

# Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek

HILDE HACQUEBORD

Veel leerlingen hebben problemen met het tekstbegrip dat op school van ze wordt gevraagd, niet alleen bij Nederlands, maar juist ook bij de zaakvakken. Maar hoe komt het dat leerlingen soms moeite hebben met tekstbegrip? Is het vooral een taalprobleem, een tekort aan woordkennis, of is het eerder een leesprobleem? Door naast een tekstbegriptoets ook een woordenschattoets af te nemen, kunnen scholen dieper inzicht krijgen in de aard van tekstproblemen van individuele en groepen leerlingen.

In dit artikel wordt gerapporteerd over een onderzoek bij een representatieve steekproef van scholen die zelf taaldiagnostisch onderzoek uitvoeren met de elektronische tekstbegriptoets (opgenomen in het toetspakket Diataal). Een woordenschattoets blijkt waardevolle additionele informatie op te leveren. Van twee specifieke groepen leerlingen: anderstaligen en dyslectische leerlingen, zijn de toetsresultaten nader bekeken. Bij anderstaligen is een onvoldoende tekstbegrip vooral een taalprobleem, een tekort aan woordkennis. Dyslectische leerlingen hebben geen significant kleinere woordenschat. Zij hebben vooral een leesprobleem.

Steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs hebben behoefte aan inzicht in de

Nederlandse taalvaardigheid van hun leerlingen. Dit komt in de eerste plaats doordat de diversiteit van de leerlingpopulatie enorm is toegenomen de afgelopen jaren. Gemiddeld heeft zo'n 15 procent van de leerlingen een allochtone achtergrond, wat in de meeste gevallen met zich mee brengt dat ze het Nederlands niet van huis uit spreken. Uit onderzoek van Verhoeven en Vermeer (2001) blijkt dat er aan het eind van de basisschool grote verschillen zijn in de (schriftelijke) beheersing van het Nederlands als tweede taal. Een taalonderzoek naar de (schriftelijke) taalvaardigheid van deze groep onderinstromende allochtone leerlingen is daarom zeker zinvol. De school kan dan nagaan in hoeverre er nog gerichte taalondersteuning nodig is voor deze leerlingen. Een tweede groep leerlingen voor wie taalvaardigheidsonderzoek zinvol is, zijn de zogenaamde 'taalzwakke' leerlingen, vaak ook leerlingen uit zwakkere sociaal-culturele gezinnen. Ook deze leerlingen hebben vaak een beperkt functioneel taalvaardigheidsniveau in het Nederlands, gemeten naar de taalvaardigheidsnormen die de school stelt. Een specifieke groep leerlingen, die steeds meer wordt gesignaleerd in het voortgezet onderwijs, zijn de dyslectische leerlingen. Deze leerlingen hebben een speci-

fieke taalzwakte, die zich ook met name uit in lees- en schrijfproblematiek.

Het belang van een taalvaardigheidsscreening bij alle leerlingen is dat scholen in een vroeg stadium leerlingen kunnen signaleren die een taal- of leesprobleem (of beide) hebben en aan deze leerlingen gerichte ondersteuning kunnen bieden, al dan niet gedifferentieerd naar de aard en de mate van het probleem. De wijze waarop dat gebeurt, varieert per school. De meeste scholen hebben een of andere vorm van zorgstuctuur waarin aandacht is voor leerlingen met specifieke leerproblemen in de vorm van remedial teaching en ook zijn er op veel scholen hulplessen waarin aandacht is voor begrijpend lezen en woordenschat. Daarnaast is taalvaardigheidsontwikkeling natuurlijk een aandachtspunt voor scholen. Aandacht voor taal is er natuurlijk bij het vak Nederlands, maar steeds meer scholen vragen om aandacht voor taal bij alle vakken, het zogenaamde taalgericht vakonderwijs. Steeds meer scholen beginnen ook met zogenaamde taalklassen, waarin de taalontwikkeling van leerlingen bij alle vakken ondersteund wordt.

