



Preventie door interventie

Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren

Colofon

Titel: Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies

Auteurs: Ingrid Christoffels, Annemarie Groot, Christine Clement en Jo Fond Lam

Datum: Maart 2017

Projectnummer: 30403.01

Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
www.ecbo.nl



© ecbo 2017

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1. Inleiding	9
1.1 Geletterdheid en laaggeletterdheid	10
1.2 Taalachterstand en interventies	12
1.3 Onderzoeksvragen	13
2. Opzet en afbakening van het onderzoek	15
2.1 Globale opzet	15
2.2 Domein van het literatuuronderzoek en afbakening	15
2.3 Zoeken naar interventies	16
3. Stand van zaken rond achterstanden in lezen en schrijven in Nederland	19
3.1 Referentieniveaus en centrale examens	19
3.2 Referentieniveaus Taal	20
3.3 Taalvaardigheid kinderen (4-12 jaar) (PIRLS en PPON)	25
3.4 Taalvaardigheid jongeren (12-18-jarigen) (PISA en PIAAC)	31
3.5 Conclusie en discussie	36
4. Factoren die van belang zijn bij achterstanden in lezen en schrijven	40
4.1 Lees- en schrijfprocessen	40
4.2 Factoren die van invloed zijn op lees- en schrijfvaardigheden	42
4.3 Factoren die te maken hebben met het kind	44
4.4 Factoren die te maken hebben met school	49
4.5 Factoren die te maken hebben met de ouders van het kind	50
4.6 Factoren die te maken hebben met de bredere omgeving van het kind	53
4.7 Conclusie en discussie	54
5. Interventies ter vermindering van achterstand in lezen en schrijven	56
5.1 Family literacy	56
5.2 Voorbeeldinterventies	58

5.3	Factoren die te maken hebben met het kind	62
5.4	Factoren die te maken hebben met school	68
5.5	Factoren die te maken hebben met de omgeving van het kind	69
5.6	Conclusie	74
6.	Conclusie	75
6.1	Samenvatting en discussie	75
6.2	Aanbevelingen	79
	Literatuur	81
	Appendix A Referentieniveaus lezen	89
2.1	zakelijke teksten	89
2.2	Fictionele narratieve en literaire teksten	94
	Appendix B Referentieniveaus schrijven	97
	Appendix C Overzicht interventies	104

Samenvatting

Om goed te participeren in de hedendaagse maatschappij is het een voorwaarde om te kunnen lezen en schrijven. Onder de Nederlandse beroepsbevolking heeft echter 1 op de 9 Nederlanders moeite met deze essentiële vaardigheden; zij zijn laaggeletterd.

Naast de groep van laaggeletterde volwassenen bestaat er onder kinderen en jongeren een groep die ten opzichte van leeftijdsgenoten achterloopt in lees- en schrijfvaardigheden. Zij lopen risico om op te groeien tot laaggeletterde volwassene, wanneer deze achterstand niet ingehaald wordt.

Doel van het onderzoek

In dit rapport gaan we in op achterstanden bij kinderen en jongeren: in welke mate is er sprake van taalachterstand en welke factoren spelen hierin een rol? We geven een breed overzicht van bestaande preventieve aanpakken in binnen- en buitenland van lees- en schrijfachterstand bij schoolgaande kinderen en jongeren gedurende verschillende fasen in het onderwijs. Hierbij is de focus op de rol van de ouders (family literacy). Daarmee geeft het rapport aanknopingspunten om te voorkomen dat kinderen en jongeren met een taalachterstand de laaggeletterden van de toekomst worden.

Achtergrond: Laaggeletterdheid

In Nederland is met het Referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009) voor alle onderwijssectoren beschreven wat voor taken een leerling of student moet kunnen uitvoeren op een bepaald moment in zijn of haar schoolloopbaan. Er zijn verschillende niveaus in het referentiekader, aangeduid met 1F, 2F, 3F en 4F die basiskennis en basisvaardigheden taal en rekenen beschrijven. Niveau 2F wordt hierbij beschouwd als het burgerschapsniveau: het is het minimumniveau dat volwassenen moeten beheersen om volwaardig te kunnen participeren in de samenleving. Niveau 2F is ook het niveau dat minimaal gehaald moet worden voor een startkwalificatie in het hoger onderwijs. Vanuit dit perspectief is een volwassene met een taalniveau onder 2F laaggeletterd.

Vanuit (internationaal) onderzoek zijn verschillende definities in omloop. Veel gebruikt is de definitie op basis van taalvaardigheidsmetingen in internationale vergelijkende studies, zoals het PIAAC-onderzoek. Hierin zijn vijf beheersingsniveaus gedefinieerd, waarbij op of onder niveau 1 wordt beschouwd als laaggeletterd. Dit niveau komt globaal overeen met referentieniveau 1F. Op niveau 1 van PIAAC beschikken mensen over een elementair basisvocabulaire en kunnen ze eenvoudige informatie uit korte zinnen en teksten halen. Ze hebben echter moeite om verschillende soorten informatie te vergelijken, te contrasteren of te beredeneren.

Deze definitie kunnen we niet toepassen op kinderen en jongeren onder 16 jaar. Immers, zij zijn in ontwikkeling en hoeven nog niet op het gewenste eindniveau te presteren. Maar de referentieniveaus en normeringen in internationaal onderzoek geven wel een indicatie over het bestaan van achterstanden ten opzichte van een vastgestelde norm.

Stand van zaken

Om de stand van zaken rond achterstanden in lezen en schrijven in Nederland te geven, zijn de resultaten van centrale eindtoetsen en examinering alsook de resultaten van bestaand (internationaal) lees- en schrijfonderzoek (PIRLS, PPON, PISA, PIAAC) beschreven. Hierin valt op dat gegevens over schrijfvaardigheid zeer schaars zijn. Ook blijkt dat er alleen wordt getoetst op het vereiste niveau; als het niveau dat getoetst wordt hoger is dan het 'burgerschapsniveau' (2F), is het aan te bevelen dat ook getoetst wordt of een leerling die dat hogere niveau niet haalt, wél het 'burgerschapsniveau' beheerst. Bovendien blijken definities van het concept 'taalachterstand' enorm te verschillen, waardoor vergelijkbaarheid van gegevens niet eenvoudig is. Een ruwe schatting is wel te maken: tenminste 1 op de 10 kinderen heeft een taalachterstand en loopt daarmee het risico om als laaggeletterde volwassene de maatschappij en de arbeidsmarkt te betreden.

Factoren die gerelateerd zijn aan taalachterstanden

We onderscheiden factoren die te maken hebben met het kind, met de school en met de omgeving, inclusief de ouders (de focus van dit literatuuronderzoek). Relevante factoren zijn mondelinge en schriftelijke taalkennis van het kind, leesattitude van het kind, kwaliteit van het onderwijs en ouderbetrokkenheid. Zo zorgt bijvoorbeeld een negatieve leesattitude ervoor dat kinderen en jongeren weinig lezen, waardoor zij niet alleen niet vooruitgaan in het lezen, maar het leesniveau zelfs achteruit kan gaan. Omdat Nederlandse kinderen een relatief lage leesmotivatie hebben en bijna de helft van de 15-jarigen nauwelijks leest voor hun plezier, is leesattitude een belangrijke factor om op te nemen in preventieve interventies. Verder hebben we in de literatuur opvallend weinig factoren gevonden die specifiek gerelateerd zijn aan schrijfvaardigheid; er is in dat opzicht een lacune in de beschikbare onderzoeksgegevens. Ook de rol van de omgeving, waaronder de invloed van leeftijdsgenoten (peers) lijkt in de literatuur onderbelicht.

Interventies

In Appendix C wordt een uitgebreid overzicht gegeven van verschillende soorten family literacy-interventies voor verschillende leeftijdsgroepen in de leeftijd van 4 tot 18 jaar, gerelateerd aan de factoren waarvan we weten dat zij de lees- en schrijfvaardigheid beïnvloeden. Op het gebied van leesattitude blijken er relatief veel interventies beschikbaar te zijn. Dit is relevant omdat Nederlandse jongeren daarin een relatief negatieve houding hebben. Veel minder interventies zijn te vinden op het gebied van auditieve en executieve functies. Dit kan komen doordat deze factoren mogelijk lastiger te trainen zijn of dat transfer van training naar leesvaardigheid lastig is. Ook op het gebied van schrijven zien we weinig interventies, terwijl dat gezien het niveau van schrijfvaardigheid onder Nederlandse kinderen en jongeren wel heel relevant is. Vooral bij kinderen en jongeren met laaggeletterde ouders zou een gezinsgericht programma gericht op het schrijven effectief kunnen zijn.

Tenslotte zien we een lacune op het gebied van interventies gericht op jongeren tussen 12 en 18 jaar. Juist daar zijn er nog goede mogelijkheden om prevalentie

van laaggeletterdheid terug te dringen. Mogelijkheden die er in de volwassen leeftijd niet meer zo gemakkelijk zijn. Immers, in de schoolsetting die is voorzien van toetsing en dergelijke zijn (hardnekkige) lees- en schrijfproblemen duidelijker zichtbaar en zijn deze jongeren makkelijker te benaderen dan in de volwassenheid.

Tot slot

Het is waardevol om inzicht te hebben in de mate waarin taalachterstand voorkomt onder jongeren en kinderen. Dit is nodig om het effect van beleidsmaatregelen en interventies te kunnen onderzoeken; het verkrijgen van meer eenduidigheid in cijfers is daarom wenselijk.

Uit het rapport blijkt dat er weinig aandacht is voor schrijfvaardigheid, zowel binnen onderwijs als binnen onderzoek. Naast meer aandacht voor schrijven op school zou onderzocht moeten worden hoe schrijfvaardigheid ook buiten school gestimuleerd kan worden.

Ook blijkt dat weinig onderzoek en weinig interventies zich richten op jongeren met taalachterstanden in het secundaire of tertiaire onderwijs. Het is daarnaast belangrijk dat jongeren hun taalniveau ten minste onderhouden en niet afglijden naar een lager niveau. Onderzoek zou moeten uitwijzen in welke mate en waarom dat gebeurt. Ook bevelen wij aan dat nieuwe interventies zich juist op deze leeftijdsgroep richten.

Dankwoord

De auteurs zijn dank verschuldigd aan een aantal mensen die op verschillende wijze hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit literatuuronderzoek, namelijk Annemiek Cox, Mirja Pleijsant en Alieke Hofland. Amos van Gelderen was als adviseur betrokken en heeft zeer waardevolle feedback gegeven op eerdere versies van dit rapport.

Verder zijn we de deelnemers van de expertmeeting zeer erkentelijk voor hun bijdrage, in de bijeenkomst en in veel gevallen ook in feedback op eerdere versies van dit rapport: Roel van Steensel (Universiteit van Rotterdam), Marga Tubbing (Stichting Lezen & Schrijven), Kees Vernooy (Expertis Onderwijsadviseurs en Hogeschool Edith Stein), Marieke Wiebing (Stichting Lezen & Schrijven), Roos Wolters (Stichting Lezen), Niels Bakker (Stichting Lezen) Kees Broekhof (Sardes), Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut en Hogeschool Rotterdam).

1. Inleiding

Het leren van lezen en schrijven behoort tot de belangrijkste doelen van het onderwijs. Tenslotte, om goed te kunnen participeren in de moderne maatschappij is kunnen lezen en schrijven essentieel. In Nederland zijn naar schatting ongeveer 1,3 miljoen volwassenen uit de beroepsbevolking laaggeletterd, ongeveer 1 op de 9 Nederlanders. De Algemene Rekenkamer becijferende dat 2,5 miljoen mensen boven de 16 jaar moeite heeft met taal, en/of rekenen (Algemene Rekenkamer, 2016). Mensen die laaggeletterd zijn, kunnen wel lezen en schrijven maar hebben daar moeite mee. Laaggeletterden zijn dus niet ongeletterd of analfabeet. Met een geschat aantal van 250.000 is deze laatste groep in Nederland relatief klein ten opzichte van de veel grotere groep laaggeletterden (Buisman & Houtkoop, 2014).

Nederlandse cijfers over laaggeletterdheid zijn onder andere afkomstig uit grootschalig internationaal onderzoek naar onder andere leesvaardigheid bij volwassenen, dat al enige tientallen jaren plaatsvindt. IALS in 1994 (International Adult Literacy Survey), ALL in 2007 (Adult Literacy and Life Skills Survey) en PIAAC in 2012 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) laten zien dat er mogelijk een stijgende lijn zit in het aantal laaggeletterden (of in elk geval dat het aantal niet kleiner wordt): van 9,4% in 1994, naar 11,9% in 2012 (Buisman & Houtkoop, 2014).

Mensen die laaggeletterd zijn ondervinden daar persoonlijke consequenties van die ook gevolgen hebben voor de maatschappij. Zo is er op alle gebieden die betrekking hebben op de mate waarin mensen participeren in de maatschappij een negatieve relatie met laaggeletterdheid. Laaggeletterden rapporteren bijvoorbeeld dat zij minder vaak vrijwilligerswerk doen, zeggen dat ze hun medemens minder vertrouwen en hebben vaker het gevoel dat ze geen invloed kunnen uitoefenen op de politiek (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & van der Velden, 2013; Christoffels, Baay, Bijlsma & Levelt, 2016). Bovendien hebben zij drie keer zo vaak als gemiddelde Nederlanders geen tot onvoldoende computervaardigheden (zo'n 30% van de laaggeletterden) wat sociaal isolement mogelijk vergroot en zelfredzaamheid verkleint (Baay, Buisman & Houtkoop, 2015). Daarbij komt dat omgaan met informatie op computers een goede leesvaardigheid vereist. Dus zelfs als mensen een computer kunnen bedienen, is dat alleen waardevol als ze ook goed zijn in lezen. Onder 15-jarige studenten blijkt maar liefst 80% van de digitale leesvaardigheid te kunnen worden verklaard door lezen vanaf papier (OECD, 2015).

Laaggeletterdheid heeft ook consequenties op economisch vlak: mensen die niet heel goed kunnen lezen en schrijven, hebben een lager salaris en bevinden zich veel vaker onder de armoedegrens. Ze wonen vaker in wijken met een lage sociaal-economische status en ervaren hun gezondheid als slechter dan niet-laaggeletterden (Christoffels e.a., 2016). Er blijkt een negatieve relatie tussen geletterdheid en verschillende gezondheidsuitkomsten: laaggeletterden hebben onder meer een verminderde fysieke en mentale gezondheid en een grotere kans om eerder te sterven. Naar schatting bedragen de jaarlijkse zorgkosten voor laaggeletterdheid 127 miljoen euro (Van der Heide & Rademakers, 2015). De jaarlijkse kosten van laaggeletterdheid worden in zijn geheel geschat op circa

€560 miljoen (PWC, 2013). Daarbij zijn er naast kosten in de gezondheid bijvoorbeeld ook kosten van verminderde productiviteit en gemiste belastinginkomsten en uitkeringen meegenomen (zie ook Stichting Lezen en Schrijven, 2014).

Met andere woorden, laaggeletterdheid heeft niet alleen persoonlijke consequenties, maar raakt de hele maatschappij. Een belangrijke manier om de prevalentie van laaggeletterdheid onder volwassenen te verminderen, is om te proberen te voorkomen dat kinderen met taalachterstanden zich ontwikkelen tot laaggeletterde volwassenen. Indien onder kinderen en jongeren taalachterstanden worden gesignaleerd, kan met preventieve maatregelen (zoals interventies via ouders en school) geprobeerd worden deze achterstanden te verminderen. In het voorliggende rapport gaan we in op de stand van zaken wat betreft taalachterstanden in verschillende leeftijdsgroepen, op de factoren die samenhangen met achterstanden en beschrijven we mogelijke interventies via de ouders. Eerst gaan we hieronder dieper in op enkele concepten.

1.1 Geletterdheid en laaggeletterdheid

Geletterdheid (Engels: 'literacy') is in de meest basale definitie de vaardigheid om te kunnen lezen en schrijven. Het begrip wordt tegenwoordig echter vaak zeer ruim opgevat. UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) definieerde geletterdheid bijvoorbeeld als "the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts." (p. 13, Unesco, 2004). Deze definitie geeft aan dat *literacy* veel meer is dan het kunnen lezen van een geschreven tekst. Het in Nederland veelgebruikte begrip functionele geletterdheid sluit hierbij aan. Functionele geletterdheid houdt in dat men in staat moet zijn geschreven taal te gebruiken. Dus bij functionele geletterdheid gaat het niet alleen om het kunnen lezen en begrijpen van teksten, maar ook om iets met de informatie te kunnen doen in het dagelijks leven. Mensen moeten in staat zijn verkeersborden juist te interpreteren, een formulier in te vullen, ondertiteling op de televisie te begrijpen, of digitale betalingen te verrichten (o.a. Groot, Houtkoop, Steehouder & Buisman, 2015).

Mensen die onvoldoende vaardig zijn in functionele geletterdheid zijn *laaggeletterd*. Deze mensen kunnen dus wel lezen en schrijven, maar hebben er te veel moeite mee om te kunnen functioneren in het dagelijks leven (o.a. Buisman & Houtkoop, 2014; Christoffels e.a., 2016). Het begrip laaggeletterdheid is echter niet eenduidig en heeft verschillende definities. Elke grens voor de mate van geletterdheid die we laag noemen is per definitie arbitrair omdat mate van geletterdheid gradueel is. Daarbij kent geletterdheid - zoals we later in meer detail zullen zien - verschillende aspecten en omvat het lees- en schrijfvaardigheid, perceptie, begrip en productie van geschreven tekst. Binnen leesvaardigheid kan bijvoorbeeld de woordherkenning traag verlopen, maar kan iemand bij voldoende tijd wel goed begrijpen wat hij of zij leest. Wellicht heeft iemand een beperkt vocabulaire waardoor het leesproces niet soepel loopt of misschien heeft hij bij schrijven erg veel moeite met spelling terwijl zinsbouw wel lukt. Genoemde vaardigheden zijn allemaal aspecten van geletterdheid. Wanneer spreken we nu van een onvoldoende niveau van geletterdheid?

Referentieniveaus

In het Referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009) staan referentieniveaus taal (en rekenen) beschreven. Deze geven weer voor alle onderwijssectoren wat voor taken een leerling of student moet kunnen uitvoeren op een bepaald moment in zijn of haar schoolloopbaan. Met deze referentieniveaus wordt beoogd om het taal- en rekenonderwijs in de verschillende onderwijssectoren (po-vo-mbo) beter op elkaar te laten aansluiten en de taal- en rekenvaardigheden van de leerlingen te verbeteren. Het referentiekader omvat naast taalvaardigheden ook mondelinge taalvaardigheid (spreken, gesprekken voeren en luisteren). Omdat we in dit onderzoek uitsluitend ingaan op lezen en schrijven zullen we in het vervolg alleen ingaan op het domein taal en specifiek de lees- en schrijfvaardigheden. Het referentiekader gaat uit van de taken die belangrijk zijn om te beheersen op school of later in de maatschappij. Voor leesvaardigheid worden de volgende taken onderscheiden: begrijpen, interpreteren, evalueren/reflecteren, samenvatten en opzoeken. Hierbij zijn de eerste drie taken van toepassing op het lezen van alle soorten teksten (literatuur, fictie, informatieve en zakelijke teksten). De laatste twee taken zijn daarnaast specifiek van toepassing bij het lezen van zakelijke of studieteksten. Net als voor lezen, zijn ook voor schrijven taken benoemd in het referentiekader, namelijk: correspondentie, formulieren invullen/berichten/advertenties en aantekeningen, verslagen/werkstukken/samenvattingen/artikelen en vrij schrijven. Elk van de niveaus in het referentiekader, aangeduid met 1F, 2F, 3F en 4F beschrijft basiskennis en basisvaardigheden voor taal. Niveau 2F wordt hierbij beschouwd als het burgerschapsniveau. Het is het minimumniveau van taal dat volwassenen moeten beheersen om volwaardig te kunnen participeren in de samenleving. Niveau 2F is ook het niveau dat minimaal gehaald moet worden voor een startkwalificatie in het onderwijs. Volgen we deze definitie dan is een volwassene met een taalniveau onder 2F laaggeletterd.

Op niveau 1F van het referentiekader (dat wil zeggen het niveau dat wordt gezien als laaggeletterd) kan iemand op het domein lezen wel 1) eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen, die aansluiten bij de leefwereld en 2) jeugdliteratuur belevend lezen. Op het domein schrijven kan iemand korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver. Een volledige beschrijving van de domeinen en niveaus is opgenomen in Appendix A en B.

Laaggeletterdheid volgens PIAAC

In onderzoek naar laaggeletterden is de definitie van laaggeletterdheid ook wel gebaseerd op de taalvaardigheidsmeting in het PIAAC-onderzoek (o.a. Buisman & Houtkoop, 2014; Christoffels e.a., 2016). PIAAC is een grootschalig internationaal onderzoek naar het niveau van kernvaardigheden, waaronder taalvaardigheid. In PIAAC gaat het bij taalvaardigheid om het lezen en gebruiken van geschreven informatie. Er zijn vijf beheersingsniveaus gedefinieerd, waarbij op of onder niveau 1 wordt beschouwd als laaggeletterd. Dit niveau komt globaal overeen met referentieniveau 1F (Buisman & Houtkoop, 2014). Op niveau 1 van PIAAC beschikken mensen over een elementair basisvocabulaire en kunnen ze eenvoudige informatie uit korte zinnen en teksten halen. Ze hebben echter wel

moeite om verschillende soorten informatie te vergelijken, te contrasteren of te beredeneren (op de schaal van 0 tot 500 scores laaggeletterden tot en met 225 punten). Mensen die tussen de 1 en de 2 van de taalvaardigheidsschaal van PIAAC scoren (rond de 240 punten op een schaal van 0-500) kunnen worden gezien als matig geletterd. Deze mensen kunnen lezen en schrijven maar functioneren niet helemaal op het niveau dat wenselijk wordt geacht in de maatschappij.

1.2 Taalachterstand en interventies

Bij kinderen tot 18 jaar is de term laaggeletterd niet van toepassing, maar spreken we van taalachterstand. Tenslotte zijn kinderen en jongeren nog bezig met het verwerven van het eindniveau van lees- en schrijfvaardigheden. Voor (jonge) kinderen kan het daarom volstrekt normaal zijn om te functioneren op een niveau dat we voor een volwassene als laaggeletterd zouden beschouwen.

Zowel vroeg als later in de schoolloopbaan verloopt taalontwikkeling niet bij alle kinderen even voorspoedig. De verschillen in lees- en schrijfvaardigheid tussen kinderen kunnen erg groot zijn. Diverse studies laten zien dat er een substantieel aantal kinderen en jongeren is dat een achterstand heeft in lezen en schrijven ten opzichte van hun leeftijdsgenoten (Kordes, Bolsinova, Limpes & Stolwijk, 2013; Van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich 2011). Ze hebben bijvoorbeeld moeite om hun schoolboeken te begrijpen (Trapman, 2015). Gedurende de schoolloopbaan kan er sprake zijn van dusdanige achterstand in de taalontwikkeling dat de kans groot is dat er sprake zal zijn van laaggeletterdheid in het latere leven. Met andere woorden, leerlingen met achterstanden in lezen en schrijven hebben een grote kans om laaggeletterde volwassenen te worden.

Gedurende de hele schoolloopbaan zijn er mogelijkheden om deze achterstanden aan te pakken. Via het leerlingvolgsysteem in het basisonderwijs kunnen taalzwakke leerlingen gesignaleerd worden en kunnen zij aangepaste vormen van taalonderwijs krijgen. Ook in het voortgezet onderwijs en het mbo kan extra taalonderwijs gegeven worden en kan er bijgeleerd worden door leerlingen. Naast school speelt ook de thuisomgeving een rol bij het leren lezen en schrijven en kan de omgeving van kinderen en jongeren bijdragen aan het voorkomen en verhelpen van achterstanden in lezen en schrijven. Door ervaringen met taal buiten school te verbeteren en te verrijken kunnen mogelijk ook ontwikkelingsachterstanden in lezen en schrijven worden voorkomen (van Steensel e.a., 2011). In dit rapport is gekozen voor een focus op de rol die de ouders en de geletterdheid van de ouders kunnen spelen. Welke mogelijkheden zijn er om via de ouders geletterdheid van kinderen te verbeteren?

Om geletterdheid van kinderen en jongeren te verbeteren worden allerlei trainingen of activiteiten aangeboden, zogenaamde interventies. Een interventie in algemene zin is een doelbewuste ingreep om een bepaalde zaak te verbeteren. In de context van geletterdheid gaat het om methoden, technieken en programma's om de lees- en schrijfvaardigheden te verbeteren.

Op scholen, zeker in het primair onderwijs, zijn veel programma's gericht op zwakke lezers. In de internationale literatuur is veel onderbouwing dat

zogenaamde *family literacy*-interventies effectief zijn en naast school een positieve bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden van kinderen (zie voor overzichtsstudies Sénechal & Young, 2008; Brooks, Pahl, Pollard & Rees, 2008; Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus 2011; Van Steensel e.a., 2011; Swain & Brooks, 2012,). Dit literatuuronderzoek richt zich specifiek op interventies waarbij de ouders betrokken zijn.

We kunnen twee typen family literacy-interventies onderscheiden. Ten eerste, zijn er interventies waarbij de ouder wordt ingezet om bij kinderen de taalvaardigheid te verhogen, de zogeheten kindgerichte interventies. Het tweede type interventies richt zich op de geletterdheid van de ouders zelf (zie o.a. Clement, Tullener & De Bree, 2015). Bij de kindgerichte interventies gaat het met name om programma's die erop gericht zijn om ouders te trainen om taalstimulerende ouder-kind activiteiten uit te voeren, terwijl het bij oudergerichte interventies puur gaat om de taalvaardigheden van de ouders. Verreweg de meeste bestaande family literacy-interventies zijn kindgerichte interventies.

1.3 Onderzoeksvragen

In de verschillende hoofdstukken in dit rapport zullen we een drietal onderzoeksvragen behandelen. In het rapport gaan we eerst in op de vraag hoe het ervoor staat met lees- en schrijfvaardigheden van schoolgaande Nederlandse kinderen en jongeren. We kijken naar technisch en begrijpend lezen en verschillende aspecten van schrijven. Is er een beeld te geven van de mate waarin achterstanden voorkomen?

- Wanneer is er sprake van een achterstand in lees - of schrijfvaardigheden? Wat is er bekend over de mate waarin achterstanden voorkomen bij kinderen en jongeren (4-12-jarigen en 12-18-jarigen)?
- Initiële zoektocht naar mogelijkheden om de stand van zaken te beschrijven en naar interventies en relevante afbakening.
De uitkomst hiervan zorgde ervoor dat de oorspronkelijk voorziene leeftijdsindeling (4-12 jaar, 12-16 jaar (vmbo) en 16-18 jaar (mbo) herzien is. Er is namelijk relatief veel literatuur beschikbaar over kinderen op het basisonderwijs en het type interventies bij beginnende lezers verschilt van aard ten opzichte van jongeren. Daarom is besloten om de leeftijdsindeling voor de interventies als volgt aan te passen tot kinderen (4-12 jaar) en jongeren (12-18 jaar).

De belangrijkste vraag is wat er gedaan zou kunnen worden om degenen die een achterstand hebben opgelopen te helpen de achterstand te verkleinen. Welke factoren spelen een rol in deze problematiek?

- Wat zijn belangrijke factoren die het risico op laaggeletterdheid op latere leeftijd beïnvloeden? vergroten of verkleinen?

Het in kaart brengen van geeft aangrijpingspunten voor interventies omdat het daarmee duidelijk wordt welke factoren mogelijk beïnvloedbaar zijn en welke niet.

- Welke interventies zijn er beschikbaar, gericht op de ouders en het geletterd zijn van ouders in binnen- en buitenland?

Het hoofddoel van het huidige onderzoek is om een zo breed mogelijk beeld te geven van preventieve aanpakken uit binnen- en buitenland gericht op schoolgaande kinderen en jongeren gedurende verschillende fasen in het onderwijs. Hierbij is de focus op de rol van de ouders, maar is voor jongeren (12- tot 18-jarigen) breder gezocht.

De vragen 1 tot en met 3 zijn onderwerp van de hoofdstukken 3 tot en met 5 in het rapport. In hoofdstuk 2 wordt de opzet van het literatuuronderzoek besproken.

2. Opzet en afbakening van het onderzoek

2.1 Globale opzet

In dit rapport wordt een verkennende literatuurstudie uitgevoerd. Het doel is om zowel wetenschappelijk onderbouwde interventies als *best-practices* in kaart te brengen. Het literatuuronderzoek bestrijkt een breed terrein, van prevalentie van achterstand, relevante factoren die van belang zijn bij achterstanden tot mogelijke interventies.

In het onderzoek zijn een aantal stappen doorlopen:

- 1 Initiële zoektocht naar mogelijkheden om de stand van zaken te beschrijven en naar interventies en relevante afbakening.
- 2 De uitkomst hiervan zorgde ervoor dat de oorspronkelijk voorziene leeftijdsindeling (4-12 jaar, 12-16 jaar (vmbo) en 16-18 jaar (mbo) herzien is. Er is namelijk relatief veel literatuur beschikbaar over kinderen op het basisonderwijs en het type interventies bij beginnende lezers verschilt van aard ten opzichte van jongeren. Daarom is besloten om de leeftijdsindeling voor de interventies als volgt aan te passen tot kinderen (4-12 jaar) en jongeren (12-18 jaar).
- 3 Zoektocht naar beschikbare surveyrapporten en wetenschappelijke literatuur. Er is literatuur gezocht voor een beschrijving van de stand van zaken wat betreft prevalentie van achterstanden en naar interventies op het gebied van lezen en schrijven (zie paragraaf 2.3). Analyses van brondata vallen buiten het bestek van dit onderzoek. Voor het zoeken naar interventies zijn verschillende strategieën gevolgd, waarbij het domein op een aantal manieren is afgebakend (verder beschreven in paragraaf 2.2).
- 4 Expertmeeting.
In de expertmeeting zijn eerste inzichten uit de deskresearch getoetst en experts is gevraagd input te leveren vanuit hun expertise op het gebied van lees- en schrijfproblematiek, preventie van laaggeletterdheid en relevante (risico)factoren.

2.2 Domein van het literatuuronderzoek en afbakening

Het onderzoek betreft schoolgaande kinderen en jongeren. Daarmee gaat het dus expliciet niet over kinderen van 0 tot 4 jaar. Er is voor deze leeftijdsgroep veel literatuur over interventies ter bevordering van de taalontwikkeling en ter voorkoming van taalachterstand beschikbaar, maar dat valt buiten het gebied van dit onderzoek.

Hoewel achterstanden in lezen en schrijven onder kinderen en jongeren te maken kunnen hebben met Taalontwikkelingsstoornis (TOS, Specific Language Impairment), dyslexie of andere ontwikkelingsproblematiek, is in dit literatuuronderzoek alleen gekeken naar interventies voor achterstanden die hier niet door veroorzaakt worden. Dit soort problematiek vraagt een eigen, specifieke en gerichte aanpak die niet algemeen inzetbaar is. Interventies gericht op TOS, dyslexie of andere ontwikkelingsproblematieken vallen om die reden buiten het overzicht.

Daarnaast richten wij ons op kinderen die in de eerste taal onderwezen worden. Kinderen die een taalachterstand hebben omdat hun moedertaal een andere is

dan het Nederlands, kunnen een (relatieve) taalachterstand hebben in het Nederlands ten opzichte van hun leeftijdsgenoten. Er kan verwacht worden dat interventies gericht op het bijspijkeren van Nederlands als tweede taal het meest effectief is. Ook dit soort interventies vallen buiten het bestek van dit onderzoek.

Het literatuuronderzoek gaat specifiek over interventies ter voorkoming van taalachterstanden voor kinderen en jongeren van 4 tot 18 jaar die gericht zijn op de ouders en het geletterd zijn van ouders (*family literacy*). Het is gebleken dat er weinig (bewezen effectieve) interventies voor jongeren tussen 12 en 18 jaar beschikbaar zijn, waarbij de ouders betrokken zijn. We hebben daarom voor jongeren een nieuwe zoekopdracht uitgevoerd waarin is gekeken naar interventies die in bredere zin buiten school plaatsvinden.

2.3 Zoeken naar interventies

Er zijn verschillende stappen gezet om de beschikbare relevante literatuur te verzamelen over interventies rond taalachterstanden. Het doel is om zowel wetenschappelijk onderbouwde interventies als best-practices in kaart te brengen voor a) kinderen: 4-12-jarigen en b) jongeren: 12-18-jarigen (focus op vmbo en mbo). Hierbij is niet ingezet op compleetheit van wetenschappelijke studies, maar om een groot aantal en veel verschillende typen bronnen boven water te krijgen:

- 1 Er is met wetenschappelijke zoekmachines gezocht, namelijk ERIC en PsychINFO.
- 2 Er is via internetzoekmachines gezocht (Google en Google Scholar).
- 3 Er is gebruik gemaakt van eigen literatuur en literatuur die via het eigen netwerk in binnen- en buitenland is verkregen.
- 4 De betrokken experts is gevraagd om relevante literatuur.
- 5 De database van ELINET¹ (European Literacy Policy Network) waarin zogenaamde peer reviewed 'good practices' zijn opgenomen, is onderzocht op relevante voorbeelden. Ook de database van UNESCO (LitBase) is geraadpleegd. Ten slotte is er via het EBSN (European Basic Skills Network) een oproep gedaan om relevante good practices.

Ad 1. In de wetenschappelijke zoekmachines ERIC en PsychINFO is gezocht naar Engelstalige wetenschappelijke literatuur. Om relevant onderzoek over interventies met betrekking tot achterstanden in lezen en schrijven gericht op de ouders te vinden is er op verschillende zoekwoorden en in verschillende combinaties van zoekwoorden gezocht (zie kader). De inhoudelijke zoekwoorden met betrekking tot lezen (A), schrijven (B) en woordenschat (C) zijn gecombineerd met termen gericht op ouderbetrokkenheid (D) en termen gericht op (effectieve) programma's/interventies (E), tenzij dat tot te weinig resultaten leidde (in die gevallen is de combinatie met termen onder D en E weer losgelaten). Ter afbakening is gezocht in de periode 2010-2015 en op specifieke leeftijdsgroepen (F). Daarnaast zijn een aantal exclusiecriteria (G) gebruikt.

