

## Narratieve vaardigheden van Nederlands(talig)e laaggeletterde volwassenen

Eline Tullener<sup>1,2</sup>, Elise de Bree<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> *Utrechts instituut voor Linguïstiek - OTS, Universiteit Utrecht*

<sup>2</sup> *Stichting Lezen & Schrijven, Den Haag*

<sup>3</sup> *Afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding,  
Universiteit van Amsterdam*

### Samenvatting

Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in het linguïstisch profiel van Nederlandstalige laaggeletterde volwassenen. Onderzoek naar risicofactoren voor laaggeletterdheid richt zich voornamelijk op sociologische of fysieke factoren. Het is echter van groot belang om ook linguïstische vaardigheden nader in kaart te brengen omdat deze vaardigheden, samen met technisch woordlezen, nodig zijn voor succesvol begrijpend lezen. Leesbegrip is een belangrijke voorwaarde voor deelname in onze huidige informatiemaatschappij.

De huidige studie onderzocht specifiek de (mondelijke) taalvaardigheid van elf laaggeletterde volwassenen. De verhaalopbouw en samenhang in een narratief (verteltaak) werden vergeleken met die van een groep van tien hoogopgeleide capabele lezers. Op cohesie en coherentie van de narratief, alsook op de linguïstische kwaliteit van de vertelling behaalde de laaggeletterde groep lagere scores dan de groep capabele lezers. De groep laaggeletterden presteerde zwak op woordenschat en verleden-tijdsvorming en op leesgerelateerde taken. Er was geen significante relatie tussen de taalmaten en de narratief, maar er was wel een significante positieve associatie tussen de fonologische maten en de lees-gerelateerde maten.

De bevindingen op de narratief, technische leesvaardigheid en linguïstische vaardigheden tonen aan dat laaggeletterde volwassenen brede taal-gebaseerde problemen hebben. Deze resultaten geven de noodzaak aan van een maatgerichte (taalgebaseerde) aanpak van leesproblemen bij laaggeletterden, gericht op woordlezen, taalvaardigheid en verhaalstructuur.

### Summary

The present study aimed to obtain more insight into the linguistic profile of Dutch-speaking low-literate adults. Whereas research into low-literacy has predominantly focused on sociological factors, it is also essential to chart the linguistic skills. These skills, together with word decoding skills, are prerequisites for the development of reading comprehension. Reading comprehension is an important requirement for participation in our present information society.

The cohesion and coherence of elicited narratives of eleven low-literate adults were compared to those of ten highly educated normal readers. The low-literate adults performed more poorly on cohesion, coherence, and linguistic quality of the narrative. Additionally, language and literacy skills were measured in the low-literate group and found to be poor. There was no association between these language measures (receptive vocabulary and past tense elicitation) and the narrative results; there was, however, a significant positive correlation between decoding and phonological measures.

These results on narratives, decoding and linguistic ability indicate that low-literate adults have broad language-based difficulties. The findings show the need for tailor-made interventions of the literacy, language, and discourse difficulties of low-literate adults.

## Inleiding

In dit exploratieve onderzoek wordt gekeken naar de (mondelinge) taalvaardigheid van laaggeletterde volwassenen. De term 'geletterdheid' duidt op de vaardigheden van 'luisteren, spreken, lezen, schrijven, gecijferdheid en in dat kader het gebruiken van alledaagse technologie om te communiceren en om te gaan met informatie' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011, p. 2). Laaggeletterdheid wordt in dat kader gezien 'als een tekort aan een breed scala aan basisvaardigheden, waarvan lees- en schrijfvaardigheid en het kunnen omgaan met digitale informatie de belangrijkste zijn' (Wentink, 2012, p.9). Er wordt aangenomen dat de perspectieven voor laaggeletterden minder gunstig zijn, zowel voor het individu als voor de samenleving in geheel (Groot & Maassen van den Brink, 2006). Naar schatting zijn 1,3 miljoen mensen van de potentiële Nederlandse beroepsbevolking laaggeletterd. Dat is 12% van de Nederlanders tussen 16 en 65 jaar oud; bijna tweederde is van autochtone afkomst. Onder ouderen, langdurig werklozen en mensen zonder startkwalificatie is het probleem van laaggeletterdheid het grootst (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van der Velden, 2013).

Vanuit de Nederlandse overheid worden maatregelen genomen om laaggeletterdheid terug te dringen. Het meest recente voorbeeld zijn de beleidsplannen beschreven in het Actieplan Laaggeletterdheid 2012-2015 'Geletterdheid in Nederland' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Deze beleidsplannen zijn nodig omdat laaggeletterdheid brede en vergaande gevolgen heeft: in de huidige maatschappij is een hogere mate van geletterdheid niet alleen belangrijk voor steeds meer beroepen (denk aan de automatisering en digitalisering van diensten en producten), maar ook voor sociale participatie en zelfredzaamheid, zoals voor de eigen gezondheid (zie Gezondheidsraad, 2011). Daarnaast is be-

kend dat het kunnen lezen invloed heeft op zelfvertrouwen, zelfinzicht en zelfstandigheid (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003). Zo geven mensen die beter kunnen lezen aan zich gelukkiger te voelen en dat ze zelfredzamer en sociaal actiever zijn (Houtkoop et al., 2012). Bij de aanpak van laaggeletterdheid zal de laaggeletterdheidsketen (het overbrengen van laaggeletterdheid van ouder op kind) tot een halt gebracht moeten worden, waardoor volgende generaties niet in dezelfde positie hoeven te belanden (zie ook Clement, Tullener & de Bree, ingediend).

Meer kennis over de factoren die samenhangen met laaggeletterdheid is nodig (zie ook Greenberg, Ehri & Perin, 2002), omdat dit onder meer kan helpen bij een passende interventie. Er wordt aangenomen dat laaggeletterdheid voortkomt uit een combinatie van verschillende factoren (Willemse, Jurrius & Den Hollander, 2011), waarvan sociologische contexten zoals armoede of het onderdeel uitmaken van bepaalde etnische minderheden (Gottesman, et al., 1996) vaak worden aangedragen. Andere factoren die een verhoogde kans op laaggeletterdheid opleveren zijn een problematische thuissituatie (bijvoorbeeld veroorzaakt door huiselijk geweld of verwaarlozing), of individuele factoren (bijvoorbeeld veroorzaakt door blindheid, doofheid, restricties veroorzaakt door hersenletsel, door leer- of gedragsproblemen zoals ADHD of autisme) (Willemse et al., 2011). Deze factoren hebben hun weerslag op de scholing en leerbaarheid, en wellicht ook gevolgen voor de leesontwikkeling bij deze mensen. Een benadering waar vooralsnog weinig aandacht voor is geweest is de vraag of er, naast leesproblemen, ook problemen aanwezig zijn in de (mondelijke) taalvaardigheid van laaggeletterden. Taalverwerking en -vaardigheid zijn mogelijk geassocieerd met lees- en schrijfproblemen. In dit exploratieve onderzoek willen we hier meer inzicht in verschaffen.

