering van T2-leesvaardigheid leidt tot een verhoogde motivatie om in de T2 te lezen (Anderson, 2009). Bovendien suggereert onderzoek dat studenten die een T2-leesstrategietraining volgen, meer en frequenter lezen (Afflerbach et al., 2008). Daarom zijn we geïnteresseerd in de vraag hoe vaak studenten lezen in hun T2, en of frequent lezen in de T2 kan bijdragen aan succesvoller lezen (Horst, 2009). Immers, dan kan achterhaald worden in welke mate het effect van een L2-leesstrategie-interventie gerelateerd is aan het leesgedrag van de deelnemers aan die interventie.

In deze studie¹ onderzoeken we de volgende vragen:

1. In hoeverre is er een aantoonbaar effect van expliciet T2-leesstrategieën-onderwijs op de T2-leesvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten?
2. In welke mate is het daadwerkelijk gebruik van T2-leesstrategieën gerelateerd aan de verbetering van T2-leesvaardigheid-scores?
3. Kan frequent lezen in de T1 en T2 verbetering in T2-leesvaardigheidsprestaties verklaren?

Methodologie

Deelnemers

In totaal namen 801 eerstejaars studenten met een voltijdstudie op het hbo, van één faculteit geesteswetenschappen, deel aan deze interventie met T2-leesstrategieën. De deelnemers volgden een verplicht vak Engelse leesvaardigheid tijdens hun propedeutische fase en werden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Alle studenten stemden in met deelname. Er waren meer vrouwelijke studenten (n = 546) dan mannelijke studenten (n = 255), wat overeenkomt met

de verhouding tussen vrouwen en mannen binnen hbo-opleidingen in Nederland. Het aantal studenten met mbo als vooropleiding viel binnen de normale range voor deze studentenpopulatie (n = 250, 31%). De leeftijd van de student-deelnemers varieerde tussen de 17 en 22 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 19,22 (SD = 1,87). De meeste deelnemers hadden Nederlands als moedertaal; enkele deelnemers waren meertalig. Er werd een willekeurige steekproef van deelnemers geïnterviewd over hun leesgedrag in de T1 en T2 (n = 55). Deelname was vrijwillig, er werd geen beloning gegeven.

Leesstrategie-interventie

In deze grootschalige studie is het effect van een zeven weken durende T2-leesstrategie-interventie onderzocht. De keuze voor de T2-leesstrategieën in het interventie-programma was gebaseerd op de eerdergenoemde meta-analyse: de zeven meest effectieve leerstrategieën zijn gekozen voor de interventie. Elke week werd expliciete instructie gegeven over één van de zeven leesstrategieën. De interventie werd gedurende drie opeenvolgende perioden in één schooljaar aangeboden. Docenten Engels die de interventie implementeerden, hielden logboeken bij over hoe ze de instructie gedurende de verschillende fasen van de interventie gaven, en lessen werden geobserveerd door de onderzoeker. (Voor meer informatie over de rol van docenten in de interventie, zie Yapp, 2021b, p.57 e.v.)

De leesstrategieën in de interventie werden aangereikt in een variëteit aan instructie en didactische aanpak:

- Directe en expliciete instructie van T2-leesstrategieën: bewustmaking van leesstrategieën, introductie van strategieën, directe en expliciete instructie over strategieën.
- Modelleren instructie van T2-leesstrategieën door de leerkracht: 'scaffolding', individueel en gezamenlijk oefenen van leesstrategieën,

feedback geven, uitleg waarom de strategie nuttig was en wanneer en hoe leesstrategieën goed gebruikt kunnen worden.

- *Evaluatie en uitbreiding instructie:* studenten werden aangemoedigd om de strategieën te evalueren en de naar hun mening meest effectieve te gebruiken en toe te passen in nieuwe contexten.

Om het effect van de interventie te bepalen werden de resultaten gebruikt van drie T2-leesvaardigheidstoetsen: twee T2-leesvaardigheidstoetsen werden afgenomen voordat de interventie startte (M1 en M2), en één na afloop van de interventie (M3). Dit ontwerp staat bekend als een ‘regression discontinuity design’ (Shadish et al., 2002). Hierbij waren de deelnemers hun eigen controlegroep. In de tien weken tussen het eerste (M1) en tweede meetmoment (M2) kon nagegaan worden in welke mate de leesvaardigheid toenam tijdens standaardonderwijs (geen interventie). Verschillen in leesvaardigheid tussen de tweede (M2) en derde meting (M3) zijn indicatief voor het (extra) effect van de T2-leesstrategie-interventie.

