

# Taalachterstand onder jongeren

*Literatuuronderzoek:  
Hoe komt het dat jongeren laaggeletterd  
het onderwijs verlaten?*



*Picture by Pexels*

***Door Drs. Marlon Poppelaars & Prof. Dr. Maurice de Greef***

*Met veel dank aan:*

*Drs. Ella Bohnenn (Ella Bohnenn Advies + Onderzoek + Coaching)*

*Drs. Mieke de Haan (UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie Vrije Universiteit Brussel)*

*Drs. Inge van Meelis (ITTA UvA - Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam)*

## Inhoudsopgave

	<b>Blz.</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>3</b>
<b>Hoofdstuk 1: Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 2: Taalachterstand onder kinderen en jongeren</b>	<b>10</b>
<b>Hoofdstuk 3: Taalachterstand en mogelijke oorzaken</b>	<b>15</b>
<b>Hoofdstuk 4: De individuele situatie: de invloed van persoonlijke kenmerken op de taalontwikkeling</b>	<b>17</b>
<b>Hoofdstuk 5: De thuissituatie: de invloed van de thuissituatie en omgeving op de taalontwikkeling</b>	<b>20</b>
<b>Hoofdstuk 6: De onderwijssituatie: de invloed van het onderwijs, de school en de docent op de taalontwikkeling</b>	<b>23</b>
<b>Hoofdstuk 7: Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>32</b>
<b>Referenties</b>	<b>37</b>

## Samenvatting

**Een deel van de jongeren verlaat het onderwijs met een taalachterstand. Wanneer deze jongeren de arbeidsmarkt op gaan, kunnen zij door hun lagere taalvaardigheid dikwijls niet volledig participeren in de samenleving en ook in hun ontwikkeling en kansen op de arbeidsmarkt blijven ze achter. Zij vallen onder de noemer 'laaggeletterd'.**

**Met name het mbo kan dit als een grote uitdaging ervaren, omdat een deel van haar studenten reeds een taalachterstand heeft als zij het mbo instromen. Zij staat dan voor de opdracht om de taalachterstand bij deze studenten weg te werken. De overheid zou meer oog voor kunnen hebben voor dit probleem in het mbo.**

### Doel van het onderzoek

In dit rapport gaan we in op de verschillende oorzaken van de taalachterstand bij jongeren. Hoe kan het dat zij tijdens hun schoolloopbaan een taalachterstand oplopen? De focus van dit rapport ligt op het mbo. Om alle mogelijke oorzaken op een rij te zetten, betrekken we ook onderzoeken over het primair en voortgezet onderwijs.

### Stand van zaken

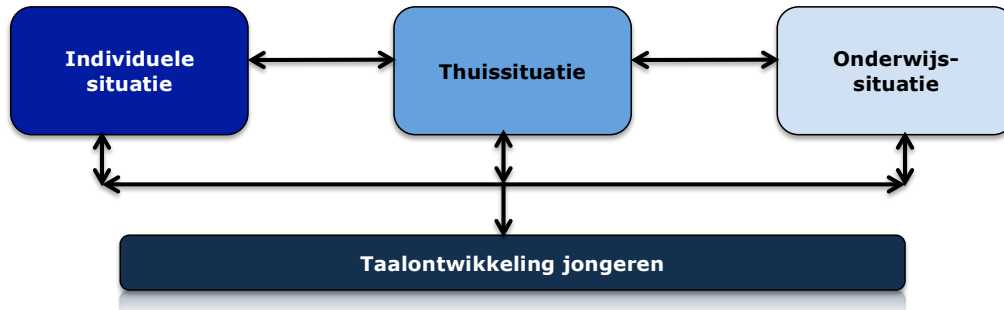
Om de stand van zaken rond de taalachterstand van jongeren te schetsen, zijn de resultaten van (inter)nationale onderzoeken beschreven, zoals PIRLS, PPON, PISA en PIAAC. Ook de gegevens van de centrale eindtoetsen (basisonderwijs) en eindexamens (voortgezet onderwijs) worden weergegeven. Op basis van deze gegevens is een ruwe schatting te maken van de taalachterstand bij jongeren waarbij de peildatum 2018 is. 2% van de kinderen in het primair onderwijs haalt het fundamentele niveau 1F niet (22% haalt het streefniveau 2F niet). Daarnaast scoort 6% (vmbo bb) tot 20% (vmbo gl/tl) van de vmbo-leerlingen in het voortgezet onderwijs onvoldoende op het vereiste niveau 2F volgens de meest recent beschikbare cijfers. Kijkend naar het mbo kunnen daar geen uitspraken over gedaan worden, omdat recente cijfers niet beschikbaar zijn.

### Situaties

Uit de literatuur blijkt dat verschillende situaties van invloed zijn op het ontwikkelen van een taalachterstand. De oorzaken zijn te vinden in de individuele situatie, de thuissituatie en de onderwijssituatie. Deze kunnen elkaar versterken. Een voorbeeld: als iemand met beperkte capaciteiten opgroeit in een taalarme omgeving, ontwikkelt hij of zij sneller een taalachterstand dan iemand met beperkte capaciteiten in een heel stimulerende

taalomgeving. Figuur 1 laat zien dat de drie genoemde situaties van invloed zijn op de taalontwikkeling, zowel afzonderlijk als in samenhang met elkaar.

**Figuur 1: Drie situaties die van invloed zijn op taalontwikkeling**



**Factoren**

Op basis van de in de literatuur gevonden situaties zijn er bepalende factoren en mogelijkheden die de taalontwikkeling bevorderen. Tabel 1 geeft hiervan een overzicht. De omgeving (peers) is de enige van alle factoren die slechts een geringe impact op een mogelijke taalachterstand onder jongeren heeft. Ook zijn er mogelijkheden om per situatie interventies te realiseren om een taalachterstand te voorkomen of tegen te gaan.

**Tabel 1: Overzicht van bepalende factoren en mogelijkheden om de taalontwikkeling onder jongeren te bevorderen**

Situatie	Bepalende factoren	Impact	Mogelijkheden ter bevordering taalontwikkeling
<b>Individueel</b>	Auditieve functies	Ja	Training indien mogelijk
	Intelligentie en geheugen	Ja	Training indien mogelijk
	Leesattitude en leesmotivatie	Ja	Leesmotivatie bevorderen
<b>Thuis</b>	Ouders	Ja	Ouderbetrokkenheid
	Omgeving (peers)	Deels	Geen
<b>Onderwijs</b>	Onderwijskwaliteit	Ja	Landelijke kaders voor taalonderwijs / inspelen op diversiteit doelgroep / praktijkgericht i.p.v. toetsgericht / passende leermaterialen en examens
	Schoolkwaliteit	Ja	Actief taalbeleid en taalvisie / leesbevordering / integraal werken
	Docentkwaliteit	Ja	Goede relatie met leerling / constructief lesproces / betekenisvolle leeractiviteiten en materialen

**Aanbevelingen**

Om taalachterstanden onder jongeren te voorkomen en verminderen, is de inzet en samenwerking van verschillende partijen nodig. Er is niet één eenvoudige oplossing. Los van het trainen van individuele deficiënties, het stimuleren van ouderbetrokkenheid en de leesmotivatie en leesattitude, kan er in het onderwijsveld wel anders worden gewerkt. In dit literatuuronderzoek is daarvoor specifiek naar het mbo gekeken. Onderstaande

aanbevelingen gericht op het mbo pretenderen dan ook niet anders dan een startpunt te zijn voor een verdere dialoog tussen de verschillende partijen in en om het onderwijs en voor nader onderzoek om taalachterstanden onder jongeren tegen te gaan. Het belang om het aantal studenten dat met een taalachterstand van school zo klein mogelijk te houden, is immers erg groot: voor de jongeren zelf, maar ook voor de samenleving als geheel. Hieronder volgen een aantal aanbevelingen, die deels aansluiten op huidige ontwikkelingen. Met sommigen van deze aanbevelingen is reeds een start gemaakt, maar voor een aantal vragen we extra aandacht. Dit zouden de partijen in dialoog gezamenlijk kunnen oppakken.

### *Landelijke overheid (onderwijskwaliteit)*

1. Het ontwikkelen en uitvoeren van een taalbeleid ligt voor een groot deel bij de mbo-scholen zelf. Onder andere het beleid in Finland laat voordelen zien van expliciete aandacht in het landelijk beleid voor taalvaardigheid op de verschillende niveaus van het onderwijs (Garbe et al., 2016). Overweeg daarom, eventueel na evaluatieonderzoek over de resultaten van het decentrale beleid, om meer kaders voor taalbeleid voor het mbo op te stellen.
2. De kwaliteit van docenten is van grote invloed. Het professionaliseren van docenten op het taalonderwijs in het mbo is dan ook van groot belang. Ook hier kunnen landelijke richtlijnen en faciliteiten worden ontwikkeld. Geef hierbij extra aandacht aan de verhoging van het taalniveau onder beroepsvakdocenten. Daarnaast zou het goed zijn om op lerarenopleidingen meer aandacht te besteden aan leesbevordering in het mbo en aan het bevorderen van taalontwikkeling in alle vakken.

### *School en docent*

1. Op basis van landelijke kaders kunnen scholen vervolgens hun eigen taalbeleid opstellen. Het zou goed zijn hierin taal- en leesbevorderingsprojecten te stimuleren. Naast de in veel gevallen aanwezige taalcoördinator kan gedacht worden aan het aanstellen van een leescoördinator en het aangaan van een samenwerking met een bibliotheek.
2. Stimuleer de samenwerking tussen taal- en vakdocenten en faciliteer het geïntegreerd lesgeven. De docent kan de taalontwikkeling bevorderen door een variatie aan lesvormen aan te bieden met voldoende aandacht voor lees- en schrijfstrategieën, vrij lezen en de inzet van betekenisvolle leeractiviteiten en materialen op het juiste niveau. Ten behoeve van motivatie van de studenten kan men het vak Nederlands aanpassen aan de praktijk en interesses van de studenten.

3. Faciliteer de professionalisering van docenten op het gebied van leesdidactiek en/of taalontwikkellende didactiek nadrukkelijker. Dit geldt voor zowel docenten Nederlands (actuele ontwikkelingen en beroepsgericht werken) als docenten van andere vakken en wissel goede ervaringen uit.
4. Investeer in de begeleiding van nieuwe docenten (zoals zij-instromers) op het gebied van taaldidactiek. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen docenten Nederlands (met een didactische opleiding) en docenten van praktijkgerichte vakken (met een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift, PDG).

#### *Aanbevelingen voor vervolgonderzoek*

1. Het verdient aanbeveling om op een aantal terreinen nader onderzoek te doen naar wat de impact van het taalbeleid van de verschillende mbo-instellingen is op het taalniveau van jongeren in het mbo. De verantwoordelijkheid voor beleidsvorming op taal- en rekenonderwijs ligt voor een groot deel bij de mbo-scholen. Zij hebben de ruimte dit beleid vorm te geven en wisselen hierover informatie en best practices uit binnen het 'Platform Taal in MBO' van de MBO Raad en de 'Mbo Taalacademie' van ITTA. Het is van groot belang dat deze uitwisseling van informatie en best practices verder wordt gestimuleerd en er meer praktijkgericht onderzoek wordt gedaan naar wat werkt in het lees-en taalonderwijs. Dit onderzoek kan wellicht input bieden voor verdere vormgeving van kaders voor het taalonderwijs en professionalisering.
2. Het is wenselijk om te onderzoeken wat de problemen zijn waar docenten Nederlands en praktijkvakdocenten in hun lespraktijk met betrekking tot de ontwikkeling van de taalvaardigheden van hun studenten tegenaan lopen. Op basis van de ervaren problemen kunnen oplossingen gezocht worden binnen de instelling of landelijk worden geïnitieerd.
3. Een post-initiële aanbeveling: onderzoek (bijvoorbeeld middels een pilot) of mbo-studenten vijf jaar nadat zij de school hebben verlaten, met of zonder diploma en op verschillende niveaus, hun basisvaardigheden willen verbeteren omdat zij dan meer inzicht hebben in welke vaardigheden zij onvoldoende beheersen voor studie of werk.
4. Er zou ten slotte onderzoek gedaan kunnen worden naar hoe groot de groep met een taalachterstand in het mbo is. Mede op basis hiervan kunnen ook vervolgcacties bepaald worden.