Het startpunt van dit onderzoek is dat lezen een proces is dat gedeeltelijk is gebaseerd op taalvermogen. Dit taalvermogen wordt onder andere bepaald door het taalaanbod en de mogelijkheid tot verbale interacties van een individu; socio-culturele achterstanden spelen dus een rol (Eme, Lacroix & Amejica, 2010; Greenberg, Ehri & Perin, 2002). Het huidige onderzoek richt zich op de linguïstische vaardigheden die nodig zijn om tot tekstbegrip te kunnen komen. Tekstbegrip is het einddoel van het leesonderwijs: het leunt sterk op technische leesvaardigheid, de vaardigheid om woorden te decoderen en/of te herkennen en teksten vloeiend te kunnen lezen. Evengoed leunt tekstbegrip ook sterk op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid, zoals het kunnen begrijpen en produceren van woorden en zinnen (bijv. Catts, Hogan & Adlof, 2005).

Er zijn verscheidene modellen voorgesteld om de ontwikkeling van leesbegrip te verklaren. De Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) is een vaak gehanteerd model. In dit model zijn woordherkenning, als maat van technisch lezen, en luisterbegrip, als maat van mondelinge taalvaardigheid, relatief onafhankelijke componenten die de uitkomsten op leesbegrip verklaren. Een studie van Catts et al. (2005) toonde aan dat de beide componenten tussen de 65 en 85% van variantie in leesbegrip kon verklaren voor normaal ontwikkelende kinderen en kinderen met leesbegripsproblemen. Verdere onderzoeken laten zien dat technisch lezen bij kinderen die een 'normaal' leestraject doorgaan in de vroegere stadia van de leesontwikkeling een grote rol speelt in leesbegrip. De invloed daarvan neemt echter af naarmate kinderen ouder worden en zich meer hebben ontwikkeld (Catts et al., 2005; Van Weerdenburg et al., 2009). Laaggeletterde mensen heb-

ben een zwakke technische leesvaardigheid (Bell & Perfetti, 1994; Greenberg et al., 2002) en deze verbetert niet door de jaren heen. Daarnaast verschillen zij doordat ze minder blootstelling en ervaring hebben met het lezen dan in een 'normale' ontwikkeling. Dit heeft op zijn beurt gevolgen voor de taalontwikkeling en het ontwikkelen van tekstbegrip. Het Simple View of Reading-model omvat dus niet noodzakelijk de ontwikkeling van laaggeletterde groepen (zie ook Mellard, Fall & Woods, 2010).

Er is een aantal onderzoeken verschenen met betrekking tot vaardigheden die bijdragen aan de leesvaardigheden van laaggeletterde mensen (Bell & Perfetti, 1994; Braze, Tabor, Shankweiler & Mencl, 2007; Davidson & Strucker, 2002; Greenberg et al., 2002; Mellard et al., 2010). Op het gebied van woordlezen is gevonden dat laaggeletterde volwassenen gebruik lijken te maken van visuele en orthografische informatie en strategieën (Greenberg et al., 2002). Dit betekent bijvoorbeeld dat ze onregelmatig gespelde woorden in het Engels zoals *yacht* (jacht), die niet via fonologisch recoderen te lezen zijn, herkenden doordat ze de reeksen letters hadden onthouden. Kinderen gematcht op leesniveau bleken meer te leunen op fonologische informatie en fonologisch recoderen (Greenberg et al., 2002). De laaggeletterdengroep maakt dus minder gebruik van talige informatie dan normaal ontwikkelende kinderen. Wat betreft de relatie tussen taal- en leesbegrip zijn de bevindingen niet eenduidig. Een studie van Mellard et al. (2010) vond een sterke relatie tussen woordherkenning en leesbegrip maar een beperktere rol van taalbegrip op leesbegrip, terwijl een studie van Braze et al. (2007) wel een belangrijke bijdrage vond voor vocabulaire aan leesbegripsuitkomst. Deze studies tonen aan dat er verschillende risicofactoren zijn voor tekstbegripsproblemen bij laaggeletterde volwassenen.

In dit onderzoek bekijken we de uitkomsten van Nederlandstalige laaggeletterde volwassenen op taaltaken en op taken die onderliggend zijn aan technische leesvaardigheid. Op die manier hopen we in kaart te brengen welke vaardigheden lees-gerelateerde risicofactoren zijn voor deze groep volwassenen. Daarnaast onderzoeken we de mate van variatie binnen de groep laaggeletterde volwassenen om zo vast te stellen of de risicofactoren voor de deelnemers hetzelfde zijn.

Qua taal kijken we naast de uitkomsten op taken van receptieve vocabulaire en morfologische inflectie ook specifiek naar de rol van narratieve vaardigheden van laaggeletterde volwassenen. Een narratief (verteltaak) is een middel om verschillen in taalvaardigheden tussen 'normale' en klinische groepen aan het licht te brengen (Botting, 2002). Bij een narratieve taak wordt de deelnemer gevraagd een verhaal te vormen aan de hand van een serie afbeeldingen. Een narratief is daardoor een quasi-naturalistische maat van spontane taalvaardigheid en wordt tegelijkertijd gevormd door een conventionele verhaalstructuur. Hierdoor levert een narratief informatie op over linguïstische vaardigheden zoals fonologie, grammatica en woordenschat, maar ook over vaardigheden omtrent het samenstellen en opbouwen van een verhaal.

Om een verhaal goed en in zekere mate gestructureerd te kunnen vertellen is het nodig het verhaal te organiseren: dit is de discourse organisatie. De discourse organisatie van een verhaal kan bijvoorbeeld herkend worden door cohesie (samenhang) en coherentie. De cohesie van een verhaal komt naar voren in de wijze waarop verhaalgebeurtenissen linguïstisch met elkaar zijn verbonden, bijvoorbeeld in expliciet genoemde afhankelijkheden en

semantische relaties (De Beaugrande & Dressler, 1981; Eme et al., 2010). De coherentie in een verhaal behelst onderliggende of expliciete logische relaties tussen de verschillende onderdelen van de uiting (De Beaugrande & Dressler, 1981; Schwarz, 2001).

Mondelinge narratieven en geschreven narratieven worden vaak op eenzelfde manier gestructureerd, gelet op verhaalopbouw (*discourse structures*; bijv. Pu, 2006; Sun, 2011). Verhalen vertellen en het lezen van geschreven taal hebben beide te maken met de constructie van geïntegreerde en coherente uitingen, die op hun beurt weer een beroep doen op taalvaardigheden. Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen die problemen hebben met begrijpend lezen, alsook kinderen met een ernstige spraak-taalstoornis, moeite hebben met het produceren van een narratief met intacte cohesie en coherentie en zonder taalfouten (bijv. Epstein & Philips, 2009; Norbury & Bishop, 2003). Dit levert de verwachting op dat laaggeletterde mensen ook moeite hebben met narratieven. Het is een open vraag of de cohesie en coherentie gerelateerd zijn aan de linguïstische vaardigheden van de deelnemers. Enerzijds kan worden aangenomen dat deze aspecten met elkaar verbonden zijn; het bezitten van een adequaat lexicon en grammatica faciliteert het stroomlijnen van een verhaal, en, vice versa, het hanteren van structuren faciliteert het onder woorden brengen van een verhaal. Anderzijds is het ook mogelijk dat de twee aspecten minder sterk met elkaar verbonden zijn; kinderen met taalstoornissen, bijvoorbeeld, laten niet noodzakelijkerwijs een associatie tussen organisatie en inhoud aan de ene kant, en vocabulaire en grammatica aan de andere kant, zien (bijv. Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999). Er wordt in ieder geval wel een associatie tussen cohesie en coherentie verwacht.

