

# Het academisch lezen van eerstejaars hbo-studenten met een kleine en grote academische woordenschat:

## Een onderzoek naar begrip van studieteksten, leesstrategieën en leesmotivaties

CAMILLE WELIE & MAARTEN DE KORTE

In dit artikel wordt een hardop-denkstudie beschreven waarin eerstejaars hbo-studenten met een kleine en een grote academische woordenschat met elkaar vergeleken zijn op hun begrip van studieteksten, toepassing van leesstrategieën en leesmotivaties. Uit de resultaten blijkt dat hbo-studenten met een kleine woordenschat een lager begrip van studieteksten hadden en minder gemotiveerd waren om studieteksten te lezen. Bovendien blijken ze tijdens het lezen minder woorden te kennen, minder onbekende woorden op te merken en minder hogere orde inhoudsgerichte leesstrategieën toe te passen dan studenten met een grote woordenschat.

Om een studie succesvol te kunnen doorlopen, is het belangrijk dat studieteksten begrepen worden. Begrip van studieteksten is immers een voorwaarde om te kunnen leren van die teksten. Eén van de belangrijkste factoren die bijdraagt aan tekstbegrip, is het hebben van een grote woordenschat (Nagy, 2007; Van Gelderen e.a., 2007). Onderzoek laat zien dat voor goed tekstbegrip meer dan 90% van de woorden uit een tekst bekend moet zijn (Hu & Nation, 2000; Schmitt e.a., 2011).

Om studieteksten te kunnen begrijpen, gaat het er niet alleen om dat lezers een grote

algemene woordenschat hebben, maar ook dat ze veel academische woorden kennen. Hieronder wordt een verzameling woorden verstaan die niet frequent voorkomt in het dagelijks taalgebruik, maar wel frequent in studieteksten van verschillende studierichtingen, denk aan woorden zoals 'adequaat' of 'consistent'. In Engelstalige studieteksten blijkt tussen de 8,5 en 10 procent van de woorden academisch te zijn (Coxhead & Nation, 2001), maar de percentages lijken iets lager te liggen in Nederlandse studieteksten. Voorlopige cijfers van het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) geven namelijk een gemiddelde van 5 procent aan, op basis van de analyse van een corpus publicaties (ongeveer 10 miljoen woorden) bestemd voor het hoger onderwijs. De cijfers variëren in dit corpus echter sterk per publicatie. Welie e.a. (2021) vonden in willekeurig geselecteerde tekstgedeeltes van vijf studieboeken voor eerstejaars hbo-studenten ook een gemiddelde van 5 procent (1 op de 20 woorden). Ook 5 procent is een aanzienlijk percentage, als minimaal 90% van de woorden bekend moet zijn voor goed tekstbegrip. Hieruit volgt dan ook logisch de aanname dat een grote academische woordenschat nodig is voor goed begrip van studieteksten.

Deze aanname wordt bevestigd door Townsend e.a. (2012). Zij toonden aan dat academische woordenschat een voorspeller is van academisch Engelstalig tekstbegrip in het voortgezet onderwijs, ook nog als rekening is gehouden met de algemene woordenschat van de lezers. Er zijn ons geen studies bekend naar de relatie tussen academische woordenschat en begrip van Nederlandse studieteksten, maar ook bij Nederlandstalige studieteksten is academische woordenschat vermoedelijk onmisbaar. Deze verwachting is niet alleen gebaseerd op het belang van genoeg woorden kennen in een (studie)tekst, maar ook op de potentiële invloed van woordenschat op verschillende leesstrategieën die bijdragen aan tekstbegrip.

### Woordenschat en leesstrategieën

Eén van die leesstrategieën is het afleiden van de betekenis van onbekende woorden met behulp van de omliggende tekst (de context). Dit afleiden kan alleen slagen als bij de lezer genoeg woorden uit de context bekend zijn om de betekenis van een onbekend woord af te kunnen leiden, en juist daaraan ontbreekt het vaak bij lezers met een beperkte woordenschat. Een studie van Van Daalen-Kapteijns e.a. (2001) toont dit empirisch aan. Zij vonden dat leerlingen van 11 en 12 jaar oud met een grote (algemene) woordenschat beter in staat waren de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context dan hun leeftijdgenoten met een kleine woordenschat. Er zijn ons geen studies bekend naar de rol van academische woordenschat bij het afleiden van onbekende woorden uit studieteksten.

Een andere leesstrategie die samenhangt met tekstbegrip is begripsmonitoring. Dit is de vaardigheid om tijdens het lezen het eigen begrip te evalueren en onbegrip te repareren als zich dat voordoet. Uit verschillende studies blijkt dat lezers met een kleine algemene

woordenschat hier minder vaardig in zijn, zowel lezers op de basisschool (Oakhill & Cain, 2012; Zargar e.a., 2020), als volwassen lezers (Tighe e.a., 2023). Onbekend is of academische woordenschat mogelijk een rol speelt bij begripsmonitoring van studieteksten.