## Hoofdstuk 1: Inleiding

**De taalvaardigheid van Nederlandse jongeren is een punt van aandacht. Uit verschillende (inter)nationale onderzoeken blijkt dat hun taalvaardigheid niet optimaal is. De Onderwijsraad, de Inspectie van het Onderwijs, maar ook politici en onderzoekers kijken bezorgd naar deze trend. Zonder deze belangrijke basisvaardigheid kunnen zij zich niet volledig ontwikkelen en zijn hun kansen op de arbeidsmarkt beperkter dan die van jongeren zonder taalachterstand. Ook zijn er risico's voor hun levensgeluk en gezondheid. Behalve voor hen individueel, kan dit op termijn ook gevolgen voor onze economie en voor de samenleving als geheel hebben, die sterker is als iedereen kan meedoen. Hoe kan het dat een aantal jongeren met een te laag taalniveau van school gaat?**

### 1.1 Problemen door taalachterstanden

Voldoende kunnen lezen, schrijven en rekenen is essentieel om volledig te kunnen meedoen in de huidige samenleving. Volwassenen kunnen dan ook veel problemen ondervinden door taalachterstanden. Zij hebben bijvoorbeeld moeite om formulieren in te vullen, met het openbaar vervoer te reizen, met de computer te werken of informatie over gezondheid te begrijpen. Ze hebben beperkte kansen op de arbeidsmarkt, waar omscholing, bijscholing en duurzame inzetbaarheid steeds belangrijker zijn. Iedereen moet zich een leven lang ontwikkelen om goed te kunnen blijven meedoen. Daarvoor is beheersing van basisvaardigheden ongelooflijk belangrijk. Taalvaardigheid is daar één van.

Er bestaan diverse mogelijkheden voor volwassenen om hun basisvaardigheden (taal, rekenen en digitale vaardigheden) te verbeteren. Deze trajecten hebben ook impact, zo tonen verschillende onderzoeken aan: 60% tot 80% van de volwassen cursisten krijgt een betere taalbeheersing en 40% tot 60% krijgt een betere plek in de samenleving (De Greef et al., 2012, 2014; De Greef & Poppelaars, 2017; Karssen et al., 2020). Daarnaast krijgen zij een betere plek op de arbeidsmarkt. Na deelname aan een leertraject zien we, dat een aantal van hen gaat stagelopen, beter in een betaalde baan (soms met begeleiding) functioneert en werk gaat zoeken of vrijwilligerswerk doet (De Greef, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d). Uit deze onderzoeken wordt duidelijk dat deze volwassen cursisten dus wel degelijk mogelijkheden hebben om zich de taal goed eigen te maken. De vraag is waarom dat dan niet in een eerder stadium lukt. Ondanks jarenlange inzet binnen onder andere het primair en voortgezet onderwijs om taalachterstanden te voorkomen, is het nog niet gelukt om het aantal laaggeletterden te laten dalen. Is het



mogelijk om te voorkomen dat mensen op jonge leeftijd met een taalachterstand het onderwijs verlaten en dus laaggeletterd zijn?

## **1.2 Taalontwikkeling van jongeren**

We weten uit verschillende recente rapporten en internationale vergelijkingen dat het beter kan met de taalontwikkeling van Nederlandse kinderen en jongeren (voor meer informatie zie hoofdstuk 2). Alle inspanningen van het onderwijs ten spijt blijft in een aantal gevallen hun taalvaardigheid onder het gewenste niveau. In de laatste rapporten van de Inspectie van het Onderwijs worden de alarmbellen over de taalvaardigheid van jongeren geluid, zowel bij de leesvaardigheid als bij de leesmotivatie (Inspectie van het Onderwijs, 2018, 2019a, 2020). Al in groep 5/6 van het basisonderwijs hebben leerlingen een lage leesmotivatie (Inspectie van het Onderwijs, 2020). In het voortgezet onderwijs blijkt zelfs dat ongeveer 60% van de 15-jarige leerlingen alleen leest als het moet of om informatie op te zoeken wanneer dat nodig is. Deze lijn lijkt zich door te zetten binnen het mbo.

## **1.3 Onderzoeksvraag**

Om te achterhalen waardoor het komt dat jongeren laaggeletterd de school verlaten, is er in het kader van de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie van de Vrije Universiteit Brussel een literatuuronderzoek gedaan. De onderzoeksvraag die daarin centraal staat is:

*Hoe kan het dat jongeren, totdat ze naar het mbo gaan, in veel gevallen een taalachterstand oplopen en wat kan het mbo (in de laatste jaren voor iemand de arbeidsmarkt op gaat) doen om hun taalvaardigheid te verbeteren?*

Binnen dit onderzoek hebben we ons gefocust op het mbo. Veel van de jongeren verlaten immers het onderwijs na het volgen van een mbo-opleiding. Kijkend naar de problematiek van laaggeletterdheid is het van belang om te kijken wat er in de laatste jaren, voordat iemand de arbeidsmarkt opgaat, nog aan interventies kan worden gedaan om laaggeletterdheid tegen te gaan. We weten ook uit eerder onderzoek dat de verschillen in laaggeletterdheid in relatie tot de onderwijsniveaus groot zijn. Bijna 25% van de mensen zonder afgeronde mbo 2-opleiding is laaggeletterd (Buisman & Houtkoop, 2014) en dat geldt voor bijna 10% van de mensen met maximaal een mbo 2-/3-/4-diploma. Zij gaan de arbeidsmarkt op en dreigen vanwege hun te geringe taalvaardigheid in de problemen te komen. Omdat de problematiek dus niet in het mbo begint, hebben we ook onderzocht over het primair en voortgezet onderwijs bij het



beantwoorden van de onderzoeksvraag betrokken. We hebben gekeken vanuit drie situaties: de individuele situatie, de thuissituatie en de onderwijssituatie.

#### **1.4 Leeswijzer**

In hoofdstuk 2 geven we de stand van zaken rondom taalachterstanden bij kinderen en jongeren. In hoofdstuk 3 beschrijven we de mogelijke oorzaken van deze taalachterstanden. In de volgende hoofdstukken beschrijven we deze oorzaken uitgebreider. In hoofdstuk 4 gaan we in op de invloed van de individuele situatie op taalvaardigheid, in hoofdstuk 5 op de invloed van de thuissituatie en in hoofdstuk 6 op de invloed van de onderwijssituatie. In hoofdstuk 7 trekken we conclusies en doen we aanbevelingen om taalachterstanden onder jongeren terug te dringen.

Een nuancering van de beschreven onderzoeken is op zijn plaats. De meeste onderzoeken naar taalachterstanden zijn gebaseerd op leesvaardigheid. Op basis daarvan worden uitspraken gedaan over taalvaardigheid. Om goed te leren lezen en schrijven moet een kind mondeling taalvaardig zijn, metacognitieve kennis over taal hebben en technisch kunnen lezen (Christoffels et al., 2017). Taalvaardigheid is echter veel breder dan lezen, het gaat ook over schrijven, spreken en luisteren. De mate van leesvaardigheid is zoals blijkt uit onderzoek (bijvoorbeeld het PIAAC-onderzoek (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)) wel een goede indicator voor taalvaardigheid. Hier moet dus genuanceerd naar gekeken worden. Om die reden worden er ook geen inhoudelijke aanbevelingen gedaan op het gebied van taalvaardigheid.

## Hoofdstuk 2: Taalachterstand onder kinderen en jongeren

**Bij leerlingen die nog onderwijs volgen, spreken we niet van laaggeletterdheid, maar van een taalachterstand. Jongeren die naar school gaan, kunnen zich de taal nog eigen maken, doordat ze aan het initiële leerproces deelnemen (basis-, voortgezet en beroepsonderwijs). Mogelijkerwijs lopen ze (in vergelijking met anderen) achter in het aanleren en toepassen van de taal. Ze functioneren dan op een lager taalniveau dan zij volgens het schooltype zouden moeten doen. Maar laaggeletterd ben je pas als je school hebt verlaten en niet voldoende taalvaardig bent om volwaardig te functioneren in de maatschappij. Taalachterstand bij jongeren (vanaf 18 jaar) vergroot uiteraard wel het risico op laaggeletterdheid onder volwassenen.**

### Laaggeletterdheid

Zo'n 2,5 miljoen Nederlanders van 16 jaar en ouder hebben moeite met taal en/of rekenen (Algemene Rekenkamer, 2016). Zij zijn laaggeletterd. Dit betekent dat zij niet het taal- en/of rekenniveau hebben om te kunnen meedoen in de samenleving. De overheid gaat ervan uit dat om volwaardig mee te kunnen doen taal- en rekenniveau 2F nodig is. Onder dat niveau spreken we van laaggeletterdheid.

### 2.1 Periodieke peilingen

In de afgelopen tien jaar zijn meerdere onderzoeken gedaan naar taalvaardigheid of taalachterstand bij jongeren en laaggeletterdheid onder volwassenen. De onderzoeken meten op diverse momenten in het leven van mensen de mate van taalvaardigheid (onder andere in groep 6, aan het einde van de basisschool, als iemand 15 jaar is en als iemand ouder dan 16 jaar is). De grens wanneer iemand nu wel of niet taalvaardig is, verschilt per onderzoek (zie tabel 2). Toch kunnen we er gegevens uit halen en algemene uitspraken doen over taalachterstand onder jongeren. Hieronder tonen we de stand van zaken van taalvaardigheid in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en de fase na het beroepsonderwijs als men eventueel actief is op de arbeidsmarkt. Voor de volledigheid geven we een overzicht van onderzoeken naar taalvaardigheid onder kinderen en jongeren op alle schoolniveaus. De analyse over de oorzaken van de achterstand in taalvaardigheid en mogelijke oplossingen is echter op het mbo gericht.

**Tabel 2: Overzicht percentage onvoldoende taalvaardigheid  
naar onderzoek/examen**

Onderzoek/examen	Onvoldoende taalvaardig
<b>PIRLS</b>	<400 punten
<b>PPON</b>	Onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 50%
<b>Eindtoetsen basisonderwijs</b>	<1F (streefniveau = 2F)
<b>PISA</b>	<407 punten
<b>Centraal examen NL (vmbo)</b>	Onvoldoende voor 2F-toets (<2F)
<b>Centraal examen NL (mbo entree/2/3)</b>	Onvoldoende voor 2F-toets (<2F)
<b>Centraal examen NL (mbo 4)</b>	Onvoldoende voor 3F-toets (<3F)
<b>PIAAC</b>	Niveau 1 of lager

## 2.2 Taalachterstand bij leerlingen uit het primair onderwijs

Het PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) wordt elke vijf jaar uitgevoerd, in 2016 voor het laatst.<sup>1</sup> Het onderzoekt de functionele taalvaardigheid van 9- of 10-jarige kinderen, oftewel grotendeels leerlingen uit groep 6. Ook doet het onderzoek naar leesattitude. Uit dit onderzoek komt naar voren dat bijna alle leerlingen het 'lage niveau' halen (leerlingen zijn dan in staat expliciet benoemde informatie uit een tekst te herkennen, te vinden en te reproduceren). Internationaal doet Nederland het daarmee goed. Maar 12% haalt het 'middenniveau' (voldoende) niet. Leerlingen zijn dan niet in staat informatie te verkrijgen, eenvoudige inferenties te maken, taalkenmerken te herkennen en gebruik te maken van functionele lay-out, zoals tussenkopjes en illustraties (Martin & Mullis, 2012).