Recent onderzoek van Eme, Lacroix en Almecija (2010) bestudeerde de narratieve vaardigheden van Franstalige laaggeletterde volwassenen. Deze groep bleek moeite te hebben met het vormen van coherente uitingen in een mondelinge narratief op basis van een afbeeldingenreeks. De laaggeletterde volwassenen gebruikten minder referentiële middelen en minder geschikte cohesiemarkeerders (zoals signaalwoorden) dan een controlegroep. Er was sprake van zwakkere cohesie en coherentie in de mondelinge uitingen met als resultaat minder begrijpelijke narratieven. De laaggeletterde volwassenen omschreven de visuele elementen van de afbeeldingen van de verteltaak, maar relateerden de afbeeldingen niet aan elkaar en maakten geen inferenties, met als gevolg dat hun mondelinge narratieven meer een lijst van beschrijvingen waren in plaats van een verhaal (Eme et al., 2010). Eme et al. (2010) vonden daarnaast dat er geen eenduidige relatie was tussen de structuur en samenhang van een verhaal en de linguïstische complexiteit in de narratieven van de laaggeletterde volwassenen. Dit betekent dat het mogelijk was dat een narratief met een goede opbouw en samenhang kon bestaan uit veel grammaticale fouten of korte zinnen, of dat een narratief bestaande uit goed opgebouwde zinnen zwak kon zijn in samenhang en/of opbouw. Tot slot vonden Eme et al (2010) ook dat er aanzienlijke variatie was wat betreft de talige en narratieve vaardigheden binnen de groep laaggeletterden en dat deze variatie niet makkelijk te vangen was in verschillende patronen of proefpersoonclusters. Het is de vraag in welke mate deze bevindingen terug te vinden zijn in een steekproef van Nederlandstalige laaggeletterde volwassenen.

Samenvattend is het doel van het huidige exploratieve onderzoek meer inzicht te verschaffen in de mondelinge taalvaardigheid van Nederlandstalige laaggeletterden. Op basis

van eerder onderzoek is de verwachting dat de laaggeletterde volwassenen een lagere uitkomst behalen op maten van vocabulaire en grammatica. Daarnaast worden op de narratieve taak ook lagere resultaten verwacht op structureel niveau (de algehele cohesie en coherentie van de narratieven zelf). Het is een open vraag of cohesie en coherentie geassocieerd zijn met taalfouten tijdens de narratief, en prestatie op de woordenschat- en grammaticataak. Er worden wel zeker associaties verwacht tussen cohesie en coherentie. Voorts wordt verwacht dat de groep laaggeletterden moeite heeft met taken die een voorwaarde zijn voor technische leesvaardigheid, fonologisch bewustzijn en continu benoemen en dat deze maten gecorreleerd zijn aan woordleesuitkomsten. Het is, tot slot, een open vraag of de groep laaggeletterde volwassenen een homogeen beeld laat zien op deze taken, of dat een verdeling te zien zal zijn in bijvoorbeeld zwak in discourse organisatie en taal, zwak in alleen discourse organisatie, of zwak in alleen taal.

## Methode

### Deelnemers

In dit onderzoek worden met de term 'laaggeletterden' personen bedoeld die ernstige moeite hebben met lezen en schrijven. In de praktijk waren dit cursisten van (basiseducatie-)cursussen lezen en schrijven. De geteste cursisten hadden allen een verleden van lees- en schrijfproblemen als reden voor hun deelname aan de cursus. Geen van hen had een vervolgopleiding afgerond.

Elf autochtone Nederlandse volwassen lees- en schrijfcursisten (6 vrouwen), namen deel aan dit onderzoek. De leeftijd van de deelnemers varieerde van 42;05 tot 75;02 jaar (M 54;01, SD 9;01). De deelnemers zijn benaderd met gebruik van een bestaand netwerk van laaggeletterden: zichzelf of hun begeleiders of docenten bij regionale onderwijscentra (ROC) waar zij hun lees- en schrijfcursus volgden, zijn gebeld of gemaild. Alle deelnemers volgden of waren ingeschreven bij een lees- en schrijfcursus in Amsterdam, Den Haag, Nijmegen, Leiden of Schiedam. De periode dat zij een lees- en schrijfcursus volgden varieerde van 3 maanden tot 15 jaar (M 5;10, SD 4;00).

De demografische gegevens van de deelnemers zijn weergegeven in Tabel 1. Deze gegevens werden bevraagd aan de hand van een mondelinge vragenlijst die gedeeltelijk gebaseerd was op die van Eme et al. (2010). Volgens hun antwoorden had geen enkele deelnemer op het moment van testen lichamelijke problemen die mogelijk hun leesproblemen zouden kunnen beïnvloeden (zie Willemse et al. 2011). Twee deelnemers hadden voorheen gestotterd; zij hebben hiervoor logopedietherapie gehad, maar vertoonden op het moment van testen geen stotterproblemen.

Om een beeld te vormen van de technische leesvaardigheid van deze deelnemers is de Een-Minuut-Test versie A (EMT, Brus & Voeten, 1979) afgenomen. De deelnemer wordt voor deze taak gevraagd zo snel mogelijk, zoveel mogelijk woorden correct voor te lezen. Het maximale aantal woorden is 116. Zowel de ruwe score (aantal gelezen woorden met aftrek van het aantal fout gelezen woorden) als de standaardscore, met 10 als gemiddelde score en

lager dan 7 als benedengemiddeld op basis van gemiddelde scores van brugklasleerlingen, werd berekend. De gemiddelde ruwe score voor de laaggeletterden op de EMT was 34,73 (SD 24,94), met waardes variërend van 2 tot 81. De gemiddelde standaardscore was 2,55 (SD 2,81) met waardes variërend van 1 tot en met 10. De uitschieter met 10 was echter een uitzondering, omdat het merendeel van de groep een standaardscore onder de 4 behaalde. In de appendix staan de resultaten per proefpersoon weergegeven.

De laaggeletterdengroep werd op de narratieve taak vergeleken met een controlegroep van (hoogopgeleide) autochtone Nederlanders zonder leesproblemen op basis van getranscribeerde steekproefdata van een eerdere studie van Van der Horst (2010). Deze controlegroep bestond uit tien volwassenen (4 vrouwen) tussen 20;06 en 56;07 jaar oud (M 34;00, SD 14;01). In de discussie keren we terug op deze ongelijkheid in vergelijking. Voor nu volstaat de opmerking dat een probleemloze (lees)ontwikkeling werd vergeleken met die van laaggeletterde deelnemers.

Tabel 1: Demografische gegevens van de laaggeletterdengroep ( $n = 11$ ) en de controlegroep ( $n = 10$ ).

Variabelen	Laaggeletterden ( $n = 11$ )	Controlegroep ( $n = 10$ )
<i>Karakteristieken</i>		
Gender	5 m	6 m
M leeftijd in jaren (SD)	54;01 (9;05)	34;00 (14;01)
man (SD)	59;09 (12;08)	35;07 (13;06)
vrouw (SD)	54;04 (6;11)	31;09 (16;10)
<i>Scholingsgeschiedenis</i>		
Bezoekt basisschool	90,90 %	100%*
afgerond	20%	100%*
Bezoekt middelbare school	54,55%	100%*
afgerond	33,33%	100%*
Bezoekt vervolgonderwijs/universiteit	0%	100%*
afgerond	0%	onbekend
M jaren van basiseducatiecursus (SD)	5;10 (4;00)	niet van toepassing
<i>Werkstatus</i>		
Op dit moment werkzaam	64%	onbekend
waarvan vrijwilligerswerk	42,86%	onbekend
Werkzoekende of werkloos	36%	onbekend
waarvan arbeidsongeschikt	50%	onbekend

\* Percentages zijn gebaseerd op beschikbare informatie over de scholingsgeschiedenis van de controlegroep. Er is aangenomen dat basisschool en middelbare school volledig zijn afgerond, aangezien alle deelnemers uit de controlegroep minimaal MBO, HBO- en WO-niveau hebben. Het is onbekend of deze deelnemers hun MBO, HBO- of WO-educatie hebben afgerond.