Een derde manier waarop woordenschat invloed kan hebben op leesstrategieën heeft betrekking op het onderscheid tussen lagere en hogere orde-leesprocessen. Verschillende leesonderzoekers, zoals Walczyk (2000) en Perfetti & Hart (2001), wijzen erop dat lagere orde-leesprocessen, zoals letter- en woordidentificatie en toegang tot de betekenis van woorden, geautomatiseerd moeten zijn bij lezers om aandacht te kunnen geven aan hogere orde-processen van het lezen, zoals de hoofdgedachte uit een tekst afleiden. In het verlengde van deze ideeën beschrijven Stevenson e.a. (2003) de inhibitiehypothese. Volgens deze hypothese richten lezers met een kleine woordenschat zich vooral op taalproblemen die ze in een tekst tegenkomen en proberen ze die op te lossen door taalgeoriënteerde strategieën uit te voeren op woord- en zinsniveau (lokaal begrip), bijvoorbeeld woordanalyse om de betekenis van onbekende woorden te raden. Deze focus op lokaal begrip zou zoveel aandacht van deze lezers vragen dat het hen zou beletten om strategieën uit te voeren die gericht zijn op tekstinhoud en globaal begrip. Maar Stevenson e.a. (2003) vonden geen bewijs voor minder focus op inhoud bij het lezen in een vreemde taal (Engels) dan in de eerste taal (Nederlands) vanwege taalproblemen, oftewel geen bewijs voor de inhibitiehypothese. Als mogelijke verklaring gaven ze aan dat de tweedeklassers van de middelbare school uit hun onderzoek nog te weinig inhoudsgerichte strategieën hadden ontwikkeld om geremd te kunnen worden. Zij speculeerden dat oudere lezers die meer inhoudsgerichte strategieën in hun repertoire hebben, mogelijk wel een inhibitie-

effect laten zien. Het is dus onbekend of een inhibitie-effect optreedt bij het lezen van studieteksten en of academische woordenschat daarin een rol speelt.

### Woordenschat en leesmotivaties

Naast de impact van woordenschat op leesstrategieën is ook aangetoond dat woordenschat samenhangt met verschillende aan tekstbegrip gelieerde leesmotivaties. Toste e.a. (2020) vonden in 85 studies zwakke tot matige correlaties tussen woordenschat en verschillende leesmotivaties bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Zover wij weten, is er geen onderzoek verricht naar de relatie tussen leesmotivaties en academische woordenschat. Die relatie is waarschijnlijk wederkerig, in overeenstemming met Guthrie, Wigfield en You's (2012) model voor betrokkenheid bij lezen. Dat wil zeggen dat betere leesmotivaties de oorzaak kunnen zijn van meer betrokkenheid (affectief, gedragsmatig en cognitief) bij het lezen en kunnen leiden tot een grotere academische woordenschat, maar ook dat een betere academische woordenschat zelf de oorzaak kan zijn voor meer betrokkenheid bij het lezen en kan leiden tot betere leesmotivaties.

### Deze studie

Er is in Nederland nog geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen academische woordenschat en begrip van studieteksten. Dit onderzoek heeft als doel die relatie na te gaan door eerstejaars hbo-studenten met een kleine en een grote academische woordenschat hardop denkend studieteksten te laten lezen en hun begrip van die teksten te toetsen. Een hardop-denkaanpak stelt ons in staat te onderzoeken of deze groepen studenten verschillen in het aantal tijdens het

lezen gekende woorden en in het toepassen van verschillende leesstrategieën. Op basis van eerdere studies verwachten we dat hbo-studenten met een kleine academische woordenschat ten opzichte van studenten met een grote academische woordenschat i) een lager begrip van studieteksten hebben, ii) minder woorden kennen tijdens het lezen, iii) minder goed in staat zijn onbekende woorden af te leiden en op te merken (begripsmonitoring op woordniveau), en iv) minder inhoudsgerichte en meer taalgeoriënteerde leesstrategieën toepassen. Om hypothese iv) te toetsen wordt in dit onderzoek onderscheid gemaakt tussen drie inhoudsgeoriënteerde en twee taalgeoriënteerde strategieën (zie Methode).

Tot slot willen we in dit onderzoek de relatie tussen academische woordenschat en een aantal leesmotivaties onderzoeken. Het gaat om twee motivaties waarvan is gebleken dat ze positief correleren met leesvaardigheid, namelijk intrinsieke motivatie (Unrau & Schlackman, 2006) en vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*, Bandura, 1997; Schunk, 2003), en om twee motivaties waarvan is gebleken dat ze negatief correleren met leesvaardigheid, namelijk het idee dat lezen een moeilijke taak is (*perceived difficulty*, Chapman & Turner, 2003) en het willen vermijden van studieteksten (*avoidance*, Dowson & McInerney, 2003). We verwachten dat studenten met een kleine academische woordenschat minder hoog scoren op de twee positieve leesmotivaties en hoger op de twee negatieve indicatoren. De bovenstaande hypothesen corresponderen met de volgende onderzoeksvragen:

In hoeverre verschillen eerstejaars hbo-studenten met een kleine academische woordenschat van eerstejaars hbo-studenten met een grote academische woordenschat in hun academisch tekstbegrip (onderzoeksvraag 1), in het aantal woorden dat ze kennen in studieteksten (onderzoeksvraag 2), in het afleiden en opmerken van onbekende woorden

(onderzoeksvraag 3a en 3b), in het toepassen van inhoudsgerichte en taalgerichte leesstrategieën (onderzoeksvraag 4) en in leesmotivaties (onderzoeksvraag 5)?

### Methode

#### Participanten

In september 2021 is bij 417 eerstejaars hbo-studenten die een docentenopleiding volgden aan de Hogeschool van Amsterdam de Academische Woordenschattoets (AWT, Welie e.a., 2021) digitaal afgenomen. De maximumscore op de toets was 64 en de gemiddelde score van alle deelnemers was 48,4. Studenten die 0,75 standaarddeviatie onder (een score van 43 of lager) of boven het gemiddelde (een score van 54 of hoger) zaten, zijn meermaals benaderd om een vragenlijst over leesmotivaties in te vullen en mee te doen aan een hardop-denkenexperiment. De vragenlijst is door 78 participanten ingevuld, waarvan 42 hoog scoorden op de AWT en 36 laag. Van deze 78 participanten deden er 22 mee aan het hardop-denkenexperiment. De ene helft van deze participanten scoorde laag op de AWT, de andere helft hoog. Het gaat om 14 mannen en 8 vrouwen.