Landelijk onderzoek naar de schoolse taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs, in relatie tot leerling- en schoolkenmerken, ontbreekt tot nu toe nagenoeg. In dit artikel wil ik de resultaten bespreken van taaldiagnostisch onderzoek dat door scholen zelf is uitgevoerd. De scholen hebben bij hun onderzoek gebruik gemaakt van het internettoetspakket Diataal. Deze wijze van toetsing levert niet alleen de school het voordeel op dat toetsuitslagen onmiddellijk beschikbaar zijn, ook voor de onderzoekers op de achtergrond zijn de data beschikbaar voor grootschaliger, bovenscholens onderzoek op landelijk representatief niveau. In een vorig artikel in het *Levende Talen Tijdschrift* (Hacquebord, 2004) heb ik gerapporteerd over een deelonderzoek dat in dit kader is uitgevoerd: de enquëtering van docenten en leerlingen over de ervaren

taalproblemen op school. In dit artikel wil ik een ander deel van dit onderzoeksproject 'Voortgezet Taalvaardig' (Hacquebord, Linthorst, Stellingwerf & De Zeeuw, 2004) naar voren brengen: de vocabulairekennis van brugklasleerlingen in relatie tot het tekstbegrip van representatieve schoolboekteksten.

De vraagstelling van dit onderzoek luidt: In welke mate signaleren we in de brugklas van het voortgezet onderwijs woordkennisproblemen, bij welke leerlingen doen deze zich voor (tweede-taalleerders, zwakke lezers, dyslectici) en in hoeverre hangen gesignaleerde problemen met het begrijpen van schoolboekteksten van leerlingen in de basisvorming samen met tekorten in vocabulairekennis?

### *De onderzoeksofzet*

Het onderzoek vond plaats in het kader van de ontwikkeling van Diataal <[www.diataal.nl](http://www.diataal.nl)>.<sup>1</sup> De scholen die Diataal gebruiken, zijn verspreid door heel Nederland (en Vlaanderen, maar de Belgische scholen zijn buiten dit onderzoek gehouden). Daarbij is er een natuurlijke spreiding van school- en leerlingkenmerken. Er wordt getoetst in alle schooltypen, van vmbo tot vwo, Hierdoor was het mogelijk een steekproef te trekken die redelijk representatief kan worden genoemd voor de Nederlandse leerlingpopulatie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Zo verkrijgen we een landelijk beeld van de schoolse taalvaardigheid van brugklasleerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

### *De steekproef*

Voor de steekproef zijn 2718 leerlingen van 17 scholen geselecteerd uit de gebruikers van de elektronische tekstbegriptoets, waarbij op voorhand rekening is gehouden met een spreiding over regio's en schooltypen.

De scholen die aan het onderzoek hebben meegedaan zijn verspreid over vier regio's: noord (Groningen, Friesland en Drenthe), midden (Utrecht, Overijssel, Gelderland), zuid (Limburg, Noord-Brabant en Zeeland) en west (Noord-Holland, Zuid-Holland en de stad Utrecht). In de steekproef is sprake van een oververtegenwoordiging van de noordelijke regio en een ondervertegenwoordiging van de westelijke regio. Deze scheefheid in de verdeling is verdisconteerd in de analyse van de resultaten. Bij het samenstellen van de steekproef is verder rekening gehouden met het schooltype waar de leerlingen naartoe gaan. Het CBS hanteert de volgende verdeling: 60% van de leerlingen gaat naar het vmbo, 40% volgt havo/vwo-onderwijs. De leerlingen op het vmbo worden bovendien als volgt onderverdeeld: 1/3 van de leerlingen volgt de theoretische leerweg, 1/3 volgt de basisberoepsgerichte leerweg, 1/4 kiest voor de kaderberoepsgerichte leerweg en de overige leerlingen van het vmbo, ongeveer 7%, volgt de gemengde leerweg. De percentages leerlingen per schooltype in de steekproef komen redelijk goed overeen met de percentages van het CBS (zie Tabel 1). Het havo en het vwo vormen samen iets meer dan 40% en de theoretische leerweg van het vmbo bevat iets meer dan 1/3 van het totaal aantal vmbo'ers.

