Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde basisonderwijs

2016-2017

Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde basisonderwijs

2016 - 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord 9

Mondelinge taalvaardigheid (MTV) in beeld 10

Resultaten in kort bestek 13

Deel A - Reflectie op de resultaten 19

Inleiding 21

1 Reflectie en discussie 23

1.1 Wat opvalt aan Peil.Mondelinge taalvaardigheid 2016-2017 24

1.2 Het meten van mondelinge taalvaardigheid 27

2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten 31

2.1 Voor de onderwijspraktijk 31

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk en op schoolniveau 33

2.3 Voor vervolgonderzoek 33

Deel B - De resultaten 35

Inleiding en leeswijzer 37

1 Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid 41

1.1 Schoolbeleid 42

1.2 Leerstofaanbod 45

1.3 Zicht op ontwikkeling 47

1.4 Tijd voor mondelinge taalvaardigheid 50

1.5 Ervaren belemmeringen en positieve elementen 56

2 Taalachtergrond van leerlingen 59

2.1 Moedertaal ouders 59

2.2 Thuistaal 60

2.3 Taalactiviteiten thuis 62

2.4 Spreken in de klas 64

2.5 Conclusies 65

3 Prestaties mondelinge taalvaardigheid 69
3.1 Referentiekader en -niveaus 69
3.2 Prestaties 70
3.2.1 De subdomeinen tezamen 70
3.2.2 Luisteren 70
3.2.3 Spreken 74
3.2.4 Gesprekken 81
3.3 Trends 87
3.3.1 Ontwikkeling van de luistervaardigheid 87
3.3.2 Ontwikkeling van de spreekvaardigheid 87

4 Verschillen tussen scholen en leerlingen 91
4.1 Gehanteerde aanpak 91
4.2 Verschillen in prestaties 92
4.3 Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken 94
4.4 Verschillen verklaard 98
4.5 Conclusie 98

Deel C - Achtergrond van de peiling 101

5 Doel en werkwijze van de peiling Mondelinge taalvaardigheid 103
5.1 De peiling Mondelinge taalvaardigheid 2016/2017 103
5.2 Van kerndoelen naar referentiekader en domeinbeschrijving 103
5.3 Van referentiekader en domeinbeschrijving naar instrumenten 105
5.4 De instrumenten 105
5.5 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen 108

Literatuurlijst 111

Voorwoord

Goede spreek-, luister- en gespreksvaardigheden stellen je in staat om effectief te communiceren. Bovendien vormen deze mondelinge vaardigheden de basis voor schriftelijke taalvaardigheden. Het leren ervan is dan ook van essentieel belang.

Van spreken, luisteren en gesprekken voeren is op school de hele dag sprake: kinderen praten met elkaar, luisteren naar de leerkracht of stellen een vraag. Lang niet altijd zijn dit echter doelgerichte activiteiten om mondelinge taalvaardigheden te ontwikkelen. Een van de mogelijke oorzaken hiervan lijkt de relatieve onbekendheid van de leerdoelen voor mondelinge taalvaardigheid. Het is voor scholen vaak niet duidelijk wat leerlingen moeten kunnen aan het einde van groep 8, hoe je hier als school naartoe werkt en hoe je de vaardigheid van leerlingen, met name op het gebied van spreken en gesprekken voeren, goed kunt beoordelen.

In de Staat van het Onderwijs signaleren we dat vaak onduidelijk is welk aanbod we van scholen verwachten. We zien ook dat een versnipperd onderwijsaanbod de doelgerichtheid kan bedreigen. Hierdoor leidt het onderwijs in veel gevallen niet tot de nagestreefde niveaus. In dit peilingsonderzoek zien we dat terug. De ambitie dat 85 procent van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs het fundamentele niveau voor luisteren, spreken en gesprekken beheerst, wordt (ruimschoots) gehaald. Respectievelijk 95, 92 en 87 procent van de leerlingen einde basisonderwijs beheerst dit niveau. Dat geldt echter niet voor het streefniveau waar de beheersing voor alle drie de subdomeinen (ruim) onder de 65 procent ligt. De beheersing van het streefniveau voor spreken komt met 62 procent nog het dichtst bij het ambitieniveau van 65 procent. Bij luistervaardigheid beheerst 40 procent van de leerlingen het streefniveau; voor gesprekken is dit 49 procent.

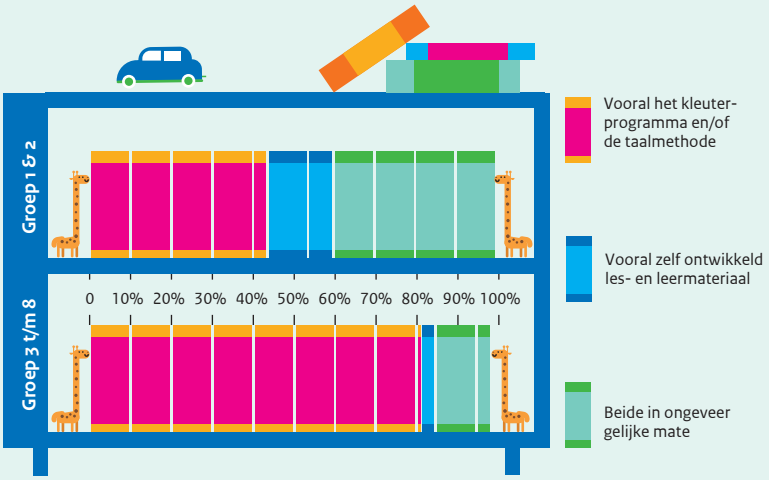
Als we de resultaten voor luisteren uit dit peilingsonderzoek vergelijken met de resultaten van een eerdere peiling, dan zien we dat leerlingen in 2007 beter presteerden dan in 2017. De spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is niet noemenswaardig verbeterd of verslechterd. We vroegen een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek wat mogelijke verklaringen zijn voor de dalende prestaties in luistervaardigheid. Zij gaven aan dat de trend om meer in beelden te communiceren hierop van invloed zou kunnen zijn, net als het vluchtigere karakter van activiteiten.

Hoe zal het niveau van de leerlingen zich in de toekomst ontwikkelen? De taalrijkheid van de thuissituatie van leerlingen blijkt van invloed, met name op de luistervaardigheid. Scholen hebben natuurlijk maar zeer beperkt invloed op de taalactiviteiten thuis. Doelgerichte aandacht voor mondelinge taalvaardigheid binnen de schoolmuren kan echter een wezenlijk verschil maken. Daarbij zouden scholen best wat hulp kunnen gebruiken. Bijvoorbeeld door een verdere explicitering van de doelen en het beschikbaar komen van meetinstrumenten voor spreek- en gespreksvaardigheid, zodat het beter mogelijk wordt om prestaties van leerlingen te volgen en doelgericht met leerlingen te werken aan het verbeteren van hun vaardigheden.

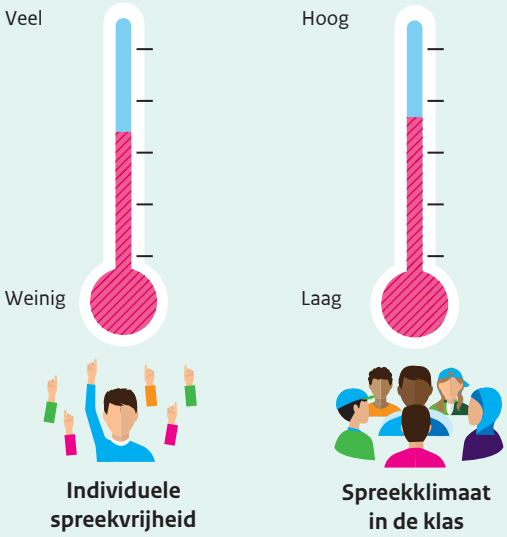
Drs. Monique Vogelzang
Inspecteur-generaal van het Onderwijs
maart 2019

Mondelinge taalvaardigheid (MTV) in beeld

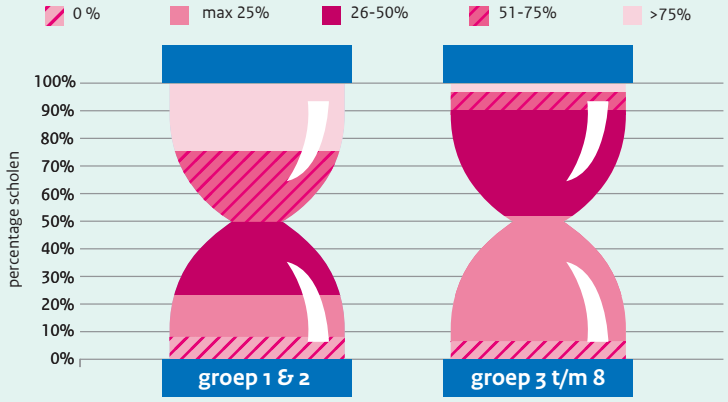
Gebruik van lesmethoden en –materialen voor MTV



Door leerlingen ervaren spreekvrijheid en spreekklimaat op school



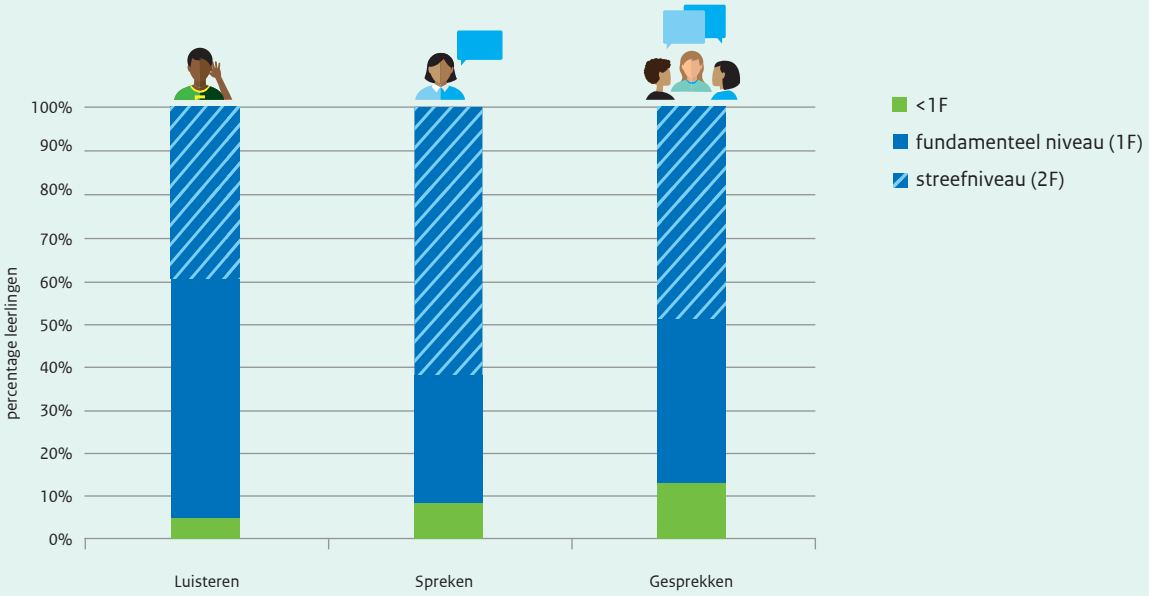
Percentage tijd voor MTV (van totale tijd voor taalonderwijs)



Door schoolleiders ervaren belemmeringen bij onderwijs in MTV

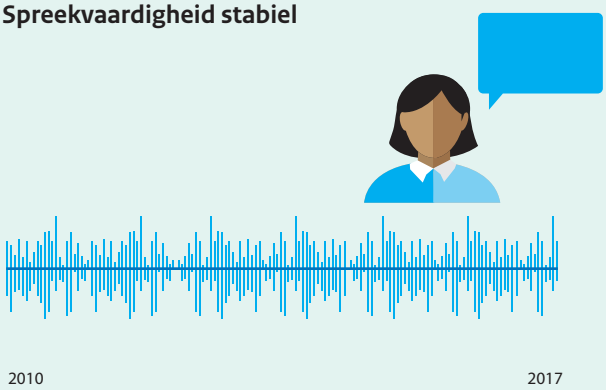
Taalactiviteiten van leerlingen thuis

Beheersing referentieniveaus luisteren, spreken en gesprekken



Luistervaardigheid daalt licht

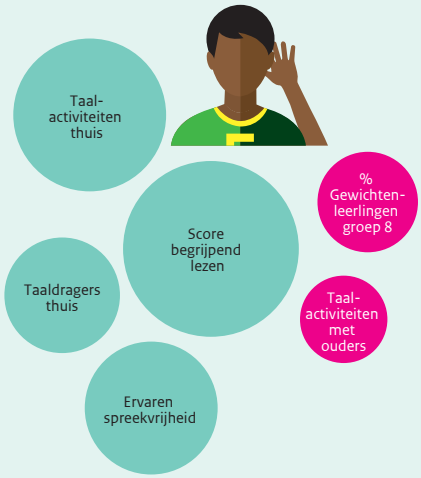
Spreekvaardigheid stabiel



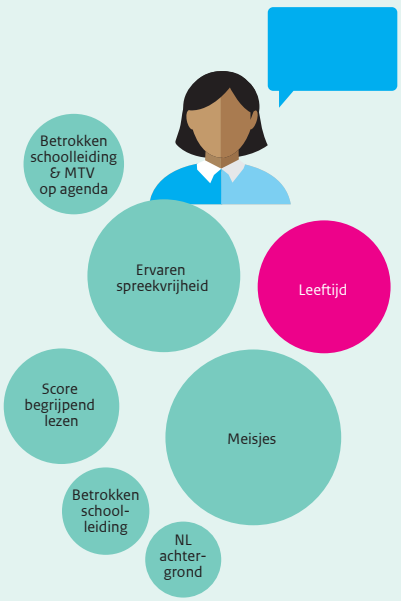
Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken

+ -

Luistervaardigheid



Spreekvaardigheid



Gespreksvaardigheid

Resultaten in kort bestek

De peiling Mondelinge taalvaardigheid geeft zicht op de vaardigheid van basisschoolleerlingen einde groep 8 op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken. Daar waar mogelijk is de vaardigheid van de leerlingen vergeleken met de resultaten uit eerder peilingsonderzoek in 2007 (luisteren) en 2010 (spreken). Ook is in de peiling in beeld gebracht hoe het onderwijsleerproces voor mondelinge taalvaardigheid er uit ziet op de deelnemende scholen. Tenslotte geeft de peiling zicht op de taalachtergrond van leerlingen en de taalactiviteiten die zij thuis zelf en met hun ouders ontplooien. Aan het peilingsonderzoek deden 2324 groep 8-leerlingen van 121 basisscholen mee.

Onderwijsleerproces van basisscholen

Om het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid in beeld te brengen, is er ten eerste gebruik gemaakt van een vragenlijst die is ingevuld door vrijwel alle schoolleiders die deelnamen aan dit peilingsonderzoek. Daarnaast vond een verdiepend onderzoek plaats bij vijftien geselecteerde scholen. Op deze scholen zijn lesobservaties uitgevoerd en werden interviews met leerkrachten afgenomen.

Door informatie over het onderwijsleerproces aan verschillende bronnen te ontlenen, ontstaat er een breed beeld. Enige voorzichtigheid bij het interpreteren van de resultaten is echter wel noodzakelijk. Schoolleiders en leerkrachten verschillen namelijk van opvatting over de aandacht die wordt besteed aan het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Dit komt mogelijk ook omdat spreken, luisteren en gesprekken voeren bij lesactiviteiten in álle vakgebieden aan de orde zijn, als doel en als middel.

Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid staat niet bovenaan de prioriteitenlijst

Ruim 40 procent van de aan dit peilingsonderzoek deelnemende scholen heeft geen doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid in het school- of taalbeleidsplan geformuleerd, zowel niet globaal als expliciet. Als er wel doelen zijn beschreven, zijn deze over het algemeen gebaseerd op de kerndoelen of de taalmethode. Slechts 20 procent van de scholen noemt de referentieniveaus voor luisteren, spreken en gesprekken als basis voor de doelen. Nascholing op het gebied van mondelinge taalvaardigheid (in de afgelopen drie jaar) komt volgens de schoolleiders weinig voor. Ook geven zij aan dat de betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid over het algemeen beperkt is.

Weinig samenwerking bij het ontwikkelen van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

Twee derde van de schoolleiders geeft hun leerkrachten de vrije hand als het gaat om de inrichting van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs. Ongeveer 60 procent van de schoolleiders brengt naar eigen zeggen een paar keer per jaar een klassenbezoek tijdens het onderwijs in mondelinge

taalvaardigheid. Leerkrachten kijken volgens de schoolleiders beduidend minder vaak bij elkaar in de klas. Dit gebeurt op minder dan een derde van de scholen een aantal keer per jaar. Ook geven schoolleiders aan dat er weinig samenwerking is tussen leerkrachten als het gaat om het ontwikkelen van onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Planmatigheid van de lessen mondelinge taalvaardigheid is goed

Uit het verdiepend onderzoek kwam een positief beeld naar voren over de voorbereiding en opbouw van de geobserveerde lessen. Dit geldt ook voor de planmatigheid en de kwaliteit van de feedback in de lessen. De lessen zijn contextrijk en leerkrachten weten een prettige sfeer en veilig klimaat te creëren.

Onduidelijkheid over zicht op ontwikkeling, differentiatie en gerichte ondersteuning

Schoolleiders geven vaker dan leerkrachten aan dat prestaties van leerlingen structureel worden geregistreerd. In de interviews noemden veel leerkrachten dat het registeren van resultaten lastig is door een gebrek aan meetinstrumenten. Waar er wel resultaten geregistreerd worden, lijkt dit vooral te gebeuren op basis van intuïtie en gevoel. Desondanks geven leerkrachten in de interviews aan dat ze wel rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen door te differentiëren in de klas. Zij geven aan hun vragen, opdrachten en vervolglessen af te stemmen op de leerling of extra instructie aan te bieden. Uit de observaties van de lessen kwam differentiatie niet duidelijk naar voren. Dit had in de lessen vaak een impliciet karakter.

In het geval van achterstand in de prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid zeggen schoolleiders van vier op de vijf scholen dat er in de groepen 3 tot en met 8 incidentele of structurele ondersteuning wordt geboden. Het verschil tussen differentiëren en gerichte ondersteuning is echter lastig aan te geven en beide activiteiten lijken in elkaar over te lopen. We zien bij deze onderdelen dan ook dat schoolleiders en leerkrachten verschillende antwoorden geven.

Tijd die wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid loopt uiteen

Het complexe aan het meten van de tijd die wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid is dat zowel leerkrachten als schoolleiders aangeven dat luisteren, spreken en gesprekken voeren door het gehele lesprogramma verweven zijn. In hoeverre de tijd die wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid intentioneel – dat wil zeggen doelgericht – of incidenteel is, is daarom voor hen lastig uit elkaar te houden. De antwoorden op de vraag naar tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid lopen dan ook erg uiteen tussen scholen en tussen leerkrachten en schoolleiders.

De hoeveelheid tijd die wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid is volgens de schoolleiders groter in de kleutergroepen dan in de groepen 3 tot en met 8. Bijna de helft van de scholen in de groepen 3 tot en met 8 besteedt maximaal een kwart van het totale taalonderwijs aan mondelinge taalvaardigheid. Ongeveer één op de twaalf scholen besteedt helemaal geen tijd aan mondelinge taalvaardigheid. Eén op de tien scholen besteedt meer dan de helft van de tijd van het taalonderwijs aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Kijken we alleen naar groep 8, dan blijkt uit de schoolleidersvragenlijst dat het merendeel van de scholen meer tijd reserveert voor spelling, begrijpend lezen en woordenschat dan voor mondelinge taalvaardigheid.

Ondanks verbeterpunten ook positieve elementen

De belemmerende factoren die het meest door schoolleiders worden genoemd zijn het gebrek aan toetsen, het grote niveauverschil tussen leerlingen, het gebrek aan zicht op de leerlijn en een beperkte aandacht voor gesprekken. Schoolleiders zouden de vakdidactische vaardigheden van leerkrachten, de opvattingen in het team over het belang van mondelinge taalvaardigheid en het zicht op de leerlijn als eerste willen aanpakken of verbeteren. Sommige onderdelen zijn voor schoolleiders tegelijkertijd een positief element als een verbeterpunt. Dit geldt met name voor de vakdidactische vaardigheden van leerkrachten en in mindere mate ook voor de opvattingen van het team over het belang van mondelinge taalvaardigheid, het lesmateriaal en de samenwerking tussen leerkrachten.

Thuistaal, taalactiviteiten en spreekvrijheid van leerlingen

De taal die leerlingen thuis spreken, de taalrijkheid van hun thuissituatie en de moedertaal van hun ouders hebben invloed op hun mondelinge taalvaardigheid. Daarom is in dit peilingsonderzoek ook de taalachtergrond van de leerlingen bevraagd. Dit is gedaan door middel van een vragenlijst die de leerlingen zelf hebben ingevuld.

Bij een kwart van de leerlingen wordt thuis een andere taal dan het Standaardnederlands gesproken

Van 64 procent van de leerlingen hebben beide ouders het Standaardnederlands als moedertaal. Fries en Nederlands dialect vallen hier niet onder. In de overige gevallen heeft de vader (10 procent), de moeder (8 procent) of hebben beide ouders (18 procent) een andere moedertaal dan het Standaardnederlands.

Bij bijna een kwart van de leerlingen wordt er thuis in een andere taal gesproken dan het Standaardnederlands. Ouders die thuis wel Nederlands met hun kinderen spreken, terwijl dit niet hun moedertaal is, doen dit volgens het overgrote deel van de leerlingen goed. Minder dan 10 procent van de leerlingen geeft aan dat hun moeder of vader nogal slecht of heel slecht Nederlands spreekt.

Taalactiviteiten van leerlingen veelal digitaal

De taalactiviteiten die leerlingen thuis uitvoeren, die ze samen met hun ouders uitvoeren en die zij ouders zien uitvoeren, hangen onderling sterk samen. Zowel ouders als leerlingen lezen volgens de leerlingen bijvoorbeeld weinig voor hun plezier (meer dan een kwart doet dit nooit). Leerlingen kijken het vaakst (77 procent vaker dan 2 keer per week) naar een vlog of een filmpje op het internet. Ongeveer drie kwart van de leerlingen houdt zich vaker dan 2 keer per week bezig met e-mailen, chatten en appen en het kijken naar tv. Ouders kijken het vaakst naar het journaal op tv.

Over het algemeen worden er volgens de leerlingen thuis weinig gesprekken gevoerd. Een uitzondering hierop zijn gesprekken over school. Ruim de helft van de leerlingen zegt vaker dan twee keer per week met hun ouders over school te praten.

Bij bijna alle leerlingen is er thuis een computer, laptop of iPad met internetverbinding. Ook tijdschriften en kranten zijn bij respectievelijk 73 en 68 procent van de leerlingen thuis aanwezig. Bij ruim twee derde van de leerlingen is er een abonnement voor de bibliotheek. Bij meer dan de helft van de leerlingen zijn meer dan 50 boeken aanwezig.

Leerlingen tamelijk positief over spreekklimaat

Ook het spreekklimaat op school en het gevoel van spreekvrijheid speelt een rol bij de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. Zo kan spreekangst een barrière vormen voor het verder ontwikkelen van de spreekvaardigheid. In dit peilingsonderzoek zijn leerlingen over het algemeen tamelijk positief over het spreekklimaat in de klas. Ook voelen ze zich voldoende vrij om in de groep te spreken.

Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Voor ieder subdomein luisteren, spreken en gesprekken is, specifiek voor dit peilingsonderzoek, een meetinstrument ontwikkeld. Dit varieert van een digitale toets voor luisteren, tot een opdracht voor het maken van een vlog voor spreken en het gezamenlijk doorspreken van een te organiseren actie voor een goed doel voor gesprekken. Deze instrumenten hebben als uitgangspunt het Referentiekader Taal en Rekenen en nadere keuzes die hierbinnen zijn gemaakt, zoals beschreven in de domeinbeschrijving ‘Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs’.

Om de prestaties van de leerlingen te kunnen relateren aan de referentieniveaus die van toepassing zijn op het basisonderwijs (1F en 2F), hebben experts ‘grenspunten’ bepaald voor het beheersen van deze niveaus voor luisteren, spreken en gesprekken. Deze grenspunten zijn gebruikt om de scores van de leerlingen te duiden. Omdat er voor zowel spreken als gesprekken één taak is afgenomen, geldt voor deze subdomeinen dat de uitspraken over de beheersing van de referentieniveaus geïnterpreteerd moeten worden binnen de context van de afgenomen taken. Ze kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere spreek- of gespreksituaties.

Op alle subdomeinen beheerst meer dan 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau

Zowel voor luisteren, spreken als gesprekken geldt dat minimaal 85 procent van de leerlingen referentieniveau 1F beheerst. Dit betekent dat de ambitie die de commissie Meijerink bij het opstellen van de referentieniveaus formuleerde, 85 procent van de leerlingen beheerst het fundamentele niveau 1F voor taal en rekenen, ook voor mondelinge taalvaardigheid wordt behaald. Het percentage leerlingen dat het streefniveau 2F beheerst, ligt voor alle drie de subdomeinen onder de 65 procent. Hier is de ambitie van de commissie dus nog niet behaald.

Vergelijkbare prestaties voor begrijpen en interpreteren bij luistertoets

Ruim 95 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele niveau 1F voor luisteren. 40 procent beheerst ook het streefniveau 2F. De luistertoets bestond uit verschillende opgaven die samen 2 taken beslaan: *luisteren naar instructies* en *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet*. Deze taken zijn aan de hand van 30 meerkeuzevragen bij 14 audio- of videofragmenten op 2 kenmerken getoetst: *begrijpen* en *interpreteren*. Leerlingen hebben van zowel de opgaven die ingaan op *begrijpen* (16 vragen), als van de opgaven waarbij ze moeten *interpreteren* (14 vragen) gemiddeld 72 procent goed. Gemiddeld genomen wordt *begrijpen* als even moeilijk ervaren als *interpreteren*.

Afstemming op publiek bij spreken het lastigste aspect

Van de basisschoolleerlingen in groep 8 beheerst 92 procent minimaal het fundamentele referentieniveau voor spreken. Ook beheerst ruim 62 procent het streefniveau. Daarmee is de ambitie ten aanzien van het streefniveau bijna behaald. Spreken is gemeten door middel van 1 taak, het houden van een monoloog in de vorm van een vlog. Daarbij beoordeelden we 5 taakkenmerken: *Samenhang*, *Afstemming op doel*, *Afstemming op publiek*, *Woordgebruik en woordenschat* en *Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Ook is in algemene zin de *uitvoering van de opdracht* beoordeeld. Leerlingen zijn gemiddeld het hoogst beoordeeld op het kenmerk *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* en gemiddeld het laagst op *afstemming op publiek*.

Woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing bij gespreksvaardigheid het hoogst beoordeeld

Zo'n 87 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele niveau (1F) voor gespreksvaardigheid. Het streefniveau (2F) wordt door 49 procent van de leerlingen beheerst. Evenals bij spreken is het domein gesprekken gemeten aan de hand van 1 taak: deelnemen aan discussie en overleg. Deze taak is beoordeeld door leerlingen in groepjes van 3 leerlingen gesprekken te laten voeren over het organiseren van een goededoelenactie. Leerlingen werden daarbij beoordeeld aan de hand van 4 taakkenmerken: *Beurten nemen en bijdragen aan samenhang*, *Afstemming op doel*, *Afstemming op gesprekspartner* en *Woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Daarnaast is ook in algemene zin de *kwaliteit van de inhoud* beoordeeld (vergelijkbaar met de uitvoering van de opdracht bij spreken).

Leerlingen krijgen gemiddeld genomen de hoogste beoordeling voor *woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Gemiddeld krijgen ze de laagste beoordeling op *kwaliteit van de inhoud*. Hoe hoger het referentieniveau, des te hoger de score op de afzonderlijke taakkenmerken.

Luistervaardigheid enigszins afgenomen, spreekvaardigheid min of meer stabiel

We hebben de luistervaardigheid van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs in 2017 vergeleken met 2007. Voor de spreekvaardigheid hebben we een vergelijking kunnen maken tussen 2017 en 2010. Dit is gedaan aan de hand van ankeritems: opgaven die in beide jaren hetzelfde zijn en op eenzelfde manier zijn afgenomen. Voor luisteren ging het om ankeritems die betrekking hadden op 2 verschillende audiofragmenten. We zien dat leerlingen in 2007 beter presteerden op de ankeritems luistervaardigheid dan leerlingen in 2017: in 2007 werd gemiddeld 71 procent van de items goed gemaakt, terwijl in 2017 64 procent van de vragen correct werd beantwoord. Het blijkt dat de ankeritems van alleen 1 van de 2 audiofragmenten het verschil tussen 2007 en 2017 voor hun rekening nemen. De spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is niet noemenswaardig verbeterd of verslechterd tussen 2010 en 2017. Op detailniveau zijn kleine verschillen met 2007 zichtbaar, zowel in positieve als in negatieve zin.

Verschillen tussen scholen en leerlingen

Samenhang onderwijsleerproces en mondelinge taalvaardigheid beperkt aanwezig

Op de ene school is het gemiddelde mondelinge taalvaardigheidsniveau van leerlingen hoger dan op de andere school. Vooral voor de subdomeinen spreken en gesprekken geldt dat een aanzienlijk deel van de prestatieverschillen tussen leerlingen toe te schrijven is aan de school waar de leerlingen naartoe gaan (respectievelijk 18 en 17 procent). Specifieke kenmerken van het onderwijsleerproces op school die samenhangen met de prestatieverschillen zijn de rol van de schoolleiding, de betrokkenheid van het schoolbestuur en het spreekklimaat. Deze kenmerken houden, soms in samenhang, verband met de prestaties op het gebied van spreken en gesprekken.

Op scholen met een schoolleider die betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, hebben leerlingen hogere spreekscores dan op scholen met een schoolleider die leerkrachten vrijlaat om het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs vorm te geven. Dit geldt vooral voor scholen waar mondelinge taalvaardigheid ook vaak op de agenda van de teamvergadering staat. Ook zien we dat bij scholen waar leerlingen het spreekklimaat relatief onveilig vinden, de betrokkenheid van het bestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid samenhangt met de gespreksvaardigheid van de leerlingen. Voor deze groep scholen geldt dat hoe actiever het bestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid betrokken is, des te hoger de gespreksvaardigheid van de leerlingen is.

Inzetten op spreekvrijheid van leerlingen op school de moeite waard

Naast deze kenmerken van het onderwijsleerproces, zijn het vooral leerlingkenmerken die prestatieverschillen tussen leerlingen verklaren. Zo is de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid hoger als leerlingen hoger scoren op begrijpend lezen. Ditzelfde geldt voor de mate van ervaren spreekvrijheid: hoe meer spreekvrijheid een leerling ervaart, des te hoger de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van de betreffende leerling.

Hoewel dit leerling- en geen schoolkenmerken zijn, is in ieder geval de spreekvrijheid wel een kenmerk dat door de school te beïnvloeden is. Het vergroten van het gevoel van spreekvrijheid van leerlingen, zou ervoor kunnen zorgen dat bepaalde aspecten van de mondelinge taalvaardigheid beter tot uiting kunnen komen.

DEEL A

Reflectie op de resultaten

1994

Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Mondelinge taalvaardigheid duiden? Wat kunnen de resultaten betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek?

Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Met als doel om samen te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan eerste suggesties te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

Tijdens de bijeenkomst van de focusgroep is een levendig gesprek gevoerd over de positie van mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en de kansen die er zijn om deze positie en de vaardigheden van leerlingen verder te verbeteren. Dit hoofdstuk is daarvan een weergave. We beogen hiermee te inspireren en een eerste aanzet te geven voor een breder gesprek over de resultaten van deze peiling. Zodat we uiteindelijk samen kunnen werken aan (verdere) verbetering van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestaat uit tien leden met expertise op het gebied van mondelinge taalvaardigheid vanuit het perspectief van onderwijspraktijk, -beleid of -onderzoek.

Huub van den Bergh, hoogleraar toetsing en didactiek van taalvaardigheid, Universiteit Utrecht

Marjolein Deunk, universitair docent, GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen

Mariëlle Evers, leerkracht en taalcoördinator, basisschool Hof ter Weide

Dory Hofstede, opleidingsdocent taaldidactiek, Hanzehogeschool Groningen

Mariëtte Hoogeveen, leerplanontwikkelaar taalonderwijs, SLO

Tom Koole, hoogleraar taal en sociale interactie, Rijksuniversiteit Groningen

Gea Spaans, projectleider PO-Raad

Heleen Strating, directeur Expertisecentrum Nederlands

Anne-Christien Tammes, taalexpert

Hieke van Til, schoolbegeleider bij Taalvorming

1 Reflectie en discussie

De bijeenkomst start met een ronde waarin de deelnemers benoemen wat in hun ogen het belang van onderwijs in luisteren, spreken en gesprekken is. Dat levert een mooie opening op voor het verdere gesprek.

"Het belang van mondelinge taalvaardigheid kun je maar moeilijk overschatten!"

Huub van den Bergh, hoogleraar toetsing en didactiek van taalvaardigheid, Universiteit Utrecht

Natuurlijk zijn de deelnemers het vanwege hun achtergrond en bijzondere aandacht voor het domein roerend eens over het grote belang van goed onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Vooral omdat spreek-, gespreks- en luistervaardigheid zo ontzettend belangrijk is voor het sociaal functioneren.