#### Procedure

78 studenten vulden online een vragenlijst over leesmotivaties in en 22 van die studenten deden op de Hogeschool van Amsterdam individueel mee aan een hardop-denkenexperiment van 45 minuten onder begeleiding van een onderzoeker. Tijdens het experiment lazen studenten individueel twee academische teksten en moesten daarbij alles wat in hen opkwam verwoorden. Ze lazen de teksten niet hardop voor. Omdat het hardop verwoorden van je gedachten tijdens het lezen lastig kan zijn, werd dit vooraf geoefend met een oefentekst. Tijdens het lezen werden participanten die weinig hardop dachten tot spreken gesti-

muleerd door na 30 seconden stilte te vragen "Wat denk je nu?" of "Wat gaat er nu door je hoofd?". Ook werd participanten gevraagd om onbekende woorden te onderstrepen (ter beantwoording van onderzoeksvraag 2). Als dit gebeurde, vroeg de onderzoeker "Wat denk je nu?", om te kunnen nagaan of ze actie ondernamen om de betekenis van het woord te achterhalen (ter beantwoording van vraag 3a). Na het hardop lezen van een tekst kregen de studenten een tekstbegripstoets en een aantal woorddefinitie-opdrachten.

#### Instrumenten

**WOORDENSCHATTOETS** De AWT bevatte 34 meerkeuzevragen die de betekenis van academische woorden bevroegen en in totaal 64 punten konden opleveren. Voor een beschrijving van de toets zie Welie e.a. (2021). De toets had een Cronbach's alpha van 0,89 (N=22).

**STUDIETEKSTEN VOOR HARDOP-DENKEN** Studenten lazen twee teksten afkomstig uit het boek 'Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding' (Van der Wal & De Wilde, 2011) dat door alle studenten werd gebruikt bij het vak 'Ontwikkeling van de adolescent'. De passages die ze hardop denkend lazen, waren nog niet behandeld in de les. De eerste tekst telde 935 woorden, de tweede 1499.

**TEKSTBEGRI PSTOETSEN** Na het lezen van iedere tekst werd studenten gevraagd de tekst samen te vatten in vier à vijf zinnen, zonder de tekst erbij te houden. De gegeven samenvatting is gescoord aan de hand van een referentiesamenvatting, waarbij is beoordeeld of de samenvatting de drie hoofdzaken van de tekst bevatte. De participant kon een 0, 1, 2 of 3 scoren, afhankelijk van het aantal genoemde hoofdzaken. Na de samenvatting beantwoordden studenten per tekst vier open tekstbegripsvragen op zins- en tekstniveau, omdat de woorddefinitie-opdrachten al het begrip

op woordniveau meten. Ook hier mochten ze de tekst er niet bijhouden. Per vraag kon 0, 1 of 2 punten worden verdiend. De referentiesamenvatting en tekstvragen zijn opgesteld door de tweede auteur van dit artikel en twee Cito-medewerkers. De Cronbach's alpha van de tekstbegripstoets (samenvattingen en de tekstbegripsvragen samen) is 0,76.

**WOORDDEFINITIE-OPDRACHTEN** Na de tekstbegripstoets is participanten gevraagd een definitie te geven van de onderstreepte onbekende woorden, eerst zonder en daarna met de tekst erbij. Het verschil tussen beide kan een indicatie geven van hoe goed iemand woorden kan afleiden uit de context (vraag 3a). Vervolgens is participanten gevraagd om per tekst de betekenis van vijf woorden (in totaal dus 10 woorden) te geven die ze niet onderstreept hadden. Alle moeilijke woorden zijn per tekst vooraf geordend op moeilijkheidsgraad en participanten kregen de vijf moeilijkste woorden die ze nog niet hadden onderstreept voorgelegd. Deze laatste opdracht maakt het mogelijk om te onderzoeken of er verschillen zijn tussen studenten in het opmerken van onbekende woorden (vraag 3b). Per woorddefinitie konden participanten 0, 1 of 2 scores, afhankelijk van de volledigheid van hun definitie. Het antwoordmodel van de woorddefinities is opgesteld met behulp van een Van Dale woordenboek.

**CLASSIFICATIESCHEMA LEESSTRATEGIEËN** De leesstrategieën zijn gecodeerd volgens het classificatieschema van Stevenson e.a., (2003) waarin onderscheid gemaakt wordt tussen drie inhoudsgeoriënteerde strategieën (verwijzen naar voorgaande tekst; verwijzen naar tekst die nog moet komen; eigen kennis raadplegen los van de tekst) en twee taalgeoriënteerde strategieën (parafaseren; andere strategieën die op betekenis gericht zijn, zoals raden).

**VRAGENLIJST LEESMOTIVATIES** De vragenlijst bevat twaalf stellingen die betrekking hebben op vier leesmotivaties (drie stellingen per motivatie). De stellingen komen van een vragenlijst van Guthrie e.a. (2009) en zijn vertaald en aangepast om motivaties voor studieteksten te bevragen. De participanten konden aangeven in hoeverre zij het eens of oneens waren met de stelling (1 = helemaal oneens, 2 = oneens, 3 = eens, 4 = helemaal eens). De stellingen toetsen de intrinsieke motivatie voor studieteksten ( $\alpha = 0,65$ ), vertrouwen in eigen kunnen bij het lezen van studieteksten ( $\alpha = 0,75$ ), het willen vermijden van studieteksten ( $\alpha = 0,67$ ) en het idee dat studieteksten lezen moeilijk is ( $\alpha = 0,78$ ). Per leesmotivatie is één stelling uitgelicht waarop de participant in de vorm van een open vraag nadere toelichting kon geven. Daarnaast konden de participanten aangeven hoe leuk ze lezen in het algemeen vonden op een schaal van 1 tot 5.

**Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid**  
Een kwart van de tekstbegrip- en woorddefinitiedata is beoordeeld door een tweede beoordelaar. In 85% van de gevallen werd dezelfde score gegeven. Cohens kappa ( $\kappa$ ) = 0,80 laat zien dat de twee beoordelingen goed met elkaar overeenkomen. Alleen de scores van de eerste beoordelaar zijn meegenomen in de resultaten.

**Analyse**  
Onderzoeksvraag 1, 2, 3 en 5 zijn beantwoord door de tekstbegrip-, woorddefinitie- en leesmotivatiescores van studenten met een kleine en grote woordenschat met elkaar te vergelijken door middel van onafhankelijke t-testen. Bij de beantwoording van onderzoeksvraag 1, 2 en 3 is vanwege de kleine steekproefgrootte ( $N=22$ ) bootstrapping toegepast (Field, 2018) en is voor iedere uitgevoerde t-test ter vergelijking ook een non-parametrische test uitgevoerd, namelijk de Mann Whitney.

Deze testen gaven dezelfde resultaten als de t-testen. We rapporteren in dit artikel de t-testuitslagen. Onderzoeksvraag 4 is beantwoord door de uitingen van de studenten te coderen volgens het classificatieschema van Stevenson et al. (2003), hiervoor genoemd.

0,05) dan studenten met een grote woordenschat.

**Onderzoeksvraag 2 (verschillen onbekende woorden).** Tabel 3 toont de scores op de woorddefinitie-opdrachten. Uit tabel 3 blijkt dat eerstejaars hbo-studenten met een kleine academische woordenschat meer woorden onderstrepen dan studenten met een grote academische woordenschat. Het verschil is echter klein (35 tegenover 29 in totaal) en niet significant ( $t(20) = -0,37, p = 0,72$ ). De hoge woordenschatgroep scoort echter wel beter op de definities van deze onderstreepte woorden zonder tekst erbij. De lage woordenschatgroep behaalt slechts 20 van de totaal te behalen 70 punten (29% van de punten) terwijl de hoge woordenschatgroep 40 punten scoort van de totaal te behalen 58 punten

## Resultaten

**Onderzoeksvraag 1 (verschillen tekstbegrip).** Tabel 1 toont de scores op de samenvattingen en tabel 2 de scores op de tekstbegripsvragen van studenten met een kleine en grote woordenschat. Deze tabellen en de bijbehorende t-testen geven aan dat studenten met een kleine woordenschat significant lager scoren op de samenvattingen ( $t(20) = -5,56, p < 0,05$ ) en de tekstbegripsvragen ( $t(20) = -3,28, p <$

Subgroep academische woordenschat	Score op de samenvattingen
Laag (n = 11)	2,55 (1,13)
Hoog (n = 11)	4,82 (0,75)

Tabel 1. Gemiddelde scores (en standaarddeviatie) op de samenvattingen van studenten met een lage en hoge woordenschat. Maximaal aantal punten = 6 (3 per samenvatting)

Subgroep academische woordenschat	Score op de tekstvragen
Laag (n = 11)	8,27 (3,52)
Hoog (n = 11)	12,55 (2,51)

Tabel 2. Gemiddelde scores (en standaarddeviatie) op de tekstvragen door studenten met een hoge en lage woordenschat. Maximaal aantal punten = 16 (2 per vraag, 8 vragen in totaal)

(69% van de punten). Het lijkt er daarom op dat studenten uit de hoge woordenschatgroep sneller woorden onderstrepen die ze (deels) kennen. Een participant uit de hoge woordenschatgroep onderstreepte bijvoorbeeld vijftien woorden, maar bleek tien van die woorden volledig te kunnen definiëren en vier deels goed. Als we naast het aantal onderstreepte woorden de gegeven definities zonder context in aanmerking nemen, kunnen we concluderen dat studenten met een kleine academische woordenschat meer woorden tijdens het lezen niet (goed) kennen dan studenten met een grote academische woordenschat.

*Onderzoeksvraag 3a (verschillen afleiden).* Tabel 3 toont ook of studenten met de tekst erbij in staat zijn om hun woordenschatdefinities te verbeteren. Uit tabel 3, kolom 3, blijkt dat er 7 punten extra gehaald worden door studenten met een kleine woordenschat en 3 punten door studenten met een grote woordenschat. Deze resultaten stemmen niet overeen met de verwachting dat studenten met een grote woordenschat beter in staat zijn om de bete-

kenis van woorden uit de context te herleiden. We geven een mogelijke verklaring voor deze resultaten in de discussieparagraaf.