	% leerlingen in de steekproef	% leerlingen volgens het CBS
iwoo	9,5	10
vmbo	24,9	} samen 50
vmbo-tl	22,7	
havo	21,2	20
vwo	21,7	20

Tabel 1: Schoolniveau: percentages per schooltype voor de steekproef

Bij het samenstellen van de steekproef is verder gezorgd voor een representatief percentage cumi-leerlingen. Bij de bepaling hiervan is, waar mogelijk, uitgegaan van de opgave van de school (die hierbij de criteria van het ministerie volgen) en waar deze gegevens niet voorhanden waren, is uitgegaan van de moedertaal van de leerlingen zelf, die deze opgaven bij het maken van de toets. Het CBS maakt onderscheid tussen het aantal cumi-leerlingen in het basisonderwijs (15%) en het aantal cumi-leerlingen dat slaagt voor hun eindexamen op de middelbare school (12%). De oorzaak voor dit percentage verschil moet worden gezocht in schooluitval. De steekproef bevat een percentage cumi-leerlingen van 12,8%, zoals ook in Tabel 2 wordt aangegeven. Het aantal cumi-leerlingen in de steekproef is vastgesteld aan de hand van twee criteria: de scholen hebben hun officiële cumi-gegevens doorgegeven en de leerlingen hebben zelf aangegeven of zij thuis een andere taal dan het Nederlands spraken. Als een leerling aan één of beide criteria voldeed, werd deze leerling aangeduid als cumi-leerling, in dit artikel verder aangeduid als 'anderstalige leerling'. Van 20,4% van de leerlingen is het onbekend of ze tot deze groep behoren.

	CBS	Steekproef
Cumi-leerlingen	12-15 %	12,8 %

Tabel 2: Percentages cumi-leerlingen voor het CBS en voor de steekproef

Een andere groep waarbij problemen met taalvaardigheid kunnen worden verwacht, is de groep van dyslectische leerlingen. Bij het samenstellen van de steekproef is de scholen dan ook gevraagd informatie

op dit gebied te verschaffen. Hieruit bleek dat 4,7% van de leerlingen in de steekproef dyslectisch is volgens opgave van de school. Het landelijke gemiddelde is 4%, volgens het CBS.

### *Dataverzameling*

We hebben gebruik gemaakt van de toetsgegevens van de zeventien scholen die zelf de toetsen hebben afgenomen en aanvullende leerling- en schoolgegevens opgevraagd. We hebben als instrumenten *De Elektronische Tekstbegriptoets* (Hacquebord & Andringa, 2001) en *De woordenschattoets voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs* (Hacquebord, 1998) ingezet. Het onderzoek is tevens gebruikt om in opdracht van het Ministerie van Onderwijs deze instrumenten te vernieuwen en opnieuw te normeren. Dit is inmiddels gebeurd en beide toetsen zijn op de markt gebracht in het pakket Diataal, onder de namen Diatekst en Diawoord.<sup>2</sup>

De toetsen zijn gebaseerd op dezelfde ontwikkelprincipes. Het belangrijkste is dat voor beide toetsen authentiek tekstmateriaal is gebruikt, afkomstig uit schoolboekteksten. De teksten en woorden die worden getoetst, komen uit veelgebruikte zaakvakmethodes voor de basisschool en uit basisvormingsmethodes voor de vakken aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, economie, techniek, wiskunde en verzorging. In de tekstbegriptoets zijn deze teksten geordend op moeilijkheidsgraad, op basis van linguïstische analyse en oordelen van docenten. De woordenschattoets is gebaseerd op de *Streefwoordenlijst voor de Basisvorming* (Hacquebord & Struiving, 1998). Deze lijst bevat 13.441 verschillende woorden die leerlingen in het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs kunnen tegenkomen. Een belangrijk achtergrondkenmerk van de woordenschattoets is dat de woorden

ingedeeld zijn in moeilijkheidsgraden. De Streefwoordenlijst bevat woorden die zijn ingedeeld in moeilijkheidsgraden, afhankelijk van de frequentie waarin deze woorden voorkomen en van het oordeel van docenten over het belang van de betreffende woorden voor een brugklasleerling.

Beide toetsen zijn gestandaardiseerd en genormeerd op basis van psychometrisch onderzoek en hebben een goede betrouwbaarheid. De toetsen zijn op verschillende niveaus in te zetten, variërend van de laagste vmbo-niveaus tot en met het eerste leerjaar van het vwo.

In het hiervolgende wil ik eerst ingaan op de resultaten voor woordkennis, deze daarna in verband brengen met tekstbegrip, en tenslotte de resultaten bekijken van de hierboven genoemde specifieke groepen leerlingen: de anderstaligen ('cumi-leerlingen') en de dyslectische leerlingen.