"Ook je sociaal functioneren wordt door mondelinge taalvaardigheid bepaald. Je laat veel van jezelf zien als je praat. Hoe je praat en hoe je luistert, bepaalt voor een groot deel hoe een ander over jou denkt."

Heleen Strating, directeur Expertisecentrum Nederlands

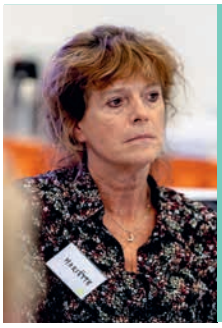
Volgens veel van de aanwezigen is het dan ook ontzettend jammer dat de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs tekort schiet. Vaak ontbreekt er bijvoorbeeld een gedeelde visie op goed onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en is er meer sprake van incidenteel dan intentioneel onderwijs.

1.1 Wat opvalt aan Peil.Mondelinge taalvaardigheid 2016-2017

Een aantal resultaten van de peiling valt op. We hebben ze besproken met de focusgroep.

Leerdoelen mondelinge taalvaardigheid relatief onbekend en niet leidend

Mondelinge taalvaardigheid is niet alleen een afzonderlijk taaldomein waarin doelgericht onderwijs wordt gegeven. Spreken, luisteren en gesprekken zijn als activiteit ook bij alle andere vakken continu aan de orde. Niet zelden is dat echter incidenteel en niet doelgericht. Er bestaan volgens de leden van de focusgroep nogal wat misvattingen over wanneer je nu echt doelgericht bezig bent met mondelinge taalvaardigheid in je onderwijs. Ze geven aan dat veel schoolleiders en leerkrachten luisteren, spreken en gesprekken voeren als activiteiten beschouwen die de hele schooldag door voldoende aandacht krijgen. De vraag is echter in hoeverre deze activiteiten in de praktijk ook daadwerkelijk intentioneel zijn en gericht zijn op het behalen van de leerdoelen voor mondelinge taalvaardigheid.



"Veel praten in de klas betekent nog niet doelgericht aan de slag met goed leren spreken."

Mariëtte Hoogeveen, leerplanontwikkelaar taalonderwijs

Binnen scholen ontbreekt het vaak aan een gedeelde visie op goed onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ook is niet duidelijk hoe een doorlopende leerlijn voor dit domein eruit zou kunnen of moeten zien. Dit heeft mogelijk mede te maken met een gebrek aan kennis van wat we op welke leeftijd van een leerling zouden mogen verwachten als het gaat om mondelinge taalvaardigheid. Tom Koole: "Je moet weten wat je in welke groep van een leerling kunt verwachten om de verdere ontwikkeling goed te kunnen stimuleren.'' Mariëtte Hoogeveen vult daarop aan: "Scholen zouden gebaat zijn bij gespecificeerde tussenniveaus.''

Een aantal deelnemers van de focusgroep geeft aan dat de referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid niet echt goed geland zijn in het onderwijs. Onbekend maakt onbemind, zou je kunnen stellen. Bovendien, zo stelt Tom Koole, is het de vraag hoe bruikbaar de referentieniveaus zijn voor de onderwijspraktijk, als je je realiseert dat de niveaus niet gebaseerd zijn op kennis over de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid van kinderen in de basisschoolleeftijd. Door de relatieve onbekendheid en wellicht beperkte bruikbaarheid zijn de referentieniveaus niet leidend voor het onderwijs mondelinge taalvaardigheid.

Dat heeft volgens de focusgroep ook te maken met het feit dat op veel scholen de methodes het uitgangspunt vormen voor het onderwijs. Scholen denken met het volgen van de methode een compleet onderwijsaanbod te hebben, maar hebben dat vaak niet. Dit komt ook omdat methodes volgens de focusgroep vaak meer nadruk leggen op onderdelen waarvan beter bekend is wat leerlingen moeten beheersen en die goed toetsbaar zijn.

"Leerdoelen die goed en objectief toetsbaar zijn, krijgen meer aandacht in het onderwijs. Het domein mondelinge taalvaardigheid leeft niet echt, omdat het niet regelmatig genoeg terugkomt en er niet objectief naar de resultaten gekeken kan worden."

Mariëlle Evers, leerkracht en taalcoördinator, basisschool Hof ter Weide

Dat begint overigens al in de opleidingspraktijk, want ook op de lerarenopleidingen krijgen andere, goed toetsbare onderdelen van het taalcurriculum meer aandacht. Dory Hofstede: “Door de landelijke Kennisbasistoets Taal besteden nogal wat pabo’s meer aandacht aan de onderdelen waarover veel vragen in de toets staan.’’

Behaald fundamenteel niveau en streefniveau

Het merendeel van de leerlingen beheerst niveau 1F: 95 procent bij luisteren, 92 procent bij spreken en 87 procent bij gesprekken. Het percentage dat streefniveau 2F beheerst, ligt met respectievelijk 40, 62 en 49 procent beduidend lager. Voor alle domeinen betekent dit dat de ambitie die de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen bij het opstellen van het referentiekader voor het fundamentele niveau formuleerde (85 procent van de leerlingen beheerst 1F), behaald wordt. Dat geldt niet voor de ambitie van 65 procent op het streefniveau.

De focusgroep vindt het percentage leerlingen dat niveau 2F beheerst laag, ook in relatie tot het hoge percentage leerlingen dat 1F beheerst. Een mogelijke verklaring hiervoor is volgens onder meer Dory Hofstede, dat kinderen in het Nederlandse onderwijs die meer aan kunnen over het algemeen weinig uitgedaagd worden om een hoger niveau te behalen. Dit blijkt ook telkens uit internationaal onderzoek op andere inhoudsgebieden, zoals het internationale onderzoek naar de leesprestaties (PIRLS) en rekenprestaties (TIMSS) in groep 6 (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017; Meelissen & Punter, 2016).

Wat ook een rol zou kunnen spelen, is dat de doelen niet duidelijk genoeg gesteld zijn. “We weten niet waar we de lat moeten leggen en wellicht leggen we onbewust de lat niet hoog genoeg,’’ aldus Mariëlle Evers.

Ontbreken van samenhang in de scores op de subdomeinen

In het rapport zijn de prestaties steeds weergegeven voor de drie subdomeinen (luisteren, spreken en gesprekken) afzonderlijk. Het bleek niet mogelijk om een totaalscore voor mondelinge taalvaardigheid samen te stellen, omdat de scores op de subdomeinen onderling niet sterk genoeg samenhangen.

Heleen Strating zegt hierover: “Misschien was het te ambitieus om tot één totaalscore te komen. De vraag is of er wel samenhang is?” Heleen is niet de enige die hier vraagtekens bij zet. Ook anderen geven aan dat de aanname dat er een samenhang zou bestaan tussen de resultaten op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken, mogelijk onjuist is. Marjolein Deunk: “Ik snap wel dat er niet zoveel samenhang is in de onderzoeksresultaten. Met name de subdomeinen luisteren en spreken zijn in het referentiekader vrij smal gedefinieerd, de deeltaken in de peiling ook. Dit zou mogelijk kunnen verklaren waarom de samenhang in de resultaten ontbreekt. In de werkelijkheid zijn spreken en luisteren als onderdeel van een gesprek van een heel andere orde, al is het alleen maar door de interactiviteit.” Luisteren, spreken en gesprekken zijn met andere woorden onderling verweven. Daardoor zou je samenhang verwachten, maar door het isoleren van de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid in de losse taken gaat deze samenhang verloren.

Ook een ander aspect heeft mogelijk invloed op het ontbreken van samenhang in resultaten. Niet-talige leerlingkenmerken en –competenties kunnen verschillende vaardigheden heel verschillend beïnvloeden. Heleen Strating: “Iemands spreekvaardigheid kan bijvoorbeeld fantastisch zijn, maar verlegenheid kan daar een negatief effect op hebben. Dat speelt bij luisteren geen rol.”

Schoolverschillen

Prestatieverschillen zijn vooral toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen. Slechts een relatief klein deel van de verschillen in prestaties is toe te schrijven aan de school. Dat geldt overigens met name voor luisteren. Volgens de leden van de focusgroep kunnen de kleine verschillen tussen scholen in gemiddelde mondelinge taalvaardigheid verklaard worden door het feit dat het domein op alle scholen structureel te weinig doelgerichte aandacht krijgt. Als scholen er immers allemaal (te) weinig aan doen, ontstaan er nauwelijks verschillen tussen scholen.

"Mondelinge taalvaardigheid is in alle educatieve contexten heel belangrijk. Interactie is leren!"

Marjolein Deunk, universitair docent, GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen

Bij spreken en gesprekken voeren zien we iets grotere schoolverschillen. Maar, anders dan bij het subdomein luisteren, lukt het slechts om een klein deel van de verschillen te verklaren met de kenmerken die zijn gemeten in het onderzoek. Mogelijk zijn bepaalde kenmerken die we in het onderzoek niet hebben gemeten, hierop van invloed. De focusgroep noemt onder meer het effect van een bepaald onderwijsconcept (zoals Jenaplan) op de prestaties, de scholingsgraad van leerkrachten op het domein en de diversiteit in de klas. Als het gaat om dit laatste punt is de achterliggende gedachte daarbij dat een grotere diversiteit in de leerlingpopulatie zou kunnen leiden tot meer gespreksactiviteit in de klas. Marjolein Deunk: "Culturele diversiteit zou positief kunnen werken. Daarmee is de kans op de aanwezigheid van verschillende perspectieven en andere kennis en ervaringen in de klas namelijk groter. Dat zou een basis kunnen zijn voor rijkere groepsgesprekken."

Taalrijkheid thuissituatie sterker van invloed op luisteren dan op spreken en gesprekken voeren

In het peilingsonderzoek hebben de leerlingen vragen beantwoord over de taalrijkheid van hun thuissituatie. Het gaat dan om het aantal taalactiviteiten dat de leerling thuis zelf en samen met de ouders onderneemt en de aanwezigheid van taaldragers (bijvoorbeeld boeken) thuis. Uit de resultaten van het peilingsonderzoek komt naar voren dat de taalrijkheid van de thuissituatie meer van invloed is op luistervaardigheid, dan op spreek- en gespreksvaardigheid. De leden van de focusgroep kunnen deze bevinding niet direct verklaren. Ze geven aan dat de invloed van scholen op de taalrijkheid van de thuissituatie beperkt is. "Het is voor de leerkracht een factor om stevig rekening mee te houden en om van afzonderlijke leerlingen te weten hoe de taalsituatie thuis is," volgens Tom Koole. Het stimuleren van de ouderbetrokkenheid door de school kan een positief effect hebben. Hieke van Til: "Projecten als 'BoekStart' en 'Samen met een boek' stimuleren ouders van jonge kinderen tot interactie met hun kinderen rondom prentenboeken."

Schoolleiders en leerkrachten rapporteren verschillend over een aantal kenmerken van het onderwijsleerproces

Waar het gaat over het volgen van de vorderingen van leerlingen en over het bieden van gerichte ondersteuning bij achterblijvende ontwikkeling van leerlingen, komen de antwoorden van schoolleiders en leerkrachten (gedeeltelijk) niet overeen. Gevraagd naar de mogelijke redenen voor deze verschillen, geeft de groep aan dat er misschien sprake is van een smallere interpretatie door schoolleiders, of dat er door beide groepen verschillende definities van mondelinge taalvaardigheid worden gehanteerd. Ook zou het kunnen dat schoolleiders geen compleet zicht hebben op wat er in de klas gebeurt. De groep is dan ook eensgezind van mening dat de antwoorden van leerkrachten hier een beeld schetsen dat het meest overeenkomt met de werkelijkheid. Tom Koole: "Als er een discrepantie bestaat tussen het beeld van de schoolleiding en dat van de leerkrachten, dan ben ik geneigd om mee te gaan met de leerkrachten."

Prestatieverschil luistervaardigheid 2007 - 2017

Het is de eerste keer dat mondelinge taalvaardigheid als combinatie van luisteren, spreken en gesprekken is gepeild. Eerder werden spreken en luisteren altijd afzonderlijk gepeild.

In 2007 is er voor het laatst een peilingsonderzoek uitgevoerd naar de luistervaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs door Cito. Dit peilingsonderzoek bracht de vaardigheid van de leerlingen met betrekking tot het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten en het reflecteren op deze teksten in

kaart. Wanneer we de resultaten op het gebied van luistervaardigheid uit 2007 vergelijken met de prestaties voor luistervaardigheid nu, dan zien we dat in 2007 leerlingen gemiddeld beter presteerden op de opgaven luistervaardigheid die in beide jaren zijn afgenomen. Werd in 2007 gemiddeld 71 procent van de items goed gemaakt, in 2017 was 64 procent correct.

We vroegen de focusgroep wat mogelijke verklaringen zijn voor de dalende prestaties in luistervaardigheid tussen 2007 en 2017. Volgens de leden van de groep zou de visualisering in de samenleving hierop van invloed kunnen zijn. Er wordt steeds meer gebruik gemaakt van beeldtaal in plaats van schriftelijke taal. Dit zou een negatief effect kunnen hebben op de taalvaardigheid. Ook het steeds vluchtigere karakter van activiteiten kan invloed hebben op een veranderende luistervaardigheid. Leerlingen zijn wellicht minder geconcentreerd en zijn met verschillende dingen tegelijk bezig. Zo trekken (sociale) media continu hun aandacht.

Ook in het onderwijs zijn er de afgelopen tien jaar veranderingen geweest die van invloed zouden kunnen zijn op de dalende prestaties. Mariëlle Evers: “In 2007 lag er op de scholen minder nadruk op meetbare vaardigheden dan nu het geval is. In de afgelopen jaren is de aandacht steeds meer gericht op meetbare taalonderdelen zoals begrijpend lezen en spelling. Dit is mogelijk ten koste gegaan van de aandacht voor bijvoorbeeld luistervaardigheid”.

1.2 Het meten van mondelinge taalvaardigheid

Peil.onderwijs is een onderzoek op stelselniveau. Doel van Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs is om op het niveau van het gehele Nederlandse basisonderwijs uitspraken te kunnen doen over het onderwijsleerproces en de resultaten van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Een stelselonderzoek is dan ook heel anders dan een onderzoek op schoolniveau, waar je kunt inzoomen op de specifieke invulling die een school kiest en het effect dat dat heeft op de resultaten van de leerlingen op die school.

De focusgroep heeft enkele suggesties voor een volgende peiling mondelinge taalvaardigheid.

Meer taken toetsen

“Het is goed dat gespreksvaardigheid, met een mooie betekenisvolle taak voor de leerlingen, voor het eerst ook onderdeel was van peilingsonderzoek,” zegt Mariëtte Hoogeveen. Het wordt door de focusgroep echter als een beperking ervaren dat er slechts één taak voor spreekvaardigheid en één taak voor gespreksvaardigheid is afgenomen. Voor een volgende peiling bevelen ze aan om meerdere taken voor spreken en gesprekken af te nemen. Hierdoor worden scores minder afhankelijk van een bepaalde taak en ontstaat er een beeld dat te generaliseren is naar de vaardigheden in algemene zin. Anne-Christien Tammes zegt hierover: “Gesprekken voeren omvat luisteren en spreken. Dat vraagt veel vaardigheden van verschillende orde en maakt het lastig om samenhang te vinden als je toetst op losse taken. Meer taken zouden hier meer inzicht kunnen geven.”

Meer observaties houden

Voor dit peilingsonderzoek is op een deel van de onderzochte scholen geobserveerd. De focusgroep beveelt aan om juist bij het domein mondelinge taalvaardigheid standaard op alle scholen te observeren, omdat er nogal wat onduidelijkheid bestaat over de definitie van en doelen voor het domein en de doelgerichtheid van de activiteiten. Door meer observaties te houden, ontstaat een rijker beeld van wat scholen echt aan doelgericht onderwijs mondelinge taalvaardigheid doen. Marjolein Deunk: “Liever de hele dag observeren om te zien wat er qua mondelinge taalvaardigheid gebeurt, dan slechts een les onder de loep nemen. Door een hele dag te observeren wordt inzichtelijk welke aandacht de leerkracht doelgericht én minder bewust aan mondelinge taalvaardigheid besteedt.” Door observaties kunnen bovendien in de praktijk de antwoorden uit schriftelijke vragenlijsten getoetst worden.

Diepte-interviews afnemen

Een aansluitend advies van de focusgroep is om, behalve met schriftelijke vragenlijsten, ook met diepte-interviews te werken. Op die manier voorkom je dat vragen in schriftelijke vragenlijsten verschillend geïnterpreteerd worden en daardoor verschillend beantwoord worden, terwijl wellicht hetzelfde wordt bedoeld. Gea Spaans geeft aan dat er bijvoorbeeld een interpretatieverschil kan bestaan als het gaat om woordenschat: "Je toetst woordenschat, dus dan doe je er al iets mee, is de beleving van de schoolleiders.'' Mariëtte Evers voegt daaraan toe: "Uit de beantwoording van vragenlijsten is moeilijker op te maken wat iets betekent voor de een en wat datzelfde betekent voor de ander.''

"Als er aandacht is voor mondelinge taalvaardigheid, dan is het vaak eenzijdig. Terwijl het juist heel erg samen gaat met lezen en schrijven, maar ook met sociaal-emotionele ontwikkeling. Als je je kunt uiten, dan voel je je herkend en erkend."

Gea Spaans, projectleider PO-Raad

Analyse maken over verschillende peilingen heen

"Werken schoolleiders en leerkrachten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid minder samen dan op andere domeinen?" vroeg Marjolein Deunk zich af. Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zou het interessant zijn om over een domeinoverstijgende analyse te beschikken, zodat de gegevens voor dit domein kunnen worden afgezet tegen andere domeinen.

Onderwijsconcept bevragen

Het onderwijsconcept van een school, zoals bijvoorbeeld Jenaplan, kan invloed hebben op de wijze waarop vaardigheden zoals luisteren, spreken en gesprekken aan bod komen en de mate waarin leerlingen de vaardigheden oefenen. Het onderwijsconcept kan dus invloed hebben op de prestaties. In het onderzoek zijn echter geen gegevens over het onderwijsconcept opgevraagd. De focusgroep doet de suggestie om dit voor een volgende peiling mee te nemen.

MATHS
SKATE
NYC
READY K
TO ROLL

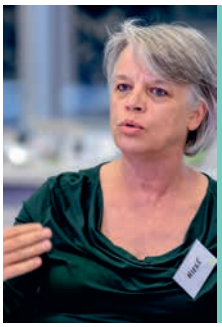
2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De reflectie op de resultaten van de peiling en het gesprek dat daaruit voortkwam, leverden gedachten en ideeën op om de positie van mondelinge taalvaardigheid in het (basis)onderwijs te verstevigen en om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (verder) te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën om verder over na te denken en om over in gesprek te gaan. Suggesties voor denkrichtingen en inspiratie voor aanpakken en andere acties, voor iedereen die betrokken is bij onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

2.1 Voor de onderwijspraktijk

Gedeelde visie en doorlopende leerlijn

De focusgroep is unaniem: mondelinge taalvaardigheid verdient meer aandacht binnen de school. Dit begint met een vergroot bewustzijn van het belang van goed kunnen luisteren, spreken en gesprekken voeren. Een goede volgende stap zou zijn om als team gezamenlijk te bepalen wat je verstaat onder mondelinge taalvaardigheid en duidelijke afspraken te maken over het realiseren van een doorlopende leerlijn voor dit domein binnen de school voor de langere termijn. “Scholen moeten beter bekend raken met de referentieniveaus en weten wat er gedurende de hele schoolloopbaan van leerlingen van ze wordt verwacht voor het behalen van de referentieniveaus.”



“Bij kleuters krijgt het voeren van het gesprek veel aandacht, in de groepen daarna wordt dat een stuk minder vanzelfsprekend. Meer doelgerichte aandacht voor mondelinge taalvaardigheid na de kleuterbouw is heel belangrijk. Maar laat dat vooral geïntegreerd gebeuren bij alle vakken. Het onderwijs is zeker niet gebaat bij nog een aparte leerlijn met losstaande activiteiten.”

Hieke van Til, schoolbegeleider bij Taalvorming

Geïntegreerde aanpak en aanjagende rol taalcoördinator

Een doorlopende leerlijn kan ook heel goed gecreëerd worden in een geïntegreerde aanpak met andere vakken. Volgens Anne-Christien Tammes kunnen leerlingen bij zaakvakken uitstekend oefenen in het voeren van goede gesprekken over krachtige kwesties. Hieke van Til onderschrijft dat: “Je moet mondelinge taalvaardigheid in alle vakken verweven. Zo werken leerlingen al lerend aan hun kennis, maar ook aan hun

mondelinge taalvaardigheden." De taalcoördinator kan een belangrijke rol spelen in een geïntegreerde aanpak, mits hij/zij hiervoor voldoende tijd krijgt van de schoolleiding.

"Scholen moeten meer focussen op de lange termijn en geïntegreerd aan de slag. Als je het geïntegreerd aanpakt, dan levert het uiteindelijk tijd op. Het moet bovendien leuker en betekenisvoller worden voor de leerlingen!"

Anne-Christien Tammes, taalexpert

Leermiddelen

In aansluiting op de vorige punten zou het volgens de deelnemers aan de focusgroep helpen als lesmethodes en overige leermiddelen expliciet maken hoe ze bijdragen aan het behalen van de referentieniveaus. Scholen vertrouwen nu teveel op de lesmethode voor het volledig halen van de kerndoelen en referentieniveaus, terwijl die lang niet altijd volledig gedekt zijn door de gebruikte lesmaterialen. Mariëlle Evers: "Elke lesmethode heeft z'n hiaten waar het gaat om het afdekken van de leerdoelen. Als school moet je je ervan bewust zijn waar deze hiaten zitten en moet je erover nadenken hoe je ze vult.''

"Als startende taalcoördinatoren de leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid eens goed bekijken, dan constateren ze dat er nog veel zaken zijn die ze niet uitvoeren in de dagelijkse lespraktijk.''

Dory Hofstede, opleidingsdocent taaldidactiek, Hanzehogeschool Groningen

Training en scholing

De focusgroep merkt op dat leerkrachten vaak onbewust onbekwaam zijn op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Dit geldt ook voor de schoolleiding. Een hoger kennisniveau van leerlijnen, maar ook van didactiek en onderwijsconcepten is wenselijk. Wat is bijvoorbeeld een goed gesprek en hoe zet je hiertoe aan? Een suggestie is om als leerkracht kritisch te kijken naar je eigen vaardigheden en die van de rest van het team. Scholing, training, handreikingen en best practices kunnen vervolgens helpen om het niveau van het onderwijs mondelinge taalvaardigheid verder te verhogen. Dat kost tijd en energie, daarvan is de focusgroep zich bewust, maar het loont!

Mariëtte Hoogeveen stelt dat je daarbij ook de stevig verankerde werkvormen zoals de spreekbeurt ter discussie moet durven stellen, omdat daarbij ook factoren als faalangst een effect kunnen hebben. En durven om de stap te zetten van pingpongen naar basketballen; van het 1-op-1 gesprek naar het groepsgesprek met een eigen dynamiek. Het onderwijs mondelinge taalvaardigheid is gebaat bij een breed handelingsrepertoire van de leerkrachten.

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk en op schoolniveau

Bekendheid referentieniveaus

Om aan de slag te kunnen gaan met een effectieve doorlopende leerlijn, hebben scholen behoefte aan heldere kaders en duidelijke leerdoelen. Beleidsmakers moeten volgens de focusgroep de bekendheid van de referentieniveaus op het gebied van mondelinge taalvaardigheid bevorderen. Bovendien zou het helpen als scholen meer gewezen zouden worden op de beschikbare ondersteunende materialen om de referentieniveaus handen en voeten te geven. “Er wordt heel veel waardevols gepubliceerd, maar het wordt lang niet altijd gelezen,’’ aldus Dory Hofstede.

Stimuleren kritische houding en geïntegreerde aanpak

“De methode kan voor sommige scholen een goed instrument zijn, maar moet niet heilig verklaard worden. Beleidsmakers kunnen leerkrachten en scholen stimuleren om steeds kritisch te blijven kijken naar en nadenken over hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en verbanden te leggen met andere vakken om meer integratie te realiseren,” zegt Hieke van Til.

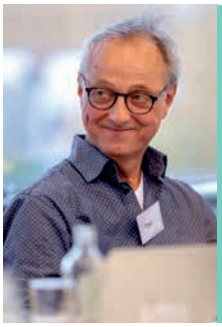
Aandacht voor functiedifferentiatie

Meer ruimte en aandacht voor functiedifferentiatie binnen schoolteams verdient aanbeveling volgens de focusgroep. Als het bestuur en de schoolleider door taakdispensatie meer tijd vrijmaken voor de taalcoördinator, dan zal deze beter in staat om zijn/haar rol te pakken en samen met het team te werken aan een doorlopende leerlijn. Gea Spaans: “Er is tijd en capaciteit nodig binnen scholen om te komen tot een resultaatgerichte en effectieve aanpak”.

2.3 Voor vervolgonderzoek

Meer zicht op ontwikkeling in taalvaardigheid

Een schets van de ontwikkelingslijn op het gebied van mondelinge taalvaardigheid is wenselijk om te kunnen bepalen wat je op een bepaalde leeftijd van een leerling mag verwachten en wat de volgende stap in de ontwikkeling van de leerling zal zijn.



“Mondelinge taalvaardigheid is niet alleen een stiefkind in didactiek en onderwijs, maar ook in onderzoek. We hebben bijvoorbeeld weinig inzicht in de ontwikkeling van gespreksvaardigheid van kinderen in de basisschoolperiode. We weten er weinig van en daarom is het heel moeilijk om goede didactiek te formuleren. Onderzoek kan hieraan bijdragen.’’

Tom Koole, hoogleraar taal en interactie, Rijksuniversiteit Groningen

Effectonderzoek didactieken

De referentieniveaus worden alleen goed bruikbaar als ze vertaald worden naar leerlijnen.
En als je dan een effectieve leerlijn wilt realiseren als school, hoe doe je dat dan?
Het zou waardevol zijn om te weten wat goed onderwijs maakt en welke aanpakken succesvol zijn.
Good practices die hieruit voortkomen, zouden goed ontsloten en breed gedeeld moeten worden.
“Het zou in dit kader bijvoorbeeld ook nuttig zijn om te onderzoeken of vaardigheden zich verschillend ontwikkelen door verschillende taken,” zegt Tom Koole hierover.

DEEL B

De resultaten

Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen aan het einde van groep 8 op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren, ook in relatie tot resultaten uit eerder onderzoek? Hoe ziet het onderwijsleerproces van basisscholen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid er uit? Welke taalactiviteiten ontplooien leerlingen buiten schooltijd, welke taal wordt er thuis gesproken en hoe taalrijk is hun omgeving? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijsleerproces, van leerlingen en scholen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilings-onderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen mondelinge taal. Deze kerndoelen schrijven voor waar het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zich op richt. Voor taal en rekenen zijn de kerndoelen verder uitgewerkt in het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid specificeren de beoogde opbrengsten van het onderwijs op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken. Het uiteindelijke instrumentarium voor het peilingsonderzoek is samengesteld op basis van de referentieniveaus 1F en 2F voor mondelinge taalvaardigheid en de nadere keuzes ten aanzien van de taken, tekstkenmerken (alleen voor luisteren) en kenmerken van de taakuitvoering, zoals gespecificeerd in de domeinbeschrijving 'Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs' (Prenger & Damhuis, 2016).

Tabel 0.1 – Algemene omschrijving referentieniveaus 1F en 2F voor luisteren, spreken en gesprekken

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving Luisteren	Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.	Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.
Algemene omschrijving Spreken	Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.
Algemene omschrijving Gesprekken	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.	Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.

Instrumentarium peilingsonderzoek

De gegevens die we in deze rapportage presenteren zijn verzameld bij een steekproef van 121 basisscholen met 2324 groep 8-leerlingen. Om de mondelinge taalvaardigheid van deze leerlingen in kaart te brengen, zijn per subdomein verschillende toetsen of taken afgenomen. Voor het subdomein luisteren is een digitale luistertoets ontwikkeld. Voor de subdomeinen spreken en gesprekken zijn twee taken ontwikkeld.
De spreekvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van een 'vlog'. De gespreksvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van een gesprek dat leerlingen in groepen van drie met elkaar moesten voeren (Van Langen et al., 2017).

Naast deze vaardigheidsmeting vulden de leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over de taal die thuis gesproken wordt, de taalactiviteiten die zij zelf en hun ouders ondernemen, de taaldragers in huis en over het spreekklimaat en de spreekvrijheid in de klas. Ook vulden de schoolleiders van de scholen een vragenlijst in over het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid en positieve of knelpunten die ze daarin signaleren.

Tenslotte is een verdiepend onderzoek gedaan bij vijftien scholen in dit peilingsonderzoek. Op deze scholen zijn lessen mondelinge taalvaardigheid en wereldoriëntatie geobserveerd in de groepen 6 en 8. Ook zijn interviews met de leerkrachten gehouden. Samen met de gegevens uit de vragenlijst voor de schoolleiders is dit verdiepend onderzoek gebruikt om een beeld te schetsen van het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Dit wordt aan de hand van de schoolleidersvragenlijst en het verdiepend onderzoek gedaan.

In hoofdstuk 2 geven we de taalachtergrond van de leerlingen weer. Het gaat hierbij om de taal die thuis gesproken wordt, de taalrijkheid thuis en de taalactiviteiten die thuis worden ontplooid.

In hoofdstuk 3 presenteren we de prestaties van de leerlingen op de verschillende subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren. We vergelijken de luistervaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs met de luistervaardigheid in 2007 (Krom, Van Berkel, Van der Schoot, Sijtstra, Hemker, & Marsman, 2011). De spreekvaardigheid vergelijken we met de prestaties in 2010 (Krämer, Kuhlemeier, Knoop, Hemker, & Van Weerden, 2014).

Ten slotte beschrijven we in hoofdstuk 4 de verschillen tussen scholen en leerlingen in prestaties op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren. We gaan daarbij in op de samenhang tussen de kenmerken van de school en van de leerlingen enerzijds en de prestaties van de leerlingen anderzijds.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek hebben deelgenomen, is opgenomen in Deel C van deze rapportage, de achtergrond bij het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid.

1 Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid

Hoe ziet het onderwijsleerproces van de scholen er uit als het gaat om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? Wat is hun beleid op dit taaldomein en welke leerstof bieden ze aan? Hoe volgen scholen de vorderingen van hun leerlingen? En hoeveel tijd besteden ze aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid?

In dit hoofdstuk gaan we in op het onderwijsleerproces van de scholen. Dit doen we om inzicht te krijgen in de inhoud en de vormgeving van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Samengevat gaat het om de volgende aspecten van het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid, die in dit hoofdstuk achtereenvolgens aan de orde komen:

- schoolbeleid
- leerstofaanbod
- zicht op ontwikkeling
- onderwijstijd
- ervaren belemmeringen en positieve elementen

Aan de schoolleiders van de 121 deelnemende scholen is een vragenlijst over deze aspecten voorgelegd. 110 schoolleiders (90,2 procent) vulden deze vragenlijst in[1]. Dit hoofdstuk presenteert de uitkomsten van de schoolleidersvragenlijst. Waar mogelijk wordt deze informatie aangevuld met resultaten uit een verdiepend onderzoek.

In dit verdiepend onderzoek zijn op 15 scholen lessen mondelinge taalvaardigheid (23 in totaal) geobserveerd in de leerjaren 6 en 8[2]. Deze 15 scholen vormden een representatieve afspiegeling van de scholen die deelnamen aan dit peilingsonderzoek, als het gaat om achtergrondkenmerken (zoals thuistaal en percentage gewichtenleerlingen) en de inrichting van het onderwijsleerproces[3].

Naast lessen mondelinge taalvaardigheid, zijn in het verdiepend onderzoek ook lessen wereldoriëntatie geobserveerd, om zo inzicht te krijgen in de manier waarop mondelinge taalvaardigheid bij andere vakgebieden dan Nederlandse taal aan bod komt. Ook zijn interviews gehouden met de leerkrachten van wie lessen zijn geobserveerd.

---

1 Voor een verantwoording van de steekproef en representativiteit van de deelnemende scholen en leerlingen, zie hoofdstuk 1 van deel C van deze rapportage.

2 Het doel was om na te gaan hoe het onderwijs in het domein mondelinge taalvaardigheid in lagere leerjaren bijdraagt aan mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in groep 8. Maar na het afronden van de observaties en interviews bleek dat er geen zinvol onderscheid te maken was tussen groep 6 en groep 8. Daarom worden ze verder gezamenlijk besproken.

3 Zie voor een uitgebreide beschrijving van de selectie van scholen voor het verdiepend onderzoek de rapportage 'Peilingsonderzoek Mondelinge Taalvaardigheid in het basisonderwijs' (Van Langen et al., 2017).

De uitkomsten van het verdiepend onderzoek worden in dit hoofdstuk gepresenteerd na de resultaten van de schoolleidersvragenlijst en alleen op de aspecten waar een directe vergelijking mogelijk is. Ze bieden een belangrijke aanvulling dan wel nuancering, op het beeld dat ontstaat uit de door de schoolleiders gegeven antwoorden.