*Onderzoeksvraag 3b (verschillen opmerken onbekende woorden).* Tabel 3 laat eveneens zien hoe goed studenten tien moeilijke woorden uit de twee teksten kunnen definiëren die ze niet onderstreept hadden. Hier zien we een opvallend verschil tussen studenten met een kleine en grote woordenschat: de eerstgenoemde scoren significant lager op het geven van definities van woorden die ze niet hebben onderstreept ( $t(20) = -4,61, p < 0,05$ ). Het verschil is substantieel want er worden gemiddeld 7,18 punten meer gescoord door studenten met een grote woordenschat (groot:  $M = 18,45, SD = 1,21$ , klein:  $M = 11,27, SD = 5,02$ ). De scoreverdeling van de definities laat zien dat studenten met een grote woordenschat bijna alle woorden volledig goed definiëren ( $M = 8,73, SD = 1,01$ ) en daarin significant verschillen van studenten met een kleine woordenschat, die ongeveer de helft van de woorden volledig kunnen definiëren ( $M = 4,91, SD = 2,43, t(20) = -4,82, p < 0,05$ ). Ook kunnen studenten met

een kleine woordenschat significant meer woorden helemaal niet definiëren ( $M = 3,18, SD = 2,04$ ) in vergelijking tot studenten met een grote woordenschat ( $M = 0,27, SD = 0,46, t(20) = 4,61, p < 0,05$ ). De groepen verschillen niet significant van elkaar in het deels goed definiëren van woorden ( $t(20) = 1,05, p = 0,15$ ; groot:  $M = 1,00, SD = 1,00$ ; klein:  $M = 1,45, SD = 1,04$ ). Deze resultaten tonen aan dat studenten met een kleine academische woordenschat hun onbegrip van woorden (begripsmonitoring op woordniveau) vaker over het hoofd zien dan studenten met een grote academische woordenschat. Deze resultaten geven eveneens aanvullend bewijs dat studenten met een kleine academische woordenschat meer woorden tijdens het lezen niet kennen (onderzoeksvraag 2).

*Onderzoeksvraag 4 (verschillen taalgeoriënteerde en inhoudsgeoriënteerde strategieën).* Wat betreft de inhoudsgeoriënteerde strategieën bleek uit de kwalitatieve analyse dat studenten met een grote woordenschat regelmatig tot vaak verwezen naar eerder gelezen tekst (drie tot acht keer, gemiddeld vijf keer) en tekst die nog moet komen (vier tot elf keer, gemiddeld zes keer). Bijna alle studenten met een grote woordenschat – negen van de elf – lieten verwijzingen zien. Bij de groep met een kleine woordenschat doet slechts één van de elf studenten dit (zes keer terugverwijzen). De studenten met een kleine woordenschat zijn voornamelijk bezig met de zin die ze op dat moment aan het lezen zijn en denken niet aan eerder gelezen tekst of tekst die nog moet komen. Beide groepen studenten maken gebruik van aanvullende kennis die niet in de tekst genoemd wordt, koppelen eerder gelezen stukken tekst aan eigen ervaringen of geven hun mening over de inhoud van de tekst en de manier waarop die geschreven is (kleine woordenschat: gemiddeld 5 keer; grote woordenschat: gemiddeld 9 keer). De taalgeoriënteerde strategieën laten een ander

beeld zien. Studenten met een kleine woordenschat parafraseren meer; acht van de elf studenten doen dit gemiddeld zeven keer. Twee studenten met een kleine woordenschat doen zelfs niets anders dan de gehele tekst parafraseren. Slechts drie studenten met een grote woordenschat herhalen en parafraseren, en zij doen dat alle drie slechts één keer. Studenten met een grote woordenschat geven vooral samenvattingen van stukken tekst. Bij zeven studenten zien we hier herhalingen van, terwijl maar één student met een kleine woordenschat samenvat. Studenten uit beide groepen zijn bezig met wat woorden betekenen, maar studenten met een grote woordenschat gaan daarin doorgaans strategischer te werk; ze lezen vaak terug of kijken of ze het woord uit de context kunnen halen en/of het relevant is om het woord te begrijpen om de strekking van de zin te bepalen. Drie van de elf studenten met een grote woordenschat komen überhaupt geen woorden tegen die ze niet kennen. De andere acht gebruiken allemaal bovengenoemde technieken. Daarentegen stoppen studenten met een kleine woordenschat in de meeste gevallen met lezen en vragen ze zichzelf een aantal seconden af ‘Wat kan dit woord betekenen?’ zonder daarbij naar de tekst te kijken. Dit zien we terug bij zeven van de elf studenten met een kleine woordenschat. Resumerend kunnen we zeggen dat een aantal inhoudsgeoriënteerde strategieën, namelijk terug en vooruit verwijzen naar tekst, met uitzondering van één student, niet worden toegepast door studenten met een kleine woordenschat, terwijl dat veelvuldig het geval is bij bijna alle studenten met een grote woordenschat. Studenten met een kleine woordenschat blijken voornamelijk bezig te zijn met taal en gaan daarin doorgaans niet strategisch te werk.

*Onderzoeksvraag 5 (verschillen in leesmotivaties).* Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat

Subgroep academische woordenschat	Totaal aantal onderstreepte woorden	Totaal aantal behaalde punten 'geen context'	Totaal aantal behaalde punten 'geen context' + 'wel context'	Gemiddeld aantal behaalde punten 'niet-onderstreepte woorden'
Laag (n = 11)	35	20 (29%)	27 (39%)	11,3 (57%)
Hoog (n = 11)	29	40 (69%)	43 (74%)	18,5 (93%)

'Geen context' = woorddefinities van onbekende woorden zonder context erbij

'Wel context' = woorddefinities van onbekende woorden met context erbij

'Niet onderstreepte woorden' = woorddefinities van moeilijke woorden die de studenten niet onderstreept hadden. Maximaal aantal punten = 20 (2 per woord)

