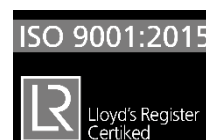


## **De laaggeletterden Centraal**

## Colofon

Titel De laaggeletterden Centraal  
Auteurs Annemarie Groot (ecbo), Ingrid Christoffels (ecbo) Christine Clement (CINOP  
Advies), Jo Fond Lam (CINOP Advies)  
Datum April 2018  
Projectnummer 30492.01

Expertisecentrum Beroepsonderwijs  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
T 073 687 25 00  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)



© ecbo 2018

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

<b>Voorwoord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>7</b>
1.1 Vraagstelling .....	8
1.2 Leeswijzer .....	8
<b>2 Domeinen</b> .....	<b>9</b>
2.1 Gezondheid .....	9
2.2 Werk .....	10
2.3 Persoonlijke levenssfeer .....	12
<b>3 Achtergrondkenmerken van laaggeletterden</b> .....	<b>15</b>
3.1 Individu .....	16
3.2 Het onderwijs .....	18
3.3 De omgeving .....	19
<b>4 Discussie</b> .....	<b>21</b>
<b>Referenties</b> .....	<b>25</b>
<b>Bijlage 1 Meten van laaggeletterdheid en laaggecijferdheid: het PIAAC- onderzoek</b> .....	<b>30</b>
<b>Bijlage 2 Niveaubeschrijvingen voor taal</b> .....	<b>32</b>
<b>Bijlage 3 Aandoeningen die het (leren) lezen en schrijven beïnvloeden</b> .....	<b>34</b>



## Voorwoord

Dit rapport maakt onderdeel uit van het onderzoek *De Laaggeletterde Centraal*: een tweejarig onderzoek waarin gestreefd wordt meer inzicht te krijgen in de problemen die laaggeletterden ervaren en welke behoeften in ondersteuning zij hebben. De centrale onderzoeksvraag van het onderzoek luidt: hoe ervaren laaggeletterden zelf hun laaggeletterdheid en wat voor gevolgen heeft dit voor het beleid op het gebied van motivatie om een cursus te volgen én inrichting van het taalaanbod? Door kennis over de doelgroep te vergroten en met name over hoe zij zelf hun laaggeletterdheid ervaren, kan een aanbod worden gecreëerd dat wellicht beter tegemoet komt aan hun wensen. Hierdoor zijn mogelijk meer laaggeletterden intrinsiek gemotiveerd om een cursus te volgen en worden zij minder geconfronteerd met negatieve gevolgen.

Het eerste deelproject van het onderzoek *De Laaggeletterde Centraal* heeft als doel na te gaan welke indeling van laaggeletterden mogelijk is op grond van problemen en behoeften die laaggeletterden zelf ervaren. Startpunt is om vanuit de literatuur te inventariseren wat al bekend is over problemen en behoeften van laaggeletterden. De uitkomsten dienen als input voor interviews.



# 1 Inleiding

Een minimaal niveau van taalvaardigheid is essentieel om mee te kunnen doen in de moderne maatschappij (OECD, 2013a; Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Tekstuele informatie is zo veelvuldig aanwezig in de huidige maatschappij, dat mensen in staat moeten zijn om hiermee om te gaan en te kunnen communiceren in geschreven vorm, als werknemer, consument, ouder of burger (OECD).

In Nederland heeft een grote groep mensen moeite met taal. Het begrip geletterdheid wordt soms gebruikt als een term voor basisvaardigheden (Bohenn, Van Groenestijn, De Haas, & Bersee, 2003). Niet alleen in Nederland, maar ook internationaal bestaat er discussie over wat er met geletterdheid bedoeld wordt (Engels: *literacy*) (zie voor recente beschrijvingen Mallows, 2017; Brooks & Burton, 2017). Internationaal wordt onder meer de brede definitie van geletterdheid van UNESCO (2003) gebruikt, namelijk:

*“de vaardigheid om te kunnen herkennen, begrijpen, interpreteren, creëren, communiceren en berekenen, met gebruikmaking van gedrukte en geschreven materialen die geassocieerd worden met verschillende contexten”<sup>1</sup>.*

Deze brede definitie sluit aan bij het concept van *functionele geletterdheid*: men moet in staat zijn geschreven taal te gebruiken. Dus men moet niet alleen teksten kunnen lezen en begrijpen, maar men moet ook iets met die informatie kunnen doen in het dagelijks leven. Dat wil zeggen dat mensen bijvoorbeeld in staat moeten zijn om:

- verkeersborden juist te interpreteren;
- een formulier in te vullen;
- ondertiteling op de televisie te begrijpen;
- (digitale) betalingen te verrichten;
- de ingrediëntenlijst op verpakkingen te kunnen lezen;
- uitrekenen welke van twee opties de goedkoopste is;

zie o.a. Buisman & Houtkoop, 2014; Cree, Kay, & Steward, 2012; Christoffels et al., 2017; Groot, Houtkoop, Steehouder, & Buisman, 2015.

Maar liefst 16% van de Nederlanders tussen 16 en 65 jaar is laaggeletterd en/of laaggecijferd (Algemene Rekenkamer, 2016; Buisman & Houtkoop, 2014)<sup>2</sup>. Indien we ook de mensen van 65 jaar en ouder meetellen, komt dit neer op een geschat aantal van 2,5 miljoen Nederlanders boven de 16 jaar die moeite met taal en/of rekenen hebben (Algemene rekenkamer, 2016).

In dit rapport richten wij ons op laaggeletterdheid. Wij gebruiken de term ‘laaggeletterd’ indien er sprake is van een persoon van 16 jaar of ouder die onder niveau 2F functioneert

---

<sup>1</sup> “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society” (Unesco, 2003).

<sup>2</sup> In Nederland wordt voor cijfers over laaggeletterdheid, laaggecijferdheid en digitale vaardigheden vaak gebruik gemaakt van grote internationale vergelijkende studies naar onder andere leesvaardigheid en rekenen. Zie voor een uitgebreidere toelichting Bijlage I.

wat betreft lezen en/of schrijven volgens de standaarden en eindtermen VE<sup>3</sup>. De term 'laaggeletterden' roept vaak het beeld op van mensen die in het geheel niet kunnen lezen (analfabeten). Dit beeld is niet altijd juist. Met een geschat aantal van 250.000 analfabeten is deze laatste groep in Nederland relatief klein ten opzichte van de veel grotere groep laaggeletterden (Buisman & Houtkoop, 2014). Een laaggeletterde kan wel lezen en schrijven, maar niet in voldoende mate om zich zelfstandig te kunnen redden in de maatschappij. Er zijn veel verschillende definities van (laag)geletterdheid in omloop, welke vaak gerelateerd zijn aan de gebruikte niveaubeschrijvingen<sup>4</sup>.

## 1.1 Vraagstelling

Ondanks een breed aanbod aan cursussen voor laaggeletterden participeert slechts een klein deel van deze groep in een cursus. Met name onder volwassenen met Nederlands als moedertaal (NT1) is de participatiegraad relatief laag (Steehouder en Baay, 2016). Om die reden is het belangrijk om meer inzicht te hebben in de problemen die laaggeletterden in hun dagelijks leven ervaren en welke behoeften zij eventueel hebben aan ondersteuning. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

*Welke indeling van laaggeletterden is mogelijk op grond van problemen die zij zelf ervaren en ondersteuningsbehoeften die zij hebben, voor het vergroten van hun functionele vaardigheid?*

Dit rapport geeft een overzicht van in de literatuur bekende problemen en behoeften van laaggeletterden. De uitkomsten dienen als input voor interviews.

## 1.2 Leeswijzer

Om in beeld te krijgen hoe volwassenen met lage basisvaardigheden bereikt, benaderd en geholpen kunnen worden, is het belangrijk om goed te weten wat de problematiek is en in hoeverre deze verschilt van individu tot individu. Om deze reden zoomen wij in hoofdstuk 2 nader in op drie domeinen waar mogelijk problemen rondom taalachterstand en laaggeletterdheid spelen, namelijk: persoonlijke levenssfeer (gezin), werk en gezondheid. Wat voor gevolgen kan laaggeletterdheid binnen die drie domeinen met zich meebrengen? Vervolgens beschrijven wij in hoofdstuk 3 relevante achtergrondkenmerken van laaggeletterden waarmee in het onderwijsaanbod rekening gehouden moet worden. Laaggeletterden kunnen door veel uiteenlopende redenen laaggeletterd zijn geworden en om die redenen ook andere behoeften aan ondersteuning hebben.

---

<sup>3</sup> Dit komt globaal overeen met niveau 1F van het referentiekader taal, niveau 1 van PIAAC en niveau A1 van het Europees Raamwerk voor de talen (zie Bijlage II).

<sup>4</sup> Zie voor een uitgebreide toelichting over niveaubeschrijvingen Bijlage II.



## 2 Domeinen

In het actieplan *Tel mee met Taal* worden drie domeinen onderscheiden waar grote problemen rondom taalachterstand en laaggeletterdheid spelen, namelijk: gezin, werk en gezondheid (OCW, 2015). Anders gesteld: problemen die zich in die drie domeinen voordoen zouden (deels) veroorzaakt kunnen worden doordat iemand laaggeletterd is. Het verbeteren van iemands basisvaardigheden zou in dat geval de problemen, zoals die door laaggeletterden worden ervaren, kunnen verminderen. In dit hoofdstuk beschrijven we per domein welke problemen zich op dat terrein kunnen voordoen waar laaggeletterdheid mogelijk de oorzaak van is. Daarbij verbreden we het domein 'gezin' naar het domein 'persoonlijke levenssfeer'. Er zijn immers ook mensen zonder kinderen of partner, die in hun sociale omgeving tegen problemen aanlopen ten gevolge van hun lage basisvaardigheden.

### 2.1 Gezondheid

Het domein gezondheid betreft problemen op het gebied van gezondheid (en gezondheidszorg), die mogelijk (deels) veroorzaakt worden doordat iemand laaggeletterd is. In meerdere publicaties is een directe relatie aangetoond tussen laaggeletterdheid en een lagere gezondheid. Zo zien we bijvoorbeeld dat laaggeletterden een hogere kans hebben op een depressie dan meer geletterde mensen (Gazmararian et al., 2000; Zaslou et al., 2001). Ook rapporteren laaggeletterden vaker dat zij een slechte gezondheid hebben, en hebben zij een grotere kans op diabetes en hartfalen dan volwassenen die hoger geletterd zijn (Buisman & Houtkoop, 2014; Marcus, 2006). Verder blijkt uit een recente literatuurstudie dat laaggeletterden niet alleen een verminderde (ervaren) fysieke en mentale gezondheid hebben, maar ook lagere levensverwachting (Van der Heide & Rademakers, 2015). Bovendien maken zij vaker gebruik van huisartsenzorg en ziekenhuiszorg.