### *De resultaten: verschillen in woordkennis tussen schooltypen*

De ETB (de Elektronische Tekstbegriptoets) is genormeerd volgens het zogenaamde model van DLE (didactisch leeftijdsequivalent) dat ontwikkeld is voor het basisonderwijs (Van der Leij, Struiksma & Viejra, 1995). In dit model wordt ervan uitgegaan dat de gemiddelde leerling elk leerjaar 10 scorepunten vooruitgaat. Leerlingen die hierbij achter blijven of juist hun leeftijdsgenoten voor zijn, scoren respectievelijk lager dan wel hoger dan de normscore, die voor de gemiddelde brugklasser aan het begin van het voortgezet onderwijs is gesteld op 61.

We zien in Tabel 3 dat het verschil tussen het hoogste (vwo) en laagste onderwijsniveau (lwoo) bijna 15 scorepunten is, dat dus te interpreteren valt als een verschil van anderhalf jaar. De gevonden gemiddelden en standaarddeviaties staan in Tabel 3.

SCHOOLTYPE	GEMIDDELDE DLE	SD
lwoo	50,7	5,9
vmbo-bb/gl	54,4	5,5
vmbo-tl	56,9	4,5
havo	62,9	4,9
vwo	65,0	4,2

Tabel 3: Gemiddelde DLE's woordkennis en standaarddeviaties (SD's) van leerlingen per schooltype waarheen ze na de brugklas zijn doorverwezen (DLE=didactisch leeftijdsequivalent)

Uit Tabel 4 blijkt dat een kleine 15% van de leerlingen afkomstig uit het voortgezet onderwijs een aantoonbaar woordkennistekort heeft in relatie tot de moeilijkheidsgraad van hun schoolboekteksten. Deze bevindingen gelden voor elk onderwijsniveau, van vmbo tot en met vwo.

Uit Tabel 4 kunnen we opmaken dat er op elk schooltype substantiële percentages leerlingen zijn die minimaal één standaarddeviatie beneden de minimumnorm voor hun schooltype zitten. Deze leerlingen hebben waarschijnlijk een te kleine woordenschat voor het schooltype waarop ze zijn geplaatst.

### Woordenschat en tekstbegrip

Woordkennis is in het algemeen een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip. De gevonden correlatie in dit onderzoek is  $r=.72$ . Maar hierna zullen we zien dat dit verband niet voor alle leerlingen in gelijke mate geldt. Leerlingen met een voldoende woordkennis scoren soms toch onvoldoende op tekstbegrip. Deze leerlingen zijn onvoldoende leesvaardig, maar niet ten gevolge van een taal, c.q. woordkennistekort. Andere leerlingen hebben een onvoldoende woordkennis, maar weten toch een voldoende tekstbegripscore te halen. Deze leerlingen compenseren hun woordkennistekort door een goede leesaanpak.

Woordkennis speelt in het algemeen een belangrijke rol bij tekstbegrip omdat woordkennis de voorwaarde vormt voor tekstverwerking en de input vormt van de 'bottom-up' verwerking op het micro- en het mesoniveau van een tekst. Echter, leerlingen met een zwakke woordverwerking (anderstaligen, dyslectici) kunnen toch een redelijke leesprestatie halen doordat ze effectieve leesstrategieën hantieren. Andersom kunnen leerlingen met een goede woordkennis toch slechte lezers zijn doordat ze onvoldoende begrip opbouwen van de tekst in zijn geheel, op het meso- en macroniveau van de tekst. Het is daarom van belang meer zicht te krijgen op het scorepro-

NIVEAU	% - 1 SD	% - 1,5 SD	% -2 SD	TOTAAL
vmbo	5,0	4,7	4,6	14,3
vmbo-tl/havo	6,1	6,8	2,6	14,5
havo/vwo	6,9	2,8	3,7	13,4
Totaal	6,0	4,5	3,8	14,3

Tabel 4: Leerlingen met woordenschatcores van resp. een halve, een hele, anderhalve en twee standaarddeviaties beneden het gemiddelde

fiel van een leerling. Door te kijken naar de combinatie van scores op woordenschat en tekstbegrip krijgen we nader inzicht in de specifieke problematiek van de leerlingen. De uitkomsten van deze diagnostiek geven richting aan voor de ondersteuning van leerlingen in het bijzonder en het taalbeleid op school in het algemeen. In ons onderzoek worden de volgende percentages voor de verschillende groepen leerlingen gevonden (zie Tabel 5).