Tabel 3. Resultaten woorddefinities gegeven door de studenten in de verschillende categorieën

studenten met een kleine woordenschat in vergelijking met studenten met een grote woordenschat minder intrinsiek gemotiveerd zijn om studieteksten te lezen (klein:  $M = 2,66$ ,  $SD = 0,47$ , groot:  $M = 3,00$ ,  $SD = 0,56$ ,  $t(76) = -2,92$ ,  $p < 0,05$ ), het lezen van studieteksten meer willen vermijden (klein:  $M = 2,59$ ,  $SD = 0,66$ , groot:  $M = 2,16$ ,  $SD = 0,61$ ,  $t(76) = 3,01$ ,  $p < 0,05$ ), een lager vertrouwen hebben in eigen kunnen (klein:  $M = 2,95$ ,  $SD = 0,55$ , groot:  $M = 3,40$ ,  $SD = 0,42$ ,  $t(76) = -4,11$ ,  $p < 0,05$ ), studieteksten als moeilijker beoordelen (klein:  $M = 2,22$ ,  $SD = 0,61$ , groot:  $M = 1,79$ ,  $SD = 0,50$ ,  $t(76) = 3,39$ ,  $p < 0,05$ ) en lezen in het algemeen minder leuk vinden (klein:  $M = 3,64$ ,  $SD = 0,90$ , groot:  $M = 4,36$ ,  $SD = 0,69$ ,  $t(76) = -3,98$ ,  $p < 0,05$ ).

### Conclusies

In dit onderzoek hebben we het lezen van studieteksten van eerstejaars hbo-studenten met een kleine en grote academische woordenschat vergeleken door de studenten in groepen te verdelen op basis van hun score op een academische woordenschattoets (AWT, Welie e.a., 2021). Uit het onderzoek blijkt dat studenten met een kleine woordenschat op verschillende fronten verschillen van studenten met een grote woordenschat: ze hebben minder begrip van studieteksten, komen tijdens het lezen vaker woorden tegen die ze niet kennen en merken minder vaak op dat ze woorden niet kennen. Daarnaast zijn studenten met een kleine woordenschat vergeleken met studenten met een grote woordenschat vooral bezig met het oplossen van taalproblemen en laten ze -met uitzondering van één student- geen inhoudsgerelateerde leesstrategieën zien die studenten met een grote woordenschat frequent toepassen, zoals verwijzen naar eerder gelezen tekst of tekst die nog moet komen. Tot slot blijken studenten met een kleine woordenschat op twee posi-

tieve leesmotivaties (intrinsieke motivatie en vertrouwen in eigen kunnen) lager te scoren en op twee negatieve indicatoren (het willen vermijden van academische teksten en verwachte moeilijkheid) hoger te scoren. We vonden echter geen bewijs voor de verwachting dat studenten met een kleine academische woordenschat minder goed in staat waren de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context dan studenten met een grote woordenschat.

### Discussie

Een tekortkoming van deze studie is het beperkte aantal deelnemers bij de hardopdenkstudie. Helaas waren bij de werving van participanten coronamaatregelen van kracht. Dat heeft ervoor gezorgd dat we minder participanten dan gehoopt konden werven. Bovendien vroeg ons hardopdenkonderzoek veel tijdsinvestering van deelnemers en was het daarom lastig om bereidwillige participanten te vinden. Vanwege de kleine steekproef moeten de resultaten die voortkomen uit het hardopdenkgedeelte met enige voorzichtigheid worden beschouwd. Tegelijkertijd vinden we dat de verschillende manieren waarop we data verzameld hebben elkaar versterken en bijdragen aan een beter begrip van de relatie tussen lezen van studieteksten en academische woordenschat.

Via onze hardopdenkstudie in combinatie met onze woorddefinitie-opdrachten konden we niet alleen aantonen dat studenten die verschillen in academische woordenschat verschillen in begrip van studieteksten, maar ook laten zien wat studenten tijdens het lezen dachten. Naar verwachting kwamen studenten met een geringe academische woordenschat tijdens het lezen vaker woorden tegen die ze niet kenden en merkten ze minder vaak op dat ze woorden niet kenden. Het laatste resultaat sluit aan bij onderzoek naar

begripsmonitoring. Onze studie laat zien dat eerstejaarsstudenten met een kleine academische woordenschat vaker niet doorhebben dat ze woorden niet kennen, of daar niet kritisch op zijn. Toen studenten uit de teksten tien moeilijke woorden kregen voorgelegd die ze niet onderstreept hadden als onbekend, bleken studenten met een kleine woordenschat een substantieel deel van die woorden niet te kennen, terwijl dat bij studenten met een grote woordenschat niet het geval was. Opvallend was ook dat studenten met een grote woordenschat kritisch waren op hun woordenschatkennis, en vaker woorden onderstreepten als onbekend terwijl ze de woorden achteraf goed konden definiëren. Het lijkt erop dat lezers met een grote woordenschat een hogere standaard voor begrip hanteren.

Anders dan verwacht vonden we niet dat studenten met een grote woordenschat beter waren in het afleiden van onbekende woorden uit de context. Mogelijk komt dit door ons onderzoeksdesign. Studenten moesten definities geven van woorden die ze niet kenden (die ze onderstreept hadden tijdens het lezen) zonder en met de tekst erbij. Studenten met een grote woordenschat definieerden veel meer woorden correct zonder de tekst erbij dan de studenten met een kleine woordenschat, waardoor ze bijna geen woorden meer over hadden om te definiëren met de context erbij, terwijl dat wel gold voor studenten met een kleine woordenschat. De hardopdenkdata lijken erop te wijzen dat studenten met een grote woordenschat tijdens het lezen strategischer te werk gaan als ze een woord niet kennen, bijvoorbeeld door het herlezen van tekst of het inschatten van de relevantie van een woord, maar deze bevindingen geven vooral zicht op verschillen in leesprocessen en geen antwoord op wat het resultaat is van dit gedrag. Vervolgonderzoek met een meer experimentele aanpak en speciaal hiervoor ontwikkelde teksten, zoals in Van Daalen-

Kapteijns e.a. (2001), zou meer licht kunnen werpen op de werkelijke afleidvaardigheid van verschillende studenten.