Instrumenten

Leesvaardigheidstoetsen

In deze studie zijn totaalscores van drie gestandaardiseerde *Cambridge Advanced English* (CAE) leesvaardigheidstoetsen (CEFR: C1) gebruikt. De moeilijkheidsgraad van alle drie is ongeveer gelijk vanwege een garantie van ‘equal test difficulty’ van de toetsontwikkelaars (Vidakovic et al., 2015). De drie leestoetsen hebben elk 36 items, zodat de score van een student op elk tijdstip kan variëren van 0 tot 36. De betrouwbaarheid van de drie leesvaardigheidstoetsen bleek voldoende, M1: $\alpha = 0,84$, M2: $\alpha = 0,80$, M3: $\alpha = 0,67$, en komt overeen met de bevindingen van betrouwbaarheid van toetsdeskundigen van Cambridge-toetsen (Marshall, 2006; Vidakovic et al., 2015).

Leesvaardigheidstaak

De leesvaardigheidstaak bestond uit een korte CAE-tekst met vragen over videospelletjes, genaamd ‘It’s only a game’, afkomstig uit een van de CAE-leesvaardigheidstoetsen (CEFR: C1) voor T2-lezers. De tekst bestaat uit twee alinea’s die beide worden gevolgd door twee meerkeuzevragen. Elke vraag heeft één correct antwoord. Tijdens het uitvoeren van deze taak spraken de studenten hun gedachten hardop uit. Na het afronden van de taak werd aan hen gevraagd welke leesstrategieën ze hadden gebruikt om de tekst te begrijpen en de vragen te beantwoorden.

Gebruik van leesstrategieën

Het feitelijke gebruik van leesstrategieën tijdens de T2-leesvaardigheidstaak is geobserveerd met behulp van hardopdenkprotocollen. Deze protocollen hebben het voordeel dat data worden opgeleverd als de lezer zijn eigen leesproces uitlegt terwijl het in volle gang is. Het nadeel is dat het denkproces van de lezer ‘besmet’ kan raken tijdens het hardop beschrijven. De snelheid en kwaliteit van lezen en denken kan immers worden beïnvloed wanneer een lezer hardop uitlegt wat hij doet (Duffy, 2002). Een alternatief is dat lezers direct na het voltooien van de leestaak ondervraagd worden over hun gebruik van leesstrategieën (Davies & Stone, 1995). Hoewel dit minder directe gegevens oplevert dan de hardopdenkprotocollen, wordt het denkproces van de lezer minder verstoord. Ons gebruik van beide methoden combineert het beste van beide, al neemt het werken met deze combinatie de (mogelijke) nadelen van de hardopdenkprotocollen niet weg. Gecombineerd leveren deze methoden de onderzoeker echter meer bruikbare gegevens op over de toepassing van leesstrategieën door lezers dan één methode alleen (Peckham & McCalla, 2012).

Elk interview over het gebruik van leesstrategieën duurde ongeveer dertig minuten.

De interviews zijn afgenomen door de onderzoeker in een studiezaal op de universiteitscampus. De geïnterviewde werd aangemoedigd om meer informatie en waar mogelijk voorbeelden te geven, voor elk onderdeel. Er werd een schema opgesteld waarmee de antwoorden van de respondenten gecodeerd zijn. Alle interviews werden naar tevredenheid afgerond.

Interviews over leesgedrag

Gerapporteerd leesgedrag van de studenten is verzameld tijdens interviews na afloop van de leesstrategie-interventie. Aan de hand van een interviewrubriek beantwoordden de 55 studenten 22 vragen over hun leesgedrag in T1 en T2, en over de toepassing van leesstrategieën.

Data-analyse

De uiteindelijke dataset bevat de door de studenten behaalde scores op de drie leesvaardigheidstoetsen, en de data uit de gecodeerde interviewvragen. Omdat observaties (van leesvaardigheid) genest zijn binnen studenten, zijn de gegevens geanalyseerd met een multilevel-model. Daarom is naast het gemiddelde per meetmoment ook de variantie tussen studenten en de variantie binnen studenten geschat. Interviewgegevens over T1- en T2-leesgedrag zijn geanalyseerd om verschillen te verklaren tussen studentenscores in leesvaardigheid. Ook is geanalyseerd of

de invloed van leesgedrag verschillen tussen studenten in de meetmomenten in het algemeen kan verklaren, als een hoofdeffect van leesvaardigheid.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1 luidde: In hoeverre is er een aantoonbaar effect van expliciet onderwijs in T2-leesstrategieën op de T2-leesvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten?