Een belangrijke nuancering ligt in de verschillen in interpretatie van mondelinge taalvaardigheid als leerdomein. Leerlingen zijn de hele dag bezig met taal. Ze luisteren bijvoorbeeld naar instructie, spreken als ze een vraag beantwoorden en voeren gesprekken met medeleerlingen bij gezamenlijk uit te voeren taken. Mondelinge taal is dus niet alleen een taaldomein waarvoor kerndoelen en referentieniveaus zijn opgesteld. Spreken, luisteren en het voeren van gesprekken zijn tegelijkertijd bij lesactiviteiten in álle vakgebieden aan de orde. Het gegeven dat mondelinge taal - als middel - een cruciale rol vervult, kan betekenen dat scholen van opvatting zijn dat ze veel aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid.

Daarnaast lijkt het erop dat sommige aanverwante taaldomeinen, zoals woordenschat, door een enkele schoolleider ook onder mondelinge taalvaardigheid zijn geclassificeerd. Dit blijkt ook uit de geobserveerde lessen mondelinge taalvaardigheid (23 in totaal); deze waren heel verschillend qua inhoud. In enkele lessen was er geen of nauwelijks aandacht voor (het leren van) vaardigheden op het gebied van luisteren, spreken of gesprekken voeren en bijvoorbeeld wel voor woordenschat, hoewel er aan de scholen was gevraagd om een les mondelinge taalvaardigheid.

In deze peiling ligt de focus op het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs. Hierbij wordt gericht naar de doelen toegewerkt die de leerlingen volgens de referentieniveaus zouden moeten bereiken. In dit hoofdstuk proberen we dus het onderwijsleerproces in beeld te brengen, waarin er intentioneel – en niet incidenteel - aandacht wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid. Door bovengenoemde interpretatieverschillen is het niet altijd mogelijk om dit beeld uit de antwoorden van de schoolleiders te halen. Hier biedt het verdiepend onderzoek dus een belangrijke nuancering.

1.1 Schoolbeleid

Wat zijn de leerdoelen die de bevraagde scholen voor mondelinge taalvaardigheid willen realiseren?
Is er aandacht voor scholing of competentieontwikkeling van leerkrachten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid? Welke rol hebben de schoolleiding en het team bij het onderwijs in dit leerdomein?
Om dit na te gaan, hebben we vragen gesteld over:

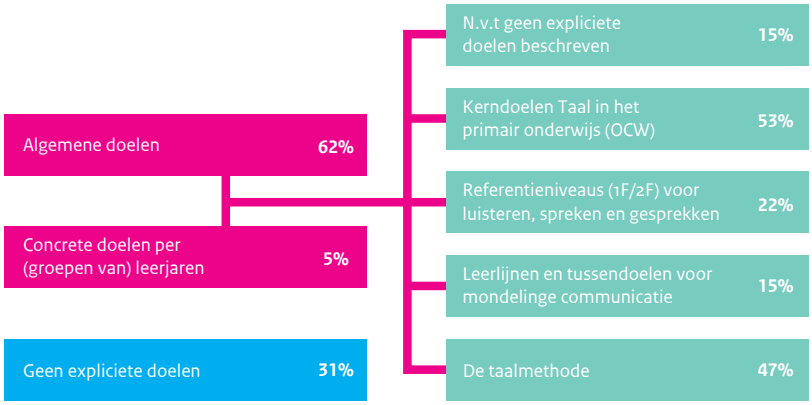
- de positie van mondelinge taalvaardigheid in het school- of taalbeleidsplan;
- de basis voor de doelen die de scholen met de leerlingen willen bereiken;
- de nascholing en competenties van leerkrachten;
- de rol van het team en de schoolleiding bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid;
- de betrokkenheid van het schoolbestuur.

Leerdoelen

Ruim 60 procent van de scholen (n=108)[4] heeft mondelinge taalvaardigheid globaal beschreven in het school- of taalbeleidsplan (zie figuur 1.1a). Dat wil zeggen dat zij algemene (taal)doelen hebben geformuleerd voor mondelinge taalvaardigheid. Iets minder dan 5 procent heeft concrete mondelinge taalvaardigheidsdoelen per leerjaar, of groepen van leerjaren opgenomen. Op bijna een derde van de scholen is mondelinge taalvaardigheid niet expliciet opgenomen in het school- of taalbeleidsplan.

[4] Niet alle schoolleiders hebben de vragenlijst volledig ingevuld. Daardoor kan de respons variëren per bevraagd aspect. Waar de respons afwijkt van n=110, wordt dit aangegeven.

Figuur 1.1a – Doelen ten aanzien van mondelinge taalvaardigheid in het taalbeleids- of schoolplan (*n*=108). NB: de antwoordcategorie 'Anders, namelijk' is in dit schema niet opgenomen



Aan schoolleiders, die aangaven dat er minimaal algemene (taal)doelen zijn opgenomen in het school- of taalbeleidsplan, is daarna gevraagd op welke doelen deze zijn gebaseerd. Schoolleiders konden hierbij meerdere antwoorden aankruisen.

De helft van de scholen baseert de doelen (ook) op de *kerndoelen voor taal* die gelden voor het primair onderwijs (ministerie van OCW, 2006). Ook *de taalmethode* is door ongeveer de helft van de scholen genoemd als basis voor de doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Een vijfde van de scholen noemt de *Referentieniveaus (1F/2F) voor luisteren, spreken en gesprekken.* Een zevende noemt de *leerlijnen en tussendoelen voor mondelinge communicatie* als basis voor de doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Ten slotte heeft 15 procent van de scholen weliswaar mondelinge taalvaardigheid genoemd in het school- of taalbeleidsplan, maar vervolgens geen expliciete doelen hiervoor beschreven. Samen met de groep scholen die mondelinge taalvaardigheid überhaupt niet heeft opgenomen in haar school- of taalbeleidsplan, hebben 41 van de 108 scholen geen doelen voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid geformuleerd (41 procent).

Nascholing leerkrachten

Schoolleiders is ook gevraagd naar het aantal leerkrachten dat nascholing heeft genoten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Specifieke nascholing op het gebied van mondelinge taalvaardigheid (in de afgelopen 3 jaar) komt onder de leerkrachten van de deelnemende scholen weinig voor. Van de schoolleiders geeft 69 procent aan dat er bij hen op school geen enkele leerkracht deze nascholing heeft gehad. Bij de scholen waar dat wel het geval is, gaat het vooral om deskundigheidsbevordering op het gebied van woordenschat of voor- en vroegschoolse educatie. Verder heeft op 1 van de 8 scholen een van de teamleden een opleiding tot taalcoördinator gevolgd.

Leerkrachtcompetenties

Aan schoolleiders is vervolgens gevraagd of ze zicht hebben op de mate waarin de leerkrachten beschikken over didactische competenties, als het gaat om het geven van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ruim 60 procent van de schoolleiders gaf aan voldoende zicht te hebben op didactische competenties van hun leerkrachten. Deze groep (*n*=68) kreeg de volgende beschrijving van didactische competenties voorgelegd:

> *De leerkracht biedt onderwijs in mondelinge taalvaardigheid aan op basis van tevoren vastgestelde leerdoelen. De onderwijsactiviteiten sluiten goed aan bij de interesse van de leerlingen. De leerkracht stelt prikkelende vragen, waardoor de leerling wordt uitgedaagd om actief taal te gebruiken en geeft gerichte feedback die past bij het niveau van de leerling.*

Vervolgens is aan hen gevraagd in welke fase van ontwikkeling de leerkrachten van hun school zich bevinden: in de oriëntatiefase, toepassingsfase of de verbredingsfase. In de oriëntatiefase brengen leerkrachten de beschreven competenties in de eigen groep niet of incidenteel in de praktijk. In de toepassingsfase brengen leerkrachten de beschreven competenties in de eigen groep structureel in de praktijk. In de verbredingsfase ondersteunen leerkrachten collega's in andere groepen in de beschreven competenties.

Verreweg de meeste schoolleiders gaven aan dat leerkrachten op hun school zich in de toepassingsfase bevinden (69 procent). Op ongeveer 1 op de 10 scholen bevinden leerkrachten zich volgens de schoolleiders in de verbredingsfase. Op de overige scholen (20 procent) bevinden leerkrachten zich volgens de schoolleiders in de oriëntatiefase.

Rol schoolleider en team

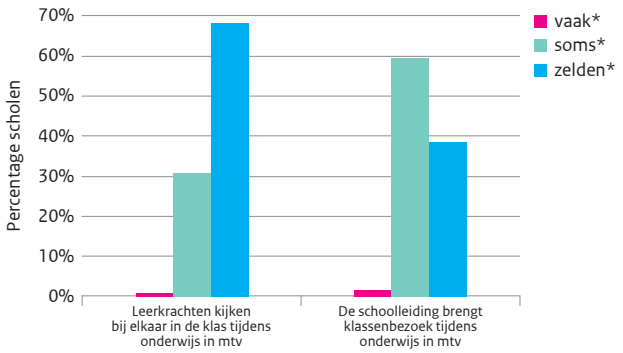
Aan de schoolleiders is gevraagd wat hun rol is ten aanzien van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ze konden daarbij aangeven bij welke van drie typeringen ze het beste aansloten:

1. De schoolleiding geeft leerkrachten de vrije hand in de inrichting van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs binnen de kaders van het school- of taalbeleidsplan.
2. De schoolleiding stimuleert leerkrachten om onderwijs in mondelinge taalvaardigheid te ontwikkelen en af te stemmen.
3. De schoolleiding bespreekt de vormgeving van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid met iedere afzonderlijke leerkracht, bezoekt daarnaast groepen tijdens het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en geeft inhoudelijke feedback.

Twee derde van de schoolleiders geeft aan leerkrachten de vrije hand te geven in de ontwikkeling van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs (1). Ongeveer een kwart stimuleert afstemming en ontwikkeling (2). Van de schoolleiders bespreekt 7 procent de ontwikkeling van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheidsonderwijs met de individuele leerkrachten (3).

Volgens de schoolleiders die de vragenlijst invulden, kijken leerkrachten minder vaak bij elkaar in de groep tijdens het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, dan dat schoolleiders dat doen (zie ook figuur 1.1b). Ongeveer 30 procent van de leerkrachten kijkt tijdens het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid een paar keer per jaar bij elkaar in de klas. Ruim 60 procent van de schoolleiders brengt een paar keer per jaar of vaker een klassenbezoek tijdens het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Hierbij moet worden opgemerkt dat deze informatie bij de schoolleider is opgevraagd en niet bij de leerkrachten zelf. Daarbij zal de schoolleider van zijn gehele team zijn uitgegaan. Ook kunnen leerkrachten onderling van elkaar verschillen in de frequentie waarin zij bij andere leerkrachten in de groep kijken.

Figuur 1.1b – Frequentie waarmee leerkrachten en schoolleiders meekijken/klassenbezoeken afleggen tijdens onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (mtv; *n*=110 en *n*=109, respectievelijk)



** In de vragenlijst als volgt toegelicht: Vaak=een of meer keer per maand/Soms=een paar keer per jaar/Zelden=nooit, of hooguit eens per jaar.*

Schoolleiders is ook gevraagd aan te geven hoe vaak onderwerpen over mondelinge taalvaardigheid op de agenda van de teamvergadering staan. Bij de helft van de scholen (*n*=108) wordt een paar keer per jaar in een teamvergadering gesproken over de *prestaties op groeps- en schoolniveau* en de *kwaliteit van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid*. *Individuele vorderingen* en de *aanpak van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid* worden minder vaak tijdens het teamoverleg besproken. Op respectievelijk 40 en 33 procent van de scholen komt dit namelijk een paar keer per jaar op de agenda.

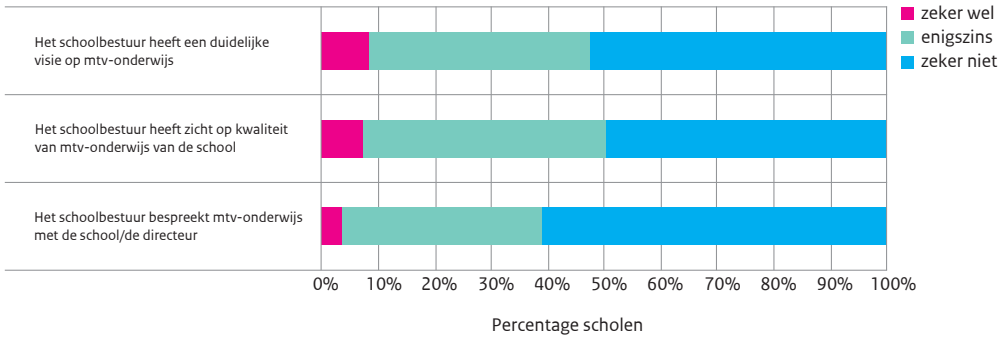
Over samenwerking tussen leerkrachten om onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid te ontwikkelen, geven schoolleiders (*n*=108) het volgende aan:

- Op ruim 45 procent van de scholen wordt zelden of nooit samengewerkt op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.
- In eveneens ruim 45 procent van de scholen gebeurt dit een paar keer per jaar.
- Op bijna 10 procent van de scholen gebeurt dit minimaal 1 keer per maand. Daarbij is er nauwelijks tot geen ondersteuning door een taalcoördinator (63 procent van de 106 scholen geeft aan dat dit zelden gebeurt).

Betrokkenheid bestuur

Over het algemeen is de betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de afzonderlijke scholen beperkt (zie figuur 1.1c). Volgens meer dan de helft van de schoolleiders heeft het bestuur geen duidelijke visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, geen of slechts enigszins zicht op de kwaliteit hiervan en wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid niet met het bestuur besproken.

Figuur 1.1c – Betrokkenheid schoolbestuur (of College van Bestuur) bij het onderwijs mondelinge taalvaardigheid (mtv; *n*=107)



1.2 Leerstofaanbod

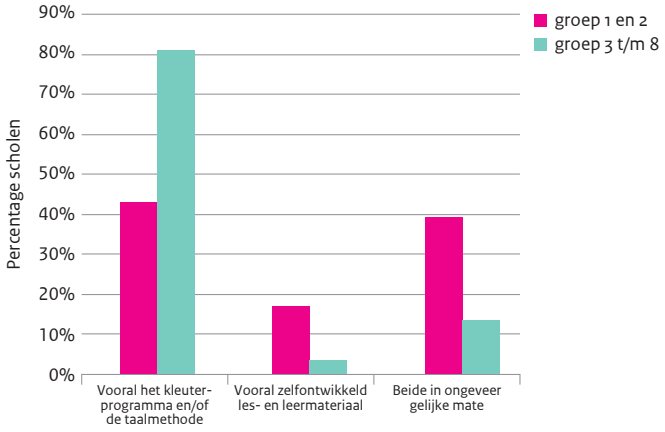
Welke leerstof voor mondelinge taalvaardigheid bieden de scholen aan hun leerlingen? Welke methoden en materialen gebruiken ze en maken scholen gebruik van leerlijnen? Per subdomein (luisteren, spreken en gesprekken) is gevraagd welke methoden en welke materialen er worden gebruikt in de groepen 1 en 2 en de groepen 3 tot en met 8. Uit de antwoorden van de schoolleiders blijkt dat het methode- en materiaalgebruik voor elk van de drie subdomeinen weinig verschilt. We beschrijven daarom het leerstofaanbod voor mondelinge taalvaardigheid als geheel.

Methode en materiaal

Vier vijfde van de scholen maakt in de groepen 3 tot en met 8 vooral gebruik van de taalmethode (zie figuur 1.2a). Nog geen 5 procent van de scholen zet voor deze groepen vooral zelfontwikkeld materiaal in. 13 procent van de scholen gebruikt in de groepen 3 tot en met 8 een combinatie van de taalmethode en zelfontwikkeld materiaal. In de kleuterbouw liggen deze verhoudingen anders. Daar maakt minder dan de helft van de scholen gebruik van het kleuterprogramma en wordt er aanzienlijk vaker dan in de groepen 3 tot en met 8 zelfontwikkeld materiaal gebruikt (18 procent van de scholen). Op ongeveer twee vijfde van

de scholen gebruiken de leerkrachten in de groepen 1 en 2 een mix van het kleuterprogramma en van zelfontwikkeld materiaal.

Figuur 1.2a – Gebruik van lesmethoden en -materialen voor mondelinge taalvaardigheid in groep 1 & 2 en groep 3 tot en met 8 (*n*=105-108)



Gebruik en herkomst lesdoelen

De antwoorden van de schoolleiders op vragen over methode- en materiaalgebruik komen in grote lijnen overeen met het beeld dat voortkomt uit de interviews met de leerkrachten uit groep 6 en 8, naar aanleiding van een geobserveerde les. De helft van de leerkrachten die in het verdiepend onderzoek is geïnterviewd over hun les, geeft aan dat ze de doelen van de les en de daarbij horende lesactiviteiten uit de gebruikte methode halen. Zij noemen daarbij onder meer de methoden *Taal op Maat*, *Taaljournaal* en *Taal in beeld*. Ook andere methoden dan taalmethoden worden genoemd, zoals *De Vreedzame School* en *Denq*.

Een aantal leerkrachten haalt wel het lesdoel uit de methode, maar werkt vervolgens zelf de activiteiten uit. Ook zijn er leerkrachten die zowel de lesdoelen als activiteiten zelf bepalen. Dit gebeurt onder meer vanuit onvrede met (het ontbreken van) de leerdoelen in de methode. Ten slotte zijn er een aantal leerkrachten die voorafgaand aan de les geen doel vaststellen (zie onderstaande citaten).

> *"Tijdens de les wordt gebruik gemaakt van de doelen zoals die staan beschreven in de taalmethode (Staal). Dit lesplan staat in de leerkrachthandeling van de methode uitgewerkt. Daarbij staan de doelen van de les gekoppeld aan de activiteiten van de les. Elke les heeft een filmpje of een luisterfragment, waarin uitgelegd of voorgedaan wordt."*

> *"Debatteren komt in de taalmethode niet voor. In groepjes discussiëren wel. Uitgezocht is wat de leerlijn is en daarbij hebben we zelf een les opgezet. Het is niet verankerd in een jaarplan of lesplan. De doelen die gekoppeld zijn aan het debat zijn wel de doelen vanuit de taalmethode, zoals het kunnen verwoorden wat je denkt, weten wat argumenten en redenen zijn, wat een mening is. Het lesplan is zelf uitgewerkt met behulp van het internet."*

De testleiders[5] van het verdiepend onderzoek zijn tamelijk positief over de doelgerichtheid en planmatigheid van de les en de leerkracht die ze hebben geobserveerd. Het merendeel van de leerkrachten heeft de les goed voorbereid als het gaat om het leerdoel, het te gebruiken materiaal en de werkvorm. Ook het doel en de opbouw van de les wordt volgens de testleiders door de meeste leerkrachten aangegeven.

[5] Testleiders zijn vooraf getraind op het gestandaardiseerde gebruik van het observatieschema en de interviewleidraad. De testleiders hebben ook meegewerkt aan de toetsafnames als onderdeel van de peiling.

Leerlijnen

Vrijwel alle scholen volgen de leerlijn(en) uit de taalmethode. Op drie kwart van de scholen gaat het volgens de schoolleiders om een geïntegreerde leerlijn. Enkele scholen werken met aparte leerlijnen voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken (6 procent), of met een mix van afzonderlijke en geïntegreerde leerlijnen (15 procent). Ook de meeste geïnterviewden leerkrachten, geven aan dat ze de leerlijnen uit de taalmethode volgen.

Didactisch handelen

Uit de geobserveerde lessen mondelinge taalvaardigheid (*n*=23) binnen het verdiepend onderzoek ontstaat een positief beeld van de planmatigheid en de kwaliteit van de feedback van de leerkrachten in de lessen mondelinge taalvaardigheid. Ook zijn de lessen contextrijk en weet de leerkracht een prettige sfeer en een veilig klimaat te creëren.

In ongeveer twee derde van de lessen grijpt de leerkracht terug op wat eerder in andere lessen is aangeleerd (*transfer*), activeert hij de voorkennis van de leerlingen en vat de leerkracht de les na afloop samen. Bijna alle lessen mondelinge taalvaardigheid zijn betekenisvol voor de leerlingen. Vier vijfde van de lessen is afwisselend, leidt tot samenwerking tussen de leerlingen en heeft aantrekkelijk lesmateriaal. In minder dan de helft van de lessen dragen de leerlingen zelf duidelijk eigen onderwerpen aan.

In bijna alle lessen mondelinge taalvaardigheid stimuleert de leerkracht dat leerlingen zelf nadenken en praten. Ook is het taalgebruik goed afgestemd op de leerlingen en stelt de leerkracht open en prikkelende vragen. In ongeveer de helft van de lessen legt de leerkracht de betekenis van nieuwe of moeilijke woorden goed uit en stimuleert de leerkracht mondelinge interactie tussen leerlingen.

In het merendeel van de lessen geeft de leerkracht feedback gericht op het doel van de les, geeft hij talige feedback en vertoont talig voorbeeldgedrag. In ongeveer twee derde van de lessen krijgen leerlingen vervolgens ook de gelegenheid echt iets te doen met de feedback. Tevens is er in bijna alle lessen sprake van een veilig spreekklimaat. Ten slotte gaat de leerkracht vriendelijk met de leerlingen om en gaan de leerlingen vriendelijk met elkaar om.

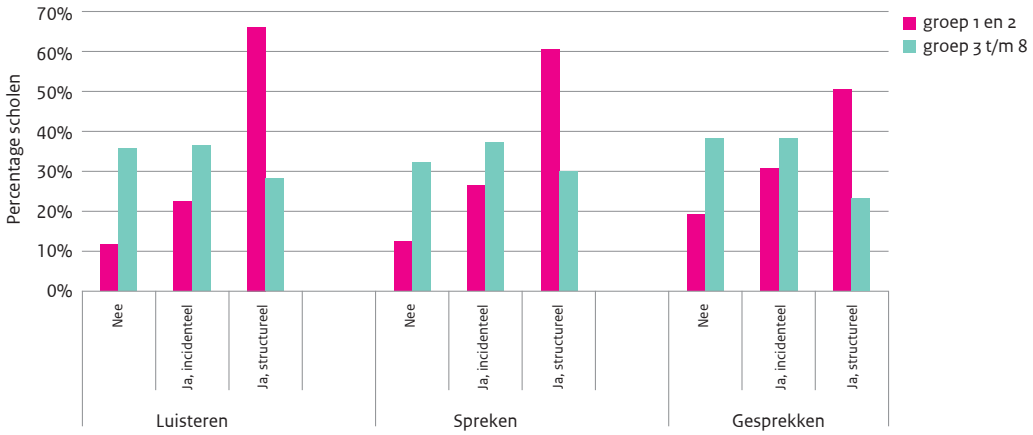
1.3 Zicht op ontwikkeling

Volgen de scholen de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen? Registreren ze de vorderingen? Waar gebruiken ze die gegevens voor? Differentiëren ze in de les en ondersteunen ze leerlingen bij wie de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid achterblijft? Uit de vragen die schoolleiders hierover hebben beantwoord, ontstaat een beeld van de mate waarin scholen zicht hebben op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden. Dit beeld blijkt op sommige punten te verschillen van de uitkomsten van het verdiepend onderzoek. Aanvullingen uit het verdiepend onderzoek bieden binnen deze paragraaf daarom een belangrijke nuancering.

Vorderingen van leerlingen

Volgens de schoolleiders volgen en registreren scholen de vorderingen van de leerlingen vaker in de kleuterbouw dan in de groepen 3 tot en met 8 (zie figuur 1.3a). In de groepen 3 tot en met 8 volgt minder dan een derde van de scholen de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid structureel. Iets meer dan een derde doet dat af en toe. Ongeveer een derde volgt de ontwikkeling helemaal niet. Dit geldt voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken in ongeveer gelijke mate. In de kleutergroepen is het beeld anders. Daar worden vorderingen op twee derde van de scholen structureel gevolgd voor luisteren, op 60 procent van de scholen voor spreken en op de helft van de scholen voor gesprekken.

Figuur 1.3a – Registratie (dat wil zeggen digitaal of schriftelijk vastleggen) vorderingen bij luisteren, spreken en gesprekken van de leerlingen in groep 1 & 2 en in groep 3 tot en met 8 (*n*=102-110)



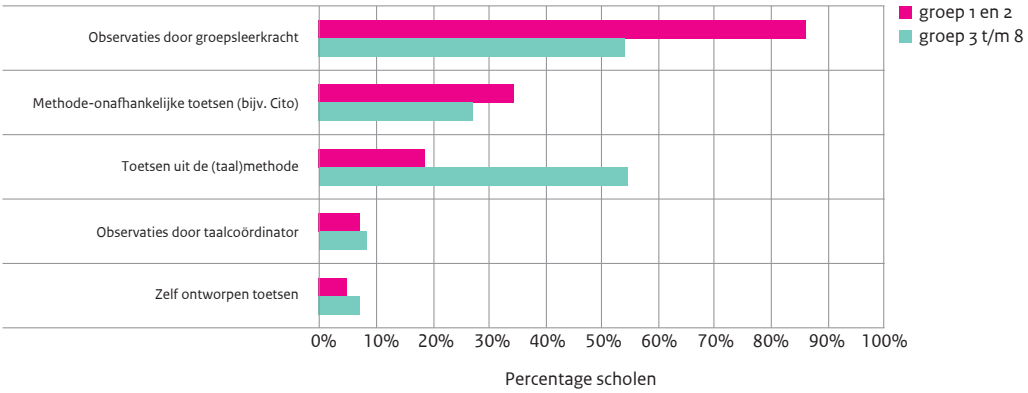
In groep 1 en 2 registreert 46 procent van de scholen vorderingen op alle 3 de subdomeinen. Daarvan doet 13 procent dit voor 2 subdomeinen. 10 procent doet dit voor 1 domein. Voor groep 3 tot en met 8 liggen deze percentages lager. 1 op de 5 scholen registreert vorderingen op 3 subdomeinen. 5 procent doet dit voor 2 subdomeinen en 11 procent voor 1 domein.

Aan de scholen die bij minimaal 1 van de 3 subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid structureel de vorderingen registreren in groep 1 en 2 of in groep 3 tot en met 8 (*n*=80), is ook gevraagd hoe ze dat doen. In de groepen 3 tot en met 8 doet drie kwart van de scholen dit door het afnemen van een toets, óf door het observeren van leerlingen. De overige scholen die aangaven vorderingen te registreren, blijken hiervoor geen volginstrument te hanteren, of vullen 'niet van toepassing' in. Voor de groepen 1 en 2 geldt dat 90 procent of meer van de scholen vorderingen registreert door middel van toetsen of observaties als het gaat om de subdomeinen luisteren en spreken. Dit geldt voor 85 procent van de scholen bij het registreren van vorderingen van het subdomein gesprekken.

De wijze waarop scholen de vorderingen van leerlingen bijhouden, verschilt volgens de schoolleiders tussen de kleuterbouw en de groepen 3 tot en met 8 (zie figuur 1.3b). Voor de 3 subdomeinen komt dit wel in grote lijnen overeen. Alleen bij het subdomein luisteren komt het gebruik van methode-onafhankelijke toetsen vaker voor dan bij de subdomeinen spreken en gesprekken. Dat geldt zowel in de groepen 1 en 2 (48 procent luisteren, tegen gemiddeld 23 procent voor spreken en gesprekken), als de groepen 3 tot en met 8 (34 procent luisteren, tegen gemiddeld 24 procent voor spreken en gesprekken). Een van de verklaringen voor dit verschil is dat er voor spreken en gesprekken nauwelijks methode-onafhankelijke toetsen bestaan.

Kijken we naar het totaalbeeld, dan worden in de kleuterbouw observaties door de groepsleerkracht het meest genoemd (gemiddeld 86 procent) om vorderingen van leerlingen bij te houden. In de groepen 3 tot en met 8 maken leerkrachten naast observaties vaak gebruik van toetsen uit de (taal)methode.

Figuur 1.3b – Gebruik toetsen/observaties bij registratie vorderingen mondelinge taalvaardigheid voor groep 1 en 2 en groep 3 tot en met 8 (*n*=102-110)



Uit het verdiepend onderzoek blijkt dat er tussen schoolleiders en leerkrachten verschillende interpretaties bestaan van het 'registreren van vorderingen'. De meeste schoolleiders geven aan dat de vorderingen van leerlingen in de groepen 3 tot en met 8 structureel of incidenteel worden bijgehouden (zie figuur 1.3a). Toch geven de leerkrachten van groep 6 en 8 in de interviews aan, dat ze het lastig vinden om vorderingen voor mondelinge taalvaardigheid daadwerkelijk te registreren door het gebrek aan toetsen. In veel gevallen registreren ze daarom alleen hun oordeel, vooral over spreekbeurten en boekpresentaties. Leerkrachten lijken hun oordeel over het behalen van individuele ontwikkelingsdoelen vooral te baseren op intuïtie of gevoel. Onderstaande citaten illustreren deze bevinding:

> *"Met andere lessen, bijvoorbeeld rekenen, kun je nakijken en bepalen of iemand zijn doel behaald heeft. Bij dit soort lessen moet je het toch van het vragen stellen hebben en het in gesprek gaan."*

> *"Dat vind ik heel moeilijk te meten. In de toetsen wordt het ook niet gemeten, dat gaat puur om woordenschat en om taal-zinnen maken. (...) Maar voor mondelinge taalvaardigheid hebben we niet specifiek iets. Dat is ook bijna niet te doen. Ze moeten wel spreekbeurten, boekbesprekingen en werkstukpresentaties houden, dus dan kun je het wel een beetje zien. Ik weet ook niet of er methodes zijn die mondelinge taalvaardigheid toetsen."*

> *"Het vaststellen of die doelen behaald zijn is lastig. Constant weten waar leerlingen mee bezig zijn, rondlopen, reflecteren. Kinderen werken samen, geven elkaar tips. Je kunt niet vaststellen: goed of niet goed."*

Differentiatie

In het verdiepend onderzoek is tijdens de lesobservaties ook gekeken naar de manier waarop leerkrachten de les afstemmen op verschillen in de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. In de interviews die met deze leerkrachten zijn gehouden, was differentiatie een van de gespreksonderwerpen. Het beeld dat uit de lesobservaties en de interviews naar voren komt, is dat er niet altijd rekening gehouden wordt met niveauverschillen tussen leerlingen. Differentiatie krijgt in de observaties van alle aspecten van het onderwijsleerproces dan ook de laagste score van de testleiders.

Uit de interviews met de leerkrachten spreekt een ander beeld. Zij geven allemaal aan rekening te houden met het niveau van de leerling tijdens instructie en verwerking. Sommigen zeggen dit te doen door zwakkere leerlingen makkelijkere vragen en opdrachten te geven. Anderen geven deze leerlingen extra instructie of gebruiken een andere strategie. Ook geven de leerkrachten in de interviews aan vervolglessen aan te passen aan gevonden niveauverschillen in de klas. Dit doen ze bijvoorbeeld door groepjes anders samen te stellen dan in de geobserveerde les.

Een verklaring voor deze tegenstrijdigheid, tussen wat testleiders observeren en wat leerkrachten aangeven, wordt door de testleiders zelf naar voren gebracht. Ze merken op dat het moeilijk is om differentiatie goed te observeren. Dat komt bijvoorbeeld omdat ze niet weten of overleggroepjes naar niveau worden samengesteld en of de leerkracht bewust andere vragen aan bepaalde leerlingen stelt dan aan de rest. Ook zien de testleiders niet altijd dat de leerkrachten controlevragen stellen, om te checken of de leerlingen het begrepen hebben. Differentiatie heeft in de lessen vaak een impliciet karakter.

Gerichte ondersteuning bij achterblijvende ontwikkeling

Uit de vragen die aan de schoolleiders zijn voorgelegd, komt naar voren dat ruim 95 procent van de scholen in groep 1 en 2 (incidentele of structurele) ondersteuning biedt bij spraakachterstand. Ongeveer vier vijfde van de scholen doet dit ook in de groepen 3 tot en met 8. Op de subdomeinen luisteren en gesprekken wordt in groep 1 en 2 gerichte ondersteuning geboden op respectievelijk 90 en 86 procent van de scholen. In groep 3 tot en met 8 is dat op drie kwart van de scholen het geval.

Schoolleiders die aangaven leerlingen met een achterstand *structureel* te ondersteunen op minimaal 1 van de 3 subdomeinen, vulden vervolgvragen in over de aard van en de betrokkenen bij de gerichte ondersteuning (n=98)[6]. Op deze vragen konden meerdere antwoorden aangekruist worden.

We onderscheiden scholen die bij de ondersteuning van achterblijvers met specialisten werken en scholen waar de groepsleerkracht of de intern begeleider de extra ondersteuning aanbiedt. Op 4 procent van de scholen biedt alleen een specialist de gerichte ondersteuning aan achterblijvers aan. Op 30 procent van de scholen doet de groepsleerkracht of intern begeleider dit. 65 procent van de schoolleiders geeft aan dat een combinatie van specialisten en (groeps)leerkrachten leerlingen met een mondelinge taalachterstand ondersteunt. Als er sprake is van gerichte ondersteuning, maakt een meerderheid van de groepsleerkrachten of intern begeleiders gebruik van verlengde instructie of extra oefening in groepjes. Op scholen waar (ook) specialisten bij de ondersteuning betrokken zijn, wordt daarnaast ook vaak gebruik gemaakt van extra oefenmateriaal.

Ook hier lijken interpretatieverschillen te spelen tussen leerkrachten en schoolleiders. Wanneer leerkrachten van groep 6 en 8 gevraagd worden of achterblijvers extra ondersteuning ontvangen, geven velen van hen daarbij aan dat ze deze leerlingen even apart nemen als dat nodig is. Deze werkwijze wordt door sommige schoolleiders als géén ondersteuning, maar door andere schoolleiders juist wél als incidentele/structurele ondersteuning gecategoriseerd. Ook is het verschil tussen differentiëren en het bieden van gerichte ondersteuning soms lastig aan te geven. Beide activiteiten lijken in elkaar over te lopen.