Vervolgonderzoek is ook nodig voor de vraag of meer focus op taal tijdens het lezen, zoals de studenten met een kleine woordenschat lieten zien, gepaard gaat met minder aandacht voor hogere orde-processen van het lezen en inhoudsgerelateerde leesstrategieën, zoals verwoord in de inhibitiehypothese (Perfetti & Hart, 2001; Walczyk, 2020; Stevenson e.a., 2003). Onze resultaten ondersteunen weliswaar de inhibitiehypothese, maar vanwege de kleine steekproef zou het goed zijn om deze resultaten met een grotere steekproef te verifiëren.

Tot slot verdient de samenhang tussen academische woordenschat en leesmotivaties aandacht. Positieve leesmotivaties bevorderen het lezen en leren van studieteksten, terwijl negatieve het lezen en leren van academische teksten ondermijnen. Dat studenten met een kleine academische woordenschat significant lager scoren op twee positieve leesmotivaties en hoger op twee negatieve indicaties is zorgelijk voor het studiesucces. Dit brengt ons bij de praktische implicaties.

### Praktische implicaties

Uit dit onderzoek is gebleken dat een academische woordenschattoets zoals de AWT (Welie e.a., 2021), het academisch tekstbegrip goed voorspelt. Eerstejaarsstudenten die een score behalen van 43 of lager op deze toets verschillen wezenlijk in tekstbegrip van hun studiegenoten met een hoge woordenschat die een score van 54 of meer behalen. Omdat het begrijpen van studieteksten zo belangrijk is om te kunnen leren van die teksten en dus ook voor studiesucces, kan de AWT door universiteiten en hogescholen gebruikt worden om studenten in het vizier te krijgen die moeite

hebben met het lezen van studieteksten. Door bij de start van een studie de desbetreffende studenten op te sporen, kunnen universiteiten en hogescholen snel extra ondersteuning aanbieden op het gebied van academische woordenschat en leesvaardigheid, met als mogelijk gevolg meer studiesucces.

Die ondersteuning zou moeten inzetten op het leren van onbekende academische woorden door er herhaaldelijk de aandacht op te vestigen en ze te laten horen en lezen in gevarieerde contexten. Door op woorden de aandacht te vestigen in betekenisvolle contexten, kan niet alleen aan de breedte van de woordenschat (het kennen van veel woorden) worden gewerkt, maar kan ook aandacht worden besteed aan de diepte van de woordenschat (veel van die woorden afweten), zoals leren met welke woorden de onbekende woorden vaak samengaan (collocaties). Door herhaling in te bouwen wordt gewerkt aan snelle cognitieve toegankelijkheid van woorden voor taalbegrip en taalproductie. Op die manier woorden leren is niet alleen belangrijk voor academisch lezen, maar ook voor een betere academische luister-, spreek- en schrijfvaardigheid. Digitale tools kunnen hiervoor een oplossing bieden, zoals de aan de KU Leuven ontwikkelde servicetool academisch Nederlands (StAN). Deze tool omvat een leeshulp waarmee online een verrijkingsslaag wordt toegevoegd met uitleg bij academische woorden uit een willekeurige (cursus) tekst, en een module die studenten aanzet om op regelmatige basis te oefenen met die woorden.

Een ondersteuning op woordenschat zou ook moeten inzetten op het aanleren van strategieën aan studenten om zelfstandig te werken aan hun woordenschat. Studenten kunnen bijvoorbeeld leren om met behulp van internet van onbekende woorden te onderzoeken welke diepte-informatie daarbij hoort en die noteren, zodat ze 'woordleer- en woordnoteerexperts' worden. Ook kunnen

studenten worden gestimuleerd om zichzelf regelmatig te toetsen met behulp van digitale adaptieve woordleerprogramma's (zoals WRTS).

Dit onderzoek lijkt erop te wijzen dat een ondersteuning op woordenschat ook moet bestaan uit het (kritisch) leren monitoren van het begrip. Wanneer studenten niet doorhebben dat ze woorden niet kennen, zullen ze ook niet proberen de betekenis van die woorden te achterhalen. Studenten kan worden aangeleerd om tijdens het lezen van belangrijke passages uit studieteksten regelmatig te checken of ze goed begrijpen wat ze aan het lezen zijn, bijvoorbeeld door een gelezen alinea (mondeling) samen te vatten, een beproefde leesstrategie die studenten met een grote woordenschat in ons onderzoek toepasten. Wanneer begrip tekortschiet, kan er eerst met de betekenis van woorden aan de slag worden gegaan tot die begrepen zijn. Studenten kunnen op die manier leren om zich eerst met de taal van een tekst(gedeelte) bezig te houden en als die geen probleem meer vormt, de tekst te herlezen voor diep begrip.

We verwachten dat een taalinterventie die de academische woordenschat aanzienlijk vergroot ook zijn weerslag heeft op de leesmotivaties van studenten en op het strategisch kunnen lezen (ruimte voor hogere orde-processen), maar dit zou onderzocht moeten worden. Daarom is het van belang om de effectiviteit van woordenschatinterventies niet uitsluitend op tekstbegrip te onderzoeken, maar ook op de aan tekstbegrip onderliggende leesprocessen en leesmotivaties. Op die manier komen we er steeds beter achter wat wel en niet helpt om het academisch lezen te verbeteren en waarom dat zo is. Zo kunnen we er uiteindelijk steeds beter voor zorgen dat academische leesvaardigheid geen struikelblok meer vormt voor studenten om hun studie succesvol te voltooien.