Uit tabel 2 blijkt dat het verschil in (gemiddelde) leesvaardigheid tussen M1 en M2 (1,5) veel kleiner is dan het verschil in leesvaardigheid tussen M2 en M3 (9,7). Toetsing leert dan ook dat de ‘experimentele groei’ ten gevolge van de interventie tussen M2 en M3 veel groter is dan de ‘natuurlijke groei’ tussen M1 en M2 ($\chi^2 (1) = 62,12, p < 0,001$). De gemiddelde prestaties op het gebied van T2-leesvaardigheid zijn dus significant verbeterd na het volgen van de T2 leesstrategie-interventie. De interventie was effectief in het verbeteren van de T2-leesvaardigheid van studenten in alle drie de collegeperiodes waarin het vak werd aangeboden. Hiermee is de onderzoeksvraag beantwoord: er is een significant en aantoonbaar effect van expliciet onderwijs in T2-leesstrategieën op de T2-leesvaardigheid van studenten. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores op alle drie de meetmomenten weergegeven, in

	MEETMOMENT			VARIANTIECOMPONENTEN	
	M1	M2	M3	S ² _{tussen studenten}	S ² _{binnen studenten}
SCHATTING	14,37 (0,64)	15,87 (0,64)	25,57 (0,64)	13,10 (3,11)	9,30 (1,25)

Tabel 2. Gemiddelde leesvaardigheidsscore (0 - 36) per meetmoment alsmede de beide variantiecomponenten (standaardfouten tussen haakjes)

combinatie met beide variantiecomponenten (N.B. op elk meetmoment was de maximale score 36).

Er is een samenhang tussen de vooropleiding van de student en de impact van de interventie. Studenten die eerder een beroepsopleiding hadden voltooid (mbo) verbeterden hun T2-leesvaardigheid wel, maar minder dan studenten met een havodiploma. Verbeteringen van de T2-leesvaardigheid hingen dus samen met de aard van de vorige opleiding (voor de uitgebreide resultaten zie Yapp et. al., 2021b).

Onderzoeksvraag 2 luidde: In welke mate is het daadwerkelijk gebruik van T2-lees-

strategieën gerelateerd aan de verbetering in T2-leesvaardigheidsscores? Voor de beantwoording van deze vraag is het waargenomen gebruik van strategieën tijdens de hardop-leestaak bepaald. Ook de in de interviews gerapporteerde kennis, gebruik, en bruikbaarheid van leesstrategieën is in deze analyse meegenomen. In eerste instantie is per leesstrategie nagegaan in hoeverre deze gebruikt is in de hardop-leestaak. In tabel 3 is per leesstrategie het percentage studenten weergegeven dat deze leesstrategie gebruikte tijdens de hardop-leestaak.

Het geobserveerde gebruik tijdens de hardop-leestaak verschilt duidelijk tussen de zeven leesstrategieën. Het gebruik van som-

	Geobserveerd tijdens hardop-leestaak %	Kent strategie %	Gebruikt strategie in het algemeen %	Vindt strategie nuttig %
1. Verbinden aan wat al bekend is	78	30	28	96
2. Jezelf vragen stellen tijdens het lezen	56	30	19	83
3. Voorspellingen doen tijdens het lezen	51	22	17	63
4. Visualiseren	14	26	24	54
5. Aandacht voor structuur en signaalwoorden	80	79	63	96
6. Skimmen	31	70	70	100
7. Scannen	31	93	89	98

Tabel 3. Geobserveerd gebruik in percentages van leesstrategieën, kennis, algemeen gebruik van de onderscheiden leesstrategieën

mige leesstrategieën is nauwelijks aangetroffen (visualiseren), terwijl andere leesstrategieën zeer frequent zijn aangetroffen (verbinden aan wat al bekend is en aandacht besteden aan structuur en signaalwoorden).

Lang niet alle leesstrategieën blijken bekend bij de studenten. Bijna elke student is bekend met scannen, maar de leesstrategie maken van voorspellingen is beduidend minder bekend. Of een student een strategie gebruikt is natuurlijk afhankelijk van de vraag of hij deze strategie kent, maar kennen van een strategie is geen garantie voor het gebruik. Na de interventie blijken veel studenten de strategieën nuttig te vinden. Visualiseren en het maken van voorspellingen worden echter door slechts de helft van hen nuttig gevonden.