WOORD- KENNIS	TEKST- BEGRIP	PERCENTAGE LEERLINGEN	CORRELATIE WOORDKENNIS- TEKSTBEGRIP
+	+	57	.53**
+	-	10	.01 ns
-	+	10	.13 ns
-	-	23	.47**

\*\* significant bij  $p < .001$ ; ns= niet significant

Tabel 5: Percentages leerlingen met voldoende (+) en/of on-voldoende (-) scores op de woordkennis- en de tekstbegriptoets en de correlaties tussen beide toetsen

Het grootste deel van de leerlingen (57%) heeft zowel een voldoende woordkennis als een voldoende tekstbegrip. Deze leerlingen hebben geen problemen met schoolboekteksten en bij deze leerlingen zien we ook een significante correlatie tussen beide variabelen. Ongeveer 23% van de leerlingen heeft zowel problemen met woordkennis als met tekstbegrip. Ook bij deze groep zien we een significante correlatie tussen tekstbegrip en woordkennis; in dit geval hangt een kleine woordenschat dus samen met een gering tekstbegrip.

Interessant zijn de twee groepen met de +/- en -/+ profielen, die elk bestaan uit 10% van de leerlingen. Bij deze groepen zien we geen verband tussen beide variabelen, gegeven de afwezigheid van significante correlaties. De combinatie van toetsgegevens biedt de school informatie op voor gerichte programmering.

De eerste groep leerlingen, met een voldoende woordkennis, maar onvoldoende leesvaardigheid (+/-, zie Tabel 5) heeft in de eerste plaats een leesprobleem. De leerlingen uit deze groep komen ondanks een goede woordkennis niet tot voldoende begrip van de tekst. Deze leerlingen zijn gebaat bij een leescursus waar ze leren hoe ze een tekst moeten aanpakken, hoe ze hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden, vanuit het besef dat hun woordkennis toereikend, maar niet voldoende is. Voor deze leerlingen is het ook belangrijk dat de vakdocent af en toe aandacht schenkt aan de manier waarop een (vak)tekst op hoofdlijnen moet worden begrepen.

De andere groep leerlingen, met een onvoldoende woordkennis maar een voldoende score voor tekstbegrip, kunnen we beschouwen als lezers die hun tekort aan taal- en woordkennis compenseren door goede leesstrategieën. Deze leerlingen hebben eerder een taal- dan een leesprobleem en zij moeten in de eerste plaats werken aan het vergroten van hun woordenschat. Het kan zijn dat deze leerlingen in de brugklas nog kunnen compenseren, maar als de teksten moeilijker worden in de hogere leerjaren zouden ze alsnog ook problemen kunnen krijgen met tekstbegrip. Deze leerlingen zijn gebaat met een didactiek waarbij ze leren woordbetekenissen uit teksten te halen. Niet alleen bij Nederlands, maar ook bij de vaklessen zouden de docenten regelmatig stil moeten staan bij moeilijke woorden in de vakteksten en de manier waarop je de betekenis van deze woorden achterhaalt.

### De woordkennis van anderstaligen en dyslectische leerlingen

Voor anderstaligen (zie Tabel 6) en dyslectici (zie Tabel 7) hebben we bekeken of ze in sterkere mate taalproblemen laten zien op basis van de toetsresultaten.

	T <sub>1</sub>		T <sub>2</sub>		T <sub>1</sub> -T <sub>2</sub> Sig
	Gem.	SD	Gem.	SD	
lwoo	50,6	6,0	47,7	5,4	P<.00
vmbo-bb/gl	55,1	5,4	51,8	5,2	P<.00
vmbo-tl	57,6	4,1	55,1	4,8	P<.00
havo	63,0	4,3	58,2	6,9	P<.00
vwo	65,3	4,0	62,4	5,1	P<.00

Tabel 6: Gemiddelde DLE's woordkennis en standaarddeviaties (SD's) van Nederlandstalige en anderstalige leerlingen en de significanties bij T-toetsing (DLE = didactisch leeftijdsequivalent)

We zien hier over de hele linie een achterstand van T<sub>2</sub>-leerlingen ten opzichte van T<sub>1</sub>-leerlingen. De achterstand is in elk schooltype ongeveer even groot. Tabel 7 laat zien dat het verschil in woordkennis tussen dyslectische leerlingen en niet-dyslectici nergens significant is.