1.4 Tijd voor mondelinge taalvaardigheid

Hoeveel tijd besteden scholen aan het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? Welke plaats neemt mondelinge taalvaardigheid in ten opzichte van andere taaldomeinen, zoals spelling en schrijven (stellen)? Schoolleiders is gevraagd aan te geven hoeveel procent van de totale tijd voor taalonderwijs wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid in groep 1 en 2 en de groepen 3 tot en met 8. Daarnaast is specifiek voor groep 8 gevraagd hoe de onderwijstijd voor mondelinge taalvaardigheid zich verhoudt tot de tijd die wordt besteed aan andere taalonderdelen (dat wil zeggen: is er evenveel, meer of minder tijd voor mondelinge taalvaardigheid). Over de absolute tijd die aan mondelinge taalvaardigheid wordt besteed, zijn geen vragen gesteld.

Tijd voor mondelinge taalvaardigheid

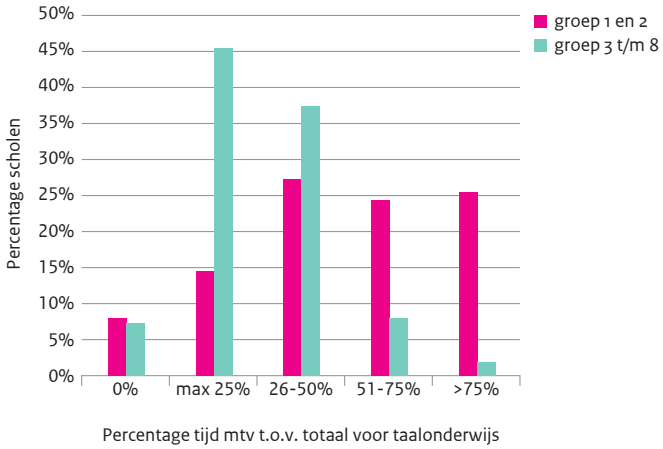
Figuur 1.4a laat zien dat op ruim een kwart van de scholen in groep 1 en 2 tussen de 26 en 50 procent van de tijd voor taalonderwijs besteed wordt aan mondelinge taalvaardigheid. Op eveneens ongeveer een kwart van de scholen ligt dit percentage tussen de 51 en 75 procent. Op nog eens een kwart van de scholen wordt

[6] 63 schoolleiders gaven aan achterstand structureel te ondersteunen op minimaal 1 van de 3 subdomeinen. Toch vulden 98 schoolleiders de vervolgvragen in.

meer dan 75 procent van de tijd besteed aan mondelinge taalvaardigheid. Op zo'n 8 procent van de scholen wordt er helemaal geen tijd aan mondelinge taalvaardigheid besteed in groep 1 en 2.

De tijd die aan mondelinge taalvaardigheid wordt besteed in de groepen 3 tot en met 8 varieert sterker tussen de scholen dan de tijd besteed in groep 1 en 2. In de groepen 3 tot en met 8 wordt door ruim 45 procent van de scholen maximaal 25 procent van de tijd voor taalonderwijs aan mondelinge taalvaardigheid besteed. Van de scholen reserveert 7 à 8 procent van de scholen helemaal geen tijd voor mondelinge taalvaardigheid. Slechts 2 procent besteedt meer dan 75 procent van de tijd aan mondelinge taalvaardigheid. In de kleutergroepen wordt, volgens de schoolleiders, een groter aandeel van de tijd voor taalonderwijs besteed aan mondelinge taalvaardigheid dan in de groepen 3 tot en met 8.

Figuur 1.4a – Percentage tijd voor mondelinge taalvaardigheid van de totale tijd voor taalonderwijs in groep 1 en 2 en groep 3 tot en met 8 (*n* = 110)



De verschillen in antwoorden op de vragen naar bestede tijd aan mondelinge taalvaardigheid zijn soms ook het gevolg van verschillen in interpretatie, over wat werken aan mondelinge taalvaardigheid inhoudt. Veel schoolleiders en leerkrachten beschouwen luisteren, spreken en gesprekken namelijk als activiteiten die tijdens het hele lesprogramma, de hele dag door, aandacht krijgen. Hoe belangrijk deze incidentele aandacht ook is, de vraag hierbij is wel in welke mate die activiteiten gericht zijn op leerdoelen op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken. In de interviews van het verdiepend onderzoek is aan de leerkrachten gevraagd of ze in de taal- en/of andere lessen gericht (intentioneel) werken aan leerdoelen voor mondelinge taalvaardigheid. Ter illustratie biedt onderstaand kader een aantal citaten van leerkrachten uit groep 6 en groep 8, naar aanleiding van deze vraag.

"Tijdens de mondelinge taalvaardigheidslessen ben je er heel specifiek mee bezig, maar eigenlijk ben je er de hele dag mee bezig."

"Incidenteel, ik ben me er eigenlijk niet zo bewust van. Er wordt in ieder geval niet iets bijgehouden op papier, maar onbewust wordt er toch veel aan mondelinge taal gedaan. (...) Mondelinge taalvaardigheid wordt niet gezien als een les, maar eigenlijk worden veel vakken niet zo gezien op deze school: bijvoorbeeld geen wereldoriëntatie zonder begrijpend lezen."

"Je doet dit constant, je bent altijd aan het spreken en luisteren. Er zijn geen duidelijke doelen. (...) Constant wordt er gewerkt aan de luistervaardigheden en spreekvaardigheden van de leerlingen. Gedurende de gehele dag. Het is verweven. Het is een stukje orde houden en het zit ook in de sociale methode. Hoe luister je of wat voor vragen stel je als je een gesprek voert. (...) Wij noemen dit sociale vaardigheden. Hoe voer je een gesprek of hoe beëindig je, of hoe laat je zien dat je geen zin hebt in een gesprek."

Uit het verdiepend onderzoek blijkt dat leerkrachten meestal incidenteel aan mondelinge taalvaardigheid werken. Dit kan ook verklaren waarom schoolleiders aangeven dat een relatief hoog percentage tijd (ten opzichte van de totale tijd voor taalonderwijs) wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid.

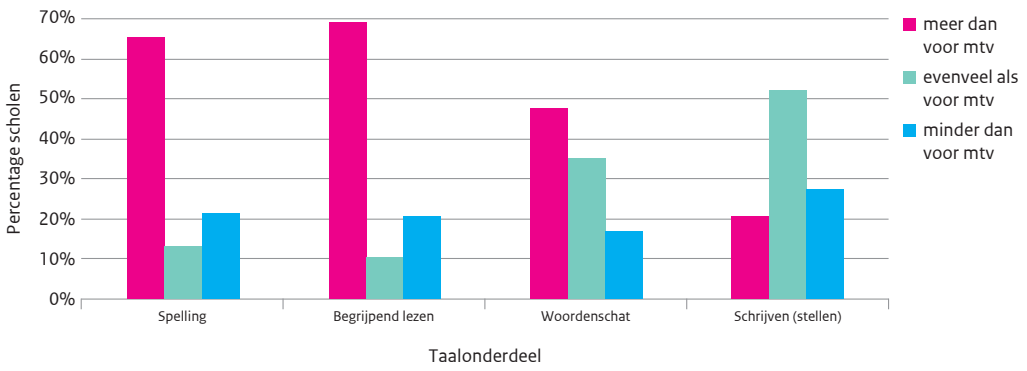
Tijd voor mondelinge taalvaardigheid en onderwijsactiviteiten in groep 8

In dit peilingsonderzoek zijn de prestaties van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs gemeten. Daarom zijn we geïnteresseerd in hoe de tijd voor mondelinge taalvaardigheid in groep 8 zich verhoudt tot andere taalonderdelen in groep 8 en hoe vaak bepaalde mondelinge taaltaken aan de orde komen. We hebben schoolleiders daarom gevraagd om voor groep 8 aan te geven:

- hoeveel tijd gereserveerd wordt voor mondelinge taalvaardigheid in verhouding tot andere taalonderdelen;
- hoe frequent er gericht aandacht wordt besteed aan elk van de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid;
- hoe frequent bepaalde taken binnen deze subdomeinen worden uitgevoerd.

Figuur 1.4b geeft weer hoeveel tijd er aan verschillende taalonderdelen wordt besteed ten opzichte van mondelinge taalvaardigheid. De meeste scholen besteden meer tijd aan spelling en begrijpend lezen dan aan mondelinge taalvaardigheid. Dit geldt voor ongeveer de helft van de scholen ook voor woordenschat. Voor schrijven (stellen) wordt door de meeste scholen evenveel tijd ingepland als voor mondelinge taalvaardigheid. Schrijven en mondelinge taalvaardigheid hebben daarmee een vergelijkbare positie.

Figuur 1.4b – Onderwijstijd in groep 8 voor andere taalonderdelen in verhouding tot mondelinge taalvaardigheid (mtv; *n*=106-107)



In het verdiepend onderzoek is niet gevraagd naar de tijd die groep 8 leerkrachten besteden aan de verschillende taalonderdelen. Wel is gevraagd naar het belang dat ze hechten aan mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van andere taalonderdelen. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan dat ze alle taalonderdelen even belangrijk vinden. Toch is er ook een grote groep die aangeeft dat ze mondelinge taalvaardigheid minder belangrijk vindt dan andere taalonderdelen. Ze geven daarbij aan dat dit niet per se overeenkomt met hun visie, maar te maken heeft met het curriculum of de methode. Dit blijkt ook uit onderstaande citaten.

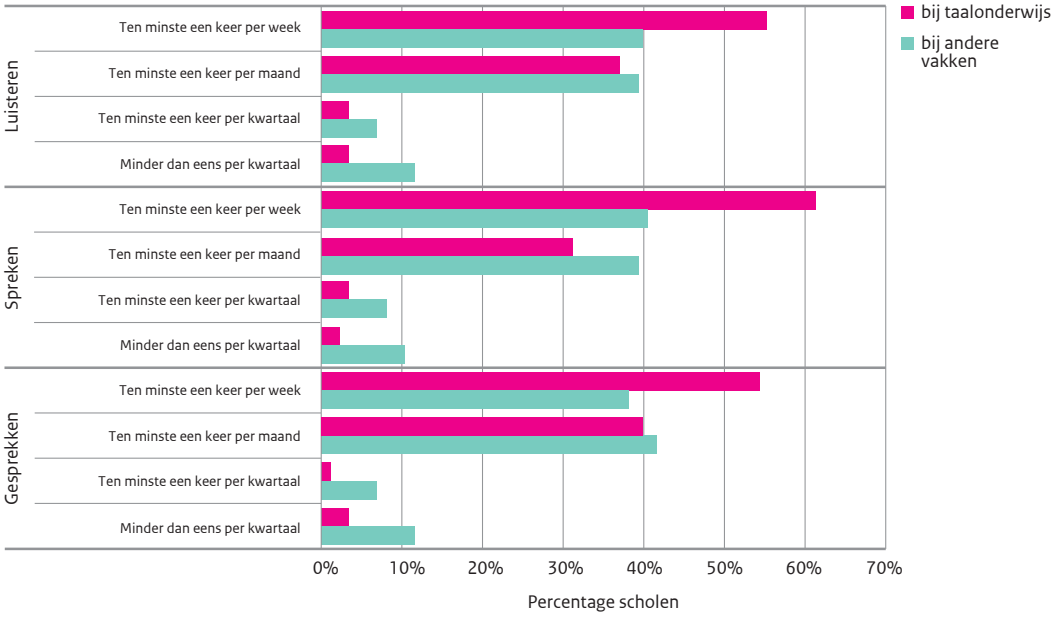
> *"Dan leg ik op die andere dingen toch wel iets meer de nadruk, want die staan op het rapport en daar word ik uiteindelijk ook op afgerekend."*

> *"Er wordt op school veel meer nadruk gelegd op bijvoorbeeld grammatica, terwijl je mondelinge taalvaardigheid veel meer nodig hebt in het leven. Het belang van mondelinge taalvaardigheid wordt groter, maar de nadruk minder. Dit komt ook omdat wordt verwacht dat het deels thuis wordt aangeleerd, alleen dat kun je niet meer verwachten."*

Frequentie gerichte aandacht voor subdomeinen in groep 8

Schoolleiders is gevraagd aan te geven hoe vaak elk van de 3 subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken gericht (dat wil zeggen met vooraf geformuleerde doelen) aan de orde komt binnen het taalonderwijs, of bij andere vakken in groep 8. In figuur 1.4c is te zien dat op meer dan de helft van de scholen (54 tot 62 procent) alle subdomeinen binnen het taalonderwijs minimaal 1 keer per week aan bod komen. Bij andere vakken komen de subdomeinen van mondelinge vaardigheid op 2 van de 5 scholen wekelijks aan bod. Spreken lijkt iets vaker aan bod te komen dan de andere subdomeinen, maar de verschillen tussen de subdomeinen zijn klein.

Figuur 1.4c – Frequentie van gerichte aandacht voor luisteren, spreken en gesprekken in groep 8, in taalonderwijs en bij andere vakken (*n*=105-108)



Ook bij deze figuur past een kanttekening. Hoewel in de vraagstelling is benadrukt dat het om gerichte aandacht gaat, kan 'mondelinge taalvaardigheid bij andere vakken' door scholen zijn opgevat dat leerlingen ook in andere lessen luisteren, spreken of gesprekken voeren. Maar dat hoeft niet te betekenen dat de leerkrachten bij andere vakgebieden gericht zijn op de ontwikkeling van bepaalde doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Daar is wel sprake van als de leerkracht eerder geleerde vaardigheden terug laat komen (bijvoorbeeld 'welke gespreksregels zijn ook al weer belangrijk' bij een groepswerkvorm). Dan zorgt de leerkracht voor *transfer*. De leerkracht werkt ook gericht aan doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid bij andere vakgebieden, als de leerkracht (of medeleerlingen) gerichte feedback geeft op mondelinge taaluitingen of mondelinge taaltaken.

Uit de observaties van de lessen wereldoriëntatie en de interviews die achteraf met leerkrachten van groep 8 werden gehouden, blijkt ook dat de definitie van 'gericht aan de orde komen' ruimte biedt voor interpretatieverschillen. De aandacht die er voor mondelinge taalvaardigheid is tijdens de geobserveerde lessen wereldoriëntatie blijkt namelijk veelal incidenteel te zijn. Ook uit de gesprekken met de leerkrachten blijkt dat het begrip 'gerichte aandacht' verschillend wordt geïnterpreteerd. Zo verstaan sommige leerkrachten hieronder dat er vanuit de methode wordt gewerkt. Of ze tellen alleen spreekbeurten en presentaties mee. Anderen laten mondelinge taalvaardigheid gericht aan de orde komen door er "*intensief mee bezig te zijn*".

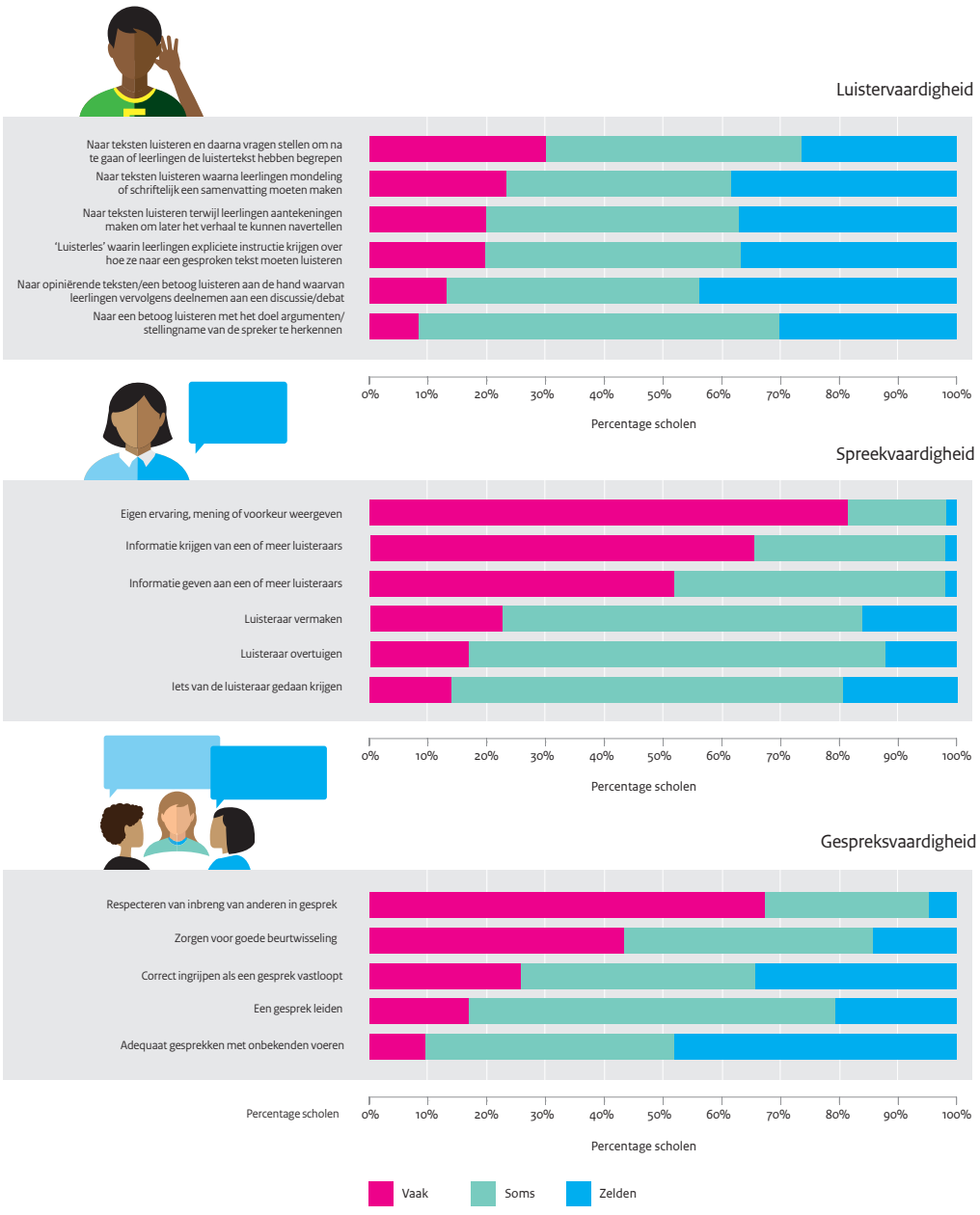
Tijdens de lesobservaties wereldoriëntatie is ook gekeken naar het doelgericht of intentioneel werken aan de verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken. In bijna de helft van de geobserveerde lessen is er geen doelgerichte aandacht voor het subdomein luisteren. Transfer van eerder geleerde luistervaardigheden en/of feedback op uitgevoerde luistertaken komt in die

lessen dus niet voor. Dit geldt voor bijna een kwart van de lessen als het gaat om het subdomein spreken. Bij het subdomein gesprekken geldt dit voor twee vijfde van de geobserveerde lessen.

Frequentie taalactiviteiten in groep 8

Aan de schoolleiders is, naast de frequentie waarmee gericht aandacht wordt besteed aan een van de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid, ook gevraagd hoe vaak bepaalde onderwijsactiviteiten binnen elk van de subdomeinen worden aangeboden. Deze activiteiten zijn gebaseerd op de domeinbeschrijving van SLO (2016). Figuur 1.4d geeft weer hoe schoolleiders de frequentie van bepaalde onderwijsactiviteiten van groep 8 binnen luisteren, spreken en gesprekken inschatten.

Figuur 1.4d – Frequentie van onderwijsactiviteiten om luisteren, spreken en gesprekken te oefenen in groep 8 (*n* =105-107)



Zoals weergegeven in figuur 1.4d, is de tijd die bij het subdomein luisteren wordt besteed aan verschillende onderwijsactiviteiten bij veel scholen gering. Op nog geen derde van de scholen luisteren leerlingen vaak naar teksten, waarna ze daarover vragen moeten beantwoorden. Op nog geen 10 procent van de scholen luisteren leerlingen vaak naar een betoog, met als doel argumenten te herkennen. Juist bij het subdomein luisteren wordt vaak gesteld dat leerlingen dit de hele dag door doen. Daardoor worden er mogelijk minder gerichte activiteiten aangeboden[7].

Figuur 1.4d laat ook zien dat het subdomein spreken een bijna tegengesteld patroon vertoont. Op vier van de vijf scholen wordt vaak aandacht besteed aan het weergeven van een eigen ervaring, mening of voorkeur. Ook het spreken om informatie te krijgen of te geven, komt op meer dan de helft van de scholen vaak aan de orde. Spreektaken waarbij het doel is om de luisteraar te vermaken, te overtuigen of iets van de luisteraar gedaan te krijgen, gebeurt maar op slechts een vijfde of minder van de scholen vaak[8]. Binnen het subdomein gesprekken wordt vooral aandacht besteed aan het respecteren van gespreksinbreng van anderen (67 procent van de schoolleiders geeft aan dat dit vaak geoefend wordt). Het adequaat voeren van gesprekken met onbekenden krijgt op bijna de helft van de scholen zelden aandacht.

Uit het verdiepend onderzoek spreekt hetzelfde beeld. Allereerst is er door de testleiders bij relatief weinig van de geobserveerde lessen (48 procent) geconstateerd dat het subdomein luisteren aan de orde kwam. Vervolgens is geen van de bevraagde lesaspecten (aandacht voor luisterdoel, proces, inhoud en strategieën) met zekerheid door de testleiders gesignaleerd. Een voorbeeld uit een les mondelinge taalvaardigheid, waaruit aandacht voor luisterstrategieën wel blijkt is het volgende:

VOORBEELD

Leerkracht: 'Als je kijkt naar de praathulp, wat sloeg de jongen in het beluisterde fragment dan over?' Uit de antwoorden van leerlingen wordt vervolgens duidelijk dat de jongen geen vragen heeft gesteld over het product.

Naast vragen over de frequentie van onderwijsactiviteiten hebben schoolleiders ten slotte aangegeven met wie leerlingen de opdrachten voor mondelinge taalvaardigheid oefenen. De vraag is gesteld zonder onderscheid te maken naar een specifiek subdomein. Schoolleiders (n=103-107) gaven aan dat er vooral geoefend wordt met klasgenoten en met leerlingen uit andere groepen. Het oefenen van opdrachten voor mondelinge taalvaardigheid met onbekende volwassenen, leeftijdsgenoten en officiële instanties komt nauwelijks voor.

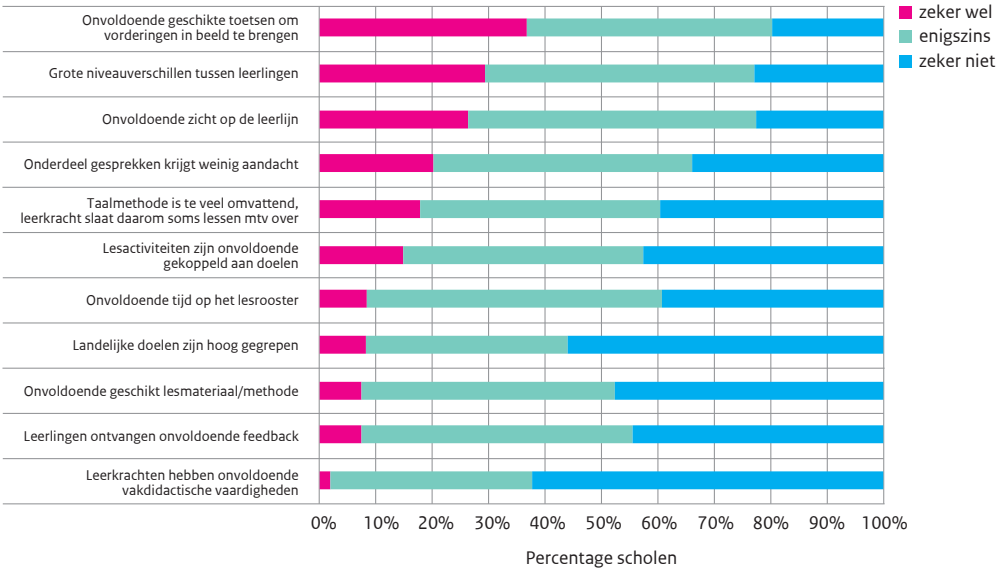
[7] Een andere verklaring hiervoor is dat scholen de luisterdoelen minder goed kennen dan de doelen voor spreken en gesprekken.

[8] Als we kijken naar de geobserveerde lessen mondelinge taalvaardigheid, dan zien we dat het spreekdoel 'het overtuigen van de luisteraar' juist wel vaak aan bod komt: bijna de helft van de geobserveerde lessen speelt in op het voeren van debat/discussie.

1.5 Ervaren belemmeringen en positieve elementen

In het laatste deel van de vragenlijst over het onderwijsleerproces gaven schoolleiders hun mening over mondelinge taalvaardigheid in het algemeen en op hun eigen school. Figuur 1.5a geeft aan welke belemmeringen schoolleiders ervaren met betrekking tot het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

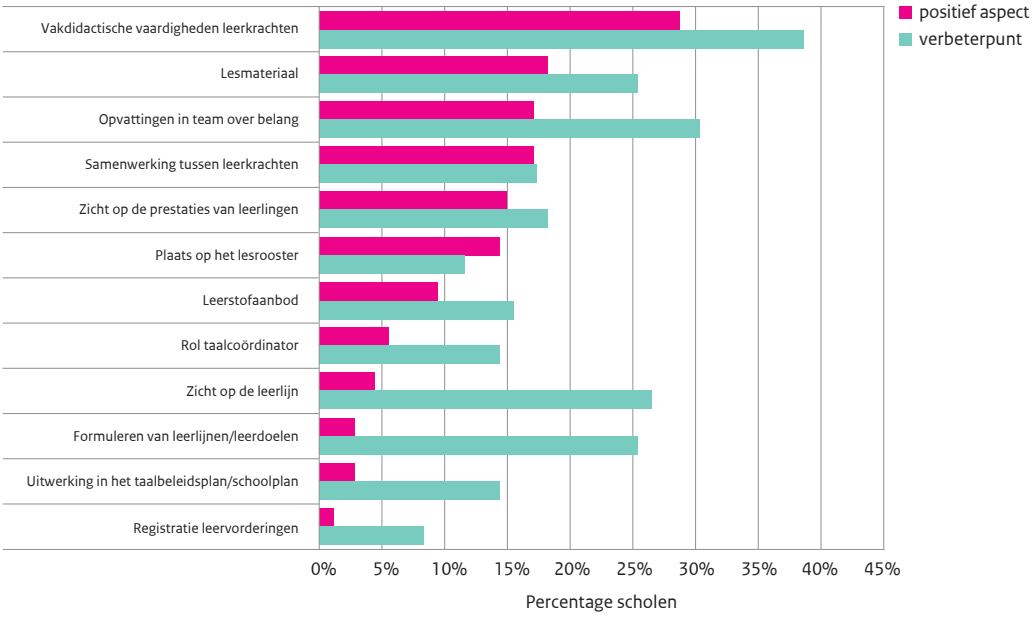
Figuur 1.5a – Ervaren belemmeringen met betrekking tot onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (*n*=106-109)



Op ruim een derde van de scholen wordt het gebrek aan geschikte toetsen als een belemmering ervaren. Ook worden op 20 tot 30 procent van de scholen grote niveauverschillen tussen leerlingen, het gebrek aan zicht op de leerlijn en de beperkte aandacht voor het specifieke subdomein gesprekken als een belemmering ervaren. Voor alle overige bevraagde belemmeringen geldt dat ze op minder dan een vijfde van de scholen als een belemmering worden ervaren. Het gaat dan bijvoorbeeld om landelijke doelen die te hoog gegrepen zijn, of onvoldoende geschikt lesmateriaal.

Schoolleiders is ook gevraagd welk onderdeel in mondelinge taalvaardigheid ze als eerste zouden willen aanpakken of verbeteren en op welk onderdeel ze het meest trots zijn. Figuur 1.5b geeft een overzicht van de antwoorden die de schoolleiders gaven.

Figuur 1.5b – Positieve elementen en verbeterpunten mondelinge taalvaardigheid (*n*=105–109), meerdere antwoorden mogelijk



Uit de figuur blijkt dat sommige onderdelen van mondelinge taalvaardigheid zowel als een positief element als een verbeterpunt worden gezien. Zo geven schoolleiders van ongeveer 2 op de 5 scholen aan de vakdidactische vaardigheden van leerkrachten als eerste aan te willen pakken. Maar bijna een derde van hen geeft aan trots te zijn op de vakdidactische vaardigheden van de leerkrachten uit het team. Het komt ook voor dat schoolleiders invullen zowel trots te zijn op de didactische vaardigheden van de leerkrachten, als dit als een verbeterpunt zien. Bij 30 procent van de scholen die aangaven vakdidactische vaardigheden als meest positieve aspect te zien, is dit het geval.

Hetzelfde geldt, in mindere mate, voor de onderdelen 'opvattingen in het team over het belang van mondelinge taalvaardigheid', 'lesmateriaal' en 'samenwerking tussen leerkrachten. Deze onderdelen worden tegelijkertijd als verbeterpunten en positieve aspecten gezien door meer dan 15 procent van de schoolleiders.

Registratie van de leervorderingen wordt door de minste schoolleiders (1 procent) als een positief onderdeel van mondelinge taalvaardigheid beschouwd. Maar het is ook het onderdeel dat door schoolleiders het minst als onmiddellijk verbeterpunt wordt aangeduid (8 procent). Daar staat tegenover dat zo'n 18 procent van de schoolleiders 'zicht op prestaties' wel als een verbeterpunt beschouwt. En dat ook ruim 15 procent van de schoolleiders dit als een positief punt beschouwt.

In het verdiepend onderzoek noemen de geïnterviewde leerkrachten als belemmerende factor vooral het gebrek aan tijd, in combinatie met de doelen die voor andere domeinen moeten worden behaald. Ook de grootte van de groep en/of niveauverschillen in de groep worden genoemd. Hierdoor krijgt niet iedere leerling de aandacht die hij verdient. Daarnaast vindt een grote groep leerkrachten de taalmethode een belemmerende factor, omdat deze onvoldoende aandacht besteedt aan mondelinge taalvaardigheid, of slecht aansluit bij het niveau van de leerlingen. Tot slot noemen leerkrachten als belemmering dat ze het domein mondelinge taalvaardigheid 'ongrijpbaar' vinden. Ze vinden het een 'ondergeschoven kindje,' zonder duidelijke doelen en/of toetsen.

NYC
READY
TO ROLL

2 Taalachtergrond van leerlingen

De taalachtergrond van leerlingen heeft invloed op hun mondelinge taalvaardigheid. Het gaat daarbij niet alleen om de taal die leerlingen zelf thuis spreken (Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002). Ook andere contextuele factoren, zoals de taalrijkheid in het gezin en het spreekklimaat in de klas, spelen een rol in hoe de mondelinge taal zich ontwikkelt (SLO, 2016). Om verschillen tussen leerlingen op dit inhoudsgebied goed te kunnen duiden, is het dus belangrijk dat we meer weten over hun talige achtergrond.

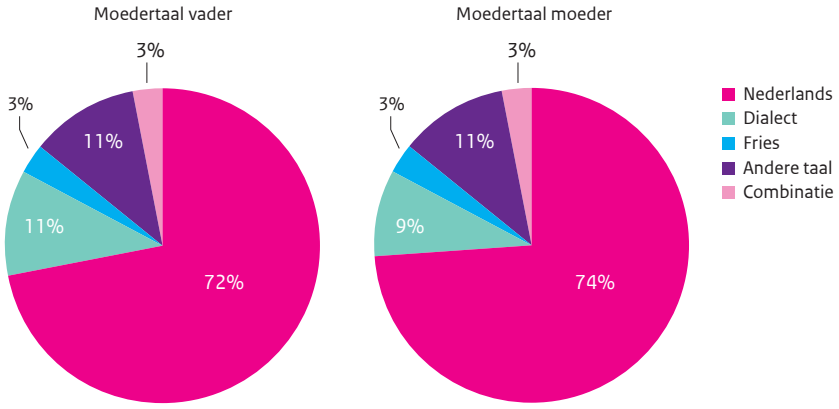
Voor dit doel is een leerlingvragenlijst ontwikkeld. 2191 leerlingen van groep 8 van de 121 scholen die aan de peiling mondelinge taalvaardigheid deelnamen, vulden deze vragenlijst in. Ze beantwoordden vragen over de moedertaal van hun ouders, over de taal die ze gebruiken in hun omgeving en de taalactiviteiten die ze thuis ontplooien. Ook gaven de leerlingen door het beoordelen van stellingen aan hoe zij het spreekklimaat op school in hun eigen groep ervaren en wat zij vinden van de relatie met hun klasgenoten en leerkracht. In dit hoofdstuk geven wij de antwoorden van de leerlingen op deze vragen weer.

2.1 Moedertaal ouders

De taal die thuis wordt gesproken, wordt mede bepaald door de moedertaal van de ouders.
Leerlingen is daarom gevraagd aan te geven wat de moedertaal is van hun vader en van hun moeder (zie figuur 2.1a). Sommige leerlingen konden deze vraag niet invullen over hun vader of moeder (respectievelijk 2 procent en 1,2 procent). Deze groep wordt in de figuur buiten beschouwing gelaten.