## Materialen

### Narratieve taak

Voor de narratief werden twee verhalen, elk bestaande uit acht afbeeldingen, uitgedeeld. De verhalen waren sub-testen van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 2006). Globaal waren de verhaallijnen als volgt: in Verteltaak-1 (VTT-1) racen een jongen en een meisje van een heuvel naar beneden in een kar gemaakt door hun vader. Ze botsen tegen een boom en hun kar valt uiteen. In de laatste afbeelding repareert hun vader de kar weer voor hen. In Verteltaak 2 (VTT-2) koopt een man een zak met friet. Nadat hij de friet heeft opgegeten, gooit hij het lege zakje op straat. Een meisje met een ballon in haar hand komt aangelopen. Ze glijdt uit over het lege zakje friet en verliest haar ballon. De man helpt haar weer overeind en koopt een nieuwe ballon voor het meisje. De twee verhalen van de narratieve taak waren afgebeeld op een A4-papier. De narratieve taak werd afgenomen bij zowel de groep laaggeletterde deelnemers als de controlegroep; de andere maten alleen bij de laaggeletterde deelnemers.

### Taal- en leesgerelateerde maten

Om receptieve vocabulaire te meten werd gebruik gemaakt van de Peabody Picture Vocabulary Test III - Nederlandse versie (PPVT III, Dunn & Dunn, 2005). Een deelnemer hoort een woord en wordt gevraagd de correcte, bij het woord passende, afbeelding in een serie van vier aan te wijzen. De ruwe score (maximale ruwe score is 204) en de percentielscores zijn berekend.

Om morfologische inflectie te toetsen werd de verleden tijdsinflectietaak uit Rispen en de Bree (2014) afgenomen. Proefpersonen horen een bestaand infinitief (bijvoorbeeld *bakken*). Ze krijgen daarbij een plaatje te zien van een dier of figuur en zinnen waarin het werkwoord wordt aangeboden (*De oma bakt pannenkoeken. Elke dag bakt ze pannenkoeken.*). Vervolgens wordt gevraagd de verleden tijd te genereren (*Wat deed ze gisteren? Gisteren...*). Het aantal correcte inflecties werd berekend; de maximale correctscore was 12.

Fonologisch bewustzijn werd gemeten met behulp van de foneemweglatingstaak uit de Fonemische Analyse Test (FAT, Van den Bos, Lutje Spelberg & de Groot, 2010). De maximale ruwe score was 12.

Tot slot werd continu benoemen (rapid automatisised naming) getoetst aan de hand van de Continu Benoemtaak (CB) uit de CB&WL (Van den Bos & Lutje Spelberg, 2007). Deelnemers wordt verzocht om zo snel mogelijk een plaat met kleuren, voorwerpen, getallen of cijfers te benoemen. Het aantal correct benoemde plaatjes per seconde werd berekend.

## Testprocedure

De mondelinge vragenlijst, de taal- en lees-gerelateerde maten en de narratief werden afgenomen in een vertrouwde omgeving voor de deelnemers, zoals bij hen thuis of in een leeg klaslokaal op het ROC. Bij vijf deelnemers werd de vragenlijst ongeveer drie weken vóór de testprocedure afgenomen tijdens een telefonische intake.



De testvolgorde was: vocabulaire taak, snel-benoemtaak, fonemisch bewustzijn-taak, narratieve taak, woordleestaak en verleden tijdsinflectietaak. Gemiddeld duurde de totale testprocedure een uur per deelnemer. De testvolgorde werd bepaald door de (door de onderzoeker veronderstelde) intensieve testen (zoals PPVT-III en EMT-A) af te wisselen met minder intensieve testen (zoals CB). De deelnemers konden pauzeren tussen testen in door een drankje te nuttigen of een kort gesprek te houden met de onderzoeker. Na afronding van de gehele testprocedure kregen de deelnemers een cadeaubon als dank voor hun deelname. Alle taken werden volgens de handleiding (TAK, EMT-A, PPVT-III, FAT, CB) of eerdere rapportages (Rispen & de Bree, 2014) afgenomen. De taal- en leestaken (behalve PPVT-III) en de narratief werden op audio opgenomen met een Cisco Flip Mino HD camera (8GB). Met een Sennheiser koptelefoon werden de opnames teruggeluisterd voor transcriptie.

Transcriptie en score van zowel cohesie als content (zie Codering van de narratief hieronder) vond plaats door de eerste auteur. Om interbeoordelaar-betrouwbaarheid te meten hebben twee anderen (tweede auteur [b1] en een gekwalificeerde spraak-taaltherapeut [b2]) een steekproef gescoord. B2 scoorde 38% van het totaal ( $n = 4$  voor de laaggeletterdengroep;  $n = 4$  voor controlegroep). De algemene overeenkomst van scores tussen de scores en die van B2 bedroeg 72%; voor cohesie 61,6% en voor coherentie 82,6%. B1 heeft data van de groep laaggeletterden gescoord ( $n = 7$ ). Overeenkomst in beoordeling was 94,2% voor alle data bij elkaar; 93,6% voor cohesie en 94,7% voor content. Correlatie over deze agreement-scores tussen beoordelaar en B1 bedroeg een significant hoge  $r$ :  $r = 0,912$ . Het berekenen van een Kappawaarde voor overeenkomst was niet van toepassing vanwege het gebruik van intervalschalen (niet ordinale waarden). Gezien de hoge procentuele waarden is er overeenkomst tussen de beoordelingen. Over elementen die niet overeenkwamen is consensus bereikt.

## **Codering van de narratief**

### **Discourse organisatie: cohesie**

De mate van cohesie van VTT-1 en VTT-2 werd bepaald door gebruik te maken van een beoordelingsschaal van 1 tot 7 ontwikkeld door Scheele (2010). In deze beoordelingsschaal refereerde 1 punt aan een sterk onsamenhangend verhaal. Dit betekent dat de uitingen op geen enkel moment gekoppeld zijn aan elkaar in het vertelde verhaal en het dus losse opsommingen vormen. Een score van 4 punten refereerde aan een matig onsamenhangend verhaal, bestaande uit minimaal drie korte beschrijvingen van situationele informatie (bijvoorbeeld oorzaak-gevolg-relaties). Tot slot correspondeerden 7 punten met een sterk samenhangend verhaal, waarin de meeste uitingen sterk gerelateerd zijn aan elkaar en een structureel verhaal vormen, bijvoorbeeld door het gebruik van expliciete tekstmarkeringen (zoals signaalwoorden). Alleen gehele punten konden worden gescoord voor de complete verteltaak. De cohesiescore is het gemiddelde van de cohesie van verteltaak 1 en 2.