Volgens Rademakers (2014) worden de grotere gezondheidsproblemen veroorzaakt doordat laaggeletterden minder vaak gebruik maken van preventieve zorg en van nazorg. In Nederland blijkt zo'n 48% van de volwassenen moeite te hebben om de eigen regie te houden over gezondheid, ziekte en de daarbij behorende zorg. Deze mensen hebben beperkte 'gezondheidsvaardigheden' (Rademakers). Mensen met lage gezondheidsvaardigheden maken minder gebruik van de diensten van de gezondheidszorg en hebben een minder goede gezondheid (Berkman et al., 2011; McCray, 2005). Ook is er een direct en indirect verband tussen lagere gezondheidsvaardigheden en astma, een slechtere kwaliteit van leven, slechter fysiek functioneren en een behandeling in de gezondheidszorg (Mancuso & Rincon, 2006).

Hoeveel mensen met beperkte gezondheidsvaardigheden daadwerkelijk laaggeletterd zijn, is onbekend, maar we zien wel relaties tussen beide problemen. Kinderen van lager geletterde ouders/verzorgers hebben vaker gebitsklachten (Miller et al., 2010). Verder roken lager geletterde ouders meer (Conwell et al., 2003). Daarnaast zien we dat mannen met een lager leesniveau 69% meer kans op een diagnose prostaatanker hebben dan mannen met een hoger leesniveau (Bennett et al., 1998).

Ook kunnen er communicatieproblemen tussen laaggeletterden en artsen ontstaan. Een arts kan veronderstellen de persoon met lage taalvaardigheid te hebben begrepen, terwijl dat

mogelijk niet zo is. Ook is het mogelijk dat men aangeeft de arts of verpleegster te hebben begrepen, terwijl dat achteraf niet zo blijkt te zijn, met alle mogelijke gevolgen van dien (McCray, 2005).

## 2.2 Werk

Een voldoende niveau van basisvaardigheden is van cruciaal belang voor de duurzame inzetbaarheid van volwassenen op de arbeidsmarkt. Problemen die zich voordoen binnen het domein werk betreffen problemen als gevolg van het niveau van taalvaardigheid dat nodig is om het werk goed uit te kunnen voeren, maar ook moeilijkheden bij het vinden en behouden van werk en problemen die ontstaan door werkloosheid.

In Nederland is 43% van de mensen met geletterdheidsproblemen economisch inactief (gepensioneerd, in de ziektewet of in bijstand) of werkloos (Buisman et al., 2013). Dit is een aanzienlijk hoger percentage dan bij de totale groep volwassenen in Nederland, namelijk 34% (CBS, 2017). Van de langdurige werklozen is 25% laaggeletterd (Parsons & Bynner, 2007). Werkgevers geven in het algemeen de voorkeur aan geletterden wat betekent dat het voor deze groep nog moeilijker wordt om aan een baan te komen.

Het is niet zo dat de meeste laaggeletterden werkloos zijn. 57% van de laaggeletterden heeft een baan en bijna 1 op de 4 (24%) van de werkende laaggeletterden geeft leiding aan anderen (Buisman et al., 2013). Wel hebben laaggeletterden banen met een gemiddeld lagere beroepsstatus dan geletterden. Als we inzoomen op de verschillende sectoren in de arbeidsmarkt laat recent onderzoek zien dat er grote verschillen zijn in de geletterdheid van werknemers (Christoffels & Kans, 2015; Sijbers et al., 2016; Buisman & Houtkoop, 2014). In de sectoren industrie & energie, bouw en zorg & welzijn is bijna 10% tot 14% van de werknemers laaggeletterd (Buisman & Houtkoop, 2014). Als we kijken naar specifieke segmenten zien we nog hogere percentages. Het grootste aandeel laaggeletterden is te vinden in de beroepssegmenten 'schoonmakers en keukenhulpen' en 'hulpkrachten landbouw' waar respectievelijk maar liefst 35% en 32% van de werknemers laaggeletterd is (Sijbers et al., 2016).

Lage basisvaardigheden zijn steeds vaker een probleem voor werkgevers. Momenteel rapporteren vier op de tien werkgevers in de Europese Unie moeilijkheden te ondervinden om personeel met de juiste vaardigheden te vinden (CEDEFOP, 2015). Bovendien wordt verwacht dat deze mismatch tussen de eisen van de arbeidsmarkt en de vaardigheden van de laaggeschoolde arbeidskrachten verder zal groeien, aangezien het percentage laaggeschoolde banen de afgelopen decennia gestaag is gedaald. Naar verwachting zal het percentage laaggeschoolde banen in 2020 30% lager zijn dan in 2010 (CEDEFOP, 2012). Naar verwachting is in 2020 slechts 15% van de banen geschikt voor laaggeschoolden, 35% voor middelhoog geschoolden en maar liefst 50% voor hoger opgeleiden (OECD, 2013b). In 2025 zullen de loonverschillen tussen laaggeschoolde en hoger opgeleide werknemers verder toenemen, maar ook een verminderde zekerheid om een baan te hebben en een hoger risico op armoede (De Graaf-Zijl, et al., 2015). Bovendien leidt de mismatch tussen vraag en aanbod van vaardigheden op de arbeidsmarkt tot hogere kosten voor werkgevers en overheden i.v.m. verlies aan verdien capaciteit, meer uitkeringen en meer ongelukken op de werkvloer (Cappgemini Consulting, 2015).

Ondanks de noodzaak om het niveau van basisvaardigheden bij werknemers te verhogen, bleek uit recent onderzoek dat 90% van de werkgevers hiervoor geen training wil organiseren en er bovendien ook niet de meerwaarde van inziet om het in de toekomst wél te gaan organiseren (Department for Business, Innovation and Skills, 2016).

Taaleisen binnen beroepen zijn aan verandering onderhevig. Smit, Bohnenn, en Hazelzet (2006) deden een kwalitatieve casestudie naar zeven beroepen: schoonmaker, beveiliging, vuilnisman, productiemedewerker, helpende thuiszorg, magazijnmedewerker en verkoopmedewerker. Uit dit onderzoek bleek onder andere het volgende:

- In alle zeven onderzochte beroepen kwamen lees- en schrijftaken voor waarmee een deel van de werknemers moeite heeft.
- Laagopgeleide werknemers moeten in werksituaties regelmatig taken uitvoeren waarbij een relatief hoog niveau van taalvaardigheid nodig is.
- Het aantal taken waarbij lezen en schrijven nodig is, neemt toe en het minimaal vereiste taalniveau is hoger als gevolg van onder andere automatisering. Zo moeten chauffeurs bijv. zelfstandig formulieren invullen bij routewijzigingen en meer informatie over het bedrijf lezen.

Met name dit laatste punt maakt dat werknemers die nu nog in het arbeidsproces verblijven, mogelijk in de toekomst niet meer voldoende basisvaardigheden bezitten. Om deze reden is het van belang dat deze werknemers voldoende geëquipeerd blijven door scholing van basisvaardigheden op de werkvloer.

Geletterdheid is niet alleen noodzakelijk voor het kunnen uitvoeren van het werk, maar vooral ook in het kader van veiligheid op het werk. Als mensen geen instructies kunnen lezen of problemen niet mondeling of schriftelijk kunnen melden, kan werkveiligheid niet gewaarborgd worden. Dit werd schrijnend duidelijk uit onderzoek van Lindhout (2010), waarin hij schatte dat het aandeel van zware bedrijfsongevallen waarbij taalproblemen als (mede)oorzaak aan te wijzen zijn, tussen de 5% en 10% ligt. Minder fout- en incident gerelateerde kosten (d.w.z. kosten die moeten worden gemaakt omdat iemand een fout maakt vanwege zijn taalproblemen) behoren dan ook tot een belangrijke mogelijke opbrengst van trajecten rond laaggeletterdheid bij bedrijven (Breg, Van Gorp & Kooten, 2004; Van Beek & Hamdi, 2016).

### *Inkomen en schulden*

Wereldwijd verdienen laaggeletterden 30% tot 42% minder dan geletterden<sup>5</sup>. Bovendien beschikken ze niet over de basisvaardigheden om verder beroepsonderwijs of training te kunnen volgen om op termijn meer te kunnen verdienen (Cree et al., 2012). Onderzoek in Nederland gaf aan dat 37% van de laaggeletterden tot de laagste inkomensgroep behoort (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van der Velden, 2013; Buisman & Houtkoop, 2014).

Recent onderzoek naar de relatie tussen armoede en laaggeletterdheid (Christoffels et al., 2016) laat zien dat laaggeletterden zich veel vaker onder de armoedegrens bevinden. Ongeveer 19% van de laaggeletterden leefde ten minste één jaar onder de armoedegrens. 6,2% van de laaggeletterden zijn langdurig arm, ten opzichte van 2,5% van de niet-

---

<sup>5</sup> De inkomenssituatie gaat samen met opleidingsniveau (Christoffels et al, 2016)

laaggeletterden<sup>6</sup>. Tot slot waren laaggeletterden bijna drie keer zo vaak afhankelijk van een uitkering als niet-laaggeletterden.

Het begrijpen van rekeningen, het aanvragen van toeslagen en het bijhouden van een huishoudboekje zijn zaken die voor mensen met lage basisvaardigheden problemen opleveren. Recent onderzoek laat zien dat mensen die moeite hebben met lezen of rekenen oververtegenwoordigd zijn in de schuldhulpverlening (Madern, Jungmann, & van Geuns, 2016). Dit zijn met name:

- schuldenaren boven de 65 jaar;
- schuldenaren die een uitkering ontvangen;
- schuldenaren die niet goed weten wat hun inkomen is;
- schuldenaren die niet goed weten wat hun schuldsituatie is;
- laagopgeleide schuldenaren;
- mannelijke schuldenaren.

Als mensen onvoldoende basisvaardigheden hebben, blijkt dit belemmerend te werken bij het verminderen van hun schulden (Madern et al., 2016). Bovendien is gebleken uit hetzelfde onderzoek dat schuldenaren die laag scoren op de lees- en rekentest vaker de overtuiging hebben dat schulden hebben normaal is en dat schulden maken onvermijdelijk is. Ze blijken minder bereid concessies in hun uitgaven te doen en ondervinden minder vaak steun uit hun omgeving. Mensen die lager op de leestest presteerden, hadden vaker moeite met het lezen van post. Ze voelden zich bijvoorbeeld minder 'eigenaar' van de situatie en hadden minder zelfregie. Met andere woorden, mensen met lage basisvaardigheden komen makkelijker in de schulden en komen er bovendien minder makkelijk uit.

### 2.3 Persoonlijke levenssfeer

Een lage taalvaardigheid leidt vaak tot een verminderde maatschappelijke participatie. In de persoonlijke levenssfeer kunnen lage taalvaardigheden van ouders een negatief effect hebben op de kinderen.

Wanneer het taalniveau van de ouders laag is, heeft dit invloed op het niveau van de ouderbetrokkenheid en de houding ten opzichte van (voor)lezen en schrijven (zie Christoffels et al., 2017 voor een overzicht). Ouders zijn belangrijke rolmodellen en ouderbetrokkenheid bij het lezen heeft een positief effect; gezinnen waar lezen positief wordt gewaardeerd en waarin onderling over boeken wordt gesproken, worden gezien als een broedplaats voor een positieve leesattitude en leesontwikkeling (Sénéchal et al., 2002; Strommen & Mates, 2004; Fan et al., 2001).