De term ‘moedertaal’ is in de vragenlijst toegelicht als ‘de eerste taal die iemand leert in zijn of haar leven’. Toch hebben sommige leerlingen meerdere talen ingevuld wanneer om de moedertaal van hun vader of moeder werd gevraagd. In figuur 2.1a is dit aangeduid als 'Combinatie'.

Figuur 2.1a – Moedertaal van de vader en moeder van de leerlingen uit dit peilingsonderzoek (*n*=2101 en 2095 respectievelijk)



Bijna drie kwart van de leerlingen heeft een vader en/of moeder die als moedertaal het Nederlands heeft. Onder het Nederlands wordt hier, en in het verdere hoofdstuk, het Standaardnederlands verstaan. Daar vallen dialecten[9] en het Fries buiten. Leerlingen geven aan dat hun vader vaker een dialect als moedertaal heeft dan hun moeder.

Van 64 procent van de leerlingen hebben beide ouders het Nederlands als moedertaal[10]. In de overige gevallen heeft de vader (10 procent), de moeder (8 procent), of hebben beide ouders (18 procent) een andere moedertaal dan het Nederlands. De meest genoemde andere talen zijn Turks, Marokkaans-Arabisch, Surinaams en Engels. Welke taal wordt er dan thuis onderling gesproken?

2.2 Thuistaal

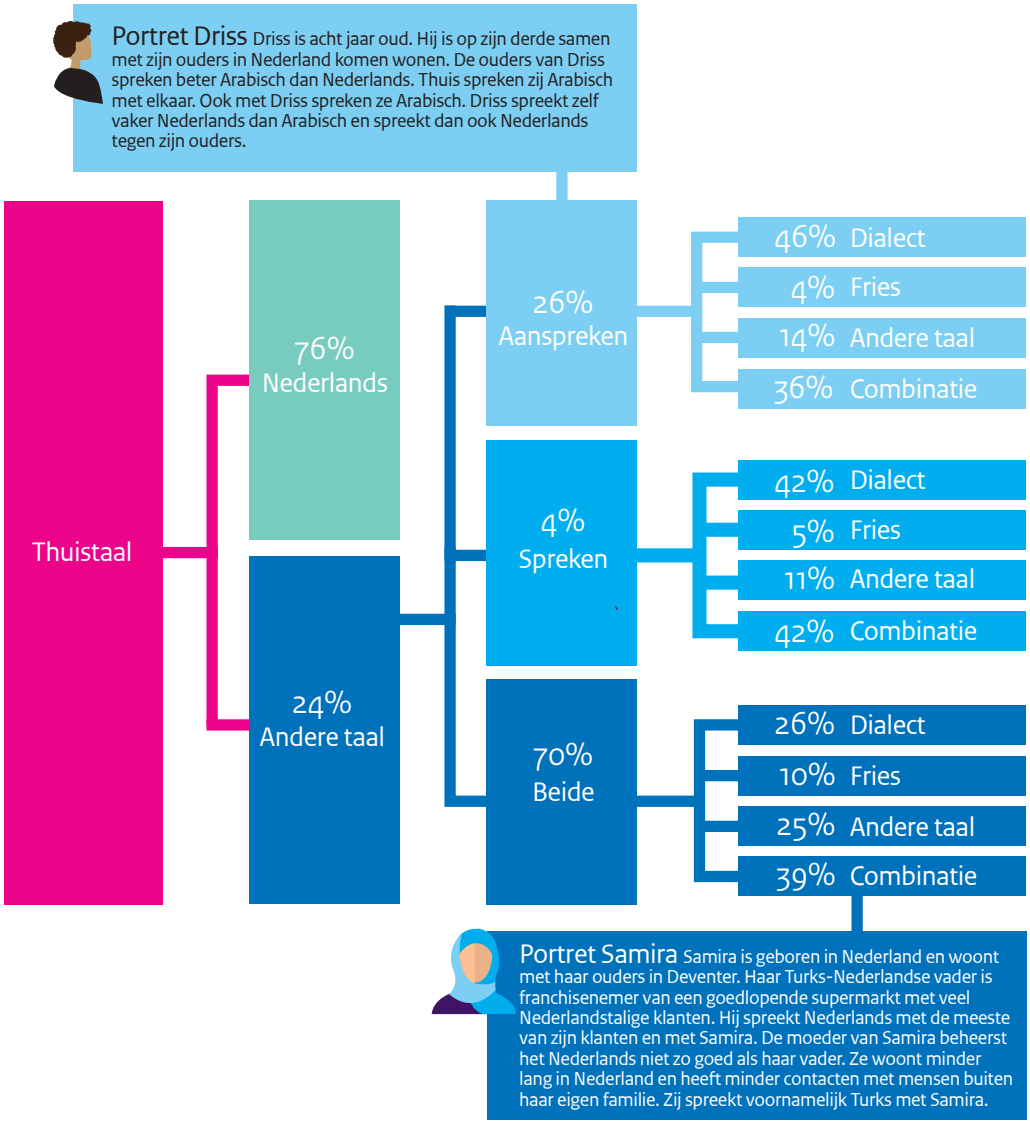
Om dit te kunnen onderzoeken, beantwoordden leerlingen vragen over de taal die zij tegen hun vader en moeder spreken en de taal die tegen hen gesproken wordt: de thuistaal. Ook gaven de leerlingen in de vragenlijst aan welke taal vader en moeder onderling gebruiken. Voor het schetsen van de thuistaalsituatie zijn we geïnteresseerd in de antwoorden op de volgende vragen:

1. Wordt de leerling aangesproken in een andere taal/een ander dialect dan in het Nederlands, ('aanspreken' in figuur 2.2a) door minimaal een van de ouders?
2. Spreekt de leerling zelf in een andere taal/dialect dan in het Nederlands ('spreken' in figuur 2.2a) met minimaal een van de ouders?
3. Is er sprake van combinatie van beide (aanspreken en spreken; 'beide' in figuur 2.2a) in de communicatie met minimaal een van de ouders?
4. Wat is de afstand van de taal die de leerling hoort/ spreekt tot het Nederlands?

[9] In de taalwetenschap wordt een dialect omschreven als talige variëteit die niet als standaardtaal geldt. Een dialect heeft een aantal specifieke kenmerken op meerdere linguïstische niveaus (uitspraak, lexicon, woordvorming, zinsbouw et cetera.) Het verschilt daarmee van het accent, dat zich alleen kenmerkt door uitspraakverschillen. Hoewel dialecten niet gelden als op zichzelf staande talen, worden deze in dit hoofdstuk, ter illustratie, toch onderscheiden als aparte (moeder)talen.

[10] Deze cijfers zijn gebaseerd op de gegevens van leerlingen die voor beide ouders de moedertaal hebben ingevuld (*n*=2057).

Figuur 2.2a – Thuistaal van leerlingen groep 8 uit het peilingsonderzoek (*n*=2130)[11]



Bijna een kwart van de leerlingen uit dit peilingsonderzoek (zie figuur 2.2a) komt thuis in aanraking met een andere taal (511 leerlingen). Meestal spreken dan zowel de ouders als de leerling in een andere taal dan het Nederlands ('beide'; 70 procent, 358 leerlingen). Een kwart van de leerlingen die thuis in aanraking komt met een andere taal wordt door minimaal 1 van de ouders aangesproken in een andere taal dan in het Nederlands, maar praat zelf in het Nederlands terug ('aanspreken'; 26 procent, 133 leerlingen). 4 procent van de leerlingen die thuis in aanraking komen met een andere taal, geeft aan dat ze een andere taal dan het Nederlands spreken, maar dat ze aangesproken worden in het Nederlands ('spreken'; 4 procent, 20 leerlingen). Een voorbeeld van zo'n situatie is een leerling die een dialect meekrijgt uit zijn omgeving en dit naar zijn ouders toe gebruikt, terwijl ouders in het Nederlands terug spreken ('spreken' → 'dialect'; 42 procent, 8 leerlingen).

Gaan we uit van de totale groep leerlingen die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands, dan gebruikt het grootste deel als thuistaal een combinatie van talen, of een andere taal samen met een dialect (in het meest rechtse deel van figuur 2.2a aangeduid als 'combinatie'). Daarna volgt de groep leerlingen die thuis in dialect spreken.

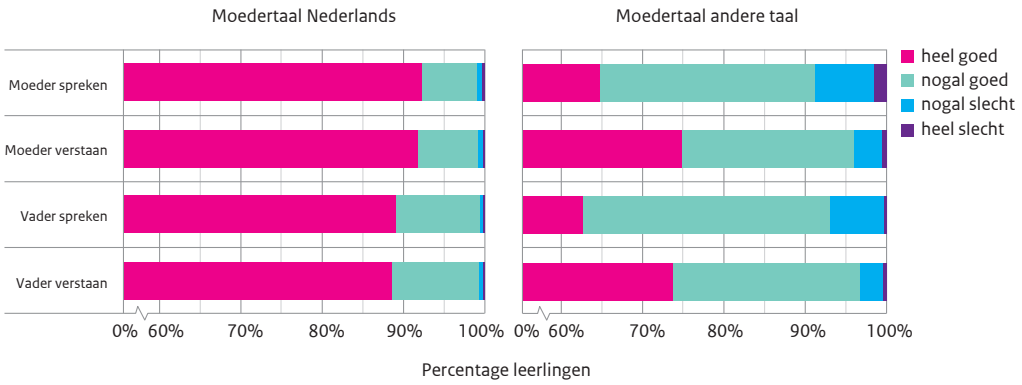
[11] Deze figuur is gebaseerd op de gegevens van leerlingen die voor minimaal een van de ouders invulden in welke taal er tegen hen wordt gesproken en welke taal ze naar de ouder toe gebruiken.

Een mogelijkheid die in figuur 2.2a niet is opgenomen, is dat ouders onderling in een andere taal of dialect spreken, maar naar de leerling toe het Nederlands gebruiken. Dit gebeurt in 8 procent van de gevallen. Leerlingen gebruiken de taal of het dialect in dat geval zelf niet, maar horen deze wel in hun omgeving.

Als we figuur 2.1a (moedertaal ouders) vergelijken met figuur 2.2a (thuistaal), dan valt op dat kinderen en ouders onderling vaker met elkaar in het Nederlands spreken, dan dat er moedertaalsprekers zijn onder de ouders. Bijna een derde van de ouders die beiden een andere moedertaal hebben dan het Nederlands (*n*=391), gebruikt het Nederlands als thuistaal. Wanneer alleen de moeder of de vader een andere moedertaal heeft dan het Nederlands, wordt in respectievelijk 70 en 65 procent van de gevallen thuis Nederlands gesproken.

Hoe goed is het Nederlands van ouders waarvan de moedertaal niet het Nederlands is? Om antwoord te geven op deze vraag is aan de leerlingen gevraagd om te beoordelen hoe goed hun ouders het Nederlands (in de vragenlijst omschreven als: géén dialect of Fries) spreken en verstaan. Figuur 2.2b laat het oordeel zien van de kinderen voor ouders van wie de moedertaal het Nederlands[12] is en voor ouders met een andere moedertaal.

Figuur 2.2b – Oordeel leerlingen over hoe hun ouders (met het Nederlands of een andere taal als moedertaal) Nederlands spreken en verstaan (*n*=2131–2154)



Zoals verwacht, spreken en verstaan ouders met een andere moedertaal dan Nederlands (naar het oordeel van hun kinderen) het Nederlands slechter dan ouders met Nederlands als moedertaal. Maar het overgrote deel van de niet-moedertaalsprekers spreekt volgens hun kinderen goed Nederlands. Slechts een kleine groep (minder dan 10 procent) krijgt het oordeel 'nogal slecht,' of 'heel slecht'.

2.3 Taalactiviteiten thuis

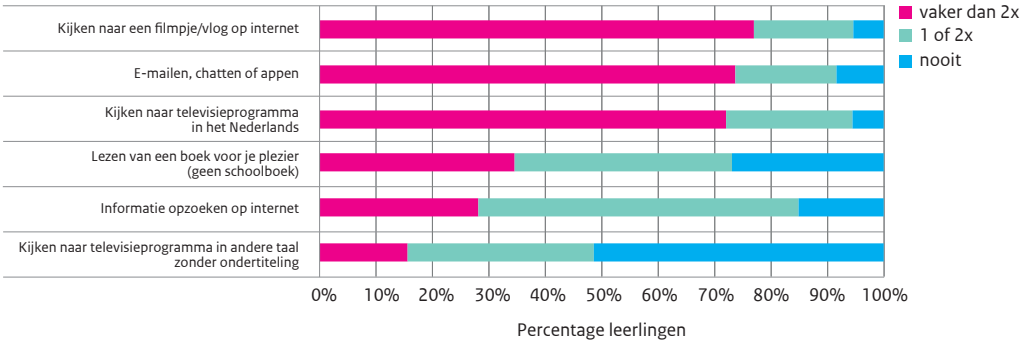
Kinderen die opgroeien in een taalrijke omgeving, ontwikkelingen een betere taalvaardigheid (Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Deze taalrijkheid wordt niet alleen gekenmerkt door de hoeveelheid taalinput die leerlingen ontvangen, maar ook door het type taalactiviteiten dat thuis wordt ontplooid. Taalactiviteiten die bijdragen aan de ontwikkeling van taalvaardigheid worden gekenmerkt door het gebruik van een rijk vocabulaire, complexe zinnen met een hoge informatiedichtheid en door gesprekken met logische samenhang (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine , 2002; Weizman & Snow, 2001). Voorbeelden zijn het samen lezen van een boek, verhalen vertellen, zingen, gesprekken voeren en educatieve televisieprogramma's bekijken (Scheele et al., 2010).

[12] Ook hier wordt, net zoals in de rest van het hoofdstuk, het Standaardnederlands bedoeld. Moedertaalsprekers van het Fries, of van een dialect, worden dus onder de categorie 'Nederlands niet als moedertaal' geschaard.

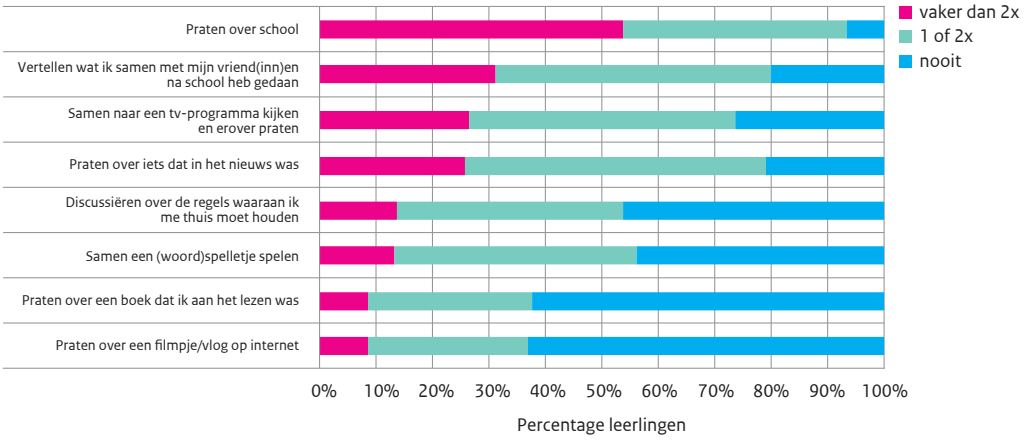
Bij het peilen van de mondelinge taalvaardigheid is het dus belangrijk om te weten hoe taalrijk of taalarm de omgeving van de leerlingen uit het onderzoek is. Daarvoor hebben we de leerlingen gevraagd om de afgelopen week (tenzij dit een vakantieweek was) in gedachten te nemen en aan te geven:

- hoe vaak zij zelf een bepaalde taalactiviteit hebben ondernomen;
- hoe vaak zij dit samen met hun ouders hebben gedaan;
- hoe vaak zij hun ouders een bepaalde taalactiviteiten hebben zien of horen doen.

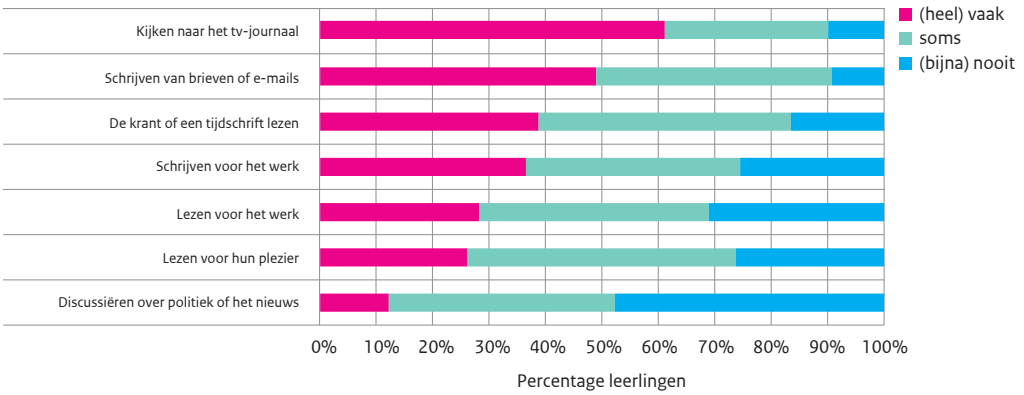
Figuur 2.3a – Frequentie taalactiviteiten per week thuis door de leerling (*n*=2147-2159)



Figuur 2.3b – Frequentie taalactiviteiten per week met ouders (*n*=2144-2154)



Figuur 2.3c – Frequentie per week waarmee leerlingen ouders thuis taalactiviteiten zien of horen doen (*n*=2144-2164)



Het algemene beeld dat uit figuur 2.3a tot en met 2.3c spreekt, is dat zowel ouders als de leerlingen zelf weinig lezen voor hun plezier (meer dan een kwart doet dit nooit). Het Sociaal en Cultureel Planbureau laat zien dat de gemiddelde tijd die dagelijks wordt besteed aan lezen tussen 2013 en 2015 afnam. Dit geldt voor alle tekstmedia, zoals boeken, kranten en internet (Wennekers, Boelhouwer, Van Campen & Bijl, 2018). Over het algemeen worden er weinig gesprekken gevoerd. Een uitzondering hierop zijn gesprekken over school; ruim de helft van de leerlingen praat vaker dan twee keer per week met hun ouders over school.

Van alle taalactiviteiten kijken leerlingen het vaakst (77 procent vaker dan 2 keer per week) naar een vlog of een filmpje op het internet. Daarnaast houdt ongeveer drie kwart van de leerlingen zich vaker dan 2 keer per week bezig met e-mailen, chatten en appen en het kijken naar tv. De taalactiviteit die ouders volgens hun kinderen het vaakst ontplooien, is het kijken naar het journaal op tv. Maar over het nieuws of de politiek wordt weinig gediscussieerd door ouders (48 procent doet dit bijna nooit). Ook wordt er minder vaak door ouders en leerlingen met elkaar over het nieuws gesproken (74 procent doet dit minder dan 2 keer per week).

Ten slotte is leerlingen ook gevraagd welke taaldragers in huis aanwezig zijn, ongeacht of ze deze zelf bezitten. De aanwezigheid van taaldragers is niet alleen een indicator van de taalrijkheid van de omgeving. Specifiek de aanwezigheid van boeken wordt binnen de sociologie en pedagogiek ook als indicator gebruikt voor het cultureel kapitaal, ofwel de culturele/opleidingscomponent van de sociaal-economische status (Iversen & Holsen, 2008).

Bijna alle leerlingen antwoordden dat een computer, laptop of iPad met internetverbinding thuis aanwezig is (99 procent). Tijdschriften en kranten zijn bij respectievelijk 73 en 68 procent van de leerlingen in huis aanwezig. Ook heeft ruim twee derde van de leerlingen thuis een abonnement voor de bibliotheek. Bij meer dan de helft van de leerlingen zijn meer dan 50 boeken aanwezig[13]. E-readers zijn van alle bevraagde taaldragers het minst vaak aanwezig in huis. Toch worden deze nog door bijna een derde (31 procent) van de leerlingen genoemd.

De mate waarin verschillende taalactiviteiten thuis door de leerlingen, samen met de ouders of door de ouders zelf worden uitgevoerd hangt onderling sterk samen. Leerlingen die zelf erg actief zijn op het gebied van taal, voeren namelijk ook vaker taalactiviteiten met hun ouders uit. Ook zien of horen zij hun ouders vaker taalactiviteiten uitvoeren. De aanwezigheid van taaldragers hangt vooral samen met de mate waarin de ouders taalactiviteiten ontplooien.

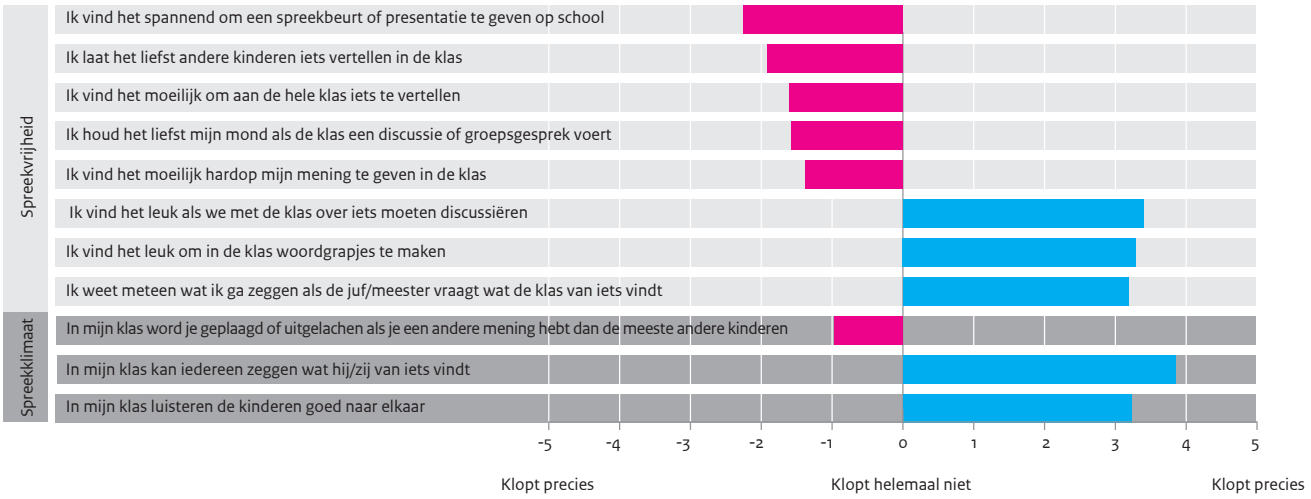
2.4 Spreken in de klas

Naast de taal en taalrijkheid in de thuisomgeving, spelen ook het spreekklimaat op school en het gevoel van spreekvrijheid een rol in het ontwikkelen van mondelinge taalvaardigheid. Zo kan ervaren spreekangst (al dan niet veroorzaakt door het spreekklimaat in de klas) een barrière vormen voor het verder ontwikkelen van de spreekvaardigheid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Om de situatie rondom het spreken in de klas in beeld te krijgen, beantwoordden leerlingen een aantal stellingen rond het ervaren spreekklimaat in de klas en hun eigen spreekvrijheid. Deze set van stellingen is speciaal voor dit onderzoek ontwikkeld. Leerlingen konden kiezen uit antwoordmogelijkheden variërend van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt precies). Op basis van de antwoorden die de leerlingen in dit onderzoek gaven zijn 2 schalen geconstrueerd. Deze geven een totaalscore op 'Spreekklimaat in de klas' en 'Spreekvrijheid'.

Over het algemeen zijn leerlingen tamelijk positief over het spreekklimaat in de klas en voelen ze zich voldoende vrij om in de groep te spreken. Het spreekklimaat in de klas wordt op een schaal van 1 tot 5 met gemiddeld 3,7 beoordeeld en de eigen spreekvrijheid met 3,3. Vooral het geven van een spreekbeurt of presentatie ervaren de leerlingen als spannend. Figuur 2.4a geeft de gemiddelde score op elk van de stellingen per schaal weer.

[13] Uit de Rapportage Boekenbranche Meting 36 (KvB Boekwerk & GfK, 2016, meting 37) blijkt dat er gemiddeld 123 boeken voor volwassenen en 35 voor kinderen in Nederlandse huishoudens aanwezig zijn. Ongeveer 50 procent van de respondenten (14 jaar en ouder) geeft aan meer dan 50 boeken in bezit te hebben.

Figuur 2.4a – Gemiddelde score per stelling uit de vragenlijst over de ervaren spreekvrijheid en het ervaren spreekklimaat. 1 staat hier voor klopt helemaal niet en 5 voor klopt precies[14]



In de leerlingvragenlijst hebben de leerlingen ook een aantal stellingen beoordeeld over de relatie met hun klasgenoten en de leerkracht. Deze relaties werden over het algemeen positief beoordeeld. De ervaren spreekvrijheid en het ervaren spreekklimaat hangen nauw samen met de relatie die leerlingen hebben met hun medeleerlingen en de leerkracht. Vooral de relatie met medeleerlingen speelt een rol bij de spreekvrijheid en het ervaren spreekklimaat. De relatie met de leerkracht hangt vooral samen met het spreekklimaat in de klas.

2.5 Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we gekeken naar de taalachtergrond van leerlingen, omdat deze een invloed kan hebben op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid. Een deel van de besproken factoren op het gebied van taalachtergrond, gebruiken we in hoofdstuk 4 om verschillen in prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid tussen leerlingen te duiden.

Van die factoren is er één de thuistaal. Een kwart van de leerlingen in dit peilingsonderzoek die in de vragenlijst voor minimaal één van de ouders de thuistaal invulde (n=2130), heeft een andere thuistaal dan het Nederlands. In 12 procent van de gevallen gaat het hierbij om een andere taal (en niet een dialect/het Fries), of een combinatie van Nederlands met een andere taal. Het spreken van een Nederlands dialect of het Fries heeft geen invloed op onderwijsprestaties op het gebied van Nederlandse taalvaardigheid (Kroon & Vallen, 2004). Daarom kijken we in hoofdstuk 4 alleen naar verschillen in prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid tussen leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands en leerlingen waar er thuis Nederlands, Fries of een Nederlands dialect wordt gesproken.

[14] Voor de negatief geformuleerde items (op de - schaal) kregen leerlingen een omgekeerde schaal (5 klopt helemaal niet en 1 klopt precies). Antwoorden op deze vragen zijn omgecodeerd (5 minus het antwoord), om ze passend te maken voor de figuur. Zo kan het zijn dat voor deze items het gemiddelde tussen de 0 en de 1 uitkomt.

Daarnaast zijn er verschillen in de taalrijkheid van de omgeving van de leerling. De maatstaf voor taalrijkheid die we hier hanteren, is het aantal taalactiviteiten dat leerlingen samen met hun ouders ondernemen en dat zij zelf ontplooien. Daarbij zijn de activiteiten die zij zelf ontplooien vooral gericht op taalperceptie. Ook hebben we gekeken naar de mate waarin ouders volgens hun kinderen met taal bezig zijn. De taalactiviteit van ouders zelf bleek een sterke samenhang te hebben met de aanwezigheid van taaldragers in huis. Daarom wordt dit in hoofdstuk 4 niet meegenomen als kenmerk om verschillen tussen leerlingprestaties te verklaren. Uit de literatuur blijkt ook dat de aanwezigheid van taaldragers (meer specifiek: het aantal boeken in huis) een indicator is voor cultureel kapitaal (Iversen & Holsen, 2008).

Ten slotte is er gekeken naar de mate waarin leerlingen een veilig spreekklimaat en spreekvrijheid ervaren. Hoewel leerlingen gemiddeld genomen positief zijn over het spreekklimaat en voldoende spreekvrijheid ervaren, zijn er ook verschillen tussen leerlingen zichtbaar. Als het gaat over het spreekklimaat, liggen hier in grote mate verschillen tussen klassen (in dit onderzoek dus scholen) aan ten grondslag. In hoofdstuk 4 wordt daarom het gemiddelde spreekklimaat per school meegenomen bij het verklaren van prestatieverschillen.

3.ALS JE HAAR

1994

3 Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Hoe vaardig zijn leerlingen eind groep 8 op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren? In dit hoofdstuk beschrijven we wat leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs kennen en kunnen binnen de verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid. Ook besteden we aandacht aan verschillen met de prestaties voor luisteren en spreken in eerder peilingsonderzoek (2007 voor luisteren en 2010 voor spreken).

3.1 Referentiekader en -niveaus

In het Referentiekader Taal en Rekenen is het domein mondelinge taalvaardigheid een apart onderdeel van Taal. Mondelinge taalvaardigheid is opgesplitst in drie subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). In dit peilingsonderzoek brengen we de vaardigheden van de leerlingen op deze drie subdomeinen in kaart. Daarbij gaan we per subdomein na op welk vaardigheidsniveau leerlingen presteren, de zogenaamde referentieniveaus.

De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen op de verschillende (sub)domeinen van de Nederlandse taalvaardigheid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). De niveaus worden beschreven in twee 'kwaliteiten': de fundamentele kwaliteit (1F) en de streefkwaliteit (2F). Bij de introductie van de referentieniveaus is door de commissie Meijerink (2009) de ambitie uitgesproken dat minimaal 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau beheerst en minimaal 65 procent het streefniveau.

De instrumenten in dit onderzoek meten of leerlingen de referentieniveaus 1F en 2F beheersen, zoals gedefinieerd in het Referentiekader Taal en Rekenen. De beschrijvingen van deze niveaus en een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten, vormden de voornaamste bron bij het samenstellen van de inhoud van de afzonderlijke instrumenten. Voor meer informatie over het instrumentarium, zie hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport en Van Langen et al., 2017.)

Om de vaardigheid van leerlingen te kunnen plaatsen in het licht van de referentieniveaus, is daarna in een inhoudelijke standaardbepaling door experts bepaald waar de cesuren of 'grenspunten' liggen voor het beheersen van referentieniveau 1F en 2F (Linthorst, Hemker, Koerhuis, Feskens & Koops, 2018)[15]. Die grenspunten worden in de volgende paragrafen gebruikt om de scores van de leerlingen te interpreteren.

[15] Deze onafhankelijke standaardbepaling is georganiseerd door CvTE en is onder leiding van Stichting Cito uitgevoerd door een expertpanel, bestaande uit achttien personen met verschillende expertise, voornamelijk taalexperts en leerkrachten.

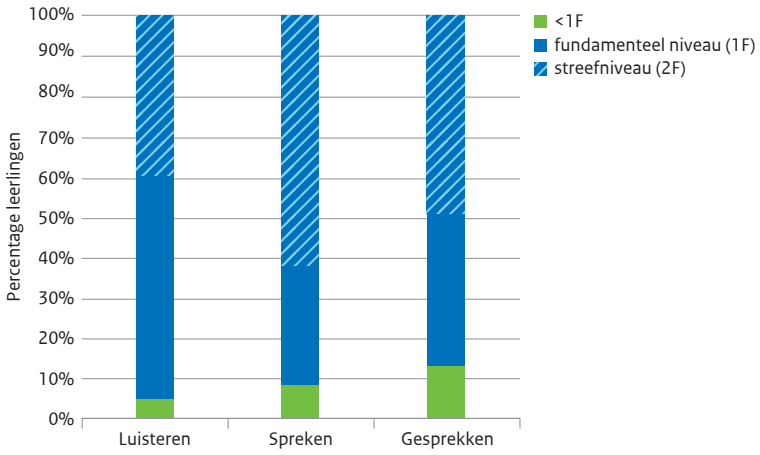
3.2 Prestaties

3.2.1 De subdomeinen tezamen

In figuur 3.2.1a is weergegeven op welk niveau leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs presteren op de drie subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid. Voor spreken en gesprekken geldt daarbij dat de uitspraken over de beheersing van de referentieniveaus geïnterpreteerd moeten worden binnen de context van de afgenomen taken. Ze kunnen niet gegeneraliseerd worden naar andere spreek- of gespreksituaties.

Voor alle subdomeinen geldt dat ten minste 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau 1F beheerst. Respectievelijk 95, 92 en 87 procent beheerst het niveau 1F voor luisteren, spreken en gesprekken. De eerder door de commissie Meijerink gestelde ambitie dat minimaal 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau voor taal en rekenen beheerst, is daarmee voor alle subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid behaald. Ook voor lezen, taalverzorging en rekenen werd deze ambitie in groep 8 ruimschoots behaald (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Bij geen van de subdomeinen beheerst 65 procent of meer van de leerlingen het streefniveau 2F. De beheersing van het streefniveau voor spreken ligt daar met 62 procent nog het dichtst bij in de buurt. Voor luisteren beheerst 40 procent van de leerlingen het streefniveau. Voor gesprekken is dit 49 procent.

Figuur 3.2.1a – Percentage leerlingen per referentieniveau per subdomein ($n_{luisteren}$=1531, $n_{spreken}$=1365, $n_{gesprekken}$=1380)



3.2.2 Luisteren

In het referentiekader is het subdomein luisteren in drie taken uiteengelegd. Dit zijn:

1. *luisteren naar instructies*
2. *luisteren als lid van een live publiek*
3. *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* (verder in de tekst *luisteren naar radio)*

De taak *luisteren als lid van een live publiek* is in dit onderzoek niet als een afzonderlijke taak meegenomen. Deze vertoont in de (digitale) toetssetting van dit onderzoek namelijk veel overlap met *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet*.