### Discourse organisatie: coherentie

Zoals genoemd door De Beaugrande & Dressler (1981) is content (inhoud) een element van coherentie. Om de coherentie van de narratieven te bepalen voor de twee onderzochte groepen, is een content-score berekend door gebruik te maken van een content-scoreschaal gebaseerd op Norbury & Bishop (2003) van Zwitserlood (persoonlijke communicatie). In deze scoreschaal werden 0, 1 of 2 punten toegeschreven aan verhaalelementen in de transcripties.

Er is gescoord aan de hand van de volgende instructies: 2 punten konden worden toegeschreven aan correcte en compleet gerealiseerde verhaalelementen (al dan niet letterlijk) zoals het doelelement (2):

- |  |               |
|--|---------------|
| (1) Vader leest de krant               | (Doelelement) |
| (2) <i>Vader zit de krant te lezen</i> | (Deelnemer 5) |

Er werd 1 punt toegeschreven aan een deels gerealiseerd verhaalelement, bijvoorbeeld bij elementen waarin gebruik werd gemaakt van general all purpose (GAP) werkwoorden. GAP-werkwoorden zijn hoogfrequente, niet-specifieke werkwoorden die in veel verschillende contexten kunnen worden gebruikt. In uitingen kunnen deze GAP-werkwoorden gebruikt worden in plaats van specifiekere werkwoorden (Wagovich & Bernstein Ratner, 2007). Vanwege het hoogfrequente en semantisch niet-specifieke gebruik van GAP-werkwoorden kregen dit soort verhaalelementen 1 punt. In (4) is een voorbeeld van een GAP-werkwoord weergegeven (komen):

- |   |               |
|---|---------------|
| (3) De kar botst / knalt tegen een boom                         | (Doelelement) |
| (4) (...) <i>ze <b>komen</b> met de wagentje tegen een boom</i> | (Deelnemer 4) |

Ten slotte werden 0 punten toegeschreven aan elementen die niet, incorrect of incompleet werden gerealiseerd (6):

- |   |                |
|---|----------------|
| (5) De man komt terug / is teruggekomen | (Doelelement)  |
| (6) <i>En die man ziet het</i>          | (Deelnemer 10) |

In VTT-1 waren 28 doelelementen die gescoord konden worden (56 punten maximaal); in VTT-2 waren dat er 26 (52 punten maximaal). De content-score was het gemiddelde van VTT-1 en -2 (met een maximum van 54).

### Linguïstische analyse van de narratief

Binnen de narratieve transcripties zijn vier specifieke linguïstische elementen geteld: totaal aantal lidwoordfouten, totaal aantal lidwoordomissies, totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten en totaal aantal gebruikte signaalwoorden. De vraag is in hoeverre deze vier linguïstische parameters gerelateerd zijn aan narratieve uitkomsten. Om het totaal aantal

lidwoordfouten te scoren, is de combinatie lidwoord + geuit zelfstandig naamwoord gebruikt als richtlijn. Als deze combinatie incorrect was, dan werd 1 punt voor lidwoordfout toegekend. In voorbeeld (7) is hetzelfde voorbeeld als in (4) weergegeven, omdat er niet alleen een GAP-werkwoord werd gescoord, maar ook een lidwoordfout:

(7) (...) *ze komen met **\_de\_** wagentje tegen de boom* (Deelnemer 4)

Ook werd 1 punt gescoord als lidwoordfout wanneer de uitspraak van het lidwoord zelf incorrect was (8):

(8) *dus **\_ze\_** kar is weer kapot* (Deelnemer 10)

Bij het scoren van totaal aantal lidwoordomissies werden de plekken geteld waar een lidwoord linguïstisch gezien had moeten worden gerealiseerd en deze niet was gerealiseerd. Hier werd dan 1 punt per omissie gescoord (9):

(9) (...) *en **\_lidwoord omissie\_** kinderen zijn opgelucht* (Deelnemer 2)

Zelfstandig naamwoordfouten kregen 1 punt voor bijvoorbeeld verkeerd uitgesproken zelfstandig naamwoorden (11), of voor incorrecte of niet-bestaande zelfstandig naamwoorden (13):

(10) Er is een **\_clown\_** met ballonnen (Doelelement)

(11) *Er komt een **\_kloon\_** aan* (Deelnemer 4)

(12) Vader maakt de **\_kar\_** (Doelelement)

(13) *En dan maakt hij er een (...) een **\_haltwagentje\_** van* (Deelnemer 8)

Tot slot werd het totaal aantal signaalwoorden gescoord als de som van de signaalwoorden (cohesiemarkeerders, zoals oorzaak-gevolg markeerders) die geïdentificeerd konden worden in de transcripties (14). Elk signaalwoord dat werd gescoord kreeg 1 punt:

(14) ***\_Want\_** dat wagentje is uit elkaar gevallen. **\_Dan\_** gaan w[eh] maar weer terug naar pappa (...)* (Deelnemer 5)

Als richtlijn voor het type signaalwoorden is de uitwerking van het referentiekader voor leesonderwijs van Oosterloo & Paus (2010) aangehouden.

## Resultaten

### Groepsvergelijkingen op de narratief

#### Discourse organisatie

De gemiddelde narratieve scores voor cohesie en content en voor de linguïstische variabelen (totaal aantal lidwoordfouten, totaal aantal lidwoordomissies, totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten en totaal aantal gebruikte signaalwoorden) zijn weergegeven in Tabel 2 en per proefpersoon in Appendix 1.

Tabel 2: Gemiddelde scores voor discourse organisatie (cohesie en content) en gemiddelde scores voor linguïstische variabelen van de laaggeletterdengroep ( $n = 11$ ) en de controlegroep ( $n = 10$ ).

Narratieve vaardigheden	Laaggeletterden ( <i>SD</i> )	Controlegroep ( <i>SD</i> )
Aantal woorden per narratief	96,45	167,75
Cohesie: Max. = 7*	2,41 (0,97)	5,25 (0,79)
Content: Max. = 54*	16,00 (7,83)	26,05 (6,76)
Lidwoordfouten*	1,82 (1,99)	0,5 (0,97)
Lidwoordomissies	1,55 (1,92)	0,7 (1,16)
Zelfstandig naamwoordfouten*	1,73 (1,42)	0,2 (0,63)
Signaalwoorden*	5,00 (4,4)	11,9 (8,57)

\* significant groepsverschil

De groep laaggeletterden als geheel presteerde significant zwakker dan de controlegroep op cohesie ( $t(19) = -7,31$ ,  $p < 0,01$  (one-tailed),  $r = 0,86$ ) en content ( $t(19) = -3,13$ ,  $p < 0,001$  (one-tailed),  $r = 0,58$ ). Een Shapiro Wilk's test voor kleine steekproefgroottes ( $n < 50$ ) liet zien dat de data voor de linguïstische variabelen niet-normaal verdeeld waren, behalve voor totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten (laaggeletterden) en totaal aantal gebruikte signaalwoorden (controlegroep). Daarom werd, waar nodig, een Kruskal-Wallis-test uitgevoerd om de scores op de linguïstische variabelen van de laaggeletterden en de controlegroep te vergelijken. De laaggeletterdengroep liet meer fouten zien met lidwoorden ( $\chi^2 = 5,053$ ,  $p = 0,025$ ), zelfstandig naamwoorden ( $\chi^2 = 7,730$ ,  $p = 0,005$ ), en signaalwoorden ( $\chi^2 = 5,956$ ,  $p = 0,015$ ), maar niet voor lidwoordomissies ( $\chi^2 = 1,286$ ,  $p = 0,257$ ). De effectgrootte, berekend aan de hand van post-hoc Mann-Whitney U tests, toonde sterke effecten aan voor de verschillen tussen de laaggeletterden en de controlegroep op de narratieve variabelen totaal aantal lidwoordfouten, totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten en totaal aantal gebruikte signaalwoorden (respectievelijk  $r = 0,49$ ,  $r = 0,61$  en  $r = 0,53$ ). Het dient hier opgemerkt te worden dat de hoeveelheid lidwoord- en zelfstandig naamwoordfouten voor beide groepen laag was. Er zijn dus wel significante groepsverschillen, maar de moeilijkheden op deze woorden zijn, voor de laaggeletterde groep, niet noodzakelijk aanzienlijk. Een tweede punt is dat de controlegroep niet op plafond scoorde wat betreft cohesie en zeker niet wat betreft content.