Als er weinig met kinderen (in het Nederlands) gesproken wordt en zij daardoor ten opzichte van hun leeftijdsgenoten achterblijven op het gebied van taalvaardigheid, wordt er 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. Een gebrekkig taalniveau van de ouders blijkt een reden te zijn voor ouders om hun kinderen niet of weinig voor te lezen. Uit onderzoek blijkt dat lager opgeleide

---

<sup>6</sup> Onder armoede wordt verstaan: de situatie waarin een individu of huishouden gedurende langere tijd niet de middelen heeft om te beschikken over het minimaal noodzakelijke in de samenleving.

ouders minder voorlezen (Valtin et al., 2010). Volgens Duursma (2011) kan dit veroorzaakt worden door de geletterdheid van de ouder: wanneer de ouder zelf moeite heeft met lezen, zal het minder vanzelfsprekend zijn om kinderen voor te lezen. Ook blijkt dat laaggeletterde ouders minder boeken in huis hebben. Een taalarm gezin, waarbij weinig gesproken en voorgelezen wordt, kan gevolgen hebben voor het geletterdheidsniveau van de kinderen (Valtin et al.). Kinderen van laaggeletterde ouders hebben zelf ook een grotere kans op problemen met geletterdheid en presteren vaak slechter op school (Hanushek et al., 2011).

Naast gevolgen voor ouders met kinderen gaat het binnen dit domein ook om gevolgen die ervaren worden met betrekking tot maatschappelijke participatie, het aangaan en hebben van relaties en het gebruik maken van voorzieningen zoals de bibliotheek. Een term die hiervoor wordt gebruikt is de mate van sociale inclusie die iemand ervaart (De Greef, 2012). Uit onderzoek blijkt dat laaggeletterdheid van invloed is op sociale inclusie (Christoffels et al., 2016; Buisman & Houtkoop, 2014). Zo participeren laaggeletterden significant minder vaak in vrijwilligerswerk, hebben zij minder vaak een partner en minder sociaal vertrouwen. Ook is aangetoond dat mensen die beter kunnen schrijven en lezen zich gelukkiger voelen, sociaal actiever en zelfredzamer zijn (Houtkoop et al., 2012). Dat het verbeteren van basisvaardigheden kan bijdragen aan de mate van sociale inclusie blijkt onder andere uit het impactonderzoek van Taal voor het Leven trajecten door De Greef et al., (2014). De meeste deelnemers aan die trajecten ervoeren een betere sociale inclusie.



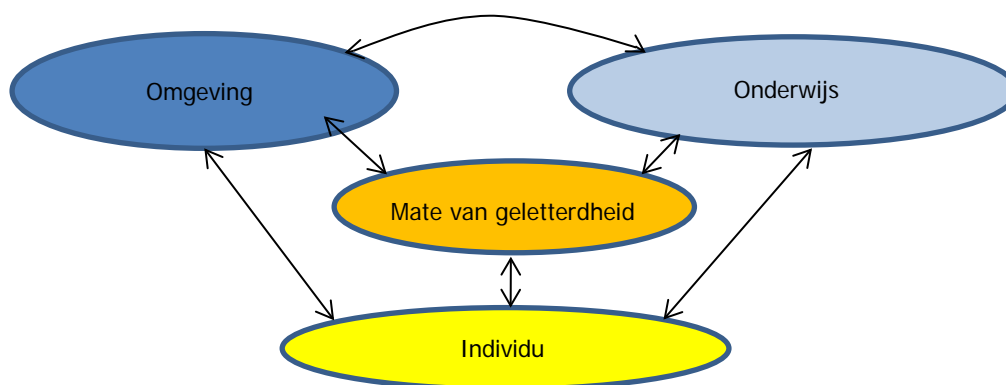
### 3 Achtergrondkenmerken van laaggeletterden

Laaggeletterden vormen een heterogene groep. Er zijn veel verschillende achterliggende oorzaken waarom iemand als volwassene over onvoldoende basisvaardigheden beschikt (o.a. CINOP, 2008; CINOP, 2009; Bohnenn et al., 2004; Christoffels et al., 2017). De oorzaken kunnen tot verschillende behoeften leiden en zo tot een andere aanpak van hun laaggeletterdheid. Iemand die bijvoorbeeld onvoldoende (goed) onderwijs heeft ontvangen en daardoor een achterstand heeft opgelopen, kan een andere behoefte hebben dan iemand die altijd in een taalarme omgeving heeft gewoond of gewerkt en daardoor laaggeletterd is. Daarnaast is er een aantal andere relevante kenmerken te onderscheiden, die het leren en onderhouden van taalvaardigheid in het Nederlands kunnen beïnvloeden, zoals leeftijd en motivatie. Om deze reden wordt in dit hoofdstuk ingegaan op achtergrondkenmerken van laaggeletterden en de manier waarop deze een rol spelen bij het ontstaan van laaggeletterdheid.

De achtergrondkenmerken die de mate van geletterdheid van iemand beïnvloeden, kunnen grofweg in drie categorieën worden ondergebracht (CINOP, 2009; Christoffels et al., 2017):

- Het individu.
- Het onderwijs.
- De omgeving.

**Figuur 3.1** Categorieën van achtergrondkenmerken die de mate van geletterdheid beïnvloeden (gebaseerd op Van Gelderen, 2012 en Christoffels et al., 2017).



Veelal is er geen specifieke oorzaak aan te wijzen, maar gaat het om een combinatie van factoren waardoor iemand laaggeletterd is. Het is van belang om te realiseren dat de factoren elkaar ook versterken en/of afzwakken. Iemand met de diagnose dyslexie zal bij goed onderwijs en gerichte interventies veel beter leren lezen en schrijven dan iemand waarbij deze problematiek nooit herkend is. Laaggeletterde volwassenen die in het verleden problemen hebben gehad met het volgen van onderwijs, kunnen zoveel angst voor onderwijs/school hebben ontwikkeld dat zij als volwassenen nog steeds moeite hebben met het zetten van de eerste stap. Het is daarom van belang om al deze factoren inzichtelijk te maken per individuele laaggeletterde.

### 3.1 Individu

Persoonlijke eigenschappen kunnen maken dat een individu meer of minder moeite heeft met het leren of onderhouden van lezen en schrijven. Sommige mensen hebben moeite met (het leren) lezen en schrijven doordat zij lijden aan een specifieke aandoening of ziekte (bijv. dyslexie, doofheid of een verstandelijke beperking). Daarnaast is er een aantal andere relevante kenmerken te onderscheiden die het leren en onderhouden van taalvaardigheid in het Nederlands kunnen beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn: moedertaal, leervermogen, motivatie, leeftijd en negatieve emoties (angst, schaamte). Hieronder beschrijven we wat bekend is over deze achtergrondkenmerken (i.c. aan het individu gebonden kenmerken) in relatie tot laaggeletterdheid.

#### *Aandoeningen*

Aandoeningen die veelal met laaggeletterdheid in verband worden gebracht zijn audiovisuele beperkingen, dyslexie en ontwikkelingsstoornissen<sup>7</sup>. Deze aandoeningen beïnvloeden het lezen en schrijven. Voor sommigen geldt dat zij dusdanig veel problemen ervaren met lezen en schrijven dat zij door hun aandoening laaggeletterdheid zijn. In veel gevallen is het niet bekend om hoeveel laaggeletterde volwassenen het gaat die aan de aandoening lijden, doordat zij hier vroeger nooit op getest zijn. Desondanks is te verwachten dat onder laaggeletterde volwassenen een aanzienlijke groep te vinden is die te maken heeft met één of meerdere aandoeningen.

#### *Moedertaal*

Soms wordt gedacht dat de groep laaggeletterden voornamelijk bestaat uit migranten die het Nederlands als tweede taal (NT2) leren<sup>8</sup>. In absolute aantallen zijn er echter meer autochtone dan allochtone laaggeletterden (Buisman & Houtkoop, 2014). Toch zijn er wel relatief veel eerste generatie allochtonen die onvoldoende geletterd zijn. Uit onderzoek weten we dat 37% van de eerste generatie allochtonen tussen de 16 en 65 jaar laaggeletterd is (Buisman & Houtkoop). Omgerekend gaat dit om een groep van ruim 600.000 inwoners in Nederland. Kinderen van de eerste generatie allochtonen zijn niet-significant vaker laaggeletterd dan autochtonen (Buisman & Houtkoop). Overigens kan iemand laaggeletterd zijn in het Nederlands terwijl hij/zij wél voldoende of zelfs uitstekend geletterd is in de taal van herkomst.

#### *Leeftijd*

Ouderen vanaf 55 jaar hebben gemiddeld een lager niveau basisvaardigheden dan jongere volwassenen. Van de 55-65 jarigen blijkt maar liefst 21% laaggeletterd te zijn (Buisman et al., 2013) en van de 65-plussers wordt dit percentage minimaal even hoog maar mogelijk zelfs nog hoger geschat (Algemene Rekenkamer, 2016). De verklaring hiervoor is deels dat het opleidingsniveau van ouderen gemiddeld lager is. Maar ook als wordt gecontroleerd voor opleidingsniveau blijkt dat de basisvaardigheden afnemen naarmate men ouder wordt en dat deze afname zich inzet vanaf de leeftijd van 40 jaar (Fouarge & De Grip, 2011; Buisman et al., 2013). Ook als we een vergelijking maken met andere vaardigheden, zien we een afname van cognitieve vaardigheden met het toenemen van de leeftijd. Zo laat onderzoek naar 'geestelijke productiviteit' onder schaakspelers zien dat deze vorm van productiviteit vroeg in de 40 piekt om vervolgens af te nemen met de leeftijd (Rocco, 2013). Om deze

---

<sup>7</sup> Zie Bijlage III voor een uitgebreidere beschrijving van deze aandoeningen.

<sup>8</sup> Zie bijvoorbeeld: <https://www.bnr.nl/programmas/bnr-werkverkeners/10025295/7-september-laaggeletterdheid-op-de-werkvloer>



reden is het van extra belang de doelgroep ouderen te bereiken en te ondersteunen. Basisvaardigheden, zoals goed lezen en schrijven, maar ook digitale vaardigheden, spelen een cruciale rol bij de zelfredzaamheid van ouderen. Voorbeelden hiervan zijn het zelfstandig kunnen aanvragen van de AOW, het kunnen regelen van bankzaken, het maken van afspraken bij de huisarts en het regelen van de zorgtoeslag. Voor senioren geldt dat naast steeds complexere lees- en schrijftaken, zij ook door de toenemende bureaucratisering, digitalisering en automatisering buitenspel gezet kunnen worden.

Buisman et al. (2013) geven aantallen van laaggeletterden naar een aantal individuele achtergrondkenmerken, namelijk geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en herkomst. De grootste groep laaggeletterden bestaat uit werkende autochtonen met een middelbare beroepsopleiding. Daarbinnen vormen 45-plussers de grootste groep. Daarnaast kunnen we de niet-werkende autochtone middelbaar opgeleiden (vaak 55-plussers) en niet-werkende autochtone- en allochtone laagopgeleiden rekenen tot de grote laaggeletterde groepen.

#### *Leerhouding: motivatie en (lees)angst*

Het vergroten van je geletterdheid en taalvaardigheid is geen eenvoudige taak. Het verlangt veel inzet en doorzettingsvermogen en een lange adem. Daarbij spelen emoties een grote rol (Gouw, De Greef, Brand-Gruwel & Jarodzka, 2014). Zo kan leesangst bij volwassenen ertoe leiden dat zij lezen en schrijven zoveel mogelijk vermijden. Uit onderzoek blijkt dat er een negatieve relatie bestaat tussen leesangst en leesvaardigheid (d.w.z. hoe groter de leesangst, hoe slechter de leesvaardigheid) (Ghonsooly & Elahi, 2011; Putman, 2010). Self-efficacy (geloof in het eigen kunnen) en motivatie hebben daarentegen juist een positief effect op leerprocessen: bij een grotere motivatie wordt er meer tijd besteed aan lezen, wat weer een effect heeft op de leesvaardigheid (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Veel niet-lezers hebben een emotionele weerstand tegen lezen waardoor de motivatie voor lezen vermindert (Nielen, Mol, Sikkema-de Jong, & Bus; 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). De leesattitude van volwassenen wordt gevormd door leeservaringen uit het verleden. Of eerdere leeservaringen positief zijn, is onder andere afhankelijk van kennis, factoren uit de omgeving en iemands persoonlijkheid. Mensen met een positieve leesattitude (of leesplezier) lezen meer dan mensen met een negatieve leesattitude (Klauda, 2012). Uit onderzoek blijkt juist dat hoe meer kinderen lezen, hoe beter hun leesvaardigheid wordt (Stanovich, 1985; Guthrie et al., 1999; Taylor et al., 1990).

Dat leesvaardigheid verbetert door veel te lezen, is begrijpelijk: oefening baart kunst. Met veel lezen neemt de woordenschat toe (Broekhof, 2015). Verder blijkt uit onderzoek dat vrij lezen (binnen de schoolcontext) een positief effect heeft op de ontwikkeling van andere taalvaardigheden zoals begrijpend lezen, spelling, schrijven, grammatica en woordenschat (Krashen, 2004; Mol, 2010). McKenna et al. (1995) toonden aan dat kinderen die niet goed kunnen lezen in de loop der tijd een steeds negatievere leesattitude krijgen. Zo kan een negatieve vicieuze cirkel ontstaan: doordat kinderen slecht zijn in lezen, krijgen ze een steeds negatievere leesattitude. Door een negatieve leesattitude gaan ze minder lezen. Kortom: de leesattitude is van belang bij het leren en onderhouden van lezen.

## 3.2 Het onderwijs

Het aanleren van schriftelijke vaardigheden is één van de taken van het onderwijs. Onderwijs dat onvoldoende aansluit bij de leerbehoeften of onvoldoende duur van onderwijs kan een oorzaak van laaggeletterdheid zijn.

### *Kwaliteit van het (lees- en schrijf)onderwijs*

Leesproblemen als gevolg van kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs worden veroorzaakt door het ontbreken van doelgericht leesonderwijs, onvoldoende expliciete instructie, het werken met slechte methoden, leesmethoden die niet volledig worden behandeld, onvoldoende tijd die aan lezen wordt besteed en geen of ineffectieve differentiatie et cetera (Vernooy, 2006). Wel is er meer aandacht voor leesonderwijs en leesbevordering gekomen (van Warde et al., 2007).

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). Zo blijkt het essentieel te zijn dat de docent over een cluster van eigenschappen beschikt om effectief taalonderwijs te kunnen geven, waaronder een goede kennis over geletterdheid, het uitstralen van leesplezier en een passie voor doceren (Fletcher, 2014). Het is daarom van groot belang dat er op de opleiding van aankomende docenten veel aandacht is voor het ontwikkelen van een goede lees- en schrijfdidactiek. Hiernaast is ook de rol en betrokkenheid van de schoolleiding belangrijk (Fletcher). 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 kinderen. Verder heeft het schoolmanagement een belangrijke rol in de facilitering van een goede lees- en schrijfcultuur op school.

### *Duur van (lees- en schrijf)onderwijs*

De leerplicht is in Nederland in 1901 ingevoerd, waarbij vastgesteld is dat kinderen van 6-12 jaar verplicht naar school moesten. Bij wet is er echter een aantal uitzonderingen gemaakt; meisjes hoefden niet naar school als zij thuis moesten helpen bij de verzorging van het huishouden en/of andere kinderen. Ook boerenjongens hoefden niet naar school als de landarbeid hun hulp behoefde, zoals tijdens de oogsttijd. Ook gold de oorlog als uitzonderingssituatie; veel kinderen hebben tijdens de tweede wereldoorlog geen onderwijs genoten. Tot slot zijn er volwassenen onder woonwagenbewoners, Sinti en Roma die niet of nauwelijks naar school zijn geweest en er vaak ook het belang niet van inzien (KPC Groep, 2006).

Pas in 1969 werd school verplicht voor alle kinderen van 6 tot 15 jaar, inclusief meisjes en boerenjongens. Bovendien werd bepaald dat er toezicht op de naleving van de wet werd behouden door leerplichtambtenaren (Onderwijserfgoed, 2017). Ondanks de invoering van de leerplicht waren er zorgen over jongeren die het onderwijs zonder diploma verlieten. Om die reden voert de Nederlandse overheid sinds 1995 actief beleid ter bestrijding van vroegtijdige schoolverlaters. Zo is ingevoerd dat voor jongeren die na hun zestiende nog geen startkwalificatie hebben, een kwalificatieplicht geldt. Het doel van dit beleid is voorkomen dat jongeren zonder kwalificatie uitstromen en daardoor problemen ondervinden met het vinden van werk.

Voor de huidige situatie betekent dit dat mensen met de leeftijd van 55 jaar of ouder deels onvoldoende (lees- en schrijf)onderwijs hebben gehad. Daarnaast zijn er jongeren die voortijdig het onderwijs hebben verlaten en om die reden mogelijk onvoldoende geletterd zijn. Van de mensen zonder startkwalificatie blijkt dat bijna een kwart laaggeletterd is (Buisman & Houtkoop, 2014).

### 3.3 De omgeving

De omgeving speelt een prominente rol in de mate waarin taal ontwikkeld of onderhouden wordt. Het gaat daarbij om de (vroegere) thuisomgeving, waarin een belangrijke rol is weggelegd voor de ouders en familie, maar ook voor naasten uit de sociale omgeving (buurt, werk en vrije tijd).

#### *Thuisomgeving*

Dat ouders een grote invloed hebben op de mate van geletterdheid blijkt onder andere uit de relatie tussen laaggeletterdheid en het opleidingsniveau van de ouders: 17,5% van de laaggeletterden heeft namelijk twee laagopgeleide ouders (Buisman & Houtkoop, 2014). Ook in een studie naar taalvaardigheid van leerlingen in groep 2 en 8 zien we dat naarmate het opleidingsniveau van de ouders lager is, de taalvaardigheid van de leerlingen lager is (Driessen, 2012). De precieze oorzaak hiervan is niet bekend, maar er zijn wel aanwijzingen. Zo zien we dat hoger opgeleiden meer voorlezen aan hun kinderen dan lager opgeleiden (Witte & Scholtz, 2016). Ook zijn er aanwijzingen dat een laag opleidingsniveau van de ouders invloed heeft op zaken als ouderbetrokkenheid, lees- en schrijffattitude, het creëren van een positieve leesomgeving en de taalrijkheid van een gezin (zie ook hoofdstuk 3.1).

Naast opleidingsniveau is ook de sociaaleconomische status (SES) van ouders gerelateerd aan hun (voor)leesgedrag en taalaanbod. Zo blijkt uit onderzoek van Notten (2011) dat de SES van ouders in sterke mate de leesopvoeding van kinderen bepaalt. Er is zowel een verband aangetoond tussen armoede en laaggeletterdheid (Christoffels & Baay, 2016) als tussen armoede en andere aspecten zoals leesattitude, minder voorlezen en het gebruik van een minder divers vocabulaire (zie Buckingham et al., 2013; Shoghi, Willersdorf, Braganza, & McDonald, 2013). Ook komen kinderen door het lagere inkomen van hun ouders in een omgeving terecht die hun taalvaardigheid minder stimuleert (Hernandez, 2011).

Tot slot is ook het taalniveau van de ouders bepalend voor de ontwikkeling van de geletterdheid van het kind (zie hierover ook hoofdstuk 2.3).

#### *Sociale omgeving*

Naast de thuisomgeving speelt ook de sociale omgeving een rol bij de ontwikkeling van de geletterdheid van een kind. Hierbij moet gedacht worden aan peers, die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van een (positieve of negatieve) leesattitude, maar ook aan organisaties die naast de school invloed kunnen uitoefenen (bijvoorbeeld buitenschoolse opvang, bibliotheek en verenigingen). Voor volwassenen geldt dat de vroegere thuisomgeving de ontwikkeling van geletterdheid beïnvloedt en dat de huidige sociale omgeving vooral belangrijk is in verband met het onderhouden van de geletterdheid. Het gaat dan bijvoorbeeld om de eisen die gesteld worden op het werk. Als het nodig is om (goed) te kunnen lezen en schrijven om het werk goed uit te kunnen voeren, loopt een werknemer minder kans om op het gebied van lees- en schrijfvaardigheid achteruit te gaan

(CINOP, 2009). Daarbij is het denkbaar dat ook bij volwassenen naasten uit de omgeving invloed hebben op hun lees- en schrijfvaardigheden (bijvoorbeeld vrienden of burenen).

## 4 Discussie

Ondanks een breed aanbod aan cursussen gericht op het tegengaan van laaggeletterdheid, participeert slechts een klein deel van de groep laaggeletterden in een dergelijke cursus. Er zijn uiteenlopende redenen waarom laaggeletterden niet actief aan de verbetering van lees- en/of schrijfvaardigheden werken. Dit kan komen doordat men de relatie niet of onvoldoende ziet tussen lage basisvaardigheden en andere problemen in het leven, zoals schulden of gezondheidsproblemen. Het verbeteren van het lezen of schrijven, zal dan geen prioriteit krijgen, omdat het niet als de directe oplossing voor het probleem wordt gezien. Daarnaast is het mogelijk dat laaggeletterden niet participeren in een cursus omdat zij het probleem niet (willen) onderkennen of uit schaamte.

De benadering en overtuiging van laaggeletterden (vooral NT1'ers) om aan zijn of haar taalvaardigheid te werken, vraagt dan ook om slimmere aanpakken die het daadwerkelijke probleem van de laaggeletterde als focus hebben. Hierbij gaat het ook om aanpakken waarbij taal het voertuig is waarmee het probleem opgelost kan worden: taal geïntegreerd in de oplossing van het daadwerkelijke probleem. Laaggeletterden kunnen er op deze manier van overtuigd worden dat verbeteren van het lezen of schrijven onderdeel is van de oplossing van hun probleem. Op basis van wat bekend is over de achtergrondkenmerken van laaggeletterde volwassenen kunnen we deze volwassen groeperen zodat het aanbod zoveel mogelijk tegemoet komt aan de diversiteit aan leerwensen en behoeften die laaggeletterden hebben.

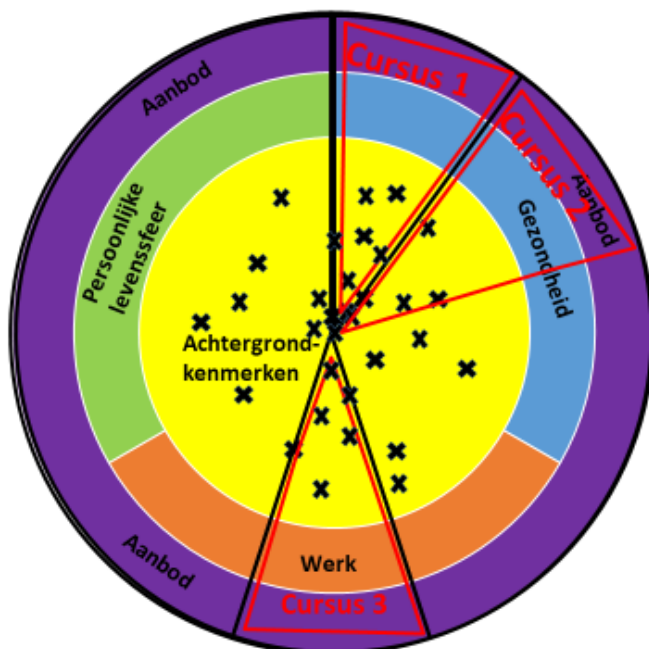
Er zijn veel pogingen gedaan om laaggeletterden in te delen in profielen om op deze manier grip te krijgen op de diversiteit van de groep (zie Buisman et al., 2013; Kurvers et al., 2013). De indeling van Buisman et al. is gebaseerd op een mix van kenmerken: werkend/niet-werkend, leeftijd en land van herkomst. Deze indeling geeft inzicht in achtergrondkenmerken van laaggeletterden maar is in de praktijk onvoldoende verfijnd als basis voor de ontwikkeling van interventies voor een beter bereik van laaggeletterden en een betere aanpak van laaggeletterdheid. Kurvers et al. (2013) komen tot vijf profielen aan de hand van een statistische analyse van de diverse taalvaardigheden van leerders binnen het bestaande cursusaanbod in de volwasseneneducatie. Het gaat om de volgende vijf profielen:

- De gevorderde leerder.
- De gemiddelde leerder.
- De NT2-leerder.
- De leerder met (ernstige) lees- en schrijfproblemen (NT1).
- De leerder met leermoeilijkheden.

Deze indeling gaat uit van een andere leerbehoefte van cursisten op basis van het taalniveau dat zij beheersen: zo heeft een NT2'er een andere leervraag om zijn taalniveau te verhogen dan een NT1'er. Hoewel deze indeling zeker relevant is, wordt er geen verbinding gelegd met het domein waarbinnen laaggeletterden bereikt, benaderd en begeleid kunnen worden. Indien het aanbod zowel rekening houdt met relevante achtergrondkenmerken alsook het domein, waarbinnen laaggeletterden problemen ervaren, kan een passender aanbod worden gecreëerd waardoor laaggeletterden mogelijk beter bereikt worden en

gemotiveerder zijn om een cursus te volgen en af te ronden. Figuur 4.1 geeft weer hoe dit er schematisch uit zou kunnen komen te zien.

**Figuur 4.1. Indeling laaggeletterden**



De binnenste ring (geel) geeft de groep laaggeletterden weer. De kruisjes symboliseren individuen met een lage taalvaardigheid, elk met hun eigen achtergrondkenmerken. Bij het ontwikkelen van een passend aanbod is het van belang om rekening te houden met deze achtergrondkenmerken. Het gaat hierbij zowel om kenmerken gericht op het taalniveau van een laaggeletterde als om kenmerken die te maken hebben met de reden(en) waarom iemand over lage taalvaardigheden beschikt.

Een laaggeletterde kan binnen verschillende domeinen problemen tegenkomen. In figuur 4.1 illustreert de middelste ring het domein (gezondheid, werk, persoonlijke levenssfeer) waarbinnen een laaggeletterde die problemen ervaart. Lage of onvoldoende basisvaardigheden in het algemeen kunnen in meer of mindere mate een bijdrage hebben geleverd aan het ontstane en ervaren probleem. Lang niet iedereen ervaart zijn of haar probleem als een gevolg van zijn of haar laaggeletterdheid. Als iemand in (zeer) ernstige mate een probleem ervaart, zal hij/zij sneller overtuigd zijn iets aan dat probleem te willen doen. Echter het aanbieden van een taal cursus ziet de laaggeletterde niet als oplossing van zijn probleem omdat hij/zij de taalvaardigheid niet ziet als een belangrijke oorzaak van het probleem, laat staan voor de directe oplossing van het probleem.

Door het onderwijsaanbod te richten op het oplossen van het probleem met daarin verweven het aanpakken van de lage taalvaardigheid binnen het betreffende domein, is het mogelijk dat laaggeletterden zich eerder aangesproken voelen en ook gemotiveerder zijn om aan hun taalvaardigheid te werken. Het verbeteren van de taalvaardigheid maakt dan onderdeel uit van die oplossing; het is het middel waarmee het probleem wordt aangepakt. Indien een probleem door een individu niet als ernstig wordt ervaren, kan het weliswaar een maatschappelijk probleem zijn, maar dan is een andere strategie nodig om deze persoon deel te laten nemen aan onderwijsaanbod. De ingang om via het probleem – dat immers

niet als probleem wordt ervaren- expliciet aan taalvaardigheid verbetering te werken zal deze persoon dan waarschijnlijk minder snel overtuigen.

Een passend aanbod voor laaggeletterden betekent dat rekening gehouden wordt met zowel achtergrondkenmerken als het domein waarbinnen een laaggeletterde zich bevindt (schematisch weergegeven als cursussen 1, 2 en 3). Cursus 1 en cursus 2 zijn cursussen die zich richten op problemen in het domein gezondheid; cursus 3 richt zich op problemen in het domein werk. Sommige laaggeletterden ervaren problemen in meerdere domeinen (dit zijn de kruisjes die zich op de scheidslijnen bevinden van de cursussen). Deze laaggeletterden kunnen vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden. Daarnaast kan aanbod zich per domein richten op laaggeletterden met verschillende achtergrondkenmerken. In de figuur 4.1 is dit weergegeven als cursus 1 en cursus 2. Zo zou het kunnen zijn dat cursus 1 zich richt op oudere laaggeletterden die met name problemen ervaren op het gebied van lezen (bijv. lezen van bijsluiters), terwijl cursus 2 zich richt op laaggeletterden met een andere moedertaal (NT2'ers), die bijvoorbeeld vooral hun taalvaardigheid willen verbeteren om de informatie te begrijpen, die zij van een specialist krijgen.

Verder onderzoek moet uitwijzen welke achtergrondkenmerken van laaggeletterden binnen een domein overeenkomen om het taalniveau en de vorm van het aanbod zoveel mogelijk te laten aansluiten op hun behoeften. Vervolgonderzoek naar de leerbehoeften die laaggeletterden zelf hebben en de ondersteuning die zij daarbij wensen, moet meer duidelijkheid geven of met deze indeling voor een passend aanbod inderdaad meer laaggeletterden bereikt kunnen worden.





## Referenties

- Algemene rekenkamer (2016). Aanpak van laaggeletterdheid. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- 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.
- Baker, A.E. (1999). *Handboek Stem-Spraak-Taalpathologie*. doi: 10.1007/978-90-313-8642-0.
- Bastiaanse, R. (2010). *Afasie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York.
- Beek, L., van, & Hamdi, A. (2016). *Investeren in Taal op de werkvloer. Een analyse van de opbrengsten voor werkgevers*. Ecorys, in opdracht van het Ministerie van SZW.
- Bélanger, N.N., & Rayner, K. (2015). What Eye Movements Reveal About Deaf Readers. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 220–226.
- Bennett, C.L., Ferreira, M.R., Davis, T.C., Kaplan, J., Weinberger, M., Kuzel, T., Seday, M.A., & Sartor, O. (1998). Relation between literacy, race, and stage of presentation among low-income patients with prostate cancer. *Journal of Clinical Oncology*, 16, 3101-3104.
- Berkman, N.D., Sheridan, S.L., Donahue, K.E., Halpern, D.J., & Crotty, K. (2011). Low Health Literacy and Health Outcomes: An Updated Systematic Review. *Annals of Internal Medicine*, 155 (2), 97-107.
- Bishop, D.V.M., & Snowling, J.M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 6, 858–886.
- Blankenstijn, C.J.K., & Scheper, A. R. (1999). Kinderen met een psychiatrische stoornis en hun taalontwikkeling. In Boekblok Handboek stem-spraak-en taalpathologie (pp. 1354-1368). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bohnen, E., Ceulemans, C., Guchte, C. van de, Kurvers, J., & Tenderloo, T. van (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen*, Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bohnen, E., Groenestijn, M. van, Haas, R. de, & Bersee, T. (2003). *Functioneel geletterd?: Een studie naar analfabetisme en alfabetisering*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bol, G.W., & Derks-Kouwen, R. (1999). *Secundaire taalstoornissen. De taal van kinderen en (jong) volwassenen met het syndroom van Down*. Handboek Stem-Spraak-Taalpathologie. doi: 10.1007/978-90-313-8642-0.
- Bos, K.P. van den, Nakken, H., Nicolay, P.G., & Houten, E.J., van (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 835-849.
- Breg, T.A., Gorp, D.M., & van Kooten, J.M. (2004). *Kenniseconomie en laaggeletterdheid. Nijenrode* in opdracht van Stichting lezen en schrijven
- Brooks, G., & Burton, M. (2017). ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy University of Sheffield, UK, completed March 2016, revised February 2017.
- 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. (2014). *Rekenniveaus op het mbo: Nederlandse jongeren langs de internationale meetlat*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- 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: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsopleiding en Stichting Lezen en Schrijven.
- CBS (2017). Werkloosheid daalt verder. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/16/werkloosheid-daalt-verder>.
- CEDEFOP (2012). Annual report. Centre for development of vocational training. Greece: CEDEFOP.
- CEDEFOP, 2015. *Skill shortages and gaps in European enterprises: striking a balance between vocational education and training and the labour market*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 102. <http://dx.doi.org/10.2801/042499>
- Christoffels, I., & Stehouder, P. (2015). *Digitaal problemen oplossen in de 21<sup>e</sup> eeuw. Hoe goed zijn mbo'ers toegerust?* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsopleiding.
- Christoffels, I., Baay, P., Bijlsma, I., & Levels, M. (2016). *Over de relatie tussen armoede en laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Lam, J.F. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren*. Den Haag: Stichting Lezen en Schrijven.
- Christoffels, I., & Kans, K. (2015). *Geletterdheid naar sectoren*. Rapport in opdracht van het Ministerie van SZW.
- Clement, C.J. (2004). *Development of vocalizations in deaf and normally hearing infants*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Conwell, L.S., O'Callaghan, M.J., Andersen, M.J., Bor, W., Najman, J.M., & Williams, G.M. (2003). Early adolescent smoking and a web of personal and social disadvantage. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39 (8), 580-585.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2012). *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. World Literacy Foundation.
- Dalderop, K., Liemberg, E. & Teunisse, F. (2002). Raamwerk NT2. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Driessen, G. (2012). *De doelgroepen van het achterstandenbeleid: ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Duursma (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Onderzoek in opdracht van Stichting Lezen.
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: CITO.
- Fletcher, J.A. (2014). Review of "effective" reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational review*, 66, 293-310.
- Ghonsooly, B., & Elahi, E. (2011). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language, Training and Learning*, 53(217), 45-67.
- Fouarge, D. & Grip, A. de (2011). *Depreciatie van menselijk kapitaal*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Gazmararian, J., Baker, D., Parker, R., & Blazer, D.G. (2000). A multivariate analysis of factors associated with depression: evaluating the role of health literacy as a potential contributor. *Arch. Internal Medicine*, 160, 3307-3314.
- Gelderens, A. van (2012). *Het Salsa project in vogelvlucht*. Plenaire lezing voor Lezen Centraal, jaarlijks congres van de Stichting Lezen over lezen in het vmbo.

- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2005). ADHD subtypes: do they differ in their executive functioning profile? *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20(4), 457-477.
- Gijssels, M.A.R., Karman, S. & Bosman, A.M.T. (2010). Behandeling van dyslexie: Onderzoek laat effecten zien. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 18(2), 26-29.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2010). Spraak-en taalontwikkelingsstoornissen. *Spraak, taal en leren*, 42-61.
- Gouw, P., De Greef, M, Brand-Gruwel, S. & Jarodzka, H. (2014). PIAAC results: need for new approaches in improving adult literacy. In: ELM Magazine. Issue 1/2014.  
<http://www.elmmagazine.eu/articles/piaac-results-need-for-new-approaches-in-improving-adult-literacy/>
- Graaf-Zijl, M. de, Josten, E., Boeters, S., Eggink, E., Bolhaar, J., Ooms, I., Ouden, A. den & Woittiez, I. (2015). *De onderkant van de arbeidsmarkt in 2025*. Den Haag: Centraal Planbureau & Sociaal Cultureel Planbureau.
- Greef, M. de (2012). *The influence of adult education on the increase of social inclusion*. Maastricht: Maastricht University.
- Greef, M. de, Segers, M., & Nijhuis, J. (2014). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen en Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie taalvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University, Educational Research & Development (ERD) School of Business and Economics.
- Groenestijn, M. van, Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol ernstige rekenwiskunde problemen en dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.
- Groenestijn, M. van, Diez-Palomar, J. & Kanen, C. (2011). Het Europees raamwerk voor gecijferdheid. Grondtvig.
- Groot, A., Houtkoop, W., Steehouder, 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., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-257.
- Hanushek, Eric & Woessmann, Ludger (2011) The Cost of Low Educational Achievement in the European Union, *EENEE Analytical Report No. 7*,  
[http://www.eenee.de/doc/cost\\_of\\_low\\_achievement.pdf](http://www.eenee.de/doc/cost_of_low_achievement.pdf)
- Heide, I., van der, & Rademakers, J. (2015). *Laaggeletterdheid en Gezondheid*. NIVEL: Utrecht.
- Hernandez, D.J. (2011). *Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*. Annie E. Casey Foundation.
- Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D., & Van der Velden, R. (2012). *Kernvaardigheden in Nederland*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Josten, E.J.C. (2007). *De positie van doven en zwaar slechthorenden op de arbeidsmarkt*. Tilburg: OSA.
- Knoors, H. (1999). *Taalontwikkelingsstoornissen ten gevolge van doofheid*. Handboek Stem-Spraak-Taalpathologie. doi:10.1007/978-90-313-8642-0.
- KPC Groep (2006). *OWWZ in beeld*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Kuipers, C. & Thijssen, R. (2008). *Raamwerk Nederlands voor vmbo en mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Kurvers, J., Dalderop, K., & Stockmann, W. (2013). *Cursistprofielen Laaggeletterdheid NT1 & NT2. Cursisten in Lees- en schrijfcursussen en hun onderwijs*. Steunpunt Taal en Rekenen VE: Ede.

- Langberg, M., Jansma, S., Fortgens, C., & Schie, V., van der (2012). *Passende perspectieven taal. Profielschetsen*. Enschede: SLO.
- Langberg, M., Zanten, M., van, Boswinkel, N. (2014). *Dyslexie en dyscalculie: een kwestie van aanpakken. Verkenning naar aanleiding van motie 17*. Enschede: SLO.
- Lindhout, P. (2010). *Taalproblemen bij BRZO en ARIE bedrijven, een onderschat gevaar?* (Proefschrift). Enschede: Gildeprint.
- Litjens, P., & Kuijpers, C. (2010). *Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Madern, T., Jungmann, Nadja & Van Geuns, R. (2016). Over de relatie tussen lees- en rekenvaardigheden en financiële problemen. 2016, In opdracht van Stichting Lezen & Schrijven, Den Haag.
- Mallows, D. (2017). What is literacy? Blog on EPALE, 1 september 2017. <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/what-literacy>
- Mancuso, C.A., & Rincon, M. (2006). Impact of Health Literacy on Longitudinal Asthma Outcomes. *Journal of General Internal Medicine* 21, 813-817.
- Marcus, E.N. (2006). The silent epidemic – the health effects of illiteracy. In: The New England Journal of Medicine. Gedownload van nejm.org op 12 oktober 2017.
- Mayberry, R.I., del Giudice, A.A., & Lieberman, A.M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188.
- McCray, A.T. (2005). Promoting Health Literacy. *The Journal of the American Medical Informatics Association* 12, 152-163.
- Miller, E., Lee, J.Y., DeWalt, D.A., & Vann, W.F. (2010). Impact of Caregiver Literacy on Children's Oral Health Outcomes. *Pediatrics* 126(1), 107-114.
- Notten, N (2011). *Parents and the media. Causes en consequences of parental media socialization*. Radboud Universiteit Nijmegen/ICS. Dissertation.
- OECD (2013a). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Revised edition. Onderwijserfgoed (2017). Leerplicht en onderwijstijd. <http://www.onderwijserfgoed.nl/content/leerplicht-en-onderwijstijd>.
- OECD (2013b). OECD Skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2013c). Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC). Pre-publication copy. Geraadpleegd via: [http://www.oecd.org/site/piaac/ Technical%20Report\\_17OCT13.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf)
- Parsons, S., & Bynner, J. (2007). Illuminating Disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry Level Literacy or Numeracy over the life course. London: NRDC.
- Prins, R.S., & Bastiaanse, R. (1999). *Afasie: symptomatologie en wetenschappelijke inzichten. Handboek Stem-Spraak-Taalpathologie*. doi:10.1007/978-90-313-8642-0, 1417!
- Rademakers, J. (2014). *Kennissynthese Gezondheidsvaardigheden: Niet voor iedereen vanzelfsprekend*. Utrecht: NIVEL.
- Rocco, L. (2013). *Does mental productivity decline with age? Evidence from chess players*. IZA Discussion Paper no. 7311.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study, *Child Development*, 73(1), 445-460.
- 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.
- Sijbers, E., Allen, J., & Velden, R. van der (2016). *De arbeidsmarktperspectieven van laaggeletterden in Nederland tot 2020*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.

- Smit, A., Bohnenn, E. & Hazelzet, A. (2006). *Laaggeletterd in het werk. Een kwalitatief onderzoek naar lees-, schrijf- en rekentaken in de kenniseconomie*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Snowling, M.J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142, 498-545.
- Stanovich, K.E. (1985) Cognitive determinants of reading in mentally retarded individuals. *International Review of Research in Mental Retardation* 13, 181-213.
- Steehouder, P., Baay, P. m.m.v. Jansens, E. (2016). Toekomst van Educatie. 's-Hertogenbosch: expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Steunpunt taal en rekenen VE (2012). *Standaarden en eindtermen VE*. Steunpunt taal en rekenen ve: ede.
- Stichting Dyslexie Nederland (2016). *Dyslexie: Diagnose en behandeling van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland
- Strommen, L.T., & Mates, B.F. (2004). "Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48(3), 188-200.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M., Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, p.137.
- Van Bergen, E., Jong, P.F. de, Plakas, A., Maassen, B., & Leij, A. van der (2012). Child and parental literacy levels within families with a history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 53(1), 28-36.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Walraven, A.M.A., Reitsma, P., & Kappers, E. J. (1994). Leesproblemen en psychische stoornissen bij kinderen in een psychiatrisch centrum. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 36(3)
- Warde, A. van, Southerton, D., Olsen, W., & Cheng, S (2007). *Reading time: a comparison of UK, Norway, USA, France and Netherlands*. Manchester: The University of Manchester.
- Wauters, L. (2005). *Reading comprehension in deaf children: the impact of mode of acquisition of word meanings*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wentink, H., Hoogenboom, S., & Cox, A. (2009). *Leesonderwijs en Leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM)*. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie. Te downloaden van [www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl).
- Wentink, W. (2012). *Leren Lezen en schrijven is een kunst. Voorkomen van laaggeletterdheid bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Lectorale intreerede. Hogeschool Edith Stein/OCT en Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo (O).
- Witte, E., & Scholtz, A. (2016). *Rapportage boekenbranche meting 34b: 2e themameting van 2015, naar de opbrengsten van lezen, GfK 39239*. Amsterdam: Koninklijke vereniging van het boekenvak; Intomart GfK.
- Zaslow, M.J., Hair, E.C., Dion, M.R., Ahluwalia, S.K., & Sargent, J. (2001). Maternal depressive symptoms and low literacy as potential barriers to employment in a sample of families receiving welfare: are there twogenerational implications? *Women's Health* 32, 211-251.

## Bijlage 1 Meten van laaggeletterdheid en laaggecijferdheid: het PIAAC-onderzoek

Onderzoek naar basisvaardigheden van volwassenen vindt al enige tientallen jaren plaats: (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). Schattingen wat betreft de omvang, maar ook wat betreft globale problematiek zijn onder meer op deze onderzoeken gebaseerd (Buisman & Houtkoop, 2014; Algemene Rekenkamer, 2016, Christoffels et al., 2016; Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016). We gaan hier kort in op de achtergronden van PIAAC.

Het PIAAC-onderzoek bevat gegevens over taalvaardigheid, rekenvaardigheid en probleemoplossend vermogen, gemeten in een digitale omgeving<sup>9</sup>. De scores op de taaltesten zijn weergegeven op een schaal oplopend van 0 tot 500. Hoe hoger de testscore, hoe hoger de vaardigheid van de respondent. Deze scores zijn ingedeeld in niveaus: er zijn vijf beheersingsniveaus gedefinieerd. De niveaus beschrijven de kenmerken van de taken die volwassenen met een bepaald vaardigheidsniveau succesvol kunnen uitvoeren. De niveaus zijn behulpzaam voor interpretatie van de data, maar moeten niet gezien worden als standaarden die voor bepaalde doelen bereikt moeten worden. Internationaal wordt niveau 1 (tot 225 punten) van taalvaardigheid gezien als het niveau van laaggeletterdheid. Dit is een afgesproken grens, die per definitie arbitrair is aangezien taalvaardigheid eigenlijk op een continue schaal gemeten is.

Op niveau 1 beschikken mensen over een elementair basisvocabulary en kunnen zij eenvoudige informatie uit korte zinnen en teksten halen. Ze hebben moeite om verschillende soorten informatie te vergelijken, te contrasteren of te beredeneren (zie Buisman et al., 2013).

Het is goed om te weten welke mensen wel en niet in het onderzoek betrokken zijn, juist omdat veel onderzoek naar laaggeletterdheid en schattingen van aantallen laaggeletterden gebaseerd zijn op de PIAAC-gegevens. In Nederland heeft het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) een representatieve steekproef onder 16- tot en met 65-jarigen uit de gemeentelijke basisadministratie getrokken. In Nederland namen ruim 5000 mensen aan het onderzoek deel. De gegevens zijn gewogen en vormen een representatief beeld van de Nederlandse beroepsbevolking (zie voor meer achtergrondinformatie over de steekproeftrekking de respons en de weging het PIAAC Technical Report (OECD, 2013c). Het was niet verplicht om mee te doen aan het onderzoek. Daarnaast zijn er ook mensen die wel geselecteerd waren in de steekproef maar toch niet mee konden doen. Zij zijn wel in contact geweest met de enquêteur, maar vielen vervolgens uit of zijn eerder gestopt. In het onderzoek gespecificeerde redenen voor uitval waren:

- Taalprobleem.
- Moeite met lezen en schrijven.
- Leerstoornis/verstandelijke beperking.
- Gehoorbeperking.
- Blindheid/visuele beperking.
- Spraakbeperking.
- Lichamelijke beperking.

<sup>9</sup> We laten in deze beschrijving gecijferdheid en digitaal probleem oplossen verder buiten beschouwing.

- Andere beperking.

## Bijlage 2 Niveaubeschrijvingen voor taal

Er zijn verschillende niveaubeschrijvingen voor taal, rekenen en digitale vaardigheden in omloop. Veelgebruikte niveaubeschrijvingen zijn het Europees Referentiekader, het referentiekader taal, de standaarden en eindtermen VE en niveaus uit het PIAAC- en PISA-onderzoek. Dit roept de vraag op hoe deze beschrijvingen zich tot elkaar verhouden. We lichten kort een aantal veelgebruikte niveaubeschrijvingen toe.

### *Het Europees Referentiekader (ERK)*

In 2001 is door de Raad van Europa een Europees Referentiekader<sup>10</sup> ontwikkeld (Council of Europe, 2001). Het ERK is ontstaan uit een behoefte om binnen Europa een gemeenschappelijk basis te hebben voor het ontwikkelen van taalcurricula en examinering. Op basis van dit raamwerk voor moderne vreemde talen zijn diverse nationale uitwerkingen ontwikkeld, waaronder het raamwerk NT2 (Dalderop, Liemberg & Teunisse, 2002) en het Raamwerk Nederlands (Kuipers & Thijssen, 2008). Het ERK beschrijft drie niveaus (basisgebruiker, onafhankelijke gebruiker en vaardige gebruiker) die elk onderverdeeld zijn in twee niveaus. Het ERK wordt in de meeste van ons omringende landen in Europa gebruikt.

### *Het referentiekader taal en rekenen*

In het referentiekader taal en rekenen worden alle vaardigheden voor Nederlandse taal en alle domeinen voor rekenen beschreven. In het referentiekader worden vier niveaus onderscheiden, die elk onderverdeeld zijn in F-niveaus (fundamenteel niveau) en S-niveaus (streefniveaus). De expertgroep doorlopende leerlijnen heeft in 2009 het referentiekader opgesteld waarin staat welk niveau voor taal en rekenen studenten nodig hebben om goed voorbereid te zijn op de volgende fase in hun schoolloopbaan (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009). Het referentiekader is niet gericht op volwassenen maar op schoolgaande kinderen en jongeren en gaat uit van de doorlopende leerlijn in de Nederlandse onderwijskolom.

### *De standaarden en eindtermen volwasseneneducatie*

Om dezelfde niveaus van het referentiekader taal en rekenen ook van toepassing te laten zijn op de volwasseneneducatie zijn standaarden en eindtermen volwasseneneducatie ontwikkeld voor de niveaus 1F en 2F (Steunpunt taal en rekenen VE, 2012). Daarbij is een niveau onder 1F toegevoegd, het instroomniveau. Met deze standaarden en eindtermen kan het taal- en rekenniveau van volwassenen worden vastgesteld. Hoewel er in het referentiekader taal en rekenen geen niveaus worden beschreven voor digitale vaardigheden, gebeurt dit in de standaarden en eindtermen VE wel. Het gaat om twee niveaus: basisniveau 1 en basisniveau 2, die aansluiten op niveau 1F en 2F van Nederlandse taal en rekenen.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Ook wel ERK of Common European Framework of references for languages, *CEF*, genoemd.

<sup>11</sup> Daarnaast kan voor het beschrijven van taalniveaus ook gebruik gemaakt worden van het Europees Referentiekader (ERK) dat in 2001 ontwikkeld is door de Raad van Europa (Council of Europe, 2001). Voor rekenen is er eveneens een Europees Raamwerk, namelijk het Europees Raamwerk voor Gecijferdheid (Van Groenestijn, Diez-Palomar & Kanis 2011).



### Niveaubeschrijvingen van PIAAC en PISA

Deze niveaubeschrijvingen zijn ontwikkeld voor onderzoeksdoeleinden en beschrijven alleen die vaardigheden die met de onderzoeken gemeten worden. PIAAC beschrijft 5 beheersingsniveaus (zie Bijlage I), PISA 6.

De cijfers van laaggeletterdheid zijn niet gebaseerd op het Europees Raamwerk, het referentiekader of de standaarden en eindtermen VE, maar op internationaal onderzoek, zoals PIAAC en PISA. De niveaus zijn niet één-op-één te vertalen, maar kunnen globaal met elkaar worden vergeleken. In tabel 2.2 en 2.3 is weergegeven hoe deze niveaus zich globaal tot elkaar verhouden.

**Tabel B2.1 Globale vergelijking Raamwerk Nederlands en referentieniveaus taal**

<i>Raamwerk Nederlands</i>	<i>Referentiekader Taal</i>
A1	
A2	1F
B1	2F
B2	3F
C1	4F
C2	

*Bron: Litjens & Kuipers (2010).*

**Tabel B2.2 Globale vergelijking referentieniveaus Nederlands, PIAAC- en PISA-niveaus taalvaardigheid**

<i>Opleidingsniveaus</i>		<i>Referentienlv.</i>	<i>PIAAC-nlv.</i>	<i>PISA-nlv.</i>
<i>Mbo</i>	<i>Vo</i>	<i>Leesvaardigheid</i>	<i>Taalvaardigheid</i>	<i>Taalvaardigheid</i>
			4/5	6
Associate Degree (AD)	VWO	4F	3/4	4/5
Mbo 4	Havo	3F	3	3/4
Mbo 3		2F	2/3	3
Mbo 2	Vmbo-kb, -gt, -tl	2F	2/3	2/3
Entreeonderwijs	Vmbo-bb	2F	2	2
	Praktijkonderwijs	1F	1	1a en 1b

*Bron: Groot, Houtkoop, Steehouder, & Buisman (2015).*

## Bijlage 3 Aandoeningen die het (leren) lezen en schrijven beïnvloeden

Er zijn aandoeningen die het (leren) lezen en schrijven beïnvloeden. Soms kan iemand laaggeletterd zijn doordat de aandoening dusdanig veel problemen met lezen en schrijven veroorzaakt. We beschrijven hier een aantal aandoeningen die in verband zouden kunnen worden gebracht met laaggeletterdheid.

### *Dyslexie*

Hoewel uiteindelijk iedereen leert lezen, houden sommigen een duidelijke achterstand in leesvaardigheid, die het gevolg kan zijn van dyslexie. Er is veel discussie over de definitie van dyslexie: het punt waarop er sprake is van dyslexie en niet meer van (ernstige) lees- en spellingsproblemen, is arbitrair (Langberg, Van Zanten, & Boswinkel, 2014). De Stichting Dyslexie Nederland (SDN) definieert dyslexie als een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking (SDN, 2016)<sup>12</sup>.

Recente wetenschappelijke inzichten tonen aan dat dyslexie een specifieke neurocognitieve ontwikkelingsstoornis<sup>13</sup> is (SDN, 2016; Langberg, Van Zanten & Boswinkel, 2014). Zo hebben kinderen met ten minste één dyslectische ouder een kans van 33-66% om zelf ook dyslectisch te zijn (Van Bergen, De Jong, Plakas, Maassen & Van der Leij, 2012). Een studie van Snowling & Melby-Lervåg (2016) wijst op 3-4 keer zo hoge kans op dyslexie bij personen met een ouder met dyslexie ten opzichte van personen met ouders zonder dyslexie.

De laatste jaren lijkt er een toename te zijn van het aantal kinderen met dyslexie; iets wat tot enige discussie heeft geleid. Slecht taalonderwijs zou de daadwerkelijke reden zijn dat kinderen lees- en schrijfproblemen hebben, anders dan dat zij lijden aan dyslexie.<sup>14</sup> Goed leesonderwijs zou het aantal dyslectici beperken.<sup>15</sup> Volgens Bosman blijkt dat leerlingen die gediagnosticeerd zijn met dyslexie toch behoorlijke vooruitgang kunnen boeken als de juiste behandeling wordt geboden (Gijssels, Karman & Bosman, 2010).

### *Auditieve beperking: doven en slechthorenden*

Bij doofheid zijn twee vormen te onderscheiden: vroegdoofheid en laatdoofheid.

Vroegdoofheid is aanwezig bij de geboorte of ontstaan voor het derde levensjaar (Josten, 2007; Knoors, 1999), terwijl laatdoofheid op latere leeftijd geleidelijk of plots intreedt. Dit laatste ontstaat bijvoorbeeld door hoofdletsel, waarbij het binnenoor beschadigd raakt, of ziekte (zoals hersenvliesontsteking of de ziekte van Ménière), al is de oorzaak niet altijd bekend. Vroegdoofheid heeft grote consequenties voor het verwerven van gesproken taal, zeker indien de diagnose plaatsvindt na de eerste stadia van de taalverwerving (Clement,

---

<sup>12</sup> Deze definitie is gebaseerd op het handboek voor de classificatie van psychische stoornissen DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).