Om erachter te komen in hoeverre het gebruik van T2-leesstrategieën gerelateerd was aan de verbetering van de scores voor T2-leesvaardigheid hebben wij het gebruik van leesstrategieën geanalyseerd. Het blijkt dat de gemiddelde student in onze steekproef iets meer dan drie verschillende leesstrategieën gebruikt (3,4, SD = 1,6) tijdens de hardop-leestaak. Sommige strategieën worden meer gebruikt dan andere, bijvoorbeeld aandacht besteden aan structuur en signaalwoorden. Op M3 kan een significante relatie tussen het aantal leesstrategieën dat een student gebruikt en de toename in leesvaardigheid aangetoond worden: hoe meer strategieën een student gebruikt, hoe groter de toename in de score voor leesvaardigheid; per extra gebruikte leesstrategie neemt de T2-leesscore met 1,30 punten toe ($\beta = 1,30, se = 0,30, p < 0,001$).

Uit een nadere analyse blijkt echter dat het effect van het gebruik van leesstrategieën ook afhankelijk is van de specifieke leesstrategie. Voor de eerste vijf strategieën (zie tabel 3) bleek een positief effect op de leesvaardigheidsscores op M3 ($F(2, 108) \geq 5,82, p \leq 0,004$); afhankelijk van de leesstrategie was de score van studenten die deze strategieën hanteerden gemiddeld tenminste 2,99 punten hoger.

Voor de leesstrategieën skimming en scannen bleek de relatie met de leesprestatie negatief; studenten die deze strategieën hanteerden scoorden op M3 4,95 ($se = 1,35, p = < 0,01$) respectievelijk 5,52 ($se = 1,29, p = < 0,01$) punten lager dan studenten die deze strategieën niet gebruikten.

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen een student die leesstrategieën kent en een student die leesstrategieën kent én gebruikt. Studenten die aangeven leesstrategieën te kennen, maar niet te gebruiken, hebben lagere scores voor T2-leesvaardigheid op alle drie de meetmomenten, maar alleen bij M3 is dat significant lager ($\beta = 0,90, se = 0,40, p = 0,02$). De studenten die aangeven een leesstrategie te kennen én te gebruiken hebben daarentegen bij M3 een duidelijk hogere leesvaardigheidsscore ($\beta = 1,30, se = 0,30, p < 0,01$).

Studenten die aangeven dat ze leesstrategieën nuttig vinden, hebben een hogere T2-leesvaardigheidsscore dan studenten die leesstrategieën niet nuttig vinden. Op alle drie de meetmomenten is de leesvaardigheidsscore 0,92 ($\beta = 0,92, se = 0,19, p < 0,001$) hoger per leesstrategie die nuttig gevonden wordt. Doordat de gemiddelde student 5,8 strategieën nuttig vindt, is zijn score ($5,8 \times 0,92 =$) 5,3 hoger dan die van een student die strategieën niet nuttig vindt.

Vraag 2 is beantwoord: we hebben kunnen aantonen dat en hoe het gebruik van T2-leesstrategieën is gerelateerd aan de verbetering in T2-leesvaardigheidsscores.

Onderzoeksvraag 3 luidde: Kan frequent lezen in de T1 en T2 verbetering in T2-leesvaardigheidsprestaties verklaren? Om deze vraag te beantwoorden, maakten we eerst een onderscheid tussen studenten die rapporteren dagelijks te lezen, één of enkele keren per week te lezen, en studenten die nog minder frequent zeggen te lezen. Daarnaast is er een onderscheid gemaakt tussen het lezen

T2-LEESFREQUENTIE	MEETMOMENT		
	M1	M2	M3
Dagelijks	16,50	18,45	28,60
Wekelijks	13,26	14,30	25,74
Minder dan wekelijks	12,82	14,46	24,64

Tabel 4. Gemiddelde (geschatte) T2 – tekstbegripscores (0 – 36) naar T2-leesfrequentie

in T1 en het lezen in T2. Voor het lezen in T2 blijkt dit onderscheid in leesfrequentie gerelateerd aan de T2-leesvaardigheid ($F(1,54) = 6,00, p = 0,004; \beta = 2,10, se = 0,83, p = 0,01$); studenten die frequenter zeggen te lezen behalen ook hogere leesvaardigheidsscores (zie tabel 4). Frequent lezen in T1 blijkt geen invloed te hebben op verbeteringen in T2-leesvaardigheidsprestaties.