De luistertaken zijn uitgevoerd met behulp van veertien verschillende video- en audiofragmenten. Deze vertonen tekstkenmerken zoals beschreven in het referentiekader voor niveau 1F en 2F. Zo hebben fragmenten op 1F-niveau bijvoorbeeld een lagere informatiedichtheid dan fragmenten op 2F-niveau. Het onderscheid tussen 1F en 2F komt daarnaast ook tot uiting in de kenmerken van de taakuitvoering; bij sommige fragmenten wordt ingegaan op het *begrijpen* van het fragment, terwijl er bij andere fragmenten een beroep

wordt gedaan op *interpretatie*.[16] Bij *begrijpen* gaat het, afhankelijk van het referentieniveau (1F versus 2F), bijvoorbeeld om het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, belangrijke informatie uit de tekst halen, of de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context. Bij *interpreteren* gaat het bijvoorbeeld om relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen ervaringen, het interpreteren van informatie en meningen of het verwoorden van de bedoeling van de spreker (zie verder tabel 3.2.2a).

In totaal kregen leerlingen 30 vragen voorgelegd die horen bij 10 video- en 4 audiofragmenten. 8 vragen gingen over fragmenten waarin instructies werden gegeven. De overige 22 vragen gingen over radio- en televisiefragmenten en gesproken tekst op internet.

Tabel 3.2.2a – Kenmerken van de taakuitvoering luisteren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Taalkenmerk	Niveau 1F	Niveau 2F
Begrijpen	• Kan hoofdzaken uit de tekst halen. • Kan via selectie belangrijke informatie uit de tekst halen en kan de manier van luisteren daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	• Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en kan onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken. • Kan relaties tussen tekstdelen leggen. • Kan informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. • Kan wanneer nodig de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context. • Kan beeldspraak herkennen. • Kan een relatie leggen tussen tekst en beeld.
Interpreteren	• Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. • Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen.	• Kan informatie en meningen interpreteren. • Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.

De antwoorden op alle afzonderlijke vragen in de luistertoets konden worden samengenomen tot 1 score per leerling voor het subdomein luisteren, met een maximale score van 30 punten.

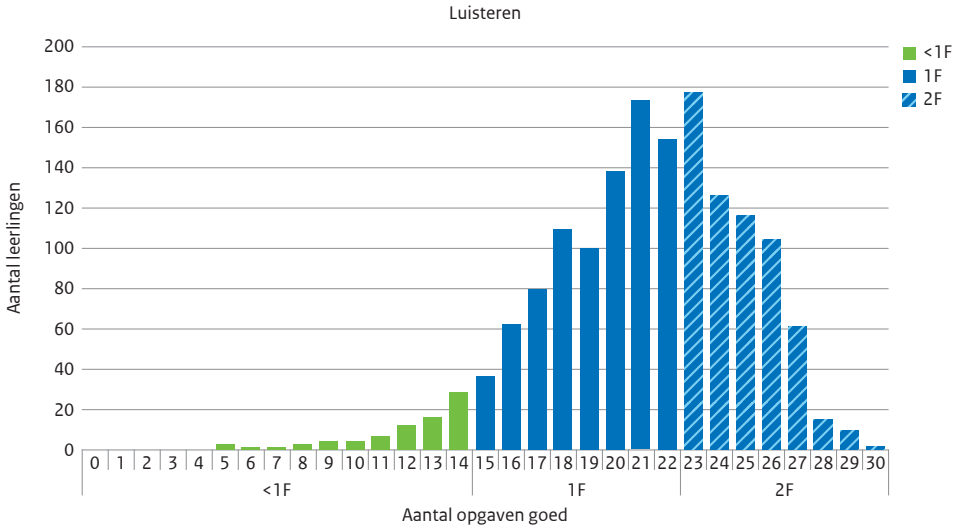
Figuur 3.2.2a laat zien dat er geen leerlingen zijn met een puntenaantal of score onder de 5 en dat 1 leerling de maximale score heeft behaald. Deze leerling heeft dus alle vragen goed beantwoord. De verschillende scores van de leerlingen zijn ingedeeld in drie groepen:

- Leerlingen met een score van 15 of hoger beheersen het fundamentele niveau 1F (blauw in de figuur).
- Leerlingen met een score van 23 of hoger beheersen het streefniveau 2F (blauw met arcering in de figuur).
- Leerlingen met een score lager dan 15 hebben het fundamentele niveau voor luisteren nog niet bereikt (groen in de figuur).

[16] In het referentiekader worden vier taakkenmerken onderscheiden: *begrijpen, interpreteren, evalueren* en *samenvatten*. In dit onderzoek zijn de kenmerken *evalueren* en *samenvatten* niet getoetst. *Evalueren* is niet getoetst omdat dit alleen maar indirect getoetst kan worden. *Samenvatten* is niet getoetst omdat dit eerder een beroep doet op spreekvaardigheid dan luistervaardigheid (zie ook Van Langen et al, 2017).

1531 leerlingen hebben de luistertoets gemaakt. Ruim 95 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele niveau 1F voor luisteren, 40 procent beheerst ook het streefniveau 2F. De figuur laat ook zien dat voor veel leerlingen het referentieniveau 2F binnen bereik ligt. Voor 154 leerlingen geldt dat zij met één goed antwoord meer op de luistertoets, op referentieniveau 2F zouden presteren. Daarmee zou het percentage leerlingen op niveau 2F stijgen van 40 naar 50 procent.

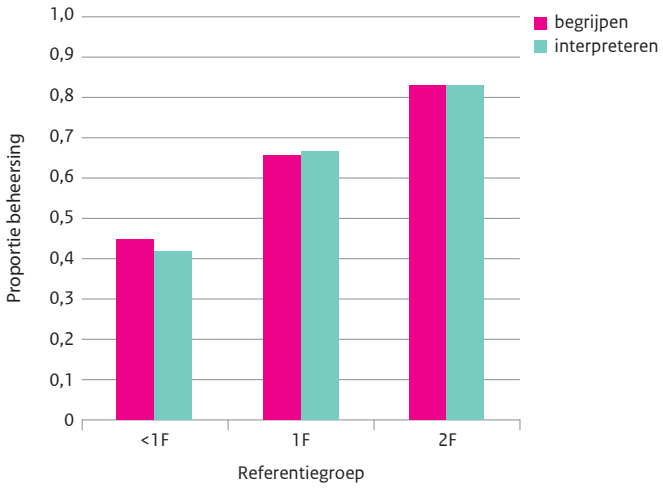
Figuur 3.2.2a – Scores op de toets luisteren (*n*=1531)



De afzonderlijke kenmerken voor luisteren

De twee taken die samen de luistertoets vormen – *luisteren naar instructie* en *luisteren naar radio* - zijn ieder aan de hand van twee kenmerken gemeten: *begrijpen* en *interpreteren*. Als we kijken naar hoe leerlingen hebben gepresteerd op deze twee afzonderlijke kenmerken, zien we geen noemenswaardige verschillen. Ze hebben van zowel de opgaven die ingaan op *begrijpen*, als van de opgaven waarbij ze moeten *interpreteren*, gemiddeld 72 procent goed. We kunnen daarmee stellen dat gemiddeld genomen *begrijpen* als even moeilijk wordt ervaren als *interpreteren*. Als we de prestaties op de twee kenmerken per referentiegroep bekijken, zien we dat er ook binnen iedere referentiegroep nauwelijks verschillen zijn in de beheersing van *begrijpen* en *interpreteren* (zie figuur 3.2.2b).

Figuur 3.2.2b – Gemiddelde proportie beheersing van *begrijpen* en *interpreteren* in referentiegroepen <1F, 1F en 2F (*n*=1531)



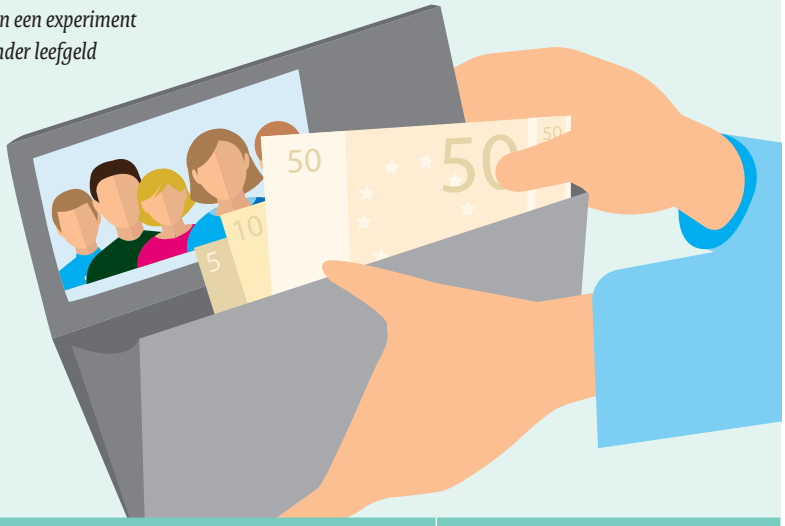
Wat onderscheidt leerlingen presterend op de verschillende referentieniveaus van elkaar?

Voor iedere referentiegroep (<1F, 1F en 2F) hebben we per opgave in de luistertoets gekeken naar de proportie leerlingen met een goed antwoord, de zogenaamde p'-waarde[17]. Op die manier weten we welke opgaven opvallend vaker goed zijn beantwoord door de ene referentiegroep dan door de andere referentiegroep. Zo hebben we drie opgaven geïdentificeerd die het meest onderscheidend zijn voor referentieniveau <1F versus referentieniveau 1F en drie opgaven die het meest onderscheidend zijn voor referentieniveau 1F versus referentieniveau 2F[18].

Figuur 3.2.2c geeft een voorbeeld van een opgave waarop de referentiegroepen <1F en 1F grote verschillen in beheersing vertonen.

Figuur 3.2.2c – Fragment - Familie Heuf leeft met heel weinig geld

De familie Heuf doet mee aan een experiment waarin ze een week lang minder leefgeld krijgen (65 euro).



Opgave: **De familie Heuf krijgt leefgeld. Wat kunnen ze kopen van het leefgeld? Kies de twee goede antwoorden.**	
Afwasmiddel	0,5
Bananen	0,5
Een simkaart	0
Een spelletje	0
Sportschoenen	0

In dit fragment moeten leerlingen relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen (interpretatie op niveau 1F). Ze krijgen maximaal 1 punt (0,5 voor afwasmiddel en 0,5 voor bananen). Leerlingen uit de referentiegroep 1F doen dit significant beter dan leerlingen die het fundamenteel niveau voor luisteren nog niet beheersen.

[17] De p'-waarde beschrijft de moeilijkheidsgraad van de vragen in de toets, in termen van de proportie leerlingen die de vraag goed heeft beantwoord. Een p'-waarde van bijvoorbeeld .45 vertalen we in de tekst dan ook als "45 procent van de leerlingen heeft deze vraag goed beantwoord".

[18] Als we de referentiegroepen onderling vergelijken, dan zijn er veel opgaven waarop p'-waarden significant tussen groepen verschillen. Voor het samenstellen van een 'top drie' van onderscheidende kenmerken is gekeken naar de effectgrootte (Cohen's d) per significant verschil tussen groepen.

De overige twee opgaven met grote verschillen tussen referentiegroepen <1F en 1F gaan beide over eenzelfde fragment over de Nederlandsche Bank. Bij een opgave over dit fragment is het de bedoeling een relatie te leggen tussen tekst en beeld (*begrijpen*, 2F). Bij de andere opgave gaat het erom het doel van de makers van een programma te verwoorden (*interpreteren*, 2F). Omdat de opgaven inhoudelijk gezien niet afwijken van overige opgaven in de luistertoets, lijkt vooral de inhoud van dit specifieke fragment bepalend te zijn voor het verschil tussen referentiegroepen.

Over het algemeen zijn verschillen tussen de referentiegroepen 1F en 2F kleiner dan tussen <1F en 1F. Van de drie opgaven (over drie verschillende fragmenten) die het meest onderscheidend zijn voor de groepen 1F en 2F, doen er twee een beroep op *begrijpen*. In de ene opgave moeten leerlingen hoofdzaken uit de tekst halen (*begrijpen* op niveau 1F). In de andere opgave moeten ze de betekenis van onbekende woorden (in dit geval: 'negatieve interest') afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context van het fragment (niveau 2F). De derde onderscheidende opgave doet een beroep op *interpreteren* op niveau 1F. In deze opgave moeten leerlingen het doel van de makers van het programma verwoorden.

Samengevat is er geen specifiek tekst- of taakkenmerk dat het verschil tussen de groepen 1F en 2F verklaart. Onderscheidende opgaven doen zowel een beroep op (verschillende aspecten van) *begrijpen* als *interpreteren* op niveau 1F en 2F. Deze zijn gebaseerd op zowel audio- als videofragmenten. Wel behoren alle onderscheidende opgaven bij één van de twee type taken, namelijk *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* en niet op *luisteren naar instructie*.

LUISTEREN IN HET KORT

Ruim 95 procent van de leerlingen beheerst tenminste het fundamentele niveau voor luisteren. 40 procent van de leerlingen beheerst ook het streefniveau. Daarmee behalen de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs de ambitie die door de commissie Meijerink voor het fundamentele niveau gesteld werd (ten minste 85 procent van de leerlingen behaalt 1F). Dat geldt niet voor de ambitie voor het streefniveau (minimaal 65 procent 2F). De leerlingprestaties zijn gelijk voor de twee kenmerken van de taakuitvoering, *begrijpen* en *interpreteren*. Ook is er geen specifiek tekst- of taakkenmerk dat verschillen tussen de referentiegroepen verklaart.

3.2.3 Spreken

De spreekvaardigheid wordt in het referentiekader bepaald aan de hand van één taak: het houden van een monoloog. Daarbij worden er vijf kenmerken onderscheiden die bij het houden van een monoloog het referentieniveau bepalen. Dit zijn (zie ook tabel 3.2.3a):

- Samenhang
- Afstemming op doel
- Afstemming op publiek
- Woordgebruik en woordenschat
- Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

De uitvoering van de opdracht is in dit peilingsonderzoek als een randvoorwaardelijk kenmerk toegevoegd aan de beoordeling. Het maakt geen deel uit van het referentiekader.

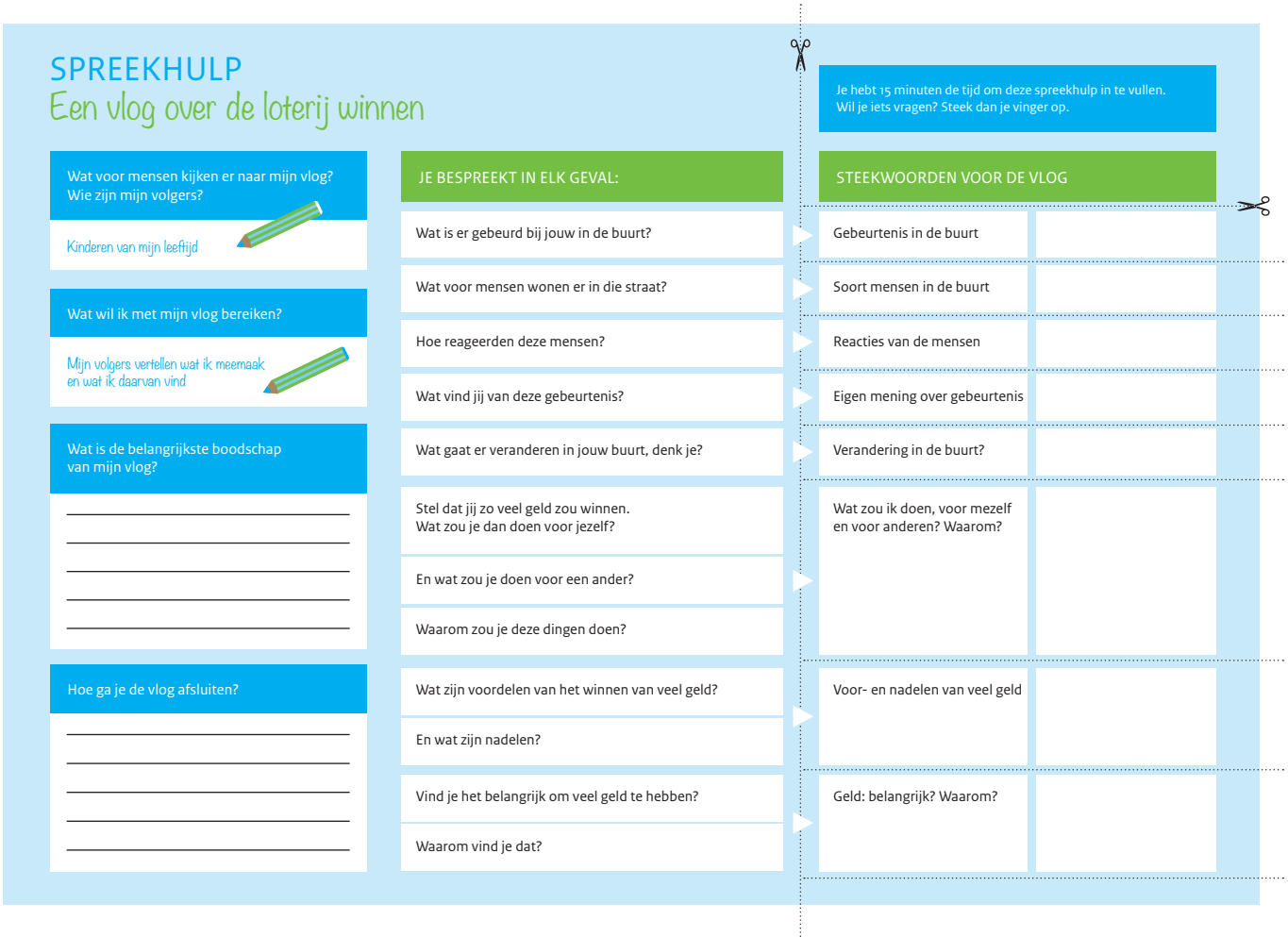
Tabel 3.2.3a – Kenmerken van de taakuitvoering spreken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) samen met beoordelingsaspecten uit het beoordelingsmodel van het huidige peilingsonderzoek (Van Langen et al., 2017)

Kenmerk taakuitvoering	Aspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (Randvoorwaarde aan de spreekopdracht)	• Volledigheid • Inhoudelijke kwaliteit		
Samenhang	• Samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw • Samenhang op microniveau: signaalwoorden	• Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.	• Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan daarbij het belangrijkste punt duidelijk maken. • Gebruikt korte eenvoudige zinnen en verbindt deze door de juiste, eenvoudige voegwoorden en verbindingswoorden.
Afstemming op doel	• Spreekdoel tot uiting brengen	• Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander.	• Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.
Afstemming op publiek	• Taalgebruik afstemmen • Publiek boeien • Non-verbale communicatie	• Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan. • Kan gebruik maken van ondersteunende materialen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen.	• Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. • Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal). • Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.
Woordgebruik en woordenschat	• Woordgebruik • Woordenschat	• Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	• Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. • Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	• Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw	• De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. • Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies. • Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene. • Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor.	• De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/of haperingen. • Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. • Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zonodig hersteld. • Is goed te volgen en kan zich gemakkelijk uitdrukken. • Vloeiendheid kan minder zijn als er nagedacht moet worden over de grammaticale vorm, de te kiezen woorden en herstel van fouten.

In het peilingsonderzoek hielden de leerlingen een monoloog in de vorm van een vlog over een fictieve gebeurtenis, namelijk het winnen van een straatprijs. Er is gekozen voor een vlog, omdat dit een herkenbare spreeksituatie is voor de leerling. De spreekvaardigheid in dit onderzoek is met één taak gemeten. Dat heeft gevolgen voor de generaliseerbaarheid van de resultaten. Deze moeten geïnterpreteerd worden in de context van de gekozen spreeksituatie (de vlog). De resultaten kunnen niet worden gegeneraliseerd naar andere spreeksituaties (zoals een verhaal vertellen aan de hand van een aantal plaatjes) en daarmee naar een algemeen beeld van de spreekvaardigheid einde basisonderwijs.

Om de taak uit te kunnen voeren, kregen leerlingen van de toetsleider voorafgaand aan de taak een gestandaardiseerde instructie, samen met een compilatievideo met voorbeelden van vlogs. Zo werd de voorkennis van de leerlingen geactiveerd en leerden leerlingen die nog niet bekend waren met vlogs, wat een vlog inhoudt. Na deze instructie kreeg elke leerling maximaal vijftien minuten de tijd om een vlog voor te bereiden met een zogenaamde 'spreekhulp', zie figuur 3.2.3a.

Figuur 3.2.3a – Spreekhulp bij het maken van een vlog



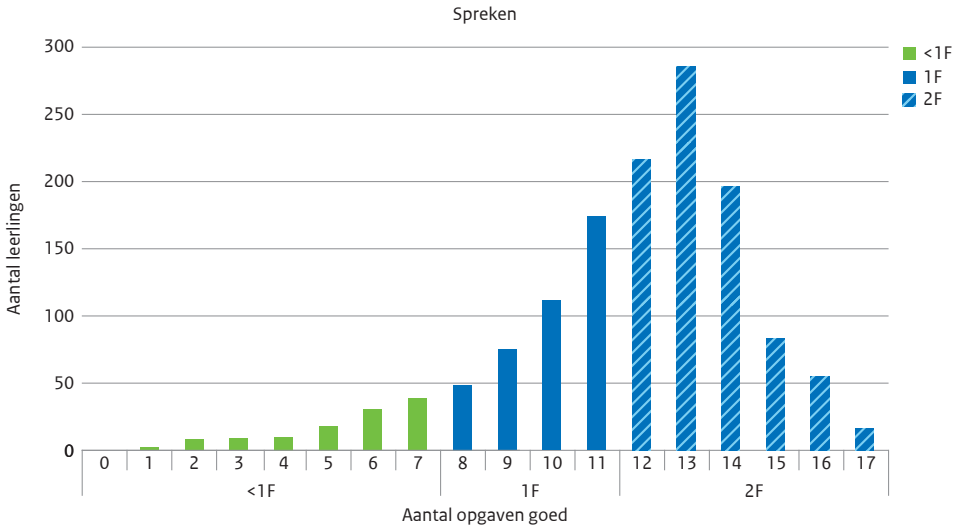
De spreekhulp zorgde ervoor dat leerlingen dezelfde uitgangspunten gebruikten bij het maken van de vlog. Ook mochten leerlingen op de spreekhulp in steekwoorden noteren wat ze bij elk van de te bespreken onderwerpen wilden zeggen. Tijdens het opnemen van de vlog mochten ze het rechtergedeelte van de spreekhulp (zie figuur 3.2.3a) gebruiken als spiekbriefje. De vlogs duurden drie tot vijf minuten.

De leerlingen werden achteraf aan de hand van de gemaakte video's beoordeeld met een gestandaardiseerd beoordelingsmodel (Van Langen et al, 2017). De leerlingen zijn daarbij op de vijf kenmerken uit het referentiekader beoordeeld en op een toegevoegd kenmerk: de uitvoering van de monoloog (zie tabel 3.2.3a).

Bij het berekenen van de totaalscore op basis van deze beoordelingen wogen de meer technische kenmerken, zoals *woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*, minder zwaar mee (samen voor 25 procent). Deze kenmerken worden meer beschouwd als middelen die bijdragen aan de spreekvaardigheid, maar daar geen centrale, inhoudelijke rol in spelen. Leerlingen konden een maximale score van 17 punten behalen.

Figuur 3.2.3b laat zien hoeveel leerlingen een score 0 tot en met 17 hebben behaald. Geen enkele leerling scoort 0. 16 leerlingen hebben de maximale score behaald. 92 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele referentieniveau voor spreken. Dat is ruim boven het ambitieniveau van de commissie Meijerink. Ook beheerst ruim 62 procent het streefniveau. Daarmee is de ambitie ten aanzien van het streefniveau, minimaal 65 procent op niveau 2F, ook bijna behaald.

Figuur 3.2.3b – Scores op de toets spreken (*n*=1365)

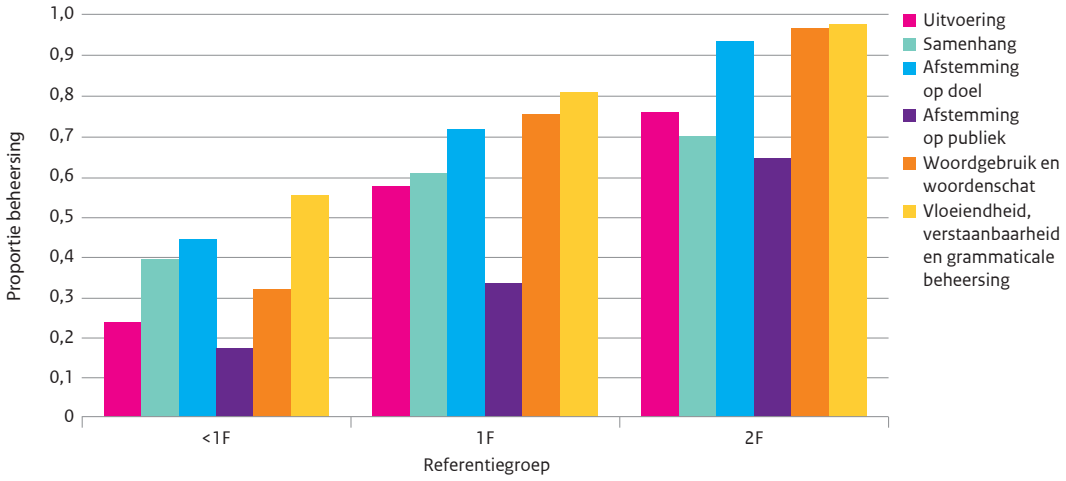


De afzonderlijke kenmerken voor spreken

Voor de totale groep leerlingen geldt dat zij gemiddeld de hoogste beoordeling krijgen voor het kenmerk *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing.* Gemiddeld kregen ze de laagste beoordeling voor *afstemming op publiek.* Blijkbaar is dit laatste kenmerk een lastig onderdeel bij het houden van een monoloog.

Figuur 3.2.3c laat per referentiegroep zien waar leerlingen gemiddeld hoog en waar ze gemiddeld laag op beoordeeld worden. We zien dat het relatieve beheersingsniveau van de verschillende taakkenmerken hetzelfde is voor alle referentiegroepen, op één kenmerk na: *woordgebruik en woordenschat* van leerlingen die het niveau 1F nog niet beheersen. Deze groep leerlingen heeft hier, in vergelijking met de andere kenmerken, beduidend (en significant) meer moeite mee dan de overige twee groepen. Daarnaast maakt de figuur duidelijk dat er grotere verschillen bestaan tussen leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen, dan tussen leerlingen die 1F of hoger scoren. In de groep leerlingen met niveau 2F zijn de verschillen tussen de afzonderlijke kenmerken onderling het kleinst.

Figuur 3.2.3c – Gemiddelde proportie beheersing per kenmerk van de taakuitvoering (*n*=1365)



Wat onderscheidt leerlingen presterend op de verschillende referentieniveaus van elkaar?

Ieder kenmerk van de taakuitvoering is beoordeeld aan de hand van meerdere aspecten. Zo komt de score voor het kenmerk *samenhang* bijvoorbeeld tot stand op basis van scores op de beoordelingsaspecten *samenhang op macro- en mesoniveau* en *samenhang op microniveau*. Tabel 3.2.3a (p. 75) geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten per taakkenmerk, zoals deze zijn opgenomen in het beoordelingsmodel van spreken. Als we hier op inzoomen, zien we welke specifieke beoordelingsaspecten leerlingen die het fundamentele niveau 1F niet beheersen met name onderscheiden van leerlingen die dit wel doen. Datzelfde geldt voor het onderscheiden van aspecten die vooral bijdragen aan het verschil tussen leerlingen op niveau 1F of 2F.

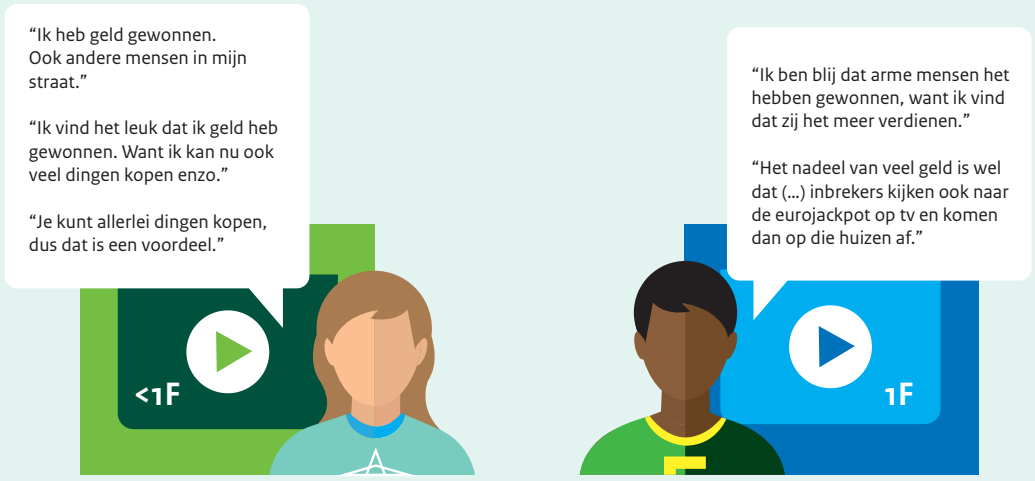
Het verschil tussen de leerlingen die het fundamentele niveau voor spreekvaardigheid wel of nog niet beheersen (1F versus <1F) is vooral zichtbaar bij de prestaties op de inhoudelijke kwaliteit van de uitvoering (zie ook kader op de volgende pagina). Daarnaast zijn leerlingen die het fundamentele niveau beheersen ook vollediger in hun uitvoering en krijgen ze hogere scores voor woordgebruik.

Leerlingen die 1F en leerlingen die 2F beheersen, verschillen met name van elkaar in de mate waarin ze het publiek weten te boeien: zowel het aspect *publiek boeien* als het aspect *non-verbale communicatie* worden bij leerlingen met niveau 2F beter beoordeeld. Ook de mate waarin de leerlingen het spreekdoel tot uiting weten te brengen verschilt tussen leerlingen van referentiegroep 1F en 2F. Hier geldt eveneens dat leerlingen in de groep 2F significant hogere scores behalen voor deze kenmerken dan leerlingen in de groep 1F.

Op de volgende pagina's staat een aantal citaten die de verschillen tussen leerlingen in de referentiegroepen <1F, 1F en 2F illustreren. Deze voorbeelden zijn geselecteerd uit opnames van leerlingen die op de onderscheidende aspecten een score behaalden die typerend is voor hun referentiegroep (voor meer citaten, zie Van Langen et al, 2017).

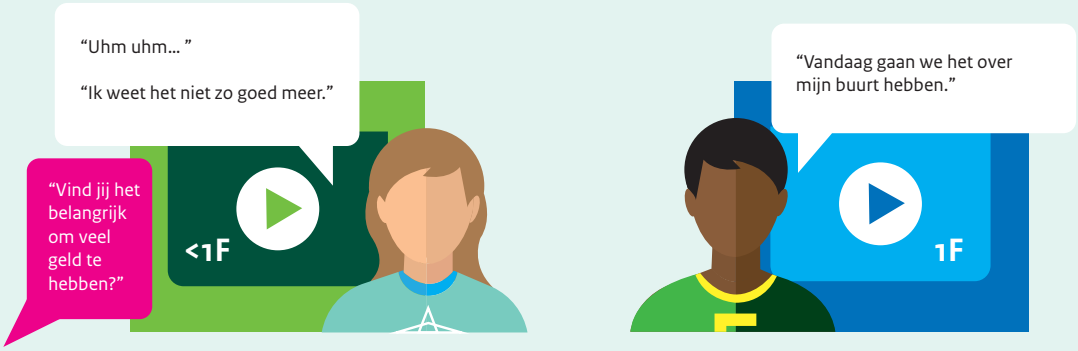
Uitvoering: kwaliteit van de inhoud

De uitwerking van leerlingen die niveau 1F nog niet behalen kenmerkt zich door de weinig complexe of originele inhoud. Daarnaast zit er weinig chronologie in de monoloog; de leerling noemt puntsgewijs datgene op dat in de spreekhulp staat opgeschreven. De uitvoering van leerlingen met niveau 1F kenmerkt zich door een wat meer complexe inhoud, bijvoorbeeld door nuances aan te brengen in een eigen mening of een tegenstelling te markeren. Ook gebruikt de 1F-leerling treffendere en originelere voorbeelden dan de <1F-leerling.