#### LITERATUUR

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5–24.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2021). The specialized vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew, & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252–267). Cambridge University Press.
- Daalen-Kapteijns, M. van, Elshout-Mohr, M., & Gloppe, C. M. de. (2001). Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning*, 51(1), 145–181.
- Dowson, M., & McNerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed., pp. 261–262, Ser. Sage edge). SAGE Publications.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R. D., Gloppe, K. 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(3), 477–491.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Cambria, J., Coddington, C. S., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2009). Motivations for reading information books among adolescent students. University of Maryland.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403–430.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 52–77). Guilford.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67–86). American Psychological Association.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26–43.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159–172.
- Stevenson, M., Schoonen, R., & Gloppe, K. de (2003). Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. *Language Learning*, 53(4), 765–815.
- Tighe, E. L., Kaldes, G., Talwar, A., Crossley, S. A., Greenberg, D., & Skalicky, S. (2023). Do struggling adult readers monitor their reading? Understanding the role of online and offline comprehension monitoring processes during reading. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), 25–42.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P., & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse

- middle school students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497–518.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81v101.
- Wal, J. van der, & Wilde, J. de. (2011). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum, Nederland: Coutinho. (p. 344, 348–350)
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554–566.
- Welie, C., Walet, L., Bernhards, S., & Koster, M. de. (2021). De Academische Woordenschattoets (AWT): Een diagnostische toets bij de start van het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(3), 30–40.
- Zargar, E., Adams, A. M., & Connor, C. M. (2020). The relations between children's comprehension monitoring and their reading comprehension and vocabulary knowledge: an eye-movement study. *Reading and Writing*, 33, 511–545.

CAMILLE WELIE was hoofddocent Talendidactiek aan de Hogeschool van Amsterdam en is nu verbonden aan de Vrije Universiteit als universitair docent, docentenopleider NT2, en coördinator van VU-NT2 Research en Professional. Hij bedacht de opzet van het onderzoek en begeleidde Maarten de Korte bij de dataverzameling en data-analyse.  
E-mail: c.j.m.welie@vu.nl

MAARTEN DE KORTE heeft de Bachelor Taalwetenschap behaald aan de Radboud Universiteit Nijmegen en gaat de Master Onderwijswetenschappen volgen. Zijn voornaamste interesse ligt bij taaltoetsing. Hij verzamelde en analyseerde de data van deze studie in het kader van een onderzoeksstage bij het Cito.  
E-mail: maarten\_de\_korte@hotmail.com

## Het leren van het Engels als vreemde taal door kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS):

### Een meertalige CodeTaal-interventie

JASMIJN STOLVOORT, JOYCE MEUWISSEN, MEGAN MACKAAIJ,

TEUN BOEKEL & ELENA TRIBUSHININA<sup>I</sup>

In dit artikel brengen we verslag uit van een interventieonderzoek waarin basisschoolleerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) in het speciaal onderwijs Engelse lessen kregen via een meertalige versie van de CodeTaal-aanpak. CodeTaal is een lesmethode die taalbewustzijn vergroot en rekening houdt met de beperkingen van kinderen met TOS. De resultaten laten zien dat een- en meertalige leerlingen vooruit zijn gegaan in woordenschat en grammatica. Daarnaast hebben ze een woordleerstrategie aangeleerd waarbij ze nieuwe cognaten makkelijker konden herkennen. De leerlingen die de meeste moeite vertoonden met Engels voor de interventie toonden de grootste leeropbrengsten. Daarnaast bleek dat leerlingen de interventielessen even leuk vonden als de reguliere lessen.

In Nederland zijn alle basisscholen in het speciaal onderwijs verplicht om het vak Engels aan te bieden vanaf groep 7. Dit geldt ook voor cluster-2 scholen, waar onder andere leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) onderwijs krijgen (Thijs et al., 2012). Een TOS wordt gekenmerkt door een achterstand op het gebied van taal die niet verklaard kan worden door gehoorproblematiek, een

neurologische aandoening, mentale retardatie, of een gebrek aan taalinput (Gerrits et al., 2017). De stoornis wordt bij ongeveer 7 procent van alle basisschoolkinderen vastgesteld en de taalproblematiek kan zich uiten in verschillende taaldomeinen, waaronder pragmatiek, morfologie, syntaxis, semantiek en fonologie.

Er is nog weinig bekend over hoe kinderen met TOS vreemde talen leren op school (Tribushinina et al., 2020, 2022a; Zoutenbier & Zwitserlood, 2019) en hoe ze daarbij kunnen worden ondersteund (Tribushinina et al., 2022b). Door een gebrek aan officiële lesmethodes voor deze kwetsbare groep worden in Nederland de reguliere lesmethodes gebruikt die voor leerlingen met een normale taalontwikkeling zijn ontworpen, zoals *Groove Me* (Blink, 2019) en *Just Do It* (Verbruggen, 2018). Dit is problematisch omdat deze methodes grotendeels impliciet zijn. Kinderen met TOS lijken beperkingen in het procedureel geheugen te hebben, waardoor impliciet leren uiterst uitdagend is, zelfs in de moedertaal (Ullman & Pierpont, 2005). Als gevolg worden expliciete, metatalige interventies vaak gebruikt in de logopedische behandeling (Zwitserlood et al., 2015). Impliciet leren vereist veel taalaanbod, maar Engelse lessen