Conclusies

In deze studie is de effectiviteit van een T2-leesstrategie-interventie in het hoger onderwijs empirisch beproefd. Studenten blijken na onderwijs in T2-leesstrategieën significant hogere scores op een T2-leesvaardigheidstoets te behalen. Terwijl het verschil tussen de gemiddelde M1- en M2-scores niet significant was, verschilden de gemiddelde M3-begrijpend-lezenscores significant van de gemiddelde M2-leesscores. “Experimentele groei” was dus groter dan en verschilde significant van “natuurlijke groei”.

Nagegaan is of het verschil tussen de leerwinst in de experimentele en die in de gewone conditie gerelateerd is aan het gebruik van leesstrategieën in de T2. Daarom lazten studenten hardop denkend een Engelse

tekst. Het gebruik van leesstrategieën tijdens het lezen van deze tekst bleek significant gerelateerd aan de toename in leesvaardigheid zoals geconstateerd in het experimentele deel van het onderzoek. Wel bleken niet alle T2-leesstrategieën even effectief. Met name de leesstrategieën aandacht besteden aan structuur en signaalwoorden, verbinden aan wat al bekend is, jezelf vragen stellen en voorspellingen doen bleken effectief te zijn bij de uitgevoerde leestaak. Natuurlijk is het gebruik van leesstrategieën afhankelijk van de tekst, of van de ervaren problemen tijdens het lezen van die tekst. Dit kan ertoe geleid hebben dat strategieën als skimming en scannen minder gebruikt werden bij deze korte opdracht. In het algemeen blijkt dat studenten die T2-leesstrategieën kennen, nuttig vinden en echt gebruiken, gemiddeld betere resultaten behalen op de T2-leesvaardigheidstoets.

Wat betreft de leesfrequentie van T2-teksten buiten het onderwijs zien we dat eerstejaars hbo-studenten die vaak in de T2 lazten grotere vooruitgang boekten op het gebied van T2-leesvaardigheid dan studenten die minder frequent in het Engels lazten. We constateerden dat frequent lezen in de T2 een significant effect heeft op T2-leesprestaties. Wat frequent lezen in T1 betreft, vonden we echter geen verband met T2-leesvaardigheid.

Discussie

De studie kent beperkingen die de interpretatie bemoeilijken. Ten eerste beperkt de studie zich tot eerstejaars studenten van een enkele faculteit van het hbo. Deze studenten zijn niet representatief voor alle studenten in het hoger onderwijs.

Niet alle studenten konden zich tijdens het interview herinneren welke leesstrategieën ze bij de hardop-leestaak hadden gebruikt. In die gevallen is aan de hand van de geluidsopnames samen met de student bepaald welke strategie het meest waarschijnlijk is gebruikt. Het is echter mogelijk dat hierdoor enige ruis in de data veroorzaakt is.

Een omissie is dat we de studenten tijdens het interview niet uitdrukkelijk gevraagd hebben naar hun kennis en gebruik van leesstrategieën in hun T1. Daarom kunnen geen uitspraken gedaan worden over de transfer van het gebruik van leesstrategieën in de T1 op lezen in de T2. De resultaten van de interventie geven echter geen aanleiding om transfer-effecten te verwachten.

Suggesties voor het leesonderwijs en vervolgonderzoek

Onderwijs in T2-leesstrategieën heeft bij deze groep studenten het effect laten zien van het aanleren van effectieve leesstrategieën in T2. Aangezien er niet kan worden aangenomen dat er leesstrategieën worden overgedragen van de T1 naar de T2, moeten T2-leesstrategieën worden onderwezen. Hoger onderwijsinstellingen moeten vanwege de toenemende vraag naar academische T2-leesvaardigheid instructie in T2-leesstrategieën opnemen in hun curriculum. Het lezen in de tweede taal zou een vaardigheid moeten zijn die wordt ondersteund, gefaciliteerd en aangemoedigd in het taalbeleid van het hoger onderwijs.

Naast onderwijs in T2-leesstrategieën lijkt ook van het bevorderen van T2-lezen binnen en buiten de opleiding een positief effect uit te gaan, want hoe meer studenten in de T2 lezen, hoe groter hun T2-leesvaardigheid. Leesbevordering in T2 is daarom relevant, ook in het hoger onderwijs.