¹ ELINET staat voor European Literacy Policy Network. ELINET heeft tot doel om het beleid gericht op laaggeletterdheid in de betrokken landen (28) te verbeteren, het aantal laaggeletterden terug te dringen en te helpen de leesvaardigheden en het leesplezier te vergroten. Voor meer informatie, zie: <http://www.elinet.eu/>.

Inhoudelijke zoektermen	A Reading
	Reading AND education
	Reading AND comprehension
	Reading AND development
	Reading AND decoding
	Reading AND fluency
	Word recognition
	B Writing
	Writing AND skill
	Writing AND ability
	Writing AND composition
	Writing AND education
	Writing AND development
	Writing AND fluency
	Written text production
	C Vocabulary
	Lexicon OR Lexikon
	Vocabulary AND development
	Vocabulary AND knowledge
	Vocabulary AND education
	Learning AND vocabulary
	Lexical AND ability
	D Family literacy OR Parent*
	E Program* AND Effectiveness
	Intervention
Afbakening	F 2010-2015
	Preschool Age (2-5 yrs), School Age (6-12 yrs), Adolescence (13-17 yrs)
Exclusiecriteria	G Second language
	Disability*
	Disorder

Ad2. De zoekopdrachten in zoekmachines op internet (Google en google Scholar) waren onder andere gericht op het vinden van informatie via organisaties, die actief zijn op het gebied van (het terugdringen van) laaggeletterdheid in een selectie van (Engelstalige) landen, namelijk: Canada, de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Australië. Van deze landen wordt verondersteld dat zij erg actief zijn met programma's gericht op ouderbetrokkenheid. Hierbij is met name gezocht op 'family literacy', 'intervention', 'program'.

De zoekopdrachten in de zoekmachines hebben tot 140 resultaten geleid. De database van ELINET bestond uit 141 good practices en die van UNESCO uit 82

good practices. De gevonden resultaten en interventies zijn beoordeeld op relevantie voor onze onderzoeksvragen.

We willen benadrukken dat we geen klassieke systematische review hebben uitgevoerd. Een dergelijke review veronderstelt selectie op kwaliteit, vaak door meerdere onderzoekers volgens vaste criteria. In dit onderzoek heeft geen selectie op kwaliteit plaatsgevonden en zijn juist ook niet-wetenschappelijke bronnen meegenomen om interessante en mogelijk veelbelovende interventies te vinden. Niet alle gevonden interventies worden in dit rapport beschreven, maar deze zijn wel opgenomen in het overzicht in Appendix C.

3. Stand van zaken rond achterstanden in lezen en schrijven in Nederland

Op basis van beschikbare gegevens in de literatuur wordt een beeld geschetst van de prevalentie van (verschillende aspecten van) taalachterstanden in de verschillende leeftijdscategorieën van 4 tot 18 jaar. Hierbij worden eerst de referentieniveaus Taal besproken. Vervolgens gaan we in op de stand van zaken betreffende de lees- en schrijfvaardigheid per leeftijdscategorie.

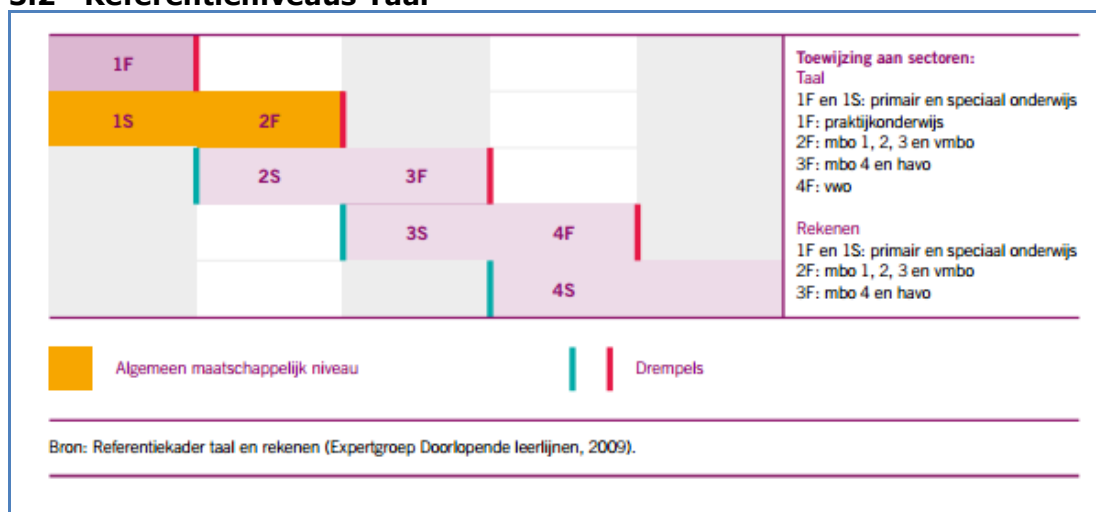
Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd: in paragraaf 3.1 wordt ingegaan op de referentieniveaus en centrale examens. Vervolgens wordt in paragraaf 3.2 ingegaan op de taalvaardigheden van kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar; in paragraaf 3.3 die van de jongeren in de leeftijdsgroep 12-18 jaar. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en discussie.

3.1 Referentieniveaus en centrale examens

Een definitie van laaggeletterdheid die vaak gehanteerd wordt, is gekoppeld aan de referentieniveaus zoals in 2010 vastgelegd in de Wet referentieniveaus Taal en Rekenen. Een volwassene die 2F niet beheerst wordt dan laaggeletterd genoemd (zie hoofdstuk 1), dit wordt namelijk beschouwd als het minimale burgerschapsniveau. In het basis- en voortgezet onderwijs spreken we nog niet in termen van laaggeletterdheid, maar van taalachterstand. Immers in de leerplichtperiode is de taal van een kind in ontwikkeling. Aan het eind van primair onderwijs wordt verwacht dat hij/zij minimaal 1F heeft; als dit niet het geval is kan dit gezien worden als een achterstand. Aan het eind van het vmbo wordt verwacht dat een leerling 2F beheerst. Volgens de eerder genoemde definitie zou je deze leerling als laaggeletterd kunnen beschouwen. Toch spreken we van taalachterstand en niet van laaggeletterdheid omdat deze leerling nog gelegenheid heeft om bij te leren tot het gewenste niveau. Aan het eind van het mbo wordt van een student verwacht dat hij/zij het niveau 2F (entree-opleiding, mbo 2&3-opleiding) of het niveau 3F (mbo 4) beheerst.

De mate waarin leerlingen deze kennis en vaardigheden kunnen beheersen, wordt voor taal in vier verschillende niveaus onderscheiden. Hierbij wordt per niveau onderscheid gemaakt tussen een fundamenteel niveau (F) en een streefniveau (S) (zie figuur 3.1). Het referentieniveau 1F is een minimum- ofwel drempelniveau dat ongeveer 75% van de leerlingen aan het eind van de basisschool kan halen; de 25% die dat niveau niet kan halen, heeft extra zorg nodig (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Een deel van de leerlingen heeft het niveau 1F waarschijnlijk al eerder gehaald (bijvoorbeeld in groep 6). Om te voorkomen dat deze leerlingen zich niet verder (hoeven te) ontwikkelen is er voor hen een streefniveau uitgewerkt om verder te kunnen komen dan het fundamentele niveau: 1S. Dit streefniveau komt overeen met het fundamentele niveau voor niveau 2 (2F).

3.2 Referentieniveaus Taal



Om vast te kunnen stellen of leerlingen in het voortgezet onderwijs over de vereiste vaardigheden beschikken, behorende bij de verschillende referentieniveaus, zijn voor Nederlandse taal en rekenen landelijke centrale examens ontwikkeld die scholen verplicht zijn af te nemen. Met het opstellen en invoeren van deze referentieniveaus en het invoeren van centrale examens in het mbo (naast de bestaande centrale examens Nederlandse taal in het vo en de eindtoets in het po) kan eenduidiger in kaart gebracht worden wat het taalniveau van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs is.

Sinds het schooljaar 2014-2015 worden gegevens verzameld op basis van de centrale eindtoets van het primair onderwijs² tot en met examens van het voortgezet onderwijs die zijn geënt op de referentieniveaus. Het College voor Toetsen en Examens (CvTE)³ heeft over het schooljaar 2014-2015 verslag gedaan van de resultaten van de invoering van de centrale toetsing en examinering van de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen in het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (CvTE, 2015). Dit is de eerste rapportage waarin landelijke cijfers zijn gepresenteerd over referentieniveaus aan de hand van centrale examens.

In tabel 3.1 zijn de resultaten van de toets/examens voor Nederlands gepresenteerd voor het schooljaar 2014-2015. Per schoolsoort wordt hieronder nader ingegaan op de resultaten.

Tabel 3.1 Prestaties Nederlandse taal naar onderwijssoort, vaardigheid en referentieniveau (2014-2015)

<i>Soort onderwijs</i>	<i>Toets/examen</i>	<i>Vereist</i>	<i>voldoende</i>
------------------------	---------------------	----------------	------------------

² De eindtoets primair onderwijs is strikt genomen geen examen maar een voortgangstoets (hier is geen punt toegevoegd, hieronder wel. Lijkt mij inconsequent. Komt meer voor. Graag even naar kijken).

³ Het College voor Toetsen en Examens (het CvTE) is een zelfstandig bestuursorgaan (ZBO) dat verantwoordelijk is voor de centrale examens, de centrale rekentoets en de staatsexamens in het voortgezet onderwijs, de examens rekenen en taal in het (middelbaar) beroepsonderwijs, de Centrale Eindtoets in het primair onderwijs en de staatsexamens Nederlands als tweede taal.

	(vaardigheid)	Referentie-niveau	%
Primair onderwijs (PO)			
Bao	Centrale eindtoets PO: lezen	1F	92*
Bao	Centrale eindtoets PO: taalverzorging	1F	96*
Sbo	Centrale eindtoets PO: lezen	1F	62*
Sbo	Centrale eindtoets PO: taalverzorging	1F	71*
Voortgezet Onderwijs (vo)			
Vmbo-bb	CSE Nederlands: lezen, schrijven en taalverzorging	2F	91
Vmbo-kb	CSE Nederlands: lezen, schrijven en taalverzorging	2F	81
Vmbo-gl/tl	CSE Nederlands: lezen, schrijven en taalverzorging	2F	87
Havo	CSE Nederlands: lezen	3F	75
Vwo	CSE Nederlands: lezen	4F	77
Middelbaar beroepsonderwijs (mbo)			
Niveau 2**	CE Nederlandse taal: lezen en luisteren	2F	64
Niveau 3***	CE Nederlandse taal: lezen en luisteren	2F	85
Niveau 4	CE Nederlandse taal: lezen en luisteren	3F	72

bron: CvTE, 2015

*In dit percentage is ook het percentage leerlingen dat op 2F presteert opgenomen.

**Deelname aan het examen was ten tijde van de verslaglegging door CvTE nog niet verplicht.

***Deelname aan het examen was ten tijde van de verslaglegging door CvTE nog niet verplicht.

Primair onderwijs

Het primair onderwijs in Nederland bestaat uit regulier basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). In het reguliere basisonderwijs zitten verreweg de meeste leerlingen (93,1%). Van alle leerlingen gaat 2,4% naar het sbo, 2,0% naar het so en 2,5% naar het vso (in schooljaar 2014-2015)⁴.

⁴ Basisonderwijs (bo) is voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar. Speciaal basisonderwijs (sbo) is voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar voor wie vaststaat dat een zodanige orthopedagogische en orthodidactische benadering aangewezen is, dat zij op een speciale school voor basisonderwijs moeten

Het primair onderwijs kent geen afsluitend examen zoals het voortgezet onderwijs, maar een voortgangstoets. Deze toets is vanaf het schooljaar 2014-2015 verplicht voor alle scholen. Scholen nemen in groep 8 deel aan een door de overheid goedgekeurde eindtoets basisonderwijs. Naast de Centrale Eindtoets Primair Onderwijs, die door de overheid beschikbaar wordt gesteld aan basisscholen en door Cito ontwikkeld is, zijn op het moment van schrijven van de publicatie nog twee andere eindtoetsen primair onderwijs (IEP van Bureau ICE en Route8 van A-Vision). Omdat het CvTE alleen verantwoordelijk is voor de uitvoering van de Centrale Eindtoets van Cito, worden voor de beschrijving van de resultaten alleen de gegevens van deze toets gerapporteerd door CvTE⁵. Voor zowel de onderdelen lezen als taalverzorging presteert het overgrote deel van de leerlingen in het basisonderwijs op 1F of hoger, waarbij er ook leerlingen zijn die al op 2F presteren (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2 Percentages voldoende voor het primair onderwijs op het vereiste niveau en een niveau hoger.

<i>Soort onderwijs</i>	<i>Vaardigheid</i>	<i>Percentage voldoende vereist niveau (1F)</i>	<i>Waarvan percentage voldoende op 2F</i>
Regulier basisonderwijs	Lezen	92%	70%
	Taalverzorging	96%	36%
Speciaal Basisonderwijs	Lezen	62%	42%
	Taalverzorging	71%	11%

Afgaande op deze cijfers is er sprake van een relatief kleine groep leerlingen die niveau 1F (onderdeel taal) niet beheerst. In concrete aantallen gaat het echter toch om circa 13.000 leerlingen met een onvoldoende niveau voor lezen en zo'n 6.500 leerlingen voor taalverzorging (CvTE, 2015)⁶.

worden opgevangen. Speciaal onderwijs (so) is voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar met een handicap, stoornis of ziekte die speciale zorg nodig hebben.

Voortgezet speciaal onderwijs (vso) is voor kinderen van 12 tot en met 20 jaar met een handicap, stoornis of ziekte die speciale zorg nodig hebben en valt onder de Directie Primair onderwijs.

⁵ In 2015 hebben in het reguliere basisonderwijs 162.233 leerlingen deelgenomen aan de Centrale Eindtoets. Dit komt overeen met ongeveer 82% van alle leerlingen in leerjaar 8 van het reguliere basisonderwijs⁵. Van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbo) heeft ongeveer 30% aan de Centrale Eindtoets deelgenomen: 129 scholen met 1714 leerlingen.

⁶ Hierbij moeten wel twee kanttekeningen worden gemaakt: 1) (nog) niet alle leerlingen hoeven aan de toets deel te nemen, dus deze zijn niet opgenomen in deze aantallen. Tot deze groep behoren leerlingen die zeer moeilijk lerend zijn, meervoudig gehandicapt zijn of korter dan vier jaar in Nederland wonen en om die reden de Nederlandse taal niet voldoende beheersen. Het gaat om ongeveer 2091 leerlingen (=1% van alle groep 8 leerlingen bo en sbo)⁶. 2) Ook is uit de rapportage van het CvTE niet op te maken welke leerlingen eindtoets B (basis) of eindtoets N (niveau) hebben gemaakt en of de uitslagen van beide toetsen in de gepresenteerde cijfers zijn opgenomen. Beide toetsen hebben dezelfde onderdelen en hetzelfde aantal opgaven. De eindtoets N is gemakkelijker dan eindtoets B, maar ze geven beide een score op deze schaal. De eindtoets N is bestemd voor leerlingen van wie verwacht wordt dat ze het beste passen in een

Voortgezet onderwijs

Ter afsluiting van het voortgezet onderwijs worden jaarlijks in mei de centraal schriftelijke eindexamens afgenomen. Sinds het schooljaar 2014-2015 zijn ook alle examens Nederlandse taal afgestemd op de referentieniveaus behorende tot het soort schooltype: vmbo (alle richtingen) 2F, havo 3F en vwo 4F.

In het schriftelijk eindexamen Nederlands vmbo worden de vaardigheden Lezen, Schrijven en Taalverzorging op niveau 2F geëxamineerd. De resultaten laten zien dat een deel van de vmbo leerlingen een onvoldoende voor het centraal schriftelijk examen Nederlandse taal (2F) haalt. De meeste onvoldoendes worden behaald door de kb-leerlingen (kaderberoepsgerichte leerweg), gevolgd door gl/tl-leerlingen (gemengde leerweg/theoretische leerweg) en bb-leerlingen (basisberoepsgerichte leerweg) met respectievelijk 19%, 13% en 9%. Met andere woorden 1 à 2 op de 10 leerlingen heeft volgens het examen een dusdanige achterstand in taalvaardigheid (combinatie van Lezen, Schrijven en Taalverzorging) dat zij risico lopen om later tot de groep laaggeletterde volwassenen te horen.

Op het havo en vwo zijn de percentages leerlingen met een onvoldoende voor Nederlandse taal op referentieniveaus 3F en 4F respectievelijk 25% en 23%. Dit betekent dat bijna een kwart van de leerlingen het betreffende referentieniveau onvoldoende beheerst voor de vaardigheid lezen. Echter, voor examens in het vo weten we niet welk niveau een leerling heeft als hij/zij het examen niet haalt. Zo weten we bijvoorbeeld bij een vwo leerling die een onvoldoende haalt voor Nederlands lezen alleen dat hij/zij niet voldoet aan 4F, maar niet of hij/zij ook niet dan ook niet voldoet aan 3F of 2F. In het vervolg gaan we er van uit dat de leerling die geen voldoende voor 4F toets haalt, wel het onderliggende niveau 3F heeft en daarmee dus boven het minimale 2F niveau zit. Dat is dus niet zeker.

Mbo

In het mbo werd Nederlandse taal tot de wettelijke invoering van de referentieniveaus niet geëxamineerd (en het onderwijs in de Nederlandse taal werd soms ook niet gegeven). Na jaren waarin pilotexamens zijn afgenomen, tellen de examens nu voor mbo 2, 3 en 4 mee voor diplomering. Ten tijde van de verslaglegging van CvTE in 2015 telden alleen de examens op mbo 4 mee voor diplomering. Zij moeten voldoen aan 3F. In Tabel 1 is te lezen dat 72% van de mbo 4-leerlingen in 2015 een voldoende haalde voor het centraal examen Nederlands (lezen en luisteren). Op basis van de toets kan er niet worden nagegaan of de 28% die onvoldoende had, wel 2F zou halen. De mbo-3 leerlingen worden getoetst op 2F: 85% heeft een voldoende voor Nederlandse taal. Van de mbo-2 leerlingen heeft nog geen twee derde een voldoende voor het examen Nederlandse taal (2F). Hier bestaat dus bij respectievelijk 15% tot een derde van de leerlingen het risico dat zij tot de groep laaggeletterde volwassenen gaan behoren.

brugklatype basisberoepsgerichte leerweg of kaderberoepsgerichte leerweg. De eindtoets B is bestemd voor leerlingen waar het vervolgadvis brugklatype gemengde/theoretische leerweg of hoger zal zijn.

Conclusie en kanttekening referentieniveaus en centrale examens

Met de invoering van de referentieniveaus en de centrale toetsing en examinering van de Nederlands taal is het mogelijk een landelijk beeld te geven van de taalprestaties van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs.

De resultaten uit het schooljaar 2014-2015 laten zien dat de prestaties op het gebied van Nederlandse taal (in het bijzonder het onderdeel Lezen) in het primair onderwijs redelijk positief zijn: een klein percentage van 8% beheerst het vereiste 1F-niveau niet. Toch gaat het wel om 1 op de 12 kinderen, in concrete aantallen bijna 13.000 leerlingen. Aan de andere kant laten de resultaten ook zien dat twee derde van de (getoetste) basisschoolleerlingen zelfs 2F al beheerst. Verder is er een groep van ongeveer 1% leerlingen die niet aan de toets heeft deelgenomen, die waarschijnlijk wel een taalachterstand heeft en tot de risicogroep behoort. Zij hoeven namelijk niet deel te nemen omdat het niveau van toetsing te hoog is of omdat ze nog onvoldoende de Nederlandse taal beheersen. Verder heeft in het sbo, waar een krappe 4% van de leerlingen zit en waar deelname aan centrale toetsing niet verplicht is, maar een deel van de leerlingen deelgenomen aan de toets. Hier is het beeld minder positief: bijna 40% haalt bij het verlaten van het primair onderwijs 1F niet, een bijna even groot percentage beheerst 1F en slechts een kwart beheerst 2F. Alle groepen van het primair onderwijs bij elkaar genomen kunnen we een ruwe schatting geven dat ruim 10% van de leerlingen in groep 8, ongeveer 20.000 leerlingen, onder 1F presteert.

In het voortgezet onderwijs blijkt dat iets meer dan 80% van de vmbo-leerlingen het vereiste referentieniveau 2F beheerst. Omgekeerd betekent dit dat bijna een op de vijf niet dat niveau haalt: zij zouden als ze volwassen zijn tot de groep laaggeletterden gerekend kunnen worden wanneer er geen maatregelen genomen worden om dit te voorkomen.

In het mbo is het beeld diffuus. Dit wordt deels veroorzaakt doordat in mbo 4 wel en in mbo 2 en 3 geen verplichte deelname aan het examen Nederlands geldt. Bijna driekwart van de leerlingen in mbo 4 presteert op het vereiste 3F niveau. In mbo 2 en mbo 3 presteren respectievelijk twee op de drie leerlingen en zes op de zeven leerlingen op niveau 2F voor examens Nederlands. Concreet betekent dit dat ruim een derde van de mbo 2-leerlingen en een kleine 15% van de mbo 3-leerlingen presteren onder 2F en vanuit dit perspectief tot de groep toekomstige laaggeletterden gerekend kan worden. Van de leerlingen op mbo 4 weten we alleen dat ruim een kwart geen 3F heeft gehaald op de toets en weten we niet of zij wel 2F beheersen.

Kanttekening

Met behulp van de centrale toetsen van de referentieniveaus is een beeld te geven van het niveau van lees- en soms schrijfvaardigheid van Nederlandse kinderen. Naarmate de toetsen overal verplicht worden doorgevoerd, zal dit beeld mogelijk scherper worden.

Een belangrijke beperking is echter dat het referentieniveau taal meer omvat dan wat de centrale examens meten. De examens meten voornamelijk de prestaties van leerlingen op de vaardigheid begrijpend lezen. De taalvaardigheden spreken en gesprekken voeren (en in veel situaties luister- en

schrijfvaardigheid) zijn niet meegenomen. Ook de wijze waarop de verschillende vaardigheden met de gekozen toetsvormen zijn geoperationaliseerd is voor discussie. Zo is de vraag of we met meerkeuzevragen schrijfvaardigheid taalverzorging adequaat kunnen meten. In de examens voortgezet onderwijs zien we, daar waar schrijfvaardigheid wordt gemeten (in vmbo), dat deze wel met echte schrijfoopdrachten zijn gemeten. De centrale examens Nederlands in het mbo bestaan uitsluitend uit meerkeuzevragen. Daarnaast weten we, zoals eerder gemeld, niet welk niveau een leerling daadwerkelijk beheerst indien er een onvoldoende wordt gehaald op het vereiste referentieniveau voor het centrale (eind)examen Nederlands. Als we willen weten welke jongeren het risico lopen om later tot de laaggeletterden gerekend te worden, zouden we moeten weten welke leerlingen 2F niet halen, onafhankelijk wat het vereiste niveau is van het schooltype dat zij volgen.

3.3 Taalvaardigheid kinderen (4-12 jaar) (PIRLS en PPON)

In welke mate komen lees- en schrijfproblemen voor bij kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar? Voor de beantwoording van deze vraag is voor leesvaardigheid gekeken naar de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2011), waarin de prestaties van 9- en 10-jarige leerlingen internationaal met elkaar worden vergeleken. Daarnaast is gebruik gemaakt van de rapportages van het PPON-onderzoek, de periodieke peiling van primair onderwijs uitgevoerd door Cito.

De Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

PIRLS is een internationaal vergelijkend onderzoek onder 49 landen en 9 zogenoemde benchmarklanden op het gebied van leesvaardigheid bij 9- en 10-jarige leerlingen in het basisonderwijs. Aan het PIRLS-onderzoek 2011 hebben in Nederland 3995 leerlingen van groep 6 uit het reguliere basisonderwijs, hun leerkrachten, schoolleiders en ouders deelgenomen (Meelissen, Netten, Drent, Droop & Verhoeven, 2012).

PIRLS gaat uit van functionele taalvaardigheid en richt zich op de volgende drie aspecten van leesvaardigheid: leesdoelen (vrije tijd of informatie verzamelen en gebruiken), begripsprocessen (opzoeken informatie, directe conclusies trekken, interpreteren en integreren van ideeën en informatie en onderzoeken en evalueren van inhoud, taal en andere kenmerken van een tekst), leesgedrag en attitudes. Naast de leestoets zijn ook contextvragenlijsten ontwikkeld voor leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolleiders.

Bij PIRLS zijn opgaven ingedeeld op basis van de processen en strategieën die nodig zijn om de opgave correct te beantwoorden. De vaardigheden die de leerlingen moeten beheersen worden omschreven in tabel 3.3.

Tabel 3.3 Niveauomschrijvingen PIRLS

Niveau	Omschrijving
Geavanceerd niveau (≥ 625):	Leerlingen beschouwen de gehele tekst bij het beantwoorden van een vraag en de verklaringen en uitleg die ze geven zijn volledig gebaseerd op de informatie uit de tekst.
Hoog niveau (≥ 500 tot	Leerlingen zijn in staat belangrijke acties en informatie te onderscheiden, gevolgtrekkingen en interpretaties te maken met

625)	tekst-gebaseerde ondersteuning, inhoud en tekstkarakteristieken en -elementen te evalueren en een aantal taalfuncties te herkennen.
Middenniveau (>=475 tot 500)	Leerlingen kunnen informatie ophalen uit een tekst, maken directe gevolgtrekkingen, gebruiken sommige structuur-ondersteunende tekstelementen, en beginnen taalfuncties te herkennen.
Laag niveau >=400 tot 475)	Leerlingen zijn in staat expliciet genoemde onderdelen uit de tekst te herkennen, te vinden en te reproduceren, met name informatie uit het begin van een tekst.

Belangrijkste conclusies uit PIRLS

Leerlingen met minder dan 400 punten hebben volgens dit onderzoek een taalachterstand, te vergelijken met laaggeletterdheid bij volwassenen. Uit de resultaten blijkt dat alle Nederlandse leerlingen (100%) voldoen aan het laagste niveau, iets wat door geen ander land wordt geëvenaard.

Verder haalt 90% van de leerlingen ook het middenniveau. In vergelijking met andere landen heeft Nederland dus een hoog percentage leerlingen dat de basisvaardigheden van begrijpend lezen beheerst. 48% van de leerlingen haalt het hoge niveau, maar slechts 7% het geavanceerde niveau.

In de internationale ranglijst staat Nederland op de dertiende plaats. Als we de resultaten met eerdere PIRLS-meting vergelijken blijkt dat het percentage Nederlandse leerlingen dat het hoge en het geavanceerde niveau haalt, significant is verminderd ten opzichte van 2001 (respectievelijk 54% en 10% voor het hoge en geavanceerde niveau). Uit de trendvergelijking blijkt dus dat in Nederland het percentage excellente leerlingen in lezen in de afgelopen jaren is gedaald (Meelissen e.a. 2012).

In vergelijking met andere landen liggen de prestaties van de Nederlandse leerlingen dicht bij elkaar. De meeste leerlingen presteren op de middelste niveaus (het midden- en hoge niveau). Er zijn echter niet alleen nauwelijks zwak presterende leerlingen maar er zijn ook relatief weinig excellerende leerlingen.

Internationaal gezien presteren meisjes beter dan jongens op leesvaardigheid. Ook in Nederland zijn meisjes significant beter in lezen dan jongens, maar de voorsprong van meisjes is relatief klein. Meisjes blijken vooral beter te zijn in het beantwoorden van leesopgaven die meer strategieën en leeservaring behoeven. In de afgelopen jaren is de voorsprong van meisjes kleiner geworden, omdat zij ten opzichte van PIRLS-2001 slechter zijn gaan presteren. Allochtone leerlingen presteren beduidend minder goed op leesvaardigheid dan autochtone leerlingen. Ook speelt de thuissituatie van leerlingen een rol bij de gemiddelde prestaties. Scholen waar meer dan 50% van de leerlingen thuis het Nederlands niet als eerste taal spreken, hebben significant lagere gemiddelde toetsscores in vergelijking met scholen waar dit percentage leerlingen lager is. Eenzelfde beeld is te zien bij scholen met meer dan 50% leerlingen afkomstig uit economisch minder bevoorrechte gezinnen en scholen met minder dan 10% leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. Veel verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen zijn in de afgelopen tien jaar kleiner geworden. Beide groepen laten een achteruitgang zien in leesprestaties, maar de achteruitgang van de allochtone groep is kleiner dan die van de autochtone groep. Volgens Meelissen e.a. (2012) hangt in Nederland geslacht, sociaal-economische achtergrond en herkomst van leerlingen samen met prestaties. Er zijn echter

aanwijzingen dat er in het afgelopen decennium sprake is van een nivellering van de verschillen tussen deze groepen in lezen.

Periodiek peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau (PPON) onderzoek

In het primair onderwijs zijn de afgelopen jaren ook regelmatig (peilings)-onderzoeken gedaan naar het onderwijs in Nederland (PPON, periodieke peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau) waarbij elk jaar een ander leerdomein onder de loep wordt genomen. Het peilingsonderzoek geeft een gedetailleerd beeld van wat leerlingen in het primair onderwijs weten en kunnen. Bij een steekproef van leerlingen in het primair onderwijs wordt aan de hand van vragen (meerkeuze- en open vragen) de vaardigheid van leerlingen op leerdomeinen vastgesteld.

In deze paragraaf worden twee peilingsonderzoeken nader beschreven: peilingsonderzoek leesvaardigheid en peilingsonderzoek schrijfvaardigheid. In beide peilingsonderzoeken zijn de onderzochte onderdelen van leesvaardigheid en schrijfvaardigheid door de onderzoekers gerelateerd aan de eisen die zijn geformuleerd in betreffende referentieniveaus.

Peilingsonderzoek leesvaardigheid 2011-2012

In het PPON-onderzoek naar leesvaardigheid zijn in de periode 2011-2012 drie peilingen verricht naar het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in groep 8, groep 5 en sbo (Kuhlemeier, Jolink, Krämer, Hemker, Jongen, van Berkel & Bechger, 2014). Leesvaardigheid is onderzocht door het beantwoorden van vragen (meerkeuze- en open vragen) over verschillende soorten leesteksten.

Voor de peiling van het leesonderwijs zijn zeven verschillende onderdelen van leesvaardigheid onderzocht. Onder de overkoepelende vaardigheid begrijpend lezen zijn dat: begrijpen van geschreven teksten, interpreteren van geschreven teksten en reflecteren op geschreven teksten. Twee andere onderdelen waren: studerend lezen en alfabetiseren en opzoeken van informatie (aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden die gerekend worden tot het domein van de studievoordigheid). Tot slot zijn woordenschat en technisch lezen meegenomen. Al deze vaardigheden zijn nodig binnen de functionele definitie van geletterdheid: toepassen (begrijpen en gebruiken) van lees- en schrijfvaardigheden.

Voor de bepaling van de inhoud van de peiling is rekening gehouden met de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006), tussendoelen gevorderde geletterdheid (Aarnoutse en Verhoeven, 2003) en de referentieniveaus taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009).

Hieronder worden de resultaten weergegeven (Kuhlemeier e.a., (2014).

Overigens zijn de gerapporteerde percentages van de verschillende groepen niet goed met elkaar te vergelijken, omdat ze niet op dezelfde vragen zijn gebaseerd.

Begrijpen van geschreven teksten: In groep 8 beheerst bijna 30% dit onderdeel onvoldoende. In groep 5 en sbo is dit respectievelijk 31% en 25%. Dus tussen een kwart en een derde van de leerlingen scoort onvoldoende op het begrijpen van geschreven teksten. Leerlingen hebben de minste problemen met letterlijk opzoeken van informatie en presteren beter wanneer er weinig inferenties nodig

zijn om tot het goede antwoord te komen, weinig ongebruikelijke woorden worden gebruikt en er goede aansluiting is bij hun belevingswereld.

Interpreteren van geschreven teksten: Dit onderdeel wordt door 13% van de leerlingen in groep 8 onvoldoende beheerst. Zowel in groep 5 als in het sbo presteert 29% van de leerlingen onvoldoende. De vragen die betrekking hebben op het afleiden van betekenis op basis van concrete aanwijzingen worden beheerst. Vragen die een beroep doen op kennis van de wereld die niet in de tekst staat, die vragen naar soort publiek, taalbeschouwing worden over het algemeen moeilijker gevonden.

Reflecteren op geschreven teksten: Door middel van beargumenteerde mening of oordeel aan het eind van elke tekst is onderzocht hoe vaardig leerlingen zijn in reflectie. Volgens Kuhlemeier e.a. (2014) zijn er aanwijzingen dat hoe beter de leerling begrijpend kan lezen, hoe beter de leerling in staat is om te reflecteren. Echter de aantallen zijn te klein om harde conclusies te trekken. Ongeveer 68% van de groep 8 leerlingen geeft blijk van reflectie. In groep 5 en sbo is dat respectievelijk 75% en 56%.

Studerend lezen: Samenvatten en schematiseren van teksten is alleen in groep 8 onderzocht. Dit blijkt een lastig onderdeel: 38% van de deelnemende leerlingen beheerst dit onvoldoende. De complexiteit en lengte van de samen te vatten of te schematiseren tekst hangt samen met de prestatie op dit onderdeel.

Alfabetiseren en/of opzoeken van informatie: Bij het opzoeken van informatie gaat het om efficiënt en systematisch opsporen van informatie in papieren of digitale bronnen. Ongeveer 8% van de leerlingen in groep 8 beheerst het opzoeken van informatie onvoldoende. In groep 5 beheerst 16% en in het sbo beheerst 17% het alfabetiseren onvoldoende. Leerlingen hebben over het algemeen weinig moeite met alfabetiseren van letters en woorden en meer moeite met opzoeken van informatie in digitale en/of papieren bronnen.