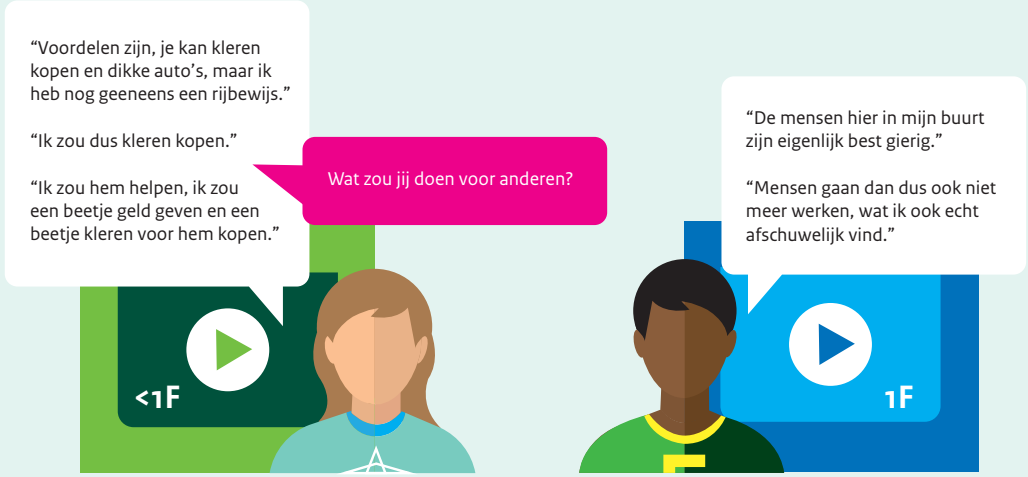
Uitvoering: volledigheid

Leerlingen die het niveau 1F nog niet beheersen, lukt het meestal niet de opdracht volledig uit te voeren zonder hulp van de toetsleider. De toetsleider intervenieert met vragen aan de leerling, waardoor deze verder vertelt. In de vlog laat de <1F-leerling het merendeel van de beoogde taalhandelingen (beschrijven van een situatie, proces en mening) zien; de 1F-leerling daarentegen voert alle taalhandelingen uit.



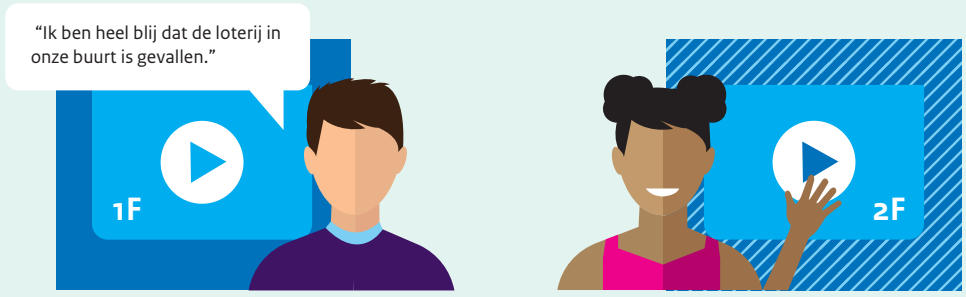
Woordenschat en woordgebruik: woordgebruik

De leerlingen die niveau 1F niet behalen tonen weinig variatie in woordgebruik. Voorbeelden hiervan zijn het herhalen van bepaalde frases. We zien dat leerlingen op niveau 1F in dat woordgebruik wat meer variatie en nuances aanbrengen bijvoorbeeld op 'leuk', 'blij' en 'niet leuk'.



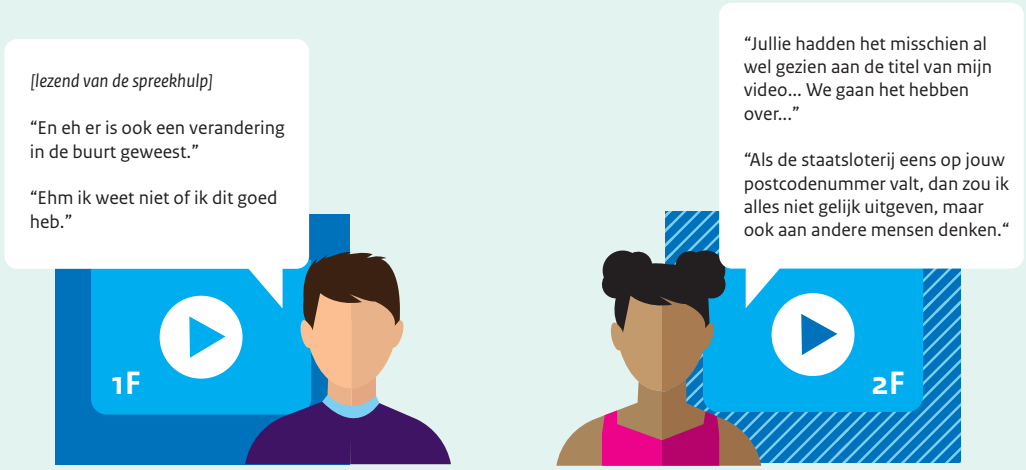
Afstemming op het publiek: non-verbale communicatie

Een van de verschillen tussen leerlingen met niveau 1F en 2F als het gaat om de taakuitvoering is de mate waarin ze non-verbale communicatie toepassen: leerlingen op niveau 2F kijken in de camera en maken contact met het publiek, bijvoorbeeld door te zwaaien. De 'typische' 1F-leerling kijkt vaker weg van de camera. Daarnaast past het non-verbale gedrag (bijvoorbeeld een neutrale blik) van de 1F-leerling niet altijd bij de verbale boodschap.



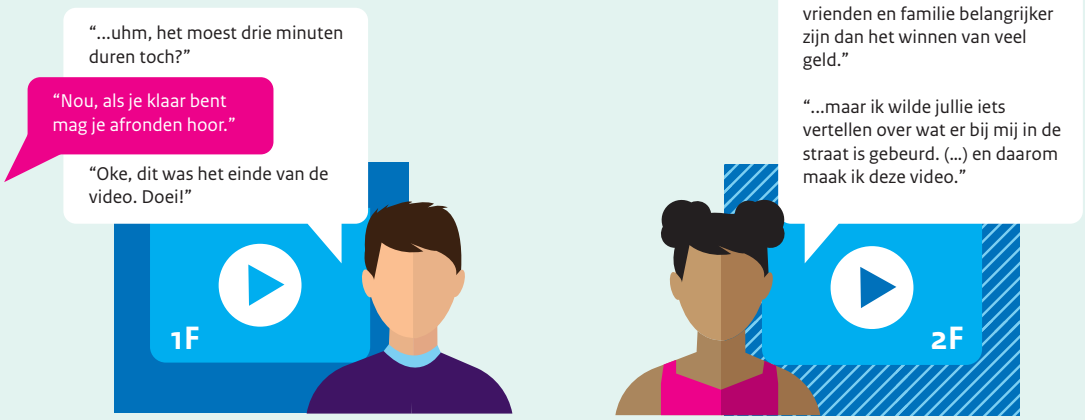
Afstemming op publiek: het publiek boeien

Ook in de manier waarop leerlingen het publiek weten te boeien, zijn er verschillen tussen leerlingen op niveau 1F en op niveau 2F. Bij leerlingen op niveau 2F zien we vaker expliciete uitingen om de kijker mee te nemen in hun vlog. Ze doen dat bijvoorbeeld door hun eigen rol als vlogger te expliciteren, maar ook door ervaringen te delen op een levensechte manier. 1F-leerlingen vallen vaker uit hun rol en vragen bevestiging van de toetsleider. Ook spreken leerlingen op niveau 2F kijkers vaker direct aan, soms zelfs op hun gevoel.



Afstemming op doel

Leerlingen op niveau 2F brengen het spreekdoel veel explicieter tot uiting in hun vlog dan leerlingen op niveau 1F. 2F-leerlingen geven vaker expliciet aan wat hun spreekdoel is en hebben vaker een duidelijke boodschap voor de kijkers van hun vlog. Ook sluiten leerlingen op niveau 2F vaker hun vlog zelf af, met bijbehorende boodschap. De leerlingen op 1F-niveau hebben hulp nodig van de toetsleider bij het afsluiten van de vlog.



SPREKEN IN HET KORT

92 procent van de leerlingen beheerst ten minste het fundamentele referentieniveau voor spreken. 62 procent van de leerlingen beheerst ook het streefniveau. Net als bij het subdomein luisteren, wordt daarmee de ambitie voor het fundamenteel niveau ruimschoots behaald. Ook de ambitie ten aanzien van het streefniveau wordt op het subdomein spreken, in tegenstelling tot de andere subdomeinen, bijna behaald. Voor de totale groep leerlingen geldt dat, van alle taakkenmerken, de *afstemming op het publiek* het laagst wordt beoordeeld. Leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen, hebben gemiddeld meer moeite met *woordgebruik en woordenschat* dan leerlingen die al wel op fundamenteel niveau presteren.

Als we verder inzoomen op de prestaties en kijken naar de beoordeelde aspecten (onderliggend aan de kenmerken van de taakuitvoering), dan zien we dat vlogs van leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen zich onderscheiden van vlogs van 1F-leerlingen door:

a) weinig complexe inhoud;
b) onvolledigheden en hulpbehoevendheid in de uitvoering;
c) weinig variatie in woordgebruik.

Vergelijken we de vlogs van 2F-leerlingen met die van 1F-leerlingen, dan valt op dat 2F-leerlingen:

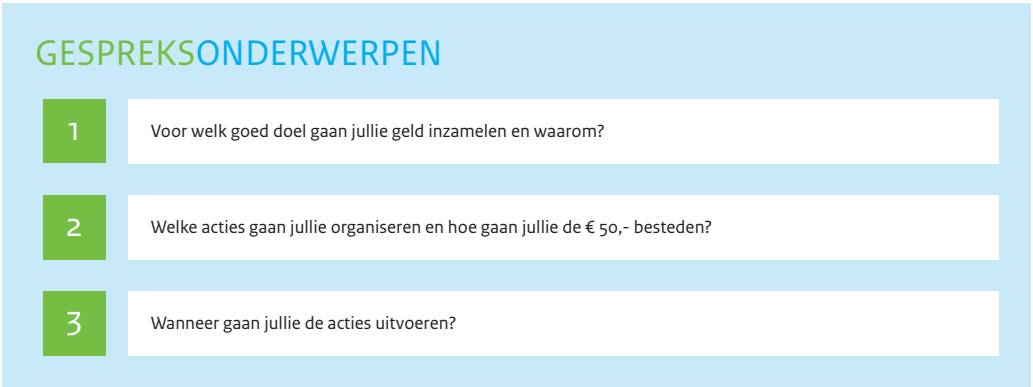
a) meer (passende) nonverbale communicatie toepassen;
b) het publiek expliciet betrekken in hun vlog;
c) vaker een duidelijke boodschap hebben voor het publiek.

3.2.4 Gesprekken

In het referentiekader wordt het subdomein gesprekken uiteengelegd in twee taken: *Deelnemen aan discussie en overleg* en *informatie uitwisselen*. In dit onderzoek is de gespreksvaardigheid van leerlingen beoordeeld aan de hand van één taak, waarin *deelnemen aan discussie en overleg* centraal stond[19]. Net als bij spreken geldt ook hier dat de resultaten van dit onderzoek dan ook geïnterpreteerd moeten worden binnen de context van de gekozen gesprekssituatie.

De leerlingen uit groep 8 voerden in drietallen gesprekken over het organiseren van een actie om geld in te zamelen voor een goed doel. Daarnaast kregen ze een (fictief) bedrag van vijftig euro. Daarmee konden ze de voorbereiding van die actie financieren. De leerlingen moesten gezamenlijk afspreken hoe ze dit geld gingen besteden en wat de bijbehorende planning van het project was. Om hen daarbij te helpen, kregen ze als groepje een kaart. Daarop stonden de te bespreken onderwerpen. (zie figuur 3.2.4a).

Figuur 3.2.4a – Gesprekskaart met onderwerpen



Daarnaast kreeg iedere leerling een eigen gesprekskaart. Daarop stond informatie over de aard van het goede doel, het soort inzamelactie en de planning die specifiek voor de leerling bedoeld was. Er waren in het gesprek drie leerlingrollen, die elk voor bepaalde momenten in het gesprek een eigen inbreng vereisten. Tabel 3.2.4a geeft een overzicht van de verschillende leerlingrollen.

[19] Deze keuze, om minimaal de taak *discussie en overleg* te beoordelen, is gemaakt op basis van de domeinbeschrijving (SLO, 2016). Deze is mede ingegeven door de wens om een zinvolle en authentieke taak af te nemen.

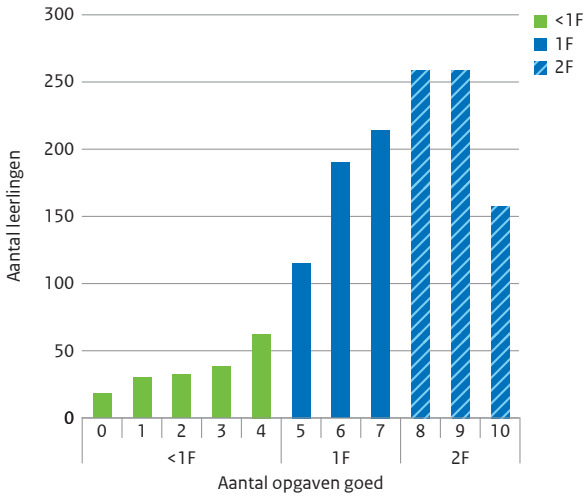
Tabel 3.2.4a – Informatie per leerlingrol gesprekken

	Keuze goed doel	Soort inzamelactie	Planning
Leerling 1	dieren	[geen informatie]	zo snel mogelijk
Leerling 2	[geen informatie]	iets maken en verkopen	de tijd nemen
Leerling 3	zieke kinderen	iets organiseren	[geen informatie]

Door de informatie op de gesprekskaarten werd de leerling gestimuleerd om op minimaal twee momenten in het gesprek actief iets in te brengen. Daarnaast mocht de leerling ook meepraten over andere onderwerpen die tijdens het gesprek aan bod kwamen. Voor het goede verloop van het gesprek kon de toetsleider als het gesprek vastliep, ingrijpen volgens een vooraf ingevuld gesprekssschema met stuurvragen. Alle gesprekken werden opgenomen op video. Deze zijn achteraf, op individueel niveau, beoordeeld met een gestandaardiseerd beoordelingsmodel (zie Van Langen et al., 2017). Een leerling kon voor het gesprek dat hij had gevoerd een maximale score van 10 behalen en een minimale score van 0 punten.

In figuur 3.2.4b staat de verdeling van de leerlingen over de scores voor het subdomein gesprekken weergegeven, evenals de indeling naar referentieniveaus. Zo'n 87 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele niveau 1F. Dit is boven het ambitieniveau van 85 procent van de commissie Meijerink. Het ambitieniveau van 65 procent ten aanzien van het streefniveau wordt niet behaald: 49 procent van de leerlingen beheerst het streefniveau 2F voor gespreksvaardigheid.

Figuur 3.2.4b – Scoreverdeling op de toets gesprekken (*n*=1380)



De afzonderlijke kenmerken voor gesprekken

De gesprekstaak is voor iedere individuele leerling beoordeeld op een aantal kenmerken (zie ook tabel 3.2.4b):

- Beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- Afstemming op doel
- Afstemming op gesprekspartner
- Woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing[20]

[20] In het referentiekader (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) zijn woordgebruik en woordenschat versus vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing twee aparte kenmerken van de taakuitvoering. In het beoordelingsmodel van de huidige peiling zijn deze kenmerken samengenomen.

De uitvoering van de opdracht is, net als bij het subdomein spreken, als een randvoorwaardelijk kenmerk toegevoegd aan de beoordeling (gemeten als: Kwaliteit van de inhoud).

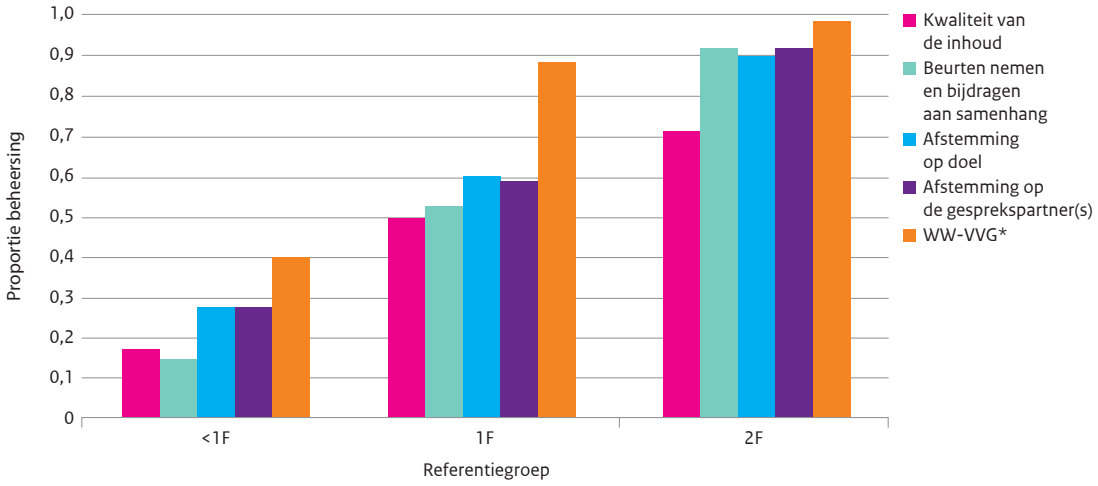
Tabel 3.2.4b – Kenmerken van de taakuitvoering gesprekken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) samen met beoordelingsaspecten uit het beoordelingsmodel van het huidige peilingsonderzoek (Van Langen et al., 2017)

Kenmerk taakuitvoering	Aspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (Randvoorwaardelijk voor gesprekstaak)	• Kwaliteit van de inhoud		
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	• Gesprek onderhouden • Initiatief in beurten nemen • Passendheid van beurten nemen • Inbreng gesprekspartners integreren	• Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.	• Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. • Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.
Afstemming op doel	• Doelgerichtheid	• Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. • Herkent gesprekssituaties en kan passende routines gebruiken.	• Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. • Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
Afstemming op de gesprekspartner(s)	• Taalgebruik afstemmen • Non-verbale communicatie • Actief luistergedrag	• Kan de gesprekspartner(s) redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. • Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.	• Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. • Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. • Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).
Woordgebruik en woordenschat	• Woordgebruik • Woordenschat	• Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	• Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. • Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	• Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw	• De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. • Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	• De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/of haperingen. • Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. • Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zo nodig hersteld.

De scores op de kenmerken *woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* zijn bij elkaar opgeteld. Deze telden voor 25 procent mee in de totaalscore. De kenmerken *uitvoering: kwaliteit van de inhoud*, *beurten nemen* en *afstemming op doel* wogen zwaarder mee dan de overige kenmerken. Ook werd actief luistergedrag als aspect van het kenmerk *afstemming op de gesprekspartner* zwaarder meegewogen.

We hebben berekend hoe leerlingen gemiddeld presteren op elk kenmerk van de taakuitvoering. Dat hebben we gedaan door voor elk kenmerk de proportie beheersing uit te rekenen; ofwel de gemiddelde hoogte van het oordeel op het betreffende kenmerk ten opzicht van de maximale score (zie figuur 3.2.4c).

Figuur 3.2.4c – Gemiddelde proportie beheersing per kenmerk van de taakuitvoering (*n*=1380)



NB. WW-VVG = Woordgebruik en woordenschat en Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing.

Voor de totale groep leerlingen geldt dat zij gemiddeld de hoogste beoordeling krijgen voor *woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Gemiddeld krijgen zij de laagste beoordeling op *kwaliteit van de inhoud*. Deze volgorde in beheersingsniveau is voor de afzonderlijke referentiegroepen min of meer hetzelfde. Alleen voor de groep leerlingen die het niveau 2F beheersen, geldt dat het kenmerk *kwaliteit van de inhoud* significant lager wordt beoordeeld dan alle andere kenmerken. Bij de andere twee referentiegroepen is er geen verschil in de beoordeling van de kenmerken *kwaliteit van de inhoud* en *beurten nemen en bijdragen aan samenhang*, maar worden beide kenmerken wel significant lager beoordeeld dan de overige drie kenmerken van de taakuitvoering.

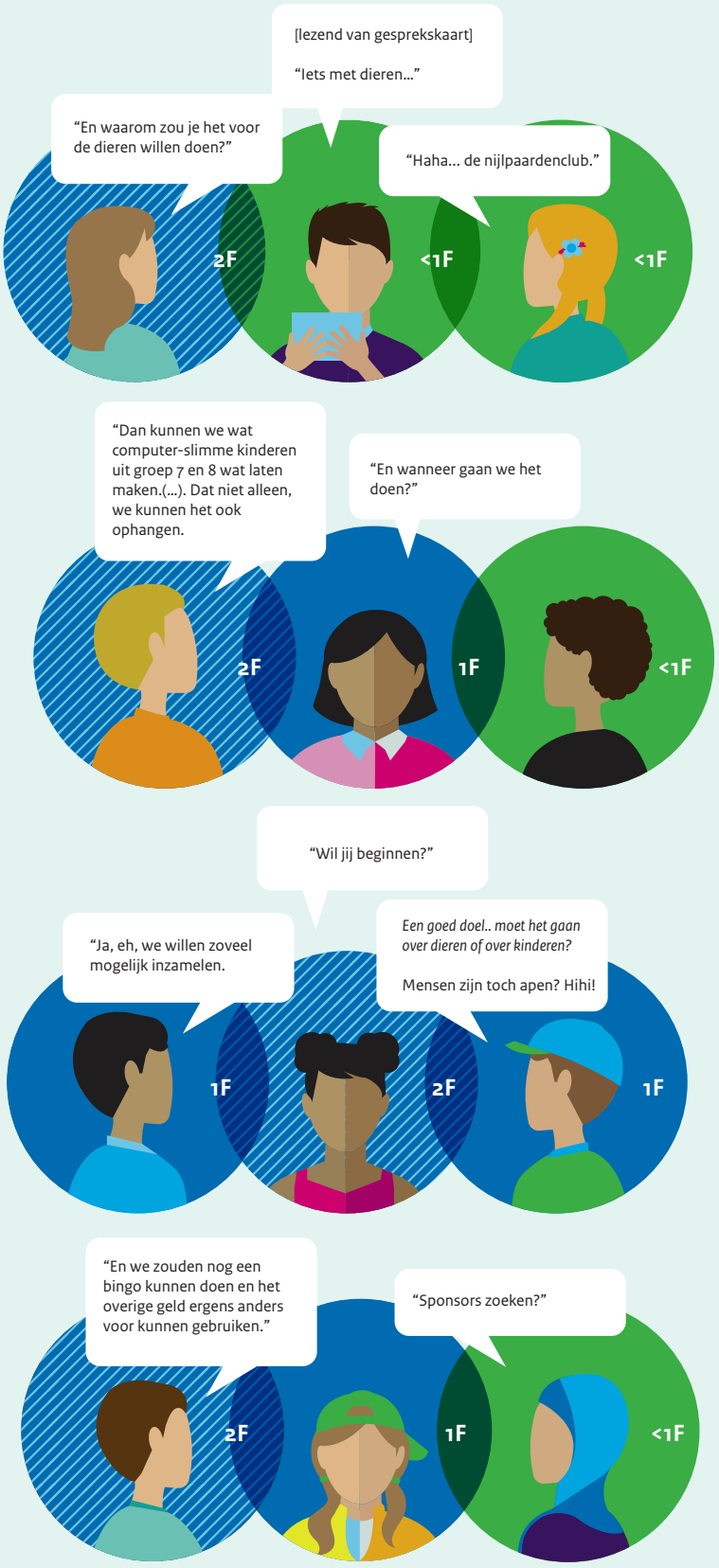
Wat onderscheidt leerlingen presterend op de verschillende referentieniveaus van elkaar?

Wat maakt nu vooral het verschil tussen de groepen <1F en 1F en de groepen 1F en 2F? Dit kunnen we achterhalen door naar de scores op de onderliggende beoordelingsaspecten bij de kenmerken van de taakuitvoering te kijken. Bij het kenmerk *afstemming op de gesprekspartner* gaat het om bijvoorbeeld drie aspecten, namelijk *taalgebruik afstemmen*, *non-verbale communicatie* en *actief luistergedrag* (zie ook tabel 3.2.4b). De scores op de onderliggende beoordelingsaspecten vormen samen de score van het taakkenmerk.

Het verschil tussen de groepen <1F en 1F is vooral dat leerlingen die het fundamentele niveau 1F beheersen, beter het gesprek gaande kunnen houden dan leerlingen die nog niet voldoen aan dit niveau. Ook nemen zij meer initiatief in het beurten nemen dan leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen. Beide aspecten zijn onderdeel van het taakkenmerk *beurten nemen en bijdragen aan samenhang*. Verder weten zij beter af te stemmen op het doel; leerlingen met niveau 1F krijgen een hogere beoordeling op het aspect *doelgerichtheid* dan leerlingen die het niveau 1F nog niet beheersen[21]. *Doelgerichtheid* is zowel een vaardigheid die de groep <1F onderscheidt van 1F, als die de groep 1F onderscheidt van 2F. Hoe hoger het referentieniveau, hoe hoger de gemiddelde score op dit aspect. Dit geldt ook voor het *onderhouden van het gesprek* (aspect bij het taakkenmerk *beurten nemen en bijdragen aan samenhang*): ook op dit aspect nemen gemiddelde scores toe, als het referentieniveau hoger wordt. Ten slotte vertonen leerlingen met niveau 2F meer *actief luistergedrag* dan leerlingen met niveau 1F (aspect bij het taakkenmerk *afstemming op de gesprekspartner(s)*).

[21] Ook verschilden de groepen <1F en 1F van elkaar in de kwaliteit van de inhoud van hun uitingen. Echter, omdat dit beoordelingsaspect relatief vaak als 'niet te beoordelen' werd beschouwd in de <1F-groep, is het niet opgenomen bij de citaten op de volgende bladzijde.

Hieronder staat een aantal citaten die de verschillen in gespreksvaardigheden tussen leerlingen in de referentiegroepen <1F (groen), 1F (blauw) en 2F (blauw gearceerd) illustreren. Deze citaten zijn geselecteerd uit opnames van leerlingen die binnen referentiegroepen typerende scores behalen op de onderscheidende aspecten.



Gesprek onderhouden: Leerlingen op niveau 2F nemen veel vaker initiatief om het gesprek zelfstandig te starten, sturen en af te sluiten. De bijdrage aan het gesprek van leerlingen op 1F kenmerkt zich vooral door het reageren op en/of kopiëren van de inbreng van anderen. Leerlingen die het 1F-niveau nog niet beheersen, houden zich afzijdig in het gesprek. Ze brengen alleen iets in als ze direct iets gevraagd wordt. Soms ondermijnt de inbreng van de leerling op <1F zelfs het gesprek, omdat deze op dat moment niet passend is.

Doelgerichtheid: Leerlingen op niveau 2F nemen initiatief om het gezamenlijke gespreksdoel te behalen door de gesprekspartners te betrekken bij het gesprek, bijvoorbeeld met behulp van vragen. Ook de leerling op niveau 1F doet actief mee om het gespreksdoel te behalen, maar wel vooral vanuit zijn/haar rol met behulp van de gesprekskaart. Leerlingen op niveau <1F leveren geen actieve bijdrage om het gespreksdoel te behalen.

Initiatief in beurten nemen: <1F-leerlingen en 1F-leerlingen onderscheiden zich naast bovengenoemde nog in de mate waarin er initiatief wordt genomen in het beurten nemen. Waar leerlingen met niveau 1F nog wel zelf initiatief nemen om iets toe te voegen aan het gesprek, gebeurt dit zelden bij leerlingen die het 1F-niveau nog niet beheersen.

Actief luistergedrag: Leerlingen met niveau 1F en niveau 2F verschillen ten slotte van elkaar in de mate waarin actief luistergedrag wordt getoond. Leerlingen met niveau 2F hebben – meer dan 1F-leerlingen - een actieve zithouding, maken oogcontact met anderen en reageren bevestigend (bijvoorbeeld door te knikken) tijdens het gesprek.

GESPREKKEN IN HET KORT

87 procent van de leerlingen beheerst minimaal het fundamentele referentieniveau voor gesprekken. 49 procent van de leerlingen beheerst ook het streefniveau. Daarmee wordt de ambitie ten aanzien van het fundamentele niveau behaald. Dat geldt niet voor het streefniveau, al zijn er wel veel leerlingen die dit niveau nét niet halen. Gemiddeld krijgt de totale groep leerlingen de laagste beoordeling voor de *kwaliteit van de inhoud*. Alleen 2F-leerlingen scoren op dit kenmerk van de taakuitvoering significant lager dan op alle andere kenmerken. Leerlingen die niet op streefniveau presteren, hebben met de kenmerken *kwaliteit van de inhoud* en *beurten nemen en bijdragen aan samenhang* evenveel moeite, meer dan met de overige kenmerken van de taakuitvoering.

Als we verder inzoomen op de prestaties en kijken naar de beoordeelde aspecten onderliggend aan de taakkenmerken, dan zien we dat als het referentieniveau toeneemt, leerlingen

a) vaker het initiatief nemen om het gesprek te starten, sturen of af te sluiten en
b) vaker initiatief nemen om het gespreksdoel te behalen, door gesprekspartners te betrekken bij het gesprek.

Daarnaast valt op dat 1F-leerlingen soms zelf initiatief nemen om iets toe te voegen aan een gesprek, terwijl leerlingen die het 1F-niveau nog niet beheersen dit zelden doen. Ten slotte vertonen 2F-leerlingen, meer dan 1F-leerlingen, actief luistergedrag, bijvoorbeeld door oogcontact te maken met anderen.

3.3 Trends

Hoe heeft de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in groep 8 zich ontwikkeld? Presteren de huidige basisschoolleerlingen beter dan basisschoolleerlingen een aantal jaren terug? Om dit na te gaan, is de luister- en spreekvaardigheid van de leerlingen uit dit peilingsonderzoek vergeleken met de luister- en spreekvaardigheid van leerlingen uit vergelijkbare peilingsonderzoeken die in respectievelijk 2007 en 2010 zijn uitgevoerd (Krom, Van Berkel, Van der Schoot, Sijtstra, Hemker, & Marsman 2011; Krämer, Kuhlemeier, Knoop, Hemker, & Van Weerden, 2014). Om deze vergelijking te maken, zijn een aantal luisteritems uit het peilingsonderzoek van 2007 ook meegenomen in het huidige onderzoek. De scores op deze zogenaamde 'ankeritems' kunnen met elkaar vergeleken worden. Voor een vergelijking van de spreekvaardigheid tussen de twee onderzoeken, maakten een aantal leerlingen uit het huidige peilingsonderzoek een spreekopdracht uit het peilingsonderzoek van 2010 (een 'ankertoets'). Die is op basis van het bijbehorende beoordelingsmodel beoordeeld.

3.3.1 Ontwikkeling van de luistervaardigheid

Om de luistervaardigheid van leerlingen uit de peilingsonderzoeken van 2007 en 2017 met elkaar te vergelijken, kijken we naar de prestaties op twaalf ankeritems die in beide jaren door een deel van de leerlingen zijn gemaakt (n_{totaal}=1467). Bij het vergelijken van prestaties tussen de twee peiljaren, is het belangrijk om te controleren voor factoren die van invloed kunnen zijn op de luistervaardigheid en die tussen peiljaren verschillen. Een factor die bleek te verschillen tussen peiljaren is het percentage leerlingen dat thuis een andere taal spreekt dan het Nederlands[22]. Ging het in 2007 nog om 8 procent van de groep leerlingen die de ankeritems maakte, in 2017 was dat 13 procent. Ook als we hiermee rekening houden, zien we dat leerlingen in 2007 beter presteerden op de ankeritems luistervaardigheid dan leerlingen in 2017. In 2007 werd gemiddeld 71 procent van de items goed gemaakt, terwijl in 2017 64 procent van de vragen correct werd beantwoord[23].

3.3.2 Ontwikkeling van de spreekvaardigheid

Om de spreekvaardigheid van leerlingen uit de peilingsonderzoeken van 2010 en 2017 met elkaar te kunnen vergelijken, is de ankertoets spreken uit 2010 afgenomen bij een representatieve[24] groep leerlingen uit het huidige peilingsonderzoek (n=195). Deze ankertoets bestond uit een beeldverhalentaak. Daarin moesten leerlingen een verhaal vertellen op basis van een serie afbeeldingen die ze te zien kregen. Dit moesten ze in totaal drie keer doen. Een van de afbeeldingenseries beeldde bijvoorbeeld een ruzie op het schoolplein uit, die uiteindelijk wordt gesust door de leerkracht.

Leerlingen werden beoordeeld aan de hand van het beoordelingsmodel uit 2010. Dit model bevatte de beoordelingsaspecten:

- Inhoud
- Woordkeuze
- Structuur en samenhang:
  - Naamgeving van de hoofdpersoon;
  - Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (M-werkwoorden);
  - Aangeven van de setting;
  - Causale verbindingswoorden;
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken;
- Verstaanbaarheid;
- Globaal kwaliteitsoordeel.

---

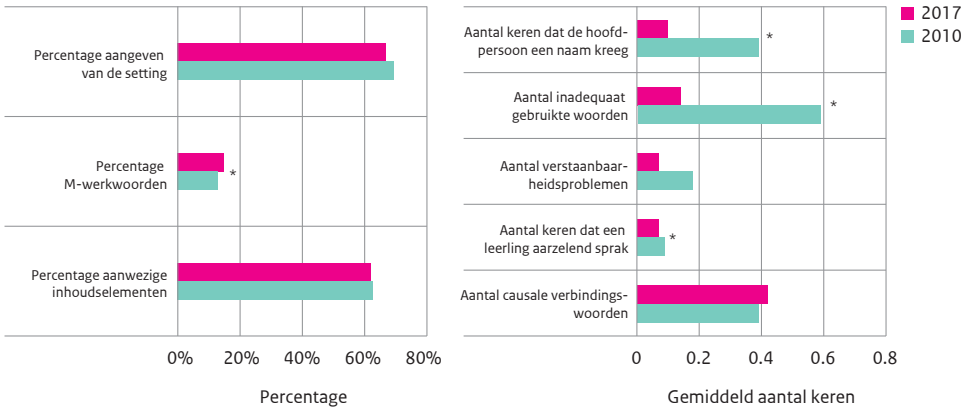
[22] Hier gedefinieerd als een andere taal dan het Standaardnederlands, een Nederlands dialect of een streektaal (bijvoorbeeld Fries).