Resultaten van het nationale PPON-onderzoek (Periodieke Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau, tussen 1987 en 2014 uitgevoerd) bij kinderen tot 12 jaar ondersteunen dit. Elk jaar wordt een ander leerdomein onder de loep genomen, zoals aardrijkskunde of geschiedenis, maar het accent ligt op taal, rekenen en wereldoriëntatie. In 2011-2012 is de leesvaardigheid van leerlingen onderzocht. Daaruit blijkt dat minstens 10% van de leerlingen onvoldoende presteert, maar, afhankelijk van het aspect van leesvaardigheid dat werd onderzocht, is dit regelmatig ook 20% tot 30% (Kuhlemeier et al., 2014). Dat een deel van de leerlingen niet het verwachte taalniveau heeft, blijkt ook uit de resultaten van de Centrale Eindtoets van het CvTE (voorheen de Cito-toets), die elk jaar

<sup>1</sup> In 2021 verschijnt een nieuwe publicatie.

in groep 8 van de basisschool wordt afgenomen<sup>2</sup>. De resultaten van de afgelopen jaren laten zien dat een deel van de leerlingen in het reguliere primair onderwijs het minimaal vereiste leesniveau 1F niet haalt: 8% (CvTE, 2015) en 2% (CvTE, 2017). Daarnaast haalt 27% tot 32% het streefniveau 2F niet, zie tabel 3.

De Centrale Eindtoets is niet de enige eindtoets waaruit basisscholen kunnen kiezen. Er komen steeds meer eindtoetsen op de markt. In 2018-2019 heeft de Inspectie van het Onderwijs de vijf verschillende eindtoetsen vergeleken om een landelijk beeld te kunnen schetsen (Inspectie van het Onderwijs, 2019b). Omdat dit de eerste rapportage was op basis van de resultaten van alle eindtoetsen, wordt er geen vergelijking gemaakt met de taal- en rekenvaardigheid in eerdere jaren.<sup>3</sup>

**Tabel 3: Percentage gehaalde referentieniveaus lezen  
in de eindtoetsen in het basisonderwijs**

Lezen	<1F	1F	2F
<b>Centrale Eindtoets 2014-2015</b>	8%	27%	65%
<b>Centrale Eindtoets 2015-2016</b>	1%	23%	76%
<b>Centrale eindtoets 2016-2017</b>	2%	32%	66%
<b>Peil. Taal en Rekenen 2018-2019</b>	2%	20%	78%

### 2.3 Taalachterstand bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs

In het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment, elke drie jaar uitgevoerd) worden 15-jarige leerlingen onderzocht. Leesvaardigheid wordt hierin als volgt gedefinieerd: 'Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij' (OECD, 2019, in Gubbels et al., 2019).

Er worden zeven niveaus gehanteerd, waarbij presteren onder niveau 2 als 'laaggeletterd' wordt gezien; dit komt overeen met referentieniveau 1F. Uit het PISA-onderzoek van 2015 bleek dat 13,8% van de 15-jarige leerlingen niet het gewenste taalniveau haalt (Kordes et al., 2013). Uit het meest recente PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2019) blijkt dat 24% van de leerlingen niet op het niveau leest dat nodig is om goed te functioneren op school en in de maatschappij. Zij lopen een risico op laaggeletterdheid. Wat zij niet goed kunnen:

<sup>2</sup> Vanaf het schooljaar 2014-2015 is een eindtoets primair onderwijs verplicht voor leerlingen in groep 8 van het reguliere basisonderwijs. Vanaf schooljaar 2015-2016 meten al deze eindtoetsen de beheersing van de referentieniveaus voor lezen, taalverzorging en rekenen. Er zijn verschillende eindtoetsen beschikbaar, zoals de Centrale Eindtoets van het CvTE, de IEP-eindtoets van Bureau ICE en Route 8 van A-vision.

<sup>3</sup> In 2019-2020 zijn in groep 8 geen eindtoetsen afgenomen in verband met het coronavirus.

- Eén of meer stukken informatie vinden.
- De hoofdgedachte in de tekst bepalen en relaties begrijpen.
- Betekenis geven aan een deel van de tekst door simpele conclusies te trekken.
- Een vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en alledaagse kennis.

Dat een deel van de leerlingen niet het verwachte taalniveau heeft, komt ook naar voren uit de resultaten van de centraal schriftelijke examens in het voortgezet onderwijs.

Hierbij is specifiek naar het vmbo gekeken, zie tabel 4. De centraal examens Nederlands zijn sinds het examenjaar 2015 afgestemd op de referentieniveaus, zowel inhoudelijk als voor wat betreft de normering (CvTE, 2017). Uit de rapporten blijkt dat 6% tot 20% van de vmbo-leerlingen een achterstand in taalvaardigheid heeft.<sup>4</sup>

**Tabel 4: Procentuele verdeling van een onvoldoende (cijfer 1-5) naar vmbo-opleiding voor het centraal examen Nederlands**

	Vmbo bb (<2F)	Vmbo kb (<2F)	Vmbo gt/tl (<2F)
<b>Centraal examen NL 2015</b>	9%	19%	13%
<b>Centraal examen NL 2016</b>	8%	18%	15%
<b>Centraal examen NL 2017*</b>	6%	14%	20%

\* Met ingang van 2016-2017 maakt het CvTE geen jaarlijkse rapportage meer met vergelijkbare resultaten van de centrale examens.

## 2.4 Taalachterstand bij studenten uit het middelbaar beroepsonderwijs

Volgens Groot et al. (2015) presteert één op de drie mbo'ers op PIAAC-niveau 2 (niet laaggeletterd, maar wel een laag niveau). Kijkend naar de centraal examens Nederlandse taal en rekenen op het mbo, dan dateren de meest recente cijfers van 2016-2017. Deze cijfers laten zien dat nog steeds een deel van de studenten op het mbo een achterstand heeft voor de vaardigheden lezen en luisteren. Met ingang van het schooljaar 2017-2018 maakt het CvTE geen vergelijkbare jaarlijkse rapportage meer van de centrale examens taal en rekenen mbo. Om die reden zijn cijfers voor 2018 en 2019 niet beschikbaar en is er ook geen duidelijke uitspraak te doen over de grootte van de huidige groep mbo'ers, die een taalachterstand hebben.

## 2.5 Taalachterstand bij volwassenen

Het PIAAC-onderzoek (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) brengt onder andere de taalvaardigheid van de hele beroepsbevolking (16 tot 65 jaar) in kaart. Het PIAAC is een grootschalig internationaal onderzoek in Nederland en 23 andere landen. De meest recente onderzoeksdata komen uit 2012. Het

<sup>4</sup> De resultaten voor het centraal examen Nederlands met inbegrip van de herkansingen in het tweede en het derde tijdvak.

PIAAC-onderzoek vindt één keer in de tien jaar plaats. Binnen het PIAAC-onderzoek wordt taalvaardigheid breed omschreven: 'De vaardigheid in het gebruiken van geschreven informatie om te kunnen functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te verwezenlijken en de eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen' (Buisman et al., 2013). Dit onderzoek geeft inzicht in de verschillende onderwijsniveaus van de laaggeletterden in Nederland (Buisman et al., 2013), zie tabel 5.

**Tabel 5: Percentage laaggeletterden per hoogst genoten opleidingsniveau onder de beroepsbevolking (16-65 jaar) (Buisman et al., 2013)**

Opleidingsniveau	% laaggeletterden
Lager onderwijs	42,3%
Vmbo	38,4%
Mbo	9,2%
Havo / vwo/ hbo / wo	7,7%

### Hoofdstuk 3: Taalachterstand en mogelijke oorzaken

**Binnen het Nederlandse onderwijs worden leerlingen gemonitord op basis van de Meijerink-niveaus. Taalniveau 2F is daarbij door de overheid vastgesteld als het taalniveau dat je zou moeten beheersen als je een diploma haalt op mbo-niveau 2 of 3. Iemand is dus laaggeletterd als hij of zij onder niveau 2F functioneert na afronding van het initiële onderwijs. De vraag is waar dit door komt. Onderzoek laat zien dat er drie mogelijke situaties zijn die van invloed zijn op de taalontwikkeling.**

#### **Initieel onderwijs**

Initieel onderwijs is de eerste, oorspronkelijke onderwijsloopbaan van personen in het voltijdonderwijs, voordat zij de arbeidsmarkt betreden. Tot het initiële onderwijs behoort het voltijdonderwijs dat mensen volgen, zoals het basisonderwijs, het voltijd voortgezet onderwijs en aansluitende vervolgoopleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het hoger onderwijs (ho). Bij het mbo gaat het dan niet alleen om de beroepsopleidende leerweg (bol), maar ook om de beroepsbegeleidende leerweg (bbl, het voormalige leerlingwezen). Onder het ho vallen het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo).

*(Begrippenlijst Centraal Bureau voor de Statistiek, 2020)*

Wat is dat nu, functioneren op taalniveau 2F? De taalniveaus zijn niveaus binnen het Referentiekader Taal en Rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009). Dit is uitgebreid vastgelegd in het Referentiekader taal en rekenen van Meijerink et al. (2009). Sinds 2010 zijn deze referentieniveaus wettelijk van kracht in het onderwijs. Deze niveaus zijn later ook uitgewerkt tot de eindtermen voor taal, rekenen en digitale vaardigheden voor volwassenen. Voor Nederlandstalige volwassenen gebruiken we de referentieniveaus instroom, 1F en 2F uit de Standaarden en Eindtermen Volwasseneducatie (2013).

Taalniveau 2F is door de overheid vastgesteld als het burgerschapsniveau, oftewel het niveau dat je nodig hebt om volwaardig te kunnen functioneren in de maatschappij. De taalniveaus omvatten veel meer dan alleen de vaardigheid lezen, die bij de meeste onderzoeken naar taalvaardigheid en bij examens wordt onderzocht. Verderop in dit rapport wordt onderbouwd waarom leesvaardigheid een belangrijke indicator van taalvaardigheid is.



Taalvaardigheid omvat vijf vaardigheden (Meijerink et al., 2009):

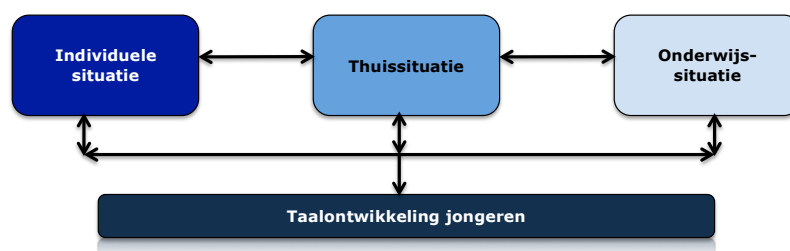
- **Gesprekken voeren:** in gesprekken over alledaagse en niet-alledaagse onderwerpen uit de leefwereld en (beroeps)opleiding uiting kunnen geven aan persoonlijke meningen, informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden kunnen brengen.
- **Luisteren:** kunnen luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.
- **Spreken:** redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden kunnen brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.
- **Lezen:** teksten kunnen lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en onderwerpen die verder van de leerling af staan.
- **Schrijven:** samenhangende teksten kunnen schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.

### 3.1 Individuele situatie, thuissituatie en onderwijssituatie

Er zijn drie belangrijke factoren van invloed op de taalontwikkeling van kinderen/jongeren: de individuele situatie, de thuissituatie en de onderwijssituatie (Van Gelderen et al., 2011; Driessen, 2013). Deze situaties beïnvloeden elkaar ook. Bijvoorbeeld als iemand met beperkte capaciteiten opgroeit in een taalarme omgeving, ontwikkelt hij of zij sneller een taalachterstand dan iemand met beperkte capaciteiten in een heel stimulerende omgeving (Van Gelderen, 2012). Willemse (2011) maakt een vergelijkbare indeling: opleidingsniveau, thuissituatie en individuele factoren, maar noemt deze 'indicatoren' in plaats van 'factoren'.