Woordenschat: Woordenschat is voor begrijpend lezen en technisch lezen van belang. 19% van de leerlingen in groep 8 en 24% van de leerlingen in groep 5 hebben volgens de PPON een onvoldoende woordenschat. In het sbo heeft 19% van de leerlingen een onvoldoende woordenschat. Dus 1 op de 4 à 5 leerlingen heeft een woordenschat die onvoldoende groot is.

Technisch lezen: De prestatie voor technisch lezen van de gemiddelde leerling in groep 5 is conform de 'norm'. De technisch leesprestaties van de leerlingen in groep 8 liggen onder de norm en de gemiddelde leerling in het sbo presteert op het niveau van eind groep 5⁷.

⁷ De zwakste 10% leerlingen in groep 8 heeft een vaardigheidsscore die te vergelijken is met die van eind groep 6. De gemiddelde leerling (percentiel 50) heeft een score die *onder* de norm van eind groep 8 ligt. In groep 5 is de achterstand in technisch lezen nog niet zo groot: de zwakste 10% leerlingen uit groep 5 hadden een score die net onder de norm voor leerlingen halverwege groep 4 ligt. De gemiddelde leerling in groep 5 heeft een gemiddelde score die te vergelijken is met de normscore voor groep 5. In het sbo zien we dat de gemiddelde score van de 10% zwakste leerlingen vergelijkbaar is met norm van halverwege groep 4

Verskil jongens en meisjes

In groep 8 presteren meisjes gemiddeld beter in begrijpen en interpreteren van teksten en in studierend lezen dan jongens. Ook op het gebied van opzoeken van informatie en woordenschat presteren meisjes beter dan jongens, al is het verschil hier minder uitgesproken. Ook in groep 5 is eenzelfde trend te zien. Alleen op de onderdelen technisch lezen en woordenschat zijn de verschillen tussen jongens en meisjes verwaarloosbaar. In de eindgroep van het sbo zijn geen verschillen tussen jongens en meisjes waar te nemen.

Peilingsonderzoek schrijfvaardigheid 2009

In 2009 is een peiling uitgevoerd naar het niveau van schrijfvaardigheid in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het sbo (Kuhlemeier, van Til, Hemker, de Klijn & Feenstra, 2013). De peiling bevatte twaalf opdrachten tot het schrijven van informatieve, instructieve, verhalende en overtuigende teksten, zowel voor een bekend als onbekend publiek. Onderzocht is in hoeverre leerlingen inhoudselementen in hun teksten kunnen verwerken, de inhoud kunnen organiseren en structureren, de tekst kunnen verlevendigen met stijlmiddelen en doel- en publiekgericht kunnen schrijven. In een verkennende analyse zijn de schrijfprestaties in groep 8 afgezet tegen de referentieniveaus en de voorlopige prestatiestandaarden voor niveau 1F en 2F. Tot slot zijn het onderwijsaanbod in schrijven en de schrijfattituden en -activiteiten van de leerlingen geïventariseerd.

Inhoudelijke kwaliteit geschreven teksten: Het blijkt dat 39% van de leerlingen in groep 8 inhoudselementen onvoldoende beheerst. Betogende teksten zijn minder goed verzorgd dan verhalende teksten over een vertrouwd onderwerp of een felicitatiebericht. De prestaties bij het verwerken van informatie zijn beter dan bij het zelf bedenken van inhoud. In groep 5 presteert 54% onvoldoende. In het sbo heeft 47% van de leerlingen een onvoldoende beheersing voor dit onderdeel. Bij alle groepen scoort dus rond de helft van de leerlingen onvoldoende op inhoudelijke kwaliteit van de geschreven teksten.

Organisatorische en structurele kwaliteit van teksten: Hoewel in groep 8 meer dan helft van de leerlingen in staat is een structuur aan te brengen in het kerndeel van een brief of bericht ontbreekt vaak een inleiding. Bij het schrijven van een brief, felicitatiebericht en recensie worden wel aanhef en naam-adresgegevens verstrekt door leerlingen, maar ontbreekt een titel en ondertekening. In groep 8 beheerst 34% van de leerlingen dit onderdeel onvoldoende. In groep 5 en sbo is dit respectievelijk 51% en 49%. Dus een derde tot de helft van de leerlingen presteert onvoldoende op organisatorische en structurele kwaliteit.

Stilistische kwaliteit van de tekst: In dit onderdeel is onderzocht in welke mate stilistische kenmerken voor het verlevendigen van teksten zijn toegepast door leerlingen. Het schrijven van levendige teksten is een vaardigheid die weinig leerlingen in groep 8 beheersen: 89% beheerst dit onvoldoende. Slechts een op de tien leerlingen beheerst deze vaardigheid matig en geen enkele leerling

reguliere basisonderwijs. De gemiddelde leerling heeft een score die over een komt met de gemiddelde norm voor eind groep 5.

beheerst het goed. In groep 5 en het sbo is het percentage met onvoldoende beheersing nog iets hoger, respectievelijk 92% en 94%.

Communicatieve kwaliteit van teksten: In groep 8 laat 44% van de leerlingen een onvoldoende communicatieve kwaliteit zien. In groep 5 en sbo is het percentage 59%. De leerlingen blijken over het algemeen weinig problemen te hebben met het schrijven van een korte tekst met een bepaald doel voor een bekend publiek (zoals felicitatiekaart voor familielid of opsporing van een zoekgeraakte kat). Het schrijven van doelgerichte en publiekgerichte verhalen en betogen levert meer problemen op.

Verschillen tussen leerlingen in schrijfvaardigheid

Er zijn grote verschillen tussen leerlingen in schrijfniveau te constateren. De zwakste 10% leerlingen in groep 8 beheerst 4% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit van de teksten goed, terwijl de beste 10% van hen 49% van de opgaven goed beheerst. De organisatorische kwaliteit van teksten van de gemiddelde leerling in groep 5 zijn bijvoorbeeld even goed als die van het slechtste kwart van groep 8. Het beste kwart van groep 5 presteert wat dat betreft even goed als de gemiddelde leerling in groep 8.

Prestatieverschillen tussen jaargroepen en schooltypen

Ondanks de hoge mate van overlap verschillen de gemiddelde prestaties van de verschillende jaargroepen; zo zien we dat groep 8 wel hogere prestaties haalt dan groep 5 en sbo. De voorsprong in groep 8 is wel kleiner dan men op basis van het aantal jaren genoten onderwijs mag verwachten. Voor alle vier de onderzochte aspecten geldt dat de prestaties van groep 5 en sbo zeer dicht bij elkaar liggen. Wel zijn de verschillen in prestaties tussen leerlingen in het sbo onderling groter dan in het reguliere basisonderwijs.

Referentieniveaus en peilingsonderzoek schrijfvaardigheid

Uit een verkennende analyse, waarbij de schrijfprestaties zijn afgezet tegen de 1F en 2F standaarden van de referentieniveaus, werd geconcludeerd dat de prestaties in schrijfvaardigheid van de leerlingen achterblijven bij de gestelde standaarden (Kuhlemeier, e.a., 2013). Er is onderzocht wat het inhoudelijke niveau is van de zwakste 25% en 25% beste leerlingen. De zwakste leerlingen beheersen slechts 3% van de opgaven die staan voor 1F. De beste 25% leerlingen (waarvan verwacht kan worden dat die 2F niveau beheersen) presteren matig op de opgaven die tot dat niveau gerekend kunnen worden.

Belangrijkste conclusies PPON onderzoeken

Uit het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid blijkt dat leerlingen in groep 8 de grootste moeite hadden met de onderdelen studierend lezen (38% onvoldoende) en begrijpen van geschreven teksten (30% onvoldoende). Ook reflecteert een derde van deze leerlingen onvoldoende op geschreven teksten. Voor de onderdelen interpreteren van geschreven teksten en woordenschat heeft respectievelijk 13% en 19% van de leerlingen onvoldoende. De groep 8 leerlingen presteerden het best op het opzoeken van informatie. In groep 5 zien we de minst goede beheersing bij het begrijpen van geschreven teksten (31%), interpreteren van geschreven teksten (29%), woordenschat (24%), reflecteren op geschreven teksten (22%) en alfabetiseren/opzoeken informatie (16%). In

het sbo zijn de leerlingen het minst goed in reflecteren op geschreven teksten (44%), gevolgd door interpreteren van geschreven teksten (29%), begrijpen van geschreven teksten (25%), woordenschat (19%) en alfabetiseren (17%).

Het peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid van leerlingen in het primair onderwijs laat zien dat de prestaties van leerlingen op de verschillende onderdelen van schrijfvaardigheid duidelijk voor verbetering vatbaar zijn. De percentages van leerlingen met onvoldoende beheersing voor de verschillende onderzochte onderdelen (inhoudelijke kwaliteit geschreven teksten, organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten, stilistische kwaliteit van de teksten en communicatieve kwaliteit van de teksten) variëren voor groep 8 tussen 34% en 89%. In groep 5 presteert minstens de helft tot 94% van de leerlingen onvoldoende. Voor sbo zien we hetzelfde beeld. Op alle onderdelen heeft ruim een derde of meer van de deelnemende leerlingen een onvoldoende beheersing.

Conclusie taalvaardigheid kinderen (4-12 jaar) (PIRLS en PPON)

De prestaties van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs - zowel nationaal (PPON) als internationaal (PIRLS) - zijn op het gebied van leesvaardigheid beter dan die op het gebied van schrijfvaardigheid. Uit het PIRLS-onderzoek is in ieder geval gebleken dat alle Nederlandse 9- en 10-jarigen leerlingen die in het onderzoek zijn betrokken, de meest basale leesvaardigheden beheersen. Er blijken bovendien weinig zwakke (maar ook weinig excellente) lezers te zijn. Uit de resultaten van het PPON-onderzoek naar leesvaardigheid is per afzonderlijk aspect van leesvaardigheid een conclusie getrokken.

De auteurs (Kuhlemeier, e.a., 2014) menen dat de opgaven waarmee in het PPON-onderzoek de leesvaardigheid is onderzocht een redelijke dekking geeft van wat in de referentieniveaus 1F en 2F wordt gevraagd. In dat opzicht geeft PPON geen rooskleurig beeld van de stand van zaken: we zien dat voor verschillende onderdelen minstens rond de 10% en regelmatig 20% tot 30% van de leerlingen onvoldoende presteert.

Het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid heeft uitgewezen dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen in schrijfvaardigheid. Verder zijn de prestaties van leerlingen in het primair onderwijs nog ver verwijderd van het minimumniveau 1F (zoals geformuleerd in de referentieniveaus). De referentieniveaus die met het oog op verbetering van prestaties op het gebied van taal en rekenen zijn ingevoerd, hebben geleid tot de ontwikkeling van centrale toetsen voor leesvaardigheid. Echter, de resultaten van het peilingsonderzoek laten zien dat de prestaties van schrijfvaardigheid van leerlingen aan het eind van groep 8 zeer mager zijn. Mogelijk is het op peil krijgen van de schrijfvaardigheid door de centrale examens in leesvaardigheid in het gedrang gekomen. In elk geval is expliciete aandacht voor schrijfvaardigheid naast andere taalvaardigheden noodzakelijk.

3.4 Taalvaardigheid jongeren (12-18-jarigen) (PISA en PIAAC)

Om prevalentie van lees- en schrijfproblemen bij jongeren te onderzoeken is gebruik gemaakt van resultaten van het *Programme for International Student Assessment* (PISA) en de resultaten van het *Programme for the International*

Assessment of Adult Competencies (PIAAC). PISA rapporteert over 15-jarigen terwijl het PIAAC onderzoek is uitgevoerd in een steekproef van de hele beroepsbevolking (16-65 jaar).

Programme for International Student Assessment (PISA: 15-jarigen)

PISA is een cyclisch onderzoek waarin elke drie jaar de prestaties van 15-jarige leerlingen op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid worden gemeten (Kordes, e.a., 2013). PISA heeft tot doelstelling te meten in hoeverre jongeren de verworven kennis en vaardigheden kunnen toepassen in het leven en op basis daarvan hun kennis en vaardigheden in hun latere leven kunnen vergroten.

De laatste meting waarover is gerapporteerd ten tijde van het schrijven van voorliggend rapport heeft plaatsgevonden in 2012 (Kordes, Bolsinova, Limpes & Stolwijk, 2013)⁸. Hoewel bij elke meting de drie genoemde leerdomeinen worden onderzocht, staat altijd een van de drie centraal. In PISA 2012 was het hoofddomein wiskunde, waarbij (weliswaar in mindere mate) ook gegevens voor leesvaardigheid en natuurwetenschappen zijn verzameld. In totaal hebben 65 landen aan de vijfde cyclus van het onderzoek deelgenomen. In Nederland hebben aan het onderzoek 179 scholen deelgenomen, waarmee het onderzoek gegevens van in totaal 4460 leerlingen bevat.

In PISA heeft geletterdheid betrekking op het vermogen van leerlingen om te analyseren, te redeneren en effectief te communiceren bij het stellen, interpreteren en oplossen van problemen in allerlei situaties. Voor het domein leesvaardigheid wordt binnen PISA de volgende definitie gehanteerd: "Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en het betrokken zijn bij geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij." (Kordes, e.a., 2013, pag. 64). Met andere woorden er wordt niet alleen gemeten in hoeverre leerlingen de inhoud van teksten begrijpen, maar ook hoe ze teksten kunnen gebruiken in hun dagelijks leven en in hoeverre ze gelezen inhoud kunnen samenvoegen met hun eigen meningen en ervaringen. Deze definitie sluit aan bij die in hoofdstuk 1.

Ondanks het feit dat 15-jarigen nog in de schoolgaande periode zitten hanteert PISA voor degene die onvoldoende scoren toch de term laaggeletterd in plaats van taalachterstand. In PISA zijn voor leesvaardigheid zeven niveaus⁹ onderscheiden waarbij zij leesvaardigheidsscores onder niveau 2, namelijk de niveaus 1a en 1b, definiëren als het laaggeletterdheidsniveau. Met andere woorden, leerlingen met een vaardigheidsscore onder 407 (< niveau 2) worden als laaggeletterd beschouwd. (Globaal komt dit overeen met referentieniveau 1F (Buisman & Houtkoop, 2014). Door hun geringe leesvaardigheid kunnen leerlingen op dit niveau zeer waarschijnlijk minder goed functioneren op school en in de samenleving.

⁸ In 2015 heeft een meting plaatsgevonden, waarvan de resultaten bij het schrijven van dit rapport nog niet gepubliceerd zijn.

⁹ PISA maakt onderscheid in zeven niveaus (met bijbehorende ondergrens vaardigheidsscores) zijn 1a (262), 1b (335), 2 (407), 3 (480), 4 (553), 5 (626) en 6 (698).

De leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 407 en 626 presteren gemiddeld (niveau 2 tot en met 4). Tot slot behoren de leerlingen met een vaardigheidsscore boven 626 tot de groep excellente lezers (niveau 5 en 6).

Uit de resultaten blijkt dat 13,8% van de Nederlandse leerlingen op een vaardigheidsniveau van 1 zit, oftewel laaggeletterd genoemd kan worden. Het gemiddelde in de OESO-landen bedraagt 18,5%. Op de middelste vaardigheidsniveaus (2 tot en met 4) leest ongeveer driekwart van de leerlingen in Nederland en de OESO-landen. 9,7% van de Nederlandse leerlingen leest op een vaardigheidsniveau van 5 of hoger. Dit percentage is hoger dan het gemiddelde percentage in de OESO-landen (8,5%). Daarentegen is het percentage excellente lezers (0,8%) in Nederland lager vergeleken met het OESO-gemiddelde (1,2%). Als we kijken naar het percentage 'laaggeletterde' Nederlandse 15-jarige leerlingen¹⁰ over verschillende jaren zien we dat de gemiddelde leerling op leesvaardigheid in de verschillende jaren niet beter of slechter is gaan presteren.

Zoals te verwachten blijkt dat leerlingen in een hogere schoolsoort hogere leesvaardigheidsscores behalen dan de lagere schoolsoorten (zie tabel 3.2 en figuur 3.2). De groep 'vmbo 2' vormt een uitzondering: binnen de verschillende vmbo-groepen scoren de leerlingen uit vmbo leerjaar 2 relatief hoog. Deze groep leerlingen blijkt te bestaan uit een gemengde groep 15-jarigen, onder wie ook leerlingen die uiteindelijk zullen doorstromen naar vmbo tl.

In tabel 3.4 is te lezen dat zowel de leerlingen uit het praktijkonderwijs (pro) als het vmbo bb een gemiddelde score behalen die lager is dan 407 (respectievelijk 311 en 401). Zij hebben daarmee een achterstand waardoor we hen 'laaggeletterd' zouden kunnen noemen. De percentielscores behorende tot de verschillende onderwijssoorten geven een genuanceerd beeld, waar de 'laaggeletterde leerlingen' zich bevinden.

De havo en vwo leerlingen met de laagste vaardigheidsscores presteren allemaal boven het 'laaggeletterdheidsniveau'. Bovendien hebben deze leerlingen gemiddelde scores die zich in de middenniveaus (2 tot en met 4) begeven.

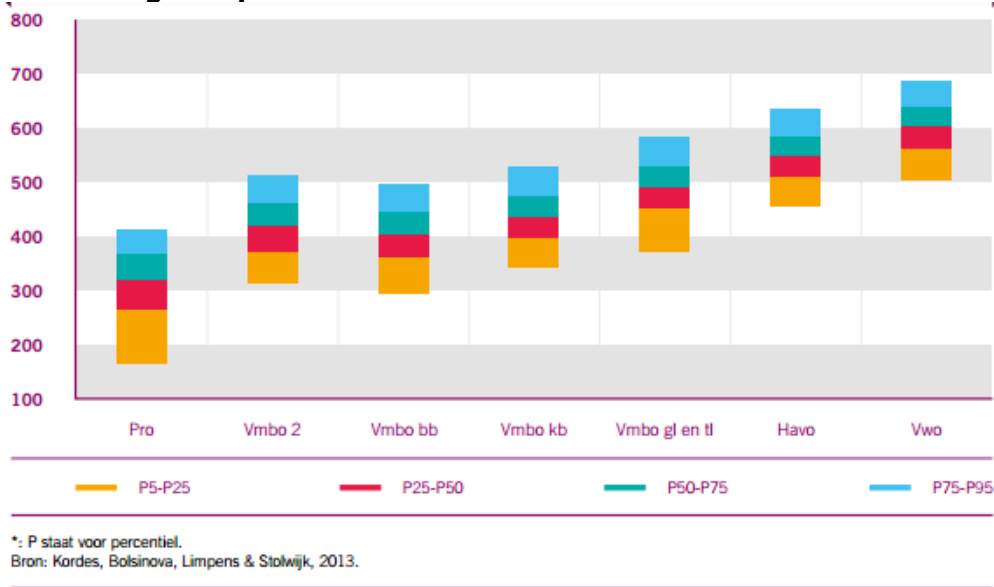
¹⁰ Zoals we in hoofdstuk 1 hebben aangegeven kunnen jongeren nog niet laaggeletterd genoemd worden, omdat ze zich nog ontwikkelen en daarom nog niet een volwassen niveau van geletterdheid kunnen hebben.

Tabel 3.4 leesvaardigheid gemiddelde score en scoreverdeling in percentielen van 5, 25, 50, 75 en 95% per schoolsoort in Nederland¹¹

Schoolsoort	Gem. vaardigheidsscore	P5	P25	P50	P75	P95
Pro	311	169	265	319	365	411
vmbo leerjaar 2	416	316	371	420	460	511
vmbo bb	401	295	363	404	445	495
vmbo kb	435	343	397	434	472	528
vmbo gl/tl	487	372	451	491	528	583
Havo	547	457	512	548	583	634
Vwo	598	504	562	600	635	685

Bron: Pisa-2012 resultaten

Figuur 3.2 schematische weergave scoreverdeling in percentielen voor leesvaardigheid per schoolsoort in Nederland



Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC: deelpopulatie 16-24-jarigen)

PIAAC is een grootschalig internationaal onderzoek uit 2012 (met 24 landen) onder 16- tot en met 65-jarigen naar het niveau en gebruik van kernvaardigheden: taal- en rekenvaardigheid en probleemoplossend vermogen in digitale vaardigheden (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & van der Velden, 2013). Taalvaardigheid wordt in het PIAAC-onderzoek omschreven als de vaardigheid in het lezen en gebruiken van geschreven informatie om te kunnen

¹¹ De percentielscores dienen als volgt gelezen te worden. Percentiel 25 betekent dat 25% van de laagst scorende leerlingen een zelfde vaardigheidsscore dan wel een lagere score heeft behaald (en dat 75% een hogere score heeft). Bijvoorbeeld vmbo leerjaar 2 percentiel 25: 25% van de leerlingen heeft een vaardigheidsscore van 371 of lager en 75% een vaardigheidsscore hoger dan 371. Een ander voorbeeld: vmbo leerjaar 2 percentiel 95: 95% van de leerlingen heeft een vaardigheidsscore van 511 of lager behaald. Dat wil zeggen dat 5% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore dan 511 heeft behaald.

functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te kunnen verwezenlijken en de eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. In het PIAAC-onderzoek is alleen leesvaardigheid gemeten. De prestaties van deelnemers kunnen worden ingedeeld in 5 niveaus in oplopende mate van moeilijkheid. Waarbij niveau 1 wordt gekenmerkt als het laagste niveau en niveau 5 als het hoogste niveau. Deelnemers die een score behalen onder niveau 2 worden beschouwd als laaggeletterd.

Buisman, e.a. (2013) en Groot, Houtkoop, Steehouder & Buisman (2015) hebben binnen het PIAAC-onderzoek de onderzoekspopulatie in verschillende leeftijdscategorieën onderscheiden, waaronder de groep jongeren (16–24 jaar) en de groep jongvolwassenen (16-34 jaar). Deze leeftijdsgroepen zijn dus groter dan de doelgroep van dit rapport, bij de interpretatie van de resultaten dienen we rekening te houden met de andere definitie van de leeftijdsgroep. Buisman e.a. (2013) concluderen dat slechts 5% van de Nederlandse jongeren tussen de 16 en 24 jaar tot de groep laaggeletterden gerekend kan worden. In concrete aantallen gaat dit toch om 90.000 laaggeletterde jongeren (Buisman & Houtkoop, 2014).

Uit PIAAC blijkt dat het percentage laaggeletterden sterk is gerelateerd aan onderwijsniveau. Van de jongvolwassenen (16-34-jarigen) met een vmbo-diploma is 9% laaggeletterd en van de mbo'ers 6%, tegenover 2,4% van de hbo'ers en 1,1% van de wo'ers (Groot e.a., 2015).

Conclusie taalvaardigheid jongeren (12-18-jarigen) (PISA en PIAAC)

De prestaties van de leerlingen in het PISA-onderzoek onder 15-jarigen laten wederom zien dat de Nederlandse leerlingen internationaal gezien goed presteren. Toch is het percentage lezers dat tot de groep laaggeletterden gerekend kan worden substantieel, namelijk 13,8% (onder niveau 2). De mate van beheersing van leesvaardigheid hangt, zoals te verwachten, samen met de onderwijssoort. Hoe hoger het onderwijs des te hoger zijn de prestaties op leesvaardigheid.

De resultaten van het PIAAC-onderzoek zijn positiever in de zin dat van de groep jongeren tussen 16 en 24 jaar slechts 5% tot de groep laaggeletterden gerekend kan worden. Specifiek voor afgestudeerde vmbo'ers en mbo'ers tot en met 34 jaar gaat het om 9% en 6% laaggeletterden.

Overigens is de vergelijkbaarheid van de uitkomsten beperkt omdat de vraag is in hoeverre metingen vergelijkbaar zijn. Daarnaast is de groep ouder en heeft daarmee meer scholing gevolgd. Ook in dit onderzoek zijn er duidelijke aanwijzingen dat laaggeletterdheid gerelateerd is aan het onderwijsniveau. Hoe lager het onderwijsniveau des te groter zijn de aantallen laaggeletterden. Wellicht ten overvloede merken we hier op dat de focus van beide onderzoeken ligt op de leesvaardigheid; andere taalvaardigheden (schrijfvaardigheid en mondelinge vaardigheden) zijn niet gemeten.

3.5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk is een aantal (inter)nationale onderzoeken beschreven waarin taalvaardigheid van kinderen en jongeren is onderzocht. De resultaten van de centrale eindtoets en examens en de cohortstudies zijn ook besproken. Op het gebied van leesvaardigheid presteren de Nederlandse leerlingen internationaal gezien redelijk goed. In het primair onderwijs (9- en 10-jarigen) liggen de prestaties van leerlingen nog dicht bij elkaar, er zijn relatief weinig zwakke en weinig excellente leerlingen. De resultaten van de centrale eindtoets laten zien dat de meeste leerlingen aan het eind van het primair onderwijs voldoen aan de eisen van het minimumniveau 1F (voor leesvaardigheid). Echter, een groep van ongeveer 8% uit het regulier basisonderwijs beheerst aan het eind van het primair onderwijs 1F (nog) niet. Als we de leerlingen buiten het reguliere onderwijs (sbo) meetellen, dan is het geschatte percentage hoger: ruim 10%. In concrete aantallen hebben we het over bijna 20.000 leerlingen. Bovendien zijn de leerlingen die verblijven op het so en vso niet in dit percentage inbegrepen (ongeveer 4,5 procent van de leerlingpopulatie).

Afgaande op de PIRLS-resultaten, die uitwijzen dat geen van de Nederlandse leerlingen op het laagste niveau presteert, lijken de leerlingen in het primair onderwijs in groep 6 weinig tot geen achterstand in leesvaardigheid te hebben. De resultaten van de PPON-onderzoeken leesvaardigheid en vooral schrijfvaardigheid laten echter zien dat er op bepaalde onderdelen wel degelijk sprake is van onvoldoende beheersing bij een substantieel deel van de leerlingen. Uit de PPON-leesresultaten in groep 5 blijkt dat bij 16% tot 30% van de leerlingen onvoldoende beheersing is op verschillende onderzochte onderdelen. Voor schrijfvaardigheidsonderdelen zijn deze percentages zelfs tussen 51% en 92%. In groep 8 blijkt bij 8% tot 38% procent van de leerlingen beheersing van de verschillende onderdelen van leesvaardigheid onvoldoende en voor schrijfvaardigheidsonderdelen van 34% tot 89%. In het sbo variëren de percentages leerlingen met onvoldoende beheersing tussen de 17% en 44% voor verschillende onderdelen van lezen en 47% en 94% voor die van schrijven. De resultaten van de PPON-onderzoeken geven aan dat er op het terrein van leesvaardigheid en vooral schrijfvaardigheid nog veel verbeterd kan worden. Met name de prestaties van schrijven in het primair onderwijs afgezet tegen het minimumniveau 1F zijn zeer mager te noemen.

In alle (inter)nationale onderzoeken, zoals PIRLS, PISA en PIAAC wordt door de onderzoekers taalvaardigheid uitgedrukt in leesvaardigheid. Ook de centrale eindtoets en centrale examens worden voornamelijk uitgedrukt in leesvaardigheid. In tabel 3.5 zijn de percentages laaggeletterden c.q. taalachterstand zoals aangetroffen in de beschreven onderzoeken en examens samengevat. In dit overzicht is opgenomen over welk onderzoek of examen het gaat, de onderzochte leeftijdsgroep en de grenzen die aangemerkt kunnen worden om te worden ingedeeld als zijnde laaggeletterd. We hanteren in de tabel <2F als 'laaggeletterd'. Voor de vergelijkbaarheid is dit percentage ook voor het primair onderwijs aangegeven. Het aantal leerlingen op dit niveau in het primair onderwijs is aanzienlijk, maar dat betekent niet dat deze leerlingen allemaal een achterstand hebben. Tenslotte is het vereiste niveau 1F, niet 2F, en spreken we pas van achterstand ten opzichte van taalvaardigheidsniveau lager

dan 1F. Gaan we uit van 1F dan hebben we het over respectievelijk 8% en 38% voor regulier basisonderwijs en speciaal basisonderwijs.

Verder laten de cijfers over centrale toetsen in voortgezet onderwijs zien dat tussen 9% en 19% van de leerlingen (respectievelijk vmbo bb en vmbo kb) het voortgezet onderwijs verlaat zonder het 2F niveau te beheersen. In het mbo lijken de prestaties voor Nederlands zelfs verder af te nemen (als we naar resultaten van de centrale examens kijken, waar in mbo 2 ruim een derde van leerlingen een onvoldoende haalt voor het examen Nederlands). Voor mbo 3 blijken de percentages weer vergelijkbaar met vmbo-percentages. De examens van mbo 2 en mbo 3 waren echter nog in een pilotfase en nog niet verplicht. Deze experimentele fase kan mogelijk de resultaten beïnvloed hebben (positief dan wel negatief). We kunnen dus pas met meer zekerheid iets zeggen over de prestaties Nederlandse taal in mbo 2 en mbo 3 als de examens echt gaan meetellen voor het diploma. Overigens laten de resultaten voor jongeren in het mbo in het PIAAC-onderzoek een beduidend lager percentage zien dan voor centrale examens mbo.

Tabel 3.5 Overzicht percentage laaggeletterden naar onderzoek/examen, leeftijd, grens voor laaggeletterdheid

Onderzoek/examen	Leeftijd	Grens voor laaggeletterdheid	% laaggeletterd c.q. taalachterstand
PIRLS (2011)	9-10	<400 punten	0
Centrale eindtoets primair onderwijs (lezen) (2015) regulier	12	<2F (<1F) ¹	35 (8)
Centrale eindtoets primair onderwijs (2015) (lezen) sbo	12	<2F (<1F) ¹	74 (38)
PISA (2012)	15	<407 punten	14
Vmbo BB centraal examen NL (2015)	16	Onvoldoende voor 2F toets	9
Vmbo KB centraal examen NL (2015)	16	Onvoldoende voor 2F toets	19
Vmbo GL/TL centraal examen NL (2015)	16	Onvoldoende voor 2F toets	13
Mbo-2 centraal examen NL (2015)	16-18	Onvoldoende voor 2F toets	36
Mbo-3 centraal examen NL (2015)	16-18	Onvoldoende voor 2F toets	15
PIAAC (2012)	16-24	Niveau 1	5

1 Het minimumniveau voor PO is 1F

Uit de tabel 3.5¹² blijkt dat ruim een derde van de leerlingen in het sbo het primair onderwijs verlaat zonder het minimumniveau 1F te hebben bereikt. Een groot deel van deze leerlingen zal waarschijnlijk in het praktijkonderwijs terecht komen en daarna in de entree-opleidingen van het mbo. Voor deze groep leerlingen is extra inspanning, naast hetgeen al gebeurt op het sbo wenselijk, binnen school, maar wellicht nog meer daarbuiten, om lees- en schrijfachterstanden tegen te gaan.

Discussie stand van zaken

Met het invoeren van de referentieniveaus waarin staat beschreven wat leerlingen op een bepaalde leeftijd (in een bepaald onderwijssoort) moeten kunnen op het gebied van taal (en rekenen), zouden we een duidelijk beeld kunnen krijgen van de vaardigheden van de leerlingen. Op deze wijze kan wellicht beter gewerkt worden aan maatregelen om te zorgen dat achterstanden verkleind, weggewerkt en/of voorkomen kunnen worden. Alle scholen (po tot en met ho) hebben met de invoering van referentieniveaus in 2009 de gelegenheid om het onderwijs zo in te richten dat zij de vereiste minimumniveaus bereiken. Momenteel zitten we nog in een fase waarin reeds opgelopen achterstanden moeilijk (of onvoldoende) weggewerkt kunnen worden. Voor de groep leerlingen die nu een te grote achterstand heeft is het daarom urgent direct maatregelen te nemen. Hierin speelt niet alleen de overheid een rol, maar kan ook de samenleving en de thuisomgeving van de leerlingen een rol spelen. Doordat de scholen bezig zijn het taalonderwijs meer te laten aansluiten op de referentieniveaus, zullen hopelijk alle leerlingen straks met minder grote achterstand het vervolgonderwijs in stappen.

Men kan een vraagteken zetten bij de operationalisatie van het domein taalvaardigheid: in vrijwel alle (internationale) onderzoeken naar taalvaardigheid wordt leesvaardigheid gemeten en krijgen andere taalvaardigheden onvoldoende aandacht, zo ook schrijfvaardigheid. De resultaten van het PPON-schrijfvaardigheidsonderzoek laten zien dat er door het onderwijs op dit domein nog veel werk te verrichten is. Omdat het onderzoek dateert uit 2009, heeft de conclusie uit dat onderzoek hopelijk tot gevolg gehad dat het onderwijs in schrijfvaardigheid is verbeterd. Een nieuwe peiling naar schrijfvaardigheid kan hier meer inzicht in geven.

Wat betreft de resultaten van centrale examens is het van belang dat, zoals eerder opgemerkt, niet het gehele spectrum van de vijf deelvaardigheden van taal (lezen, luisteren, schrijven, spreken en gesprekken voeren) wordt gemeten. Het vaststellen van het niveau van de overige deelvaardigheden (productieve vaardigheden, zoals schrijven en spreken en gesprekken voeren) wordt aan de school overgelaten. Het eindcijfer van bijvoorbeeld het eindexamen vo en mbo voor het vak Nederlands is voor 50% gebaseerd op de prestatie op het centrale

¹² Een aantal beschreven onderzoeken en examens is niet opgenomen: Centrale examens havo, vwo en mbo-4 en PPON-onderzoeken. Voor de examens die een hoger referentieniveau meten dan 2F, weten we niet welk percentage van de leerlingen 2F niet halen. Van de PPON-onderzoeken is op basis van de resultaten geen algemeen oordeel te geven welk percentage van leerlingen laaggeletterd genoemd kan worden, aangezien het om percentages per onderdeel gaat.

examen en voor de andere 50% op de prestatie van het schoolexamen. Om een beter beeld te krijgen van lees- en schrijfvaardigheid is het aan te bevelen om een analyse uit te voeren naar de relevante cijfers voor het vak Nederlands. Een deel van deze cijfers is terug te vinden bij de Dienst Uitvoering Onderwijs. De vraag blijft echter hoe we het beste achterstand in lezen en schrijven van leerlingen kunnen duiden. Zijn momentopnames zoals de eindtoets in het basisonderwijs en centrale eindexamens de meest adequate manier? Is het meten van alleen de receptieve vaardigheden voldoende? Hoe voorkomen we dat we alleen leren voor de toets, waardoor het accent nog meer op leesvaardigheid wordt gelegd ten koste van andere vaardigheden zoals schrijfvaardigheid? Hiervoor is nader onderzoek noodzakelijk.

Tot slot, de resultaten van de onderzoeken en verschillende toetsen laten een nogal wisselend beeld zien. Een zeer ruwe schatting is dat ongeveer 10% van de kinderen en jongeren een achterstand heeft in lezen. De achterstand in schrijven zou weleens veel groter kunnen zijn. Mits deze achterstanden niet worden ingehaald, betekent het dat deze kinderen en jongeren een grote kans hebben om uit te groeien tot laaggeletterde volwassenen.

4. Factoren die van belang zijn bij achterstanden in lezen en schrijven

Om inzicht te krijgen in wat er gedaan zou kunnen worden om kinderen en jongeren met een achterstand in lezen en schrijven te helpen de achterstand weer in te lopen, is het van belang om te begrijpen hoe kinderen leren lezen en schrijven en welke deelprocessen we daarbij kunnen onderscheiden. Immers, als één van de deelprocessen niet goed ontwikkeld is, kan dat effect hebben op het hele proces van lezen of schrijven. We bespreken daarom eerst kort hoe de processen eruitzien van lezen en schrijven (paragraaf 4.1) en welke factoren van invloed zijn op deze processen (4.2). Vervolgens gaan we in paragraaf 4.3 tot en met 4.7 in op factoren die invloed hebben op het ontstaan of in stand houden van achterstanden. We onderscheiden daarbij factoren die te maken hebben met het kind (4.3), met school (4.4) en factoren die te maken hebben met de ouders (4.5) en de bredere omgeving van het kind (4.6). De hoofdvraag die in dit hoofdstuk wordt behandeld, is dan ook: *Wat zijn belangrijke factoren die het risico op laaggeletterdheid op latere leeftijd vergroten of verkleinen?*

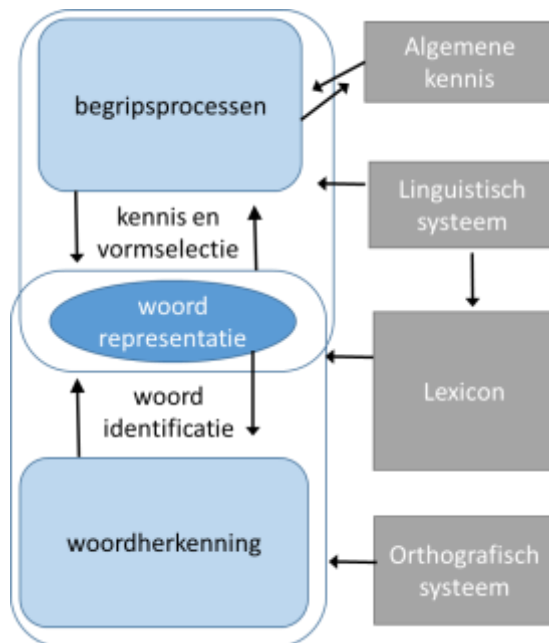
4.1 Lees- en schrijfprocessen

Zowel lezen als schrijven zijn complexe processen waarbij interactie plaatsvindt tussen verschillende soorten kennis en snelheid (Trapman, 2015). Om iets meer inzicht te geven in wat er allemaal gebeurt, beschrijven we voor zowel lezen als schrijven kort welke onderdelen vaak onderscheiden worden tijdens het lezen en schrijven.

Het lezen van een tekst en kennis nemen (begrijpen) van de inhoud ervan begint bij visuele input en eindigt bij een mentale representatie van het idee, de conceptuele inhoud van de tekst. De letters moeten gekoppeld worden aan klanken, waarna woorden kunnen worden herkend waaraan betekenis wordt verbonden. Mondelinge en schriftelijke taalkennis (denk aan grammatica en woordenschat) beïnvloeden dit proces en de snelheid waarmee gelezen wordt. Ook kennis van de wereld speelt een rol bij het begrijpen van de tekst.

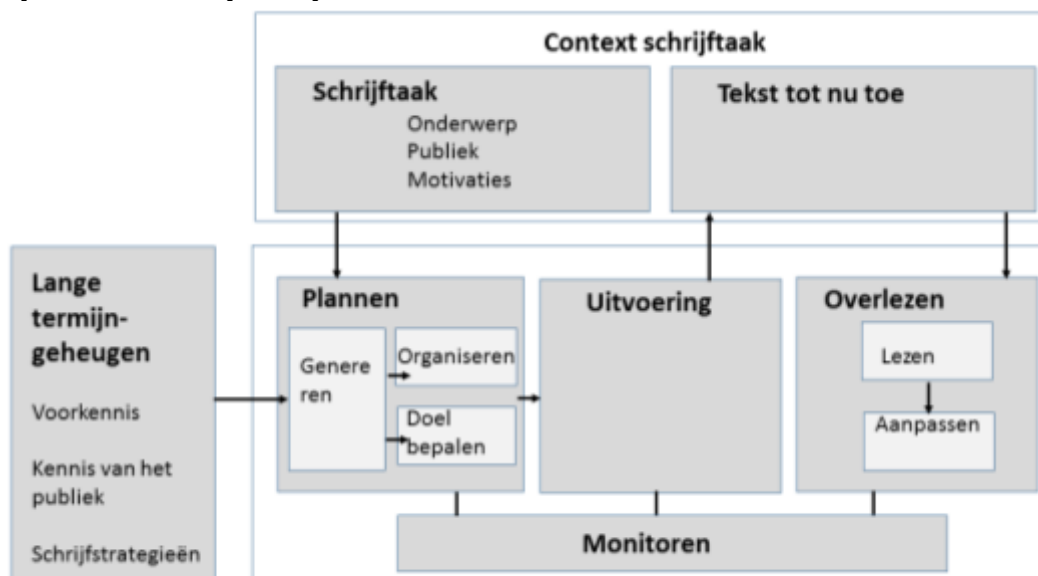
Een bekend model van lezen is het model van Perfetti (1999). In dit model wordt onderscheid gemaakt tussen woordherkenning en begripsprocessen. Figuur 4.1 laat een schematische blauwdruk met de algemene componenten van lezen zien. Globaal worden processen onderscheiden die betrekking hebben op woordherkenning en begrip. De pijlen geven de richting van informatie of invloed aan. Algemene niet-talige informatie informeert het begripsproces en het lexicon. In het lexicon is kennis van woorden opgeslagen, het 'mentale woordenboek'. Woordherkenning gebeurt op basis van eenheden van vorm (orthografie) en klank (fonologie), die samen een woord vormen. Het begripsproces houdt onder meer in dat er een mentale representatie wordt gemaakt van de tekst, dat de grammaticale structuur wordt geanalyseerd en dat inferenties worden gemaakt. Het linguïstische systeem omvat kennis van klank (fonologie), grammatica en woordstructuur (syntax) en vorm (morfologie: hoe woorden worden gevormd door samenstelling, verbuiging en vervoeging).

Figuur 4.1 Schematische blauwdruk met de belangrijkste componenten van het leesproces, gebaseerd op Perfetti (1999)



Ook bij schrijven vindt er interactie plaats tussen kennis en snelheid. Ten opzichte van lezen vinden de processen wel plaats in min of meer omgekeerde volgorde, aangezien schrijven start bij de mentale representatie van wat men wil schrijven. Een veel geciteerd model is dat van Hayes en Flower (1980). Zij benoemen vier onderdelen van het schrijfproces (zie figuur 4.2). Op basis van kennis uit het lange termijngeheugen (waaronder kennis van het onderwerp en kennis van het publiek) en de informatie over de schrijftaak wordt een eerste plan opgezet (*plannen*). Vervolgens wordt op basis van dat plan een tekst geproduceerd (*uitvoering*), die door *monitoring* wordt bijgesteld (*overlezen*).

Figuur 4.2 Schematische weergave van het schrijfproces, gebaseerd op Hayes & Flower (1980)



4.2 Factoren die van invloed zijn op lees- en schrijfvaardigheden

Leren lezen en schrijven en de mate van geletterdheid van leerlingen en studenten wordt beïnvloed door veel verschillende factoren. Hattie (2008) heeft een meta-analyse uitgevoerd naar wat werkt (en wat niet) met betrekking tot factoren die van invloed zijn op de leerprestaties van de leerling. Hattie heeft hiervoor meer dan 800 meta-analyses bestudeerd van ruim 50.000 onderzoeken waarbij in totaal meer dan 230 miljoen lerende betrokken zijn. In zijn onderzoek wordt onderscheid gemaakt in factoren die gerelateerd zijn aan de lerende (leerling of student), de thuissituatie van de lerende, de leeromgeving (school of opleiding), de leraar (docent), de onderwijsmethodiek en het curriculum. Factoren met een effectgrootte groter dan .40 zouden de moeite waard zijn om in te investeren. Factoren uit het onderzoek die gerelateerd zijn aan de thuissituatie en de grootste effectgroottes hebben, zijn de thuisomgeving (0.57), socio-economische status (0.57) en ouderbetrokkenheid (0.51).

Op basis van de analyses kan volgens Hattie de variantie in onderwijsprestaties van leerlingen grofweg voor de helft door factoren met betrekking tot de leerlingen zelf verklaard worden (zoals houding en welbevinden), ruim een kwart door de leerkracht en het restant gelijkelijk door school, thuis, peers en schoolleider (zie Driessen, 2013). Overigens is er wel kritiek op het werk van Hattie (zie bijvoorbeeld Killian, 2015).

In ander onderzoek tracht men via zogenaamde multi-niveau analyses grip te krijgen op de verklarende factoren voor leerprestaties van de leerlingen. Als rekening wordt gehouden met verschillen veroorzaakt door het onderwijs (zoals klas, leerkracht, methode, school, schoolleiding e.d.) dan blijkt 85% van de verschillen die door kenmerken van de leerlingen verklaard worden, herleid kunnen worden tot factoren zoals intelligentie, motivatie, thuissituatie en dergelijke (zie Snijders & Bosker, 2012; Martin & Mullis, 2012). Ook hier blijkt dat leerlingkenmerken de grootste invloed hebben op de leerprestaties en dat

het onderwijs een beperktere dan wel (via leerlingkenmerken een) indirecte invloed heeft op de prestaties van de leerlingen.

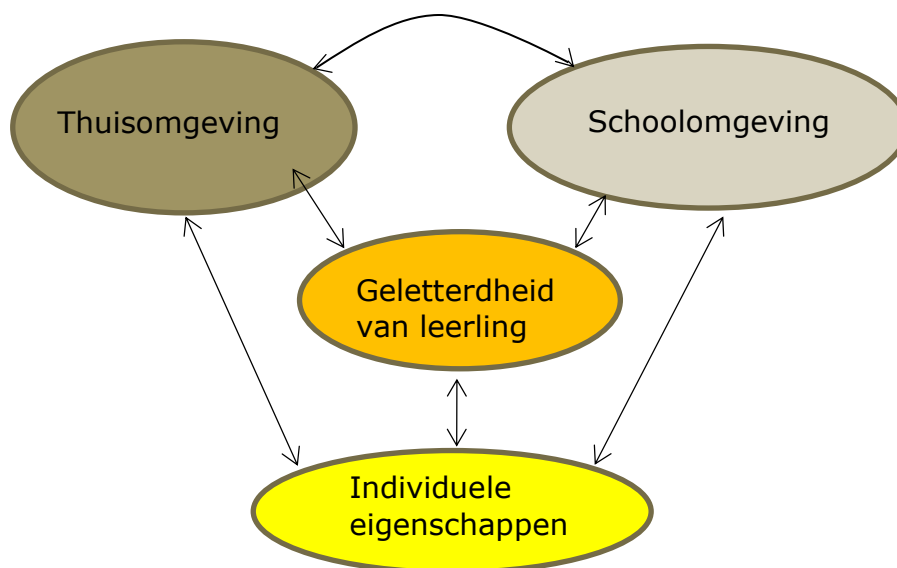
Een groot deel van de verschillen tussen leerlingen kan dus worden verklaard door verschillen tussen de kinderen zelf, hun karakter en hun achtergrond. Daarnaast kunnen we factoren onderscheiden die te maken hebben met de school waar zij taalonderwijs krijgen. Elke school zal dit op zijn eigen wijze doen en verschillen in didactische aanpak kunnen leiden tot verschillen in succes. Een kwart van de verschillen tussen leerlingen wordt echter niet veroorzaakt door verschillen tussen klassen of wat er gedaan wordt op de scholen door buitenschoolse invloeden (van Gelderen, Oostdam & Schooten, 2011, Driessen, 2013). Dit is de derde categorie factoren: die van de omgeving.

We onderscheiden om die reden drie categorieën factoren die van invloed zijn op de taalvaardigheid van kinderen:

- 1 Factoren die te maken hebben met het kind.
- 2 Factoren die te maken hebben met school.
- 3 Factoren die te maken hebben met de omgeving. Hierbij maken we onderscheid tussen de invloed van de ouders en overige omgevingsfactoren.

In figuur 4.3 is de invloed die deze factoren hebben schematisch weergegeven. De figuur illustreert dat de factoren niet alleen direct de mate van geletterdheid van kinderen en jongeren beïnvloeden, maar ook elkaar. Zo kunnen factoren elkaar ook versterken. Zo kan een leerling die minder leercapaciteit heeft dan gemiddeld eerder achterstand oplopen als hij thuis in een taalarme omgeving opgroeit dan een kind dat bovengemiddeld intelligent is. In de volgende paragrafen zullen deze drie factoren – in vogelvlucht – toegelicht worden. Over de meeste factoren is veel literatuur beschikbaar en kunnen boekenkasten vol worden geschreven. Het doel van dit overzicht is om een kapstok te bieden voor de interventies gericht op preventie van laaggeletterdheid. Door een beeld te schetsen van welke factoren allemaal een rol spelen bij de ontwikkeling van lezen en schrijven, laten we zien waarop interventies kunnen ingrijpen, maar ook hoe realistisch de te verwachten effecten zijn in het licht van factoren die elkaar kunnen beïnvloeden. Tevens biedt het overzicht inzicht in mogelijke hiaten in de literatuur, factoren waar tot dusver weinig interventies op gericht zijn terwijl daar mogelijk wel kansen liggen.

Figuur 4.3. Factoren die van invloed zijn op lezen en schrijven (Van Gelderen, 2012).



4.3 Factoren die te maken hebben met het kind

Er is een groot aantal aspecten dat te maken heeft met het lezende en schrijvende kind zelf. Het gaat dan om zogeheten kindfactoren: individuele verschillen tussen kinderen qua ontwikkeling, capaciteiten en vaardigheden (individuele eigenschappen).

Auditieve functies

Voor lezen (zowel technisch als begrijpend lezen) en voor schrijven is het van groot belang dat men goed kan horen. Anders kunnen de auditieve functies, die voorwaardelijk zijn voor het leren lezen en schrijven, niet goed ontwikkeld worden. 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 (o.a. Hornickel en Kraus, 2013; Cavey, 2000).

Mondelinge en schriftelijke taalkennis

Kennis van de taal is voorwaardelijk voor het leren lezen en schrijven in die taal. Uit onderzoek blijkt een sterke samenhang tussen kennis van taal en tekstbegrip en schrijfvaardigheid (o.a. Shanahan & Lomax, 1986; Berninger, Abbott, Abbott, Graham & Richards, 2002; Trapman, 2015). Kinderen leren eerst de mondelinge vaardigheden van hun eerste taal. De lees- en schrijfvaardigheid van kinderen op school is sterk afhankelijk van de ervaringen en vaardigheden die kinderen voorafgaand aan de start van het formele onderwijs opdoen (Van Steensel, 2006). Stap voor stap worden de fonologie (klankleer), woordenschat, morfologie (vervoegingen), zinsbouw en prosodie (zoals intonatie en klemtoon) verworven.

Het belang van woordenschat voor het lezen en schrijven is in verschillende onderzoeken aangetoond (o.a. Crosby, Rasinski, Padak & Yildirim, 2015). Uit recent onderzoek van Ma en Lin (2015) blijkt dat woordenschat voor een belangrijk deel verschillen tussen leerlingen met betrekking tot hun niveau in begrijpend lezen kan verklaren. Zo maakt de grootte van de woordenschat uit, maar ook de moeilijkheidsgraad van de woorden en de kennis over de morfologie (vervoegingen). Indien de taalvaardigheid onvoldoende ontwikkeld is, kan dit van invloed zijn op het leren lezen en schrijven (bijvoorbeeld Catts, 1993).

Vanuit mondelinge taalkennis wordt schriftelijke taalkennis opgebouwd, dat begint met technisch lezen: de vaardigheid de geschreven vorm van een woord om te zetten naar de klankvorm van dat woord. Voorwaarde daarvoor is dat een kind goed kan zien en letters kan onderscheiden (de visuele discriminatie). Over het algemeen leren kinderen op school de letters (grafemen) en leren ze die te koppelen aan de klanken (fonemen), die zij al kennen vanuit de mondelinge taal. Het kind leert dus om een koppeling te maken tussen klanken en letters of klankcombinaties of lettercombinaties (bijvoorbeeld tussen 'q' en /ku/ of tussen 'x' en /iks/ of tussen 'ch' en /x/). Bij het beginnend spellen leert het kind klankzuivere woorden met één of twee lettergrepen te spellen. Bij voortgezet spellen gaat het om het spellen van meerlettergrepige niet-klankzuivere woorden. Naast auditieve analyse en klank-tekenkoppeling zijn hier vaardigheden van belang als het kunnen onthouden en toepassen van regels en het kunnen onthouden en oproepen van woordbeelden. Om de spellingleerstof te kunnen structureren wordt gebruik gemaakt van de spellingcategorieën in steeds hogere moeilijkheidsgraad van het spellen van klankzuivere woorden tot het spellen van woorden op grond van spellingregels (verlengingsregel, regels open en gesloten lettergreep, werkwoordsvormen). Voor het spellen van veel woorden zijn echter geen spellingsregels. Die moeten dus geleerd worden door woordbeeldontwikkeling en herhaling.

De snelheid waarmee een kind woorden herkent, heeft invloed op het lezen en schrijven. Ervaren lezers herkennen woorden als één geheel. Dit wordt onder andere geïllustreerd in recent onderzoek van Riesenhuber (2015), waarin hersenactiviteit werd gemeten terwijl mensen reageerden op echte en onzinwoorden. Het brein reageerde sterker op verandering in echte woorden waaruit blijkt dat lezers echte woorden begrijpen als een geheel, in plaats van de combinatie van de afzonderlijke letters. Voor het leren lezen en schrijven betekent dit dat het belangrijk is om, zodra een leerling de relatie tussen letters en klanken doorziet, die koppeling te automatiseren. Dat wil zeggen dat het koppelen van letters en klanken zo snel moet gaan verlopen dat er geen bewuste aandacht meer voor nodig is (LaBerge en Samuels, 1974). De stap gaat dan van accuraat naar vlot lezen. Geautomatiseerd lezen leidt ertoe dat de lezer (hoogfrequente) woorden en korte zinnen vaak in een flits kan herkennen of woorden met schrijffouten alsnog goed waarneemt. Deze snelle woordherkenning biedt bovendien ruimte voor de lezer om in plaats van woorden te moeten ontsleutelen, aandacht te hebben voor de betekenis van het woord, de zin en de tekst (LaBerge en Samuels, 1974). En die aandacht voor de betekenis helpt vervolgens weer om sneller te kunnen herkennen welk woord of welke zin wordt gelezen.

Maar er is nog meer kennis van belang bij het (leren) lezen en schrijven. Huidige leesbegripsmodellen, zoals die van Cromley, Snyder-Hogal & Luciw-Dubas (2010) noemen niet alleen woordenschat, (snelle) woordherkenning en achtergrondkennis, maar ook metacognitieve kennis, ofwel kennis over de opbouw van teksten en efficiënte lees- en schrijfstrategieën. Dit zijn meta(cognitieve) strategieën die gericht zijn op de regulatie van het leesproces, zoals het activeren van voorkennis, de oriëntatie op en plannen van een leestaak, monitoren en bijstellen van de leestaak en de evaluatie. In Gerritsen, Kuijpers, Scharthen & Netten (2015) wordt een leesstrategie omschreven als cognitieve en meta-cognitieve vaardigheden en activiteiten die een lezer tijdens het lezen flexibel in kan zetten om een tekst beter te begrijpen. Vaak worden de vier v's genoemd als belangrijkste strategieën: voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren (een filmpje in je hoofd maken van de tekst die je leest) en vragen stellen. Zie voor verschillende leesstrategieën bijvoorbeeld Pressley & Afflerbach, 1995; De Milliano, Van Gelderen & Slegers, 2014.

Bij begrijpend lezen en schrijven leren kinderen strategieën hanteren die ze voor, tijdens of na het lezen en schrijven kunnen toepassen. Bij strategieën voor het lezen kan het gaan om het inschakelen van voorkennis, het bepalen van een leesdoel en voorspellingen doen over de tekst. Bij strategieën tijdens het lezen kan het gaan om denkstrategieën, zelfcorrectiestrategieën, decodeerstrategieën en woordbetekenisstrategieën. Na het lezen zijn er strategieën waarbij kinderen onder woorden brengen welke strategieën ze hebben gebruikt, wat de belangrijkste ideeën en/of gebeurtenissen in de tekst zijn, het zien van oorzaak-gevolg-relaties, conclusies trekken, eigen mening bepalen, nieuwe informatie koppelen aan bekende informatie en samenvatten (Interactief lezen en schrijven, 2001).

Ook bij spellen is er sprake van de inzet van strategieën. Naarmate het schrijven meer geautomatiseerd is, worden de meeste hoogfrequente woorden automatisch, dat wil zeggen zonder overdenking, gespeld. Als dat niet het geval is, maken we gebruik van spellingsstrategieën, wat betekent dat er bepaalde denkhandelingen aan de spelling van het woord vooraf gaan. De bekendste spellingstrategieën zijn:

- De fonologische strategie (hoe klinkt het woord?).
- De klankclusterstrategie (het leren spellen van woorden met vaste tekenafspraken maakt hier deel van uit).
- De woordbeeldstrategie (schrijfwijzen uitproberen; het woord vergelijken met de in het woordgeheugen opgeslagen representant).
- De regelstrategie (een regel toepassen).
- De analogiestrategie (het woord vergelijken met soortgelijke woorden).
- De hulpstrategie (gebruik maken van zelfbedachte geheugensteuntjes).

Wanneer we vervolgens een tekst produceren, blijkt er bovendien samenhang te zijn tussen het gebruik van strategieën en de kwaliteit van de tekst (Bonset en Hoogeveen, 2007; De Milliano, 2012). Het gaat dan om strategieën als plannings- en reviseervaardigheden, ideeën genereren aan het begin van het schrijfproces en het overlezen van een tekst.

Geheugen en executieve functies

Geheugen speelt een belangrijke rol in het begrijpen van taal en dus ook in het begrijpend lezen. Tientallen jaren geleden is al gewezen op de rol die de capaciteit van het *korte termijngeheugen*, het vermogen om tijdelijk informatie vast te houden, kan spelen in begrijpend lezen (Just & Carpenter, 1980; Kintsch & van Dijk, 1978). Als je aan het lezen bent is er meer nodig dan het begrijpen van een lijst losse woorden, het gaat er juist om de betekenis te achterhalen. Hiervoor moet je zowel grammaticale als semantische relaties tussen woorden en zinsdelen achterhalen. Ook moet je nieuwe informatie integreren met bestaande kennis en met wat eerder gelezen is. Empirisch werd er echter niet veel evidentie voor de relatie gevonden (Daneman & Merikle, 1996). Daneman en Carpenter (1980) wezen op de rol van het *werkgeheugen*. Het werkgeheugen gaat over het tijdelijk opslaan én manipuleren van informatie. Het werkgeheugen is verondersteld betrokken te zijn bij een groot aantal complexe cognitieve activiteiten, waaronder taalbegrip, leren en redeneren (Baddeley, 1992). Ook bij begrijpend lezen is de trade-off tussen het verwerken van informatie aan de ene kant en opslaan van informatie aan de andere kant cruciaal. Er is inmiddels veel bewijs dat mensen met een groter werkgeheugen ook beter zijn in begrijpend lezen en werkgeheugencapaciteit kan in belangrijke mate individuele verschillen verklaren in begrijpend lezen (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Daneman en Carpenter, 1980; Daneman & Merikle, 1996; De Jonge & de Jong, 1995).

Werkgeheugen is een onderdeel van de zogenaamde executieve functies, een verzamelnaam waar ook een aantal andere hogere orde cognitieve controlefuncties onder worden geschaard, zoals plannen, gerichte en volgehouden aandacht, en inhibitie (het vermogen irrelevante informatie te negeren). Niet alleen werkgeheugen maar ook andere executieve functies blijken samen te hangen met begrijpend lezen en niet zo zeer met technisch lezen (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher & Barnes, 2014). Als deze functies minder goed zijn ontwikkeld, kan dat leesproblemen veroorzaken (Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014). Voor kinderen die afgeleid worden door elke prikkel in de klas (denk aan kinderen met ADHD) wordt leren in het algemeen moeilijker (Dawson & Guare, 2009). Het trainen van werkgeheugen kan helpen lezen te verbeteren (Loosli, Buschkuehl, Perrig, & Jaeggi, 2012). Naast werkgeheugen kan ook training van metacognitieve functies, een aan executieve functies gerelateerde vaardigheid, helpen (Carretti, Caldarola, Tencati, & Cornoldi, 2014). Ook uit recent Nederlands onderzoek blijkt dat als executieve functies al in groep 2 goed worden ondersteund, leerlingen daar bij het formele leesonderwijs in groep 3 en 4 profijt van kunnen hebben (Van de Sande, 2015).

Leesattitude

Onder leesattitude wordt de houding die men kan aannemen tegenover lezen verstaan (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Cubiss, 2012). Attitudes zijn over het algemeen moeilijk te veranderen (Stokmans, 1999). Leesattitude wordt gevormd door leeservaringen. Of eerdere leeservaringen positief zijn, hangt onder andere af van kennis, factoren uit de omgeving en iemands persoonlijkheid. Leerlingen met een rijke fantasie en een sterke behoefte aan kennis en reflectie hebben een positievere leeshouding (Stalpers, 2006).

Volgens onderzoek van Warde, Southerton, Olsen & Cheng (2007) treedt er in Nederland en in de Verenigde Staten 'ontlezing' op, terwijl dit in Frankrijk, Noorwegen en Groot-Brittannië niet het geval is. Uit hun onderzoek blijkt dat jongeren (16 jaar en ouder) en volwassenen in Nederland en in de Verenigde Staten in de afgelopen 25 jaar duidelijk minder zijn gaan lezen. Het PPON-onderzoek over leesvaardigheid onder basisschoolleerlingen (Kuhlemeier e.a., 2014) vermeldt dat het dalende enthousiasme van groep 5 leerlingen voor lezen vanaf 1994 is gestabiliseerd. In 2011 vond 67% van de leerlingen in groep 5 lezen leuk. In groep 8 en het sbo was er sinds de laatste meting zelfs een stijgende trend te zien in leesplezier: waar in 2005 55% van de achtstegroepers en 35% van sbo leerlingen lezen leuk vond, vond in 2011 respectievelijk 67% en 47% lezen leuk. De volgende leespeiling zal moeten uitwijzen of deze ogenschijnlijke stijging zich voortzet. Zeker gezien het recente promotieonderzoek van Nielen (2016) dat laat zien dat de leesmotivatie van leerlingen afneemt en het merendeel van vmbo brugklassers niet leest.

Mensen met een positieve leesattitude (of leesplezier) lezen meer dan mensen met een negatieve leesattitude (Klauda, 2012). Bovendien blijkt uit het PISA-onderzoek (Gille e.a., 2010) dat leerlingen met het meeste leesplezier twee niveaus hoger scoorden dan leerlingen met het minste leesplezier. Die laatste groep scoorde op een niveau dat in PISA net niet als laaggeletterd wordt gedefinieerd (Broekhof, 2015). In Hoofdstuk 3 zagen we dat ook uit PPON-onderzoek blijkt dat leerlingen die lezen leuk vinden hogere leesprestaties behalen (Kuhlemeier, e.a. 2014). Daarnaast blijkt uit een studie van Van Schooten (2005) dat leerlingen in het voortgezet onderwijs meer lezen in hun vrije tijd naarmate ze hoger onderwijs volgen. Uit onderzoek blijkt dat oudere kinderen een minder positieve leesattitude hebben dan jonge kinderen. De oudere kinderen lezen dan ook minder dan jonge kinderen (Klauda, 2012). Dat het juist belangrijk is om veel te lezen blijkt uit het verband tussen iemands leesattitude en zijn leesvaardigheid. McKenna e.a. (1995) toonden aan dat kinderen die niet goed zijn in lezen in de loop der tijd een steeds negatievere leesattitude krijgen. Daarbij blijkt uit internationaal vergelijkend onderzoek op basis van PIRLS-resultaten dat kinderen in Nederland en de Verenigde Staten de negatiefste houding ten opzichte van lezen hebben in vergelijking met 33 andere landen waaronder Iran, Moldavië en Macedonië die het hoogst scoren (Twist, Gnaldi, Schagen & Morrison, 2004). Het verschil tussen de landen met de positiefste houding en de negatiefste houding ten opzichte van lezen is significant. In het geval van een negatieve leesattitude ontstaat er een negatieve vicieuze cirkel: doordat kinderen slecht zijn in lezen, krijgen ze een steeds negatievere leesattitude. Door een negatieve leesattitude gaan ze minder lezen. En uit onderzoek blijkt juist dat hoe meer kinderen lezen, hoe beter hun leesvaardigheid wordt (Stanovich, 1997; Guthrie, e.a., 1999; Taylor, e.a. 1990). Dat kinderen beter gaan lezen door veel te lezen, is begrijpelijk: oefening baart kunst. Ook worden door vrij te lezen laagfrequente woorden, die in de mondelinge taal weinig voorkomen, geleerd. Hierdoor neemt de woordenschat toe (Broekhof, 2015). Verder blijkt uit onderzoek dat vrij lezen (binnen de schoolcontext) een positief effect heeft op de ontwikkeling van begrijpend lezen, spelling, schrijven, grammatica en woordenschat (Krashen, 2004; Mol 2010). Voorts blijkt dat leesplezier en leesaversie twee te onderscheiden eigenschappen zijn (van Tuijl, & Gijssels, 2015). Dit blijkt ook uit een studie die laat zien dat

leesaversie een rol speelt. Veel niet-lezers hebben een emotionele weerstand tegen lezen waardoor het animo voor lezen vermindert en het steeds moeilijker wordt om je op lezen te concentreren (Nielen, Mol, Sikkema-de Jong & Bus, 2015). Kortom: de leesattitude is van belang bij het leren en onderhouden van lezen.

4.4 Factoren die te maken hebben met school

Er zijn een aantal schoolfactoren te onderscheiden: de kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteit van de docent en de rol van de schoolleiding.

Kwaliteit van het onderwijs

Het aanleren van schriftelijke vaardigheden is een belangrijke taak van het onderwijs. Immers, de meeste ouders kunnen hun kinderen niet zelf leren lezen en schrijven omdat het veel tijd kost en moeilijk is (van Gelderen & Schooten, 2011). Toch werd het onderwijzen van begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven lange tijd gezien als vaardigheden die niet of moeilijk te onderwijzen zijn. Voor begrijpend lezen worden pas sinds de jaren negentig leesmethodes gebruikt waarin het aanleren van strategieën aan bod komt. Voor begrijpelijk schrijven geldt nog altijd dat instructie in begrijpelijk schrijven nauwelijks voorkomt (van Gelderen & Schooten, 2011).

Als we problematiek zoals dyslexie buiten beschouwing laten, zijn leesproblemen vaak het gevolg van kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs, met name op het gebied van instructie. Leesproblemen worden veroorzaakt door het ontbreken van doelgericht leesonderwijs, onvoldoende expliciete instructie, het werken met slechte methoden, leesmethodes die niet volledig worden behandeld, onvoldoende tijd die aan lezen wordt besteed, zwakke lezers die niet meer tijd wordt gegeven en geen of ineffectieve differentiatie (zoals niveaulezen, onvoldoende herhaling en het inzetten van werkbladen (Vernooy, 2006)). Wel is er de laatste tijd meer aandacht voor leesonderwijs gekomen. Ook is er de laatste jaren meer aandacht voor leesbevordering op scholen om de leesmotivatie onder leerlingen te vergroten (van Warde e.a., 2007).

Kwaliteit van de docent

Een belangrijke rol in de kwaliteit van het onderwijs ligt bij de docent. Onderzoek laat zien dat de kwaliteit van de leerkracht één van de belangrijkste variabelen op het gebied van lezen en schrijven is (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985; Snow, Burns & Griffin, 1998; Ferguson & Ladd, 1996; Belfi, Cortois, Vanlaar, Verhaeghe, Moons, Van Gorp, Verachtert & Verhelst, 2011). Zo is het essentieel dat de docent enerzijds over een goede lees- en schrijfdeskundigheid beschikt en anderzijds over klassenmanagement om te kunnen omgaan met verschillen in de lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen. Dit blijkt ook uit onderzoek van Fletcher (2014), waarin een cluster van eigenschappen wordt benoemd waarover een docent beschikt die effectief taalonderwijs geeft, waaronder een goede kennis over geletterdheid, het uitstralen van leesplezier en een passie voor doceren. Ook Belfi e.a. (2011) noemen een aantal kenmerken waarover een leerkracht moet beschikken, namelijk: hij moet instructie van hoge kwaliteit bieden, gestructureerde lessen verzorgen en kunnen differentiëren naar individuele leerlingen. Ook moet hij voordoen hoe een tekst moet worden gelezen (het zogenaamde *modeling*),

interactie stimuleren over de gelezen teksten en leerlingen onderling laten samenwerken aan leestaken. Fletcher (2014) noemt daarnaast nog het kunnen integreren van verschillende vaardigheden, zoals inzetten op kunnen spreken en schrijven over wat is gelezen. Hattie (2008) toont aan dat wat het beste werkt voor studenten vergelijkbaar is met wat het beste werkt voor leerkrachten, namelijk aandacht voor voldoende uitdagingen bij het leren, duidelijk zijn over wat succes betekent en aandacht voor het leren van leerstrategieën, zoals lees- en schrijfstrategieën. Met name bij schrijven is een groot probleem dat er onvoldoende tijd wordt besteed aan het schrijven in de klas (Van Gelderen & Schooten, 2011; bron: expertmeeting). Om deze reden is het van groot belang dat er op de opleiding van aankomende docenten veel aandacht is om een goede lees- en schrijfdidactiek te ontwikkelen.

Rol van de schoolleiding

Ook de rol en betrokkenheid van de schoolleiding is belangrijk (Fletcher, 2014). Op elke vorm van onderwijs kan de schoolleiding door bijvoorbeeld een gedeelde visie op lees- en schrijfvaardigheid ervoor zorgen dat de docenten voldoende mogelijkheden krijgen om zich (verder) te professionaliseren en voldoende mogelijkheden krijgen om te werken aan taalontwikkeling bij de kinderen. Dit zal zich op het primair onderwijs anders uiten dan op het middelbaar beroepsonderwijs maar is voor elke school van belang. Verder heeft het schoolmanagement een belangrijke rol in de facilitering van een goede lees- en schrijfcultuur op school. Dit kan zij onder andere doen door het op peil brengen van de schoolbibliotheek met voor de leerlingen makkelijk te pakken boeken, en door het creëren van een gemeenschappelijke draagkracht onder het team van docenten omtrent de visie voor goed taalonderwijs. Dit bleek uit een studie van Van Koeven (2015) naar de invoering van vrij lezen in het entree-onderwijs¹³. Volgens internationaal onderzoek steekt het functioneren van Nederlandse schoolleiders negatief af bij hun buitenlandse collega's. Onderwijskundig leiderschap (de rol van de schoolleiding) krijgt weinig aandacht in vergelijking met veel Angelsaksische landen (Muijs, Harris, Chapman, Stoll en Russ, 2005).

Het schrijven is te bevorderen door op school (ongeacht of het hier gaat om primair onderwijs, voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs en ongeacht welke opleiding) schrijfvaardigheid in het curriculum te benadrukken. Het gaat dan niet alleen om schrijven in de vorm van opstellen, maar ook om zakelijke communicatie (schoolkranten, muurkranten, digitale nieuwsbrieven, schrijvers op school laten vertellen over jeugdliteratuur, etc.). In het referentiekader worden de typen schrijftaken benoemd die aan de orde moeten komen in het curriculum (zie bijlage B referentieniveau schrijven).

4.5 Factoren die te maken hebben met de ouders van het kind

Wat betreft de omgeving van het kind kunnen (achtergrond)kenmerken van de ouders van invloed zijn op het (leren) lezen en schrijven van een kind.

13 Als onderdeel van het Actieplan mbo Focus op Vakmanschap 2011-2015 heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het entree-onderwijs geïntroduceerd, wat in de plaats komt van mbo-niveau 1 (inclusief de arbeidsmarktkwalificerende assistentopleidingen en vakgerichte opleidingen) (TK, 2011a). Jongeren vanaf zestien jaar zonder vmbo-diploma kunnen een entree-opleiding volgen, die één jaar duurt. Een entree-doorstroomdiploma geeft toegang tot een mbo-2 opleiding.

Sociaaleconomische status en opleidingsniveau van de ouders

De sociaaleconomische status (SES) en het opleidingsniveau van ouders is gerelateerd aan hun (voor)leesgedrag. Zo constateert Notten (2011) dat de SES in sterke mate de leesopvoeding van kinderen bepaalt. Hoger opgeleiden lezen over het algemeen meer dan midden- en laagopgeleiden en lezen ook vaker voor aan hun kinderen (Witte & Scholtz, 2015; Duursma, 2011). Ook in Nederland is er een relatie tussen laaggeletterdheid en opleidingsniveau van de ouders; 17,5% van de laaggeletterden heeft twee laagopgeleide ouders (Buisman en Houtkoop, 2014). Bovendien zien we dat naarmate het opleidingsniveau van de ouders lager is, de taalvaardigheid van leerlingen in groep 2 en 8 lager is (Driessen, 2012).

Verder is bekend dat er een relatie is tussen laaggeletterdheid en armoede (Christoffels e.a., 2016). Uit een meta-analyse van 75 onderzoeken bleek dat naarmate kinderen ouder worden, de effecten die armoede heeft op hun leesvaardigheid sterker worden; de verschillen in leesvaardigheid tussen kinderen die wel of niet in de arme categorie vallen, worden groter (Sirin, 2005). Daarnaast blijkt dat kinderen uit arme gezinnen gemiddeld genomen lager scoren op leesvaardigheid dan kinderen uit rijkere gezinnen, en dat met name de armere kinderen het risico lopen achterstanden op te lopen tijdens de zomervakantie (Kim en Quinn, 2013).

Er is ook een verband tussen armoede en diverse andere aspecten als leesattitude, de frequentie van voorlezen aan kinderen (dit gebeurt minder vaak) en het gebruik van een minder divers vocabulaire (zie Buckinham e.a. 2013 en Shoghi, Willersdorf, Braganza, & McDonald, 2013). Tot slot komen kinderen door het lagere inkomen van hun ouders in een omgeving terecht die hun taalvaardigheid minder stimuleert. Immers, armoede is vaak geconcentreerd in bepaalde wijken (Hernandez, 2011) waardoor armere kinderen vaker in aanraking komen met kinderen van lager opgeleide ouders. Het is hierdoor aannemelijk dat hun (taal)ontwikkeling minder wordt gestimuleerd.

Met betrekking tot interventies is het van belang rekening te houden met de achtergrond van de ouders. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat bij interventies gericht op voorlezen door ouders, kinderen van ouders met een lagere SES minder profiteren dan kinderen van ouders met een hogere SES (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008; Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, Ginsburg-Block, 2010). Dit heeft ermee te maken dat ouders met een lage SES niet vertrouwd zijn met het aanpassen van hun taalgebruik aan het niveau van hun kind en niet goed weten hoe zij het taalgebruik kunnen stimuleren. Daarnaast speelt het ook een rol dat ouders met een lagere SES een moeilijker verhouding hebben ten opzichte van de school en zich sneller geïntimideerd voelen.

Taalniveau van de ouders

Hoewel er weinig literatuur beschikbaar is die een directe relatie tussen het taalniveau van de ouders en de lees- en schrijfontwikkeling van hun kinderen aantoon, is een dergelijke relatie toch aannemelijk. Een laag taalniveau en laag opleidingsniveau van de ouders zou immers mogelijk invloed kunnen hebben op andere factoren, zoals niveau van de ouderbetrokkenheid, houding ten opzichte

van (voor)lezen en schrijven van de ouders. In het geval er weinig met kinderen gesproken wordt en zij daardoor ten opzichte van hun leeftijdsgenoten achterblijven op het gebied van taalvaardigheid, wordt gesproken van een taalarm gezin (Montfoort & Wolters 2014). Dat een gezin taalarm is, kan komen doordat de ouders weinig of geen Nederlands spreken en eventueel ook in hun eigen taal beperkt zijn. Daarnaast kan een gebrekkig taalniveau van de ouders een reden zijn voor ouders om hun kinderen niet voor te lezen. Uit onderzoek blijkt dat lager opgeleide ouders minder voorlezen en volgens Duursma (2011) zou dit kunnen komen door de geletterdheid van de ouder. Wanneer de ouder zelf moeite heeft met lezen, zal het minder vanzelfsprekend zijn om kinderen voor te lezen.

Ouderbetrokkenheid thuis en ouder-kind interactie

Onderzoek suggereert dat het niet het belangrijkste is wie de ouders zijn in termen van opleiding en inkomen, maar dat het gaat om wat zij doen in het creëren van een positieve leesomgeving (Buckingham, Wheldall, & Beaman-Wheldall, 2013; Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart, & Elliot, 2002). De invloed van de thuisomgeving is een van de sterkste factoren op de taalontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006; Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Darling-Hammond, 1997). De impact van ouders op de ontwikkeling van de geletterdheid van hun kind is groot en begint al ver voordat kinderen naar school gaan. Gedrag van de ouders dat invloed heeft op hun kind van 0-3 jaar is bijvoorbeeld het aanleren van kinderrijmpjes, het aanwijzen van getallen en letters in de omgeving en het regelmatig bezoeken van de bibliotheek (Sammons e.a., 2002). Voor jongeren geldt dat de invloed van ouders afneemt en de rollen van klasgenoten en vrienden belangrijker worden (Klauda, 2012). Dit geldt met name in de leeftijdsfase vanaf de pubertijd, ofwel vanaf ca. 11 à 12 jaar. Ook lijkt het erop dat ouders zich in deze leeftijdsfase minder met het leesgedrag van jongeren bemoeien, mogelijk omdat zij veronderstellen dat ze, nu ze zelf kunnen lezen, minder ondersteuning nodig hebben (Kaufmann, 2000).

Er is recentelijk veel aandacht voor de rol die ouders spelen bij de ontwikkeling van kinderen op school in de vorm van interventies waarbij het gaat over aanpassing van de houding en gedrag van ouders om de taalontwikkeling van kinderen te bevorderen: de zogenaamde family literacy-programma's (Dekker, 2013). De doelstelling hierbij is het doorbreken van de intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid van ouder op kind, gedurende één of meerdere generaties. De verwachting is dat de family literacy-aanpak 'positieve lange termijn effecten voor de geletterdheid van kinderen heeft' (Carpentieri e.a., 2011), mits de laaggeletterde doelgroep voldoende bereikt kan worden. Family literacy-programma's kunnen enerzijds gericht zijn op instructie aan de ouders, waarbij zij hun vaardigheden vergroten om hun kinderen te stimuleren in hun taalontwikkeling. Anderzijds kan een programma erop gericht zijn om daarnaast ook de taalvaardigheid van de ouders zelf te vergroten (Clement e.a., 2015). Deze gezinsgerichte aanpak kan meer opleveren dan een aanpak die apart op de ouders en apart op de kinderen gericht is. Zo blijkt dat de ouders na family literacy-programma's in een rijkere taalomgeving kunnen voorzien en kinderen vooruit gaan in hun lees- en schrijfvaardigheden (zie bijvoorbeeld Brooks e.a., 2008; Carpentieri e.a., 2011). Family literacy lijkt ook bij laaggeletterden een positief effect te hebben: de sociale inclusie van Nederlandse laaggeletterde

ouders neemt toe bij het volgen van het family literacy-programma Taal voor Thuis en ook verbetert het ouder-kindcontact alsook de taalvaardigheden van de ouders (De Greef, e.a., 2014). Nader onderzoek moet uitwijzen of ook het taalniveau van de kinderen stijgt.

Houding van de ouders ten opzichte van lezen

Naast de sociaal-economische factoren en aspecten als intelligentie en taalniveau kan ook het hebben van een negatieve leesattitude van de ouders leiden tot een negatieve leesattitude van de kinderen. Hansen (1969) heeft een samenhang gevonden tussen de houding van ouders ten opzichte van lezen met de leesvaardigheid van de kinderen. Daarnaast is gerapporteerd dat kinderen van ouders die relatief meer lezen, zelf ook meer lezen (Greaney en Hegarty, 1987; Neuman, 1986). In vergelijking met andere landen is in Nederland de groep kinderen die thuis nooit leest zeer hoog, namelijk 42% versus een internationaal gemiddelde van 32% (PIRLS, 2007). Een belangrijk aanknopingspunt ligt dus in de voorbeeldfunctie die ouders vervullen in de ontwikkeling van een positieve leeshouding bij kinderen.

4.6 Factoren die te maken hebben met de bredere omgeving van het kind

De school en de ouders zijn twee heel belangrijke categorieën, maar de omgeving van een kind en jongeren is breder. Ook leeftijdsgenoten (peers), andere familieleden en andere organisaties zoals sportclubs kunnen een positieve of negatieve factor zijn.

Peers: Interactie tussen kinderen onderling

Communicatie tussen kinderen onderling is erg belangrijk voor de taalverwerving en kan op school, maar ook buiten school gestimuleerd worden. Volgens Verhoeven en Aarnoutse (1999) is het belangrijk dat kinderen van elkaar kunnen leren. Bovendien voelen kinderen elkaars problemen goed aan en zijn ze daardoor in staat elkaar adequate hulp te geven, zeker vanaf groep 5 of 6 (Verhoeven en Aarnoutse, 1999). Neven (2005) ziet het stimuleren van samenwerking van kinderen in groepjes als een belangrijk middel in het lees- en schrijfonderwijs doordat kinderen gedwongen worden om met elkaar te communiceren, keuzes te verantwoorden, kennis en argumenten expliciet te maken en op elkaars voorstellen te reflecteren. Hierdoor worden ze zich meer bewust van hun eigen gedrag. Peers krijgen steeds meer invloed naarmate kinderen ouder worden (Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). Bij oudere peers zien we dat er vaker onderling advies wordt geven, zoals bij de boekenkeuze en discussie over teksten. Het is echter ook mogelijk dat er een negatieve invloed van peers ontstaat, bijvoorbeeld op het gebied van leesattitude bij jongeren. Dit speelt mogelijk een relatief grote rol op het vmbo. Het is daarom van belang te onderzoeken op welke manier voor je plezier lezen een beter imago onder jongeren zou kunnen krijgen, en leesmotivatie (buiten school) gestimuleerd kan worden.

Familieleden

Niet alleen ouders, maar ook andere familieleden hebben invloed op de taalontwikkeling. Zo is het in de wetenschappelijke literatuur bekend dat de aanwezigheid van broers en zussen invloed heeft op de taalverwerving van een

kind (o.a. Wellen, 1985). De taalverwerving van kinderen met broers en zussen ontwikkeld zich namelijk op een andere wijze dan bij kinderen zonder broers of zussen. Family literacy-programma's richten zich echter zelden op andere familieleden dan de ouders. Het is van belang te onderzoeken of en hoe interventies die zich richten op familieleden als broers, zussen en grootouders succesvol ingezet zouden kunnen worden.

Organisaties

Andere omgevingsfactoren zijn organisaties in de omgeving van kinderen die een rol kunnen spelen, zoals buitenschoolse opvang, verenigingen en de bibliotheek. Cito geeft in zijn aanvullende analyses op basis van PISA 2009 aan dat leerlingen met een taalachterstand zich meestal beperken tot het lezen van verplichte kost en het opzoeken van noodzakelijke informatie. De aanbeveling is dan ook dat leerlingen met een taalachterstand boeken en ander leesmateriaal in de leef- en leeromgeving voorhanden hebben (Kordes e.a., 2012). Hier zouden de VSO (VoorSchoolse Opvang), BSO (BuitenSchoolse Opvang) en TSO (TussenSchoolse Opvang) een rol in kunnen spelen (Stichting Lezen, 2013). Maar ook buiten de school en buitenschoolse opvang, zijn er mogelijkheden. Zo kunnen sportverenigingen, jeugdverenigingen of andere clubs waar een hobby wordt uitgeoefend, aandacht besteden aan taalontwikkeling. Er zijn al diverse programma's ontstaan, waar kinderen in hun taal gestimuleerd worden, terwijl zij aan het sporten zijn (bijvoorbeeld het Duitse programma Kicken und Lesen; zie paragraaf 5.4). Daarnaast kunnen ook culturele en cultuur-educatieve organisaties, zoals bibliotheken en musea, een positieve invloed uitoefenen op het taalleren en helpen om een rijke taalomgeving te bieden zodat het informeel taalleren wordt vergroot (bron: expertmeeting; Kraaykamp, 2002). Onderzoek van Kraaykamp toont bijvoorbeeld aan dat de bibliotheek effectief is ter bevordering van het leesgedrag. Hier moet echter wel worden opgemerkt dat het jeugdige lidmaatschap al aantoonde dat een jongere mogelijk leesinteresse heeft met als nuancering dat het hebben van een abonnement niet wil zeggen dat men er daadwerkelijk gebruik van maakt. Kraaykamp concludeert dan ook dat er een wisselwerking is tussen de bibliotheek, ouders en de middelbare school. Ouders brengen hun kinderen de liefde voor het lezen bij en maken gebruik van de mogelijkheden die de bibliotheek hun biedt. Bibliotheken zijn op hun beurt weer afhankelijk van de scholen die leerlingen stimuleren om boeken te lenen. Stimulatie van vrij lezen, bijvoorbeeld door bibliotheekbezoek of door het een plek te geven in het onderwijs (Koeven, 2015), zou daarom een positief effect kunnen hebben op de leesvaardigheid.

4.7 Conclusie en discussie

Het onderscheiden van deelprocessen van lees- en schrijfvaardigheid en factoren die die vaardigheden beïnvloeden, kan helpen bij het in kaart brengen van wat er gedaan zou kunnen worden om taalachterstanden bij kinderen en jongeren aan te pakken om dat zij uitgroeien tot laaggeletterde volwassenen. Voor zowel lezen als schrijven geldt dat er interactie plaatsvindt tussen meerdere soorten kennis en snelheid waarmee informatie opgehaald en verwerkt kan worden. Die interactie bepaalt hoe succesvol een lezer of schrijver is. Verschillende factoren beïnvloeden dit proces, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden in factoren die te maken hebben met het kind, met school en met de ouders en de bredere omgeving van het kind.

Uit verschillend onderzoek naar verklaringen voor de leerprestaties van leerlingen kan geconcludeerd worden dat achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals houding en welbevinden) grofweg de helft van de verschillen in onderwijsprestaties verklaren. Ruim een kwart wordt door de leerkracht en het restant gelijkelijk door school, thuis, peers en schoolleider verklaard. Lange tijd heeft de overheid beleidsmaatregelen ingezet om de leerprestaties van leerlingen via de school, waar alle leerlingen die leerplichtig zijn naartoe gaan, te verbeteren. De afgelopen decennia worden daarnaast ook beleidsmaatregelen ingezet op het terrein buiten de schoolse omgeving en binnen de thuisomgeving, zoals op ouderbetrokkenheid, family literacy en voor- vroegschoolse educatie. Op deze wijze heeft het overheidsbeleid zich de afgelopen veertig jaar willen inzetten op het verbeteren van de onderwijskansen van autochtone en allochtone kinderen in achterstandsituaties als gevolg van sociale, economische en culturele factoren in de thuisomgeving van kinderen.

In die thuisomgeving blijkt niet alleen de rol van ouders van belang, maar ook van anderen. Vooral voor jongeren kan de interactie met peers belangrijk zijn voor de taalverwerving. Over de rol van organisaties op de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid bij kinderen, zoals VSO (voorschoolse opvang), BSO (buitenschoolse opvang) en TSO (tussenschoolse opvang), maar ook sportverenigingen, jeugdverenigingen en andere clubs, is weinig onderzoek bekend. Vanwege het buitenschoolse karakter van de activiteiten en de interactiemogelijkheden met peers zou verwacht kunnen worden dat ook dit een belangrijke factor is voor de taalontwikkeling van kinderen en jongeren. Hier zou dan ook nader onderzoek naar moeten worden gedaan.

Uit het overzicht komt een aantal factoren naar voren die belangrijk én mogelijk beïnvloedbaar zijn, namelijk mondelinge en schriftelijke taalkennis, leesattitude, kwaliteit van het onderwijs, de docent en de schoolleiding, ouderbetrokkenheid, peers en familieleden en organisaties. Dit biedt aanknopingspunten voor interventies gericht op het aanpakken van taalachterstanden en voor preventie van laaggeletterdheid. Het is echter niet waarschijnlijk dat taalachterstand per definitie resulteert in laaggeletterdheid. Bij verschillende kinderen en jongeren zullen verschillende factoren een rol spelen, waarbij ook het samenspel tussen deze factoren bepaalt of ontstane achterstanden al dan niet worden ingelopen. Hiervoor is longitudinaal onderzoek onder kinderen en jongeren nodig: welke leerlingen lopen hun achterstand in en waarom is dit het geval? Zijn er factoren die elkaar versterken en daarmee bijdragen aan persistentie van de achterstand of factoren die juist beschermend werken? Welke aanpak werkt voor wie en waarom? Toekomstig onderzoek zou zich moeten richten op de effectiviteit van interventies, maar ook longitudinaal onderzoek is nodig om een gedetailleerder inzicht te geven in de (causale) mechanismes in de ontwikkeling van taalachterstand naar uiteindelijke laaggeletterdheid.

5. Interventies ter vermindering van achterstand in lezen en schrijven

In het voorgaande hoofdstuk hebben we een overzicht gegeven van factoren die van belang zijn in de taalontwikkeling van kinderen en jongeren. In dit hoofdstuk gaan we nader in op interventies ter vermindering van taalachterstand. De primaire vraag van dit hoofdstuk is: 'Welke interventies zijn er beschikbaar in de binnen- en buitenlandse literatuur om de geletterdheid van kinderen te verhogen en zodoende laaggeletterdheid te voorkomen?' Hierbij richten wij ons op interventies via ouders (en het geletterd zijn van ouders). Voor de groep 12 tot 18 jaar kijken wij aanvullend naar interventies die niet via ouders lopen en eventueel ook buiten de schoolse setting plaatsvinden.

In het hiernavolgende hoofdstuk wordt family literacy nader toegelicht (paragraaf 5.1), wordt een overzicht van voorbeeldinterventies gegeven en de opvallende zaken hierin besproken (paragraaf 5.2), waarna een aantal interventies gekoppeld aan beïnvloedende factoren waar zij op inhaken nader worden toegelicht (paragraaf 5.3). Daarin geven wij tevens aan wat er van deze voorbeelden geleerd kan worden: welke elementen kunnen in Nederlandse context worden meegenomen? Welke hiaten zien wij in Nederland die aangevuld zouden kunnen worden met interventies uit het buitenland? In de bijlage is een schematisch overzicht van alle gevonden interventies weergegeven.

5.1 Family literacy

Zoals in de inleiding kort besproken is het grootste aantal family literacy-programma's kindgericht: de ouders worden ingeschakeld om het kind een rijkere taalomgeving te bieden. Deze programma's worden voornamelijk thuis uitgevoerd. Het gaat hierbij dus wél om verhogen van de vaardigheden van de ouders in hoe zij hun kinderen kunnen ondersteunen, maar niet om het verhogen van de taal- of geletterdheidsvaardigheden van de ouders zelf. Er wordt bij deze programma's namelijk van uitgegaan dat de ouders voldoende basisvaardigheden hebben. Bij een aantal meta-analyses uit de literatuur worden niet alleen thuis uitgevoerde interventies beschreven, maar ook interventies die op school of elders worden uitgevoerd. Deze interventies behoren, aldus Van Steensel e.a. (2011), niet tot family literacy-programma's in strikte zin, aangezien ze niet thuis worden uitgevoerd (zie Van Steensel e.a., 2011, voor een overzicht van type interventies en meta-analyses). Binnen het huidige onderzoek hebben we echter ook interventies die niet thuis worden uitgevoerd, maar waarbij ouders wél betrokken zijn, meegenomen als family literacy-interventies.

Het tweede type family literacy-programma, is gericht op het indirect verbeteren van de taalvaardigheid van de kinderen door het verbeteren van de taalvaardigheid van de ouders. De verwachting is dat de ouders extra gemotiveerd zijn om aan hun eigen vaardigheden te werken bijvoorbeeld omdat ze dan hun kinderen kunnen helpen met hun huiswerk, of om als rolmodel te kunnen dienen voor de kinderen (Clement e.a., 2015). Het verbeteren van de geletterdheid van de ouders geeft ook een rijkere taalomgeving voor hun kinderen. Dit type programma is veel minder vaak beschreven in de literatuur.

Het is bekend dat de verhouding tussen literatuur over geletterdheid in verband met kinderen en in verband met volwassenen zeer scheef is. Schattingen lopen uiteen tussen 97,8% en 99,6% voor kinderen en 0,4% en 2,2% voor volwassenen (Morrison, 2011). Het is aannemelijk dat dergelijke verhoudingen ook een rol spelen bij het aantal family literacy-programma's gericht op kinderen of gericht op de ouders.

Binnen het huidige onderzoek beschrijven we interventies gericht op ouders van kinderen van 4 tot 18 jaar. Family literacy-programma's zijn vaak vooral gericht op jongere kinderen tot 4 jaar, waaronder het bekende Boekstart-programma, dat gericht is op voorlezen en leesmotivatie.¹⁴ Bij kinderen van deze leeftijd probeert men te voorkomen dat er problemen ontstaan, als zij later naar school gaan. Helaas kunnen er later in de schoolloopbaan toch achterstanden ontstaan en dan wordt de samenwerking tussen de ouders en school belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. Wat betreft schrijfvaardigheid ligt het meer voor de hand dat interventies pas plaatsvinden vanaf het moment dat kinderen naar school gaan.

Uit het literatuuronderzoek bleek dat er een zeer beperkt aantal gezinsgerichte interventies gericht is op jongeren van 12 tot 18 jaar. Daarom kijken we voor deze leeftijdsgroep aanvullend naar interventies die niet via ouders lopen en eventueel ook buiten de schoolse setting plaatsvinden. Mogelijk is het beperkte gezinsgerichte aanbod voor jongeren te verklaren vanuit de veronderstelling dat de invloed van ouders op deze leeftijd afneemt, terwijl de invloed van school en leeftijdsgenoten (peers) relatief groter wordt (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). Wellicht dat methodiekwettelijkmakers zich daarom vooral op jongere kinderen richten. Er is wel evidentie dat schoolgebaseerde interventies voor deze leeftijdsgroep werken (Vaughn, Fletcher, Francis, Denton, Wanzek, Wexler, Cirino, Barth & Romain, 2008, Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Klinger Tackett & Wick Schnakenberg, 2009). Mogelijk zijn ook gezinsgerichte interventies voor jongeren effectief. Gegeven de grote groep jongeren die met lees- en schrijfproblemen kampt zou deze mogelijkheid nader onderzocht moeten worden.

Er is een aantal redenen dat jongeren achterstanden hebben. Mogelijk nemen geleerde vaardigheden af als zij niet goed onderhouden worden. Het onderzoek van Nielen (2016) toont aan dat kinderen die net leren lezen vaak enthousiaste lezers zijn, maar dat op latere leeftijd hun motivatie terugloopt. Deze afnemende motivatie kan ertoe bijdragen dat leesvaardigheid niet wordt onderhouden en daarom niet verder ontwikkelt of zelfs terugloopt. Bovendien, niet alle jonge kinderen die moeite hebben met lezen en schrijven krijgen (de juiste) interventies aangeboden. Soms komen problemen met lezen en schrijven ook pas later tot uiting, bijvoorbeeld wanneer het niveau van studieboeken en studievaardigheden toeneemt (Vaughn e.a., 2008).

¹⁴ Family literacy programma's zijn vaak gericht op kinderen van 2 tot 12 jaar, er is heel weinig voor 0-2 jr. Boekstart is daarop een uitzondering (bron: mondelinge communicatie Stichting Lezen).

Ten slotte valt op dat het aantal gezinsgerichte interventies in verband met schrijven veel kleiner is dan die op lezen gericht. We zien een groot aantal interventies waarbij ouders en kinderen worden gestimuleerd om (al dan niet gezamenlijk) te lezen, voor te lezen of aan de hand van boekjes te praten. Er zijn relatief weinig interventies waarbij ouders en kinderen worden gestimuleerd om te schrijven, ofwel met pen en papier ofwel digitaal. Naar onze visie zijn gezinsgerichte interventies in verband met schrijven wel mogelijk en is nader onderzoek van belang om hierop te oriënteren.

Effecten van gezinsgerichte programma's

De afgelopen jaren zijn diverse meta-analyses uitgevoerd, waarbij een groot aantal family literacy-programma's is bestudeerd (zie o.a., Sénéchal & Young, 2008; Brooks e.a., 2008; Carpentieri e.a., 2011; Van Steensel e.a. 2011, 2012; Swain & Brooks, 2012). Het betreft hier uitsluitend het type programma dat primair gericht is op het verhogen van de geletterdheid van de kinderen, met behulp van de ouders. Bij deze meta-analyses is het resultaat van de aanpak op de geletterdheid van de kinderen in kaart gebracht, maar de vaardigheden van ouders die dit mogelijk zouden moeten maken niet. Er wordt vanuit gegaan dat deze vaardigheden verhoogd zijn.

Een goed voorbeeld is de meta-analyse van Van Steensel e.a., (2011). De diverse onderzochte interventies waren gericht op mondelinge taalvaardigheid (verdeeld in receptieve en productieve woordenschat), cognitieve vaardigheden, fonologisch bewustzijn, morfologie en zinsbouw, ontluikende geletterdheid, letterkennis, klank-tekenkoppeling, vloeiendheid in het benoemen van letters, woordherkenning, leesbegrip en coderen. Over het algemeen kan de conclusie getrokken worden dat de bestudeerde interventies effect hebben, al zijn deze effecten wel afhankelijk van de kwaliteit van de implementatie zoals de kwaliteit van de ouder-kind interactie.

5.2 Voorbeeldinterventies

Binnen ons onderzoek is bij het zoeken naar relevante interventies op het gebied van family literacy gebruik gemaakt van diverse bronnen (zie ook hoofdstuk 2 voor een uitgebreide omschrijving per methode). De interventies die wij in de database hebben opgenomen zijn interventies die aan de volgende voorwaarden voldoen:

- De interventie is gericht op het verbeteren van het lezen en/of schrijven; direct of op één van de onderliggende factoren zoals beschreven in het voorafgaande hoofdstuk.
- De interventie is gericht op kinderen van 4 t/m 18 jaar.
- De interventie is gericht op het (beter) leren lezen en schrijven via de ouders.
- De interventie kan thuis uitgevoerd worden of elders (bijvoorbeeld op school), in ieder geval zijn de ouders erbij betrokken.
- De interventie is naar verwachting overdraagbaar naar de Nederlandse situatie¹⁵.
- De interventie is bij voorkeur onderzocht (het resultaat wordt aangegeven).

¹⁵ Bijvoorbeeld doordat er geen voorwaarden zijn die niet in Nederland beschikbaar zijn.

- De interventie is niet ouder dan 2008, of wordt de afgelopen jaren nog ingezet of onderzocht.

Voor enkele factoren zijn geen interventies opgenomen omdat deze niet naar boven zijn gekomen uit ons onderzoek. Dit komt met name doordat sommige factoren zich niet lenen voor interventie. Dit betreft bijvoorbeeld persoonlijkheid van het kind, armoede en SES van de ouders. Desondanks hebben wij 72 interventies opgenomen, die aan bovenstaande voorwaarden voldeden. In bijlage C is een overzicht te vinden met relevante interventies op alfabetische volgorde, inclusief een korte beschrijving, verwijzing naar de website indien aanwezig, en beschrijving van de eventuele evaluatie.

De gevonden interventies zijn gerelateerd aan de factoren die zijn beschreven in hoofdstuk 4. Op deze manier kan inzichtelijk worden gemaakt waar eventuele witte vlekken zich bevinden. In tabel 5.1 is een overzicht gegeven van de namen van de gevonden interventies, de factoren waar zij invloed op hebben en de leeftijdscategorie van de kinderen. Uiteraard zijn er diverse interventies met verschillende doelstellingen. Deze interventie is dan ondergebracht bij de factor waar de interventie het meeste invloed op zou moeten hebben. De vetgedrukte interventies in deze tabel zijn verderop in het hoofdstuk uitgebreider beschreven.

In bijlage C is een overzicht te vinden met relevante interventies op alfabetische volgorde, inclusief een korte beschrijving, en url. Ook staat in deze tabel de referentie genoemd naar de eventuele evaluatie. In de meeste gevallen staat de evaluatie beschreven op de website van het genoemde project, in een enkel geval was er sprake van één of meerdere wetenschappelijke publicaties.

Wat het overzicht in deze tabel inzichtelijk maakt is dat er nog zeer weinig interventies gericht op jongeren tussen 12 en 18 jaar beschikbaar zijn. Verder valt op dat er relatief weinig interventies gericht zijn op de auditieve functie en woordenschat en dat er juist heel veel interventies beschikbaar zijn op het gebied van leesattitude.

Tabel 5.1. Overzicht van de gevonden interventies, gerelateerd aan factoren en leeftijdscategorie

<i>Factoren die te maken hebben met:</i>	<i>4-12 jaar</i>	<i>12-18 jaar</i>
Kind		
Auditieve functies	Letters in beweging Bereslimme boeken Sound training for reading	
Mondelinge en schriftelijke taalkennis	Another way of reading: 'Network reading' Dialog reading Fototaal Ganz Ohr! Reciprocal Reading Shared story book reading	Toe-by-Toe Shannon trust reading plan
Woordenschat	Fast start for early readers Het ei van Columbus Woordenschat door verhalen Words that heal	
Geheugen en executieve functies	Reading speed training programm Samenslim VVE Thuis	
Lees- en schrijffattitude	Avventure in Biblioteca Crescere Leggendo (Growing up reading) De bibliotheek op school Familias lectoras Family Literacy in Hamburg I want you to read for me Kinder auf dem Lesethron compulsory schools Mimos e Livros - promoting emergent literacy Open library in hospitals Read for my school Reading in pairs Reading time Readme Competition Summer reading challenge The reading badge Vakantielezen	Text now De weddenschap Die Leselernhelfer

Factoren die te maken hebben met:	4-12 jaar	12-18 jaar
School	Samen vooruit Lukimat - GraphoGame Literacy ambassador for Swedish speaking Gereedschapskist Reading aloud Kick off- ouderbeleid	
Omgeving van het kind		
Taalniveau ouders	100 words of Luxemburgish Clare Family Learning Project Family and Child Education (FACE) Family Literacy Program Functional Adult Literacy Programme (FALP) Mama lernt Deutsch! Ouders in interactie Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants Taal voor thuis The Read and write together program Whanau Ara Mua (Born way past)	
Ouderbetrokkenheid ¹⁶ , ouder-kind interactie en opvoedingsondersteuning	L'Accarezzalibro Actions éducatives familiales Another way of reading: 'Network reading' Beanstalk one-to-one reading support Family learning in Luxemburg Family literacy in Engeland Family reading time Rugzakproject Schenk mir eine Geschichte (Geef me een verhaal) Story book dads Tolk	
Houding ouders tegenover lezen en schrijven	All of Poland reads to kids Help my kid learn Phantastische Bibliothek Reach Out and Read (ROR) Voorleesexpress	
Overig	Kicken und Lesen Nati per Leggere (Born to read) The reading grandmas and grandpas	Boekvrienden: Voorlezen aan kleuters

In de volgende paragrafen wordt een selectie van 20 interventies uit de gevonden 72 interventies uitgebreider beschreven. De keuze voor deze uitgelichte interventies is gebaseerd op een goede aansluiting op de onderliggende factoren, originaliteit en de toepasbaarheid voor de Nederlandse context.