	Dyslectisch		Niet-dyslectisch	
	Gem.	SD	Gem.	SD
lwoo	51,0	8,4	49,6	5,8
vmbo-bb/gl	55,7	5,0	54,5	5,7
vmbo-tl	57,3	4,1	57,6	4,4
havo	61,2	4,3	63,1	5,0
vwo	63,0	5,7	65,1	4,1

Tabel 7: Gemiddelde DLE's woordkennis en standaarddeviaties (SD's) van dyslectische en niet-dyslectische leerlingen (DLE = didactisch leeftijdsequivalent)

Het patroon dat we kunnen waarnemen is niet significant, maar als tendens interessant: dyslectische leerlingen in de lagere onderwijsniveaus vertonen een grotere woordenschat, en in de hogere schooltypen een kleinere woordenschat dan niet-dyslectische leerlingen.

De woordkennisscores van leerlingen, in aanvulling op een zwakke teksbegrip-toetsvraag, is zinvol vanuit de vraag: hebben we nu te maken met een taal- of een leesprobleem?

We hebben gezien dat dit voor de groep anderstaligen anders ligt dan voor de groep dyslectische leerlingen. Anderstaligen hebben in elk schooltype een kleinere woordenschat. Bij hen zal een onvoldoende tekstbegrip dus vooral een taalprobleem zijn. Dyslectische leerlingen hebben geen significant kleinere woordenschat. Zij hebben vooral een leesprobleem.

### Tot slot

Voor scholen is het belangrijk te weten hoe het met de taal- en leesvaardigheid van hun leerlingen precies zit. Als leerlingen moeite hebben met schoolse (lees)taken, dan kan dit veroorzaakt worden door gebrek aan woordkennis, door gebrek aan leesvaardigheid of door beide. Anderstalige en dyslectische leerlingen zijn kwetsbare groepen, voor wie een taalvaardigheidsonderzoek in het bijzonder van belang is. Maar in de brugklas zou een dergelijk onderzoek zinvol zijn bij alle leerlingen, omdat ook veel Nederlandse leerlingen zwakke lezers zijn, al dan niet in combinatie met een kleine woordenschat. Bovendien is taaldiagnostisch onderzoek op veel scholen het begin van een schoolbreed taalbeleid, waarbij ook de vakdocenten in de vorm van taalgericht vakonderwijs een essentiële bijdrage leveren.

Afhankelijk van de resultaten, kan een school op basis van een brugklassscreening eventueel besluiten om bepaalde leerlingen te blijven volgen in hun taal- en leesontwikkeling.

In het nu lopende Diataalonderzoek richten we ons op de ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem. Daarmee kunnen scholen leerlingen ook in de hogere leerjaren op tekstbegrip toetsen, vanuit de overweging dat veel leerlingen pas in hogere leerjaren over teksten kunnen struikelen, dan wel vanuit de behoefte om bepaalde kwetsbare groepen leerlingen in hun ontwikkeling te volgen.

#### NOTEN

1. Voor meer informatie over Diataal zie *Levende Talen Magazine* 93 (2006) 3, 39
2. Idem.

#### LITERATUUR

- Hacquebord, H. I. (1998). *Woordenschattoets voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS.
- Hacquebord, H. I. & Andringa, S. (2000). *Elektronische Tekstbegriptoets voor de Basisvorming*, Utrecht/ Groningen: APS/Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacquebord, H. I., Linthorst, R., Stellingwerf, B., & de Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet Taalvaardig*. Onderzoeksrapport, Groningen: Etoc, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacquebord, H. I. (2004). *Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs*. Leerlingen en docenten geënquêteerd. *Levende Talen Tijdschrift* 5, 2, 17-28.
- Hacquebord, H. I. & Struiving, J. P. (1998). *Streefwoordenlijst voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs; met verantwoording*. Bijlage bij Hacquebord, H. I. (1998).
- Leij, A. van der, Struiksma, A. J. & Vieijra, J. P. (1995). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). *Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal*. *Pedagogische Studiën*, 77, 378-390.