Figuur 1 toont het samenspel van de drie situaties die van invloed zijn op de taalontwikkeling van jongeren. In de volgende hoofdstukken gaan we op alle drie de situaties in.

**Figuur 1: Drie situaties die van invloed zijn op taalontwikkeling**



## **Hoofdstuk 4: De individuele situatie: de invloed van persoonlijke kenmerken op de taalontwikkeling**

**Een kind leert eerst spreken en luisteren en dan pas lezen en schrijven (Christoffels et al., 2017). Om goed te leren lezen en schrijven moet een kind de mondelinge taalvaardigheid hebben, technisch kunnen lezen en metacognitieve kennis over taal hebben (Christoffels et al., 2017). De ontwikkeling van deze kennis kan beperkt worden door een aantal persoonlijke kenmerken: auditieve functies, intelligentie en geheugen en leesattitude en leesmotivatie.**

Uiteraard zijn er meerdere persoonlijke kenmerken van invloed, waaronder persoonlijke beperkingen (zoals dyslexie, visuele functies, ADHD/ADD, migraine, maar ook psychische problemen). Echter, van deze kenmerken is de relatie met de taalontwikkeling van jongeren minder bekend, evenals de relatie tussen leermotivatie en taalontwikkeling. Zo is bijvoorbeeld de invloed van dyslexie op taalachterstand niet eenduidig. Volgens Gijsel et al. (2010) blijkt namelijk dat leerlingen ondanks het feit dat zij dyslexie hebben, behoorlijk vooruit kunnen gaan als ze goed leesonderwijs en ondersteuning krijgen.

### **4.1 Auditieve functies**

Om te leren lezen en schrijven is het belangrijk dat je goed kunt horen. Anders kunnen de auditieve functies zich niet goed ontwikkelen. Onder die auditieve functies verstaan we de auditieve analyse (het kunnen onderscheiden van lettergrepen en klanken), auditieve synthese (het kunnen samenvoegen van lettergrepen en klanken), auditieve discriminatie (het kunnen onderscheiden van verschillende klanken) en het auditief geheugen. De relatie tussen auditieve functies en het leren lezen en schrijven is in een groot aantal studies aangetoond (Hornickel & Kraus, 2013; Cavey, 2000). Behalve goed kunnen horen moet een kind ook goed kunnen zien om de letters te onderscheiden (Christoffels et al., 2017).

### **4.2 Intelligentie en geheugen**

Intelligentie is van grote invloed op de leerprestaties (Kennisrotonde, 2017; Sniijders & Bosker, 2012; Martin & Mullis, 2012). Dit blijft een belangrijke bepaler voor schoolsucces (Kennisrotonde, 2017). Daarnaast speelt geheugen een grote rol in het begrijpen van taal en dus ook in het begrijpend lezen. Een kind moet (Christoffels et al., 2017):

- een goed werkend korte termijn-/werkgeheugen hebben. Dit zorgt voor het tijdelijk opslaan van informatie. Het is nodig om de relatie tussen grammatica, semantiek en eerdere tekst te achterhalen. Het werkgeheugen is betrokken bij begrijpend lezen, leren en redeneren;
- goede metacognitieve functies hebben, zoals kunnen plannen, gerichte en volgehouden aandacht kunnen opbrengen en over inhibitievermogen beschikken (het vermogen om irrelevante informatie te negeren).

### 4.3 Leesattitude en leesmotivatie

Ondanks dat er meer aandacht komt voor lezen, zien we dat de leesmotivatie van Nederlandse kinderen laag is (Kordes et al., 2012, Gubbels et al., 2019). Nederlandse leerlingen zijn in vergelijking met leerlingen uit andere landen geen gemotiveerde lezers en hebben weinig leesplezier (Gubbels et al., 2019). Hier zit een dalende lijn in. 60% van de leerlingen leest alleen als het moet of om informatie op te zoeken wanneer dat nodig is. Bijna de helft van de 15-jarigen vindt lezen tijdverspilling (Gubbels et al., 2019). Het gaat in dit onderzoek om teksten in brede zin, dus ook digitale teksten. De leesmotivatie loopt bij de groep gemiddelde en zwakke lezers al aan het einde van de basisschool terug (Nielen & Bus, 2016). In de brugklas van het vmbo leest het merendeel niet (67%), terwijl bijna alle leerlingen in de eerste en tweede klas van havo of vwo lezen (Nielen & Bus, 2016). Ook Stalpers (2020) concludeert dat zich met name onder jongens en mbo'ers een relatief grote groep niet-lezers bevindt. Leerlingen van het vwo en gymnasium lezen vaker vanuit een intrinsieke leesmotivatie dan leerlingen van andere opleidingstypen (Van der Woud & Elphick, 2017). Maar ook bij havo- en vwo-leerlingen en oudere leerlingen neemt de leesmotivatie af (Van Steensel et al., 2013; Van der Woud & Elphick, 2017).

Deze houding ten opzichte van lezen blijkt een voorwaarde voor leren te zijn (Christoffels et al., 2017; Van Steensel et al., 2013). Mensen met een positievere leesattitude of meer leesplezier lezen meer en beter dan mensen met een negatievere leesattitude. Kinderen die niet goed zijn in lezen, ontwikkelen ook een negatieve leesattitude. Daardoor gaan ze minder lezen en worden ze er minder goed in. Dit kan problematisch zijn, gezien het feit dat kinderen door te lezen een grotere woordenschat krijgen, waardoor ze weer een beter tekstbegrip krijgen (Christoffels et al., 2017). Wat het lastig maakt, is dat de leesattitude moeilijk te veranderen is (Christoffels et al., 2017). Zij wordt gevormd door leeservaringen. Of leeservaringen, en daarmee de attitude, positief zijn, hangt af van de leesvaardigheid, de leesopvoeding en het leesklimaat (thuis en op school), de kennis (niet weten hoe een goed boek te kiezen), de persoonlijkheid (een kind met veel fantasie of creatieve kinderen staan positiever tegenover lezen) en de omgeving met bijbehorende sociale normen (Stalpers, 2007; Christoffels et al., 2017).

Sommige kinderen ontwikkelen zelfs een emotionele weerstand tegen lezen. Deze angst of 'leesweerstand' is niet goed voor de taalontwikkeling. Deze kinderen kunnen wel lezen, maar doen het niet en door gebrek aan oefening stagneert hun leesontwikkeling. Zij mijden lezen en als ze toch moeten lezen, slagen ze er niet in zich op lezen te concentreren (Nielen & Bus, 2016; Christoffels et al., 2017). Angst voor lezen komt in het voortgezet onderwijs met name bij minder goed presterende leerlingen voor. Maar een klein deel van de kinderen op de basisschool en op de havo en het vwo heeft angst voor lezen. Dit terwijl de meerderheid van de kinderen in het vmbo, waar meestal de minst vaardige lezers zitten, angst laat zien (Nielen & Bus, 2016). Leesweerstand komt door negatieve ervaringen, zoals onaantrekkelijke AVI-teksten (Analyse van Individualiseringsvormen), geen gelegenheid om over je favoriete onderwerpen te lezen, geen hulp bij het lezen en daardoor niet begrijpen wat je leest en een steeds grotere stapel half gelezen boeken (Nielen & Bus, 2016).

## **Hoofdstuk 5: De thuissituatie: de invloed van de thuissituatie en omgeving op de taalontwikkeling**

**De achtergrondkenmerken van ouders, zoals hun sociaaleconomische status (opleidingsniveau en inkomen) en de aanwezigheid van armoede zijn van invloed op de taalvaardigheid. Zo kan een lager opleidingsniveau van de ouders van invloed zijn op het feit dat kinderen een lagere taalvaardigheid hebben (Christoffels et al., 2017). Maar ook ouderbetrokkenheid is van invloed op de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Tenslotte lijken er aanwijzingen te zijn dat de omgeving en peers van invloed zijn.**

### **5.1 De invloed van ouders**

Volgens Notten en De Wijs (2017) blijkt dat kinderen die opgroeien in gezinnen met laaggeletterde ouders, minder goed presteren dan kinderen die opgroeien bij hooggeletterde ouders. De sociaaleconomische status van het gezin (de plaats en positie van het gezin op basis van met name opleiding, inkomen, beroep en omgevingsfactoren) en de geboden leesopvoeding verklaren een deel van deze relatie. Daarnaast blijkt dat laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind lezen en dat zij hun kind ook minder vaak voorlezen dan hoger geletterde ouders. Wel gaan laaggeletterde ouders ongeveer even vaak als hooggeletterde ouders met hun kinderen naar de bibliotheek (Notten & De Wijs, 2017).

Een nuancering is wel op zijn plaats voor wat betreft de invloed van de sociaaleconomische status. Zoals eerder genoemd lijkt deze ook (indirect) van invloed te zijn op de mogelijke achterstand in taalvaardigheid. Volgens Meelissen et al. (2012) hangt in Nederland, naast herkomst en geslacht, de sociaaleconomische status van leerlingen samen met prestaties. Verder blijkt onder andere de sociaaleconomische status van ouders gerelateerd te zijn aan (voor)leesgedrag (Meelissen et al., 2012). Behalve de achtergrondkenmerken van de ouders kan ook de mate van ouderbetrokkenheid (hun betrokkenheid bij en belangstelling voor de school, de begeleiding van hun kind en de groep) van invloed zijn op de mate van taalvaardigheid. Volgens Van Engen en Christoffels (2017) draagt ouderbetrokkenheid namelijk bij aan de leerprestaties, de motivatie, het welbevinden, het zelfbeeld en de zelfwaardering van leerlingen. De ouderbetrokkenheid in het mbo (onder andere praten met je kind over school) is over het algemeen lager dan in het primair of voortgezet onderwijs. Hierbij blijkt dat hoger opgeleide ouders over het algemeen beter in staat zijn om een stimulerende omgeving voor hun kind te creëren en hun kind vaker opvoeden op een

manier die de cognitieve ontwikkeling positief beïnvloedt (Van Rooijen & Zoon, 2012). Ouderbetrokkenheid kan daarnaast ook bijdragen aan de leesbevordering. Ouders kunnen een grotere bijdrage leveren aan leesattitude en leesfrequentie, met name in de voorschoolse jaren (Notten, 2011). In onderzoek van Stalpers (2007) onder jongeren wordt de grote invloed van ouders bevestigd. Kinderen van ouders die veel lezen, voorlezen en een rijk gevulde boekenkast hebben, lezen zelf meer, zijn leesvaardiger en schoppen het verder in het onderwijs (Leesmonitor, 2013). Als ouders zelf lezen en regelmatig met hun kinderen over boeken praten, stimuleert dit de leesmotivatie van kinderen (Baker, 2003; Bråten et al., 1999; Notten, 2011). Ouders kunnen het goede voorbeeld geven, maar ook op actievere manieren het leesgedrag van kinderen begeleiden door voor te lezen, boeken cadeau te doen en interesse te tonen in wat kinderen lezen en samen over boeken te praten. Ouders die voorlezen en met hun kinderen praten over boeken, stimuleren blijvend het leesplezier. Deze kinderen lezen daardoor op volwassen leeftijd zowel meer Nederlandstalige en vertaalde literatuur als detectives en romantische fictie (Notten, 2011).

Het zijn juist vmbo-leerlingen die lezen vaak niet van huis uit meekrijgen (Duo en CED, 2010). Volgens Christoffels et al. (2017) hebben ouders een voorbeeldfunctie. Een negatieve leesattitude van ouders kan leiden tot een negatieve leesattitude bij kinderen en kan de leesvaardigheid beïnvloeden. Deze negatieve leesattitude verwijst naar de afwezigheid van de intentie om te lezen, een afkeurende houding tegenover lezen en de neiging om leesactiviteiten uit de weg te gaan. Deze ouders hebben zelf vaak een negatieve leeshouding en geven dit door aan hun kinderen (Notten, 2013).

De school kan de mate van ouderbetrokkenheid bevorderen. Onderzoek van Fasang et al. (2010) toont aan dat bepaalde vormen van ouderbetrokkenheid een positief effect hebben op de schoolcarrière van jongeren. Informele ouderavonden en jaarafsluitingen versterken de sociale netwerken van ouders en brengen laagopgeleide ouders op informele wijze met elkaar in contact. De grotere cohesie tussen de ouders versterkt het sociale vertrouwen, vergroot het engagement van laagopgeleide ouders en biedt mogelijkheden voor participatie van deze ouders.

## 5.2 De invloed van de omgeving

Er is veel bekend over de invloed van ouders op de taalvaardigheid van jongeren. Minder is er bekend over de invloed van de omgeving op de mate van taalvaardigheid. Volgens Christoffels et al. (2017) kunnen peers (leeftijdgenoten met gemeenschappelijke gedragscodes) elkaar wel beïnvloeden, bijvoorbeeld met de boekenkeuze. Dit kan een negatieve beïnvloeding zijn, maar kinderen kunnen ook juist van elkaar leren. Stalpers (2007; 2020) geeft aan dat jongeren die vrienden hebben die lezen, zelf ook meer lezen. Maar ook bijvoorbeeld de buitenschoolse opvang, bibliotheek of plaatsen waar jongeren

hobby's kunnen uitoefenen, kunnen het leesgedrag bevorderen, een rijkere taalomgeving bieden en taalontwikkeling stimuleren (Christoffels et al., 2017).



## **Hoofdstuk 6: De onderwijssituatie: de invloed van het onderwijs, de school en de docent op de taalontwikkeling**

**Hoewel de focus van dit rapport op het mbo ligt, is de invloed van het onderwijs, de school en de docent in álle onderwijssectoren van belang. Dit blijkt ook uit de geraadpleegde onderzoeken.**

### **6.1 Kwaliteit van het onderwijs en het onderwijsbeleid**

De focus binnen dit rapport ligt zoals eerder aangegeven op het mbo. Vanuit het mbo verlaten de studenten vaak het onderwijs. Het blijkt dat het aantal studenten dat met een taalachterstand de beroepsopleiding verlaat nog steeds vrij groot is. In de afgelopen decennia waren er verschillende ontwikkelingen die van invloed waren op het taal- en rekenonderwijs in het mbo. Vraag is in hoeverre deze hebben bijgedragen aan de implementatie van het taalbeleid op het mbo, hoe de instellingen het zelf hebben opgepakt en wat de effecten zijn op het taalniveau van de verschillende mbo-studenten. Na de invoering van de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB, 1997) verdwijnt het vak Nederlands uit de eindtermen van het mbo. Het wordt onderdeel van de algemene vorming én geïntegreerd in de beroepsgerichte deelkwalificaties (Raaphorst & Steehouder, 2011). Dit zorgt ervoor dat Nederlands nog slechts een marginale plek inneemt binnen de onderwijsprogramma's en examens. Dat was eigenlijk niet zo bedoeld (Raaphorst & Steehouder, 2011). In nieuwe kwalificatiedossiers krijgt Nederlands weer een voornamere plek. Vanaf 2007 komt taal aan bod in het vak LLB (leren, loopbaan, burgerschap), maar scholen kiezen zelf hoe ze taal opnemen in de opleiding en hoe ze examineren. Na het beschikbaar komen van referentieniveaus (in 2010) komt er wat verandering.

In 2010 worden de referentieniveaus voor taal en rekenen voor alle kwalificatieniveaus in het mbo ingevoerd. Daarnaast werd gestart met de ontwikkeling van centrale examens Nederlands en rekenen, die in de periode daarna gefaseerd zijn ingevoerd. Vanaf 2010 stelde het ministerie van OCW ook aanvullende bekostiging beschikbaar aan mbo-scholen voor de intensivering van het taal- en rekenonderwijs. De uitgangssituatie op het gebied van taal en rekenen verschilde per mbo-instelling. Dat gold zowel voor de problematiek, als voor de mate waarin al beleid was ontwikkeld voor taal en rekenen. Daarom werd aan elke mbo-school gevraagd een eigen meerjarig 'Implementatieplan Nederlandse taal en rekenen' op te stellen.

Mbo-scholen hebben tegenwoordig meer ruimte om zelf het taal- en rekenbeleid vorm te geven. Zij wisselen hierover uit binnen het Platform 'Taal in mbo' van de Mbo Raad en de 'Mbo Taalacademie' van ITTA. Dit wijkt af van beleid in een aantal Europese landen,

waaronder Finland waar in het landelijk beleid expliciete aandacht is voor taalvaardigheid op de verschillende niveaus van het onderwijs (Garbe et al., 2016).

Om scholen te ondersteunen bij de implementatie van de referentieniveaus heeft het ministerie van OCW in 2009 ook een 'Steunpunt taal en rekenen mbo' ingesteld. Het Steunpunt bestaat nog steeds met inmiddels een andere naam: 'Kennispunt mbo Taal en Rekenen'. Dit Kennispunt informeert de scholen over de ontwikkelingen op het gebied van wet- en regelgeving, beantwoordt vragen hierover en maakt servicedocumenten om scholen te ondersteunen bij de implementatie.

Er zijn los van deze beleidsmatige ontwikkelingen drie factoren die van invloed zijn op de kwaliteit van het taalonderwijs in het mbo:

- de diverse doelgroep;
- toetsgerichte in plaats van praktijkgerichte lessen;
- leermaterialen die onvoldoende aansluiten.

#### *6.1.1 De doelgroep is zeer divers*

Het lastige aan lesgeven in en beleid maken voor het mbo is dat de doelgroep heel divers is (Hovens, 2012). Het gevaar is dat verschillen tussen studenten uit het oog worden verloren of zelfs niet eens in beeld komen (Van Knippenberg, 2012). Daarnaast lijkt voor docenten Nederlands het lesgeven in een aantal gevallen moeilijk te zijn: studenten komen met een te laag taalniveau binnen, hebben negatieve ervaringen en zijn beperkt gemotiveerd (ITTA, 2017). Kleinere klassen lijken ten slotte van invloed te zijn op meer betrokkenheid, meer zelfvertrouwen en betere niet-cognitieve vaardigheden naast minder uitval (Mathis, 2016).

#### *6.1.2 Lessen worden toetsgericht in plaats van praktijkgericht*

Uit de resultaten van een reviewstudie van het ITTA (2017) in opdracht van Stichting Lezen blijkt dat door de invoering van examens de aandacht voor taal niet meer ondersteunend en van algemeen belang (als middel voor schoolsucces) is, maar een doel op zich. Lessen Nederlands worden vooral ingezet als voorbereiding op het examen, omdat Nederlands is opgenomen in de slaag-zakregeling. Deze toetsgerichte invulling lijkt demotiverend te werken voor de zwakkere studenten (Alons et al., 2014; SLO, 2017). Ook bestaat het gevaar dat dit leidt tot een toename van ongelijkheid (SLO, 2017). Van Knippenberg (2012) gaf al eerder aan, dat de methodes vooral gericht zijn op de referentieniveaus (toetsgericht) en minder op de taalontwikkeling en de functionele taalvaardigheid. Het gevaar van deze klassiek ingevulde lessen is daarnaast volgens Van Knippenberg (2012) dat ze niet aansluiten bij de vaklessen en bij de behoeften van de studenten. Hierbij moet wel worden opgemerkt, dat deze onderzoeken

niet enkel specifiek gericht zijn op het mbo dus dat nader onderzoek voor de groep mbo'ers noodzakelijk is.

### *6.1.3 De aangeboden leermaterialen sluiten niet altijd aan*

Het taalniveau in lesboeken en -materialen ligt soms, zeker op de lagere schoolniveaus, boven het taalbeheersingsniveau van de student (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Vooral vaktaal is bij veel studenten nog niet bekend als ze aan de opleiding beginnen. In beroepsgerichte lessen zorgt dit er soms voor dat studenten de stof niet begrijpen (Inspectie van het Onderwijs, 2019a).

Ook de examens lijken niet altijd aan te sluiten. De inhoud van de generieke examens staat volgens Raaphorst en Groot (2017) ver af van de belevingswereld. Daarnaast werd al eerder geconstateerd, dat de inhoud van de examens niet aansluiten bij het doel om te leren in de context van het beroep en dat de vragen op een toets soms één of twee referentieniveaus te hoog zijn (Bohenn & Jansen, 2012).

## **6.2 Kwaliteit van de school**

Om voldoende aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van de studenten, zijn de volgende drie aspecten van belang: aandacht voor een taalbeleid met een taalvisie, aandacht voor leesbevordering en de integratie van taalonderwijs en beroepsonderwijs.

### *6.2.1 Een taalbeleid met een taalvisie*

Veel scholen (vmbo en mbo) kennen geen eenduidig taalbeleid voor een integrale, structurele aanpak van taal(achterstanden) (Raaphorst & Steehouder, 2011; Broekhof, 2015). Wenselijk is nog steeds, dat scholen een taalbeleid opstellen dat breed gedragen wordt binnen de school, ook door docenten van andere vakken dan Nederlands. Volgens Raaphorst en Groot (2017) zijn instellingen zoekende naar wat in hun visie het meeste recht doet aan de examinering van het Nederlands in een beroepsopleiding. Zij proberen daarbij rekening te houden met wat de meest efficiënte manier is om de afname van instellingsexamens te organiseren en wat de beste manier is om de kwaliteit van examens te borgen. Meestal geven overwegingen met betrekking tot beheersbaarheid de doorslag, terwijl ze daarmee voorbijgaan aan de mogelijkheid om kandidaten in authentieke of gesimuleerde beroepssituaties te beoordelen (Raaphorst & Groot, 2017). Binnen dit taalbeleid zou aandacht kunnen zijn voor mediatheken en bibliotheken. Die kunnen scholen helpen om de taalontwikkeling van studenten te bevorderen door, in samenwerking met docententeams, studenten te stimuleren om meer te lezen, zowel op school als thuis. Uit onderzoek in het basisonderwijs van Nielen en Bus (2016) blijkt dat het landelijke leesbevorderingsprogramma 'de Bibliotheek op school' effectief is in de strijd tegen taalachterstand. Kinderen op scholen die dit

programma uitvoeren, lezen meer en hebben een betere leesvaardigheid dan kinderen op scholen die geen speciale aandacht besteden aan de boekencollectie. Op vmbo's en mbo's ontbreekt tot nu toe vaak een bibliotheek (Alons et al., 2014).

### 6.2.2 *Leesbevordering*

Lezen voor het plezier (onder andere vrij lezen op school en vrijetijdslezen thuis) heeft een bewezen positief effect op verscheidene facetten van de taalontwikkeling, waaronder woordenschat en begrijpend lezen (Broekhof, 2015). Leerlingen op scholen waar veel aan leesbevordering wordt gedaan, blijken anderhalf keer zo veel kans te hebben om boekenliefhebbers te worden (Stalpers, 2007). Het is daarom goed om meer aandacht te hebben voor lezen en dan ook in het mbo een taal- en/of leescoördinator aan te stellen en leesbevordering op te nemen in het beleidsplan van de school (Van der Woud & Van Grinsven, 2017).

### 6.2.3 *Samenwerking tussen taal- en vakdocenten: taal gekoppeld aan beroepsgerichte vakken*

In de literatuur wordt vaak de mogelijkheid genoemd het taalonderwijs in het mbo te verbeteren door een duidelijkere integratie in of samenwerking met beroepsgerichte vakken. Hierbij kan volgens Van Knippenberg (2012) met name aandacht worden besteed aan spreekvaardigheid en het taalgebruik in het toekomstige beroepenveld. Voor de integratie van Nederlands met andere vakken is volgens Raaphorst en Steehouder (2011) inzet en expertise nodig van docenten van andere vakken en een duidelijke rol voor de docent Nederlands, die taalgericht vakonderwijs kan geven (Raaphorst & Steehouder, 2011). Volgens Raaphorst en Steehouder (2011) zijn de rollen en taken op het gebied van taal voor de vakdocenten vrij vaag. Er zijn voor hen geen functie-eisen en ze blijken moeilijk een rol in het taalgericht beroepsonderwijs aan te kunnen. Ook zijn ze niet altijd op de hoogte van het taalniveau waarmee studenten een opleiding starten. In een aantal gevallen wordt duidelijk dat de vakdocent taal 'erbij doet' (Raaphorst & Steehouder, 2011).

Ook is het volgens Elffers (2011) van belang, dat studenten inzien dat wat ze leren nuttig is voor hun loopbaan en dat zij leren in betekenisvolle en levensechte contexten. Samenwerkende docenten kunnen taalrijke beroepsopdrachten en beroepsgerichte taalopdrachten bieden die studenten motiveren om hun taalvaardigheid te ontwikkelen (Groot et al., 2016). Hierbij kunnen docenten Nederlands hun lesmaterialen afstemmen op de sector en beroepsgroep en hun collega's van beroepsgerichte vakken ondersteunen en stimuleren taalgericht te werken (Groot et al., 2016). De onderdelen van de drieslag taal (beroepsgerichte vakken, ondersteuning in de lessen Nederlands en remediëring) werken als communicerende vaten: ze kunnen elkaar versterken of

verzwakken. Als aan studenten geen aparte remediëring wordt geboden, moet hiervoor tijd worden ingeruimd binnen de les Nederlands. Andersom geldt dat als er doelgericht en taalbewust les wordt gegeven in de beroepsgerichte vakken, de docent Nederlands minder werk heeft om de studenten naar het gewenste niveau te begeleiden (ITTA, 2017). Maar het blijkt dat de kwaliteit van de lessen Nederlands achterblijft bij de kwaliteit van beroepsgerichte lessen. Dit geldt overigens ook voor de kwaliteit van de rekenlessen (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Daar waar beroepsgerichte vakdocenten de taalontwikkeling van de studenten echter belangrijk vinden en eisen stellen aan hun taalgebruik, worden studenten uitgedaagd betere taalprestaties te leveren. Oók, of misschien wel júst, op de lagere mbo-niveaus (Groot et al., 2016). Een combinatie van taal- en vakonderwijs lijkt noodzakelijk. De taak om Nederlands te leren moet volgens Van Dijk (2018) niet alleen bij taaldocenten, maar bij alle docenten liggen. Dan is taalaanbod betekenisvol en leerzaam (Bogaert & Van den Branden, 2011). Het beroepsgerichte taalonderwijs is niet makkelijk te realiseren. Dit kan verschillende redenen hebben, waaronder:

- De focus op taal door de hele opleiding heen is niet zo eenvoudig, omdat de rol en de taken van de vakdocent vrij vaag blijven (Raaphorst & Steehouder, 2011).
- In de praktijk ligt de focus vaak op de (schaarse) lessen Nederlands. De veronderstelling is dat docenten Nederlands verantwoordelijk zijn voor het taalniveau van hun studenten. Veel vakdocenten zijn zich echter onvoldoende bewust van de rol die zij kunnen spelen bij de taalontwikkeling van studenten (ITTA, 2017).
- Docenten Nederlands geven aan dat (grote) vakintegratie-projecten vaak mislukken of stranden door een moeizame communicatie en doordat de docenten Nederlands en de vakdocenten 'in verschillende werelden leven'. Daarnaast zijn vakdocenten niet altijd even zeker over hun talige kennis (Van Knippenberg, 2012).
- Docenten van de beroepsgerichte vakken lijken er bovendien van uit te gaan dat studenten ook op mbo 2-niveau wel over voldoende taalvaardigheden beschikken om hun lesstof te begrijpen (Harms & Kalsbeek, 2013).

### **6.3 Kwaliteit van de docent**

Om docent te worden in het beroepsonderwijs moet iemand een lerarenopleiding hebben afgerond, een tweedegraadsbevoegdheid halen of als zij-instromer over een pedagogisch didactisch getuigschrift beschikken.

De Onderwijsraad (2018) geeft aan dat er meer aandacht voor professionalisering van docenten moet zijn. In veel onderwijsinstellingen is professionalisering nu gericht op praktische zaken en niet op loopbaanontwikkeling en doorgroeimogelijkheden. Startende

leraren en leraren met een nieuw behaalde specialisatie moeten hun kennis en vaardigheden kunnen verdiepen door goede begeleiding in de school. Meer aandacht voor professionalisering leidt ook tot betere benutting van expertise in een lerarenteam en tot meer kwaliteit in het onderwijs (Onderwijsraad, 2018).

Volgens Vernooy (2012) blijkt dat, ondanks het feit dat er steeds meer bekend is over verbetering van de leesvaardigheid en het belang van vrij lezen, actuele inzichten docenten op verschillende schoolniveaus vaak niet bereiken. Daarnaast laten Gerritsen et al. (2015) zien dat 35% van de mbo-docenten Nederlands wel een lesbevoegdheid heeft, maar geen eerste- of tweedegraadsbevoegdheid voor het vak Nederlands. Uit buitenlands onderzoek van Clotfelter et al. (2007) komt naar voren dat onbevoegdheid voor het vak een negatieve invloed kan hebben op de prestaties van studenten. De meeste openstaande vacatures in het *voortgezet onderwijs* zijn voor leraren Nederlands, Engels en wiskunde, oftewel vakken met veel uren (Inspectie van het Onderwijs, 2020). De vacature-intensiteit (het aantal vacatures als percentage van het onderwijspersoneel) voor docenten in het *mbo* ligt voor 2017/2018 op 6,8% (Sapulete et al., 2018). In het mbo is het aantal vacatures het hoogste voor docenten Nederlands (Sapulete et al., 2019) en het lerarentekort loopt verder op (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Dit is een bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019a).

Uit gesprekken met *mbo*-opleidingen komt naar voren dat zij door het olopende lerarentekort spanning ervaren tussen het vasthouden aan de kwaliteit en de wens van scholen, bestuurders, beleidsmakers en potentiële leraren om meer en snellere routes naar het leraarschap (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Daarnaast blijkt de continuïteit van *mbo*-docenten Nederlands een knelpunt te zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

Teksten goed leren begrijpen draait om aandacht, tijd en motivatie, waarbij het enthousiasme en de deskundigheid van docenten van groot belang is. Volgens De Milliano (2013) moeten zij leerlingen uitleggen wat het nut is van goed kunnen lezen. Onderzoek laat ook zien dat de kwaliteit van de leerkracht één van de belangrijkste variabelen op het gebied van lezen en schrijven is (Christoffels et al., 2017).

Docenten zelf geven daarnaast aan dat leesbevordering staat of valt met het enthousiasme (en de betrokkenheid) van de docenten (Van der Woud & Van Grinsven, 2017). Volgens Van der Woud en Van Grinsven (2017) geeft bijvoorbeeld 80% van de vmbo-docenten in hun onderzoek aan dat leesbevordering is (of zal worden) opgenomen in het taalbeleid van hun school. Daarnaast ondernemen vrijwel alle vmbo-docenten Nederlands (99%) leesactiviteiten met hun leerlingen. Het vaakst besteden zij tijd aan vrij lezen (67% doet dat minstens één keer per week), voorlezen (28%) en boekadviezen geven (26%). Volgens Van der Woud en Van Grinsven (2017) zijn er wel

grote verschillen tussen docenten in hoeveel ze aan leesbevordering doen (wat betreft afwisseling en tijd). Daarnaast ervaren ze bijvoorbeeld in het vmbo ook belemmeringen, zoals het feit dat kinderen lezen 'suf' vinden, de docent te weinig lestijd heeft, de leesvaardigheid van de leerlingen onvoldoende is en enthousiasme, kennis en didactische kunde van de docent ontbreken (Van der Woud & Van Grinsven, 2017). Volgens Koeven et al. (2018) zijn er nog twee andere perspectieven die een optimale begeleiding van de leerling in de weg kunnen staan:

- Docenten focussen zich vanwege het feit dat Nederlands in de slaag-zakregeling is opgenomen vooral op examentraining met behulp van een lesmethode, bijvoorbeeld omdat zij veel lessuren hebben en weinig voorbereidingstijd of omdat zij van oorsprong geen docent Nederlands zijn.
- Docenten die weinig uren Nederlands hebben of het vak Nederlands 'erbij' doen, ervaren werkdruk, tijdgebrek en verlies van eigenaarschap. Ze laten zich in hun werk vooral leiden door organisatieaspecten, zoals lesroosters en de andere taken die van hen worden gevraagd.

### *6.3.1 Het belang van een goede relatie met studenten*

Omdat mbo-studenten in het algemeen vooral bezig willen zijn met het vak waar zij voor worden opgeleid, is het belangrijk dat docenten de toegevoegde waarde kunnen laten zien van de algemeen vormende vakken, zeker op de lagere mbo-niveaus. Met name op de lagere niveaus lijkt een extra investering in de interpersoonlijke relatie belangrijk om pas daarna kennis, (sociale) vaardigheden en beroepshouding te kunnen overdragen (Van Engen & Christoffels, 2017). Daarnaast zorgen de inrichtingsvereisten in de entreeopleidingen (kwalificatievereisten, keuzedelenverplichting, onderwijstijd en leerwegen) voor veel tijdsdruk (Inspectie van het Onderwijs, 2019a).

Ook wordt Nederlands op het mbo vaak aangeboden tijdens zelfstudie-uren of op leerpleinen, en soms bestaat het geheel uit zelfstudie. Deze ontwikkelingen komen de taalvaardigheid van de studenten niet ten goede, volgens de Inspectie van het Onderwijs (2020).

### *6.3.2 Het belang van een constructief lesproces*

Harms en Kalsbeek (2013) pleiten ervoor dat de docent op mbo 2-niveau bij de ontwikkeling van lezen en luisteren met begrip een actievere rol gaat spelen. Die is vaak minimaal als de studenten zelfstandig (digitaal) werken. Ook geven ze aan dat de docent interactie tussen groep en docent en binnen de studentengroep zou kunnen organiseren. Leerkrachten zouden zich volgens Harms en Kalsbeek (2013) bewuster moeten worden van de waarde van hun inbreng: het is de leraar die het verschil kan maken als het om leerlingprestaties gaat, door actief zijn of haar kennis van vakinhoud, didactiek en



curriculum (hier met betrekking tot begrijpend lezen en luisteren) in te zetten. Volgens Christoffels et al. (2017) ontbeert het (lees)onderwijskwaliteit als niet wordt voldaan aan de volgende kwaliteitsfactoren: goede lees- en schrijfdeskundigheid, klassenmanagement, omgang met verschillen in de lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen, het vermogen om te differentiëren, goede instructie, gestructureerde lessen, stimulering van interactie, integratie van verschillende vaardigheden, aandacht voor strategieën en voldoende tijd. Volgens Van Steensel et al. (2013) zou er dan ook meer aandacht moeten zijn voor lees- en schrijfstrategieën. Ook bij andere vakken kan lezen en schrijven aan bod komen. Dan gebeurt het lezen en schrijven in de context van die vakken. Lezen en schrijven is dan het middel om een doel te bereiken. Hierbij is het mogelijk om lees- en schrijfstrategieën te oefenen en toe te passen (Van Steensel et al., 2013).

### *6.3.3 Het belang van betekenisvolle leeractiviteiten en materialen*

Volgens Van der Sande et al. (2016) kunnen leraren bepaalde principes toepassen om de motivatie te vergroten. Daarmee kunnen zij het verschil maken voor leerlingen, ook voor de groep die moeite heeft met lezen. Zij kunnen bijvoorbeeld aansluiten bij interesses van leerlingen, hun interesse voor een onderwerp wekken of hun autonomie stimuleren. Leerlingen beginnen gemotiveerder aan een taak als ze zelf een keuze hebben (Van der Sande et al., 2016). Leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs ervaren echter weinig autonomie (Inspectie van het Onderwijs, 2019a).

Daarnaast kunnen leraren de sociale motivatie van leerlingen aanwakkeren door ze te laten samenwerken. Als je met anderen praat over teksten, krijg je wellicht meer zin om zelf te gaan lezen. Ook helpt het stimuleren van het zelfvertrouwen van leerlingen. Dat kan door hun goede teksten aan te bieden die niet te moeilijk en niet te makkelijk zijn, door feedback te geven en leesstrategieën aan te leren (Van der Sande et al., 2016).

Leerlingen krijgen zo het gevoel dat ze een leestaak goed aankunnen. Wanneer leerlingen daarnaast leren zichzelf doelen te stellen, kunnen ze een stap in hun ontwikkeling zetten. Leraren kunnen daarbij helpen door hun vorderingen met hen door te nemen (Van der Sande et al., 2016).

Kijkend naar de daadwerkelijke aanpak geven Van Steensel et al. (2013) aan dat docenten:

- lees- en schrijftaken moeten kiezen die dichter bij de leerling liggen, qua inhoud (bijvoorbeeld het schrijven van een sollicitatiebrief) en timing (tegelijk met het werkstuk bij een ander vak);
- een goede taakaanpak moeten kiezen. Leerlingen die bezig zijn met de aanpak/strategie (voorspellen, jezelf vragen stellen over de tekst en het

herkennen van relaties tussen zinnen onderling en tussen de tekst en voorkennis) zijn succesvoller;

- ervoor moeten zorgen dat lees- en schrijftaken worden ingebed in een breder onderwijsdoel;
- ervoor moeten zorgen dat zij de intrinsieke motivatie bevorderen door middel van taken die de leerling leuk of interessant vindt. Daarvoor wordt het vertrouwen in het eigen kunnen bevorderd.

## Hoofdstuk 7: Conclusies en aanbevelingen

**De gevolgen van laaggeletterdheid raken niet alleen de mensen om wie het gaat, maar ook de maatschappij. Het is daarom erg belangrijk om laaggeletterdheid in Nederland terug te dringen. Hiervoor zijn verschillende manieren denkbaar. Een manier om het aantal laaggeletterde volwassenen te verlagen, is ervoor zorgen dat jongeren voldoende taalvaardig het onderwijs verlaten. In Nederland wordt al veel geïnvesteerd in taalonderwijs aan kinderen en jongeren, maar nog steeds komt een deel van de jongeren met een te laag taalniveau van school. De taalontwikkeling vindt zowel op school als daarbuiten plaats. Verbetering van taalvaardigheid vraagt om een gemeenschappelijke inzet. Met dit literatuuronderzoek hebben we in kaart willen brengen hoe het komt dat jongeren laaggeletterd het onderwijs verlaten en wat we kunnen doen om taalachterstand onder hen terug te dringen. Daarbij hebben we specifieke aandacht gehad voor het mbo.**

### 7.1 Conclusie

Nog steeds heeft een aantal leerlingen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs een taalachterstand. De oorzaken van de taalachterstand zijn te vinden in de individuele, de thuis- en de onderwijssituatie. Tabel 1<sup>5</sup> geeft hiervan een overzicht. Met uitzondering van de invloed van de omgeving (peers) blijken alle factoren een belangrijke invloed te hebben op een mogelijke taalachterstand onder jongeren. Zowel op het individuele niveau, in de thuissituatie als op school kunnen interventies worden gepleegd om de taalachterstand onder jongeren terug te dringen. Gezien de complexiteit van de interventies, zoals de integratie van taal- en beroepsgerichte vakken in het vmbo en mbo en de noodzakelijke duurzame aandacht voor ouderbetrokkenheid, zal er een gedegen aanpak moeten worden ontwikkeld die van invloed is op de individuele, thuis- en onderwijssituatie. Deze situaties beïnvloeden elkaar. Bijvoorbeeld als de leerling al niet zo gemotiveerd is om te lezen en de docent hier geen aandacht aan besteedt, wordt de motivatie niet groter. Of als een leerling lezen niet van huis uit heeft meegekregen en op een school komt waar hier geen beleid voor is, kan een leerling zijn taalniveau niet verbeteren.

---

<sup>5</sup> Dit is dezelfde tabel als tabel 1 in het begin van dit rapport.

**Tabel 1: Overzicht van bepalende factoren en mogelijkheden om de taalontwikkeling onder jongeren te bevorderen**

Situatie	Bepalende factoren	Impact	Mogelijkheden ter bevordering taalontwikkeling
<b>Individueel</b>	Auditieve functies	Ja	Training indien mogelijk
	Intelligentie en geheugen	Ja	Training indien mogelijk
	Leesattitude en leesmotivatie	Ja	Leesmotivatie bevorderen
<b>Thuis</b>	Ouders	Ja	Ouderbetrokkenheid
	Omgeving (peers)	Deels	Geen
<b>Onderwijs</b>	Onderwijskwaliteit	Ja	Landelijke kaders voor taalonderwijs / inspelen op diversiteit doelgroep / praktijkgericht i.p.v. toetsgericht / passende leermaterialen en examens
	Schoolkwaliteit	Ja	Actief taalbeleid en taalvisie / leesbevordering / integraal werken
	Docentkwaliteit	Ja	Goede relatie met leerling / constructief lesproces / betekenisvolle leeractiviteiten en materialen

## 7.2 Aanbevelingen

Samengevat is er zowel op het gebied van onderzoek als van beleid een aantal aanbevelingen te formuleren die uit dit literatuuronderzoek volgen. Deze aanbevelingen zijn onder te verdelen in de drie eerder benoemde situaties: individueel, thuis en onderwijs.

### 7.2.1 Aanbevelingen om de taalontwikkeling vanuit de individuele situatie te bevorderen

Naast training van auditieve functies en het geheugen, lijkt met name de bevordering van de leesmotivatie een geschikte interventie om de individuele jongere extra ondersteuning te bieden voor zijn of haar taalontwikkeling. Zowel vanuit school als vanuit de thuissituatie kan deze leesattitude worden bevorderd door onder andere extra aandacht te schenken aan de leesvaardigheid, de leesopvoeding, het leesklimaat (thuis en op school) en de kennis (weten hoe een goed boek te kiezen). De Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) hebben opgeroepen tot een leesoffensief. Deze oproep heeft als doel om de leesmotivatie te vergroten.

### 7.2.2 Aanbevelingen om de taalontwikkeling vanuit de thuissituatie te bevorderen

Naast het opleidingsniveau is ook de mate van ouderbetrokkenheid van invloed op de taalontwikkeling. Daar liggen mogelijkheden om de taalontwikkeling van jongeren te stimuleren. Onderzoek naar trajecten met betrekking tot taal en ouderbetrokkenheid laten zien dat ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op zowel de ouders als de kinderen en het gehele gezin. Kinderen blijken een grotere mate van taalvaardigheid te krijgen (Carpentieri et al., 2011), vaker door te stromen in het onderwijs (Van Tuijl et al., 2001) en een grotere mate van leesvaardigheid te krijgen (Sénéchal en Young,

2008). Ouders blijken daarnaast een grotere taalvaardigheid en een betere plek in de samenleving te krijgen (De Greef, 2015; De Greef et al., 2015). Binnen het gehele gezin verbetert tenslotte het leesgedrag, evenals de kwaliteit van het bibliotheekbezoek (Chao et al., 2015).

### *7.2.3 Aanbevelingen om de taalontwikkeling vanuit de onderwijssituatie te bevorderen*

Vanuit de onderwijssituatie kan op drie lagen geïnvesteerd worden in de taalontwikkeling van de leerlingen en studenten. Allereerst kan een actief taalbeleid met een bijbehorende taalvisie ervoor zorgen dat in alle opleidingslagen de taalontwikkeling actief wordt ondersteund. Ook kan dit ervoor zorgen dat er in de klas, maar ook op de gehele school (bijvoorbeeld in samenwerking met een bibliotheek of mediatheek) voldoende aandacht is voor de taalontwikkeling van eenieder. Twee interventies die het met name in het mbo mogelijk maken om op een adequate wijze te werken aan terugdringing van de taalachterstand onder studenten, zijn leesbevordering en de integratie van taalvakken en beroepsgerichte vakken. Met name het integraal werken vergt enige inspanning van zowel de staf als de vak- en taaldocenten. De docent kan de taalontwikkeling bevorderen door een variatie aan lesvormen aan te bieden met voldoende aandacht voor lees- en schrijfstrategieën en de inzet van betekenisvolle leeractiviteiten en materialen. Tijdens de les zou praktijkgericht in plaats van toetsgericht gewerkt moeten worden en zouden materialen en examens moeten aansluiten bij de context van het beroep. Hierbij moet uiteraard rekening worden gehouden met de diversiteit van de studenten.

## **7.3 Mogelijke acties voor het onderwijsveld**

Om taalachterstanden onder jongeren te voorkomen, is de inzet en samenwerking van verschillende partijen nodig. Er is niet één eenvoudige oplossing. Los van het trainen van individuele deficiënties, het stimuleren van ouderbetrokkenheid en de leesmotivatie en -attitude, kan er in het onderwijsveld wel anders worden gewerkt. In dit literatuuronderzoek is daarvoor specifiek naar het mbo gekeken. Onderstaande aanbevelingen gericht op het mbo pretenderen dan ook niet anders dan een startpunt te zijn voor een verdere dialoog tussen de verschillende partijen in en om het onderwijs en voor nader onderzoek om taalachterstanden onder jongeren tegen te gaan. Het belang om het aantal studenten dat met een taalachterstand van school komt zo klein mogelijk te houden, is immers erg groot: voor de jongeren zelf, maar ook voor de samenleving als geheel. Hieronder volgen een aantal aanbevelingen, die deels aansluiten op huidige ontwikkelingen. Met sommigen van deze aanbevelingen is reeds een start gemaakt, maar voor een aantal mag extra aandacht gevraagd worden. Dit zouden de partijen in dialoog gezamenlijk kunnen oppakken.

### *Landelijke overheid (onderwijskwaliteit)*

1. Het ontwikkelen en uitvoeren van een taalbeleid ligt voor een groot deel bij de mbo-scholen zelf. Onder andere het beleid in Finland laat voordelen zien van expliciete aandacht in het landelijk beleid voor taalvaardigheid op de verschillende niveaus van het onderwijs (Garbe et al., 2016). Overweeg daarom, eventueel na evaluatieonderzoek over de resultaten van het decentrale beleid, om meer kaders voor taalbeleid voor het mbo op te stellen.
2. De kwaliteit van docenten is van grote invloed. Het professionaliseren van docenten op het taalonderwijs in het mbo is dan ook van groot belang. Ook hier kunnen landelijke richtlijnen en faciliteiten voor worden ontwikkeld. Geef hierbij extra aandacht aan de verhoging van het taalniveau onder beroepsvakdocenten. Daarnaast zou het goed zijn om op lerarenopleidingen meer aandacht te besteden aan leesbevordering in het mbo en aan het bevorderen van taalontwikkeling in alle vakken.

### *School en docent*

1. Op basis van landelijke kaders kunnen scholen vervolgens hun eigen taalbeleid opstellen. Het zou goed zijn hierin taal- en leesbevorderingsprojecten te stimuleren. Naast de in veel gevallen aanwezige taalcoördinator kan gedacht worden aan het aanstellen van een leescoördinator en het aangaan van een samenwerking met een bibliotheek.
2. Stimuleer de samenwerking tussen taal- en vakdocenten en faciliteer het geïntegreerd lesgeven. De docent kan de taalontwikkeling bevorderen door een variatie aan lesvormen aan te bieden met voldoende aandacht voor lees- en schrijfstrategieën, vrij lezen en de inzet van betekenisvolle leeractiviteiten en materialen op het juiste niveau. Ten behoeve van motivatie van de studenten kan men het vak Nederlands aanpassen aan de praktijk en interesses van de studenten.
3. Faciliteer de professionalisering van docenten op het gebied van leesdidactiek en/of taalontwikkende didactiek nadrukkelijker. Dit geldt voor zowel docenten Nederlands (actuele ontwikkelingen en beroepsgericht werken) als docenten van andere vakken en wissel goede ervaringen uit.
4. Investeer in de begeleiding van nieuwe docenten (zoals zij-instromers) op het gebied van taaldidactiek. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen docenten Nederlands (met een didactische opleiding) en docenten van praktijkgerichte vakken (met een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift, PDG).

### *Aanbevelingen voor vervolgonderzoek*

1. Het verdient aanbeveling om op een aantal terreinen nader onderzoek te doen naar wat de impact van het taalbeleid van de verschillende mbo-instellingen is op het taalniveau van jongeren in het mbo. De verantwoordelijkheid voor beleidsvorming op taal- en rekenonderwijs ligt voor een groot deel bij de mbo-scholen. Zij hebben de ruimte dit beleid vorm te geven en wisselen hierover informatie en best practices uit binnen het 'Platform Taal in MBO' van de MBO Raad en de 'Mbo Taalacademie' van ITTA. Het is van groot belang dat deze uitwisseling van informatie en best practices verder wordt gestimuleerd en er meer praktijkgericht onderzoek wordt gedaan naar wat werkt in het lees-en taalonderwijs. Dit onderzoek kan wellicht input bieden voor verdere vormgeving van kaders voor het taalonderwijs en professionalisering.
2. Het is wenselijk om te onderzoeken wat de problemen zijn waar docenten Nederlands en praktijkvakdocenten in hun lespraktijk met betrekking tot de ontwikkeling van de taalvaardigheden van hun studenten tegenaan lopen. Op basis van de ervaren problemen kunnen oplossingen gezocht worden binnen de instelling of landelijk worden geïnitieerd.
3. Een post-initiële aanbeveling: onderzoek (bijvoorbeeld middels een pilot) of mbo-studenten vijf jaar nadat zij de school hebben verlaten, met of zonder diploma en op verschillende niveaus, hun basisvaardigheden willen verbeteren omdat zij dan meer inzicht hebben in welke vaardigheden zij onvoldoende beheersen voor studie of werk.
4. Er zou ten slotte onderzoek gedaan kunnen worden naar hoe groot de groep met een taalachterstand in het mbo is. Mede op basis hiervan kunnen ook vervolgcacties bepaald worden.

## Referenties

Alons, L., Litjens, P., Duijvenboden, P. van, & Wolters R. (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Amsterdam: Stichting Lezen en ITTA.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-107. doi: 10.1080/10573560308207.

Begrippenlijst Centraal Bureau voor de Statistiek (2020). Geraadpleegd 28 juli 2020 op <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen?tab=i#id=initieel-onderwijs>.

Bogaert, N., & Branden, I.C. van den. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Bohenn, E., & Jansen, F. (2012). Elf aanbevelingen om studieboeken in het mbo taalvriendelijker te maken. In *Taalonderwijs in het mbo. Ontwikkelingen, problemen en oplossingen*. Amsterdam: Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en Levende Talen Magazine.

Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 11(1), 65-88. doi: 10.1023/a:1007976521114.

Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal – vmbo. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek en Stichting Lezen voor Kunst van Lezen.

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's-Hertogenbosch: ECBO.



Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Cavey, D.W. (2000). *Dysgraphia: Why Johnny can't write* (3rd edition). Austin, TX: ProEd.

Chao, S. L., Mattocks, G., Birden, A., & Manarino-Leggett, P. (2015). The Impact of the Raising A Reader Program on Family Literacy Practices and Receptive Vocabulary of Children in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 43, pp. 427-434.

Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Lam, J. F. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Clotfelter, C., H. Ladd & J. Vigdor. (2007). Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects. *NBER Working Paper* 13617.

College voor Toetsing en Examens (CvTE). (2016). *Rapportage referentieniveaus 2015-2016. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen en Engels*. Utrecht: CvTE.

College voor Toetsing en Examens (CvTE) (2017). *Rapportage referentieniveaus 2016-2017. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen en Engels*. Utrecht: CvTE.

Dijk, G. van. (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek: Een ontwerpgericht onderzoek*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.

Duo market research, & CED-groep. (2010). *Wie leest heeft de wereld binnen handbereik. Een behoefteonderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences, and attainment*. (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Engen, N. van, & Christoffels, I. (2017). *Wat zijn kenmerken van de mbo-populatie en presteren deze leerlingen beter wanneer de onderwijsaanpak wordt afgestemd op die kenmerken?* Den Haag: Kennisrotonde.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Fasang, A., Mangino, W., & Brückner, H. (2010). Parental Social Capital and Educational Attainment. *Working paper 2010-01*. New Haven: Yale University.

Garbe, C., Lafontaine, D., Shiel, G., Sulkunen, S. & Valtin, R. (2016). *Literacy in Finland: Country Report: Children and adolescents*. Cologne: ELINET.

Gelderen, A. van. (2012). Het Salsa project in vogelvlucht. Plenaire lezing voor Lezen Centraal, jaarlijks congres van de Stichting Lezen over lezen in het vmbo, 20 maart. De Reehorst Ede.

Gelderen, A. van, Oostdam, R., & Schooten, E. van. (2011). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language Learning, 61*, 281-321.

Gerritsen, S., Kuijpers, S., Scharten, R., & Netten, A. (2015). *Mbo taalexperiment*. Den Haag: Centraal Planbureau en Expertisecentrum Nederlands.

Gijssel, M.A.R., Karman, S., & Bosman, A.M.T. (2010). Behandeling van dyslexie: Onderzoek laat effecten en successen zien. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 18*(2), 26-29.

Greef, M. de. (2012a). *Educatietrajecten van ROC ID College hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio's Midden-Holland, Zoetermeer en Holland-Rijndland*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

Greef, M. de. (2012b). *Educatietrajecten van het Kellebeek College afdeling Via hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio West-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

Greef, M. de. (2012c). *Educatietrajecten in Den Haag zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

Greef, M. de. (2012d). *Educatietrajecten in Noordoost Twente zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

Greef, M. de, Hanekamp, M., Segers, M., Verté, D., & Lupi, C. (2012). *Leren in verschillende contexten*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Greef, M. de. (2015). *Duurzame impact educatietrajecten voor inwoners van Amsterdam*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

Greef, M. de, Segers, M., & Nijhuis, J. (2015b). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen en Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie en taalvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University.

Greef, M. de, Segers, M., Nijhuis, J., & Lam, J. F. (2014). *Impact onderzoek taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen en Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid Deel A*. Maastricht: Maastricht University.

Greef, M. de, & Poppelaars, M. (2017). *Educatietrajecten als maatschappelijke oplossing voor kwetsbare inwoners van Noord-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéduc.

Groot, A., Houtkoop, W., Stehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Groot, A., Bolle, T., & Meelis, I. van. (2016, update 2018). *Taalbewust lesgeven op het mbo. Naar betere taalprestaties op mbo-entree en niveau 2*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.

Haacke, F., Jacobs, A., Jonker, V. H., Thijssen, R., Wijers, M. M., & Stelwagen, R. (2012). *Standaarden en eindtermen ve*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Harms, T., & Kalsbeek, M. (2013). *Leren begrijpend lezen en luisteren in mbo 2*. Groningen: GION/RUG.

Hornickel, J., & Kraus, N. (2013). Unstable Representation of Sound: A Biological Marker of Dyslexia. *The Journal of Neuroscience*, 33, 3500-3504.

Inspectie van het Onderwijs. (2019a). *De staat van het onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2019b). *Peil. Taal en rekenen 2018 - 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De staat van het onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

ITTA. (2017). *Nederlands in het mbo. De stand van zaken*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Kennisrotonde. (2017). *Wat zijn determinanten van schoolloopbaansucces in het voortgezet onderwijs van leerlingen met gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen die uitstromen uit het speciaal (basis)onderwijs?* Den Haag: Kennisrotonde.

Knippenberg, M. van. (2012). Nederlands in het mbo. In *Taalonderwijs in het mbo. Ontwikkelingen, problemen en oplossingen*. Amsterdam: Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en Levende Talen Magazine.

Koeven, E. van, Kootstra, G.J., Groot, A. de, & Schaafsma, F. (2018). *Mbo-docenten Nederlands over hun vak*. Utrecht: WOSO.

Kordes J., Feenstra H., Partchev I., Feskens R., & Graaf, A. de. (2012). *Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen. Aanvullende analyses op basis van PISA-2009*. Arnhem: Cito.

Kordes, J., Bolsinova, M., Limpes, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van den, & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal*

*basisonderwijs 2: Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO.* Arnhem: Cito.

Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds). (2012). *TIMSS and PIRLS 2011. Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade – Implications for Early Learning.* Chestnut Hill: Boston College.

Mathis, W.J. (2016). *The Effectiveness of Class Size Reduction.* Boulder: University of Colorado.

Meijerink, H., Letschert, J, Rijlaarsdam G, Bergh, H. van den, & Streun, A. van. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus.* Enschede: Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.

Milliano, I. de. (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: the role of engagement in academic reading and writing.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen.* Delft: Eburon.

Notten, N. (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization.* Nijmegen: Radboud University.

Notten, N. (2013). Leesopvoeding en onderwijssucces in de moderne samenleving. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten.* Delft: Eburon.

Notten, N., & Wijs, F. de. (2017). *Een beeld van de laaggeletterde ouder: Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren.* Den Haag: Onderwijsraad.

Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief.* Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raaphorst, E., & Groot, A. (2014, update in 2017). *Examens Nederlands in het mbo. Zijn instellingen er klaar voor? 's Hertogenbosch: ECBO.*

Raaphorst, E., & Steehouder, P. (2011). *Taal terug op het mbo. Beleid en praktijk van (nieuw) taalonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch: ECBO.

Rooijen, K. van, & Zoon, M. (2012). *Risicofactoren voor onderwijsachterstanden*. Utrecht: NJI.

Sande, L. van der, Steensel, R. van, & Arends, L. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. In *Succesvol lezen in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Sapulete, S., Pol, G. van de, Vankan, A., Kerkhof, D. van, & Jelcic, N. (2018). *Arbeidsmarkt barometer po, vo en mbo 2017-2018. Jaarrapportage 2017-2018*. Rotterdam: Ecorys; Dialogic.

Sapulete, S., Wester, M., Jelcic, J., & Vankan, A. (2019). *Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2018-2019. Jaarrapportage 2018-2019*. Rotterdam: Ecorys; Dialogic.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from. *Review of Educational Research* 78(4), 880-907.

SLO. (2017). *Leerplankundige analyse PISA 2015*. Enschede: SLO.

Snijders, T., & Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advances multilevel modeling*. Second edition. Londen: Sage.

Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Steensel, R. van, Gelderen, A. van, Kruistum C. van, Milliano, I. de, Trapman, M., Oostdam R., Paul Leseman P., & Haan, M. de. (2013). *Hoe moeilijk is goed lezen en schrijven voor vmbo'ers? Inzichten uit onderzoek*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Tuijl, C. van, Leseman, P.P.M., & Rispens, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 148-159.

Woud, L. van der, & Elphick, E. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. DUO Onderwijsonderzoek. Amsterdam: Stichting Lezen.

Woud, L. van der, & Grinsven V. van. (2017). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. DUO Onderwijsonderzoek. Amsterdam: Stichting Lezen.