¹⁶ Alle interventies gaan hierop in.

5.3 Factoren die te maken hebben met het kind

Zoals we gezien hebben in het voorafgaande hoofdstuk is er een groot aantal factoren die een rol kunnen spelen binnen het kind zelf, waardoor het leren lezen en schrijven niet goed op gang kan komen. Het gaat hierbij om de auditieve functies, mondelinge taalvaardigheid (o.a. woordenschat), kennis in verband met letters, executieve functies en lees- en schrijffattitude. Hieronder worden deze onderdelen toegelicht en geïllustreerd met een aantal voorbeelden van interventies.

Auditieve functies

Zoals beschreven in het vorige hoofdstuk zijn auditieve functies zoals auditieve discriminatie, auditieve synthese, auditieve analyse, auditief geheugen en fonologisch bewustzijn voorwaardelijk voor het leren lezen en schrijven. Het is immers noodzakelijk om het onderscheid tussen de klanken goed waar te nemen, om vervolgens een woord goed te kunnen samenstellen nadat de losse letters gelezen zijn (synthese: het plakken). Het is ook nodig om een woord goed op te kunnen delen in klanken om het vervolgens als losse letters te kunnen schrijven (analyse: het hakken). En ten slotte, is het belangrijk dat het auditief geheugen voldoende is, zodat het kind de losse klanken van het woord alsook de losse woorden van zinnen bij het lezen en schrijven van woorden kan onthouden.

Hoewel dergelijke klankoefeningen altijd onderdeel zijn van het programma in de eerste twee jaar van de basisschool, kunnen ook ouders prima dit soort klankspelletjes thuis met hun kinderen doen. Ondanks het belang van auditieve functies zijn er nog niet veel gezinsgerichte interventies gericht op de auditieve functies ontwikkeld; een voorbeeld van een good practice vindt u hieronder.

Letters in beweging

Bron: Bereslim

Doel van dit programma is dat kinderen gaan begrijpen dat geschreven letters samenhangen met klanken. Ook is het gericht op auditieve analyse. De ouder oefent samen met het kind. Het programma bestaat uit een reeks van 40 spelletjes, verdeeld in 7 spelgroepen. Het programma oefent achtereenvolgens: 1. herkennen van de eigen naam in geschreven vorm, 2. associëren van de beginletter van de naam met de bijbehorende klank en 3. identificeren van de klank van de beginletter in andere woorden. De reeks spellen is zo opgebouwd dat de moeilijkheidsgraad steeds toeneemt.

Doelen

Auditieve functies.
Ontluikende geletterdheid.
Ouderbetrokkenheid.

Doelgroep: kinderen van 4-6 jaar en hun ouders.

Evaluatie: Er is een uitgebreide evaluatie geweest in de vorm van wetenschappelijke publicaties. Meer informatie:
web.bereslim.nl/wetenschap/onderzoek-bereslimme-boeken.html

Land: Nederland

Website: web.bereslim.nl/

Mondelinge en schriftelijke taalkennis

Uiteraard is het voor het leren lezen en schrijven van groot belang dat de mondelinge taalvaardigheden en schriftelijke taalkennis voldoende zijn. Zo speelt woordenschat een grote rol bij het goed leren herkennen en schrijven van woorden, zoals beschreven is in hoofdstuk 4. Ook is het van belang dat de grammaticale vaardigheden (de zinsbouw en morfologie) voldoende ontwikkeld zijn. Aan de ontwikkeling van de mondelinge en schriftelijke taalkennis kunnen ouders een belangrijke bijdrage leveren. Op dit terrein zijn dan ook vele interventies ontwikkeld. Wij noemen enkele recente voorbeelden.

Dialog reading

Bron: *Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barnsley, 2014*

De aanpak is gericht op dialog reading (interactief lezen), al dan niet met verwijzen naar de tekst door de ouders. Bij deze methode draait het om de interactie tussen ouder en kind, om zodoende het voorlezen interactief te maken. De aanpak is als volgt (Zevenbergen en Whitehurst, 2003):

- De ouder vraagt het kind om iets over het boek zeggen.
- De ouder "evalueert" de reactie.
- De ouder gaat daar op in en breidt de reactie van het kind uit. Dit kan door de reactie te herformuleren of het toevoegen van informatie eraan.
- De ouder vraagt om een herhaling door het kind.

Stel je voor dat de ouder en het kind samen naar de pagina van een boek met een afbeelding van een brandweerwagen kijken. De ouder zegt: "Wat is dit?", daarbij wijzend op de brandweerwagen. Het kind zegt "vrachtwagen", en de ouder volgt met "Dat klopt (de evaluatie), het is een rode brandweerwagen (uitbreiding), dan kun je brandweerwagen zeggen" (herhaling).

De aanpak wordt acht weken thuis uitgevoerd nadat de ouders een training hebben gevolgd.

Doelen

Leesbevordering.

Leesvaardigheid.

Ouderbetrokkenheid.

Doelgroep: kinderen van 5-6 jaar en hun ouders.

Evaluatie: Er is een uitgebreide evaluatie geweest in de vorm van een wetenschappelijke publicatie. De onderzoeksgroep scoort, ook bij de follow up, significant hoger dan de controlegroep.

Land: Australië

Shared story book reading

Bron: *Steiner, 2014*

De aanpak is gericht op interactief lezen, intensief, acht weken lang, elke dag. Het is een zeer gestructureerd programma. Naast de instructies aan de ouders, worden er ook instructies aan de docent gegeven.

Doelen:

Leesbevordering.
Leesvaardigheid.
Ouderbetrokkenheid.
Metacognitieve vaardigheden.

Doelgroep: kinderen van 6 jaar en hun ouders.

Evaluatie: Er is een uitgebreide evaluatie geweest. De kinderen die met deze aanpak meededen scoren hoger op het begrijpen van concepten. Hun ouders scoorden hoger wat betreft kennis over het leren lezen en zelfvertrouwen.

Land: VS

Another way of reading: 'Network reading'

Bron: ELINET

Verskillende activiteiten (tekeningen, verbale uitwisselingen, etc.) die ervoor zorgen dat kinderen gaan lezen, de teksten begrijpen en verschillende perspectieven en interpretaties gaan zien. Het project neemt Roodkapje als uitgangspunt waarbij gebruikt wordt gemaakt van verschillende versies. Door discussies worden verschillende versies, karakters en culturen, etc. besproken. Aan het eind van het project worden ouders erbij betrokken. Kinderen schrijven een eigen Roodkapje-verhaal en lezen dit voor aan hun ouders die worden uitgenodigd op school.

Doelen:

Oefening in lezen.
Gemeenschap van lezers opbouwen die betekenisvol is en waarin de deelnemers elkaar kunnen helpen.
Intertextuality duidelijk maken (cultuur in boeken, schrijfstijl duidelijk maken, codes, ideeën, etc.).

Doelgroep: Kinderen van 6-7 jaar, groep 3 basisschool. Docenten geven de lessen waarin zij dit project tot uitvoering brengen.

Evaluatie:

Sterke punten: Het project biedt ruimte voor creativiteit en aanpassing.
Zwakke punten: Tijdrend proces voor docenten om bijvoorbeeld elke leerling vrijheid te geven in discussie.

Land: België

Website: <http://ablf.be>

Shannon trust reading plan

Bron: Brooks, 2013

Aanpak: De aanpak is gebaseerd op de Toe-by-Toe-aanpak, waarbij het liefst dagelijkse sessies plaatsvinden van 15-20 minuten onder begeleiding van een mentor (1-op-1), 5 dagen per week. Het is een 'synthetic phonics'-programma: aanleren van klank-tekenkoppeling door te beginnen met het omzetten van bekende klanken naar letters en van daaruit op te bouwen naar woorden. Door de dagelijkse aanpak komt er veel herhaling.

Doel: aanleren klank-tekenkoppeling.

Doelgroep: gevangenen, 14-18 jaar.

Evaluatie: Het effect van de aanpak onder gevangenen kon niet worden aangetoond doordat alleen de resultaten van de beginmeting bekend waren. Wel is de Toe-by-Toe-aanpak meermalen positief geëvalueerd waarbij ook kinderen op het voortgezet onderwijs significante vooruitgang boekten.

Land: Verenigd Koninkrijk

Website: <http://www.toe-by-toe.co.uk/academic-research/>.

Woordenschat

Woordenschat is een zeer belangrijk onderdeel van de taalvaardigheid voor het leren lezen en schrijven. Het gaat hierbij om zowel de passieve woordenschat (het begrijpen van woorden) bij het lezen, als de actieve woordenschat (zelf woorden oproepen) voor het schrijven. Ook is het voor het lezen en schrijven van woorden en zinnen van belang dat de woorden snel kunnen worden opgeroepen (lexicale toegang). Lexicale toegang kan gestimuleerd worden door veel te praten en te luisteren, maar ook door veel te lezen en schrijven. Op het gebied van woordenschat zijn er relatief veel gezinsgerichte interventies ontwikkeld. Hierbij gaat het dan om meer aanbod te genereren, maar ook om aanwijzingen in verband met het type aanbod. Bijvoorbeeld bij "Het ei van Columbus", wordt gestimuleerd om de woordenschat te vergroten met woorden die kinderen van nature het eerste leren (zie kader).

Het ei van Columbus (Columbus' Egg)

Bron: *Rezulto*

Methodiek waarbij de woordenschat van kinderen wordt verbeterd. Daarnaast krijgen de ouders ook lessen in deze woordenschat. Hierdoor wordt woordenschat op school verbonden met woordenschat thuis.

Een voorbeeld is de speelkist, waarin spullen zitten die te maken hebben met de woorden die geleerd zijn, zodat er thuis (met de ouders) ook geoefend kan worden. Op school worden de woorden geprint op 'placemats'.

Doelen:

Woordenschat kinderen verbeteren.

Woordenschat ouders verbeteren.

Woordenschat van school met thuis verbinden.

Doelgroep: 3-6 jaar en ouders (veelal met Nederlands als tweede taal).

Evaluatie: De evaluatie toonde de verbinding tussen thuis en school en de bruikbaarheid van geleverde materialen aan als sterke punten in de interventie.

Land: Nederland

Website: www.rezulto.nl

Fast start for early readers

Bron: *Crosby, e.a. 2015*

Ouders en kinderen leren elke dag een nieuw gedicht. De ouder leest het gedicht voor, het kind leest mee. Daarna lezen ze het samen en ten slotte

leest het kind het gedicht voor de ouder voor. Op deze manier wordt er gedurende enkele weken geoefend.

Doelen

Snelle woordenherkenning.

Verbeteren vloeiendheid.

Ouderbetrokkenheid.

Doelgroep: kinderen van 6-7 jaar en ouders.

Evaluatie: Dit programma is heel uitgebreid onderzocht; de resultaten staan in diverse wetenschappelijke publicaties. Resultaten: sterk effect op leesvaardigheid en ouderbetrokkenheid.

Land: VS

Website: <https://prezi.com/vc38j42gcsgd/copy-of-fast-start-for-early-readers/>

Executieve functies

Voor het leren lezen en schrijven is het van belang dat de executieve functies zoals het werkgeheugen voldoende ontwikkeld zijn. Dat dergelijke functies een rol spelen is beschreven in het voorafgaande hoofdstuk. Het is nog niet goed duidelijk of executieve functies goed te trainen zijn. Family literacy-programma's zijn dan ook vaak niet specifiek op deze zaken gericht, maar kunnen wel een rol spelen. Interventies die op diverse vaardigheden gericht zijn, zijn de Nederlandse interventie VVE thuis en de interventie van de Engelse Beanstalk.

VVE Thuis

Bron: *Nederlands Jeugd Instituut*

Het project bestaat uit een aantal activiteitenpakketten met verschillende thema's die verbonden zijn aan het taalonderwijs. Ouders leren hoe ze hun kind kunnen stimuleren en ondersteunen in zijn of haar ontwikkeling. Hun betrokkenheid bij de educatie van het kind wordt vergroot. Het programma focust op de ontwikkeling en het stimuleren van positieve ouder-kind interacties, door ouders aan te moedigen om gevoelig en responsief te zijn. Hiervoor zijn vuistregels voor ouders beschikbaar. Ouders gaan naar trainingsbijeenkomsten om activiteiten te leren.

Doelen

Taal- en leesontwikkeling kinderen bevorderen.

Omgeving waarin taal gestimuleerd wordt.

Doelgroep: 3-6 jaar. Kinderen met hoger risico op taalachterstand.

Evaluatie: Verbinding van speelse activiteiten thuis en school wordt als positief ervaren.

Land: Nederland

Website: [http://www.nji.nl/nl/Kennis/Projecten/Stapprogrammas-en-VVE-Thuis/Programmas/VVE-Thuis-\(3-6-jaar\)](http://www.nji.nl/nl/Kennis/Projecten/Stapprogrammas-en-VVE-Thuis/Programmas/VVE-Thuis-(3-6-jaar))

Leesattitude en schrijfattitude

Er is een groot aantal gezinsgerichte interventies gericht op een positieve lees- en schrijfattitude; ongeveer de helft van alle gevonden interventies is hierop gericht. Het is immers van groot belang voor het in stand houden en verder ontwikkelen van de lees- en schrijfvaardigheden dat kinderen en jongeren

plezier in het lezen houden. Ouders hebben hierin een voorbeeldfunctie, door hun eigen lees- en schrijfgedrag. Ook kunnen zij het lezen en schrijven stimuleren door bijvoorbeeld bibliotheek- en/of boekhandelbezoek. Hieronder een aantal voorbeelden van interventies in verband met de lees- en schrijfattitude waarbij de ouders betrokken zijn.

Summer reading challenge

Bron: ELINET

Kinderen schrijven zich in bij de bibliotheek voor de zomeruitdaging. Ze moeten zes boeken lezen en kunnen hierbij stickers en andere beloningen verdienen. Kinderen kunnen het hele jaar door hun voortgang bijhouden op een website. Deze site geeft ook nieuwe boeken aan die interessant zijn voor het kind (adaptief).

Doelen:

Leesvaardigheid verbeteren.

Houding ten opzichte van lezen verbeteren.

'Terugval' (stoppen met lezen) tijdens zomervakantie tegen gaan.

Doelgroep: 4-11 jaar.

Evaluatie: Er is een evaluatie uitgevoerd die aantoonde dat de deelnemende kinderen in de zomervakantie bleven lezen en dat hun leesplezier verhoogd werd. Als zwak punt werd aangegeven dat kinderen met een andere moedertaal meer ondersteuning nodig hebben.

Land: Engeland

Website: <http://summerreadingchallenge.org.uk>

Avventure in biblioteca

Bron: ELINET

Kinderen worden in teams ingedeeld op basis van niveau (schoolklas). Ze concurreren tegen elkaar in spelletjes, raadsels, speurtochten, etc. Kinderen moeten samenwerken tijdens de spelletjes. De boeken komen uit de plaatselijke bibliotheek en scholen.

Doelen:

Kinderen motiveren om te lezen door middel van spelletjes.

Lezen, leesbegrip en observatievaardigheden ontwikkelen.

Teamwork promoten en interpersoonlijke vaardigheden verbeteren.

Doelgroep: 7-10 jaar en ouders.

Evaluatie: Er is geen evaluatie geweest.

Land: Italië

Reading in pairs

Bron: ELINET

Na een training van kinderen en families worden tweetallen gevormd. Die tweetallen werken 20-24 sessies van ongeveer 30 minuten aan een programma dat door een docent samengesteld is, waarin altijd de volgende

stappen aan bod komen: 1) voorafgaand aan het lezen vragen stellen voor het oproepen van voorkennis en het voorspellen van de inhoud van de tekst, 2) hardop aan elkaar voorlezen, 3) controle of de vooraf voorspelde inhoud inderdaad aan bod kwam, 4) 'expressive reading' en 5) eventueel extra activiteiten voor wie sneller klaar is. Elke vier sessies vindt een self-assessment plaats in de tweetallen. Docenten observeren de sessies systematisch.

Doelen: Verbeteren van leesvaardigheid, met name begrijpend lezen en spreekvaardigheid, bevorderen van samenwerking tussen studenten, materialen verschaffen aan docenten en scholen, netwerk van docenten versterken en ouderbetrokkenheid promoten.

Doelgroep: kinderen op basisscholen (6-12 jaar) en jongeren (12-14 jaar), docenten en ouders.

Evaluatie: goede resultaten.

Land: Spanje

Website: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>

Die Leselernhelfer

Bron: ELINET

Aanpak: getrainde vrijwilligers ondersteunen kinderen en jongeren met begrijpend lezen. Door docenten aangemelde kinderen/jongeren die moeite hebben met lezen krijgen een vrijwilliger toegewezen. Zij werken dan minimaal een jaar lang 1 uur per week 1-op-1 aan leesvaardigheid door te lezen, praten en spelen.

Doel: begrijpend lezen verbeteren, zelfvertrouwen vergroten.

Doelgroep: 6-16 jaar.

Evaluatie: positieve evaluatie: van 99% is leesvaardigheid verbeterd en 91% vond lezen leuker.

Land: Duitsland

Website: www.mentor-hamburg.de

5.4 Factoren die te maken hebben met school

Het onderwijs heeft wellicht de belangrijkste rol bij het leren lezen en schrijven. Het ligt dan ook voor de hand dat we op dit terrein veel interventies vinden, zowel op het gebied van de kwaliteit van de docent, het onderwijs zelf, als de schoolleiding. Dit betreft echter (uiteraard) geen interventies voor ouders. Wel hebben we een aantal interventies waarbij zowel ouders als school betrokken zijn, opgenomen.

Lukimat – Ekapeli (in het Fins), of GraphoGame

Bron: ELINET

Online service voor taal- en rekenvaardigheid. Website waar docenten, ouders en schoolleiding informatie kunnen vinden over leren lezen en rekenen. Het project is opgezet door het ministerie voor onderwijs en diverse universiteiten.

Doel: Informatie verstrekken over geletterdheid.

Doelgroep: 5-8 jaar.

Evaluatie: Er is een evaluatie uitgevoerd. In Nederland wordt deze interventie nu in Groningen onderzocht. Sterk punt is dat het voor iedereen te gebruiken is (ook internationaal). Zwak punt is dat het verzamelen van informatie lange tijd vraagt.

Land: Finland

Website: www.LukiMat.fi en graphogame.com

Literacy ambassador for Swedish speaking compulsory schools

Bron: ELINET

Er worden ambassadeurs aangesteld voor leesvaardigheid. Deze ondersteunen ouders, docenten en scholen bij kennis en activiteiten om leesvaardigheid te bevorderen.

Doelen:

Bewustzijn onder docenten vergroten over geschikte methodes voor leesvaardigheid.

Ouders bewust maken van leesvaardigheid en hoe dat te ondersteunen.

Ondersteunen van leesvaardigheidsontwikkeling bij kinderen.

Doelgroep 7-12 jaar.

Evaluatie: Geen evaluatie gedaan.

Land: Finland

5.5 Factoren die te maken hebben met de omgeving van het kind

In de volgende paragrafen worden interventies besproken verbonden aan factoren die te maken hebben met de omgeving van het kind, te weten achtergrond en taalniveau van de ouders, ouder-kind interactie en houding van de ouders.

Taalniveau van de ouders

Zoals in het voorafgaande hoofdstuk beschreven zijn er binnen family literacy-programma's twee varianten; ten eerste de interventies die primair gericht zijn op het versterken van de geletterdheid van kinderen via de ouders en ten tweede de interventies die gericht zijn op het versterken van de geletterdheid van de ouders zelf. Bij deze tweede variant ligt de focus op laaggeletterde ouders. Ouders zijn gemotiveerd aan hun eigen vaardigheden te werken ter wille van hun kinderen, bijvoorbeeld om hen te kunnen helpen bij het huiswerk of om het goede voorbeeld te kunnen geven. Hieronder enkele voorbeelden van projecten, waarbij het accent primair op het versterken van de taalvaardigheden van de ouders ligt.

Clare Family Learning Project

Bron: *Family Literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development.*

De ouders doen gedurende het hele schooljaar een cursus van één dagdeel per week gericht op het ontwikkelen van hun eigen vaardigheden om zodoende hun kinderen goed te kunnen ondersteunen. De cursus heeft twee basiseenheden: Engels voor ouders en "Story Bags". Dit aanbod is uitgebreid

tot een breder scala aan onderwerpen, bijvoorbeeld "wiskunde for fun", "spelen met mijn kind", "avondklas voor vaders" en "overgang naar het voortgezet onderwijs". De aanpak van laaggeletterdheid is ingebed in alle modules.

Doelen:

Aanpak laaggeletterdheid van de ouders.

Opvoedingsondersteuning.

Doelgroep: laaggeletterde ouders van kinderen in de leeftijd van 0-18 jaar.

Evaluatie: De ouders krijgen sterkere vaardigheden op diverse terreinen.

Land: Ierland

Website: <http://www.clarefamilylearning.org/>

Mama lernt Deutsch!

Bron: EBSN

Laaggeletterde ouders met maximaal 8 jaar onderwijs leren binnen deze cursus vooral de Duitse taal, maar ook over alledaagse zaken als kinderopvang, school, onderwijs, beroep, de gezondheid, de overheid en huisvesting. De cursus wordt aangevuld met actuele lezingen en workshops en excursies. Tijdens de rondleidingen leren de cursisten over de instellingen van de wijk en de stad. Tijdens de cursus wordt er kinderopvang aangeboden.

Doelen:

Aanpak laaggeletterdheid van de ouders.

Opvoedingsondersteuning.

Doelgroep: laaggeletterde, laagopgeleide ouders van kinderen 0-18 jaar.

Evaluatie: Dit programma is positief geëvalueerd op taalniveau en communicatie met school. De deelnemers ervaren de cursus als zinvol en het programma heeft bijgedragen aan zelfbewustzijn van de deelnemers.

Land: Oostenrijk.

Website: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/mama-lernt-deutsch/>

<http://www.adulteducation.at/en/bifodok/projekte/7375/>

Ouderbetrokkenheid, ouder-kind interactie en opvoedingsondersteuning

Het is al lang bekend dat de taalverwerving van kinderen sterk wordt beïnvloed door de ouder-kind interactie. Het is erg belangrijk dat ouders en kinderen voldoende contact met elkaar hebben, met elkaar praten en spelen, elkaar vragen stellen en op elkaar reageren (Snow, 1983). De betrokkenheid van ouders bij het onderwijsproces van de kinderen, zoals bij het huiswerk en bij het uitvoeren van taalstimulerende spelletjes, noemen we ouderbetrokkenheid. Er bestaat een groot aantal interventies die specifiek op de ouder-kind interactie en/of ouderbetrokkenheid gericht zijn. Hieronder een aantal voorbeelden.

Family reading time

Bron: ELINET

School en bibliotheek maken een pakket beschikbaar met daarin acht (verschillende) boeken. Dit boekenpakket rouleert tussen families in de klas. Elke vrijdag krijgt een leerling het pakket mee naar huis en elke woensdag vertelt deze leerling in de klas dingen over de boeken, wat hij/zij ermee heeft meegemaakt, meningen erover, etc.

Doelen

Kinderen leesplezier bezorgen.

Ouders rolmodel maken.

De school bewust maken van taalvaardigheid ontwikkeling en het aanleveren van literatuur.

Doelgroep: Leerlingen van 8-10 jaar en hun families.

Evaluatie: Er zijn lokale evaluaties uitgevoerd.

Sterke punten: Ouders worden systematisch betrokken (project is systematisch) en hierdoor kan het als 'gewoonte' worden geïntroduceerd in gezinnen.

Zwakke punten: Het is in veel bibliotheken (nog) geen vast project, financiering is dus niet gegarandeerd.

Land: Kroatië

Website: www.knjiznicari.hr/ruksak

Story book dads

Bron: NIACE

Ouders in de gevangenis verliezen vaak de band met hun kinderen. Deze band kan onderhouden worden door de ouders met regelmaat een voorleesverhaal op cd's of dvd's te laten zetten. Bijkomend neveneffect is dat ouders die het contact met hun kinderen kunnen vasthouden tot 6 maal minder recidiveren (50% van alle gevangenen verliezen contact met hun familie).

Doelen: Ouderbetrokkenheid vergroten.

Doelgroep: ouders in de gevangenis.

Evaluatie: onbekend.

Land: UK

Website: <http://www.storybookdads.org.uk/>

Houding van de ouders ten opzichte van lezen en schrijven

Ouders hebben een voorbeeldfunctie voor hun kinderen als het gaat om het lezen. In gezinnen waar ouders veel lezen, nemen kinderen vaak de gewoonte om te lezen voor plezier over (Greaney en Hegarty, 1987; Neuman, 1986). Indien de ouders niet veel lezen, of het moeilijk vinden om te lezen en voor te lezen, kunnen zij ondersteund worden door middel van informatie, of zelfs door vrijwilligers die thuis de kinderen voorlezen en zodoende als rolmodel optreden. Diverse interventies, zoals onderstaande voorbeelden, zijn gericht op een positieve houding ten opzichte van lezen en schrijven van de ouders.

All of Poland reads to kids

Bron: *Family Literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development.*

Het gaat bij dit project om diverse activiteiten, waaronder een campagne gericht op het stimuleren van leesplezier door ouders. Ouders en kinderen worden gestimuleerd om samen in een boek te lezen ('shared reading'), wat kan gaan om voorlezen, maar ook samen lezen.

Doelen:

Versterken taalniveau en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.
Versterken ouder-kind binding.

Doelgroep: Kinderen en ouders.

Evaluatie: Er is een evaluatie geweest: 85% van de ouders hadden de campagne gezien.

Land: Polen

Website: <http://allofpolandreadstokids.org/all-of-poland-reads-to-kids/>

VoorleesExpress

Bron: *directe informatie*

Focust op kinderen en ouders die laaggeletterd zijn. Twintig weken lang komt er een vrijwilliger voor een uur per week om voor te lezen. Deze introduceert het voorleesritueel. De VoorleesExpress stimuleert interactief lezen: kinderen en ouders hebben interactie over wat er in het boek gebeurt.

Doelen

Voorleesritueel in gezinnen introduceren en hiermee leesplezier opwekken.

Taal- en leesontwikkeling bevorderen.

Thuistaal en een omgeving ontwikkelen waar aandacht is voor leesvaardigheid.

Ouders stimuleren om bij te dragen aan de taalvaardigheid van hun kind.

Partnerschap tussen school en thuis versterken.

Doelgroep: Kinderen tot 12 jaar en ouders.

Evaluatie: Er is een evaluatie geweest: taalvaardigheid van kinderen was significant verbeterd, net als leesbegrip. De houding van ouders tegenover lezen was ook positief veranderd.

Land: Nederland

Website: <http://voorleesexpress.nl/>

Overige factoren die te maken hebben met de omgeving

Andere factoren die invloed uit kunnen oefenen op het leren lezen en schrijven zijn bijvoorbeeld de buitenschoolse opvang, (sport)verenigingen, vriendengroepen en gezins- en familieleden buiten de ouders. Er zijn opvallend weinig interventies gericht op deze overige omgevingsfactoren. De enkele interventie die wij hebben gevonden beschrijven we hieronder.

Kicken und lesen

Bron: *Universiteit van Keulen*

Kicken und Lesen is een leesbevorderingsproject specifiek voor jongens, omdat jongens gemiddeld minder leesvaardig zijn dan meisjes. Tijdens de periode van één schooljaar worden jongens begeleid op acht scholen en het 'jeugdwerk' in Keulen bij FC Keulen. Er wordt een combinatie van voetbaltraining en leestraining gemaakt. Zowel bij het lezen als het voetballen kunnen als extra stimulans punten worden verzameld. Aan het einde van de cursus wordt tijdens een thuiswedstrijd de prijsuitreiking gehouden, waarbij ook de ouders aanwezig zijn.

Doel: leesplezier verhogen.

Doelgroep: jongens van 8-10 jaar.

Evaluatie: de interventie is positief geëvalueerd: deelnemers aan het Kicken und Lesen project hadden een bijna twee keer zo grote ontwikkeling doorgemaakt als kinderen in de controlegroep.

Land: Duitsland

Website: www.kickenundlesenkoeln.de

The reading Grandmas and Grandpas

Bron: *ELINET*

Senioren vrijwilligers lezen kinderen voor. Ze komen elke week een uurtje naar school.

Doelen

Leesvaardigheid (fluency) van leerlingen verbeteren.

Leesmotivatie bevorderen.

Generaties samenbrengen.

Doelgroep: 8-12 jaar.

Evaluatie: De interventie is geëvalueerd: de leerlingen gaan beter lezen. De ouderen hebben interactie met jongeren, wat als positief wordt ervaren.

Land: Finland

5.6 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we een aantal voorbeelden van family literacy-interventies besproken die betrekking hebben op de genoemde factoren. In appendix C wordt een uitgebreider overzicht gegeven van verschillende soorten family literacy-interventies.

Uit deze overzichten blijkt dat er nog zeer weinig interventies gericht op jongeren tussen 12 en 18 jaar beschikbaar zijn. Verder valt op dat er relatief weinig interventies gericht zijn op de auditieve functie, executieve functies en woordenschat. Aan de andere kant, blijken er vooral veel interventies beschikbaar te zijn op het gebied van leesattitude. Aangezien Nederlandse jongeren niet heel positief zijn over lezen, liggen daar mogelijk kansen. Ook op het gebied van schrijven zien we weinig interventies, terwijl deze heel relevant zijn.

Er zijn weinig voorbeelden gevonden van interventies op het gebied van schrijfvaardigheden, en ook weinig voorbeelden van interventies gericht op jongeren tot 18 jaar. Toch liggen daar wel kansen om prevalentie van laaggeletterdheid terug te dringen. Op school zijn de kinderen en jongeren met lees- en schrijfachterstanden in beeld en relatief makkelijk te benaderen met programma's en interventies om zodoende aan preventie van laaggeletterdheid te werken.

Ten slotte, vooral bij kinderen en jongeren met laaggeletterde ouders, zou een programma gericht op de hele familie interessant zijn. Family literacy programma's zijn vaak feitelijk gericht op de kinderen die via hun ouders ondersteund worden bij het leren lezen en schrijven. Er zijn veel minder family literacy programma's primair gericht op laaggeletterde ouders. Dergelijke programma's zijn mogelijk wel effectief al achten wij meer onderzoek op dit gebied noodzakelijk.

6. Conclusie

De gevolgen van laaggeletterdheid raken niet alleen de mensen om wie het gaat, maar ook de maatschappij in het geheel. 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 verminderen is door ervoor te zorgen dat jongeren de arbeidsmarkt betreden met voldoende lees- en schrijfvaardigheden. Er wordt in Nederland al veel geïnvesteerd in taalonderwijs aan kinderen en jongeren. Relatief recent zijn de referentieniveaus ingevoerd die tot doel hebben het niveau van taalvaardigheid onder kinderen en jongeren te verhogen. Vanaf het primair onderwijs tot en met het hoger onderwijs zijn de verschillende niveaus gespecificeerd en worden zij (deels) getoetst. In het geval van het mbo is dit een grote verandering omdat daar niet eerder landelijke examens werden afgenomen. De ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden vindt niet uitsluitend plaats op school, maar ook buiten de school. Een belangrijke rol is hierbij weggelegd voor de ouders. Bij wat in de literatuur bekend staat als *family literacy*, gaat het enerzijds om de geletterdheid van kinderen te verbeteren met behulp van de ouders en anderzijds om, via het verhogen van de taalvaardigheid van de ouders zelf, de taalomgeving van de kinderen te verrijken. Een belangrijk doel van het huidige literatuuronderzoek is het in kaart brengen van interventies die gericht zijn op de ouders van kinderen en jongeren.

6.1 Samenvatting en discussie

Stand van zaken rond achterstanden in lezen en schrijven in Nederland

In hoofdstuk 3 hebben we in kaart gebracht wat de stand van zaken is in Nederland wat betreft lees- en schrijfvaardigheid van kinderen en jongeren in verschillende leeftijdscategorieën. Hiervoor zijn relevante (rapportages van) lees- en schrijfonderzoeken en de centrale toetsen beschreven. Ten eerste valt op dat bijna al het onderzoek en de toetsen over leesvaardigheid gaan en niet over schrijfvaardigheid. Ten tweede blijken de onderzoeken tot andere conclusies te komen als we proberen te herleiden wat het aantal leerlingen met een achterstand is (met risico op laaggeletterdheid op latere leeftijd). Vergelijkbaarheid van onderzoeken is lastig en cohorten zijn niet rechtstreeks te vergelijken. Ook bemoeilijken verschillen tussen de definities die gehanteerd worden de vergelijkbaarheid van de percentages. Zo ook de manier waarop leesvaardigheid geoperationaliseerd wordt.