We bevelen aan dat toekomstige studies het gebruik van T2-leesstrategieën en leesgedrag onderzoeken aan de hand van diverse soorten T2-teksten, taakcontexten, leestaken, en meer taaldoelen dan louter academisch lezen. Onze conclusies zijn immers gebaseerd op een beperkte set van taken en gestandaardiseerde toetsen.

NOOT

1. Het complete proefschrift: Yapp, D.J. (2021) *An Approach to Academic Success: Improving Second Language Reading Performance in Higher Education through Explicit Reading Strategy Instruction*, Utrecht University, is te lezen via de link: <https://doi.org/10.33540/1073>

LITERATUUR

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alexander, P., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (Vol. III, pp. 285–310). Longman.
- Anderson, N. J. (2009). ACTIVE reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom. In Z. H. Han & N. J. Anderson (Eds.), *Second Language Reading Research and Instruction* (pp. 117–143). University of Michigan Press.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use

- of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257–280.
- Davies, M., & Stone, T. (Eds.), (1995). *Mental Simulation: Evaluations and Applications-Reading in Mind and Language*. Basil Blackwell.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research Based Best Practices* (pp. 28–41). Guilford Press.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R. D., Gloppe, C. M. de, & 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, 477–491.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*, 49(3), 339–355.
- Hebert, M., Zhang, X., & Parrila, R. (2018). Examining reading comprehension text and question answering time differences in university students with and without a history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68(1), 15–24.
- Holligan, A. (2018) Dutch language besieged by English at university. BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-europe-46030112>
- Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. In Z. Han & N. Anderson (Eds.), *Second language reading: Research and instruction* (pp. 40–64). University of Michigan Press.
- Kintsch, W. (2002). The role of knowledge in discourse comprehension. In G. Altmann (Ed.), *Psycholinguistics: Critical concepts in psychology* (pp. 349–413). Taylor & Francis.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.) *Reading and Language Learning. Special issue of Language Learning Supplement* 57(1), 1–44.
- McCardle, P., Chhabra, V., & Kapinus, B. (2008). *Reading research in action: A teacher's guide for student success*. Brookes.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- Marshall, H. (2006). The Cambridge ESOL item banking system. *Cambridge ESOL Research Notes*, 23, 3–5.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267v296.
- Peckham, T., & McCalla, G. (2012). Mining student behaviour patterns in reading comprehension tasks. Proceedings from fifth international conference on educational data mining: http://educational-datamining.org/EDM2012/uploads/procs/Full_Papers/edm2012_full13.pdf
- Pinninti, L. (2016). Metacognitive awareness of reading strategies: An Indian context. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 179–193.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Vidakovic, I., Elliott, M., & Sladden, J. (2015). Revising FCE and CAE Reading Tests. *Cambridge English: Research Notes*, 62(1), 8–14.
- Weijen, D. van (2012) The language of (future) scientific communication. *Research Trends: Vol. 1: Iss. 31*, Article 3. Available at: <https://www.researchtrends.com/researchtrends/vol1/iss31/3>
- Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2021a). Improving second language comprehension through reading strategies: A

- meta-analysis of L2 reading strategy interventions. *Journal of Second Language Studies*, 4(1), 154–192.
- Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2021b). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, 1(24). [Doi.org/10.1177/1362168820985236](https://doi.org/10.1177/1362168820985236)

DEBORAH YAPP, geboren in het VK, is docent Engels en onderzoek bij Hogeschool Leiden. In 2016 begon ze met haar promotieonderzoek op het gebied van L2-leesstrategieën, met steun van een NWO-promotiebeurs voor leraren, aan de Universiteit Utrecht. De motivatie achter haar onderzoek betrof de praktische noodzaak van het verbeteren van de L2-leesvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten. Deborah Yapp promoveerde in 2021. E-mail: yapp.raphael@gmail.com

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalen-didactiek aan de Universiteit Utrecht en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. Hij geeft vakdidactisch onderwijs aan de lerarenopleiding, en begeleidt promotietrajecten van talendocenten uit de onderwijspraktijk. E-mail: r.degraaff@uu.nl

HUUB VAN DEN BERGH is hoogleraar aan de Universiteit Utrecht. Hij is betrokken bij vele groot- en kleinschalige studies naar de effectiviteit van interventies in het taalonderwijs. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl