

# Cursistprofielen Laaggeletterdheid NT1 & NT2

Cursisten in Lees- en schrijfcursussen en hun onderwijs

Jeanne Kurvers  
Kaatje Dalderop  
Willemijn Stockmann



ROCTILBURG

## **COLOFON**

Cursistprofielen Laaggeletterdheid NT1 & NT2. Cursisten in Lees- en schrijfcursussen en hun onderwijs. (2013)

Jeanne Kurvers            Universiteit van Tilburg  
Kaatje Dalderop        Kaatje Dalderop Onderwijsadvies  
Willemijn Stockmann   ROC Tilburg

In opdracht van: Steunpunt Taal en Rekenen VE.

<b>Inhoud</b>	<b>Pagina</b>	
1	Inleiding	5
2	Onderzoeksvragen	6
3	Opzet en uitvoering van het onderzoek	8
	3.1 Samenstelling van het onderzoeksinstrumentarium	8
	3.2 Werving van deelnemers	15
	3.3 Afname van het assessment	15
	3.4 De kwaliteit van het assessment	16
	3.5 Indicatie taalniveaus	17
4	Beschrijving van het onderwijs	21
	4.1 Deelnemers	21
	4.2 Docenten	25
	4.3 Het onderwijs	26
	4.4 De intake	31
5	Cursistprofielen	33
	5.1 Lezen, schrijven en Nederlandse taal in samenhang	33
	5.2 Vaardigheden alle leerders	35
	5.3 Cursistprofielen	37
	5.4 De leerders bij de profielen	42
	5.5 De niveaus bij de profielen	46
	5.6 Nederlands of een andere taal als moedertaal	48
	5.7 Het onderwijs in relatie tot de profielen	52
6	Conclusies	56
7	Aanbevelingen	59
	Literatuur	61
	Bijlage 1: Beoordelingsmodel schrijven	63



# 1 Inleiding

In de volwasseneneducatie in Nederland bestaat al enkele decennia een tweedeling tussen het NT1-onderwijs en het NT2-onderwijs. Die tweedeling was lange tijd goed te begrijpen. In de lees- en schrijfgroepen zaten voor een belangrijk deel volwassen Nederlanders die doorgaans jaren onderwijs achter de rug hadden en desondanks niet voldoende geletterd waren om goed te functioneren in hun omgeving, die steeds hogere eisen stelt aan geletterdheid. Daarnaast zaten in die groepen ook cursisten die vanwege langdurige of frequente afwezigheid in het jeugdonderwijs onvoldoende basisvaardigheden hadden ontwikkeld.

In de alfabetiseringscursussen NT2 zaten en zitten volwassen migranten die in eigen land niet of nauwelijks onderwijs hebben genoten, die voor het eerst leren lezen en daarnaast het Nederlands als tweede taal moeten leren spreken en verstaan. Daarnaast zitten er in die groepen laaggeschoolden die in een ander dan het Latijnse schrift lezen en schrijven hebben geleerd.

Echter, de wereld verandert. Onderwijsinstellingen constateren dat de diversiteit in de lees- en schrijfcursussen sterk is toegenomen. Zo treffen we leerders aan met een andere moedertaal dan het Nederlands, die op jonge leeftijd naar Nederland zijn gekomen en (een deel van) het jeugdonderwijs in Nederland hebben doorlopen. De Wet inburgering zorgde ervoor dat veel anderstalige mensen die eerder niet hadden leren lezen en schrijven de weg naar de schoolbanken vonden, terwijl andere anderstalige leerders naar eigen zeggen na een inburgeringscursus niet uitgeleerd waren en zich aanmeldden voor lees- en schrijfgroepen.

Het Ministerie van OCW heeft aan het Steunpunt Taal en Rekenen Volwasseneneducatie gevraagd een onderzoek te laten uitvoeren naar cursist- en onderwijsprofielen in het leergebied taal voor de doelgroep laaggeletterde volwassenen. Doel van het onderzoek is meer zicht te krijgen op de doelgroep van de volwasseneneducatie, met name van de deelnemers aan lees- en schrijfcursussen, op hun vaardigheden en leerbehoeften en op het onderwijs dat hen wordt aangeboden. Aanleiding en context van de onderzoeksvraag is de veranderde samenstelling van dit deel van de doelgroep. Groepen bestaan steeds vaker uit een mengeling van deelnemers met een andere moeder/ thuistaal dan het Nederlands (NT2) die de mondelinge vaardigheden al (redelijk) goed beheersen en van oorsprong Nederlandstalige deelnemers (NT1). In de volksmond wordt dan wel gerefereerd aan 'NTanderhalf'. Het betreft hier dus niet de categorie nieuwe taalleerders. Het onderzoek brengt overeenkomsten en verschillen tussen deelnemers in deze heterogene groepen in beeld. Dit onderzoek hebben wij met veel plezier uitgevoerd.

Het onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de volgende instellingen en organisaties: Albedacollege, Drenthecollege, Gilde Opleidingen, ROC Aventus, ROC Nijmegen, ROC Tilburg, ROC van Amsterdam en Taalvakwerk.

Binnen deze organisaties bedanken we de volgende mensen: Mirelle Kooi, Atje Katoen, Anneke ten Wolde, Willy Alblas, Dusja Dijkstra, Carin Spoelstra, Sisca van Schieveen, Winnie Postma, Jet Wijdeveld, Mia Pouwels, Miek Spanbroek, Peer Ruis, Yvonne Eijsermans, Toon Oomen, Arjenne Zoutendijk, Hadewijch Kapteijn, Ank Ridderbeks, Hanneke van Rijswijk, José Scholte en Li-ja Termijn. Bovenal bedanken we alle cursisten die bereid waren een assessment af te leggen en ons zo van heel veel informatie voorzagen.

## 2 Onderzoeksvragen

De veranderingen in de populatie laaggeletterden roepen de vraag op hoe het volwassenenonderwijs de komende jaren zo efficiënt en effectief mogelijk in kan spelen op de verschuivingen in groepssamenstellingen en educatiebehoeften van volwassen laaggeletterden in Nederland, autochtoon *en* allochtoon.

Tegen die achtergrond is het interessant de volgende onderzoeksvragen onder de loep te nemen:

1. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de onderscheiden groepen leerders wat betreft vaardigheden, hiaten en leerbehoeften?
2. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van het onderwijs in de groepen zoals ze nu zijn samengesteld?
3. Wat zijn de implicaties van de bevindingen voor (verbetering van) curriculum, organisatie, didactiek en onderwijsmateriaal in de volwasseneneducatie?

De onderzoeksvragen kunnen worden uitgesplitst in een groot aantal concrete subvragen.

### a Leerdersonkenmerken

Belangrijke vragen zijn:

- Wat is de variatie aan lees- en schrijfvaardigheden?
- Wat is de variatie aan taalvaardigheid Nederlands (spreken, verstaan)?
- Wat zijn de belangrijkste hiaten in de mondelinge en schriftelijke vaardigheden?
- Welke achtergrondgegevens spelen mogelijk een rol (bijvoorbeeld speciaal onderwijs achter de rug, slechts enkele jaren onderwijs in Nederland, als kind Nederlands geleerd)?
- Welke leerbehoeften hebben de leerders zelf?

Een voorbeeld: is er (categorisch) onderscheid tussen de leerbehoeften van Willem (ouders Nederlands), Ahmed (ouders Marokkaans, in Nederland geboren) en Zohra (ouders Marokkaans, op 9-jarige leeftijd naar Nederland gekomen)? Waarin verschillen zij en waarin komen zij overeen? Waarin verschillen zij van Ajaan (Somalisch, als volwassen analfabeet naar Nederland gekomen, alfabetiseringscursus achter de rug)?

Deze gegevens kunnen leiden tot een nieuw type profilering van leerders die niet meer loopt langs de scheidlijnen van NT1/NT2. Het zal eerder gaan om een continuüm met aan de ene kant de nieuwkomer die nog nooit naar school is geweest en nog geen woord Nederlands spreekt en aan het andere einde Ahmed of Bettie die graag dingen willen opzoeken op internet en willen e-mailen of een opleiding willen volgen.

### b Onderwijskenmerken

Uit eerder onderzoek is al veel bekend over (alfa-)NT2-onderwijs aan laagopgeleiden. (Bijvoorbeeld: Van Schilt-Mol e.a., 2011; Kurvers & Stockmann, 2009; Huizinga & Van Kalsbeek, 1996) Voor de groepen NT1, gemengd NT1-NT2, NT-anderhalf zijn belangrijke vragen:

- Ad Intake
  - a) Hoe ziet de intake eruit?
  - b) Wat wordt precies vastgesteld bij de intake en hoe?

**c**     **Praktijk in de klas**

- c) Welke leerdoelen worden nagestreefd?
- d) Worden er standaarden of eindtermen gebruikt? Welke?
- e) Hoe wordt nagegaan of de doelen behaald zijn?
- f) Hoe heterogeen zijn de groepen? (niveaus, achtergronden, leerdoelen, etc.)
- g) Hoe wordt maatwerk gerealiseerd, in welke mate lukt dat? Welke belemmeringen zijn er?
- h) Hoe is de verhouding klassikaal werk/ groepswork/ individueel werken?
- i) Hoe wordt de tijd verdeeld over de verschillende vaardigheden (lezen, schrijven, mondeling, rekenen)?
- j) Welk (basis-)materiaal wordt gebruikt? Zijn er materialen voor individueel werken? Worden digitale leermiddelen ingezet?
- k) Zijn er andere faciliteiten voor gebruik multimedia? Wat wordt gebruikt?
- l) Welk aandeel krijgen mondelinge vaardigheden en woordenschatverwerving?

**d**     **Docenten**

- m) Welk soort opleiding hebben ze?
- n) In welke mate hebben ze kennis van of ervaring met beide doelgroepen?

### **3 Opzet en uitvoering van het onderzoek**

In dit hoofdstuk wordt allereerst de samenstelling van het onderzoeksinstrumentarium beschreven (3.1), vervolgens wordt toegelicht hoe informanten zijn geworven (3.2). In paragraaf 3.3 wordt uitgelegd hoe het assessment is afgenomen en paragraaf 3.4 gaat over de analyses die na de dataverzameling zijn uitgevoerd om de kwaliteit van het assessment vast te stellen.

#### **3.1 Samenstelling van het onderzoeksinstrumentarium**

Veel aandacht is uitgegaan naar het samenstellen van het assessment en het opstellen van de vragenlijst. Het onderzoek moest worden uitgevoerd binnen een werkveld dat een zware belasting ervaart als gevolg van teruglopende financiële middelen. Tegelijk was medewerking van onderwijsorganisaties voor het slagen van het onderzoek onontbeerlijk. Daarom was een hanteerbaar, tijdsefficiënt instrumentarium een belangrijke prioriteit. Tegelijk moest het instrumentarium uitgebreid genoeg zijn om de verschillende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Hiervoor was enerzijds een assessment en anderzijds een vragenlijst nodig.

##### **3.1.1 Assessment**

Er is gekozen voor een assessment dat uit zes onderdelen bestaat. De onderdelen zijn:

- Woordenschat
- Zinsbegrip
- Technisch lezen
- Begrijpend lezen
- Schrijfvaardigheid
- Spelling

Deze onderdelen worden minimaal noodzakelijk geacht om de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen vaardigheden van verschillende groepen leerders in kaart te kunnen brengen.

Een assessment van zes onderdelen lijkt tamelijk omvangrijk maar de instrumenten zijn zo vormgegeven dat van de zes onderdelen er vijf in een groepjes kunnen worden afgenomen. Het zesde onderdeel, technisch lezen, dient individueel te worden afgenomen. De afnameduur is echter slechts één minuut per cursist.

Om ervoor te zorgen dat de docenten en cursisten die het assessment respectievelijk afnemen en afleggen de activiteiten ook als nuttig zullen ervaren, is besloten dat alle onderdelen van het assessment na afloop (en na het veiligstellen van de data) met de cursisten mogen worden nabesproken. De cursist krijgt dus direct feedback op zijn of haar prestaties, waardoor het assessment een leeractiviteit wordt die dicht ligt bij de leeractiviteiten die andere lessen worden gedaan of gedaan zouden kunnen worden. De docent op zijn of haar beurt krijgt een goed beeld van de vaardigheden van de verschillende leerders in de groep.

Hierna worden de verschillende onderdelen van het assessment nader beschreven.



## **Woordenschat**

De omvang van de woordenschat hangt sterk samen met zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid. De omvang van de woordenschat van mensen met het Nederlands als moedertaal en taalgebruikers die het Nederlands als tweede taal spreken, kan sterk uiteen lopen. Zo omvat de gemiddelde woordenschat van kinderen in het basisonderwijs aan het eind van de basisschool ongeveer 15.000 woorden (Kuiken & Droge, 2010) terwijl de woordenschat van een tweede taalleerder op niveau A2 op zo'n 2000 woorden wordt geschat (Bossers e.a., 2010).

Voor de selectie of samenstelling van een woordenschattoets golden de volgende ambities:

- Er wordt één instrument gebruikt voor alle deelnemers aan het onderzoek. Dit maakt onderlinge vergelijkbaarheid beter mogelijk. Gezien de veronderstelde heterogeniteit binnen de doelgroep, betekent dit dat het instrument een relatief groot meetbereik moet hebben. Mensen met een beperkte woordenschat moeten bij voorkeur niet álles fout doen en deelnemers met een grotere woordenschat moeten niet in groten getale de maximumscore behalen.
- Het instrument maakt geen gebruik van geschreven taal, dit om interferentie tussen leesvaardigheid en prestaties op de woordenschattoets te voorkomen.
- Het instrument is geschikt voor groepsgewijze afname.
- De afnametijd is beperkt.
- Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van een bestaand instrument.

Een bestaande woordenschattoets die geen beroep doet op leesvaardigheid is de *Peabody Picture Vocabulary Test* (Schlichting, 2004). Deze test maakt, zoals de naam als zegt, gebruik van plaatjes. Kandidaten wijzen het juiste plaatje aan bij een mondelinge stimulus. De toets is bedoeld voor een brede doelgroep van kinderen en volwassenen. De toets is zeer omvangrijk: hij omvat 180 woorden, verdeeld over 17 subsets. Bij gebruik volgens de handleiding wordt de toets mondeling afgenomen in een één op één sessie van een kandidaat en een toetsleider. De toets wordt dan echter niet in zijn geheel afgenomen. Men start op een op grond van leeftijd bepaalde plaats in de toets. De toets wordt afgebroken als de kandidaat in een subset een aantal fouten maakt boven een vastgestelde norm. In de rapportage wordt de prestatie van de kandidaat geduid in termen van een leeftijdsequivalent. Bijvoorbeeld: De score van deze kandidaat komt overeen met de gemiddelde score van 15-jarigen.

De grote range (van makkelijke of hoogfrequente naar moeilijkere of laagfrequente woorden) en het gebruik van beeldmateriaal maakte de Peabody Picture Vocabulary Test aantrekkelijk, maar individuele toetsafname zou binnen het bestek van dit onderzoek teveel tijd vragen. Bovendien leek het rapporteren van een leeftijdsequivalent binnen de doelgroep niet wenselijk en in elk geval voor het doel van het onderzoek niet nodig. Het is immers de ambitie om subgroepen binnen de doelgroep te onderscheiden en niet om de (eventuele) achterstand op gemiddelde Nederlanders in kaart te brengen.

Er is daarom gekozen om gebruik te maken van een aantal subsets van de Peabody Picture Vocabulary Test. Deze zijn op andere dan door de constructeurs van deze toets beoogde wijze ingezet. Er is een aantal subsets geselecteerd dat aan alle aan het onderzoek deelnemende leerders is voorgelegd. De woordenschattaak is bovendien niet mondeling en individueel afgenomen, maar in een klassikale sessie in de vorm van een meerkeuzetoets. Bij een mondelinge stimulus (een door de docent voorgelezen woord) hebben de deelnemers aan het onderzoek steeds uit vier plaatjes het bij de stimulus behorende plaatje aangekruist. De illustraties, alternatieven en instructie zijn wel steeds hetzelfde als in de oorspronkelijke toets, alleen de wijze van afname verschilt.

Bij de selectie van subsets binnen de toets is allereerst het niveau A2 van het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001) als leidraad genomen. Mensen met een andere moedertaal dan het Nederlands worden over het algemeen alleen toegelaten in lees- en schrijfgroepen als ze voor de mondelinge vaardigheden ten minste op A2 of B1 zitten. Er is op de ROC's geen eenduidige, laat staan wettelijke ingangseis maar voor zover bekend wordt vrijwel altijd een ondergrens gehanteerd (Dalderop, 2012).

Als norm voor een woordenschat op A2 is gebruik gemaakt van het Leerwoordenboek Nederlands (Gathier & De Kruijf, 2011). Dit woordenboek bevat 2700 lemma's, waaronder de 2000 hoogst frequente woorden van het Nederlands. Er is voor gezorgd dat in het eerste deel van de woordenschattaak enkele woorden werden aangeboden die voorkwamen in het Leerwoordenboek Nederlands. Zo kon worden verwacht dat alle leerders beginnen met een aantal woorden die ze kennen.

De subset waarmee de woordenschattaak start, is subset 6. De sets lopen op in moeilijkheid. De subset waarmee het assessment eindigt, is set 10. Bij deze set verwachten we ook bij veel moedertaalsprekers die behoren tot de doelgroep geen maximale score meer. Slechts drie woorden in deze subset behoren tot de 5000 hoogst frequente woorden van het Nederlands (Hazenberg & Hulstijn, 1992 in Bossers e.a., 2010). De selectie omvat in totaal 60 woorden, waarvan het eerste woord bij wijze van voorbeeld al is aangekruist.

### **Zinsbegrip**

De zinsbegriptaak heeft tot doel na te gaan of de taalgebruiker minder in het oog springende informatie in gesproken taal herkent en begrijpt. Het kan gaan om informatie die wordt uitgedrukt door een functiewoord, bijvoorbeeld een voorzetsel, of door een grammaticale constructie, bijvoorbeeld een passiefconstructie.

Bijvoorbeeld: In de zin *De hond wordt door de kat gebeten* zullen de meeste taalgebruikers begrijpen dat er sprake is van een hond, een kat en bijten. Minder mensen zullen echter in de gaten hebben dat de kat hier bijt. Om deze taak tot een goed einde te brengen moet de kandidaat zowel gebruik maken van zijn of haar woordenschat, (eventueel onbewuste) grammaticale kennis als verstavaardigheid.

De zinsbegriptaak is kort. Hij omvat tien zinnen, die zijn ontleend aan de TAK, de Taaltoets Alle Kinderen (Verhoeven & Vermeer, 2001). De assessor leest de zinnen voor. De kandidaten kiezen uit drie plaatjes het plaatje dat het best bij de zin past en kruisen dit aan. De taak kan in een groepsgewijze sessie worden afgenomen.

### **Technisch lezen**

Deelnemers binnen de lees- en schrijfgroepen kunnen verschillen in leesvaardigheid, van in het geheel niet leesvaardig tot niveau 2F van de Standaarden en Eindtermen VE (Cinop, 2012).

Een belangrijk aspect van leesvaardigheid is technische leesvaardigheid. Technisch lezen is primair de vaardigheid om lettertekens te verbinden met klanken en die klanken weer samen te voegen tot een gesproken woord, zodat betekenis kan worden afgeleid uit geschreven taal. Veelgebruikte instrumenten om na te gaan of en hoe goed leerders technisch kunnen lezen, zijn tempotoetsen op basis van een woordenlijst.

Bij de keuze van een assessmenttaak voor technisch lezen, golden de volgende ambities:

- Er wordt één instrument gebruikt voor alle deelnemers aan het onderzoek. Dit maakt onderlinge vergelijkbaarheid beter mogelijk. Gezien de diversiteit van de doelgroep betekende dit dat het instrument een relatief groot meetbereik moet hebben. Naast 'makkelijke' en korte woorden moesten ook langere en moeilijkere woorden voorkomen.
- Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van een bestaand instrument.

Gekozen is voor de tempoleestaak uit de TIWI (Bureau ICE, 2009). Deze woordenlijst heeft als voordeel dat de genoemde range van makkelijke naar moeilijkere woorden in de toets voorkomt en dat hij kort is (de lijst omvat 80 woorden) en in een beperkte tijd af te nemen.

Bij gebruik volgens de bedoelingen van de ontwikkelaars is de leestijd twee minuten, waarbij geldt dat leerders die binnen die tijd meer dan 62 woorden lezen, als 'geletterd' worden beschouwd. Overigens is opgemerkt dat die score nog niet als een maat voor vloeiendheid kan worden gehanteerd, eerder als een maat voor het kunnen toepassen van het alfabetisch principe in een tempo dat iets hoger ligt dan dat van absolute beginners.

In afwijking van de voorschriften van de TIWI is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een leestijd van één minuut. Deze keus is gemaakt op grond van de verwachting dat binnen de doelgroep een relatief groot deel van de mensen in staat zal zijn de woordenlijst in minder dan twee minuten uit te lezen. Wanneer een groot deel van de leerders de maximale score zou halen, geeft het instrument weinig informatie over overeenkomsten en verschillen tussen leerders.

### **Tekstbegrip**

Technisch lezen is een belangrijke voorwaarde voor begrijpend lezen (het kunnen begrijpen van geschreven taal) maar er is geen één op één relatie tussen technische leesvaardigheid en tekstbegrip. Zo kan een niet-Nederlandstalige lezer die in de moedertaal vlot leest, met een nog beperkte woordenschat in het Nederlands, problemen ondervinden met het begrijpen van een tekst, terwijl hij of zij wel vlot een lijst losse woorden kan voorlezen en kan een lezer met dyslexie zich strategieën hebben eigen gemaakt waardoor teksten vrij goed begrepen worden terwijl deze persoon grote moeite kan hebben met technisch lezen.

Daarom moest er naast de technisch leestaak een taak voor tekstbegrip worden opgenomen in het assessment.

Voor de selectie of samenstelling van de taak begrijpend lezen golden de volgende ambities:

- Er wordt één instrument gebruikt voor alle deelnemers aan het onderzoek. Dit maakt onderlinge vergelijkbaarheid beter mogelijk. Gezien de diversiteit van de doelgroep betekende dit dat het instrument een relatief groot meetbereik moet hebben.
- Het instrument is geschikt voor groepsgewijze afname.
- De afname vraagt weinig tijd.
- Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van een bestaand instrument.

Het bleek niet mogelijk te zijn om een bestaand instrument te vinden dat een voldoende groot meetbereik had, geschikt was voor de doelgroep laaggeletterde volwassenen én binnen een beperkte tijd kon worden afgenomen. Er is daarom besloten voor dit doel een leestaak samen te stellen.

Bij de ontwikkeling van deze taak moesten we bovendien vaststellen dat de eerste en tweede ambitie (één instrument voor iedereen en groepsgewijze afname) niet goed verenigbaar waren. Bij een groepsgewijze afname van een tekstbegripstaak is het nodig dat leerders zelfstandig kunnen werken, dat ze zelf de vragen kunnen lezen en beantwoorden. We waren echter van oordeel dat dit van de laagst vaardige leerders binnen de doelgroep niet verwacht kan worden. Er is daarom voor beginnende leerders een variant van het assessment ontwikkeld, waarbij tekstbegripsvragen mondeling door de assessor aan de leerder konden worden gesteld en waarbij de leerder de vragen ook mondeling mocht beantwoorden. Deze variant heeft de naam 'Teksten Lezen 2' gekregen. Het assessment voor de overige leerders is aangeduid als 'Teksten Lezen 1'. De beide varianten hebben één tekst met vragen gemeen, waarbij overigens de wijze van afname verschilt. In het schema hieronder wordt duidelijk gemaakt wat de niveau-range van de beide assessments begrijpend lezen is.

<b>Teksten Lezen 1</b>	<b>Teksten Lezen 2</b>
	Tekst 1: Alfa A
Tekst 1: Alfa B	Tekst 2: Alfa B
Tekst 2: Alfa C/ Instroomniveau/ A1	
Tekst 3: 1F/ A2	
Tekst 4: 2F/ B1	

De teksten zijn afkomstig uit verschillende bronnen, te weten: de Begintoets Alfa (Cito, 2008), Melkweg (Borgesius e.a., 2012) en de Staatsexamens NT2. De teksten afkomstig uit Melkweg (A2/1F) en het Staatsexamen NT2 (B1/2F) zijn in 2012 in een project van de Nederlandse Taalunie geijkt door een expertpanel. Dat wil zeggen dat het niveau van de taak beoordeeld is ([www.erknederlands.org](http://www.erknederlands.org)). Van de tekst afkomstig uit de Begintoets Alfa is het niveau door Cito onderzocht. De taak op niveau Alfa B is voor dit doel ontwikkeld. Dat was nodig omdat er geen geschikte bestaande taak op dit niveau gevonden kon worden.

### ***Tekst schrijven***

Om na te gaan in welke mate de doelgroep in staat is zich schriftelijk uit te drukken, is een korte vrije schrijftaak in het assessment opgenomen. Bij de selectie of samenstelling van de schrijftaak golden de volgende uitgangspunten:

- Er wordt één instrument gebruikt voor alle deelnemers aan het onderzoek. Dit maakt onderlinge vergelijkbaarheid beter mogelijk.
- Het instrument is geschikt voor groepsgewijze afname.
- De afname vraagt weinig tijd.
- Waar mogelijk wordt gebruik gemaakt van een bestaand instrument.

Gekozen is voor een taak waarbij de leerders een tekst produceren bij een serie plaatjes. Er is hier niet gekozen voor een functionele schrijftaak, bijvoorbeeld een brieftaak, omdat we verwachtten dat deze vorm veel geoefend wordt in het onderwijs en leerders de taak mogelijk tot een redelijk einde brengen met een beperkt repertoire van geleerde frases. Een ander voordeel van de gekozen schrijftaak is dat ook heel zwakke schrijvers in staat zullen zijn enkele woorden of zinnen bij de plaatjes te produceren. Het bleek niet mogelijk om een geschikte bestaande schrijftaak te vinden. Daarom is gebruik gemaakt van een variant op een taak die door Kurvers (2002) in eerder onderzoek is gebruikt. Het gebruikte beeldmateriaal is afkomstig uit de TAK (Verhoeven & Vermeer, 2001).

Bij de taak is een beoordelingsmodel ontwikkeld. De schrijftaak is achteraf door twee van de onderzoekers onafhankelijk van elkaar beoordeeld. Alle schrijfprestaties zijn beoordeeld op leesbaarheid, adequaatheid, begrijpelijkheid, syntaxis, morfologie, spelling, interpunctie, woordkeus en samenhang. Bij afwijkende beoordelingen zijn we door middel van discussie tot een gezamenlijk oordeel gekomen. Het beoordelingsmodel is opgenomen in bijlage 1.

### **Spelling**

Een relatief snelle en eenvoudige manier om iets te weten te komen over (aspecten van) de schrijfvaardigheid van leerders, is het afnemen van een dictee. Het is bovendien een werkvorm die kan rekenen op het enthousiasme van leerders (Dalderop, 2012). Daarom is een dicteetaak aan het assessment toegevoegd.

Gekozen is voor een halfdictee waarin de leerders een ontbrekend woord invullen in een zin. De zinnen worden voorgelezen door de assessor. Het dicteewoord wordt enkele malen herhaald.

De taak omvat dertig woorden, te beginnen met klankzuivere woorden (bijvoorbeeld *mes*: je moet schrijven wat je hoort). Daarna volgen tweetekenklanken (*deur*) en medeklinkerclusters (*herfst*), werkwoordspelling (*zij wordt*) en moeilijkere en langere woorden (*automatisch*). Alle woorden komen voor in het Leerwoordenboek Nederlands (Gathier & De Kruijf, 2005) en behoren tot de hoogst frequente woorden van het Nederlands. Dat wil zeggen dat we aan kunnen nemen dat de betekenis van de woorden bij de deelnemers aan het assessment bekend is.

Bij het assessment is een uitvoerige en gedetailleerde handleiding voor de deelnemende scholen gemaakt. Alle bij het onderzoek betrokken docenten hebben daarnaast op locatie een korte training gehad. Dit was van belang om ervoor zorg te dragen dat alle assessoren op dezelfde wijze te werk zouden gaan.

### **3.1.2 De vragenlijst**

Naast het assessment is een vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst is nodig om informatie te verkrijgen over de achtergrondkenmerken van leerders en van het onderwijs dat hen wordt aangeboden. Deze informatie moet in verband worden gebracht met de prestaties van (groepen) leerders. Stel bijvoorbeeld dat zou blijken dat de woordenschat van Nederlandstalige leerders groter is dan die van anderstalige leerders, dan kunnen we dat alleen maar vaststellen als we ook weten welke leerders welke moedertaal spreken.

De vragenlijst kent drie verschillende onderdelen:

- Vragen over de intake. Deze worden per deelnemende school of organisatie één maal ingevuld.
- Vragen over het onderwijs. Deze worden per deelnemende groep door de docent ingevuld.
- Vragen over de leerder. Deze worden voor iedere leerder afzonderlijk ingevuld. De docent vult deze vragenlijst in.

Door middel van de vragenlijst per leerder is informatie verkregen die cruciaal is om bij de dataverwerking de prestaties van leerders in verband te kunnen brengen met een cursistprofiel.

Bij de vragenlijst is een uitgebreide handleiding ontwikkeld die ertoe bij moest dragen dat de vragenlijst eenduidig en zoals bedoeld is ingevuld.

### **3.1.3 Feedbacksessie**

Na het ontwikkelen van de concepten van de instrumenten die deel uitmaken van het assessment, de vragenlijst en de handleiding, zijn op 15 november 2012 alle instrumenten en de vragenlijst voor feedback voorgelegd aan een klein expertpanel. In dit panel waren zowel deskundigen op het gebied van laaggeletterdheid en onderzoek vertegenwoordigd als sleutelfiguren uit de onderwijspraktijk. Daarnaast was de opdrachtgever uitgenodigd.

Het doel van de sessie was het verkrijgen van feedback op zowel de uitvoerbaarheid van het assessment en hanteerbaarheid van de vragenlijst als eventueel op methodologische aspecten van het onderzoek of de focus ervan.

De volgende mensen waren aanwezig bij de feedbacksessie.

Ina den Hollander - Cinop  
Elwine Halewijn – ITTA  
Martie van Bossum – ROC Tilburg  
Hadewijch Kapteijn –ROC van Amsterdam.  
Frederike Bos – Steunpunt Taal en Rekenen VE

Daarnaast waren ook Winnie Postma van ROC Nijmegen en Carin Spoelstra van ROC Gilde uitgenodigd maar zij waren helaas verhinderd.

In de feedbacksessie is overwegend positief gereageerd op de instrumenten, de keuze voor de te toetsen onderdelen, de wijze van afname en de hanteerbaarheid. Bij de vragenlijst werden enkele suggesties voor verduidelijking gedaan. Deze zijn na de feedbacksessie verwerkt in de definitieve versie.

### **3.2 Werving van deelnemers**

De assessments zouden volgens het onderzoeksplan worden afgenomen bij in totaal 200 leerders. Daarom moesten scholen worden geworven die bereid zijn aan het onderzoek deel te nemen. Bij de werving zijn verschillende aanbieders benaderd, met het verzoek elk met 25 cursisten te participeren in het onderzoek. De acht aanbieders die bereid gevonden zijn aan het onderzoek deel te nemen zijn ROC van Amsterdam, ROC Aventus, ROC Tilburg, ROC Gilde Opleidingen, ROC Nijmegen, Drenthecollege, Taalvakwerk en ROC Albeda. Daarnaast zijn ook het ID-college, ROC Utrecht en ROC Eindhoven benaderd voor deelname aan het onderzoek. Deze instellingen zijn niet ingegaan op ons verzoek of hadden daartoe niet de mogelijkheid.

Bij de keuze voor onderwijsaanbieders hebben we gekeken naar regionale spreiding en voldoende vertegenwoordiging van zowel grote steden als middelgrote, kleinere en plattelandsgemeenten.

De selectie van deelnemende cursisten zou na toezegging in overleg plaatsvinden, omdat we er zorg voor moesten dragen dat de steekproef voldoende heterogeen is. Heterogeen wil hier zeggen:

- divers naar niveau van beheersing van lees- en schrijfvaardigheid;
- divers naar taalachtergrond (NT1 of NT2);
- divers naar cognitieve capaciteiten (bijvoorbeeld een achtergrond in het speciaal onderwijs, werkzaam via een SW-bedrijf);
- divers naar doel van de cursus (bijvoorbeeld specifiek gericht op werkenden).

Het bleek lastig uitvoerbaar om op cursistniveau deelnemers te selecteren. Vrijwel overal hebben de aanbieders met hele groepen meegedaan aan het onderzoek. Dat stelde docenten in staat de assessments af te nemen binnen de lestijd. Bij de selectie van groepen is gelet op vertegenwoordiging van groepen van verschillend niveau, taalachtergrond, cognitieve capaciteiten en cursusdoel.

De periode december 2012-januari 2013 was voorzien voor dataverzameling. Vrijwel alle aanbieders die hun medewerking toezegden, gaven aan de werkzaamheden liever in de maand januari te plannen dan in december. Voor de voortgang van het onderzoek was dit niet direct problematisch.

### **3.3 Afname van het assessment**

In de periode december 2012-januari 2013 (met een uitloop naar februari 2013) is het assessment afgenomen op de acht deelnemende instellingen. Om diverse redenen is ervoor gekozen dat de scholen één of meer van hun docenten als assessor zouden aanwijzen. De belangrijkste reden is dat

er binnen de doelgroep leerders zijn die gevoelig kunnen zijn voor onbekende situaties of die negatieve ervaringen hebben met toetsen in het verleden. Het leek voor deze leerders het beste als een vertrouwde docent het assessment zou afnemen.

Daarnaast constateerden we dat veel scholen momenteel een grote druk ervaren door teruglopende budgetten. We hebben aangenomen dat het de werving van scholen zou kunnen helpen vergemakkelijken als we binnen de onderzoeksbegroting de reservering voor assessoren ten goede konden laten komen aan de deelnemende onderwijsorganisaties. De deelnemende onderwijsorganisaties hebben een vergoeding per cursist ontvangen voor hun deelname.

Bij alle aanbieders die hun medewerking aan het onderzoek hebben toegezegd is op locatie een instructie voor de assessoren verzorgd. Daarbij waren steeds alle assessoren aanwezig. Een uitzondering daarop is ROC Albeda, waar een onvoorziende roosterwijzing ervoor zorgde dat een andere docent uiteindelijk de assessments afnam. Alle instellingen hebben een coördinator aangewezen die tevens de contacten met de onderzoekers onderhield.

### 3.4 De kwaliteit van het assessment

Na de afnames van het assessment is een aantal analyses uitgevoerd om de kwaliteit van het assessment te beoordelen. Gekeken is naar de samenhang tussen de verschillende onderdelen van het assessment en naar de betrouwbaarheid van de onderdelen.

#### *Samenhang*

Om na te gaan welke onderliggende dimensies onderscheiden kunnen worden binnen het geheel van het assessment is een factoranalyse uitgevoerd. Daarmee wordt nagegaan of de verschillende variabelen (van woordenschat tot tekstschrijven) gereduceerd kunnen worden tot enkele onderliggende factor.<sup>1</sup> Het screeplot criterium leidt tot een uitkomst van twee factoren die gezamenlijk 76% van de variantie verklaren (59% wordt verklaard door de eerste factor, en nog eens 17% door de tweede factor). In tabel 3.1 staat de uitkomst van de factoranalyse.

Tabel 3.1: Uitkomsten factoranalyse met twee factoren

	Factor	
	1: Geletterdheid	2: Taal
Totaal woordenschat	,014	<b>,883</b>
Totaal technisch lezen	<b>,940</b>	-,123
Totaal zinsbegrip	-,014	<b>,861</b>
Totaal tekstbegrip	<b>,848</b>	,022
Totaal spelling	<b>,887</b>	,020
Totaal tekst schrijven	<b>,623</b>	,365

<sup>1</sup> Gebruikt werd Principale Componentenanalyse met Obliminrotatie die toestaat dat de twee factoren onderling correleren.



Op de eerste factor (geletterdheid) laden alle lees- en schrijftaken hoog, op de tweede factor (taal) vooral woordenschat en zinsbegrip. Daarnaast draagt ook tekstschrijven nog enigszins bij aan de factor taal. Het hoogste gewicht bij de eerste factor ligt bij technisch lezen, het hoogste bij de tweede ligt bij taal (woordenschat en zinsbegrip). Omdat de factoranalyse duidelijk een taaldimensie en een geletterdheidsdimensie onderscheidt, zijn de woordenschattaak en de zinsbegrip taak samengenomen als de taalzaak (Taal Totaal).

### *Betrouwbaarheid*

Voor alle onderdelen van het assessment is de betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha) berekend. Deze maat geeft informatie over de interne consistentie van het instrument, dat wil zeggen, de mate waarin de vragen of taken één vaardigheid meten. Tabel 3.2 geeft de betrouwbaarheid van de verschillende onderdelen van het assessment weer. Daarnaast worden per onderdeel de maximaal te behalen score, de gemiddelde p-waarde en de standaarddeviatie (SD) gerapporteerd. De standaarddeviatie geeft informatie over de spreiding van scores. Een lage standaarddeviatie geeft aan dat spreiding in scores gering was en een hoge standaarddeviatie laat zien dat de spreiding groot was. De p-waarde geeft informatie over het aandeel van deelnemers dat een vraag of taak correct heeft gedaan. Een hoge p-waarde duidt op een makkelijke taak en een lage p-waarde duidt op een moeilijke taak. De maximale waarde is 1.

Tabel 3.2: Betrouwbaarheid

	<b>N</b>	<b>maximum score</b>	<b>SD</b>	<b>p-waarde</b>	<b>alpha</b>
Woordenschat	230	60	10,612	.77	.93
Zinsbegrip	233	10	1,421	.905	.70
Taal Totaal	230	70	11,442	.79	.94
Technisch lezen	228	80	18,099	.72	.98
Begrijpend lezen	221	19	3,531	.75	.86
Spelling	233	30	7,401	.59	.93
Schrijven	230	18	3,648	.60	.80

Aangezien als grenswaarde voor de betrouwbaarheid ten behoeve van onderzoek doorgaans .70 wordt gehanteerd, is de betrouwbaarheid van alle onderdelen van het assessment goed te noemen. De betrekkelijk lage alpha van de zinsbegriptaak wordt mede veroorzaakt door de geringe testlengte, die slechts tien opgaven omvat. Na samenvoegen van woordenschat en zinsbegrip tot Taal totaal was ook voor dit onderdeel de betrouwbaarheid goed.

### **3.5 Indicatie taalniveaus**

Het binnen dit onderzoek gehanteerde assessment is primair bedoeld om overeenkomsten en verschillen tussen groepen leerders aan het licht te brengen. Toch waren we ook erg benieuwd naar de relatie van onderdelen van het assessment met de taalniveaus zoals die in het veld gehanteerd worden, op de eerste plaats de niveaus van de Standaarden en Eindtermen VE (Cinop, 2012) en, voor de laagste niveaus, het Raamwerk Alfabetisering NT2 (Stockmann, 2008). Het Raamwerk

Alfabetisering onderscheidt twee niveaus (Alfa A en Alfa B) onder het Instroomniveau, dat vergelijkbaar is met het niveau Alfa C uit het Raamwerk Alfabetisering.

Om een relatie te kunnen leggen tussen onderdelen van het assessment en de taalniveaus, is in een kleinschalige, interne sessie een standaardsettingsprocedure uitgevoerd.

Voor Lezen is het onderdeel begrijpend lezen bekeken. Daarbij is gebruik gemaakt van de *basket method* ofwel mandjesmethode, zoals die is beschreven door de Raad van Europa voor het relateren van toetsen aan het Europees Referentiekader (Language Policy Division, 2009). Bij deze methode worden opgaven verdeeld over denkbeeldige mandjes die elk een niveau representeren.

De grensscore voor een niveau is bepaald op 75% van de opgaven van het betreffende niveau en alle opgaven van het onderliggende niveau of de onderliggende niveaus.

Bijvoorbeeld:

De toets begrijpend lezen omvat 19 opgaven. Bij toepassing van de mandjesmethode komen de eerste vier opgaven terecht op niveau Alfa B, de volgende vier opgaven schatten we op Instroomniveau. Een leerder met een totale score van 7 punten voor begrijpend lezen wordt dan ingedeeld op Instroomniveau. Daarbij maakt het niet uit of hij precies zeven van de eerste 8 vragen goed heeft gemaakt of er daarvan misschien nog één gemist heeft maar later in de toets een op het oog moeilijkere vraag correct heeft beantwoord.

Toepassing van de procedure heeft geleid tot de volgende grensscores voor lezen:

Tabel 3.3: Cesuren Teksten Lezen 1

Vaardigheid	Niveau	Aantal vragen	Cesuur
Lezen	Alfa B	4	3
	Instroomniveau	+4	7
	1F	+6	13
	2F	+5	18

Voor de zeer zwakke lezers, die het onderdeel Teksten Lezen 2 hebben gedaan, gelden de volgende grensscores:

Tabel 3.4: Cesuren Teksten Lezen 2

Vaardigheid	Niveau	Aantal vragen	Cesuur
Lezen	Alfa A	4	3
	Alfa B	+4	7

Bij schrijven hebben we zowel het dictee als de schrijftaak bij de beoordeling betrokken. Bij het dictee zijn de opgaven volgens de mandjesmethode ingedeeld. Er is beoordeeld op het verondersteld vereiste niveau om de opgave correct te kunnen maken. Daarbij is weer 75% van de opgaven van het betreffende niveau plus alle opgaven op het onderliggende niveau als grensscore gehanteerd.

Bij de schrijftaak is gekeken naar het beoordelingsmodel, met de vraag voor ogen: hoeveel van de maximaal toe te kennen punten zal een cursist op elk van de niveaus voor deze schrijftaak kunnen halen? Deze punten zijn opgeteld bij de grensscore voor het dictee. Dit resulteert in de voor schrijven gehanteerde cesuur, in de tabel weergegeven in de laatste kolom.

Tabel 3.5: Cesuren Schrijven

Vaardigheid	Niveau	Aantal woorden dictee	Aantal punten dictee	Aantal punten tekst	Cesuur schrijven totaal
Schrijven	Alfa A	5	4	2	6
	Alfa B	8	11	5	16
	Instreamniveau	4	16	8	24
	1F	8	23	12	35
	2F	4	28	15	43

Ook naar de woordenschat is gekeken in relatie tot de taalniveaus. Het trekken van een conclusie over functionele taalvaardigheid op grond van de woordenschat is echter niet direct eenvoudig. De woordenschat die in het assessment is voorgelegd, is een receptieve taak, hij toetst het begrip van de woorden. We hebben de taak voorgelegd om een indruk te krijgen van de mondelinge vaardigheid van de deelnemers, maar er is geen één op één relatie tussen de omvang van de woordenschat en functionele mondelinge taalvaardigheid. Wel is bekend dat woordenschat een belangrijke voorspeller is voor succes bij zowel spreken en verstaan als lezen en schrijven (o.a. Bossers e.a., 2010).

Een ander punt is dat er in de Referentieniveaus Taal en Rekenen en in de Standaarden en eindtermen VE geen uitspraken worden gedaan over de omvang van de woordenschat per niveau. In het NT2-onderwijs is er wat meer aandacht geweest voor woordenschat in relatie tot de taalniveaus. Zo wordt de woordenschat van een taalleerder die A2 beheerst geschat op zo'n 2000 woorden (Bossers e.a., 2010; Gathier & De Kruyf, 2011) en bleek uit een onderzoek naar de woordenschat van kandidaten van het Staatsexamen Lezen I dat deze zo'n 5000 woorden omvatte (Broertjes, 2011). Ander onderzoek rond het Staatsexamen toont aan dat programma I zich bevindt op niveau B1 van het Europees Referentiekader (Begcher e.a., 2009; Kuijper e.a., 2009 en 2011).

We zouden dus –met de nodige voorzichtigheid – een woordenschat van 2000 woorden mogen hanteren als grens voor A2 en een woordenschat van 5000 woorden als grens voor B1. Hoewel het voor de functionele vaardigheden eenvoudig is om een relatie te leggen tussen de Referentieniveaus en de niveaus van het Europees Referentiekader, is dat juist rond de woordenschat veel ingewikkelder, als je bedenkt dat de gemiddelde woordenschat van kinderen aan het eind van de basisschool wordt geschat op zo'n 10.000 tot 15.000 woorden (Kuiken & Droge, 2010) en diezelfde kinderen op dat moment geacht worden 1F te beheersen. We beperken ons hier dus tot een verwijzing naar de niveaus van het ERK.

Als norm voor een woordenschat op A2 is gebruik gemaakt van het Leerwoordenboek Nederlands (Gathier & De Kruyf, 2011). Dit woordenboek met 2700 lemma's bevat de hoogst frequente woorden van het Nederlands, aangevuld met een set woorden die voor volwassen leeders van het Nederlands erg belangrijk zijn. De auteurs claimen dat deze woorden nodig zijn voor de beheersing van A2/1F. Merk op dat A2 en 1F hier dus als gelijkwaardige niveaus worden gezien.

In de woordenschat die binnen het onderzoek is afgenomen, komen negen woorden voor die ook voorkomen in het Leerwoordenboek Nederlands. Een leerder die A2 beheerst, zal de opgaven bij deze negen woorden correct maken. Deelnemers aan het onderzoek zijn aangemoedigd in alle gevallen een antwoord te geven, ook als ze moesten gokken. Bij een toetslengte van 60 opgaven en

vier keuzes per opgave leidt dit op basis van kans tot 15 correct gemaakte opgaven. De gehanteerde grensscore is daarom  $15+9=23$ .

Vervolgens zijn de woorden in de woordenschattoek verzeleken met de 5000 hoogst frequente woorden van het Nederlands (Hazenberz & Hulstijn 1992 in Bossers e.a.,2010). 22 woorden uit de woordenschattoek behoren tot de 5000 hoogst frequente woorden van het Nederlands. De gehanteerde grens voor B1 is daarom  $15+22=37$ .

## 4 Beschrijving van het onderwijs

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven, bestaat het onderzoeksinstrumentarium uit een aantal vragenlijsten en een assessment. De vragenlijsten hebben betrekking op de leerders, de docenten, het onderwijs en de intake. In dit hoofdstuk wordt eerst de informatie beschreven die is verkregen uit de vragenlijsten. In paragraaf 4.1 worden de deelnemers beschreven, 4.2 gaat over de docenten. Paragraaf 4.3 beschrijft het onderwijs en 4.4 tenslotte de intake.

### 4.1 Deelnemers

Aan de docenten van de deelnemende leerders is gevraagd een vragenlijst in te vullen over de leerders die meededen aan het onderzoek. In totaal hebben 237 deelnemers aan het onderzoek deelgenomen. Deze deelnemers variëren in leeftijd van 20 tot 77 jaar, 80% van de deelnemers is tussen 30 en 60 jaar. De gemiddelde leeftijd is 46 (SD 11). Van de deelnemers is 42% man en 58% is vrouw. De deelnemers zijn afkomstig uit in totaal 44 verschillende landen. De landen van herkomst zijn weergegeven in tabel 4.1.

Tabel 4.1: Geboorteland cursisten

Geboorteland	Aantal	%
Nederland	122	51,7%
Marokko	21	8,9%
Turkije	15	6,4%
Suriname	7	3,0%
Indonesië	6	2,5%
Ned. Antillen	5	2,1%
Duitsland	4	1,7%
Somalië	4	1,7%
Iran	4	1,7%
China	4	1,7%
Colombia	3	1,3%
Polen	3	1,3%
Dominicaanse Republiek	3	1,3%
Afghanistan	3	1,3%
Vietnam	3	1,3%
Brazilië	2	,8%
Thailand	2	,8%
Eritrea	2	,8%
Ivoorkust	1	,4%
Oostenrijk	1	,4%
Pakistan	1	,4%
Ghana	1	,4%
Libanon	1	,4%
Egypte	1	,4%
Azerbeidzjan	1	,4%
Rusland	1	,4%
Macedonië	1	,4%
Filippijnen	1	,4%

India	1	,4%
Nigeria	1	,4%
Spanje	1	,4%
Guinee	1	,4%
Sierra Leone	1	,4%
Sri Lanka	1	,4%
Syrië	1	,4%
Algerije	1	,4%
Ethiopië	1	,4%
Gambia	1	,4%
Burundi	1	,4%
Jamaica	1	,4%
Georgië	1	,4%
Totaal niet Nederland	114	48,3%
Totaal	236	100%

De tabel laat zien dat van de deelnemers aan het onderzoek bijna 52% afkomstig is uit Nederland, iets meer dan de helft van de leerders. De andere helft is afkomstig uit een groot aantal landen, waarbij de mensen uit Marokko met 9% de grootste groep vormen. De deelnemers die niet in Nederland zijn geboren zijn gemiddeld 20 jaar in Nederland, variërend van 1 tot 55 jaar ( $SD=10$ ). De leeftijd bij aankomst in Nederland varieert van 5 tot 45. De gemiddelde leeftijd bij aankomst is 23 jaar ( $SD= 9$ ).

#### *Moedertaal en thuistaal*

Van de deelnemers aan het onderzoek heeft 52% het Nederlands als moedertaal. De overige deelnemers spreken in totaal 34 verschillende moedertalen. Thuis spreekt 32% van de deelnemers het Standaardnederlands en 22% spreekt een Nederlandse streektaal; 9% van de deelnemers wisselt het Standaardnederlands en de streektaal af. 17% van de deelnemers spreekt thuis de niet-Nederlandse moedertaal en 19% wisselt het Nederlands en de moedertaal af.

#### *Beroep*

Van 200 deelnemers aan het onderzoek is het beroep ingevuld. Deze deelnemers vervullen in totaal 51 verschillende beroepen. Een overzicht is weergegeven in tabel 4.2.

Tabel 4.2: Beroepen

Beroep	Aantal	%	Beroep (vervolg)	Aantal	%
huisvrouw	34	17%	docent techniek	1	0,5%
productiemedewerker	26	13%	medewerker techniek	1	0,5%
medewerker SW-bedrijf	22	11%	medewerker wasserij	1	0,5%
groenvoorziening	13	6,5%	voedingsassistente	1	0,5%
inpakker	13	6,5%	algemeen medewerker	1	0,5%
schoonmaak	12	6%	godsdienstleerkracht	1	0,5%
helper zorg	10	5%	apotheekmedewerker	1	0,5%
horeca	6	3%	doktersassistente	1	0,5%
bouw	5	2,5%	leerkracht PO	1	0,5%
fietsenmaker	3	1,5%	automonteur	1	0,5%
gastvrouw/heer	3	1,5%	laborant	1	0,5%
kinderopvang	3	1,5%	postbezorger	1	0,5%
ondernemer	3	1,5%	bakker	1	0,5%
verkoopster	3	1,5%	parkeerbeheerder	1	0,5%
operator	2	1,0%	metaalbewerker	1	0,5%
logistiek	2	1,0%	boekhouder	1	0,5%
tuinder	2	1,0%	overblijfmoeder	1	0,5%
bloemist	2	1,0%	ziekenvervoerder	1	0,5%
conciërge	2	1,0%	baliemedewerker	1	0,5%
vrachtwagenchauffeur	2	1,0%	hovenier	1	0,5%
administratief medewerker	2	1,0%	maatschappelijk werker	1	0,5%
beveiliging	1	0,5%	stoffeerder	1	0,5%
meubelmaker	1	0,5%	sorteerster	1	0,5%
decorbouwer	1	0,5%	schilder	1	0,5%
schoonheidsspecialiste	1	0,5%	slachter	1	0,5%
psycholoog	1	0,5%			
<b>TOTAAL</b>				<b>200</b>	<b>100%</b>

De variatie in beroepen is erg groot. Deelnemers verrichten zowel ongeschoold als geschoold werk. 149 deelnemers hebben betaald werk. Dat is 63%. 31% heeft geen werk en 6% is gepensioneerd.

Bij de vraag naar het werk van de deelnemer is niet expliciet gevraagd of het werk is verkregen via een SW-bedrijf. In het deel van de vragenlijst dat betrekking heeft op het onderwijs is wel gevraagd naar de opdrachtgever van de cursus. Hier is geregeld gerapporteerd dat de cursus wordt uitgevoerd in opdracht van een SW-bedrijf. Hierdoor weten we dat ten minste 51 deelnemers (21%) zeker werk verkregen hebben via een SW-bedrijf en dat dit bij nog eens tien deelnemers (4%) mogelijk het geval is.

#### *Leerbelemmeringen*

Gevraagd is naar belemmeringen bij het leren. Over 35% van de deelnemers wordt gerapporteerd dat praktische of persoonlijke problemen het leren belemmeren en bij 16% van de leerders vormen gezondheidsproblemen een belemmering. Bij 2% van de leerders is dyslexie vastgesteld en bij 10% van de leerders vermoedt de docent dat de leerder dyslectisch is.

### Onderwijsverleden

De deelnemers aan het onderzoek hebben tussen de 0 en 16 jaar jeugdonderwijs genoten. Gemiddeld gingen de deelnemers acht jaar naar school ( $SD=3$ ). Nederlandstaligen gingen gemiddeld langer naar school dan mensen met een andere moedertaal (resp. 8,9 jaar en 7,9 jaar). Vijf leerders (2%) hebben in het geheel geen onderwijs gevolgd, 26% heeft hooguit basisonderwijs gevolgd en 49% volgde bovendien het voortgezet onderwijs. 47 personen (23%) hebben meer dan 10 jaar jeugdonderwijs gevolgd.

De leerders die in het geheel geen onderwijs hebben genoten, hebben allen een andere moedertaal dan het Nederlands. Dat is misschien te verwachten, gezien het feit dat in Nederland de leerplicht geldt. Toch hebben ook dertien Nederlandstalige leerders niet meer dan basisonderwijs gevolgd. Een ander opmerkelijk gegeven is, dat de niet-Nederlandstaligen ook oververtegenwoordigd zijn in de groep die meer dan 10 jaar naar school ging. In deze groep van 47 leerders heeft 57% een andere moedertaal dan het Nederlands en heeft 43% het Nederlands als moedertaal.

Van 77 leerders (33%) is bekend dat ze speciaal onderwijs hebben gevolgd. Van deze groep hebben 72 mensen het Nederlands als moedertaal en vijf mensen hebben een andere moedertaal dan het Nederlands.

De leerders die speciaal onderwijs hebben gevolgd, gingen gemiddeld langer naar school dan de Nederlandstaligen die regulier jeugdonderwijs volgden. Men ging gemiddeld 9,6 jaar naar het speciaal onderwijs tegen 7,7 jaar naar het regulier onderwijs.

### Taalniveau

Gevraagd is naar het niveau van de deelnemers bij de start van de cursus. De leerders verschillen in de datum waarop zij met de cursus gestart zijn. Sommigen startten kort geleden maar anderen zijn al meerdere jaren bezig met de cursus. De informatie over het startniveau geeft dus geen informatie over het huidige niveau van de leerders. De onderstaande tabel geeft het gerapporteerde startniveau van de leerders weer voor de vaardigheden lezen en schrijven.

Tabel 4.3: Geschat startniveau Lezen en Schrijven

	Lezen		Schrijven	
	N	%	N	%
Onder Instroomniveau	69	29	88	38
Tussen Instroom en 1F	98	42	109	47
Tussen 1F en 2F	67	29	37	16
	234	100	234	100

Het valt op dat de groep die start tussen Instroomniveau en 1F het grootst is. Bovendien is te zien dat de startniveaus voor lezen gemiddeld hoger liggen dan die voor schrijven. Er is maar een kleine groep deelnemers waarvan de schrijfvaardigheid bij de start boven 1F ligt.

Bij de vraag naar het Startniveau voor de mondelinge vaardigheden is gebruik gemaakt van de niveau-aanduidingen van het Europees Referentiekader, omdat dit door het onderwijsveld meestal gebruikt wordt als het gaat om communicatie over mondelinge vaardigheden. Het startniveau van de



mondelijke vaardigheden is weergegeven in tabel 4.4. Ook hier valt op dat de middengroep verreweg het grootst is.

Tabel 4.4: Geschat startniveau mondeling

<b>Gesprekken voeren</b>		
	N	%
Onder A2	65	29
Tussen A2 en B1	115	51
Boven B1	46	20
<b>Totaal</b>	<b>226</b>	<b>100</b>

### *Leerdoelen*

De vraag naar de leerdoelen van de cursisten betreft een open vraag en de antwoorden waren dan ook zeer divers. Ze konden niettemin worden geclusterd in een aantal categorieën. Veel deelnemers komen naar de cursus om hun lees- en schrijfvaardigheid te verbeteren en een kleiner deel focust vooral op schrijven. Ook zijn er leerders die niet (alleen) komen voor lezen en schrijven maar ook of vooral voor de mondelinge vaardigheden. Soms wordt niet aangegeven wát de leerder wil leren maar waarom: redzaamheid is dan een veelgenoemd doel, evenals het vinden van werk of het verkrijgen van beter werk of een betere functie. Heel vaak ook hebben leerders meerdere doelen. Tabel 4.5 geeft een overzicht.

Tabel 4.5: Leerdoelen

<b>Profiel</b>	<b>Totaal</b>	<b>%</b>
Verbeteren (basis) lezen en schrijven	44	20,1%
Verbeteren schrijfvaardigheid	24	11,0%
Redzaamheid gerelateerd	48	21,9%
Werkgerelateerd leerdoel	39	17,8%
Verbeteren Nederlands	21	9,6%
Combi van meerdere leerdoelen	43	19,6%
<b>Totaal</b>	<b>219</b>	<b>100</b>

## **4.2 Docenten**

De deelnemers die betrokken zijn bij het onderzoek krijgen les van in totaal twintig docenten. De meeste groepen krijgen les van één docent. Voor drie groepen geldt dat ze twee docenten hebben. Deze groepen hebben ook twee of meer bijeenkomsten per week. De twee docenten staan dus niet gelijktijdig voor de groep.

Van de docenten is 85% vrouw en 15% man. De gemiddelde leeftijd van de docenten is 56 jaar. De jongste docent is 45 jaar en de oudste is 64 jaar.

De opleidingen van de docenten variëren; allen hebben een opleiding op tenminste HBO-niveau. Vijf docenten zijn opgeleid op WO-niveau. Tien docenten vermelden bovendien hun NT2-nascholing. Omdat daar niet expliciet naar gevraagd is, is het mogelijk dat meer docenten een dergelijke

nascholing hebben gevolgd. Twee docenten vermelden een nascholing tot remedial teacher of een nascholing gericht op speciaal onderwijs.

De docenten hebben gemiddeld bijna 23 jaar ervaring als docent in de volwasseneneducatie. De docent die het kortst in de volwasseneneducatie werkt, doet dat sinds vier jaar en de docent met de meeste vlieguren werkt sinds 35 jaar in de volwasseneneducatie.

Alle docenten op één na hebben ervaring met zowel cursussen basisvaardigheden of NT1-groepen als met (alfabetisering) NT2. Eén docent heeft alleen ervaring met tweede taalleerders.

De meeste docenten verzorgen de lessen alleen. In vier van de deelnemende groepen is daarnaast geregeld een vrijwilliger aanwezig om te assisteren.

### 4.3 Het onderwijs

De instellingen die meededen aan het onderzoek zijn: Albeda College, Drenthe College, ROC Aventus, Gilde Opleidingen, ROC Nijmegen, ROC Tilburg, ROC van Amsterdam en Taalvakwerk. In totaal zijn 237 leerders betrokken zijn bij het onderzoek. Alle deelnemende instellingen vulden een vragenlijst over aspecten van het onderwijs dat door de leerders werd gevolgd.

#### *De groepen*

De cursisten kregen les in 30 verschillende groepen. Tabel 4.6 laat zien met hoeveel leerders uit hoeveel groepen de deelnemende scholen meededen aan het onderzoek.

Tabel 4.6: Deelnemende instellingen

<b>Instelling</b>	<b>Aantal leerders</b>	<b>Aantal groepen</b>
Albeda College	16	1
Drenthe College	25	4
Gilde Opleidingen	41	5
ROC van Amsterdam	30	3
ROC Aventus	22	4
ROC Nijmegen	47	6
ROC Tilburg	25	4
Taalvakwerk	31	3
<b>Totaal</b>	<b>237</b>	<b>30</b>

De groepsgrootte varieert van 5 tot 25, waarbij zowel een extreem kleine groep van vijf als een extreem hoge groepsgrootte van 25 binnen de onderzoeksgroep slechts één keer voorkomen. De gemiddelde groepsgrootte is 15. Gemiddeld zijn 9 cursisten aanwezig in de les, wat neerkomt op 60% van de groep.

Bij de samenstelling van de groepen is in de meeste gevallen het niveau van de cursisten gehanteerd als voornaamste indelingscriterium (53%). Eén instelling deelt groepen in naar de woonomgeving van de cursisten en plaatst cursisten het liefst in de eigen buurt. Voor 20% van de deelnemers is dit plaatsingscriterium gehanteerd. 17% van de deelnemers is in een groep geplaatst omdat ze voor hetzelfde SW-bedrijf werkzaam zijn en 10% van de leerders zit in een groep die is ingedeeld naar leerdoel.

De leerders met het Nederlands als moedertaal en de leerders voor wie het Nederlands een tweede taal is, zitten in 41% van de gevallen in zoveel mogelijk gescheiden groepen, terwijl ze in 59% van de gevallen worden gemengd.

Gevraagd is naar het geschatte taalniveau van de deelnemende cursisten binnen de groep. Tabel 4.7 laat voor de vaardigheden lezen en schrijven zien hoeveel cursisten een niveau hebben respectievelijk onder Instroomniveau, tussen Instroomniveau en 1F en tussen 1F en 2F. De aantallen tellen hier op tot een totaal dat hoger ligt dan de omvang van onderzoeksgroep, omdat veel docenten bij het invullen de hele groep voor ogen hebben gehouden, ook die deelnemers die niet deelnamen aan het onderzoek.

Tabel 4.7: Geschatte niveaus lezen en schrijven

Vaardigheid	Niveau	Aantal leerders	%
Lezen	Onder Instroom	81	27%
	Tussen Instroom en 1F	119	40%
	Tussen 1F en 2F	96	33%
	Totaal	296	100%
Schrijven	Onder Instroom	90	29%
	Tussen Instroom en 1F	160	53%
	Tussen 1F en 2F	56	18%
	Totaal	306	100%

Ook voor de mondelinge vaardigheden is gevraagd naar het geschatte instroomniveau. Hierbij zijn de niveaus van het Europees Referentiekader gebruikt omdat de meeste aanbieders van lees- en schrijfonderwijs deze niveaus hanteren als het er om gaat ingangseisen te formuleren voor de mondelinge vaardigheid van aspirant-cursisten met een andere moedertaal dan het Nederlands.

Tabel 4.8 laat zien hoe voor de mondelinge vaardigheden het niveau van de cursisten door de docenten worden ingeschat. Ongeveer de helft wordt ingeschat tussen A2 en B1, een kwart lager dan A2 en een kwart B1 of hoger.

Tabel 4.8: Geschatte niveaus mondelinge vaardigheden

Vaardigheid	Niveau	Aantal leerders	%
Mondelinge vaardigheden	Onder A2	81	26%
	Tussen A2 en B1	153	48%
	B1 of hoger	82	26%
	Totaal	316	100%

### *Leerdoel*

Gevraagd is naar het leerdoel van de cursus. Het betrof een gesloten vraag waarbij gekozen kon worden uit de opties 'Verbeteren van algemene lees- en schrijfvaardigheid', 'Beter functioneren op de werkvloer', 'Beter functioneren als ouder/opvoeder', 'Individuele leerdoelen' of 'Anders'. Bij de laatste optie kon men aanvullen wat dan het leerdoel was. 21% van de leerders volgt een cursus gericht op verbeteren van algemene lees- en schrijfvaardigheid. Voor 20% van de leerders is de

cursus gericht op beter functioneren op de werkvloer. In alle overige gevallen is aangegeven dat er een combinatie van de genoemde leerdoelen geldt.

### *Opdrachtgever*

De cursussen waaraan de cursisten deelnemen, kennen verschillende typen opdrachtgevers. Acht cursussen worden uitgevoerd in opdracht van de gemeente en acht in opdracht van een SW-bedrijf. Nog eens acht groepen zijn gevuld met zelfmelders. Ook combinaties komen voor: in twee groepen wordt een combinatie van zelfmelders en leerders die in opdracht van de gemeente naar de cursus komen bediend. Eén groep kent een combinatie van SW-cliënten en zelfmelders.

### *Rooster*

Van de deelnemende groepen zijn er negentien daggroepen en elf avondgroepen. De meeste groepen krijgen één keer per week les. Vijf van de deelnemende groepen zijn twee keer per week ingeroosterd en één groep krijgt drie keer per week les. Het aantal docentgebonden contacturen varieert van één tot twaalf uur per week. Daarnaast wordt van een deel van de deelnemende leerders zelfstudie verwacht. Gemiddeld wordt verwacht dat deelnemers twee uur per week aan huiswerk besteden. In vijf groepen wordt geen huiswerk gegeven. Van de andere groepen wordt wel verwacht dat ze tijd aan zelfstudie besteden, variërend van één tot vijf uur per week.

### *Voortgang*

Aan de deelnemende instellingen is gevraagd of ze voortgang in kaart brengen en zo ja, hoe. Alle scholen geven aan dat vorderingen worden bijgehouden. Vier scholen gebruiken hiervoor leerstofgebonden toetsen en twee scholen gebruiken leerstofonafhankelijke toetsen. Instrumenten voor leerstofonafhankelijke voortgangsmeting die genoemd worden zijn Nivor, TOA en Trajecttoets. In één groep worden zelfontwikkelde instrumenten gebruikt. In zes groepen wordt de portfoliomethodiek gebruikt om de vorderingen in kaart te brengen. In zeventien groepen wordt een combinatie van instrumenten gebruikt om zicht te houden op de vorderingen van leerders. Voor negentien van de deelnemende groepen geldt, dat de vorderingen worden vastgelegd in een cursistendossier. Voor elf groepen geldt dit niet.

In veertien groepen wordt na afronding van de cursus een bewijs van deelname uitgereikt aan de cursisten. In zestien van de deelnemende groepen krijgen cursisten een certificaat. In twaalf groepen gebeurt dit als de cursist een niveaustap heeft gemaakt. Daarbij wordt de Kwalificatiestructuur Educatie (KSE) meestal nog als referentiekader gebruikt. Vier instellingen gebruiken de Standaarden en Eindtermen VE om te bepalen of een niveaustap is behaald en zes instellingen reiken per cursusjaar een bewijs van deelname uit. Twee deelnemende groepen volgen een AKA-traject en sluiten dat af met een diploma.

### *De lessen*

De inrichting van de lessen verschilt per instelling en soms per groep. Het belangrijkste aandachtspunt is schrijfvaardigheid. De tijd die aan schrijven wordt besteed, varieert van 20 tot 85% van de lestijd. Gemiddeld wordt 42% van de lestijd besteed aan schrijven (SD=18). Lezen komt op de tweede plaats en neemt 5 tot 45% van de tijd in. Gemiddeld wordt 27% van de lestijd besteed aan lezen (SD=10). Digitale vaardigheden nemen tussen de 0 en 50% van tijd in. Gemiddeld wordt hier

15% van de tijd aan gewerkt. 17% van de tijd worden de mondelinge vaardigheden getraind, tussen de groepen varieert dit van 0 tot 35% van de lestijd. In de meeste groepen behoort rekenen niet tot de cursusdoelen maar bij drie instellingen is dit wel het geval. Ook mondelinge vaardigheden behoren niet altijd tot de doelen. In zes groepen wordt hier helemaal niets aan gedaan. Ook digitale vaardigheden worden in zes groepen in het geheel niet geoefend.

Eén instelling kan niet aangeven hoe de tijd verdeeld wordt over de vaardigheden omdat leerders een individuele leerroute volgen. Terwijl de ene cursist veel tijd aan rekenen besteedt, is de andere cursist misschien uitsluitend met schrijven bezig.

In alle groepen wordt een mix van groepswork en zelfstandig werken toegepast. Scholen besteden gemiddeld 40% van de lestijd aan klassikale activiteiten, variërend van 20% tot 80%. Gemiddeld 47% van de lestijd werken cursisten individueel, variërend van 10% tot 75%. De individuele leertijd wordt in 21 groepen deels aan de computer doorgebracht. Gemiddeld 12% van de tijd werken cursisten samen in kleine groepjes, al wordt in de helft van de groepen helemaal nooit in groepjes gewerkt en in een andere de helft van de tijd.

De docenten is gevraagd naar het meest gebruikte materiaal. Hierbij kon men maximaal de titels van de vijf meest gebruikte leermiddelen invullen. De leermiddelen die voor de vaardigheden lezen en schrijven het meest worden gebruikt, zijn opgenomen in tabel 4.9.

Tabel 4.9: Leermiddelen Lezen en schrijven (Aantal = aantal keren genoemd)

<b>LEZEN</b> Titel	<b>Aantal</b>	<b>Papier</b> <b>Digitaal</b> <b>Beide</b>	<b>SCHRIJVEN</b> Titel	<b>Aantal</b>	<b>Papier</b> <b>Digitaal</b> <b>Beide</b>
7/43	3	P	7/43	4	P
Aan het werk	1	B	Aan het werk	1	B
Alfabeter	7	D	Alfabeter	7	D
Alfaflex	3	P	Alfaflex	6	P
Authentieke teksten	10	B	Authentiek materiaal	6	B
Beter lezen	7	P	Betsie werkt	3	P
Betsie werkt	2	P	Blokboek	2	P
Blokboek 3	1	P	Doorstart	4	P
Doorstart	5	P	Eigen materiaal	23	P
Eigen materiaal	15	P	IVIO	4	P
Krant en klaar	9	P	Lees en schrijf	2	D
Lees en schrijf	4	D	Nedercom	1	D
Leesboekjes	10	P	Nieuwsbegrip	1	B
Muiswerk	1	D	NT2-Taalmenu	2	D
Netnieuws	3	D	Oefenen.nl	3	D
Nieuwsbegrip	2	D	Pennen	2	P
Oefenen.nl	1	D	Puzzel mee	2	D
Stap 2	1	P	Sprint	3	P
Startkrant	19	P	Stap 2	1	P
Veilig in stapjes	1	P	Tempo	1	P
Verder lezen	2	P	Traject Nederlands	1	B
Via Vooraf	1	B	Via Vooraf	2	B
			Zet het op papier	3	P

Voor beide vaardigheden wordt het gebruik van zelfontwikkeld materiaal zeer veel genoemd. Voor lezen ontwikkelen de docenten van de helft van de groepen eigen materiaal en voor schrijven is dit zelfs 77%. Bij Lezen wordt bovendien veel gebruik gemaakt van authentieke teksten. Verder wordt in het merendeel van de groepen gebruik gemaakt van de Startkrant (63%).

Ook naar de meest gebruikte leermiddelen voor mondelinge vaardigheden en woordenschat is gevraagd. De meest gebruikte leermiddelen voor mondelinge vaardigheden en woordenschat zijn weergegeven in tabel 4.10.

Tabel 4.10: Leermiddelen Gesprekken voeren en woordenschat

<b>GESPREKKEN VOEREN</b>	<b>Aantal</b>	<b>Papier Digitaal Beide</b>	<b>WOORDENSCHAT</b>	<b>Aantal</b>	<b>Papier Digitaal Beide</b>
Titel			Titel		
Aan het werk	1	B	Aan het werk	1	B
Actualiteiten	1	B	Actualiteiten	1	B
Authentiek materiaal	1	B	Alfabeter	2	D
Betsie werkt	2	P	Beeldwoordenboek	1	P
Eigen materiaal	9	P	Beetjespellen.nl	3	D
Leestekst	13	P	Betsie werkt	2	P
NT2-materiaal	1	?	Blokboeken groep 8	3	P
Spreekbeurt	1	nvt	Eigen materiaal	9	P
Spreekvaardigheid i/d dop	1	P	IVIO	3	P
Stap 2	1	P	Krant en klaar	2	P
Vaktaal gesprekken	1	P	Lees en schrijf	2	D
			Melkweg	1	P
			Muiswerk	4	D
			Leesmateriaal	9	P
			Nieuwsbegrip	1	B
			NT2-Taalmenu	3	D
			Puzzel mee	5	D
			Sprint	2	P
			Stap 2	1	P
			Startkrant	2	P
			Trefwoord	2	P

Ook voor gesprekken voeren en woordenschat wordt het gebruik van zelfontwikkeld materiaal zeer veel genoemd. Bij gesprekken voeren valt op dat er nauwelijks materiaal wordt ingezet dat specifiek is ontwikkeld voor de training van gespreksvaardigheid. De meeste groepen gebruiken de leestekst als aanleiding voor een groeps gesprek. Daarbij moet voor ogen worden gehouden dat mondelinge vaardigheden niet overal tot de cursusdoelen behoren. Maar ook waar gesprekken voeren wel tot de cursusdoelen wordt gerekend, lijkt het voeren van een groeps gesprek over een leestekst een veel gekozen vorm. Voor woordenschatontwikkeling worden eigen materiaal en leesmateriaal het meest genoemd.

Aan spelling en grammatica wordt in alle groepen op één na aandacht besteed. De leermiddelen die worden ingezet, zijn weergegeven in tabel 4.11.

Tabel 4.11: Leermiddelen Spelling en grammatica

SPELLING en GRAMMATICA Titel	Aantal	Papier Digitaal Beide
Aan het werk	1	B
Alfabeter	5	D
Alfalex	3	P
Basisgrammatica	2	P
Beetje spellen.nl	4	D
Betsie werkt	3	P
Blokboeken groep 8	2	P
Doorstart	5	P
Eenvoudige basisgrammatica	1	P
Eenvoudige woordenschat	1	P
Eigen materiaal	21	P
IVIO	6	P
Jufmelis.nl	1	D
Klare taal	3	P
Muiswerk	9	D
Nedercom	6	D
NT2-taalmenu	2	D
Ouders op herhaling	1	P
Taalwerkschriften	1	P
Spelling in de lift	4	P
Via Vooraf	1	B

Ook voor spelling en grammatica wordt de inzet van eigen materiaal veel genoemd. Verder valt hier het relatief frequent gebruik van Muiswerk op.

In twintig van de groepen wordt vaak of regelmatig gebruik gemaakt van authentiek materiaal uit de lokale context. Gedacht moet dan worden aan folders, instructies, wijkkranten etc., die de leerders in hun directe leef- of werkomgeving geregeld tegenkomen. In acht groepen wordt dergelijk materiaal zelden of nooit gebruikt. Voor de overige groepen is de vraag niet beantwoord. Daarnaast wordt in zestien groepen geregeld gebruik van materiaal uit de persoonlijke leefomgeving van de leerders. Hierbij moet bijvoorbeeld gedacht worden aan aan de cursist gerichte brieven.

In zeventien groepen worden soms buitenschoolse opdrachten gegeven, in acht groepen gebeurt dat nooit terwijl het in drie groepen vaak aan de orde is. Over twee groepen is geen informatie.

De meeste leerders krijgen geregeld of altijd huiswerk. Dat geldt voor de leerders uit 23 groepen. In vier groepen wordt zelden of nooit huiswerk gegeven.

#### 4.4 De intake

Aangenomen dat de intake valt onder een beleid dat instellingsbreed geldt, is per instelling gevraagd naar de gebruiken rond de intake.

### *Gesprek*

Alle instellingen houden met nieuwe cursisten eerst een intakegesprek. Daarin wordt gepraat over het onderwijsverleden, de vaardigheden van de leerder, zijn of haar leerwensen en eventuele belemmeringen.

### *Toetsing*

Alle instellingen nemen een intake-toets af. Eveneens alle instellingen kijken dan naar de leesvaardigheid van de leerders. Daarvoor wordt bij drie instellingen een zelfontwikkeld instrument gebruikt, drie andere instellingen nemen de Toets Basisvaardigheden van CINOP af en twee instellingen gebruiken door Bureau ICE ontwikkelde instrumenten: in één geval de TOA en in één geval een toets die is aangeduid als ICE Intake.

Zes instellingen kijken bij de intake ook naar de schrijfvaardigheid van de aspirant-cursist. Hiervoor wordt door twee instellingen een zelfontwikkeld instrument gebruikt, twee instellingen gebruiken de Toets Basisvaardigheden; de TOA en de ICE Intake worden elk één maal genoemd.

Slechts één instelling onderzoekt het niveau van mondelinge vaardigheid bij de intake en gebruikt daarvoor de TOA. Eén school kijkt naar beheersing van de woordenschat en gebruikt daarvoor een zelfontwikkeld instrument. Tot slot kijkt één school naar de digitale vaardigheden van de aspirant-cursist. Daarvoor wordt de Toets Basisvaardigheden gebruikt.

### *Wachtlijst*

Na de intake kunnen cursisten doorgaans snel met de cursus starten. De wachttijd varieert van nul tot twee weken. Van wachtlijsten is nergens sprake.



## 5 Cursistprofielen

Om te achterhalen welke leerdersprofielen (op basis van de uitkomsten van de assessments) onderscheiden kunnen worden, is gebruik gemaakt van clusteranalyse. Een clusteranalyse wordt gebruikt om personen in groepen in te delen, zodanig dat de verschillen tussen de leden van dezelfde groep kleiner zijn dan die tussen leden die bij verschillende groepen horen.

Daarvoor is gebruikt gemaakt van hiërarchische clusteranalyse die in eerste instantie een tweedeling maakt en vervolgens die twee groepen verder onderverdeelt.<sup>2</sup> Bij een clusteranalyse kan gekozen worden voor invoer van de ruwe scores op de taken, of van gestandaardiseerde scores, waarbij het verschil tussen toetsen met meer items (hier bijvoorbeeld technisch lezen) en minder items (spelling) geneutraliseerd wordt. Omdat uit de factoranalyse duidelijk twee dimensies komen met technisch lezen en taal als belangrijkste indicatoren, is hier gekozen voor gebruikmaking van de ruwe scores, waarbij technisch lezen en taal (respectievelijk maximaal te behalen score 80 en 70) wat zwaarder wegen in de samenstelling van de profielgroepen dan de overige drie toetsen (met als maximaal te behalen scores respectievelijk 30 voor spelling, 19 voor tekstbegrip en 18 voor tekst schrijven).

In de volgende paragraaf wordt eerst een beeld gegeven van de samenhang tussen de taken onderling. In paragraaf 5.2 wordt een beeld gegeven van de resultaten op de assessmenttaken van alle leerders, daarna wordt achtereenvolgens ingegaan op de verschillende leerdersprofielen (paragraaf 5.3) en worden de belangrijkste kenmerken geschetst van de groepen leerders die bij de verschillende profielen horen (paragraaf 5.4) en de niveau-indicaties van deze groepen (paragraaf 5.5). Ook wordt nog beknopt nagegaan in welke vaardigheden de moedertaalsprekers van het Nederlands zich onderscheiden van leerders met een andere eerste taal dan het Nederlands (paragraaf 5.6).

### 5.1 Lezen, schrijven en Nederlandse taal in samenhang

Dat leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalvaardigheid samenhang vertonen, zal niet nieuw zijn. Interessant is vooral hoe die samenhang eruit ziet voor deze groep van laaggeletterde volwassenen, die voor een deel Nederlands als moedertaal spreken, en voor een ander deel op enig moment Nederlands als tweede taal hebben geleerd.

---

<sup>2</sup> Daarbij werd de *Average linkage between groups* gebruikt als clusteringtechniek en de *Squared Euclidean distance* om de kleinst mogelijke afstand tussen de clusters te bewerkstelligen.

Tabel 5.1: Correlaties assessmenttaken, totale groep en uitgesplitst naar NT1 en NT2

	Totaal (N=234)			
	Tekstbegrip	Spelling	Tekstschrijven	Taal
Technisch lezen	.70**	.71**	.55**	.30**
Tekstbegrip		.65**	.59**	.36**
Spelling			.72**	.39**
Tekstschrijven				.55**
NT1(N=123)				
Technisch lezen	.74**	.71**	.58**	.49**
Tekstbegrip		.71**	.63**	.65**
Spelling			.78**	.51**
Tekstschrijven				.59**
NT2 (N=111)				
Technisch lezen	.61**	.73**	.62**	.48**
Tekstbegrip		.56**	.65**	.53**
Spelling			.66**	.49**
Tekstschrijven				.58**

\*\* p=.000

Uit de totaalcorrelaties blijkt dat alle taken significant met elkaar samenhangen ( $p=.000$ ). Een correlatie is hoog als een hoge score op het ene onderdeel van het assessment (bijvoorbeeld technisch lezen) doorgaans samengaat met een hoge score op het andere onderdeel van het assessment (bijvoorbeeld tekstbegrip) en een lage score op het ene onderdeel met een lage score op het andere onderdeel. De p-waarde duidt aan dat kan worden uitgesloten dat de gevonden samenhang op toeval berust.

De hoogste correlaties zijn die tussen de leestaken onderling (.70), tussen de schrijftaken onderling (.72) en tussen technisch lezen en spelling (.71). De samenhang tussen lees- en schrijftaken enerzijds en taal anderzijds is veel kleiner dan die tussen lees- en schrijftaken onderling.

De correlaties tussen schriftelijke taken en taal wordt echter groter zodra we de leerders met het Nederlands als moedertaal en de leerders die het Nederlands als tweede taal hebben geleerd splitsen. Dit is gevolg van het feit dat een deel van de leerders met het Nederlands als moedertaal hoog scoort op taal en zwak op lees- en schrijftaken terwijl zich bij een deel van de leerders met het Nederlands als tweede taal juist het tegengestelde voordoet: zij zijn relatief goed in lezen en schrijven maar zwak in taal. Dat blijkt ook uit het feit dat bij degenen die het Nederlands als tweede taal hebben geleerd, de samenhang tussen de technische taken (technisch lezen en spellen) en de teksttaken (tekstbegrip en schrijven) minder hoog is dan bij de moedertaalsprekers van het Nederlands (.61 en .66 versus .74 en .78). Bekijk hiervoor ook paragraaf 5.3 en volgende.

De verschillende beoordelingsaspecten van de schrijftaak hangen op een na (die tussen woordkeus en interpunctie) onderling allemaal positief en significant samen, correlaties variëren van .13 tot .69. De hoogste onderlinge correlaties bij de beoordelingsaspecten zijn die tussen begrijpelijkheid en adequaatheid (.69), begrijpelijkheid en coherentie (.59), en begrijpelijkheid en spelling (.47). Alle beoordelingsaspecten correleren ook positief en significant met de scores op de dicteetaak.

## 5.2 Vaardigheden alle leerders

Om een eerste indruk te krijgen van de variatie in lees- en schrijfvaardigheid en taalvaardigheid van de hele groep deelnemers, geven de gemiddelde scores en de variatie daarin (standaarddeviatie en range) een aardig beeld. De standaarddeviatie (SD) geeft een beeld van de spreiding van de scores rond het gemiddelde: ongeveer tweederde van de deelnemers aan het onderzoek heeft een score die ligt tussen het gemiddelde plus of min een standaarddeviatie (voor technisch lezen bijvoorbeeld 57 plus of min 18). De range geeft de spreiding aan tussen de laagste en de hoogste score op de toets. In tabel 5.2 staat een overzicht van de resultaten op de assessmenttaken.

Tabel 5.2: Gemiddelde, standaarddeviatie en range van de scores, alle deelnemers.

	<b>Range</b>	<b>Aantal</b>	<b>Gemiddelde</b>	<b>SD</b>
Technisch lezen	1-79	233	57,02	17,98
Tekstbegrip	0-19	230	13,88	4,02
Spelling	0-30	233	17,73	7,40
Tekst schrijven	0-18	231	10,75	3,69
Taal	9-69	234	53,96	11,90

Het eerste dat opvalt in tabel 5.2 is de heterogeniteit van de leerders. Bij alle taken is de range bijna maximaal, van bijna niets goed tot nagenoeg alles goed.

Gemiddeld lezen deze deelnemers ongeveer 57 woorden in een minuut, met een standaarddeviatie van 18. In termen van vergelijkbare scores in het basisonderwijs zou dat neerkomen op ongeveer twee tot vier jaar leesonderwijs (gemiddeld eind groep 5). Maar de spreiding is groot: er zijn tien deelnemers die minder dan 10 woorden correct lezen, een veel grotere groep van bijna 70 deelnemers leest meer dan 70 woorden correct (40 deelnemers bovendien in minder dan een minuut). In die zin is de gemiddelde score hier een lichte onderschatting.

Gemiddeld beantwoorden de deelnemers ongeveer 14 van de 19 tekstvragen correct; dat betekent dat gemiddeld genomen de teksten tot en met niveau 1F redelijk begrepen worden. Maar ook hier is de spreiding maximaal: twee deelnemers beantwoorden geen enkele vraag correct, achttien deelnemers alle vragen.

Gemiddeld worden bij spelling 18 van de dertig woorden correct geschreven. Opnieuw is de range maximaal met meer dan 20 deelnemers die zelfs met de eenvoudigste woorden moeite hebben (minder dan 6 woorden correct) en bijna 20 deelnemers die bijna alle woorden correct schrijven (meer dan 27). De gemiddelde score van 18 is grofweg vergelijkbaar met de gemiddelde schrijfvaardigheid na twee tot drie jaar schrijfonderwijs in het primair onderwijs.

Bij schrijven, dat werd beoordeeld op 9 beoordelingsaspecten waarvoor in totaal 18 punten gescoord konden worden, haalden de deelnemers gemiddeld 10 punten. Relatief goed werd gemiddeld gescoord op de onderdelen leesbaarheid (1.94), adequaatheid (1.84) en begrijpelijkheid (1.61), relatief zwak op de onderdelen interpunctie (.56), spelling (.75) en zinsbouw (.84). Ook bij het schrijven variëren de scores maximaal; dertien deelnemers behalen minder dan 3 punten, 18 deelnemers meer dan 15 punten.

De gemiddelde score op de taaltoets is 54, met opnieuw een brede range. Tien deelnemers halen een score van minder dan 30, terwijl 33 deelnemers meer dan 64 van de 69 woorden kennen.

### Niveaus

Als we de grensscores zoals bepaald in hoofdstuk 3 toepassen op de scores van de deelnemers aan het onderzoek, ontstaat de volgende verdeling van niveaus binnen de hele onderzoeksgroep:

Tabel 5.3: Taalniveaus

<b>Lezen</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Alfa A	2	1%
Alfa B	12	5%
Tussen instroom en 1F	51	22%
Tussen 1F en 2F	126	55%
2F of hoger	39	17%
<b>Totaal</b>	<b>230</b>	<b>100%</b>
<b>Schrijven</b>		
<b>Schrijven</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
< Alfa A	9	4%
Alfa A	24	10%
Alfa B	36	15%
Tussen instroom en 1F	81	35%
Tussen 1F en 2F	73	31%
2F of hoger	11	5%
<b>Totaal</b>	<b>234</b>	<b>100%</b>
<b>Woordenschat</b>		
<b>Woordenschat</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
< A2	13	6%
Tussen A2 en B1	32	14%
B1 of hoger	188	80%
<b>Totaal</b>	<b>233</b>	<b>100%</b>

Het valt op dat voor de vaardigheid lezen de groep die zich bevindt tussen 1F en 2F het grootst is. Voor schrijven is de groep op dit niveau ook groot maar de groep tussen instroomniveau en 1F is nog net iets groter. Weinig deelnemers zitten onder het instroomniveau en kunnen dus maar in zeer beperkte mate met geschreven taal omgaan. De deelnemers zitten gemiddeld genomen voor schrijven op een lager niveau dan voor lezen.

Voor woordenschat zitten maar weinig leerders onder A2. Dat is niet verwonderlijk omdat A2 (of het hogere niveau B1) meestal als ingangseis wordt gehanteerd bij lees- en schrijfgroepen. (Het startniveau werd overigens voor 25% van de deelnemers wel onder A2 geschat, zie ook paragraaf 4.1). Er zijn wel veel leerders die een woordenschat hebben die past bij een (mondelinge) vaardigheid boven B1.

### 5.3 Cursistprofielen

Zoals al gezegd in de inleiding, is een clusteranalyse uitgevoerd om te achterhalen welke groepen leerders op grond van hun vaardigheden kunnen worden onderscheiden. Zo kunnen groepen worden onderscheiden zodanig dat de verschillen tussen de leden van dezelfde groep kleiner zijn dan die tussen leden die bij verschillende groepen horen. Een eerste verdeling in clusters leidt tot een grote groep van 196 cursisten en een kleine groep van 38 cursisten. Tabel 5.4 presenteert de gemiddelde scores per groep, de standaarddeviaties en de uitkomst van de t-toets.<sup>3</sup>

Tabel 5.4: Gemiddelde en standaarddeviatie van de scores, twee clusters

	cluster	Aantal	Gem.	SD	t
Totaal technisch lezen	1	196	63.22	11.30	24.11**
	2	37	24.16	8.55	
Totaal tekstbegrip	1	193	14.95	2.93	8.87**
	2	37	8.32	4.36	
Totaal spelling	1	196	19.43	6.28	9.50**
	2	37	8.73	6.31	
Totaal tekst schrijven	1	193	11.38	3.21	5.20**
	2	38	7.55	4.31	
Totaal taal	1	196	54.61	11.46	1.68
	2	38	50.63	13.65	

\*p<.05, \*\* p<.01

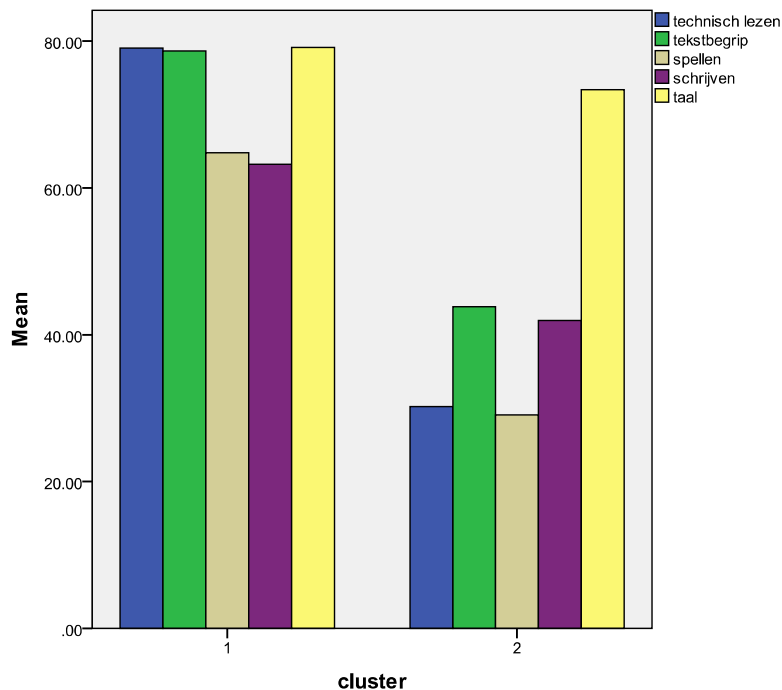
In tabel 5.4 zijn achtereenvolgens de onderdelen van het assessment, de (voorlopige) clusters 1 en 2, de aantallen per cluster, de gemiddelde score op het betreffende onderdeel van het assessment, de standaarddeviatie en de uitkomst van de t-toets weergegeven. De standaarddeviatie geeft informatie over de spreiding van de scores. Als de standaarddeviatie laag is, is de spreiding klein; een hoge standaarddeviatie duidt op een grote spreiding. Door middel van de t-toets wordt nagegaan of de verschillen tussen groepen aan toeval kunnen worden toegeschreven. Als de gevonden waarde significant is (aangeduid met \*\*), dan kan worden uitgesloten dat de verschillen op toeval berusten. Het gaat dan om reële verschillen tussen de groepen.

De eerste groep scoort op alle schriftelijke taken bovengemiddeld en scoort op de taaltoets gemiddeld. De tweede groep van 38 personen zijn de (zeer) zwakke lezers/schrijvers, die op alle lees- en schrijftaken meer dan een standaarddeviatie onder het gemiddelde scoren (bij technisch lezen zelfs bijna twee standaarddeviaties) en op de taaltoets nauwelijks verschillen van de eerste groep. De verschillen tussen de twee groepen zijn groot en significant voor alle schriftelijke taken (p<.01), maar veel kleiner en niet significant voor de scores op de taaltoets (p=.10). Figuur 5.1 presenteert een grafische weergave van de gemiddelde percentages correct op alle taken per groep.

De twee groepen verschillen nauwelijks in de percentages correct op de taaltoets, maar zeer in de percentages correct op de schriftelijke toetsen. Zoals ook blijkt uit de volgende figuur worden in

<sup>3</sup> Kleine variaties in de aantallen cursisten per groep zijn een gevolg van het feit dat een enkele keer een van de taken niet is afgenomen bij de deelnemers.

groep 1, de grote groep, de schrijftaken gemiddeld minder goed gemaakt dan de twee leestaken. Bij groep 2 worden juist de twee technische taken (technisch lezen en spelling) relatief slechter gemaakt dan de teksttaken, terwijl het percentage correct bij de taaltaak nauwelijks afwijkt van de eerste groep.



Figuur 5.1: Percentages correct per taak per cluster (bij tweedeling)

Beide clusters uit tabel 5.4 zijn in de volgende stap opnieuw in tweeën gedeeld (groep 1 in twee groepen en groep 2 in twee groepen). De groep van 196 cursisten blijkt dan opgesplitst te worden in een nieuwe grote groep van 178 cursisten en een kleine groep van 18 personen, de groep van 38 cursisten in een groep van 25 en een groep van 13 cursisten. Bij beide clusters blijkt een subgroep afgesplitst te worden die vooral op de taaltoets veel zwakker scoort dan de andere groep.

De profilering begint zich dan wat duidelijker af te tekenen, met dien verstande dat het eerste profiel nog steeds het overgrote deel van de leerders (178) representeert. Om een iets beter beeld te krijgen van de verschillen binnen de grote groep is nog een volgende stap in de clusteranalyse gezet.

Vanwege de kleine aantallen cursisten in drie groepen is ervoor gekozen die groepen niet meer nader onder te verdelen, maar alleen de grote groep van 178 cursisten nog verder uit te splitsen.<sup>4</sup> Samen met de niet meer uitgesplitste kleinere groepen levert dat in totaal 5 leerdersprofielen op: twee die een grote groep cursisten representeren (profiel 1 van 92 cursisten en 2 van 86 cursisten) en drie kleinere leerdersprofielen (3, 4 en 5) van respectievelijk 18, 25 en 13 cursisten. In tabel 5.5 staan de gegevens van deze vijf profielen op de assessmenttaken en de uitkomst van de variantie-analyse die nagaat of de groepen van elkaar verschillen en zo ja, waarin. Eerst volgen (in tabel 5.5) de kerngegevens van de vijf profielen op de verschillende taken en een nadere verkenning van de

<sup>4</sup> Een volgend niveau van verdeling in clusters levert in principe acht verschillende groepen op, waarbij de kleinste groepen ook verder gesplitst zouden worden.

belangrijkste overeenkomsten en verschillen. Daarna wordt ingegaan op de vraag welke leerders schuil gaan achter die profielen (paragraaf 5.4).

Tabel 5.5: Gemiddelden en standaarddeviaties assessments per profiel (vijfdeling)

	profiel	aantal	Gem.	SD	F
Technisch lezen	1	92	72,66	5,25	316.21**
	2	86	55,13	7,06	
	3	18	53,67	12,57	
	4	25	26,96	6,64	
	5	12	18,33	9,37	
Tekstbegrip	1	91	16,01	2,32	44.74**
	2	86	14,24	3,09	
	3	16	12,69	2,94	
	4	25	9,12	4,06	
	5	12	6,67	4,68	
Spelling	1	92	22,46	4,09	46.11**
	2	86	17,52	6,33	
	3	18	13,11	7,22	
	4	25	10,48	6,61	
	5	12	5,08	3,70	
Tekst schrijven	1	92	13,01	2,42	41.28**
	2	84	10,33	3,02	
	3	17	7,76	2,51	
	4	25	9,56	3,20	
	5	13	3,69	3,50	
Taal	1	92	59,85	6,59	85.45**
	2	86	54,34	8,81	
	3	18	29,11	6,94	
	4	25	58,92	6,57	
	5	13	34,69	8,34	

\*\* p<.01

In de tabel zijn achtereenvolgens het onderdeel van het assessment, het profiel (genummerd van 1 t/m 5), het aantal leerders behorend bij dat profiel, de gemiddelde score op het onderdeel van het assessment, de standaarddeviatie en de F-waarde weergegeven. De standaarddeviatie geeft informatie over de spreiding van scores. Een lage standaarddeviatie geeft aan dat spreiding in scores gering was en een hoge standaarddeviatie laat zien dat de spreiding groot was. In de F-toets wordt bekeken of de verschillen tussen groepen aan toeval kunnen worden toegeschreven. Als de gevonden waarde gemarkeerd is met twee sterretjes, betekent dit dat dat vrijwel uitgesloten is.

Uit de gegevens in tabel 5.5 blijkt allereerst dat op alle schriftelijke taken de gemiddelde scores op de toetsen afnemen van profiel 1 naar profiel 5 (met als enige uitzondering tekstschrijven waarbij profiel 4 gemiddeld iets hoger scoort dan profiel 3). Uit de tabel blijkt ook dat het bij de scores op de taaltoets anders ligt: daar zijn profiel 3 en 5 gemiddeld veel zwakker dan de andere drie profielen, die relatief weinig van elkaar verschillen. De F-waarde geeft aan dat de profielen significant van elkaar verschillen, maar nog niet welke groepen precies van elkaar verschillen. In tabel 5.6 is aangegeven waar de vijf profielen al dan niet significant van elkaar verschillen op de assessmenttaken.

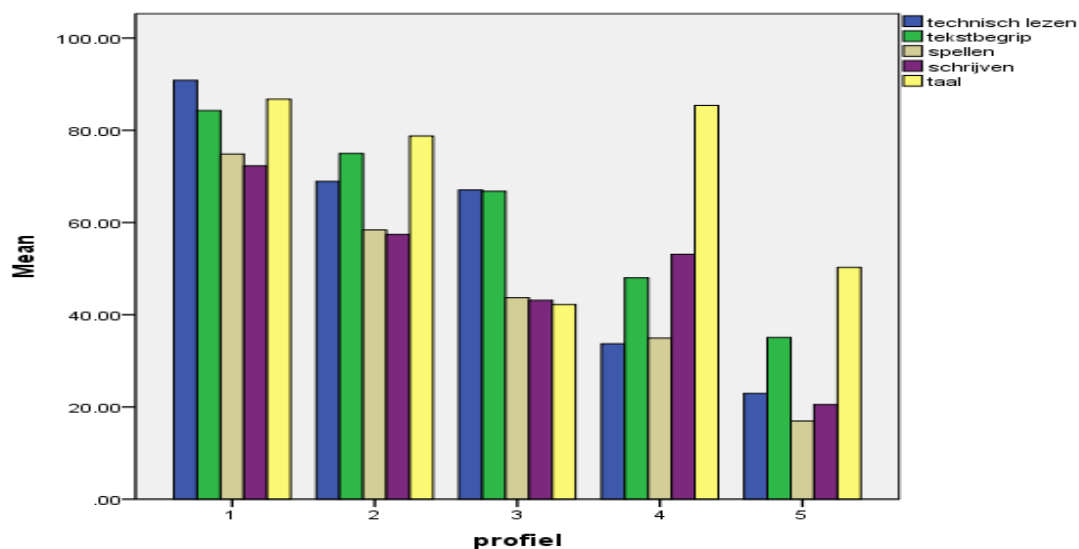
Tabel 5:6 Significante verschillen tussen de profielgroepen op elk van de toetsen

	Profiel	2	3	4	5
Technisch lezen	1	*	*	*	*
	2		n.s.	*	*
	3			*	*
	4				*
Tekstbegrip	1	*	*	*	*
	2		n.s.	*	*
	3			*	*
	4				
Spelling	1	*	*	*	*
	2		n.s.	*	*
	3			n.s.	*
	4				*
Tekst schrijven	1	*	*	*	*
	2		*	n.s.	*
	3			n.s.	*
	4				*
Taal	1	*	*	n.s.	*
	2		*	n.s.	*
	3			*	n.s.
	4				*

\*= significant, n.s.= niet significant

Bij alle schriftelijke taken verschilt profiel 1 significant van alle andere profielen, en profiel 5 ook. Bij beide leestaken verschillen alle profielgroepen significant van elkaar, behalve 2 en 3, bij spelling verschilt 2 niet van 3, en 3 ook niet van 4. Bij schrijven verschilt alleen profiel 4 niet van profiel 2 en 3. Bij taal ligt het anders. Nu verschilt profiel 4 niet van profiel 1 en 2, en profiel 3 niet van 5. Alle andere verschillen tussen de profielgroepen zijn significant.

De volgende figuur ( 5.2) geeft een grafische weergave van de vijf verschillende profielen op basis van de percentages correct per assessmenttaak:



Figuur 5.2: Percentages correct per taak per profiel



Profiel 1 (92 leerders) representeert de besten onder de leerders in dit bestand. Bij de leestaken (technisch lezen en tekstbegrip) en bij de taaltoets behalen ze een gemiddelde correctscore van boven de 80%. De scores op de twee schrijftaken zijn zwakker dan die op de leestaken.

Profiel 2 (86 leerders) is over de hele linie het zwakkere broertje/zusje van profiel 1, met significant lagere scores op alle taken, met eveneens duidelijk lagere scores bij schrijven dan bij lezen, en bij deze groep is technisch lezen relatief zwak.

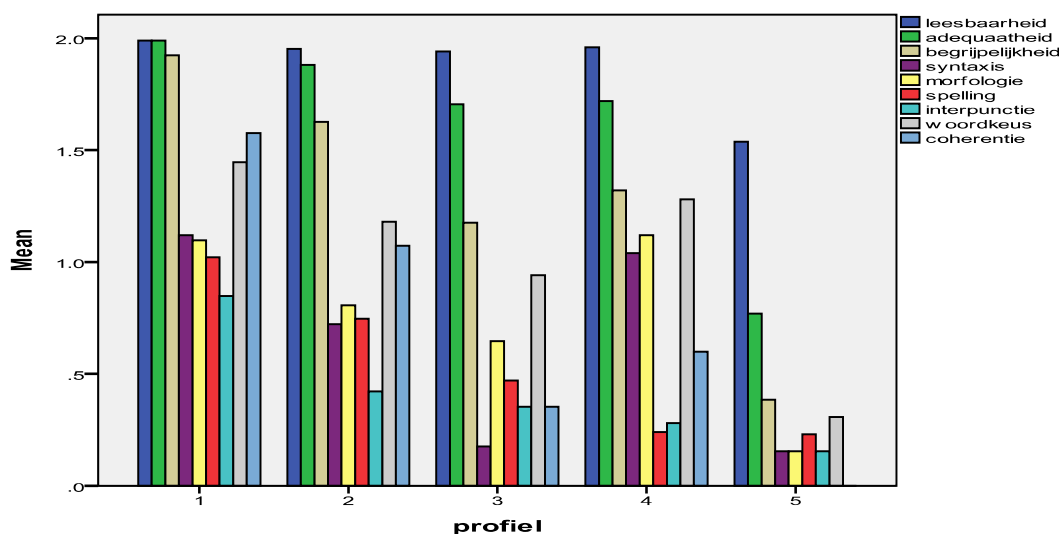
Profiel 3 is het profiel dat het meest afwijkt van de andere profielen in de taalvaardigheid. Bij dit profiel is er ook een duidelijk contrast tussen de receptieve leestaken -technisch lezen en tekstbegrip- die qua score nauwelijks afwijken van profiel 2, en de productieve taken spelling en tekstschrijven, die op vergelijkbaar niveau zijn met de taaltaken.

De leerders in profiel 4 daarentegen behoren qua taalvaardigheid bij het beste profiel, maar zijn juist erg zwak in technisch lezen en spellen, met gemiddeld een percentage correct van minder dan 40. Hun tekstvaardigheden zijn juist wat beter.

De kleine groep leerders van profiel 5 is extreem zwak in de lees- en schrijftaken, met dien verstande dat tekstbegrip relatief iets gemakkelijker blijkt te zijn. Ook de taalvaardigheid van deze groep is zwak.

De profielen 4 en 5 zijn duidelijk zwak in lees- en schrijftaken, maar het verschil tussen die twee is ook evident: 4 is veel beter in taal dan 5. Vergeleken met alle andere profielen is echter nog een interessant onderscheid zichtbaar; waar in alle profielen de cursisten op de leestaken gemiddeld veel beter presteren dan op de schrijftaken, zijn bij profielen 4 (en in iets mindere mate ook bij 5) juist de teksttaken beter gemaakt dan de technische taken (technisch lezen en spellen).

Schrijven werd beoordeeld op diverse beoordelingsaspecten, zoals beschreven in hoofdstuk 2. De profielen zijn nader bekeken op welke aspecten van het schrijven de grootste verschillen te zien geven. In figuur 5.3 zijn de verschillende profielen nader belicht op de verschillende onderdelen van schrijven



Figuur 5.3: Gemiddelde scores beoordelingsaspecten per profiel

Deze nadere verkenning bevestigt grotendeels wat hiervoor al naar voren kwam over kenmerken van de verschillende profielen. Profiel 1 heeft bijvoorbeeld weinig moeite met begrijpelijkheid en coherentie, maar vooral met interpunctie en spelling. De contouren van profiel 2 zijn grotendeels hetzelfde, al zijn de gemiddelde beoordelingen bijna overal wat lager. Profiel 3 wijkt duidelijk vooral af op die onderdelen die met taalvaardigheid te maken hebben: syntaxis, morfologie, en coherentie. Profiel 4 scoort hoog op beoordelingsaspect woordkeus, maar juist erg laag op spelling en interpunctie. Zelf een tekst schrijven is voor profiel 5 duidelijk een opgave: een enigszins positieve beoordeling is alleen te vinden bij de beoordeling van de (technische) leesbaarheid.

## 5.4 De leeders bij de profielen

In tabel 5.7 staan enkele achtergrondkenmerken van de cursisten uit de verschillende profielen. Daarbij worden alleen die gegevens genoteerd die enkele interessante verschillen laten zien tussen de profielen.

Tabel 5.7 (Relatieve frequenties) achtergrond kenmerken leeders per profiel

		Profiel				
		1	2	3	4	5
	Aantal	92	78	18	25	13
Moedertaal	Nederlands	<b>58%</b>	<b>50%</b>	0%	<b>88%</b>	39%
	Anders	<b>42%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	12%	61%
Thuis taal	Nederlands	71%	60%	6%	<b>92%</b>	39%
	Anders	29%	40%	<b>94%</b>	8%	61%
Sekse	Vrouw	36%	58%	50%	32%	54%
	Man	64%	42%	50%	68%	46%
Soort onderwijs	Geen	0%	1%	6%	0%	25%
	Regulier	69%	65%	89%	32%	50%
	Speciaal	31%	34%	6%	<b>68%</b>	25%
Aantal jaren onderwijs	Gemiddeld	8,9	8,3	8,0	8,4	<b>5,5</b>
	SD	2,7	3,1	2,6	2,7	4,3
Dyslexie vastgesteld	Nee	91%	92%	100%	56%	92%
	Ja	1%	3%	0%	0%	0%
	Vermoed	8%	5%	0%	<b>44%</b>	0%
Startniveau lezen	Onder instroom	9%	25%	44%	<b>80%</b>	<b>92%</b>
	Instroom -1F	42%	49%	56%	20%	8%
	1F-2F	49%	26%	0%	0%	0%
Startniveau schrijven	Onder instroom	12%	39%	56%	<b>84%</b>	<b>92%</b>
	Instroom -1F	56%	52%	44%	16%	8%
	1F-2F	32%	9%	0%	0%	0%
Start mondeling	Onder A2	17%	29%	<b>67%</b>	25%	62%
	A2-B1	56%	53%	33%	42%	38%
	Boven B1	27%	18%	0%	33%	0%
Zelfstudie uren p/w	Gemiddeld	2,6	1,8	1,3	2,1	0,9
	SD	2,6	2,6	0,7	2,5	1,0

Het eerste dat opvalt bij een overzicht van de achtergrondkenmerken van de leerders per profiel is het feit dat er één profiel is (Profiel 3) met exclusief NT2-leerders. Voor het overige zitten leerders met een andere moedertaal dan het Nederlands verspreid over alle profielen, en bij de twee grootste groepen (met relatief de beste scores op alle taken) in ongeveer dezelfde aantallen als de moedertaalsprekers van het Nederlands (repectievelijk 42% en 50%). Dat geeft duidelijk aan dat in het onderwijs aan laaggeletterden (het gaat hier uiteraard niet om de nieuwkomers en analfabete NT2-leerders) niet meer zonder meer gedacht moet worden aan een strikte scheiding tussen NT1-onderwijs en NT2-onderwijs. Meer hierover in paragraaf 5.6.

### **Profiel 1: De gevorderde leerder**

De eerste groep, met gemiddeld de hoogste score op alle assessmenttaken, bestaat voor iets meer dan de helft uit moedertaalsprekers van het Nederlands (57%) en voor het overige uit leerders met een andere moedertaal. Bij 70% van deze leerders wordt thuis vooral Nederlands gesproken. De groep bestaat voor 2/3<sup>e</sup> (64%) uit mannen. Bijna 70 procent heeft regulier onderwijs gevolgd, 30% speciaal onderwijs en gemiddeld hebben de leerders in deze groep 9 jaar op school gezeten. Hun startniveau lezen is door docenten ook relatief hoog ingeschat (49% tussen 1F en 2F) al is dat voor schrijven minder (32%). Van de groep heeft 60% werk, 35% persoonlijke problemen en 17% gezondheidsproblemen. Van alle profielen besteedt deze groep de meeste tijd aan zelfstudie.

#### **Nellie**

Nellie is een vrouw van 55 jaar. Ze woont in een dorp in het oosten van het land en spreekt thuis de streektaal. Ze volgde acht jaar regulier jeugdonderwijs. Nellie heeft een baan gehad als administratief medewerker maar op dit moment is ze werkzoekend. Om haar kansen op de arbeidsmarkt te vergroten, werkt ze aan haar schriftelijke taalvaardigheid. Lezen is eigenlijk niet het grootste probleem maar met schrijven en vooral spellen heeft ze moeite.

#### **Dian**

Dian is een man uit Indonesië. Hij is 46 jaar. Op twintigjarige leeftijd kwam hij naar Nederland. In Indonesië volgde hij 8 jaar regulier jeugdonderwijs. Tijdens zijn werk als metaalbewerker wordt hij in toenemende mate geconfronteerd met lees- en schrijftaken, die hij soms lastig vindt. Bovendien hoopt hij op promotie. Daarom heeft hij zich aangemeld voor een cursus, die hij sinds ruim een half jaar volgt.

### **Profiel 2: De gemiddelde leerder**

Profiel 2 wijkt qua achtergrondkenmerken weinig af van het eerste profiel, het is redelijk vergelijkbaar daarmee in termen van samenstelling van de groep en genoten onderwijs. Ook in percentages werk (72%), persoonlijke problemen (31%) en gezondheidsproblemen (16%) is de groep niet echt anders dan de vorige. Het belangrijkste verschil kwam ter sprake in de vorige paragraaf, zwakkere scores op alle toetsen, vooral ook bij technisch lezen. Dat blijkt ook uit de gerapporteerde startniveaus: een groter percentage onder instroomniveau lezen (25%) en schrijven (39%), en

duidelijk een kleiner percentage op het hoogste startniveau, terwijl dat contrast voor startniveau mondeling minder groot is.

### **Majida**

Majida is een vrouw van 45 jaar en woont in het noorden van Nederland. Ze is geboren in Marokko en is sinds 17 jaar in Nederland. In Marokko ging ze vijf jaar naar school.

Majida is huisvrouw en wil graag haar lees- en schrijfvaardigheid verbeteren zodat ze alledaagse lees- en schrijftaken zelfstandig kan uitvoeren.

### **Jos**

Jos is een man van 26 jaar. Hij volgde negen jaar regulier onderwijs en werkt in een fabriek. Jos wil graag beter leren lezen en schrijven omdat hij nu vaak hulp van anderen nodig heeft bij lees- en schrijftaken. Lezen gaat traag en schrijven vind hij echt lastig.

### **Profiel 3: De NT2-leerder**

Dit is duidelijk het profiel van de NT2-leerders. Van deze leerders heeft 100% niet het Nederlands als moedertaal, spreekt 92% thuis over het algemeen geen Nederlands en van deze groep heeft een veel groter percentage een startniveau mondeling onder het instroomniveau (67%). Gemiddeld heeft deze groep ongeveer even veel jaren onderwijs achter de rug als de meeste andere groepen. Qua soort onderwijs is de groep minder goed vergelijkbaar omdat speciaal onderwijs in veel herkomstlanden niet bestaat.

### **Fatma**

Fatma is een vrouw van 43 jaar, ze is geboren in Turkije en ze is sinds veertien jaar in Nederland. Fatma heeft in Turkije acht jaar onderwijs gevolgd. Haar studievoordigheid stelde haar in staat ook het Nederlands redelijk goed onder de knie te krijgen, in elk geval goed genoeg om te worden toegelaten tot een lees- en schrijfcursus op een ROC.

Technisch lezen is voor Fatma niet het grootste probleem. Maar ze heeft een beperkte woordenschat, zodat ze problemen ondervindt met mondelinge taken en met het begrijpen van teksten. Ook het zelf produceren van een tekst is lastig voor haar, omdat ze niet voldoende woorden kent om uit te drukken wat ze bedoelt.

### **Profiel 4: De leerder met (ernstige) lees- en schrijfproblemen**

Profiel 4 representeert de traditionele groep NT1-ers in de lees- en schrijfgroepen, zoals die in de media vaak afgeschilderd worden: Mondeling redelijk vaardig, maar erg zwak in lezen en schrijven en vooral ook nog in de technische vaardigheden, zoals ook blijkt uit het feit dat in deze groep opvallend vaak (44%) dyslexie vermoed wordt en dat verreweg de meesten zowel voor lezen als voor

schrijven onder instroomniveau zitten. De enige twee NT2-leerders uit deze groep zijn, vergeleken met alle andere profielen al op jeugdige leeftijd naar Nederland gekomen.

#### **Hans**

Hans is een man van 47 jaar. Hij woont in een plattelandsgemeente in het noorden van het land en spreekt thuis de streektaal.

Hans volgde speciaal onderwijs en werkt nu via een SW-bedrijf in de groenvoorzieningen. Zijn werkgever stelde hem in de gelegenheid deel te nemen aan een lees- en schrijfcursus. Hans heeft geen moeite met gespreksvaardigheid, maar lezen en schrijven krijgt hij maar moeilijk onder de knie.

#### **Profiel 5: De leerder met leermoeilijkheden**

Profiel 5 kan misschien het beste getypeerd worden als de zwakke leerder in alle opzichten, gelet op de resultaten bij de assessments. Uit de achtergrondgegevens blijkt echter ook dat de groep voor een deel bestaat uit niet-Nederlandstaligen die als kind nauwelijks naar school zijn geweest (drie helemaal niet), en voor een ander deel uit Nederlandstaligen die in meerderheid een achtergrond hebben van speciaal onderwijs.

#### **Koos**

Koos is een man van 52 jaar. Hij woont in een stad in het zuiden van het land en spreekt thuis de streektaal. Koos heeft 8 jaar speciaal onderwijs gevolgd en werkt via een SW-bedrijf als inpakker. Zijn werkgever stelde hem in staat deel te nemen aan een cursus.

Zowel zijn schriftelijke als zijn mondelinge taalvaardigheid is zwak ontwikkeld. De leesvaardigheid van Koos zit onder Alfa A, hij herkent een deel van de letters en kan een aantal korte eenvoudige woorden lezen. Schrijven kan hij eigenlijk helemaal niet. Ook zijn woordenschat is heel beperkt: zijn score op de woordenschattaak suggereert dat hij maar weinig meer dan de 2000 meest frequente woorden van het Nederlands beheerst.

Zijn docent is gewend het onderwijs op te delen in heel kleine stappen en ziet wel enige vooruitgang, maar de weg is nog heel lang.

#### **Soraya**

Soraya is een Libanese vrouw van 45 jaar. Ze woont al twintig jaar in Nederland. Thuis spreekt ze haar moedertaal. Soraya is huisvrouw maar ze zou graag willen werken en daarom wil ze haar taalvaardigheid verbeteren.

Soraya is als kind niet naar school geweest. In Nederland heeft ze een alfabetiseringscursus gedaan, daar heeft ze een beetje leren lezen en schrijven en ook haar spreekvaardigheid heeft ze daar ontwikkeld. Mondeling zit ze ongeveer op A2. Ze kan bijna twintig woorden lezen binnen een minuut,

begrijpt een deel van de informatie uit een speciaal voor haar niveau geschreven tekst en ze kan ook een beetje schrijven.

## **5.5 De niveaus bij de profielen**

In tabel 5.8 zijn de niveau-indicaties zoals beschreven in paragraaf 3.5, gebruikt om de leerders in de verschillende profielen te plaatsen binnen de niveaus. Daarbij is naast de niveaus van de Standaarden en Eindtermen VE ook gebruik gemaakt van het Raamwerk Alfabetisering NT2 (Stockmann, 2008), omdat dat raamwerk twee niveaus onder Instroomniveau onderscheidt (Alfa A en Alfa B). Daarmee kunnen de vaardigheden van leerders onder Instroomniveau meer gedetailleerd worden aangeduid.

De vetgedrukte en gearceerde percentages representeren de grootste groepen leerders binnen elk van de profielen (NB: Technisch lezen is niet verwerkt in de niveau-indicaties).

Tabel 5.8: Niveau-indicaties per profiel in aantallen en percentages

		1	2	3	4	5	Totaal
Niveau tekstbegrip	Alfa A	0	0	0	1	1	2
		0%	0%	0%	4,0%	8,3%	9%
	Alfa B	0	2	0	5	5	12
		0%	2,3%	0%	20,0%	41,7%	5,2%
	Instroom	9	18	6	14	4	51
		9,9%	20,9%	37,5%	56,0%	33,3%	22,2%
	1F	53	56	10	5	2	126
		58,2%	65,1%	62,5%	20,0%	16,7%	54,8%
2F	29	10	0	0	0	39	
	31,9%	11,6%	0%	0%	0%	17,0%	
Niveau schrijven	Onder Alfa A	0	2	0	1	6	9
		0%	2,3%	0%	4,0%	46,2%	3,8%
	Alfa A	0	7	7	7	3	24
		0%	8,1%	38,9%	28,0%	23,1%	10,3%
	Alfa B	0	15	6	11	4	36
		0%	17,4%	33,3%	44,0%	30,8%	15,4%
	Instroom	35	40	2	4	0	81
		38,0%	46,5%	11,1%	16,0%	0%	34,6%
	1F	49	19	3	2	0	73
		53,3%	22,1%	16,7%	8,0%	0%	31,2%
2F	8	3	0	0	0	11	
	8,7%	3,5%	0%	0%	0%	4,7%	
Niveau mondeling	Onder A2	0	0	10	0	3	13
		0%	0%	58,8%	0%	23,1%	5,6%
	A2 - B1	2	14	7	1	8	32
		2,2%	16,3%	41,2%	4,0%	61,5%	13,7%
	B1 of hoger	90	72	0	24	2	188
97,8%		83,7%	0%	96,0%	15,4%	80,7%	
Totaal		92	86	17	25	13	233
		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Het patroon van de niveauverdeling over de profielen vertoont over de schriftelijke vaardigheden een stabiel beeld.

- De leerders in **profiel 1** zitten voor lezen in meerderheid op 1F en 2F voor lezen, op Instroomniveau en 1F voor schrijven en nagenoeg allemaal op B1 of hoger voor mondelinge vaardigheden.
- **Profiel 2** zit in meerderheid op niveau 1F voor lezen, op instroomniveau voor schrijven en op B1 of hoger voor mondelinge vaardigheden.
- **Profiel 3** is wat tekstbegrip betreft vergelijkbaar met 2, namelijk in meerderheid op 1F, voor schrijven zit deze groep echter in meerderheid nog onder het instroomniveau, namelijk Alfa A en Alfa B, en voor mondeling Nederlands in meerderheid onder A2 en in iets mindere mate tussen A2 en B1.

- **Profiel 4** daarentegen zit juist voor mondelinge vaardigheden op niveau B1 of hoger, maar voor lezen gedeeltelijk nog onder, gedeeltelijk op instroomniveau, terwijl de meerderheid voor schrijven duidelijk nog op Alfa A en Alfa B zit.
- Wat lezen betreft zijn de cursisten van **profiel 5** nog enigszins vergelijkbaar met profiel 4, maar wat schrijven betreft zit een groot aantal zelfs nog onder niveau Alfa A. Wat mondeling Nederlands betreft zijn deze leerders vergelijkbaar met de NT2-leerders uit profiel 3: onder A2 of tussen A2 en B1.

## 5.6 Nederlands of een andere taal als moedertaal

Omdat een van de onderliggende vragen bij de profilering was in welke mate de van oorsprong niet-Nederlandstaligen onder de cursistenpopulatie afwijken van de Nederlandstaligen, is, los van de profilering ook nog een vergelijking gemaakt tussen de groep met Nederlands als moedertaal (n=123), en de groep met een andere moedertaal dan het Nederlands (n=114). Tabel 5.9 biedt een overzicht van enkele achtergrondkenmerken, tabel 5.9 van de scores op de toetsen.

Tabel 5.9: Achtergrondgegevens cursisten met moedertaal al dan niet Nederlands

		<b>Moedertaal Nederlands (Aantal=123)</b>	<b>Moedertaal anders (Aantal=114)</b>	<b>Significantie</b>
Sekse	Vrouw	46%	69%	Chi <sup>2</sup> =12.75**
	Man	54%	31%	
Leeftijd	Gem (SD)	49.8 (10.6)	42.8 (10.1)	T=5.04**
Jaren onderwijs	Gem (SD)	8.9 (2.2)	7.9 (3.8)	T=2.39**
Startniveau lezen	Onder instroom	36%	22%	Chi <sup>2</sup> =6.13*
	Tussen instroom en 1F	46%	49%	
	Tussen 1F en 2F	28%	29%	
Startniveau schrijven	Onder instroom	43%	32%	n.s.
	Tussen instroom en 1F	41%	53%	
	Tussen 1F en 2F	16%	15%	
Startniveau mondeling	Onder A2	25%	32%	n.s.
	Tussen A2 en B1	53%	49%	
	B1 of hoger	22%	19%	

\*p<.05, \*\* p<.01

Het percentage mannen is onder de native-Nederlanders (54%) significant hoger dan onder de niet-natives (31%). De native Nederlanders zijn met gemiddeld bijna 50 jaar significant ouder dan de niet native-Nederlanders (gemiddeld 43 jaar) en hebben gemiddeld ook significant meer jaren onderwijs gevolgd (bijna 9 jaar versus bijna 8 jaar). Anders dan wellicht verondersteld zou worden, zijn startniveaus lezen en schrijven van de native Nederlanders bepaald niet hoger dan die van de niet-natives: relatief meer Nederlanders starten onder instroomniveau (significant bij lezen). Bij mondeling Nederlands starten iets meer niet-native Nederlanders onder instroomniveau, maar het verschil tussen de groepen is niet significant. In tabel 5.10 staat een vergelijking op de assessmenttaken.



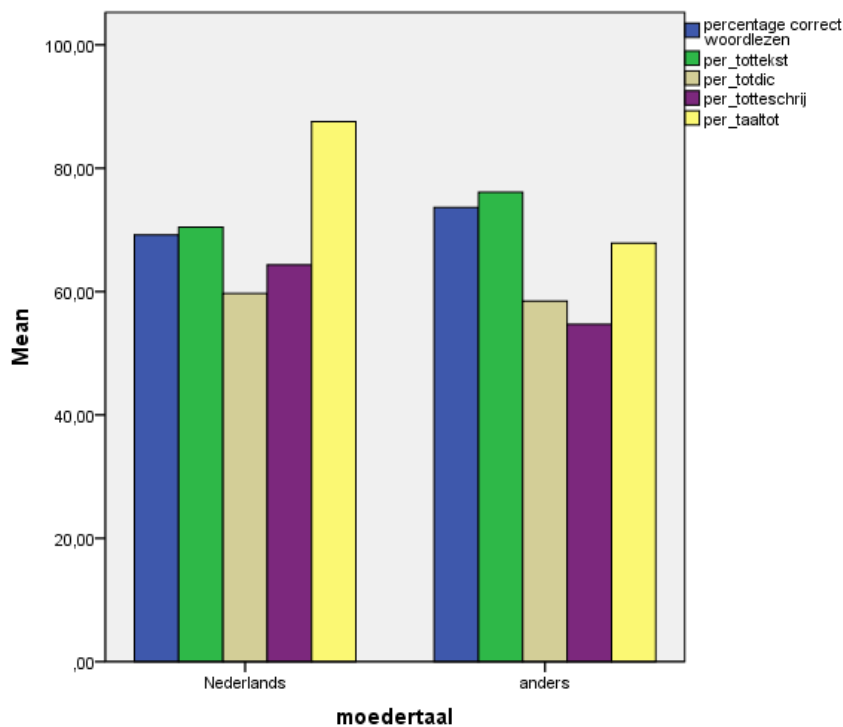
Tabel 5.10: Scores assessmenttaken cursisten met moedertaal al dan niet Nederlands

	Moedertaal Nederlands (n=123)		Moedertaal anders (N=114)		t
	Gem.	SD	Gem.	SD	
Technisch lezen	55,34	19,85	58,90	15,37	-1.53
Tekstbegrip	13,38	4,42	14,46	3,44	-2.07*
Spelling	17,91	8,01	17,54	6,68	0.38
Tekst schrijven	11,58	4,08	9,85	2,96	3.72**
Taal	60,41	6,70	46,81	12,33	10.33**

\*p<.05, \*\* p<.01

In deze tabel worden de scores op de onderdelen van het assessment weergegeven, uitgesplitst naar de moedertaal van de deelnemers, ongeacht de gevonden profielen. Zowel de gemiddelde score als de standaarddeviatie wordt weergegeven. De standaarddeviatie geeft informatie over de spreiding van de scores. Een lage standaarddeviatie geeft aan dat de spreiding klein was en een hoge standaarddeviatie duidt op een grote spreiding. Door middel van de t-toets wordt nagegaan of de gevonden verschillen aan toeval kunnen worden toegeschreven. Indien de waarde gemarkeerd is met een of meerdere sterretjes (\*) is dit vrijwel uitgesloten.

De native Nederlanders hebben gemiddeld significant hogere scores dan de niet-native Nederlanders bij schrijven en de taaltoets, de niet-native Nederlanders halen gemiddeld juist hogere scores bij technisch en begrijpend lezen, in het laatste geval significant hogere scores. Bij spellen is er geen verschil tussen de twee groepen. Figuur 5.6 laat de verschillen zien in gemiddelde percentages correct per assessment.



Figuur 5.6: percentages correct per taak per moedertaalgroep

Voor de niet moedertaalsprekers van het Nederlands zijn de correlaties berekend met enkele achtergrondgegevens van de cursisten. Deze zijn weergegeven in tabel 5.11.

Tabel 5.11: Correlaties assessments met achtergrondgegevens niet moedertaalsprekers van het Nederlands

	<b>Leeftijd bij aankomst</b>	<b>Verblijfsduur</b>	<b>Jaren jeugdonderwijs</b>
Technisch lezen	-.16	.15	.32**
Tekstbegrip	-.19	.12	.45**
Spelling	-.17	.11	.17
Tekst Schrijven	-.16	.17	.29**
Taal	-.25*	.23*	.13

\*p<.05, \*\* p<.01

In deze tabel wordt de samenhang weergegeven tussen de score op de verschillende onderdelen van het assessment en respectievelijk de leeftijd bij aankomst, de verblijfsduur en het aantal jaren jeugdonderwijs. Hoe hoger de waarde in de cel, hoe sterker de samenhang, met uitzondering van de kolom 'leeftijd bij aankomst' waar de waardes negatief zijn. Hier betekent een negatieve samenhang: 'hoe jonger de deelnemer was bij aankomst, hoe hoger de score op het assessment'. Als er sterretjes staan, duidt dit aan dat de gevonden samenhang niet toevallig is.

De schriftelijke vaardigheden correleren (op spelling na) positief en significant met aantal jaren onderwijs: hoe meer onderwijs, hoe beter de cursisten scoren op die taken. Leeftijd bij aankomst en verblijfsduur correleren juist significant met de scores op de mondelinge taaltoets: hoe eerder in Nederland gekomen en hoe langer in Nederland hoe hoger de scores op de taaltoets. Voor de lees- en schrijftaken zijn die wel in de verwachte richting: negatieve correlaties voor leeftijd bij aankomst (wat wil zeggen hoe jonger hoe beter) en positieve voor verblijfsduur in Nederland (hoe langer hoe beter).

Om nog wat meer zicht te krijgen op deze resultaten, is de groep niet-Nederlandstaligen nog uitgesplitst naar leeftijd bij aankomst en naar het aantal jaren jeugdonderwijs. In tabel 5.12 en 5.13 staan de gemiddelde scores op de assessmenttaken.

Tabel 5.12 Resultaten assessmenttaken uitgesplitst naar leeftijd bij aankomst

	Lft in Ned	Aantal	Gem.	SD	T
Technisch lezen	jonger dan 21	41	61,10	14,19	1.09
	21 of ouder	55	57,71	15,80	
Tekstbegrip	jonger dan 21	40	14,83	2,83	.75
	21 of ouder	55	14,33	3,46	
Spelling	jonger dan 21	42	18,31	6,50	.78
	21 of ouder	55	17,29	6,34	
Tekst schrijven	jonger dan 21	42	10,19	2,92	1.14
	21 of ouder	55	9,53	2,80	
Taal	jonger dan 21	42	49,67	11,57	1.72
	21 of ouder	55	45,58	11,62	

In deze tabel worden de scores op de onderdelen van het assessment van de leerders met een niet-Nederlandse moedertaal in verband gebracht met de leeftijd bij aankomst in Nederland. Er zijn twee leeftijdscategorieën onderscheiden: de mensen die voor hun 21<sup>ste</sup> naar Nederland kwamen en de mensen die vanaf 21 jaar naar Nederland zijn gekomen. Per groep is het aantal en de gemiddelde score en de standaarddeviatie weergegeven. Met behulp van de T-toets wordt nagegaan of de gevonden verschillen op toeval kunnen berusten.

Op alle taken presteert de groep die op relatief jonge leeftijd naar Nederland is gekomen iets hoger dan de groep die bij aankomst al wat ouder was, maar het verschil tussen die twee groepen is nergens significant. Dat ligt anders als gekeken wordt naar het aantal jaren jeugdonderwijs (zie tabel 5.13).

Tabel 5.13: Resultaten assessmenttaken uitgesplitst naar jaren jeugdonderwijs.

	Jeugdonderwijs	Aantal	Gem.	SD
Technisch lezen	0 jaar	5	30,80	14,72
	2- 6 jaar	38	58,05	12,19
	meer dan 6 jaar	57	62,65	14,47
Tekstbegrip	0 jaar	5	8,20	4,38
	2- 6 jaar	36	14,03	3,05
	meer dan 6 jaar	56	15,70	2,64
Spelling	0 jaar	5	8,40	7,57
	2- 6 jaar	38	17,34	6,31
	meer dan 6 jaar	58	18,83	6,16
Tekst schrijven	0 jaar	5	5,60	3,36
	2- 6 jaar	37	9,59	2,41
	meer dan 6 jaar	58	10,53	2,77
Taal	0 jaar	5	33,20	7,53
	2- 6 jaar	38	46,50	11,12
	meer dan 6 jaar	58	48,67	12,23

Uit tabel 5.13 blijkt dat voor de twee groepen die onderwijs hebben genoten (2-6 jaar of meer dan zes jaar) de verschillen tussen de gemiddelde scores op de toetsen relatief klein zijn. Maar de verschillen zijn groot in vergelijking met de groep die in het geheel geen onderwijs heeft gehad. Uit de analyse blijkt dat de eerste groep zonder enig onderwijs op alle taken significant lager scoort dan beide andere groepen, die onderling niet van elkaar verschillen, behalve bij tekstbegrip (daar

verschilt de groep met 2-6 jaar onderwijs ook van de groep met meer dan 6 jaar onderwijs). Met andere woorden, het verschil tussen de groepen op deze taken lijkt niet zozeer te zitten in relatief weinig of relatief veel onderwijs, maar in wel of geen onderwijs.

## 5.7 Het onderwijs in relatie tot de profielen

Het indelen van groepen gebeurt op de verschillende instellingen die meedoen aan het onderzoek op verschillende wijze. Zo deelt één instelling de groepen in naar woonomgeving en zijn de groepen daardoor per definitie heterogeen. Anderen verzorgen onderwijs in opdracht van een werkgever en ook daar kan heterogeniteit verwacht worden. Het onderwijs wordt dus gegeven aan groepen waarin de verschillende profielgroepen samen les hebben. Als we dus kijken naar de relatie tussen de profielen en het onderwijs, is dat niet met de verwachting dat we sterke samenhang zullen vinden. Tabel 5.14 geeft een overzicht van het aantal profielen per groep.

Tabel 5.14: Aantal cursistprofielen per groep

Aantal profielen	Aantal groepen	Aantal deelnemers
1	3	15
2	10	83
3	11	72
4	4	39
5	2	25
	30	234

In drie groepen zitten cursisten met allemaal hetzelfde profiel. Twee groepen hebben alle profielen aan boord. Dit maakt het moeilijk om de kernmerken van het onderwijs per profiel te vergelijken omdat deze voor de groepen met meerdere profielen zijn ingevuld. Wel zijn de meeste groepen toch enigszins op niveau ingedeeld. Er zijn 19 groepen met cursisten die voornamelijk profiel 1 en 2 hebben en acht groepen die vooral cursisten hebben van profiel 4 en 5. Eén groep heeft de meeste cursisten met profiel 3. Hierdoor kunnen er wel verschillen optreden in het aanbod voor de verschillende profielen.

Daarnaast kan het ook zo zijn dat verschil in visie en beleid van de instelling of van de opdrachtgever bepalend zijn voor onderwijsinhoudelijke keuzes. Tenslotte kunnen ook voorkeuren van docenten bepalend zijn. Tabel 5.15 laat zien welke profielen overwegend in de groepen vertegenwoordigd zijn.

Tabel 5.15: Verdeling cursistprofielen over groepen

Profielen	Aantal groepen	Aantal deelnemers
Groepen met voornamelijk profiel 1 en 2	22	165 (70,5%)
Groepen met voornamelijk profiel 3	1	12 (5,1%)
Groepen met voornamelijk profiel 4 en 5	5	32 (13,7%)
Groepen met een mix van alle profielen	2	58 (24,7%)
Totaal	30	234 (100%)

Het antwoord op vraag of bepaalde werkvormen meer gebruikt worden bij het ene profiel dan bij het andere profiel wordt beantwoord in Tabel 5.16.

Tabel 5.16: Gemiddelden en standaarddeviaties werkvormen per profiel

	Profiel	Aantal	Gem.	SD	F
Verwacht aantal uren zelfstudie	1	92	<b>2,34</b>	1,318	5,89**
	2	86	<b>1,82</b>	1,262	
	3	18	1,50	,955	
	4	25	<b>1,46</b>	1,117	
	5	13	<b>1,04</b>	,900	
werkvorm klassikaal %tijd	1	87	38,27	15,49	1,02
	2	81	41,72	13,58	
	3	18	41,66	14,14	
	4	25	36,20	17,03	
	5	13	41,53	18,18	
werkvorm groepjes %tijd	1	87	9,138	10,76	9,24**
	2	81	10,00	14,07	
	3	18	<b>20,83</b>	15,64	
	4	25	14,40	18,67	
	5	13	<b>30,76</b>	18,35	
werkvorm individueel achter de computer %tijd	1	92	20,00	18,75	,49
	2	84	20,55	17,08	
	3	17	19,72	11,81	
	4	25	15,80	16,37	
	5	13	16,53	9,657	
werkvorm andere individuele werkvormen %tijd	1	92	<b>32,58</b>	28,06	2,98*
	2	86	<b>27,71</b>	27,04	
	3	18	17,77	28,34	
	4	25	<b>33,60</b>	29,10	
	5	13	9,692	12,26	

\*p<.05, \*\* p<.01

Het verwacht aantal uren zelfstudie verschilt tussen de groepen significant ( $p < .01$ ). Terwijl van cursisten met profiel 1 verwacht wordt dat ze gemiddeld 2,3 uur per week aan zelfstudie besteden, vindt de docent het voor cursisten met profiel 5 genoeg als hij 1 uur in de week zelfstandig aan schooltaken werkt.

Groepen met profiel 3 en 5 werken significant meer in groepjes dan de andere profielen. De profielen 1, 2 en 4 besteden daarentegen weer significant meer tijd aan andere individuele werkvormen dan de profielen 3 en 5 (alle  $p < .05$ ).

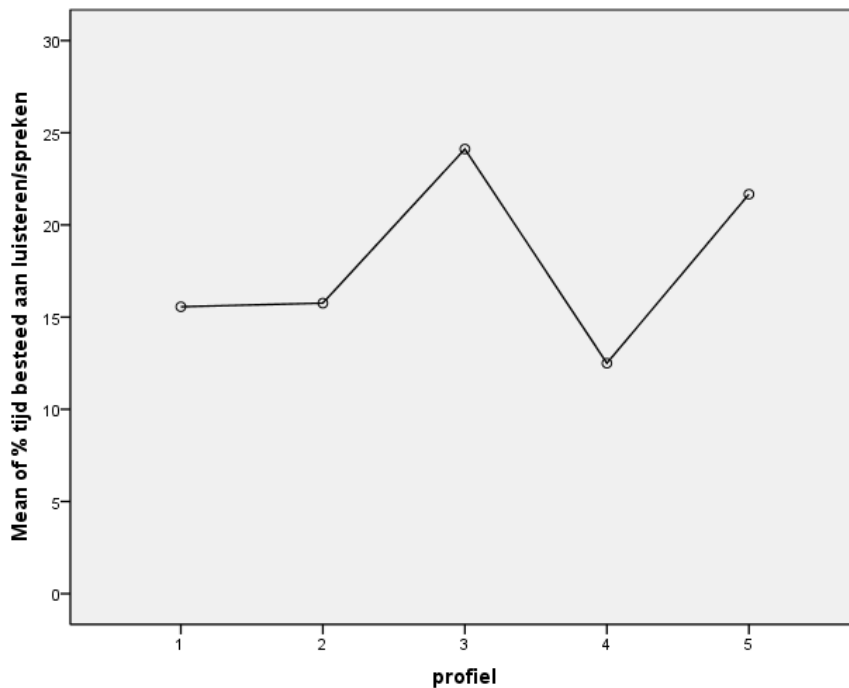
De keuzes die gemaakt worden als het gaat om de indeling van de lessen wat betreft vaardigheden worden zichtbaar gemaakt in tabel 5.17. De cursisten van de verschillende profielen presteren verschillend op de verschillende vaardigheden. Nagegaan is of er ook meer lestijd besteed wordt aan vaardigheden waar de hiaten van het betreffende profiel liggen.

Tabel 5.17 Gemiddelden en standaarddeviaties verdeling in vaardigheden per profiel

	profiel	Aantal	Gem.	SD	F
% tijd besteed aan lezen	1	80	26,68	10,40	1,46
	2	79	26,45	8,956	
	3	17	27,64	8,123	
	4	20	30,25	11,05	
	5	12	32,08	6,556	
% tijd besteed aan schrijven	1	80	41,68	18,22	1,61
	2	79	43,67	19,40	
	3	17	35,29	17,36	
	4	20	43,50	19,60	
	5	12	32,08	8,649	
% tijd besteed aan luisteren/spreken	1	80	15,56	9,613	3,82**
	2	79	15,76	10,89	
	3	17	24,12	13,49	
	4	20	12,50	11,52	
	5	12	21,67	10,07	
% tijd besteed aan rekenvaardigheden	1	79	3,04	6,671	1,98
	2	76	1,12	2,097	
	3	17	2,65	2,572	
	4	19	2,37	2,565	
	5	12	3,33	2,462	
% tijd besteed aan digitale vaardigheden	1	80	15,94	16,13	1,02
	2	79	13,29	11,81	
	3	17	10,88	7,339	
	4	20	11,50	13,58	
	5	12	10,83	9,495	

\*p<.05, \*\* p<.01

De profielen verschillen niet erg in de tijd die aan lezen en schrijven wordt besteed en ook niet in de tijd die aan rekenen en digitale vaardigheden wordt besteed. Dat ligt anders voor de mondelinge vaardigheden: in de profielgroepen die het slechtste scores op de mondelinge vaardigheden (profiel 3 en 5) wordt ook significant (p<.01) meer aandacht besteed aan deze vaardigheid (gemiddeld meer dan 20% versus rond de 15%). Zie ook figuur 5.7.



Figuur 5.7: Lestijd besteed aan mondelinge vaardigheden

Verder zijn er geen significante verschillen gevonden. Een instelling heeft niet aangegeven welke verdeling er is tussen de verschillende vaardigheden. Dit was niet mogelijk omdat men hier werkt aan persoonlijke leervragen van de cursisten. Daardoor kan de de tijd die aan een bepaalde vaardigheid wordt besteed, van cursist tot cursist sterk verschillen.