## Correlaties

Om de relatie tussen cohesie, content en de linguïstische variabelen te bekijken van de laaggeletterden en de controlegroep zijn Spearman's Rho correlaties berekend (zie Tabel 3).

*Tabel 3:* Spearman's Rho correlatiecoëfficiënten voor discourse organisatie en narratieve variabelen van de laaggeletterdengroep ( $n = 11$ ) en de controlegroep ( $n = 10$ ) samen, en voor de laaggeletterdengroep apart.

	2.	3.	4.	5.	6.
<i>Alle deelnemers</i>					
1. Cohesie	0,800**	-0,509*	-0,257	-0,540*	0,525*
2. Content		-0,393	0,013	-0,460*	0,710**
3. Lidwoordfouten			0,313	0,473*	-0,260
4. Lidwoordomissies				0,303	0,113
5. Zelfstandig naamwoordfouten					-0,509*
6. Signaalwoorden					
<i>Alleen laaggeletterde deelnemers</i>					
1. Cohesie	0,799**	-0,122	0,192	0,329	0,558
2. Content		-0,144	0,374	0,140	0,575
3. Lidwoordfouten			0,460	0,495	0,032
4. Lidwoordomissies				0,088	0,380
5. Zelfstandig naamwoordfouten					-0,198
6. Signaalwoorden					

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

De testresultaten over alle deelnemers heen laten 1) een sterke positieve correlatie zien tussen cohesie en content, 2) gematigd negatieve correlaties zien tussen cohesie en de narratieve variabele totaal aantal lidwoordfouten, en tussen cohesie en totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten en 3) een sterke positieve correlatie zien tussen content en totaal aantal gebruikte signaalwoorden. Dit betekent dat de verhaalstructuurvariabelen onderling samenhangen, net als de taalmaten onderling en dat een goede opbouw samengaat met goede inhoud en grammatica.

Voor alleen de groep laaggeletterden is er ook een significante positieve correlatie tussen cohesie en content. De correlaties tussen de taalmaten onderling en tussen structuur (cohesie en content) en de taalmaten zijn niet significant voor deze groep. Desondanks is duidelijk een samenhang tussen de taalmaten onderling te zien, alsook tussen cohesie en signaalwoorden en content en signaalwoorden.

## Taal- en leesgerelateerde maten van laaggeletterden

De resultaten van de laaggeletterden op de fonologische bewustzijn-taak, de continu-benoemtaak, de receptieve-vocabulairetaak, en de grammaticale competentietaak zijn weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4: Gemiddelde taalmaten van de laaggeletterdengroep ( $n = 11$ ).

Test	<i>M (SD)</i>		Range
PPVT ruw (max = 204)	152,27	(13,96)	128-177
PPVT percentiel	2,9	(6,3)	0-19
Verleden tijdstaak (max = 20)	11,18	(4,8)	1-19
CB (kleuren + getallen + afbeeldingen)	1,27	(0,25)	0,98-1,68
FAT (max = 12)	4,55	(2,91)	0-9
EMT ruw (max = 116)	34,73	(24,9)	2-81
EMT standaardscore	2,54	(2,7)	1-10

PPVT-III = receptieve-vocabulairetaak; CB = continu-benoemtaak; FAT = fonemische analyse test

De lage scores op woordlezen (EMT) en receptieve vocabulaire (PPVT) vallen meteen op, net als de lage scores op de foneembewustzijn-taak. Op basis van de aanname dat woordenschat en grammatica een belangrijk onderdeel vormen bij narratieve vaardigheden, werd een correlatie verwacht tussen de content en cohesietellingen enerzijds en de receptieve-vocabulairetaak en de verledentijdstaak anderzijds. Deze correlaties werden niet gevonden (Tabel 5). Daarnaast werd een correlatie verwacht tussen de taalfouten binnen het narratief en de prestatie op een aparte vocabulaire- en inflectietaak. Ook deze correlaties werden niet aangetoond. Er werd verwacht dat fonemisch bewustzijn en continu benoemen gecorreleerd zouden zijn met de woordleesuitkomsten; sterke en significante correlaties werden inderdaad gevonden. Tot slot was het een open vraag of er een samenhang zou zijn tussen woordlezen en receptieve vocabulaire; dit bleek het geval te zijn.

Tabel 5: Spearman's Rho correlatiecoëfficiënten tussen uitkomsten van laaggeletterde deelnemers ( $n = 11$ ) op narratieve maten en taaltaken en tussen woordlezen en lees-gerelateerde maten.

PPVTruw	PPVTruw	verleden tijdsinflectie	CB	FAT
Cohesie 0,797**	0,193	0,153	EMTruw	0,827** 0,823**
Content	0,137	0,55		
Lidwoord-fout	0,043	0,247		
Lidwoord-omissie	0,156	0,053		
Zelfst0, naamwoordfout	0,222	0,578		
Signaal-woorden	0,337	0,175		

\*\*  $p < 0,01$

## Profielen van laaggeletterde volwassenen

De resultaten per taak per deelnemer zijn terug te vinden in Appendix 1. Er is spreiding binnen de groep op cohesie- en contentmaten, maar de samenhang tussen beide maten is hoog. De twee vormen samen een goede maat van discourse organisatie. Een algemeen patroon is de zwakke prestatie op woordlezen, receptieve vocabulaire en fonologisch bewustzijn. Naast deze groepskenmerken is er duidelijk variatie te zien binnen de groep laaggeletterde volwassenen. Deze heterogeniteit is slechts gedeeltelijk terug te voeren op het aantal cursusjaren. Een extreem voorbeeld is dat van proefpersoon L5. Zij volgt al 15 jaren cursus, maar haar leesvaardigheid is nog steeds zeer zwak. Het is voorts te zien dat er geen eenduidig patroon is tussen de taken, omdat sommige proefpersonen op meerdere taken zwakke scores behalen, terwijl er bij anderen verschillen tussen de taken zitten. Gelijk aan de studie van Eme et al. (2010) is er aanzienlijke variatie binnen de groep laaggeletterden.

## Discussie

Met dit exploratieve onderzoek wilden wij meer informatie verkrijgen over het linguïstisch profiel van Nederlandse laaggeletterden. De kennis over (mondeline) taalvaardigheden van laaggeletterden is schaars. Mondeline taalvaardigheid werd onderzocht door de discourse organisatie van een narratief te meten op de mate van cohesie en coherentie (content) van de vertelling. Bovendien werden specifiekere linguïstische variabelen zoals het totaal aantal lidwoorden in de narratieven en totaal aantal gebruikte signaalwoorden geteld, aangezien deze variabelen werden verondersteld gerelateerd te zijn aan de organisatie van de vertelling.