<sup>13</sup> Het gaat hier om ontwikkelingsdyslexie. Het is ook mogelijk dat iemand op oudere leeftijd te maken krijgt met dyslexie, bijvoorbeeld als gevolg van een hersenbeschadiging. In dat geval wordt gesproken van verworven dyslexie.

<sup>15</sup> Bron: Komenskypost: <http://komenskypost.nl/?p=1911>

2004). In geval van vroegdoofheid kunnen de auditieve functies zich niet of minder goed ontwikkeld. Onder auditieve functies verstaan we: 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 & Kraus, 2013; Cavey, 2000).

Dove en slechthorende kinderen kunnen in principe een normale taalontwikkeling doormaken, maar er moet wel sprake zijn van voldoende aanbod en een stimulerende omgeving. Er is dus wel risico dat de cognitieve ontwikkeling inclusief de taalverwerving belemmerd wordt (Wentink, 2012). In onderzoek van Wauters (2005) was het gemiddelde niveau van dove middelbare scholieren op begrijpend lezen gelijk aan die van groep 4 van horende kinderen. Internationaal onderzoek laat zien dat in de dove populatie laaggeletterdheid en analfabetisme veel vaker voorkomt (Bélanger & Rayner, 2015; Mayberry, del Giudice, & Lieberman, 2011).

#### *Visuele beperking: blinden en slechtzienenden*

Blinde en slechtzienende kinderen vormen een duidelijke risicogroep op het gebied van taalproblemen. Hoewel ongeveer 70% van de groep weinig problemen heeft, is het aantal dat wel heeft groter dan bij kinderen zonder visusproblemen. Uit onderzoek van de Britse Blindenorganisatie bleek dat 56% van de onderzochte kinderen een meervoudige handicap had (Baker, 1999). Een taalprobleem blijkt vaak samen te hangen met de aanwezigheid van een andere stoornis, zoals gehoorproblemen of een cognitieve handicap, naast de visusproblemen (Baker). Kinderen met visusproblemen, maar zonder cognitieve beperking zijn in principe in staat te leren lezen met een visueel hulpmiddel, zoals een tv-loep, leeslamp, vergrote tekst of braille. Lezen kost bij hen wel meer tijd (Wentink, 2012). Het is onduidelijk of deze groep oververtegenwoordigd is onder de laaggeletterden volwassenen.

#### *Een verstandelijke beperking*

De American Psychiatric Association (2013) spreekt van een verstandelijke beperking als het intellectueel functioneren van een kind of volwassene aanzienlijk beneden het gemiddelde is (een IQ van 70 of minder op een intelligentietest). Daarnaast moet er sprake zijn van problemen op ten minste twee van de volgende gebieden (Bol & Derks-Kouwen, 1999): communicatie, zelfredzaamheid, thuis wonen, sociale vaardigheden, het gebruik van gemeenschapsmiddelen, richting geven aan jezelf, lees- en schrijfvaardigheid, werk, vrije tijd, gezondheid en veiligheid.

Een IQ tussen de 70-85 wordt gediagnosticeerd als zwakbegaafd. Lezen en leesbegrip in het bijzonder is sterk gerelateerd aan IQ (Stanovich, 1985). Veel mensen met een (licht) verstandelijke beperking zijn slechte lezers (Van den Bos, Nakken, Nicolay, & Van Houten, 2007). De relatie tussen taal en cognitieve beperkingen is niet helemaal duidelijk. Waarschijnlijk beïnvloeden ze elkaar: cognitieve ontwikkeling is de basis voor de taalontwikkeling, maar taalontwikkeling speelt ook een rol bij de verdere cognitieve ontwikkeling (Langberg et al., 2012).

#### *Ontwikkelingsstoornissen*

Sommige stoornissen, zoals ASS en ADHD, kunnen ertoe bijdragen dat taalontwikkeling en het leren lezen en schrijven niet optimaal verloopt. Autisme Spectrum Stoornis (ASS) is de

verzamelnaam voor de verschillende vormen van autisme<sup>16</sup>. Het wordt gezien als een neurologische stoornis in de ontwikkeling van de sensorische-informatieverwerking. Kinderen met autisme zien de wereld in losse fragmenten zonder coherente samenhang. Ook hebben ze een beperkter voorstellingsvermogen en zijn ze beperkt in verbale, en non-verbale communicatie en sociale interactie (Blankenstijn & Scheper, 1999). Andere diagnoses binnen het autismespectrumstoornis zijn PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (een diagnose die als zodanig niet meer wordt gegeven) en syndroom van Asperger). Kinderen met ASS hebben over het algemeen meer moeite met begrijpend dan met technisch lezen, vooral op het gebied van pragmatiek ervaren zij problemen (Langberg et al., 2012). Naast co-morbiditeit (het samen voorkomen met andere stoornissen zoals ADHD en angststoornissen) zijn er bij kinderen met ASS<sup>17</sup> vaker dan gemiddeld specifieke leerproblemen zoals dyslexie en dyscalculie.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) is een neurobiologische aandachts- en concentratiestoornis, die ook voorkomt zonder hyperactiviteit. Kinderen met ADHD hebben moeite om hun aandacht te richten, hebben concentratieproblemen en zijn impulsief (Langberg et al., 2012; Steunpunt ADHD<sup>18</sup>). Kinderen met ADHD roepen het antwoord voordat de vraag is afgemaakt, of hebben moeite hebben om op hun (gespreks)beurt te wachten. Dit wordt gewijd aan een centraal inhibitie defect (Geurts et al., 2005).

Andere stoornissen bij kinderen, zoals angststoornis of depressieve stoornissen kunnen gevolgen hebben voor de taalontwikkeling. Volgens Blankenstijn en Scheper (1999) is de kans groot dat de taalontwikkeling van kinderen met bijvoorbeeld een depressieve stoornis later begint en anders verloopt. Verder kan verbale interactie lastig zijn voor deze groep kinderen. Doordat deze kinderen een taalachterstand oplopen, zouden ze ook meer problemen met lezen en schrijven kunnen ondervinden

Bij kinderen met een psychiatrische stoornis is er een grote co-morbiditeit met taalproblemen (Blankenstijn & Scheper, 1999; Walraven, Reitsma, & Kappers, 1994). Maar liefst 50 tot 80% van kinderen met een taalachterstand of stoornis heeft een psychiatrische stoornis en omgekeerd. Risicofactoren uit de omgeving van het kind kunnen aanleiding geven tot zowel taal- als psychiatrische stoornissen. Ook kunnen eigenschappen die samenhangen met het syndroom leiden tot verstoorde communicatie, waardoor het taalaanbod verarmd (Blankenstijn & Scheper, 1999). Bijvoorbeeld gebrek aan aandacht, concentratie en sociaal contact (e.g. bij ADHD of aan autisme verwante contactstoornissen). Bij deze kinderen zijn de taalproblemen niet het gevolg van een mentale beperking, maar van bijvoorbeeld beperkingen in de snelheid en capaciteit van de informatieverwerking (Goorhuis-Brouwer, 2010). Mogelijk hebben kinderen met deze stoornissen een grotere kans om laaggeletterd te blijven. Bij laaggeletterde volwassenen kunnen ontwikkelingsstoornissen mede hebben bijgedragen aan het feit dat ze basisvaardigheden onvoldoende beheersen.

### *Taalontwikkelingsstoornis*

Taalontwikkelingsstoornis (TOS) of primaire taalstoornis is de Nederlandse term voor het internationaal gangbare selective language impairment (SLI). Kenmerkend is dat er sprake is van een vertraagde en/of atypische taalontwikkeling, terwijl er verder sprake is van normale ontwikkeling. Kinderen zijn vaak laat met praten, en als ze praten, doen ze dat vaak op een

<sup>16</sup> [http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-\(spectrum-stoornis\)/autisme-spectrum-stoornis.aspx](http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-(spectrum-stoornis)/autisme-spectrum-stoornis.aspx)

<sup>17</sup> <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/pdd-nos/wat-is-pdd-nos/bijkomende-problemen/>

<sup>18</sup> <http://www.steunpuntadhd.nl/>

manier die past bij een jonger kind. Als ze ouder worden vinden ze het moeilijk om een conversatie te voeren, en ze hebben vaak problemen met het gebruik van werkwoorden (factsheet NIDCD). De diagnose TOS wordt gesteld door uitsluiting van andere problemen: de taalproblemen mogen niet te verklaren zijn vanuit sensorische, cognitieve, neurologische of emotionele problemen. Er mag dus geen sprake zijn van bijvoorbeeld een beneden gemiddelde intelligentie, een gehoorstoornis of psychiatrische ontwikkelingsstoornis (Bishop & Snowling, 2004; Factsheet NIDCD<sup>19</sup>).

Over de aard en oorzaak van TOS is nog veel discussie. Het beeld van TOS is heel divers en de mate waarin de stoornis optreedt, kan verschillen van mild tot ernstig (Langberg et al., 2012). Er is wel consensus over dat er een sterke genetische factor in het spel is, het is dus een neurologische stoornis (Factsheet NIDCD; Langberg et al.) Kinderen met TOS hebben een grotere kans dat zij problemen krijgen bij het leren lezen. Ze hebben in vergelijking met andere kinderen vaker zwakke fonologische vaardigheden (klank) en problemen met klank-tekens koppeling. Ze lopen vaak achter met leesvaardigheid, ook als er sprake is geweest van intensieve interventie (Bishop & Snowling, 2004). Ongeveer 40% van de kinderen met TOS heeft ook dyslexie (Wentink, Hoogenboom, & Cox, 2009). Ondanks dat TOS niet noodzakelijkerwijs hoeft te leiden tot laaggeletterdheid op volwassen leeftijd, is het waarschijnlijk dat onder laaggeletterde volwassen mensen zitten met een al dan niet onderkende TOS.

#### *Hersenbeschadiging*

Door ongelukken of beroertes kan het vermogen om taal te verwerken en te gebruiken sterk worden aangetast. Afasie is een stoornis in het produceren en begrijpen van gesproken- en geschreven taal. Deze stoornis is het gevolg van hersenletsel (een beroerte, trauma, ongeluk of tumor) bij mensen die een normale taalontwikkeling hebben gehad (Prins & Bastiaanse, 1999). Afasie betekent letterlijk "niet spreken" maar meestal kunnen mensen nog wel enkele woorden (of meer) zeggen (o.a., Bastiaanse, 2010). Bij volwassenen ontstaat afasie meestal door letsel in de linker hemisfeer van de grote hersenen. Afhankelijk van de plaats en de omvang van de beschadiging zien we problemen met spreken of begrijpen op woordniveau en/of zinsniveau. Meestal zijn er dan ook problemen met lezen en schrijven.

Verder bestaan er verschillende (zeldzame) stoornissen die specifiek te maken hebben met lezen (dyslexias) en schrijven (dysgrafias) (Harley, 2014).

---

<sup>19</sup> <https://www.nidcd.nih.gov/health/specific-language-impairment>