Een inschatting van het aantal kinderen met een lees- en of schrijfachterstand kan met behulp van de centrale toetsen van de referentieniveaus taal gegeven worden. Aan deze inschatting zitten wel een aantal haken en ogen. Zo zijn de toetsen niet voor alle schoolniveaus hetzelfde, ookal meten ze hetzelfde referentieniveau. Ook de manier waarop getoetst wordt, is onderwerp van discussie. Zo meten de centrale toetsen alleen leesvaardigheid en (in de meeste situaties) geen schrijfvaardigheid en kan men discussiëren over de vorm waarop de huidige toetsen de referentieniveaus meten. Toch kan het toetsen van de referentieniveaus wel helpen bij het signaleren van een onvoldoende leesniveau bij kinderen of jongeren.

Over het geheel genomen blijkt dat aan het einde van de basisschool ongeveer 8% van de leerlingen in het reguliere onderwijs niet het vereiste niveau van 1F heeft. Als we hier ook andere groepen, zoals uit het speciaal onderwijs, bij optellen komen we op een ruwe schatting van 10% van de leerlingen die mogelijk risico lopen om op volwassen leeftijd als laaggeletterd te worden beschouwd. Overigens heeft ook ongeveer een derde van de leerlingen al op de reguliere basisschool het 'burgerschapsniveau' 2F bereikt. Op dit moment is de implementatie van de doorlopende leerlijn taal nog in volle gang. Naar we hopen zal het aantal kinderen en jongeren met een lees- en schijfachterstand dalen door de extra aandacht voor taal in het secundaire en tertiaire onderwijs. Mogelijk kunnen scholen ook de streefniveaus die geformuleerd zijn in het referentiekader (beter) benutten bij de invulling van hun onderwijs om zo (met name de betere) leerlingen een grotere kans te geven te kunnen voldoen aan een volgend referentieniveau. Wel zou dit vooral een streven moeten zijn van de scholen zonder dat de exameneisen veranderen. Als een hoger niveau de consequentie heeft dat meer leerlingen zakken is dat maatschappelijk niet wenselijk of zelfs onaanvaardbaar.

Als we binnen de internationale PIRLS-studie kijken naar de laagst presterende groep, zijn de resultaten van de Nederlandse kinderen erg goed. Hierbij wel de nuancering dat hierin alleen kinderen van reguliere basisscholen worden getoetst. Aan de andere kant zien we dat volgens het Nederlandse PPON-onderzoek een substantieel aantal leerlingen verschillende onderdelen van leesvaardigheid onvoldoende beheerst. Ten slotte laat het internationale PISA-onderzoek zien dat een groot aantal jongeren laaggeletterd is (13,8% volgens de norm van dit onderzoek), terwijl het PIAAC-onderzoek een rooskleuriger beeld geeft (5% van de 16-24-jarigen scoort op niveau 1). Het verschil tussen PIAAC en PISA is groot, maar het is moeilijk conclusies trekken, gezien de twee onderzoeken verschillend zijn in onderzoeksopzet en -methodiek. Het is ook te verwachten dat de prestatie gemiddeld iets beter is doordat er ook oudere deelnemers in PIAAC zitten, en er dus meer mensen in de steekproef zitten met een langere opleidingsduur en dus langere tijd om aan het eindniveau te kunnen voldoen.

Wat betreft schrijfvaardigheid zijn alleen resultaten van het PPON-onderzoek uit 2009 beschikbaar. Deze laten zien dat het niveau van schrijfvaardigheid van de Nederlandse leerlingen nog verre van voldoende is. Duidelijk is dat er veel meer aandacht voor schrijfvaardigheid nodig is. Hier is een rol voor de school weggelegd. Tevens zou naar manieren moeten worden gezocht waarop schrijfvaardigheid adequater getoetst kan worden. Wanneer dit onderdeel zou worden van centrale examens wordt onderwijs hierin waarschijnlijk ook beter geborgd. Trendanalyses laten zien dat het gemiddelde niveau in Nederland achteruit lijkt te gaan, maar ook dat de verschillen tussen groepen (wat betreft gender, etniciteit, SES-achterstand) kleiner worden.

Zoal eerder gezegd, zijn de cijfers uit verschillende metingen lastig vergelijkbaar. Wat in elk geval duidelijk wordt, is dat er een substantiële groep kinderen en jongeren is met achterstand in lezen en schrijven. Hoe groot deze groep is, hangt af van de gebruikte definities, maar ruwweg kunnen we zeggen dat tenminste 1 op de 10 kinderen en jongeren risico loopt om als laaggeletterde

volwassene de maatschappij en de arbeidsmarkt te betreden. Het is daarom aan te bevelen deze kinderen en jongeren op allerlei mogelijke manieren te stimuleren in hun lees- en schrijfvaardigheid. Daarbij is het belangrijk om juist ook mogelijkheden te benutten buiten de school. In dit literatuuronderzoek hebben we bestaande lees- en schrijfinterventies via de ouders in kaart gebracht.

Factoren die van belang zijn bij achterstanden in lezen en schrijven

Hoe ontwikkelen kinderen achterstanden in lezen en schrijven? Welke factoren hebben invloed op de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid? Om lees- en schrijfproblemen voor te kunnen zijn of aan te kunnen pakken, is het nodig te weten welke factoren invloed hebben, zodat deze factoren met bepaalde interventies kunnen worden beïnvloed. Uiteraard is dat een zeer ingewikkeld vraagstuk, gezien er een heel scala aan factoren is dat uiteindelijk succes in lees- en schrijfvaardigheid bepaalt. Bovendien zijn deze factoren lang niet allemaal te beïnvloeden. Omdat factoren ook interacteren is het niet helemaal duidelijk wat het relatieve belang is van verschillende factoren, dat wil zeggen welke factor meer invloed heeft dan de ander. Wel zijn er aanwijzingen dat kindgerelateerde factoren relatief belangrijk zijn. Verder zal die invloed verschillen voor verschillende leeftijdsgroepen, en voor kinderen en jongeren van verschillende achtergronden en culturen.

In hoofdstuk 4 hebben we een overzicht gegeven van factoren die in de literatuur worden genoemd. We maken hierbij onderscheid tussen factoren die te maken hebben met het kind, met school, met de ouders en met de bredere omgeving van het kind. Opvallend is dat er weinig factoren in de literatuur genoemd worden die specifiek gerelateerd zijn aan schrijfvaardigheid. Uit het overzicht komt een aantal factoren naar voren die mogelijk belangrijk en beïnvloedbaar zijn, namelijk: mondelinge en schriftelijke taalkennis van het kind, leesattitude van het kind, kwaliteit van het onderwijs en ouderbetrokkenheid. Leesattitude is van belang voor oudere kinderen en jongeren, omdat een negatieve leesattitude ervoor zorgt dat kinderen en jongeren weinig lezen, waardoor zij niet alleen niet vooruitgaan in lezen, maar het leesniveau zelfs achteruit kan gaan. Bijna de helft van de Nederlandse 15-jarigen leest niet of nauwelijks nog voor hun plezier (Nielen, 2016; Pisa, 2009). Aangezien uit het internationale PISA-onderzoek blijkt dat Nederlandse kinderen een relatief lage leesmotivatie hebben, valt hier waarschijnlijk ook veel winst te behalen. Aanvullende analyses van het PISA-onderzoek naar leesmotivatie (Cito, 2012) laten zien dat degene die onder niveau 2 scoren en als laaggeletterd worden beschouwd, zich beperken tot het lezen van verplichte kost en noodzakelijke informatie. Fictie leest de meerderheid niet, in een bibliotheek of boekhandel komen ze nauwelijks. De aanwezigheid van interessant leesmateriaal lijkt daarom een voorwaarde om deze groep aan het lezen te krijgen. Tot slot is er verrassend weinig onderzoek naar de rol van de omgeving, waaronder de invloed van leeftijdsgenoten (peers) wat betreft leesvaardigheid en wat betreft de mogelijkheden voor interventies. Bovendien is vanuit de huidige literatuur nog onduidelijk hoe verschillende factoren er samen toe leiden of taalachterstand in de schoolgaande leeftijd al dan niet resulteert in laaggeletterdheid in de volwassen leeftijd. Er is longitudinaal onderzoek nodig om de versterkende en beschermende factoren hierbij in kaart te brengen.

Interventies ter vermindering van achterstand in lezen en schrijven

In hoofdstuk 5 bespreken we een aantal voorbeelden van family literacy-interventies die betrekking hebben op de genoemde factoren. In appendix C wordt een uitgebreider overzicht gegeven van verschillende soorten family literacy-interventies. Hierbij blijken er veel interventies beschikbaar op het gebied van leesattitude. Aangezien Nederlandse jongeren niet heel positief zijn over lezen, liggen daar mogelijk kansen. Er zijn juist weinig interventies op het gebied van auditieve en executieve functies, maar die zijn wellicht ook lastig te trainen. Ook op het gebied van schrijven zien we weinig interventies, terwijl dat wel heel relevant is. Vooral bij kinderen en jongeren met laaggeletterde ouders zou een programma gericht op de hele familie interessant kunnen zijn. Er zijn aanwijzingen dat dit effectief zou kunnen zijn; wij achten meer onderzoek op dit gebied noodzakelijk.

Er zijn weinig voorbeelden gevonden van interventies op het gebied van schrijfvaardigheden, en weinig voorbeelden van interventies gericht op jongeren tot 18 jaar. Toch liggen daar wel kansen om prevalentie van laaggeletterdheid terug te dringen. Op school zijn de kinderen en jongeren met lees- en schrijfachterstanden in beeld en relatief makkelijk te benaderen met programma's en interventies. Zodra ze niet meer op school zitten, raken ze gemakkelijk uit beeld.

De vraag is hoe goede interventies voor jongeren eruit zouden moeten zien. Zijn de ouders wel de aangewezen personen in de omgeving van jongeren? Een voor de hand liggende reden dat er weinig family literacy-interventies gericht op jongeren zijn, is dat in de pubertijd ouders relatief minder in staat zijn om het gedrag van hun kinderen te beïnvloeden ten opzichte van de periode ervoor. Onderzoek zou moeten uitwijzen of interventies waarbij de ouders bij het lezen en schrijven van hun puber worden betrokken, effectief zijn. Immers, betrokken ouders blijken op het mbo een positieve bijdrage te leveren aan studiesucces (WRR, 2009; van Esch, Petit & Smit, 2011), dus mogelijk kunnen zij ook een bijdrage leveren aan een betere lees- en schrijfvaardigheid.

In de literatuur worden suggesties gedaan waar een interventie ter verbetering van de leesvaardigheid van jongeren aan zou moeten voldoen (Vaughn e.a., 2008; Edmonds e.a., 2009; Fisher & Frey, 2014; Greenleaf & Hinchman, 2009, Graham & Perin, 2007). Belangrijk hierbij is dat wat werkt bij kinderen, niet automatisch ook werkt bij jongeren. Zo is hun leerbehoefte anders (misschien hebben zij al vaak interventies op woordniveau gehad maar minder op begripvaardigheid) en jongeren moeten naarmate ze ouder worden ook steeds meer informatieve teksten lezen en minder verhalende teksten, terwijl hun leesstrategieën wellicht vooral gericht zijn op verhalende teksten. Transfer naar informatieve teksten kan voor hen moeilijk zijn. Tot slot hebben jongeren met leesproblemen misschien hardnekkigere leesproblemen die meer intensieve interventies vragen die langer en doelgerichter zijn. Een andere kans voor interventies gericht op jongeren zou het gebruik van digitale tools kunnen zijn, die vooral leesplezier kunnen stimuleren. Binnen het onderwijs worden de mogelijkheden voor het gebruik van zogenoemde e-tools verkend en de eerste resultaten zijn veelbelovend: zowel de leerlingen als de leraren zijn enthousiast

(Simons, T'sas, Mommaerts & Caelen, 2015). Nader onderzoek zou moeten uitwijzen of en hoe dergelijke tools buiten het onderwijs ingezet kunnen worden.

Voor schrijven worden met name het aanleren van strategieën genoemd die effectief zouden zijn voor jongeren, bijvoorbeeld strategieën gericht op plannen, herschrijven en samenvatten. Maar ook samenwerken met anderen, waardoor samen aan een tekst geschreven en herschreven moet worden, wordt aanbevolen. Verder is het belangrijk dat ze aanleren hoe complexe zinnen worden gemaakt (Graham & Perin, 2007). Ten slotte, lezen en schrijven worden meestal apart benaderd en ook in dit rapport apart besproken. Echter, mogelijk zijn interventies die beide aspecten van taalvaardigheid combineren juist wenselijk. Het zou goed zijn hier aandacht aan te schenken.

6.2 Aanbevelingen

Samengevat is er, zowel op gebied van onderzoek als van beleid, een aantal aanbevelingen te formuleren die uit het literatuuronderzoek en de expertmeeting volgen.

Allereerst is gebleken dat het moeilijk is om een goede stand van zaken te schetsen waaruit duidelijk wordt hoeveel kinderen en jongeren een taalachterstand hebben. Het is belangrijk goed na te denken over hoe de doorlopende leerlijn getoetst wordt. De referentieniveaus zijn een goede start, maar te beperkt in het domein dat getoetst wordt. Verder worden er in het Nederlandse onderwijs verschillende toetsen gebruikt, die dezelfde vaardigheden en dezelfde niveaus op een andere manier meten. Het zou waardevol zijn als er een vergelijking gemaakt kan worden tussen die verschillende toetsen en tussen de Nederlandse referentieniveaus en de niveaus die gebruikt worden in internationale onderzoeken als PISA en PIAAC. Dit is noodzakelijk om een duidelijker beeld van de stand van zaken te kunnen schetsen. Een andere reden waarom het schetsen van een stand van zaken lastig is, is dat scholen hun leerlingen toetsen op het niveau dat behaald moet worden in plaats van een wijze van een algemene niveaubepalende toetsing. Vooral van de opleidingen waar 3F (of hoger) vereist is, is onduidelijk hoeveel leerlingen die dat vereiste niveau niet halen, wel het burgerschapsniveau 2F beheersen. Om een goed beeld te krijgen van mogelijke leesachterstanden zou ook getest moeten worden welk niveau een leerling wél aan kan.

Wat verder uit dit onderzoek naar voren komt, is de geringe aandacht voor schrijfvaardigheid zowel op gebied van (nationale en internationale) toetsing als op gebied van schrijfonderwijs en -interventies. Hoewel bij Nederlandse leerlingen het schrijfniveau lager lijkt te zijn dan de leesvaardigheid, zijn er nauwelijks interventies gericht op schrijven en is er weinig aandacht voor schrijven binnen het onderwijs. Naast meer aandacht voor schrijven op school zouden mogelijkheden onderzocht kunnen worden hoe schrijfvaardigheid ook buiten school gestimuleerd kan worden.

Tot slot zijn er in dit onderzoek veel interventies verzameld die gericht zijn op het verbeteren van lezen en/of schrijven (zoals weergegeven in appendix C). Om ervoor te zorgen dat kinderen en met name jongeren hun taalniveau onderhouden en niet afglijden zouden meer interventies kunnen worden ingezet.

Er zijn echter weinig interventies beschikbaar voor kinderen in het secundaire of tertiaire onderwijs, zeker via of met behulp van de ouders. Onderzoek zou moeten uitwijzen waarom jongeren afglijden en of daar mogelijkheden zijn die nu niet benut worden. Te denken valt aan het vergroten van het lees- en schrijfplezier. Aandacht voor lezen en schrijven buiten de school (zoals op de buitenschoolse opvang) en het opdoen van positieve lees- en schrijfervaringen is belangrijk.

Bij het ontwikkelen van nieuwe interventies is het waardevol om gebruik te maken van wat er (internationaal) al beschikbaar is. Hiertoe is in Appendix C een overzicht opgenomen. Goede buitenlandse evidence-based interventies kunnen mogelijk worden vertaald naar de Nederlandse situatie. Binnen Nederland is meer effectonderzoek nodig naar welke interventies goed werken. Zo zou er bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden of een genderspecifieke aanpak nuttig is, omdat jongens slechter lezen dan meisjes en omdat bekend is dat er bijvoorbeeld bij het voorlezen een andere invloed op de taalontwikkeling is van vaders dan van moeders. Verder richten veel wetenschappelijk geteste interventies zich op één bepaald aspect van leesvaardigheid, terwijl er ook veel interventies zijn waarin veel breder wordt gestimuleerd. In toekomstig effectonderzoek zouden ook deze 'rijke' interventies meegenomen moeten worden.

Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*.
http://www.rekenkamer.nl/Publicaties/Onderzoeksrapporten/Introducties/2016/04/Aanpak_van_laaggeletterdheid
- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18, 325-346.
- Baay, P. Buisman, M., & Houtkoop, W. (2015). *Laaggeletterden: achterblijvers in de digitale wereld? 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven*.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.
- Belfi, B., Juchtmans, G., Goos, M., & Knipprath, H. (2011). Deel II Van strategie tot praktijk: De implementatiefasen. In G. Juchtmans e.a. (ed.). *Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven* (pp. 37-148). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal –vmbo. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Haarlem: De koninklijke bibliotheek en stichting lezen voor kunst van lezen.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A., & Rees, F. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Brooks, 2013. *What works for children and young people with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Sheffield: The Dyslexia-SpLD trust.
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57, 190-213.
- 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.A. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- 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.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C., & Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 194-210.
- Catts, H.W. (1993). The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Cavey, D.W. (2000). *Dysgraphia: Why Johnny can't write* (3rd edition) Austin, TX: ProEd.
- Christoffels, I., Baay, P., Bijlsma, I., Levels, M. (2016). *Armoede en laaggeletterdheid*. 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven.
- Clement, C., & Collins, C. (2014). Taal voor Thuis – 'language for the home'. *RaPAL*, 81, 23-26
- Clement, C., Tullener, E., & De Bree, E. (2015). Laaggeletterdheid en logopedie; Lees- en schrijfproblemen bij volwassenen in de logopedische praktijk. *Logopedie*, 87, 14-20.
- Cito (2012). *Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen. Aanvullende analyses op basis van PISA-2009*. Arnhem: Cito.
- College voor Toetsing en Examens (2015). *Rapportage referentieniveaus taal en rekenen 2014-2015. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen mbo, vo en po, en Engels voor mbo-4*. Utrecht: College voor Toetsing en Examens
- Cromley, J. G., Snyder-Hogal, L. E. & Luciw-Dubas, U.A. (2010). Reading comprehension of scientific texts. *Journal of Educational Psychology*, 102, 687-700.
- Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-Year Study of a School-Based Parental Involvement Program in Early Literacy. *The Journal of Educational Research*, 108, 165-172.
- Cubiss (2012). *Totaalrapportage: Nul- en éénmeting leesattitude vragenlijst. Kunst van lezen*. Online beschikbaar via: www.kunstvanlezen.nl/files.php?file_id=1013
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 422-433.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future. Available online: <http://www.nctaf.org/publications/DoingWhatMattersMost.pdf>

- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Smart but scattered: The revolutionary "executive skills" approach to helping kids reach their potential*. New York: The Guilford Press.
- Dekker, S. (juli, 2013). *Brief aan de tweede kamer betreffende ouderbetrokkenheid*. Den Haag: OCW.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2009/05/06/brief-aan-de-tweede-kamer-over-ouderbetrokkenheid>
- De Greef, M. Segers, M., & Nijhuis, J. (2014). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie taalvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University, Educational Research & Development (ERD) School of Business and Economics.
- De Milliano, I. de., Gelderen, A. van. & Slegers, P. (2014). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39, 229–252
- De Milliano, I. de., Gelderen, A. van., Slegers, P. & Schooten, E. van. (2012). Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen. In: N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijer, & K. Rasier, *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*. Delft: Eburon.
- Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Driessen, G. (2012). *De doelgroepen van het achterstandenbeleid: ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Edmonds, M.S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch C., Cable, A., Klinger Tackett K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, 79, 262-300.
- Esch, van, W., Petit, R., & Smit, F. (2011). *Nabij op afstand: ouders en het mbo*. 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Fisher D. & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of adolescent & Adult literacy*, 57, 367-376.
- Fletcher, J. A. (2014). Review of "effective" reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational review*, 66, 293-310.

- 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, 2012, De Reehorst Ede.
- Gelderen, A. van. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO/SCO-Kohnstamm Instituut.
- 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., Scharren, R., & Netten, A. (2015). *MBO taalexperiment*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99, 445-476.
- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 3-20.
- Greenleaf, C.L. & Hinchman, K. (2009). Reimagining our inexperienced adolescent readers: from struggling, striving, marginalized, and reluctant to thriving. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53, 4-13.
- 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.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237 - 250.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heide, I. van der., & Rademakers, J. (2015). *Laaggeletterdheid en Gezondheid: Stand van zaken*. Utrecht: Nivel.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hornickel, J., & Kraus, N. (2013). Unstable Representation of Sound: A Biological Marker of Dyslexia. *The Journal of Neuroscience*, 33, 3500-3504.
- Peil.onderwijs (2016). *Taal en rekenen aan het eind van de basisschool*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Kaufman, J. (2000). *Voorlezen – een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep 7 en 8 van vijf Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kendeou, P., Broek, van den, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29, 10-16.

- Killian, S. (2015). An objective critique of Hattie's visible learning research. Australian Society of Evidence Based Teaching.
- Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8 a meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83, 386-431.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, 363.
- Klauda, S.L., & Wigfield, A. (2012). Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading With Children's Reading Motivations. *Journal of Literacy Research*, 44, 3-44.
- Koeven, E. van. (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij lezen in het entree-onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Delft: Eburon.
- 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. PPON-reeks nummer 54*. Arnhem: Stichting Cito.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van., Hemker, B., Klijn, W. de., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2: Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO. (PPON reeks nummer 53)*. Arnhem: Stichting Cito.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Loosli, S. V., Buschkuehl, M., Perrig, W. J., & Jaeggi, S. M. (2012). Working memory training improves reading processes in typically developing children. *Child Neuropsychology*, 18, 62-78.
- Ma, Y., & Lin, W. (2015). A Study on the Relationship between English Reading Comprehension and English Vocabulary Knowledge. *Education Research International*, 2015, 1-14.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
- 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.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., Ellsworth, R.A. (1995). Children's Attitude toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M., Verhoeven, I. (2012). *PIRLS- e TIMSS-2011: trends in leerprestaties in Lezen, rekenen*

- en *Natuuronderwijs*. Nijmegen en Enschede: Radboud Universiteit en Universiteit Twente.
- Mol, S.E., Bus, A., de Jong, M. & Smeets, D. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19, 7–26.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Leiden University.
- Morrison, T. G., Wilcox, B., Billen, M. T. Carr, S., Wilcox, G., Morrison, D., & Wilcox, R.T. (2011). 50 Years of "Literacy research and instruction": 1961–2011. *Literacy Research and Instruction*, 50, 313–326.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2005). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence. In: Clarke, P. (ed), *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- Nielen, T.M.J. (2016). *Aliteracy: Causes and solutions* (proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.
- Nielen, T. M., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2015). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263–271.
- OECD (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework. Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Parijs: OECD.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Parijs: OECD.
- Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In Brown, C.M., & Hagoort, P. (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford: Oxford University Press.
- PIRLS 2006 Assessment (2007). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- PwC (2013). *Laaggeletterdheid in Nederland kent aanzienlijke maatschappelijke kosten*. Amsterdam: PwC.
- Riesenhuber, M. (2015). After learning new words, brain sees them as pictures. *ScienceDaily*, 24 March 2015. Georgetown: University Medical Center.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj- Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2002). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Sande, E., van de. (2015). *Executive functions for early literacy learning* (proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Scheele, A., Leseman, P.P.M., & Mayo, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140.

- Schooten, E. van. (2005). *Literacy response and attitude toward reading fiction* (proefschrift). Groningen: Universiteit Groningen.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78, 880-907.
- Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78, 116-123.
- Sim, S.S.H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184, 1531-1549.
- Simons, M., T'sas, J., Mommaerts, M., & Caelen, D. (2015). Kunnen nieuwe media leesplezier bevorderen? E-tools uitgetest en in beeld gebracht. *Levende talen Magazine*, 1, 10-15.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75, 417-453.
- Snijders, T., & Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advances multilevel modeling*. Second edition. Londen: Sage
- Snow, S. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Shoghi, A., Willersdorf, E., Braganza, L. & McDonald, M. (2013). *Let's Read Literature Review*. Victoria: The Royal Children's Hospital Centre for Community Child Health, Murdoch Childrens Research Institute.
- Stalpers, C. (2006). De aard van de lezer. Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren. *Levende talen tijdschrift*, 7, 23-31.
- Steensel, R. van. (2006). *Voor- en vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en ontwikkeling van geletterdheid* (proefschrift). Amsterdam: Aksant.
- Steensel, R. van., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How Effective Are Family Literacy Programs? Results of a Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Steensel, R. van., Oostdam, R., & Gelderen, A. van. (2013). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language testing*, 30, 3-21.
- Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy. *Reading Psychology*, 35, 703-735.
- Stichting Lezen (2013). *Stimuleren van leesbevordering op de BSO. Stand van zaken 2013*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2014). *Ouders betrekken bij het lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen en Schrijven (2014). *Feiten en cijfers geletterdheid. 's-Gravenhage: Stichting Lezen en Schrijven*.

- Steiner, L.M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy. *Reading Psychology*, 35, 703-735.
- Stokmans, M. (1999) Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Swain, J., & Brooks, G. (2012). Issues that impact on effective family literacy provision in England. *International Journal about parents in education*, 6, 28-41.
- Tuijl, van, C., & Gijsel, M. A. R. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54.
- TK (2011a). *Actieplan mbo 'Focus op Vakmanschap 2011-2015'*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 270414, 1 6 februari 2011. Den Haag: tweede kamer der Staten-Generaal.
- Trapman, M. (2016). *Reading and writing development of low-achieving adolescents: The roles of linguistic knowledge, fluency, and metacognitive knowledge*. (proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I., & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27, 387-400.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Parijs: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vaughn, S., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Denton, C.A., Wanzek, J., Wexler, J., Cirino, P.T., Barth, A.E. & Romain, M.A. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 18, 338-345.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Warde, A., Southerton, D., Olsen, W & Cheng, S (2007). *Reading time: a comparison of UK, Norway, USA, France and Netherlands*. Manchester: The University of Manchester.
- Wellen C.J. (1985). Effects of older siblings on the language young children hear and produce. *Journal of Speech Hear Disorders*, 50, 84-99.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177-200.

Appendix A Referentieniveaus lezen

2.1 zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
Taken				
1. Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures	Kan <i>informatieve</i> teksten met een hoge informatiedichtheid lezen, zoals

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
	zaakvakteksten , naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten , eenvoudige schematische overzichten.	(voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.	van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten , zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein.	lange en ingewikkelde rapporten en gecondenseerde artikelen.
2. Lezen van instructies	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	
3. Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen.	Kan <i>betogende</i> , vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie, of artikelen waarin de schrijver (impliciet) een standpunt inneemt of beschouwing geeft.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat		

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
	meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogreden en argument.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve versus subjectieve argumenten en onderscheidt drogreden van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
			de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	
Evalueren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen en vermeldt bronnen. Kan snel informatie	

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
	n, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

2.2 Fictionele narratieve en literaire teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.	Kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.	Kan volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen.
Teksten				
Tekstkenmerken	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.	De teksten hebben een relatief complexe structuur. Literaire procedés, zoals perspectiefwisselingen en tijdsprongen, zijn tamelijk expliciet. Naast de concrete betekenislaag is ook sprake van een diepere laag. De teksten appelleren vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken.	De literaire procedés zijn complex zoals een onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen en een metaforische stijl. Bij oude teksten is de taal, inhoud en vorm gedateerd.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven.	Herkent vertellen en dichttechnische procedés. Herkent veelvoorkomen de stijlfiguren. Kan causale verbanden leggen op het niveau van de handelingen van personages en de gebeurtenissen	Herkent ironie. Kan verschillende betekenislagen onderscheiden, zoals een psychologische, sociologische, historische en intertekstuele betekenislaag. Kan stilistische, inhoudelijke en structurele bijzonderheden

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
	Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.	. Kan expliciete doelen en motieven van personages opmerken.	opmerken.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.	Kan impliciete doelen en motieven van personages benoemen. Kan betekenis geven aan symbolen. Kan aangeven welke vraagstukken centraal staan en de hoofdgedachte of boodschap van de tekst weergeven. Kan de werking van elementaire vertel- en dichttechnische procédés toelichten.	Kan zich empathisch identificeren met verschillende personages. Kan het algemene thema formuleren. Kan teksten in cultuur-historisch perspectief plaatsen.
Evalueren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen	Evalueert de tekst ook met morele en cognitieve argumenten. Kan uiteenzetten tot welke inzichten de tekst heeft geleid. Kan met leeftijdsgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van teksten en over de maatschappelijk	Evalueert de tekst ook met structurele en esthetische argumenten. Kan teksten naar inhoud en vorm vergelijken. Kan interpretaties en waardeoordeelen van leeftijdsgenoten en literaire critici beoordelen. Kan interesse

Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
	motiveren.	ke, psychologische en morele kwesties die door de tekst worden aangesneden. Kan interesses in bepaalde vraagstukken motiveren. Kan de persoonlijke literaire smaak en ontwikkeling beschrijven.	in bepaalde schrijvers motiveren.

Appendix B Referentieniveaus schrijven

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Schrijven	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over opleidings-, beroepsgebonden en maatschappelijke onderwerpen waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei maatschappelijke, opleidings- en beroepsgerelateerde onderwerpen. Kan relevante belangrijke kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en relevante voorbeelden.
Taken				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.	Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken, een standpunt beargumenteren.	Kan met gemak corresponderen/ e-mailen over alle voorkomende zaken. Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie, en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan notities/berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt, waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.

3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen (niveau 3, 4)	Kan een verslag en/of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven; kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante opmerkelijke punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten.
	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
4. Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.			
Kenmerken van de taakuitvoering				

Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswwoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De gedachtelijn is in grote lijnen logisch en consequent met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak/gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog.	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer. Geeft duidelijk aan wat de hoofdzaken zijn en wat ondersteunend is in het betoog. Geeft relevante argumenten en argumenten die niet relevant zijn voor het betoog inzichtelijk weer. Verwijzingen in de tekst zijn correct. Lange, meervoudig samengestelde zinnen zijn goed te begrijpen.
Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.	Kan verschillende schrijfdoelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten. Kan opbouw van de tekst aan het doel van de tekst aanpassen.	

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Afstemming op publiek	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/ Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Hanteert verschil informeel/ formeel.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Past register consequent toe: taalgebruik past binnen de gegeven situatie en is consistent in toon, doel, genre.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om register aan te passen aan de situatie en het publiek. Kan schrijven in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer.
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Fouten met voorzetsels en idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. Varieert het woordgebruik.	Brengt variatie in woordgebruik aan om herhaling te voorkomen. Woordkeuze is meestal adequaat, er wordt slechts een enkele fout gemaakt.	Er zijn geen merkbare beperkingen in het woordgebruik. Het woordgebruik is rijk en zeer gevarieerd.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/ Taalverzorging.	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/ Taalverzorging.	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/ Taalverzorging.	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/ Taalverzorging.
Leesbaarheid	Hanteert titel. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges, kopjes. Geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen. Stemt de lay-out af op doel en publiek.	Lay-out, paragraafindeling zijn bewust en consequent toegepast om het begrip bij de lezer te ondersteunen.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Taken				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.	Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken, een standpunt beargumenteren.	Kan met gemak corresponderen/ e-mailen over alle voorkomende zaken. Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie, en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan notities/berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt, waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen (niveau 3, 4)	Kan een verslag en/of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven: kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante opmerkelijke punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten.
4. Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.			