Zoals verwacht was het organiseren van de vertelling van een verhaal voor laaggeletterde volwassenen moeilijker dan voor de hoogopgeleide controlegroep: de cohesie en coherentie van de narratief bleek zwakker te zijn bij laaggeletterden dan bij de controlegroep. De uitkomsten op de mondeline narratieve taak van laaggeletterden op het totaal aantal lidwoordfouten, totaal aantal zelfstandig naamwoordfouten en totaal aantal gebruikte signaalwoorden waren ook zwakker dan bij de controlegroep. In lijn met de uitkomsten op mondeline narratieven van de laaggeletterden getest door Eme et al. (2010) maakten ook de Nederlandse laaggeletterden meer lidwoordfouten en gebruikten zij minder cohesiemarkeerders, zoals signaalwoorden. De correlaties tussen taalmaten onderling waren niet significant voor de groep laaggeletterden, maar associaties waren wel zichtbaar. De correlaties tussen cohesie en content enerzijds en linguïstische variabelen anderzijds binnen het narratief waren niet significant, gelijk aan de uitkomsten van Eme et al. (2010). Er waren ook geen significante correlaties tussen discourse organisatie en de twee andere taalmaten, receptieve vocabulaire en verledentijdsinflectie, maar ook niet tussen de twee laatstgenoemde taalmaten en de linguïstische variabelen binnen het narratief.

De laaggeletterdengroep behaalde daarnaast zwakke resultaten op de lees-gerelateerde vaardigheden continu benoemen en fonemisch bewustzijn. Deze laatste twee vaardigheden bleken sterk gecorreleerd te zijn aan technische leesvaardigheid, zoals op basis van leesthe-

orieën verwacht kan worden. Het huidige onderzoek laat zien dat de componenten die door de Simple View of Reading worden voorgesteld als noodzakelijk voor leesbegrip (namelijk zowel decoderende als talige vaardigheden) zwak zijn bij laaggeletterden. Het is op basis van de data niet vast te stellen of de talige problemen oorzaak of gevolg zijn van de leesproblemen. Voor beide aannames is onderbouwing denkbaar: een moeizame taalontwikkeling, eventueel veroorzaakt door externe factoren, bemoeilijkt het leren lezen en schrijven. Andersom verhindert zwakke lees- en spellingsvaardigheid de verdere taalontwikkeling. De sterke positieve correlatie tussen receptieve vocabulaire en woordlezen passen ook binnen de interpretatie van een bi-directionele relatie en de zeer lage scores op beide maten geven aan dat voor beide vaardigheden ondersteuning gewenst is.

Met de Simple View of Reading in het achterhoofd laat dit onderzoek zien dat laaggeletterden problemen hebben met belangrijke componenten die betrokken zijn bij begrijpend lezen. Ze lijken daardoor zowel op groepen dyslectici bij wie technisch lezen (decoderen) aanhoudend moeilijk blijft (maar ook fonologisch bewustzijn, continu-benoemen, en woord-decoderen), alsook op groepen met taalstoornissen die problemen hebben met luisterbegrip, mondelinge taalvaardigheden en leesbegrip. Belangrijke openstaande vragen zijn hoe deze onderlinge vaardigheden zich tot elkaar verhouden, wat het leesbegrip van deze laaggeletterde groep is en welke interventies van welke (deel)componenten nodig zijn om de problemen aan te pakken. Diepgaander onderzoek naar receptieve en productieve taalvaardigheden is nodig. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat receptieve vocabulaire niet correleert met de narratieve uitkomsten, maar een maat van expressieve vocabulaire weer wel. Daarnaast zou een breder scala aan geletterdheidsmaten geïnccludeerd moeten worden, zowel getimede pseudo-woordleesmaten, tekstlezen, dictee, maar juist ook kwalitatieve analyses op lees- en spellingstaken.

Laaggeletterdheid kan verschillende oorzaken hebben. Eerdere studies lieten zien dat vrijwel alle laaggeletterden problemen ervaren op socio-cultureel vlak (Gottesman et al., 1996; Willemsse et al., 2011). Het huidige onderzoek laat zien dat laaggeletterden problemen hebben met hun (mondelinge) taal- en leesvaardigheden. De sociologische factoren hebben wellicht een grote invloed op de totstandkoming van de talige problemen van laaggeletterdheid, maar het is inzichtelijk om beide aspecten te bestuderen.

Hoewel deze studie interessante resultaten heeft gevonden, dienen deze voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Zo bestaat de deelnemersgroep uit een heterogene groep deelnemers uit een bestaand netwerk van laaggeletterden, die hun laaggeletterdheid al niet langer verborgen hielden. Het profiel van degenen die nog 'onzichtbaar' of onbereikbaar zijn is mogelijk anders. Een tegenargument is dat laaggeletterden als groep altijd heterogeen zullen zijn, vanwege hun verschillende achtergronden, leerproblemen, en leermotieven (Bohnen et al., 2009) en dat deze heterogeniteit juist gevangen dient te worden om te zien welke aspecten een rol spelen in laaggeletterdheid. Een ander kenmerk van deze studie was de kleine deelnemersgroep; replicatie met een groter aantal laaggeletterde deelnemers is wenselijk. Daarnaast was er een evidente discrepantie tussen het opleidingsniveau van de laaggeletterde en de controlegroep-deelnemers. Toekomstig onderzoek zou een vergelijking kunnen maken tussen de data van de laaggeletterde groep en een groep lager opgeleide volwassenen met meer overeenkomende SES dan de huidige controlegroep. Voor het huidige onderzoek



was de insteek echter om een vergelijking te maken tussen goed en zwak functionerende groepen en te bekijken of narratieve vaardigheden een verschil vormden. Deze vergelijking geeft een eerste inzicht in verschillen tussen groepen die een 'normale' leesontwikkeling hebben gehad en groepen waarbij deze ontwikkeling niet probleemloos verliep.

Ondanks genoemde beperkingen verschaft dit onderzoek meer informatie over de huidige kennis over laaggeletterdheid. Concluderend laat deze studie zien dat laaggeletterden problemen hebben met (mondelijke) taal- en leesvaardigheden en zwakker presteren op mondelinge taalvaardigheden dan volwassenen zonder leesproblemen. Op het gebied van discourse organisatie zijn de mondelinge narratieven van laaggeletterden minder samenhangend en coherent. Gezien deze resultaten is deze studie een belangrijke toevoeging voor de huidige kennis over de (mondelijke) taal- en leesvaardigheden van laaggeletterden, getest middels een mondelinge narratieve taak. De resultaten geven meer inzicht in het linguïstisch profiel van laaggeletterden, naast de al bekende kennis van de socio-culturele karakteristieken onderzocht in eerdere studies.

## Dankwoord

De auteurs zijn Rob Zwitserlood zeer erkentelijk voor het beschikbaar stellen van de onderzoeksdata van de controlegroep, de TAK Verteltaak en de scoremodellen. Ook bedanken ze Frank Wijnen en Christine Clement voor feedback op een eerdere versie van deze studie. Stichting Lezen & Schrijven en de begeleiders van de ROC's bedanken ze voor hun medewerking bij de werving van de laaggeletterde onderzoeksgroep. Tot slot zijn ze Ben Maassen zeer erkentelijk voor zijn waardevolle commentaren tijdens het reviewproces.