In de groepen wordt 60% individueel of in kleine groepjes gewerkt. Of en op welke manier er aan die individuen of groepjes verschillend les wordt gegeven is onduidelijk. Het werken met meerdere profielen in de groepen is een werkelijkheid, waardoor een gedetailleerd inzicht in de aanpak van cursisten met verschillende profielen in de opzet van dit onderzoek niet gevonden konden worden. Hiervoor zijn observaties van de lessen nodig.

Het geven van buitenschoolse opdrachten lijkt meer ingegeven te zijn door de onderwijsvisie van de instelling dan door de groep of de deelnemers die in de groep zitten. In slechts twee instellingen bleken verschillende groepen daar een verschillend aanbod in te krijgen. In één geval maakt één docent verschillen in de groepen. In een groep gebruikt zij soms en in een groep nooit buitenschoolse opdrachten. Beide groepen hebben dezelfde profielen, namelijk profiel 1 en 2. Wel heeft de groep waar zelden of nooit buitenschoolse opdrachten gegeven worden meer cursisten met profiel 2 en de groep waar regelmatig buitenschoolse opdrachten gegeven worden meer cursisten met profiel 1.

Bij de tweede instelling bleek het verschil docentgebonden, maar ook profielgebonden te zijn. De docent met de groepen met voornamelijk profiel 4 en 5 zette zelden of nooit buitenschoolse opdrachten in terwijl de docenten met groepen van vooral profiel 1 en 2 regelmatig een buitenschoolse opdracht aan hun cursisten meegaven.

## 6 Conclusies

Het hier beschreven onderzoek heeft tot doel cursist- en onderwijsprofielen te onderscheiden binnen de doelgroep van het lees- en schrijfonderwijs. De directe aanleiding is de toegenomen heterogeniteit in de (voormalige) NT1-groepen binnen de volwasseneneducatie, als het gaat om de moedertaal van de leerders. Steeds meer onderwijsinstellingen hebben een groot percentage aanmeldingen van leerders die het Nederlands als tweede taal hebben geleerd.

Voor dit onderzoek zijn acht onderwijsaanbieders en in totaal 237 leerders benaderd. Deelnemende leerders hebben een assessment afgelegd, dat een licht moest werpen op de vaardigheden in woordenschat, zinsbegrip, technisch lezen, tekstbegrip, spelling en schrijfvaardigheid. Docenten hebben vragenlijsten ingevuld over de leerders, het onderwijs, de docenten en de intake. Door het combineren van de informatie uit de vragenlijsten en de resultaten van het assessment zijn binnen de doelgroep vijf cursistprofielen gedetecteerd.

### De deelnemers

Van de deelnemers aan het onderzoek spreekt iets meer dan de helft het Nederlands als moedertaal. Deelnemers met een andere moedertaal dan het Nederlands zijn afkomstig uit 44 verschillende landen. De leerders volgden tussen 0 en 16 jaar jeugdonderwijs. Leerders met het Nederlands als moedertaal volgden gemiddeld 8,9 jaar jeugdonderwijs en leerders met een andere moedertaal dan het Nederlands volgden gemiddeld 7,9 jaar jeugdonderwijs. 32% van de deelnemers volgde speciaal onderwijs. Deze leerders spreken bijna allemaal het Nederlands als moedertaal.

### Het onderwijs

De deelnemers die meededen aan het onderzoek volgden les bij acht instellingen en zaten in dertig verschillende groepen. Gemiddeld zitten er vijftien cursisten in een groep.

In het onderwijs is schrijfvaardigheid het belangrijkste aandachtspunt. Hieraan wordt gemiddeld 42% van de lestijd besteed. Aan lezen wordt gemiddeld 27% van de tijd besteed, aan mondelinge vaardigheden 17% en aan digitale vaardigheden 15%. In alle groepen wordt aandacht besteed aan lezen en schrijven. Mondelinge vaardigheden behoren lang niet altijd tot de cursusdoelen. In 20% van de groepen wordt hier helemaal niets aan gedaan. Dat geldt ook voor digitale vaardigheden. De variatie is overigens groot.

In alle groepen wordt gebruik gemaakt van een groot aantal verschillende leermiddelen, nergens wordt één leergang of methode gevolgd. Zelfontwikkeld materiaal is het meest gebruikt. Voor lezen wordt verder de Startkrant in opvallend veel groepen ingezet.

### De docenten

Bij de docenten valt op dat de gemiddelde leeftijd hoog ligt, ze zijn gemiddeld 56 jaar. 85% is vrouw en 15% is man. De docenten hebben allemaal minimaal een HBO-opleiding gevolgd. Bijna alle docenten hebben zowel ervaring in het NT1-onderwijs als in het NT2-onderwijs. Gemiddeld werken de docenten 23 jaar in het volwassenenonderwijs.

### Cursistprofielen

De prestaties op het assessment maakten allereerst duidelijk hoe divers de doelgroep is. Op alle onderdelen van het assessment varieerden de scores sterk en op nagenoeg alle onderdelen werd zowel de laagst haalbare als de hoogste haalbare score behaald.



Duidelijk werd dat technisch lezen en taalvaardigheid belangrijke factoren zijn als het erom gaat verschillen te benoemen tussen (groepen) leerders. Een deel van de leerders is sterk in taal en zwak in lezen en schrijven en bij anderen kan zich het omgekeerde voordoen. Ook zijn er groepen die in beide vaardigheden relatief sterk of juist zwak zijn. Tevens werd duidelijk dat voor alle profielen schrijven moeilijker of veel moeilijker is dan lezen.

In dit onderzoek werden vijf profielen gevonden. Het onderscheid tussen de verschillende profielen loopt niet langs de grens van de taalachtergrond. De gevonden profielen zijn:

#### **Profiel 1: De gevorderde leerder**

Cursisten met dit profiel zijn divers qua taalachtergrond. Ze hebben een relatief grote mondelinge vaardigheid en bevinden zich voor zowel lezen als schrijven in meerderheid tussen 1F en 2F. Ze zijn echter beter in lezen dan in schrijven. In onderwijs aan deze leerders is veel aandacht voor schrijven gepast. Voor de mondelinge vaardigheden hebben zij de doelen van de volwasseneneducatie (2F) al bereikt.

#### **Profiel 2: De gemiddelde leerder**

Ook deze groep is heterogeen qua taalachtergrond. Cursisten in dit profiel hebben eveneens een grote mondelinge vaardigheid, al scoren ze lager dan de leerders binnen profiel 1. Ze bevinden zich voor lezen in meerderheid tussen 1F en 2F en voor schrijven tussen Instroom en 1F. Het onderwijs aan deze groep zou zich primair moeten richten op lezen en schrijven. Een deel van de individuen binnen deze groep zal daarnaast behoefte hebben aan training van de mondelinge vaardigheid.

#### **Profiel 3: De NT2-leerder**

Deze leerders hebben een andere moedertaal dan het Nederlands. Ze zijn vrij goed in taken die een beroep doen op lees- en schrijfvaardigheid maar hebben een beperkte woordenschat. Voor de mondelinge vaardigheden haalt meer dan de helft van de leerder van dit profiel niveau A2 niet en de andere leerders zitten tussen A2 en B1. Voor lezen zit deze groep in meerderheid tussen 1F en 2F maar voor schrijven zitten ze onder Instroomniveau. Het onderwijs aan deze leerders zal gericht moeten zijn op training van mondelinge vaardigheden en woordenschatuitbreiding, naast verdere ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid.

#### **Profiel 4: De leerder met (ernstige) lees- en schrijfproblemen**

Deze groep heeft het Nederlands als moedertaal. De leerders van dit profiel hebben een grote woordenschat en eigenlijk geen problemen met de mondelinge vaardigheden. Daarin zijn ze vergelijkbaar met Profiel 1. Ze hebben echter een zeer beperkte lees- en schrijfvaardigheid. Veel leerders in deze groep hebben een verleden in het speciaal onderwijs en bij een relatief groot deel van hen is dyslexie vastgesteld of wordt dyslexie vermoed. Van alle groepen hebben leerders met dit profiel het meeste tijd doorgebracht in het volwassenenonderwijs. Het onderwijs aan deze leerders zal veel tijd en inspanning vragen. Zorgvuldige selectie van de belangrijkste leerdoelen per cursist lijkt op zijn plaats.

### **Profiel 5: De leerder met leermoeilijkheden**

Deze groep heeft moeite met zowel de mondelinge vaardigheden als lezen als schrijven. De groep is divers qua taalachtergrond en bestaat uit Nederlandstaligen met een beperkte leervaardigheid en anderstaligen zonder, of met een zeer beperkt aantal jaren, jeugdonderwijs. Het onderwijs aan deze groep zal tijd vragen. Qua geletterdheid beheersen deze leerders het alfabetisch principe nog niet. De mondelinge vaardigheid is zo beperkt dat deze leerders ook niet zelfstandig redzaam zijn als het gaat om mondelinge taaltaken. Het onderwijs zal zich moeten richten op redzaamheid, met veel aandacht voor de mondelinge vaardigheid en (voor zover dat nog weinig aandacht heeft gehad) de ontwikkeling van de beginnende leesvaardigheid van de leerders.

Bij dit laatste profiel (en voor een deel ook profiel 4) zou nagegaan moeten worden of, zeker voor schrijven, de beoogde standaarden in redelijkheid haalbaar geacht moeten worden. Dat geldt zeker voor die deelnemers die al meer dan vier jaar deelnemen aan lees- en schrijfcursussen.

Het grootste deel (75%) van de leerders behoort tot de profielen 1 en 2. De groepen binnen de profielen 3, 4 en 5 zijn veel kleiner. De relatief beperkte omvang van de profielen 3 (De NT2-leerder) en 5 (De leerder met leermoeilijkheden) kan mede worden veroorzaakt door het toelatingsbeleid dat voor de meeste lees- en schrijfgroepen geldt: alleen met een bepaald niveau voor mondelinge vaardigheden wordt men toegelaten tot deze groepen. In het NT2-onderwijs en het alfabetiseringsonderwijs NT2 zullen veel meer cursisten te vinden zijn die tot de profielen 3 en 5 behoren (vgl. Kurvers & Stockmann, 2009).

## 7 Discussie

### **Maatwerk**

Bij het zoeken naar cursistprofielen 'denk' je in groepen. De ambitie is op zoek te gaan naar groepen leerders die kenmerken gemeen hebben, en die zich onderscheiden van andere groepen met weer andere gezamenlijke kenmerken. Maar, zoals de Japanse schrijver Haruki Murakami opmerkte:

*'Wat mij altijd weer opvalt over individuen is de manier waarop hun individualiteit met alle categorieën en generalisering de vloer aanveegt.'*

Als je focust op groepen, dan vind je een aantal gezamenlijke kenmerken. Deze kunnen beleidsmakers helpen om het onderwijs aan laaggeletterden aan te sturen en vorm te geven. Zoom je echter in op het individu dan zie je een set van individuele vaardigheden en leerbehoeften. Deelnemers zitten wat betreft hun lees- en schrijfvaardigheid en hun mondelinge vaardigheid lang niet altijd op hetzelfde niveau. Een leerder kan voor lezen bijvoorbeeld op 1F zitten, en voor schrijven onder Instroomniveau. Deze leerder zal beide vaardigheden verder willen ontwikkelen. Maatwerk is daarbij het sleutelwoord.

### **Verdeling over de profielen**

Binnen dit onderzoek zijn de groepen behorend bij de profielen 1 en 2 het grootst. Dit lijkt echter voornamelijk een gevolg van het doel van het onderzoek en de selectie van deelnemers, waarbij het NT2-onderwijs niet betrokken was. Voor deelname aan dit onderzoek zijn binnen de ROC's de 'NT1-afdelingen' (die niet overal meer zo heten) benaderd. Deze afdelingen hanteren doorgaans een ingangseis voor mondelinge vaardigheid van anderstalige aspirant-cursisten. Op sommige plaatsen geldt B1 als ingangseis, op andere A2. Het gevolg hiervan is dat anderstalige leerders met een laag niveau voor mondelinge vaardigheid niet goed vertegenwoordigd zijn in dit onderzoek.

Ter vergelijking: in een onderzoek onder analfabete anderstalige leerders had 61 % van de informanten in het geheel geen jeugdonderwijs genoten, had meer dan de helft bij aanvang van de cursus een startniveau van nul voor de mondelinge vaardigheden en kon 82% in het geheel niet lezen of schrijven bij aanvang van de cursus (Kurvers & Stockmann, 2009). Deze doelgroep verschilt daarin aanzienlijk van de groep die les krijgt op de (voormalige) NT1-afdelingen van de ROC's. Deelnemers zonder jeugdonderwijs treffen we binnen dit onderzoek voornamelijk aan in profiel 5. Op grond daarvan verwachten we dat van de cursisten alfabetisering NT2 (ANT2) er relatief veel tot profiel 5 zullen behoren. Om hierover meer zekerheid te verkrijgen, zou het assessment dat binnen dit onderzoek is gebruikt, in een nader onderzoek moeten worden voorgelegd aan ANT2-cursisten.

Eveneens kunnen we verwachten dat veel cursisten die deelnemen of deelnamen aan inburgeringscursussen, behoren tot het binnen dit onderzoek gedetecteerde profiel 3, al zullen bij inburgeringscursisten er waarschijnlijk veel meer onder instroomniveau zitten bij lezen en schrijven, en onder A2 bij mondelinge vaardigheden dan hier in profiel 3. Ook dit zou door nader onderzoek bevestigd moeten worden.

### **Mondelinge vaardigheden**

Het is in het onderzoek opgevallen dat mondelinge vaardigheden in het lees- en schrijfonderwijs niet echt prioriteit hebben. Dit lijkt voor een deel van de leerders, die we vooral in de profielen 1 en 2 en 4 aantreffen, volkomen terecht.

Er is echter ook een behoorlijke groep leerders, vaak met een andere moedertaal dan het Nederlands, die het niveau 2F nog (lang) niet bereikt hebben. Op dit moment lijkt er voor deze leerders binnen de volwasseneneducatie geen gestructureerde gespreksvaardigheidstraining te worden aangeboden. Bij de invulling van gespreksvaardigheid binnen de lees- en schrijfgroepen domineert het groepsgesprek over de leestekst.

Daarbij is het goed om voor ogen te houden dat de groep met leerbehoeften op het gebied van mondelinge vaardigheden veel groter is dan blijkt uit dit onderzoek (zie hiervoor). De deelnemers aan het onderzoek hebben een relatief hoog niveau voor mondelinge vaardigheden vanwege de eerder genoemde ingangseisen. Voor mensen met een beperkte mondelinge vaardigheid (onder A2) is er binnen het volwassenenonderwijs op dit moment geen aanbod. Integraal beleid voor alle laaggeletterden, ook die met een laag taalniveau, zou moeten worden ontwikkeld.

### **Gemiddelde leeftijd van de docenten**

De docenten van de cursisten die deelnamen aan het onderzoek, hebben een gemiddelde leeftijd van 56 jaar en zijn al vele jaren werkzaam in het NT1-onderwijs. Ze hebben daarmee een enorme kennis en ervaring opgebouwd. Een punt van zorg is hoe de kennis van de doelgroep en de vereiste didactiek voor de toekomst behouden blijft als over enkele jaren veel docenten met pensioen gaan, of al eerder door de bezuinigingen worden getroffen. Onder de docentenpopulatie is nauwelijks doorstroom en teams zijn klein tot zeer klein. Kennisoverdracht is zo op geen enkele wijze geborgd.

## Literatuur

- Bechger, T., H. Kuijper, G. Maris (2009). 'Standard Setting in Relation to the Common European Framework of Reference for Languages: The Case of the State Examination Dutch as a Second Language.' In: *Language Assessment Quarterly* 6:12. p.126-150.
- Borgesius, M., K. Dalderop & W. Stockmann (2012). *Melkweg: Lezen van Alfa B naar Alfa C*. Arnhem: Stichting Melkweg<sup>+</sup>.
- Bossers, B. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Broertjes, M. (2011). *Woordenschat: relatie tekstdekking en tekstbegrip. Onderzoek naar de vereiste woordenschat voor het Staatsexamen Lezen NT2 Programma I*. Amsterdam: VU.
- Bureau ICE (z.j.). *Toolkit Intake Wet Inburgering (TIWI)*. Culemborg: Bureau ICE.
- Cinop (2012). *Standaarden en eindtermen VE*. Den Bosch: Cinop.
- Cito (2008). *Begintoets Alfa*. Arnhem: Cito.
- Council of Europe (2001). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Nederlandse vertaling: Nederlandse Taalunie (2006). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Dalderop, K. (2012) *Gesprekken over maatwerk in het lees- en schrijfonderwijs aan volwassenen*. Arnhem: Stichting Melkweg<sup>+</sup>.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede.
- Gauthier, M. & De Kruijf, D. (2011). *Leerwoordenboek Nederlands*. Bussum: Coutinho.
- Huizinga, M. & A. van Kalsbeek (1996). *Kijk op de klas*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Kuijper, H. (2009). *De koppeling van de Staatsexamens Nederlands als Tweede Taal Lezen en Luisteren aan het Europees Referentiekader voor Talen. Fase 1 Specificatie*. Arnhem: Cito.
- Kuijper, H., M. Brinkhuis, L. van Hofwegen (2011), *De koppeling van de Staatsexamens Nederlands als Tweede Taal Lezen en Luisteren aan het Europees Referentiekader voor Talen, Fase 2: Standaardisatie en bepaling van grensscores*. Arnhem: Cito.
- Kuiken, F. & S. Droge (2010). *Woordenlijst Amsterdamse kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Kurvers, J. & W. Stockmann (2009). *Wat werkt in Alfabetisering NT2? Een onderzoek naar succesfactoren Alfabetisering NT2*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Language Policy Division (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A manual.* Strasbourg: Council of Europe.

Schilt-Mol, T. van, E. Halewijn, H. van Kampen, J. Bakx (2011). *Monitor Experimenten Leerlast.* Tilburg: IVA

Schlichting, L. (2004). *Peabody Picture Vocabulary Test –III- NL.* Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.

Stockmann, W. (2008). *Raamwerk Alfabetisering NT2.* Arnhem: Cito.

Verhoeven, L. en A. Vermeer (2001). *Taaltoets Alle kinderen.* Arnhem: Citogroep.

[www.erknederlands.org](http://www.erknederlands.org)

### Bijlage 1: Beoordelingsmodel Vrije schrijfo opdracht

1	Leesbaarheid	De uitwerking is leesbaar.	2 Goed leesbaar 1 Met enige moeite leesbaar 0 Met zeer veel moeite leesbaar X De uitwerking is niet leesbaar → De uitwerking kan niet beoordeeld worden.
2	Adequaatheid	De uitwerking is een tekst met betrekking tot de opdracht	2 De uitwerking bestaat uit meerdere zinnen met betrekking tot de opdracht; alle plaatjes worden besproken. 1 De uitwerking bestaat uit ten minste vier zinnen met betrekking tot de opdracht. 0 De uitwerking bestaat uit enkel woord en/of enkele (onvolledige) zinnen en/of de uitwerking heeft geen betrekking op de opdracht. → De uitwerking kan niet verder beoordeeld worden.
3	Begrijpelijkheid	De uitwerking is begrijpelijk - In het Nederlands - In relatie tot de opdracht - De boodschap komt over	2 Ja, helemaal 1 Met enige moeite 0 Met zeer veel moeite of niet
4	Syntaxis	De zinnen zijn grammaticaal correct.	2 Ja, helemaal 1 Eén t/m drie fouten 0 Vier of meer fouten of niet beoordeelbaar (de leerder produceert geen zinnen)
5	Morfologie	De woorden zijn correct verbogen en vervoegd.	2 Ja, helemaal 1 Eén t/m drie fouten 0 Vier of meer fouten
6	Spelling	De woorden zijn correct gespeld.	2 Ja, hooguit 1 fout 1 Twee t/m zes fouten 0 Meer dan zes fouten
7	Interpunctie	Interpunctie is correct toegepast. Hoofdletters worden correct gebruikt.	2 Ja, helemaal 1 Overwegend (1 t/m 3 fouten) 0 Vier of meer fouten tegen gebruik van hoofdletters en punten
8	Woordkeus	De woordkeus is passend.	2 Ja, helemaal 1 Overwegend (1 t/m 3 fouten) 0 Vier of meer keer inadequate woordkeus
9	Samenhang/ tekstcoherentie	De tekst is samenhangend, er wordt gebruik gemaakt van signaal- en verwijswoorden. Deze worden correct gebruikt.	2 Ja, helemaal 1 In beperkte mate 0 De tekst bestaat uit losse zinnen