Appendix C Overzicht interventies

<i>Naam</i>	<i>Land</i>		<i>Url</i>	<i>Doel- groep</i>	<i>Bereik</i>	<i>Doel</i>	<i>Evaluatie</i>	<i>bron</i>
100 words of Luxemburgish	Tijdens de cursus voor ouders wordt een basis woordenschat aangeleerd, ivm dagelijks leven en onderwijs. Ook wordt uitgelegd hoe het volwassenenonderwijs in Luxenburg werkt.	Luxemburg	http://www.men.public.lu/fr/formation-adultes/Family-learning/pdf-100-Wierder.pdf	ouders , vluchtelingen	diverse kanalen	Woordenschat	onbekend	EBSN
Actions éducatives familiales	Ouders worden ondersteund bij de opvoeding van hun kinderen. Geletterdheid is hier een onderdeel van. Het gaat hierbij specifiek om laaggeletterde ouders.	Frankrijk	http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/(categories)/1689/(types)/1698/(spheres)/549	4-12 jr	ouders	Ouder-betrokkenheid, opvoedings-ondersteuning	ja	ANLCI
All of Poland reads to kids	Het gaat bij dit project om een campagne gericht op het stimuleren van leesplezier door ouders. Ouders en kinderen worden gestimuleerd om samen in een boek te lezen ('shared reading'), wat kan gaan om voorlezen, maar ook samen lezen.	Polen	http://allofpolandreadstokids.org/all-of-europe-reads-to-kids	0-12 jr	ouders	leesbevordering	ja	Carpentieri et al, 2009
Another way of reading: 'Network reading'	Leesmethode (roodkapje) om verhaal vanuit verschillende perspectieven te bekijken.	België	http://ablfb.be	6-7 jr	Docent, ouders	Leesbevordering, ouder-betrokkenheid, automatisering	ja	ELINET
Avventure in Biblioteca	Spelletjes waarin kinderen in teams raadsels oplossen, speurtochten doen, over boeken en personages uit deze boeken.	Italië	http://www.comune.campagine.re.it/Sezione.jsp?idSezione=795	7-10 jr	ouders	Leesbevordering, samenwerking, peers	nee	ELINET

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
Beanstalk one-to-one reading support	vrijwilligers werken een-op-een met kinderen aan hun leesvaardigheid	Engeland	www.beanstalkcharity.org.uk	5-11 jr	Vrijwilligers	Leesvaardigheid, zelfvertrouwen, metacognatieve vaardigheden	ja	ELINET
Bereslimme boeken (digitale prentenboeken);	BereslimmeBoeken zijn interactieve animatiefilms van bekende prentenboeken voor kinderen van 3 tot 7 jaar. Deze interactieve films stimuleren de taalontwikkeling van kinderen. Maar ze zijn ook gewoon leuk, want kinderen beleven veel plezier aan de bewegende beelden, de muziek en de geluidseffecten. Kinderen hebben de mogelijkheid om de boeken te bekijken met of zonder vragen. Er zijn op dit moment 60 BereslimmeBoeken, waaronder verschillende Dikkie Dik boeken, boeken van Max Velthuis, Kleine Muis zoekt een huis en vele andere bekende prentenboeken.	Nederland	http://web.bereslim.nl/	3-7 jr	ouders en leerkrachten	Leesbevordering, ouderbetrokkenheid, leesmethode	ja	Bereslimme
Clare Family Learning Project	De ouders doen een cursus gedurende het hele schooljaar van één dagdeel per week ivm hun eigen vaardigheden om zodoende hun kinderen goed te kunnen ondersteunen. De cursus heeft twee basiseenheden: Engels voor ouders en "Story Bags". Dit aanbod is uitgebreid tot een breder scala aan onderwerpen. Bv. "wiskunde for fun", "spelen met mijn kind", "avondklas voor vaders", "overgang naar het voortgezet onderwijs" etc. De aanpak van laaggeletterdheid is ingebed in alle modules.	Ierland	http://www.clarefamilylearning.org/	0-12 jr	diverse kanalen	Ouderbetrokkenheid, algemene opvoedingsondersteuning	ja	Carpentieri et al, 2009
Crescere Leggendo (Growing up reading)	Kinderen groeien op in een boekrijke omgeving.	Italië	http://crescereleggendo.it/	6-11 jr	docent, ouders, bibliotheek, etc.	Leesbevordering, netwerk-omgeving	ja	ELINET

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
De bibliotheek op school	Samenwerking bibliotheek, onderwijs, gemeente	Nederland	https://www.debibliotheekopschool.nl/	4-18 jr	Via school	Leesbevordering	onbekend	expertmeting
De weddenschap	Een weddenschap aangaan om binnen bepaalde tijd 3 boeken te lezen. Bekende Nederlanders doen dit ook en vertellen op de site over een boek dat zij hebben gelezen. Die filmpjes kan je samen bekijken en bespreken in de klas. De BN'er coacht op afstand om te zorgen dat het doel (3 boeken lezen) wordt gehaald. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.	Nederland	www.deweddenschap.nl	12-18 jr	Via school	bevorderen van leesmotivatie	nee	Oosterloo, 2015
Dialog reading	Gericht op interactief lezen, al dan niet met verwijzen naar de tekst door de ouders. Methodologisch sterk onderzoek, interventies worden echter niet uitgebreid beschreven.	Australië	http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-preschoolers	5-6jr	Ouders	Ouderbetrokkenheid, leesbevordering	ja	Sim et al, 2014
Die Leselernhelfer	Getrainde vrijwilligers ondersteunen kinderen en jongeren met begrijpend lezen. Er wordt minimaal een jaar lang 1 uur per week 1-op-1 gewerkt aan leesvaardigheid door te lezen, praten en spelen. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.	Duitsland	www.mentor-hamburg.de	6-16 jr	Docenten	Verbeteren van begrijpend lezen, vergroten van zelfvertrouwen	ja	ELINET
Familias lectoras	Bij Familias worden ouders ondersteund om het leesplezier van hun kinderen te vergroten (en een leesgewoonte te bevorderen), waardoor hun leesvaardigheid vergroot wordt.	Spanje	http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/familias-lectoras/coleccion-familias-lectoras	3-18 jr	ouders	Ouderbetrokkenheid	onbekend	ELINET
Family and Child Education (FACE)	Een breed programma voor educatie aan de kinderen, maar ook voor de ouders. Ouders werken aan hun skills, terwijl de kinderen op school zijn.	VS	http://www.faceresources.org/		Via school		ja	UNESCO

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
Family learning in Luxemburg	Deze oudercursus bestaat uit 3 onderdelen: Informatie hoe het onderwijs is gestructureerd en hoe het werkt (dit is in Luxemburg zeer belangrijk, 45% van de bevolking is niet-native); Taal, lezen en rekenen in het dagelijkse gezinsleven; Het ondersteunen van het leren van kinderen en het helpen met huiswerk. Methodiek wordt ook ingezet om de ouders te bereiken en daarna te begeleiden naar andere cursussen.	Luxemburg	http://www.men.public.lu/fr/formation-adultes/Family-learning/Family-Learning-concept-EN.pdf	3-12 jaar	Lokale partners (bijvoorbeeld sociale dienstverlening of migrantenorganisaties).	Ouder-betrokkenheid	ja	EBSN
Family literacy in Engeland	Family literacy gericht op ouders met lage SES; speciale aandacht voor werving (oa. via ambassadeurs en screenings). Veel goede aanbevelingen, basisstuk voor uitleg family literacy.	Engeland		3-6 jr	Ouders, docenten, school		ja	Swain en Brooks, 2012; Wasik, B (handboek of family literacy), 2012.
Family Literacy in Hamburg	Gericht op ouderbetrokkenheid, taalstimulatie en leesbevordering	Duitsland	http://www.hamburg.de/bis/abgeschlossene-evaluationen/4026968/artikel-fly-family-literacy/	3-6 jr	ouders, docenten, schoolleiders	Ouder-betrokkenheid	ja	ELINET
Family Literacy Program	Het programma werkt met een zogenaamd "tutoring netwerk". Dit netwerk bestaat uit ervaringsdeskundigen; het gaat deels om volwassenen die eerder zelf volwasseneneducatie hebben ontvangen. Vrijwilligers worden begeleid op school of bij sociale partner. Het project is zowel gericht op de leerbehoefte van de	Mexico	http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=8&theme=20.&programme=105	6-12 jr	diverse kanalen	Ouder-betrokkenheid, algemene opvoedingsondersteuning	ja	UNESCO

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	vrijwillige-docent, als de cursist. Doelstelling is om de geletterdheid van volwassenen te verhogen (tot eind basisonderwijs), maar tegelijkertijd is de aanpak ook gericht op ouderbetrokkenheid en het ondersteunen van de eigen kinderen bij hun ontwikkeling.							
Family reading time	School en bibliotheek maken pakket boeken dat rouleert tussen families van leerlingen.	Kroatië	www.knjiznicari.hr/ruksak	8-10 jr	docenten , ouders	Leesbevordering, ouder-betrokkenheid, leesmethode	ja, lokaal	ELINET
Fast start for early readers	Ouders en kinderen leren elke dag een nieuw gedicht. De ouder leest het gedicht voor, het kind leest mee. Daarna lezen ze het samen en ten slotte leest het kind het gedicht voor de ouder voor. Op deze manier wordt er gedurende enkele weken geoefend.	VS	https://prezi.com/vc38j42gcsqd/copy-of-fast-start-for-early-readers/	6-7 jr	ouders	Snelle woordherkenning, vloeidendheid, ouder-betrokkenheid	ja	Crosby e.a., 2015
Fototaal	Voor de zeer moeilijk lerende kinderen met een IQ tussen de 30 en 65 is er Fototaal, een geïntegreerde taalmethode voor het verwerven van vaardigheden op het gebied van mondelinge en schriftelijke taal. De activiteiten en de materialen sluiten aan bij de belevingswereld en de leeftijd van de kinderen. Bovendien is het met Fototaal altijd mogelijk om aan te sluiten bij het niveau van een kind.	Nederland	http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/so/taal-en-lezen/producten/wat-is-fototaal.aspx	6-12 jr	Via school	alle aspecten van de taalvaardigheid	onbekend	CED groep
Functional Adult Literacy Programme (FALP)	FALP is gericht op kansarme vrouwen en meisjes; en op lezen, schrijven en rekenen, maar ook bijvoorbeeld kritisch denken, mening uiten, discussiëren etc. met persoonlijke ontwikkeling als uiteindelijk doel. De FALP cursus duurt 120 uur. Deelnemers ontmoeten in groepen 3 tot 4	Turkije	http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=8&theme=20.&programme=141	vrouw en (moeders) en meisje	diverse kanalen	alle aspecten van de taalvaardigheid en ouderschap	ja	ACEV, UNESCO

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	uur, driemaal per week, gedurende 3-4 maanden. Werk en gezin zijn geïntegreerd, maar ook mensenrechten, gezondheid en hygiëne, communicatie met en de ontwikkeling van de kinderen; de cursus bevat praktische oefeningen, zoals het lezen van OV informatie, prijzen of het maken van aantekeningen. Binnen de cursus wordt onderling contact aangemoedigd. Het programma wordt uitgevoerd door vrijwilligers die deelnemen aan een drie weken durende training door Acev trainers. Na het succesvol afronden, zijn vrijwilligers officieel gecertificeerd.			s				
Ganz Ohr! Nationwide curriculum for training reading mentors	Training voor vrijwilligers die kinderen willen gaan voorlezen. Kinderen zijn jonge kinderen in groepen van max. 5 kinderen. De vrijwilligers krijgen een training, bestaande uit drie workshops.	Oostenrijk	http://www.kath-kirche-vorarlberg.at/organisation/bibliotheken/lesepaten-ganz-ohr	0-6 jr	Vrijwilligers, ouders, bibliotheek medewerkers	Leesbevordering, ouderbetrokkenheid, leesbegrip	nee	ELINET
Gereedschaps kist'	Voor professionals (leidsters, pedagogisch medewerkers, leerkrachten en intern begeleiders) heeft Sardes workshops ontwikkeld voor ouders en leerkrachten samen, om de relatie tussen stimulering thuis en op school te versterken. Daarnaast zijn er voorbeelden van ouderavonden, communicatietrainingen, praktische tips en handreikingen voor het vormgeven van ouderbetrokkenheid op de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf of op school.	Nederland	http://www.sardes.nl/T9-Ouderbetrokkenheid.html	0-12 jr				Sardes
Help my kid learn	De website biedt activiteiten, spelletjes en informatie voor ouders en verzorgers om de ontwikkeling in verband met de geletterdheid en	Ierland	http://www.helpmykidlearn.ie/	0-12 jr	diverse kanalen	lezen, schrijven, rekenen, ouderbetrokkenhei	ja	UNESCO

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	rekenen van hun kinderen te ondersteunen. Doel van de website is om de rol van ouders bij de geletterdheidsontwikkeling te benadrukken en aan te moedigen; met behulp van makkelijk toegankelijke informatie en oefeningen. In 2012 door de National Adult Literacy Agency (NALA) opgezet met veel impact. Alleen al in 2014 ongeveer 105.000 gebruikers. De activiteiten, informatie en spelletjes op de website zijn gericht op de ouders van kinderen in de leeftijd tot 12 jaar, en worden georganiseerd, in overeenstemming met de leeftijd van het kind, in vijf verschillende secties. Al erg veel bezoekers, leuke layout.				d			
Het ei van Columbus	Lesmethode woordenschat ontwikkelen, ook de ouders krijgen training in deze woordenschat. Thuis en school gekoppeld.	Nederland	www.rezulto.nl	3-6 jr	ouders, docenten	Ouder-betrokkenheid, woordenschat	ja	ELINET
I want you to read for me	Training voor bibliotheekmedewerkers. Activiteiten voor ouders en kinderen.	Roemenië		4-12 jr	ouders, biblio-theek, groot-ouders	Ouder-betrokkenheid, leesplezier, leesbevordering	ja	ELINET
Kick off-ouderbeleid	Inspirerende en interactieve workshops voor het vaststellen van een gemeenschappelijke visie en doelen voor ouderbeleid. Deze zijn bestemd voor gemeenten, schoolbesturen, instellingen voor kinderopvang en peuterspeelzaalwerk en hun ouders.	Nederland	http://www.sardes.nl/T9-Ouderbetrokkenheid.html	0-12 jr				Sardes
Kicken und Lesen	Kicken und Lesen is een leesbevorderingsproject specifiek voor jongens, omdat jongens gemiddeld minder leesvaardig zijn dan meisjes. Tijdens de	Duitsland	http://www.kickenundlese nkoeln.de/	jongen s, 8- 10 jr	Voetbal- verenigi ng	leesmotivatie	ja	Universite it van Keulen

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	periode van één schooljaar worden jongen begeleid op acht scholen en het 'jeugdwerk' in Keulen bij FC Keulen. Er wordt een combinatie van voetbaltraining en leestraining gemaakt. Zowel bij het lezen als het voetballen kunnen punten worden verzameld, als extra stimulans. Aan het einde van de cursus wordt tijdens een thuiswedstrijd de prijsuitreiking gehouden, waarbij ook de ouders aanwezig zijn.							
Kinder auf dem Lesethron	Kinderen krijgen lezingen van auteurs en lezen zelfgeschreven teksten voor.	Duitsland	Kinder auf dem Lesethron	6-12 jr	docenten , bibliotheek	Leesbevordering, schrijfvaardigheid	nee	ELINET
L'Accarezzalibro	Ouders krijgen workshops in verband met het beter voorlezen.	Italië	http://www.comune.medol la.mo.it/servizi/eventi/cerca_fase03.aspx?ID=1743&voto=1	4-6 jr	ouders	Ouder-betrokkenheid, leesbevordering, automatiseren	nee	ELINET
Letters in beweging	Het programma helpt kinderen bij de allereerste stap richting lezen en schrijven. Het doel is dat kinderen gaan begrijpen dat geschreven letters samenhangen met klanken. Dat die relatie tussen de klank en de letter gemaakt wordt, is een heel belangrijke stap in de leesontwikkeling. Voor volwassenen is het heel vanzelfsprekend dat er een één-op-één relatie is tussen de klank en een letter, maar voor een kind is dat nog absoluut niet zo. Dat geldt ook voor het feit dat een woord kan worden opgedeeld in verschillende klanken. Het programma bestaat uit een reeks van 40 spelletjes, verdeeld in 7 spelgroepen. Het programma oefent achtereenvolgens: (1) herkennen van de eigen naam in geschreven	Nederland	http://web.bereslim.nl/	4-6 jr	ouders en leerkrachten	ontluikende geletterdheid	ja	Bereslim

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	vorm, (2) associëren van de beginletter van de naam met de bijbehorende klank en (3) identificeren van de klank van de beginletter in andere woorden. De reeks spellen is zo opgebouwd dat de moeilijkheidsgraad steeds toeneemt. Het kind wordt daardoor stapsgewijs begeleid in zijn of haar ontwikkeling.							
Literacy ambassador for Swedish speaking compulsory schools	Ambassadeur voor leesvaardigheid aanstellen die ondersteuning biedt in leesvaardigheidsontwikkeling.	Finland		7-12 jr	docenten , ouders	leesbevordering	nee	ELINET
Lukimat - GraphoGame	Online site waarop informatie te vinden is over leesvaardigheid en rekenen.	Finland	graphogame.com	5-8 jr	docent, ouder, etc.	leesvaardigheid, professionaliseren	ja	ELINET
Mama lernt Deutsch!	Laaggeletterde ouders met maximaal 8 jaar onderwijs leren binnen deze cursus vooral de Duitse taal, maar ook over alledaagse zaken als kinderopvang, school, onderwijs, beroep, de gezondheid, de overheid en huisvesting. De cursus wordt aangevuld met actuele lezingen en workshops en excursies. Tijdens de rondleidingen leren de cursisten over de instellingen van de wijk en de stad. Tijdens de cursus wordt er kinderopvang aangeboden.	Oostenrijk	https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/mama-lernt-deutsch/		diverse kanalen	aanpak laaggeletterdheid, opvoedingsondersteuning	onbekend	EBSN
Mimos e Livros - promotie emergent literacy	Aantal projecten die ervoor zorgen dat kinderen vroegtijdig in contact komen met boeken.	Portugal	http://blx.cm-lisboa.pt/	4-6 jr	ouder	Ouderbetrokkenheid, contact met boeken, leesvaardigheid	ja	ELINET

Naam	Land		Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron
Nati per Leggere (Born to read)	Gericht op het activeren en trainen van diverse stakeholders die zich bezighouden met de zorg voor kinderen, maar ook bibliotheken etc.	Italië en Kroatië	www.natiperleggere.it.	0-6 jr	ouders, bibliotheken, sociale instellingen en	Ouder-betrokkenheid	ja	ELINET
Open library in hospitals	Boeken in de wachtkamer van ziekenhuizen, voor en door kinderen gebracht en gelezen.	Kroatië en Finland		0-12 jr	ouders	Leesbevordering	nee	ELINET
Ouders in interactie	Dit project biedt de anderstalige ouders lessen Nederlands op de school van hun kind aan. Omdat de lessen gericht zijn op het specifieke taalgebruik binnen de schoolcontext is Nederlands leren functioneel en zinvol. Naast de specifieke NT2-lessen, is er ook ruimte voor praktische toepassingen. Tijdens projectwerk organiseert de NT2-groep, met de hulp van derden, een evenement op de school van hun kind. Dit projectwerk vormt een aanleiding voor de ouders om met verschillende partners in de school in contact te komen. Ze krijgen de kans om een Nederlandstalig netwerk uit te bouwen waardoor ze ook na afloop van de lessen hun taalvaardigheid kunnen blijven vergroten. Kortom: de anderstalige ouders leren niet eerst Nederlands om te kunnen participeren, maar participeren om Nederlands te leren!	België	http://www.schoolenouders.be/index.php?idMenu=70	6-12 jr	ouders	Ouder-betrokkenheid, specifiek laagvaardige ouders	ja	Centrum voor taal en onderwijs
Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants (open	Ouders die onlangs als migrant naar Frankrijk zijn gekomen, leren over het Franse onderwijssysteem en de Franse cultuur. 88% van de cursisten is vrouw.	Frankrijk	http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html	4-12 jr	diverse kanalen	Ouder-betrokkenheid, informatie over het schoolsysteem	ja	EBSN

Naam	Land	Url	Doel-groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
school aan de ouders voor het succes van kinderen (OEPRE))								
Phantastische Bibliotheek	Vrijwilligers lezen voor bij gezinnen thuis en ondersteunen de ouders bij de educatieve ondersteuning van hun kind.	Duitsland	http://www.phantastik.eu/projekte/vorlesen-in-familien	4-12 jr	ouders, vrijwilligers	Lage SES, ouderbetrokkenheid, leesvaardigheid, automatiseren	ja	ELINET
Reach Out and Read (ROR)	Het draait bij ROR om de kracht van de ouders, met name door het stimuleren van voorlezen aan hun kinderen. Dit wordt aangevuld door advies in het algemeen en over voorlezen door medische dienstverleners. Er worden bij de ontwikkeling(sachterstand) passende boeken verstrekt (in sommige gevallen ook tweetalige boeken). Het programma is gericht op gezinnen met een lage sociaaleconomische of migrantenachtergrond. Doel is ervoor de zorgen dat kinderen klaar zijn om naar school te gaan; ouderbetrokkenheid, een start maken met ontlukende geletterdheid en leesbevordering. 4,5 miljoen kinderen bereikt, 16 evaluatie studies.	VS	http://www.reachoutandread.org/	0-6 jr	consultatiebureau's, kinderartsen	Ouderbetrokkenheid, ontlukende geletterdheid, leesbevordering.	ja	expertmeeting, Unesco
Read for my school	Wedstrijd om zo veel mogelijk boeken te lezen in twee maanden.	Engeland	http://www.booktrust.org.uk/programmes/primary/read-for-my-school/	7-12 jr	docenten, ouders, bibliotheek	Leesbevordering, leesmotivatie, automatiseren	ja	ELINET
Reading aloud	Docenten bewust maken, meer tijd op school voor hardop lezen in samenwerking met de bibliotheek en ouders.	Finland		5-7 jr	docenten, ouders, bibliotheek	Leesmotivatie	nee	ELINET

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
				ek				
Reading in pairs	Na een training van kinderen en families worden tweetallen gevormd. Die tweetallen werken 20-24 sessies van ong. 30 minuten aan een programma dat door een docent samengesteld is, waarin altijd de volgende stappen aan bod komen: 1) voorafgaand aan het lezen vragen stellen voor het oproepen van voorkennis en het voorspellen van de inhoud van de tekst, 2) hardop aan elkaar voorlezen, 3) controle of de vooraf voorspelde inhoud inderdaad aan bod kwam, 4) 'expressive reading' en 5) eventueel extra activiteiten voor wie sneller klaar is. Elke vier sessies vindt een self-assessment plaats in de tweetallen. Docenten observeren de sessies systematisch. Publicaties: Good results in fluency for tutors and tutees. Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. Perspectiva Educacional, 52, 2, 154-176).	Spanje	http://grupsderecerca.uab.cat/grai/	6-12 jr en 12-14 jr, docent en en ouders	ouders	leesvaardigheid, m.n. begrijpend lezen, en spreekvaardigheid; bevorderen van samenwerking tussen studenten.	ja	ELINET
Reading speed training programm	Korte teksten, 40 woorden, worden op het bord geschreven en hier worden oefeningen mee gedaan.	Finland		6-12 jr	docenten	Leesvaardigheid, executieve functies, automatiseren, woordherkenning	ja	ELINET
Reading time	Het opzetten van leesclubs (onder begeleiding van een leraar) en een vast leesmoment op school met als doel te zorgen dat leerlingen meer gaan lezen en zelfverzekerder worden in wat ze	Spanje	http://lerenmancomun.blogspot.com.es/	0-18	scholen	Leesvaardigheid, randvoorwaarden op school (vrij lezen op het	ja	ELINET

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	aan leesmateriaal kiezen. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.				rooster, goede schoolbibliotheek enz.).			
Readme Competition	Online leeswedstrijd waarin leerlingen van groep 4-5 drie boeken lezen en hier vragen over maken.	Hongarije		9-11 jr	docenten	leesbevordering, automatiseren	nee	ELINET
Reciprocal Reading	Groepjes leerlingen werken samen aan een tekst, vragen, samenvatting, voorspelling (doel: tekstbegrip verbeteren).	Engeland	http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching	7-11 jr	docenten	leesbevordering, leesmotivatie, lesmethode, executieve functies	ja	ELINET
Rugzakproject	Het Rugzakprogramma is bedoeld ter ondersteuning van kinderen met lage SES. Het richt zich specifiek op moeders. Zij worden aangesproken als deskundigen voor het leren van de moedertaal, niet op basis van hun tekorten, maar op hun sterke punten. Ze ontmoeten elkaar een keer per week gedurende twee uur en voeren gemeenschappelijke activiteiten uit die zij later thuis ook met hun kinderen doen. Tijdens deze bijeenkomsten, leren ze de waarde van de boeken, prentenboeken, liedjes en schilderkunst. Ook krijgen zij informatie over de verbinding tussen taal en de overige ontwikkeling van hun kind. De eerste taalverwerving wordt gestimuleerd (met de kinderen wordt dus de thuistaal gesproken).	Duitsland	http://www.stadtteilarbeit.de/themen/migrantinnenstadteil/familienbildung-sprachfoerderung/190-raa-rucksack.html#evaluation	3-6 jr	diverse kanalen	Ouder-betrokkenheid, taalstimulering in brede zin	ja	EBSN
Samen vooruit	Onder de titel "Samen Vooruit" is een planmatige manier van werken ontwikkeld die VSO-scholen helpt bij het kiezen van de juiste aanpak voor het realiseren van educatief partnerschap tussen ouders en school. Deze aanpak volgt de 4D-	Nederland	http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/vso/leergebiedoverstijgend/ouderbetrokkenheid.aspx	12-18 jr	Via school	Ouder-betrokkenheid	onbekend	CED groep

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	strategie; planmatig, datagestuurd, en cyclisch.							
Samenslim	Samenslim bestaat uit leuke en leerzame computerspelletjes voor kinderen van 3 tot 5 jaar. De spelletjes op Samenslim zijn bedoeld om kinderen spelenderwijs goed leergedrag te laten ontwikkelen. Goed leergedrag is een belangrijke voorwaarde voor vooruitgang in de ontwikkeling en - later - optimale resultaten op school. Kinderen ontwikkelen leergedrag door te oefenen met het oplossen van probleempjes. Door ermee aan de slag te gaan, leert een kind zelf te ontdekken hoe het een probleempje handig kan aanpakken.	Nederland	http://web.bereslim.nl/	3-5 jr	ouders en leerkrachten	Leesbevordering , ouder-betrokkenheid, ontluikende geletterdheid	ja	Berenslim
Schenk mir eine Geschichte (Geef me een verhaal)	Gericht op ouderbetrokkenheid en taalstimulatie	Zwitserland	www.sikjm.ch	2-5 jr	ouders. Bibliotheken, docenten , ngo's	Ouder-betrokkenheid	ja	ELINET
Shannon trust reading plan	Dagelijkse sessies van 15-20 minuten waarin, onder begeleiding van een mentor, 1-op-1 gewerkt wordt aan de klank-tekenkoppeling. Er wordt begonnen met het omzetten van bekende klanken naar letters en van daaruit wordt opgebouwd naar woorden. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.	Groot-Brittannië	http://www.shannontrust.org.uk/our-work/the-reading-plan/	14-18 jr	gevangenen	klank-tekenkoppeling	nee	Brooks, 2013
Shared story book reading	Gericht op interactief lezen, intensief, 8 weken lang elke dag. Gestructureerd programma. Ook instructies aan de docent. Veel goede suggesties voor interactief lezen.	VS	http://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading	6 jr	Ouders en docenten	Ouder-betrokkenheid, leesbevordering	ja	Steiner, 2014

Naam	Land		Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron
Sound training for reading	Er wordt geoefend met lettergrepen in groepjes van vier, gedurende 1 uur per week (6 weken lang).	Groot-Brittannië	enquiries@soundtraining.co.uk	4-12 jr		technisch en begrijpend lezen		
Story book dads	Ouders in de gevangenis verliezen vaak de band met hun kinderen. Deze band wordt onderhouden doordat de ouders met regelmaat een voorleesverhaal op cd's of dvd's zetten. Bijvangst is dat ouders die het contact met hun kinderen kunnen vasthouden tot 6 maal minder recidiveren (50% van alle gevangenen verliest contact met familie).	UK	http://www.storybookdads.org.uk/	0-12 jr	ouders	Ouder-betrokkenheid	onbekend	Carpentieri et al, 2009
Summer reading challenge	Kinderen lezen in de zomervakantie zes boeken (uitgedaagd door de bibliotheek) en kunnen hiermee beloningen verdienen. Doel is om geen 'terugval' (stoppen met lezen) in de zomervakantie te krijgen en kinderen leeskilometers te laten maken.	Engeland	http://summerreadingchallenge.org.uk	4-11 jr	bibliotheek, ouders	Leesbevordering, ouder-betrokkenheid, automatisering	ja	ELINET
Taal voor thuis	Het lesmateriaal van Taal voor Thuis bestaat uit oefeningen rond thema's die aansluiten bij herkenbare situaties voor de ouders en hun kinderen. Het bestaat uit twee delen: een deel voor ouders van 2 tot 6 jaar en een voor 6 tot 12 jaar. Op deze manier wordt een doorgaande leerlijn gecreëerd. Tijdens de oefeningen, zoals met het 10 minuten-gesprek en het lezen van een uitnodiging voor de ouderavond of het schoolrapport, wordt concreet gewerkt aan ouderbetrokkenheid. Deelnemende ouders krijgen een oudercursus van een half jaar en gratis lesmateriaal in dezelfde thema's als waar de kinderen mee werken. De (voor)scholen en ouders krijgen ondersteuning van één of meer	Nederland	http://www.lezenenschrijven.nl/voorkomen/taal-voor-thuis	2-12 jr	peuterspeelzaal, opvang, school	Ouder-betrokkenheid, taalstimulering in brede zin	ja	L&S

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	taalvrijwilligers om de cursus uit te voeren. Deze vrijwilligers coachen ouders in groepjes of individueel.							
Text now	Elke werkdag, 10 weken lang begeleid een getrainde vrijwilliger een sessie van 20 minuten met een jongere. De sessie is gericht op het motiveren van jongeren om te gaan lezen, het plezier in het lezen vergroten en het vergroten van de leesvaardigheid. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.	Groot-Brittannië	www.unityas.uk.net/textnow/	11-19 jaar	organisaties die werken met jongeren	leesmotivatie	ja	Brooks, 2013
The Read and write together program	Het gaat bij dit programma om een nieuwe aanpak om laagopgeleide volwassenen te bereiken. Over het algemeen begeeft family literacy zich op de grens tussen volwassenenonderwijs en onderwijs voor kinderen, maar in Slovenië is het erkend als een vorm van volwassenenonderwijs. Aangaande ouderbetrokkenheid is de methodiek gericht op bijvoorbeeld: het helpen van hun kind met huiswerk en het leren in het algemeen; leren door te spelen en samen tijd doorbrengen.	Slovenië		6-9 jr	diverse kanalen	Ouderbetrokkenheid, algemene opvoedingsondersteuning	ja	EBSN
The reading badge	Kinderen worden beloond met badges als zij boeken gelezen hebben.	Slovenië	http://www.bralnaznacka.si/upload/ReadigBadge-1.pdf	4-14 jr	docent, ouder, etc.	leesmotivatie, ouderbetrokkenheid	ja	ELINET
The reading grandmas and grandpas	Oudere vrijwilligers lezen voor op school; dit kunnen ook opa's en oma's van de kinderen zijn.	Finland		8-12 jr	docenten	Leesbevordering, leesvaardigheid	nee	ELINET
Toe-by-Toe	Dagelijkse sessies van 15-20 minuten waarin, onder begeleiding van een mentor, 1-op-1 gewerkt wordt aan de klank-tekenkoppeling. Er	Groot-Brittannië	http://www.toe-by-toe.co.uk/academic-research/	4-18 jr	docenten	klank-tekenkoppeling	ja	www.tot-by-toe.co.uk

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	wordt begonnen met het omzetten van bekende klanken naar letters en van daaruit wordt opgebouwd naar woorden. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn.							
Tolk	Het programma maakt ouders bewust van het belang van veel en op een goede manier praten met hun kind. Versterkt rijk taalaanbod in dagelijkse gesprekken tussen ouder en kind. De methode maakt gebruik van de principes van video interactie training.	Nederland	http://www.tolkinfo.nl/	1-6 jr, laagopgeleide ouders	diverse kanalen	taalvaardigheid van kinderen en hun ouders	ja	Tolk
Vakantielezen	Om te voorkomen dat het lezen tijdens de vakanties terugvalt bij zwakke lezers, worden zij tijdens de vakantie gestimuleerd om te blijven lezen.	Nederland	http://vakantielezen.nl/	7-18 jr	diverse kanalen	Leesbevordering	onbekend	expertmeting
Verteltas	De Verteltas is gebaseerd op het 'national storysack project' in Engeland. Ouders en kinderen krijgen voor drie weken een verteltas mee naar huis. Verteltassen worden op school gemaakt door leerkrachten en ouders. In de tas is ondersteunend materiaal aanwezig om woordenschat te vergroten en taal, geletterdheid, rekenvaardigheden en wereldoriëntatie te bevorderen.	Nederland	http://www.verteltas.nl/	2-12 jr		Ouderbetrokkenheid, leesmotivatie	Ja, afstudeeronderzoek	TOP
Voorleesexpress	Een keer per week komt een vrijwilliger thuis voorlezen om een voorleesritueel te ontwikkelen.	Nederland	http://voorleesexpress.nl/	2-8 jr	ouders, vrijwilligers	Ouderbetrokkenheid, leesmotivatie	ja	ELINET
Boekvrienden : Voorlezen aan kleuters	Eerst praten leerlingen over hun eigen voorleeservaringen. Daarna verdiepen ze zich in de kleuters. Vervolgens oefenen ze met elkaar voorlezen van een prentenboek of gedicht. Dan is	Nederland	https://www.leraar24.nl/video/2309/vmbo-leerlingen-lezenvoor-aan-kleuters#tab=0	12-18 jr	Via school	leesmotivatie bevorderen	nee	Oosterloo, 2015

Naam	Land	Url	Doel- groep	Bereik	Doel	Evaluatie	bron	
	er de daadwerkelijke voorleessessie. Na afloop van de sessie wordt geëvalueerd hoe het ging en wat ervaringen waren. Er wordt nu geen gebruik gemaakt van ouderbetrokkenheid maar dit zou wel een mogelijkheid kunnen zijn, mits er niet voorgelezen wordt aan een kleutergroep, maar aan jonge kinderen uit de naaste omgeving (broertjes, zusjes enz.).							
VVE Thuis	Programma waar ouders gestimuleerd worden om taalactiviteiten thuis te doen die zijn gekoppeld aan schoolse activiteiten.	Nederland	http://www.nji.nl/nl/Kennis/Projecten/Stapprogrammas-en-VVE-Thuis/Programmas/VVE-Thuis-(3-6-jaar)	3-6 jr	ouders, docent	omgeving, ouderbetrokkenheid, taalvaardigheid	ja, nog bezig	ELINET
Whanau Ara Mua (Born way past)	Een cursus van een jaar, 3 dagen per week, 5 uur per dag. Ouders (vooral alleenstaande moeders) worden ondersteund bij de opvoeding, waarbij geletterdheid een belangrijk onderdeel is. Ook draait het bij de cursus bij het leren de kinderen te ondersteunen op school, maar ook hun eigen skills, zodat men beter voorbereid is op de arbeidsmarkt.	Nieuw-Zeeland	http://www.cometauckland.org.nz/wawcs0160394/idDetails=174/Wh%C4%81na%20Ara%20Mua%202015	4-12 jr	ouders	Ouderbetrokkenheid, algemene opvoedingsondersteuning	ja	EBSN
Woordenschat door verhalen	3 interventies voor woordenschat verhogen nl via vertellen, voorlezen en zelf lezen worden vergeleken. Verhalen vertellen had het meeste effect	Duitsland		6 jr	Ouders, kinderen	Woordenschat	ja	Suggate et al, 2015
Words that heal	Kinderen leren over de betekenis en emoties van woorden. Ze maken positieve woordposters en hier worden ouders ook bij betrokken.	Spanje		Kinder-en van 11 jr in het zieken	docent	Woordenschat, taalbegrip, schrijfvaardigheid	ja	ELINET

<i>Naam</i>	<i>Land</i>	<i>Url</i>	<i>Doel- groep</i>	<i>Bereik</i>	<i>Doel</i>	<i>Evaluatie</i>	<i>bron</i>
			-huis				