## Referenties

- Bell, L., & Perfetti, C. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology, 86*, 244-255.
- Bohnen, E., Bakker, H., Berg, van den, I., Bersee, T., Boersma, I., Dalderop, K., et al. (2009). *NT1 Handboek. Voor docenten en opleiders*. Leiden: De Witte Uitgeverij.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1-22.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 226-243.
- Brus, B.Th., & Voeten, M.J.M. (1979). *Een-Minuut-Test. Vorm A en B. Verantwoording en Handleiding*. Pearson.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Catts, H., Fey, M.E., Zhang, X. & Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*,

- 3, 331-362.
- Catts, H., Hogan, T., & Adlof, S. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Connections between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clement, C., Tullener, E. & de Bree, E. (ingediend). Laaggeletterdheid en logopedie: Leesen schrijfproblemen bij volwassenen in de logopedische praktijk.
- Davidson, R. & Strucker J. (2002). Patterns of word-recognition errors among adult basic education native and nonnative speakers of English. *Scientific Studies of Reading*, 6, 299-316.
- de Beaugrande, R.A., & Dressler, W.Q. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. New York: Logman Group Limited.
- de Jong, P.F. & van der Leij, D.A.V. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL*. Nederlandse versie door Liesbeth Schlichting. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Eme, E., Lacroix, A., & Almecija, Y. (2010). Oral narrative skills in French adults who are functionally illiterate: linguistic features and discourse organization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1349-1371.
- Epstein, S.A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285-300. Gezondheidsraad (2011). Laaggeletterdheid te lijf. Signalering ethiek en gezondheid. Den Haag: Centrum voor ethiek en gezondheid.
- Goldberg, R.J., Higgins, E.L., Raskind, M.H. & Herman, K.L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative Analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Gottesman, R.L., Bennett, R.E., Nathan, R.G., & Kelly, M.S. (1996). Inner-city adults with severe reading difficulties: A closer look. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 589-597.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Greenberg, D., Ehri, L.C., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.
- Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2006). *Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D. & Velden, R. van der (2012). *Kernvaardigheden in Nederland: Rapportage van de Adult Literacy and Life Skills Survey*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Ketelaars, M.P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Ap-*

- plied Psycholinguistics*, 33, 281-303.
- Mellard, D.F., Fall, E., & Woods, K.L. (2010). A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 154-165.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2011). *Actieplan Laaggeletterdheid 2012-2015: 'Geletterdheid in Nederland'*. Terug te vinden op: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/richtlijnen/2011/09/08/bijlage-1-actieplan-laaggeletterdheid-2012-2015-geletterdheid-in-nederland.html>.
- Norbury, C.F., & Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Pu, M.M. (2006). Spoken and Written Narratives: A Comparative Study. *Journal of Chinese Language and Computing*, 16(1), 37-61.
- Rispens, J.E., & de Bree, E.H. (2014). Past tense productivity in Dutch children with and without SLI: the role of morphophonology and frequency. *Journal of Child Language*, 41(1), 200-225.
- Scheele, A. F (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent Academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan- Dutch, and Turkish Dutch 3- to 6-year olds*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Schwarz, M. (2001). Establishing coherence in text. Conceptual continuity and text-world models. *Logos and Language*, 2(1), 15-23.
- Sun, Y. (2011). A comparative analysis of discourse structures in EFL learners' oral and written narratives. *International Journal for Linguistics*, 3(1), 1-23.
- van den Bos, K.P., & Lutje Spelberg, H.C. (2007). *CB&WL Continu Benoemen & Woorden Lezen. Een test voor het diagnosticeren van taal- en leesstoornissen*. Boom test uitgevers.
- van den Bos, K.P., Lutje Spelberg, H.C., & Groot, de, B.J.A. (2010). *FAT Fonemische Analyse Test. Verantwoording en handleiding*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- van der Horst, M.L. (2010). *The expression of reference by Dutch children of 4, 6, and 8 years old*. Master thesis, Universiteit Utrecht. Verkregen via Igitur UU.
- van Weerdenburg, M.W.C., Verhoeven, L.T.W, van Balkom, L.J.M & Bosman, A.M.T. (2009). Cognitive and linguistic precursors to early literacy achievement in children with specific language impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13, 484-507.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). *Verantwoording taaltoets alle kinderen (TAK)*. Arnhem: Cito B.V.
- Wagovich, S.A., & Bernstein Ratner, N. (2007). Frequency of verb use in young children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 79-94.
- Wentink. H. (2012). *Leren lezen en schrijven is een kunst. Voorkomen van laaggeletterdheid bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Hengelo: Lectoraat Functionele geletterdheid in doorlopende leerlijnen/Hogeschool Edith Stein/Expertis Onderwijsadviseurs.

Willemse, M., Jurrius, K., & den Hollander, I. (2011). *Laaggeletterde jongeren op de agenda. Onderzoek naar screening en aanpak van laaggeletterdheid onder jongeren in een Utrechtse regio. Met aanbevelingen voor Nederlandse gemeenten*. Utrecht: Lectoraat Participatie en Maatschappelijke ontwikkeling/Provincie Utrecht/Kenniscentrum Sociale Innovatie Hogeschool Utrecht.

Appendix 1: Woordlees-, narratieve-, en taaluitkomsten voor de groep laaggeletterde volwassenen. Voor de narratieve uitkomsten zijn uitkomsten in grijs gelijk aan of beter dan het gemiddelde van de controlegroep.

140

Deelnemer	Leeftijd	Cursusjaren	Woordherkenning		Taaltaken			
			<i>EMT ruw</i>	<i>EMT standaard</i>	<i>PPVT ruw</i>	<i>PPVT WBQ</i>	<i>PPVT percentiel</i>	<i>Verleden tijd ruw</i>
L1	45	4;6	81	10	173	83	13	17
L2	42	8;0	15	1	140	55	0	13
L3	52	7;0	58	5	177	87	19	19
L4	52	8;0	25	1	156	60	0	9
L5	42	15;0	51	3	147	55	0	11
L6	52	3;6	5	1	128	55	0	9
L7	52	4;6	30	1	156	60	0	8
L8	75	2;0	46	1	155	59	0	12
L9	59	0;3	53	3	153	57	0	14
L10	60	8;6	16	1	145	55	0	10
L11	60	3;0	2	1	145	55	0	1

  

Deelnemer	Narratief		Leesgerelateerd					
	<i>Content</i>	<i>Cohesie</i>	<i>lidwoord fout</i>	<i>lidwoord omissie</i>	<i>zelfst. naam- woord fout</i>	<i>signaal- woorden</i>	<i>FAT ruw</i>	<i>CB goed per sec</i>
L1	15,5	2	3	4	3	2	8	1,68
L2	32,5	3,5	7	4	4	16	0	1,17
L3	19,5	3,5	0	0	2	3	6	1,47
L4	16,5	3,5	1	1	3	4	3	1,46
L5	19	3	2	0	2	3	9	1,16
L6	21	2,5	0	1	0	5	2	0,98
L7	20	3	1	5	0	6	7	1,10
L8	5,5	1	3	2	1	3	5	1,32
L9	11	1,5	1	0	3	2	6	1,60
L10	9,5	2	1	0	0	10	2	1,03
L11	6	1	1	0	1	1	2	1,04

TULLENER, DE BREE