[23] Hierbij moet opgemerkt worden dat de ankeritems gebaseerd waren op twee audiofragmenten: een fragment over Beau van Erven Dorens en een fragment over @Home internet. Items met vragen die horen bij het eerste fragment zijn in 2017 aanzienlijk slechter gemaakt dan in 2007 (proportie beheersing 0,63 versus 0,75). De scores op items die horen bij het tweede fragment verschilden echter niet veel van elkaar (proportie beheersing 0,68 en 0,66 in respectievelijk 2007 en 2017). Het verschil in prestaties op de items die horen bij de twee fragmenten is daarom misschien inhoudelijk te duiden.

[24] Deze groep leerlingen bleek voor wat betreft de resultaten behaald op het onderdeel spreekvaardigheid, representatief voor de gehele populatie, zie Van Langen et al., 2017.

Om de ontwikkeling van de spreekvaardigheid tussen 2010 en 2017 te onderzoeken, zijn de scores op de beoordeelde aspecten met elkaar vergeleken. Uit deze vergelijkingen komt naar voren dat beide groepen leerlingen nauwelijks van elkaar verschillen. De spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is niet noemenswaardig verbeterd of verslechterd tussen 2010 en 2017. Verschillen zijn slechts zichtbaar op detailniveau (zie figuur 3.3.2a).

Figuur 3.3.2a – Gemiddelde scores (in percentage en aantal keer) op beoordeelde aspecten van het onderdeel spreekvaardigheid in de peiling van 2010 en 2017 (n_{2010}=204 en n_{2017}=195). Significante verschillen zijn aangegeven met een *



Zo is het aantal inadequaat gebruikte woorden afgenomen tussen 2010 en 2017 (van gemiddeld 0,59 naar gemiddeld 0,14). Ook is het aantal keren dat een leerling aarzelend sprak (gemiddeld 0,09 keer in 2010 en 0,07 keer in 2017) iets minder geworden. Het aantal keren dat de hoofdpersoon in het verhaal een naam kreeg, wat bijdraagt aan de structuur en samenhang van het verhaal, is iets afgenomen (gemiddeld 0,39 keer in 2010 en 0,10 keer in 2017). Ten slotte is het gebruik van het aantal metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden ("M-werkwoorden") licht gestegen. M-werkwoorden zijn woorden die een innerlijke staat of een talige handeling weergeven, zoals 'denken', 'voelen' of 'zeggen' en 'roepen'. Deze werkwoorden geven structuur aan een verhaal, doordat ze inzicht geven in de beweegredenen van de hoofdpersonen, of hun reacties op gebeurtenissen in het verhaal. Van de 25 van tevoren gespecifieerde M-werkwoorden gebruikte de gemiddelde leerling er in 2007 13. In 2017 waren dat er 15 (in de 3 beeldverhalen tezamen).

TRENDS IN HET KORT

Leerlingen presteerden in 2007 beter op de ankeritems luistervaardigheid dan leerlingen in 2017. In 2007 werd gemiddeld 71 procent van de items goed gemaakt, terwijl in 2017 64 procent van de vragen correct werd beantwoord. Het blijkt dat de ankeritems van alleen 1 van de 2 audiofragmenten het verschil tussen 2007 en 2017 voor hun rekening nemen.

De spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is niet noemenswaardig verbeterd of verslechterd tussen 2010 en 2017. Op detailniveau zijn kleine verschillen met 2007 zichtbaar, zowel in positieve als in negatieve zin.

4 Verschillen tussen scholen en leerlingen

In de vorige hoofdstukken beschreven we het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid op de deelnemende scholen. Daarnaast schetsten we de taalachtergrond van leerlingen. Ook beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de taken voor luister-, spreek- en gespreksvaardigheid. In dit hoofdstuk gaan we in op verschillen in prestaties tussen leerlingen en scholen. Ook maken we een koppeling met kenmerken van het onderwijsleerproces en de achtergrond van leerlingen.

We proberen een antwoord te vinden op de vragen:
- Hoe groot zijn verschillen tussen scholen en leerlingen op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken?
- Hangen de prestatieverschillen samen met kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid?
- Of zijn het vooral domeinspecifieke (zoals de thuistaal), of algemene achtergrondkenmerken (zoals het geslacht) van leerlingen en scholen (zoals schoolgrootte) die samenhang vertonen met prestatieverschillen?

4.1 Gehanteerde aanpak

Om dit te onderzoeken kijken we voor de drie subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken afzonderlijk naar de samenhang tussen de prestaties van leerlingen aan de ene kant en de domeinspecifieke en algemene achtergrondkenmerken van scholen en leerlingen aan de andere kant. We doen dit per subdomein. Het bleek namelijk niet mogelijk om een totaalscore voor mondelinge taalvaardigheid te construeren. Daarvoor hingen de scores op de subdomeinen onderling niet sterk genoeg samen. Het ontbreken van samenhang is mogelijk te verklaren door andere (niet-talige) aspecten die de prestaties op de taken in dit peilingsonderzoek beïnvloeden, zoals het ervaren gevoel van veiligheid in de klas.

Per subdomein kijken we dus naar de mate waarin prestaties tussen scholen en leerlingen verschillen en hoe we deze verschillen kunnen toeschrijven aan kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid, die we in dit peilingsonderzoek in kaart hebben gebracht. Maar, zoals in hoofdstuk 1 aangegeven, ontstaat er van sommige kenmerken geen eenduidig beeld, als we de antwoorden van schoolleiders op basis van de vragenlijst vergelijken met de antwoorden uit de interviews met leerkrachten uit het verdiepend onderzoek[25]. Daarom nemen we alleen die kenmerken mee waarvoor het beeld

[25] Kenmerken waarvoor dit geldt zijn: registratie van vorderingen, gerichte ondersteuning bij achterblijvers, frequentie aandacht voor het domein bij taalonderwijs, frequentie aandacht voor het domein bij andere vakken en het percentage leerkrachten met nascholing op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid.

wél eenduidig is. Aan deze kenmerken voegen we het gemiddelde spreekklimaat in de klas toe. Het spreekklimaat is gebaseerd op de oordelen die leerlingen gaven op vier stellingen over het spreekklimaat in de klas (op een schaal van 1 tot 5, zie hoofdstuk 2). We nemen dit kenmerk mee als schoolkenmerk. Het bleek namelijk dat verschillen in ervaren spreekklimaat in grote mate toe te schrijven zijn aan verschillen tussen klassen (en hier dus: scholen).

Bij het onderzoeken van de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en prestaties op mondelinge taalvaardigheid, houden we rekening met een aantal domeinspecifieke en algemene leerling-kenmerken. Die hangen mogelijk ook samen met de verschillen in mondelinge taalvaardigheid. De domeinspecifieke leerlingkenmerken, zoals thuistaal en de aanwezigheid van taaldragers thuis, zijn gebaseerd op informatie uit de leerlingvragenlijst. Algemene leerling-kenmerken, zoals leeftijd, zijn bij de school opgevraagd. Dit geldt ook voor de score op de toets Begrijpend Lezen, medio groep 7. Tot slot houden we rekening met een aantal algemene schoolkenmerken die samen kunnen hangen met prestatie-verschillen, bijvoorbeeld regio en stedelijkheid.

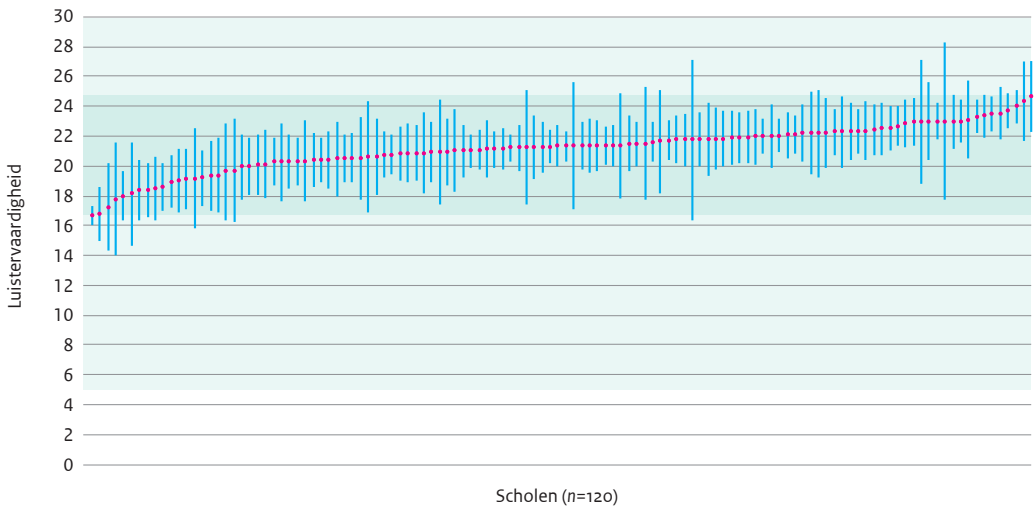
4.2 Verschillen in prestaties

Voordat we ingaan op de samenhang tussen de kenmerken van het onderwijsleerproces en de leerlingprestaties, gaan we eerst na of scholen überhaupt van elkaar verschillen in leerlingprestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Ook willen we weten hoe groot die verschillen tussen scholen zijn, vergeleken met de verschillen die we tussen leerlingen zien. We beantwoorden daarvoor de volgende vraag:

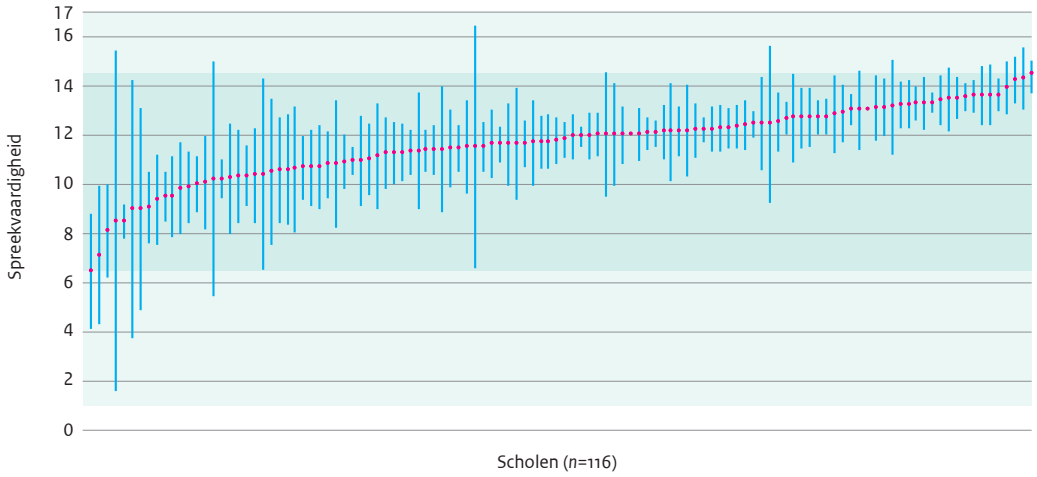
Hoe groot zijn de verschillen in prestaties tussen scholen en leerlingen op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken?

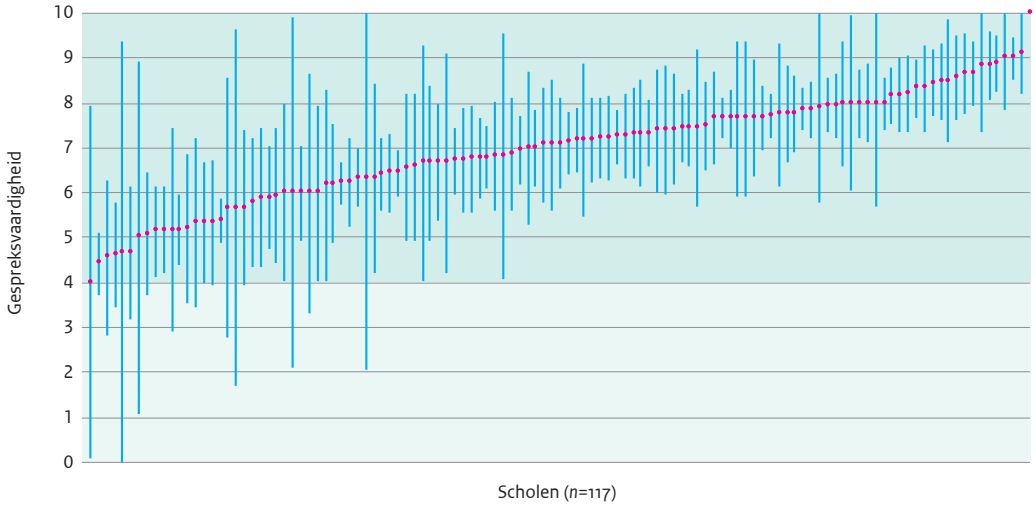
Op de ene school blijken leerlingen beter te presteren dan op de andere school. In figuur 4.2a is te zien hoe de gemiddelde schoolscores op de drie subdomeinen variëren tussen scholen.

Figuur 4.2a – Gemiddelde schoolscores op luistervaardigheid, spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid. Lichtblauwe verticale strepen representeren het 95% betrouwbaarheidsinterval rond de gemiddelde schoolscore[26]. De donkergroene markering geeft de spreiding tussen scholen weer; de lichtgroene markering de totale spreiding van de leerlingscores.



[26] Het 95 procent betrouwbaarheidsinterval geeft de scorerange weer waarbinnen het daadwerkelijke schoolgemiddelde zich met 95 procent zekerheid bevindt. het betrouwbaarheidsinterval wordt bepaald door de spreiding van leerlingscores rondom het schoolgemiddelde en het aantal leerlingen per school.





Respectievelijk 6, 18 en 17 procent van de prestatieverschillen op de luister-, spreek- en gesprekstaak kan worden toegeschreven aan verschillen op het niveau van de school en haar omgeving (zoals verschillen tussen wijken). Het overige deel van de verschillen bevindt zich op het niveau van de leerling. Bij de prestaties op de subdomeinen spreken en gesprekken zijn de schoolverschillen relatief groot, zowel in vergelijking met het subdomein luisteren als met ander onderwijsonderzoek. Scheerens en Bosker (1997) rapporteren in een meta-analyse bijvoorbeeld een gemiddelde van 9 procent.

Uit figuur 4.2a blijkt ook dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen prestaties van individuele leerlingen. Als deze verschillen groot zijn, zien we dat de betrouwbaarheidsmarge rondom het schoolgemiddelde ruimer wordt. Deze marge is ook ruimer als weinig leerlingen de taak op de betreffende school uitvoerden. Over het algemeen zijn de verschillen tussen leerlingen[27] bij scholen die gemiddeld goed presteren op luister-, spreek- en gespreksvaardigheid kleiner dan bij scholen die gemiddeld lager scoren.

[27] Gemeten als de standaarddeviatie, een maat die uitdrukking geeft aan de variabiliteit van de leerlingscores.

4.3 Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken

We stelden vast dat verschillen in leerlingprestaties deels verklaard worden door verschillen tussen scholen. De vraag is nu of deze verschillen tussen scholen kunnen worden gerelateerd aan de gemeten kenmerken van het onderwijsleerproces. We beantwoorden daarvoor de volgende vraag:

Hangen de prestatieverschillen samen met gemeten kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid? Of zijn het vooral domeinspecifieke (zoals de thuistaal) of algemene achtergrondkenmerken (zoals het geslacht) van leerlingen die samenhang vertonen met prestatieverschillen?

Om dit te onderzoeken is eerst gekeken naar onderlinge verbanden tussen de gemeten kenmerken van het onderwijsleerproces. Uit deze verkennende analyse bleek dat sommige kenmerken randvoorwaarden vormen voor het vinden van samenhang tussen de overige kenmerken en de prestaties op de onderdelen luisteren, spreken en gesprekken. Bij het subdomein gesprekken is zo'n randvoorwaarde bijvoorbeeld het gemiddelde spreekklimaat in de klas. Daarom is in de analyses gekeken naar hoe sommige kenmerken sámen van invloed zijn op de mondelinge taalvaardigheid.

Tabel 4.3a[28] toont de invloed van de verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen en leerlingen op de totaalscore voor luisteren, spreken en gesprekken[29]. Een plus (+) in de tabel betekent dat leerlingen op scholen met het betreffende kenmerk een significant hogere score halen dan leerlingen op scholen zonder dit kenmerk. Het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een min (-).

Het is belangrijk hier op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen school- en leerlingkenmerken aan de ene kant en de vaardigheid van leerlingen aan de andere kant. Het gaat dus niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo zien we in tabel 4.3a dat de mate van ervaren spreekvrijheid samenhangt met een hogere score op luisteren, spreken en gesprekken. Maar het is niet zo dat die hogere mate van spreekvrijheid de hogere score op luisteren, spreken en gesprekken veroorzaakt. Het is ook mogelijk dat een hogere vaardigheid op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken juist een hogere mate van ervaren spreekvrijheid tot gevolg heeft.

[28] In de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen is de invloed van alle achtergrondkenmerken meegenomen, door middel van stapsgewijze meerniveau-analyses. In het eindmodel zijn, naast alle kenmerken van het onderwijsleerproces en de algemene kenmerken van scholen, leerlingpopulatie en leerlingen, alleen die domeinspecifieke kenmerken van leerlingen opgenomen die een significante samenhang vertoonden met de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid (met $p < .05$). Zie voor een uitgebreide beschrijving van de meerniveau-analyse het technisch rapport bij het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

[29] Bij de meerniveau-analyse van het onderdeel gesprekken zijn ook algemene kenmerken van het gehele gesprek ter controle meegenomen. Het gaat om de kenmerken: mate waarin het gespreksdoel is bereikt, evenwichtigheid van het gesprek als geheel, mate van sturing door de toetsleider en effect van het gedrag van de toetsleider. Want het is mogelijk dat de kwaliteit van het gesprek als geheel voor een groot deel bepaalt of de individuele gespreksvaardigheid al dan niet goed tot uiting komt. Hoewel de eerste drie gesprekskenmerken wel een positief verband houden met de individuele gespreksvaardigheid, beïnvloeden ze niet de mate waarin de andere kenmerken samenhang vertonen met de gespreksvaardigheid.

Tabel 4.3a – Samenhang van prestaties op luisteren, spreken en gesprekken met domeinspecifieke en algemene school- en leerlingkenmerken

	Subdomein Mondelinge taalvaardigheid		
Kenmerken *n* leerlingen (scholen)	**Luisteren** 1518 (120)	**Spreken** 1354 (116)	**Gesprekken** 1368 (117)
Onderwijsleerproces			
Gemiddeld spreekklimaat in de klas			
Doelen in school- of taalbeleidsplan (geen/globaal/expliciet)			
Percentage tijd mondelinge taalvaardigheid (MTV)			
Aantal keer MTV op agenda		Rol schoolleiding	
Gebruik zelf uitgewerkte leerlijn			
Gebruik zelf ontwikkeld materiaal			
Gebruik toetsen			
Gebruik observaties			
Aantal keer MTV taken oefenen in groep 8			
Mate van betrokkenheid schoolbestuur			Spreekklimaat
Rol schoolleiding (laat leerkrachten vrij/betrokken bij MTV onderwijs)		+	
Domeinspecifieke leerling- en populatiekenmerken			
Score op begrijpend lezen	+	+	+
Aantal taalactiviteiten thuis	+		
Aantal taalactiviteiten met ouders	-		
Aantal taaldragers thuis	+		
Mate van ervaren spreekvrijheid	+	+	+
Migratieachtergrond (met versus zonder)		+	+
Thuistaal (anderstalig versus Nederlands (NL))			
Percentage leerlingen op school met NL als thuistaal			
Percentage leerlingen in groep 8 met NL als thuistaal			
Percentage leerlingen op school met uitgesproken taalrijke thuissituatie			
Leerlingachtergrond			
Sekse (jongens versus meisjes)		+	+
Leeftijd		-	
Hoogste opleiding van ouders (zeer laag/laag/middelbaar/hoog)			
Leerlinggewicht (0/0,3/1,2)			
Schoolachtergrond en algemene populatiekenmerken			
Regio (Noord/Midden/Zuid/Oost)			
Urbanisatiegraad (niet/weinig stedelijk versus matig/zeer sterk stedelijk)			
Denominatie (openbaar/christelijk/algemeen bijzonder & antroposofisch)			
Schoolgrootte (tot 200 versus 200+ leerlingen)			
Percentage gewichtenleerlingen in groep 8	-		

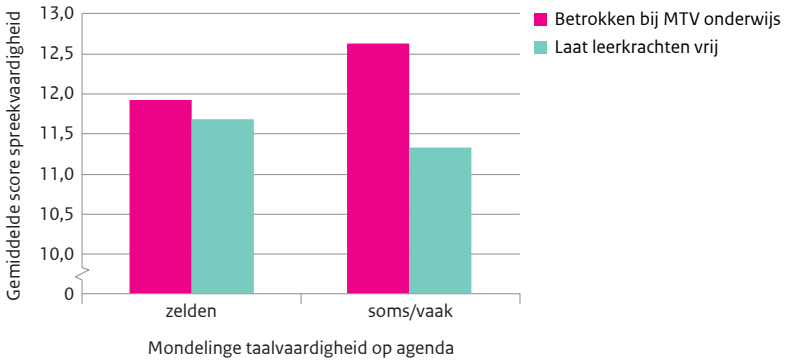
Onderwijsleerproces

Tabel 4.3a laat zien dat twee kenmerken van het onderwijsleerproces, in samenhang, verband houden met prestaties op het subdomein spreken. Dit zijn de mate waarin mondelinge taalvaardigheid op de agenda van de teamvergaderingen staat en de rol van de schoolleiding. In dit onderzoek wordt er een onderscheid gemaakt tussen een schoolleider die:

- betrokken is bij het vormgeven van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs, door bijvoorbeeld leerkrachten inhoudelijke feedback te geven, of leerkrachten te stimuleren het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs te ontwikkelen;
- leerkrachten vrij laat om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in te richten.

Op scholen waar de schoolleider betrokken is bij het vormgeven van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, presteren leerlingen beter op het onderdeel spreken, dan op scholen waar de schoolleiding de leerkrachten vrij laat om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in te richten. Dit verschil zien we vooral bij scholen die het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ook in de teamvergadering bespreken (zie figuur 4.3a). Op scholen waar het onderwerp mondelinge taalvaardigheid zelden wordt geagendeerd, houdt de betrokkenheid van de schoolleider geen verband met de prestaties van leerlingen op de spreektaak. Leerlingprestaties op de spreektaak zijn verreweg het hoogst op scholen met een schoolleiding die betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid én waar dit onderwerp met het team wordt besproken.

Figuur 4.3a – Gemiddelde spreekvaardigheid op scholen in relatie met de betrokkenheid van de schoolleiding en de mate waarin mondelinge taalvaardigheid (MTV) op de agenda van de teamvergadering staat



Voor het domein gesprekken geldt dat het spreekklimaat in de klas en de mate van betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in samenhang verband houden met prestaties op het subdomein gespreksvaardigheid. De mate van betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is in dit onderzoek gemeten als de mate waarin het schoolbestuur:

a) het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs bespreekt met de schoolleiding;
b) een visie heeft op het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs;
c) zicht heeft op de kwaliteit van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

We vinden geen algemeen verband tussen de betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en prestaties op de gesprekstaak. Alleen op scholen waar het spreekklimaat in de klas relatief slecht is (<3.78 op een schaal van 5), is er een positief verband tussen de mate van betrokkenheid van het schoolbestuur bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en de gespreksvaardigheid van de leerlingen. Dus, hoe meer betrokken het schoolbestuur op deze scholen betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, hoe hoger de gespreksvaardigheid van de leerlingen is.

Tabel 4.3a laat zien dat er geen afzonderlijke kenmerken van het onderwijsleerproces zijn die significant verband houden met prestaties op de luistertaak. Maar, deze kenmerken samen leveren wel een bijdrage aan het verklaren van verschillen in leerlingprestaties. Zo wordt bij het onderdeel luisteren een aanzienlijk deel van de schoolverschillen (84 procent; zie paragraaf 4.4 in dit hoofdstuk) verklaard door kenmerken die zijn meegenomen in dit onderzoek.

Domeinspecifieke leerlingkenmerken

Scores op begrijpend lezen worden ook wel gezien als een proxy voor algemene educatieve kwaliteiten (Mol & Bus, 2011) en vertonen een verband met alle subdomeinen mondelinge taalvaardigheid. Hoe hoger de score op begrijpend lezen, hoe hoger de prestaties voor luisteren, spreken en gesprekken. Verreweg de sterkste samenhang wordt gevonden bij prestaties op het onderdeel luisteren.

Ook de mate van ervaren spreekvrijheid hangt samen met de prestaties op alle subdomeinen. Hoe hoger de mate van ervaren spreekvrijheid, hoe hoger leerlingen scoren op de taken voor luisteren, spreken en gesprekken. Hier is het verband het sterkst met de prestaties op het onderdeel gesprekken. Gezien de aard van de gesprekstaak ligt dit ook in de lijn der verwachting. Dat de mate van spreekvrijheid ook samenhangt met luisterprestaties ligt minder voor de hand. Misschien representeert de ervaren spreekvrijheid ook een meer algemeen gevoel van veiligheid in de klas. Dat is iets dat een positief verband houdt met schoolprestaties in het algemeen (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Scheerens, 2013).

Naast de kenmerken 'score op begrijpend lezen' en 'mate van ervaren spreekvrijheid,' zijn er nog een aantal domeinspecifieke leerlingkenmerken of kenmerken van de leerlingpopulatie die samenhangen met prestaties op een bepaald subdomein. Zo behalen leerlingen zonder migratieachtergrond een hogere score op de onderdelen spreken en gesprekken dan leerlingen met een migratieachtergrond[30]. De taalrijkheid van de thuissituatie houdt verband met prestaties op het onderdeel luisteren. Hoe meer taalactiviteiten leerlingen thuis ontplooien en hoe meer taaldragers er in huis aanwezig zijn, hoe hoger leerlingen scoren op het onderdeel luisteren. Ondernemen leerlingen veel taalactiviteiten met hun ouders? Dan is hun score op het onderdeel luisteren juist lager dan bij leerlingen die dit minder doen.

Algemene leerling- en schoolkenmerken

Ook zijn er nog een aantal algemene leerlingkenmerken die samenhangen met prestaties op de drie subdomeinen. Zo scoren meisjes hoger op de onderdelen spreken en gesprekken dan jongens. Dit is in lijn met resultaten uit andere onderzoeken (Inspectie van het onderwijs, 2018; Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem, 2014). Ook leeftijd hangt samen met spreekvaardigheid. Oudere leerlingen zijn op het onderdeel spreken minder vaardig. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat oudere leerlingen vaak de leerlingen zijn die hebben gedoubleerd. Deze leerlingen laten over het algemeen lagere prestaties zien (CvTE, 2018).

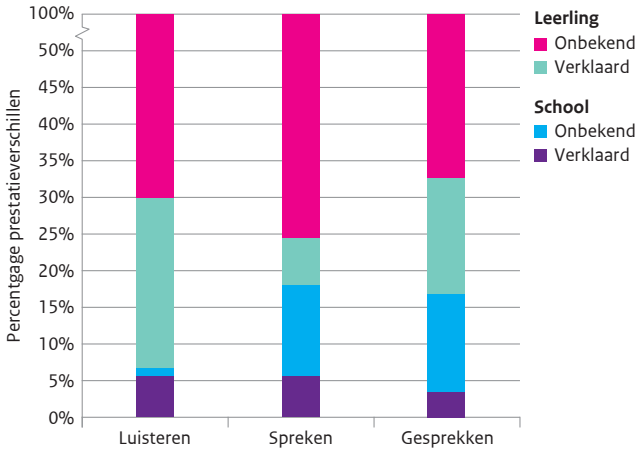
Het percentage gewichtenleerlingen in groep 8 houdt verband met de luistervaardigheid. Hoe meer gewichtenleerlingen er in de klas zitten, hoe lager de prestaties zijn van leerlingen op het onderdeel luisteren.

[30] Als we in de analyses geen rekening houden met de migratieachtergrond van de leerlingen, zien we juist een verband tussen de thuistaal en prestaties. Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands hebben lagere scores op het onderdeel spreken dan leerlingen met het Nederlands als thuistaal. Thuistaal en het wel of niet hebben van een migratieachtergrond zijn wel aan elkaar gerelateerd, maar niet 1 op 1. Zo spreekt 41 procent van de leerlingen met een migratieachtergrond thuis Nederlands. 4 procent van de leerlingen zonder migratie-achtergrond spreekt thuis geen Nederlands. Een deel van de prestatieverschillen wordt dus verklaard door een gemene deler in de kenmerken thuistaal en migratieachtergrond. Maar elk van deze kenmerken verklaart ook een uniek deel aan verschillen.

4.4 Verschillen verklaard

De eerder genoemde kenmerken verklaren niet alle prestatieverschillen die er zijn, zie figuur 4.4a.

Figuur 4.4a – Percentage prestatieverschillen verklaard/onbekend, met de gemeten kenmerken uit het onderzoek op het niveau van de leerling en het niveau van de school



Figuur 4.4a laat zien dat we in dit onderzoek het meeste zicht hebben gekregen op kenmerken die de verschillen tussen scholen op het onderdeel luisteren verklaren. Eerder gaven we aan dat 6 procent van de prestatieverschillen bij luisteren toe te schrijven is aan verschillen tussen scholen. Van deze verschillen is 84 procent te verklaren met de kenmerken die we hebben meegenomen. We hebben de minste grip op kenmerken die schoolverschillen in gespreksvaardigheid verklaren. Daar verklaren we slechts een vijfde van de in totaal 17 procent aan schoolverschillen. Voor spreken is de verklaarde variantie op schoolniveau ook gering. Daar verklaren we ongeveer een derde van de in totaal 18 procent aan schoolverschillen.

Ook van de gevonden verschillen tussen leerlingen, verklaren we in dit onderzoek het grootste deel bij het subdomein luisteren. Het gaat om 25 procent van de in totaal 94 procent aan prestatieverschillen op leerlingniveau. Verschillen tussen leerlingen in spreek- en gespreksvaardigheid zijn minder goed te verklaren. Voor spreken kunnen we slechts 8 procent (van de in totaal 82 procent) van de verschillen op leerlingniveau relateren aan kenmerken die we in dit onderzoek hebben gemeten. Voor gesprekken is dit 9 procent van de in totaal 83 procent aan prestatieverschillen tussen leerlingen.

In totaal zorgen alle meegenomen kenmerken van scholen en leerlingen ervoor dat 29 procent van de prestatieverschillen voor luistervaardigheid zijn te verklaren. Voor spreek- en gespreksvaardigheid is dit respectievelijk 12 en 19 procent.

4.5 Conclusie

Op de ene school blijkt de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen beter dan op de andere school. Vooral voor de subdomeinen spreken en gesprekken geldt dat een aanzienlijk deel van de prestatieverschillen tussen leerlingen toe te schrijven is aan de school (respectievelijk 18 en 17 procent).

Kenmerken van het onderwijsleerproces die samenhangen met de prestatieverschillen zijn de rol van de schoolleiding, het schoolbestuur en het spreekklimaat. Deze kenmerken houden in samenhang verband met de prestaties op spreken en gesprekken. Op scholen met een relatief slecht spreekklimaat is de gespreksvaardigheid hoger als het schoolbestuur betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Op scholen met een schoolleider die betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid,

hebben leerlingen hogere spreekscores dan op scholen met een schoolleider die leerkrachten vrij laat om het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs vorm te geven. Dit geldt vooral voor scholen waar mondelinge taalvaardigheid ook vaak op de agenda van de teamvergadering staat.

Naast deze kenmerken van het onderwijsleerproces, zijn het vooral domeinspecifieke leerlingkenmerken die prestatieverschillen verklaren. Zo is de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid hoger als leerlingen hoger scoren op begrijpend lezen. Dit geldt ook voor de mate van ervaren spreekvrijheid. Hoe meer spreekvrijheid een leerling ervaart, hoe hoger de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van deze leerling. Hoewel dit leerling- en geen schoolkenmerken zijn, is in ieder geval de spreekvrijheid wel een kenmerk dat door onderwijs te beïnvloeden is. Het vergroten van het gevoel van spreekvrijheid van leerlingen, zou ervoor kunnen zorgen dat bepaalde aspecten van de mondelinge taalvaardigheid beter tot uiting kunnen komen.

DEEL C

Achtergrond van de peiling

5 Doel en werkwijze van de peiling Mondelinge taalvaardigheid

5.1 De peiling Mondelinge taalvaardigheid 2016/2017

Het is belangrijk om zicht te hebben op de resultaten van leerlingen, de ontwikkeling in die resultaten over de tijd en de relatie van de resultaten met het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld aanbod, onderwijstijd, didactisch handelen). Dit geldt niet alleen voor de basisvaardigheden, maar ook voor de vaardigheden die onderdeel vormen van het inhoudsgebied mondelinge taalvaardigheid: luistervaardigheid, spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid. We weten namelijk uit onderzoek dat mondelinge taalvaardigheid een belangrijke basis vormt voor het verwerven van schriftelijke taalvaardigheden (Shanahan, MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006).

Het primaire doel van de peiling Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs is om vast te stellen hoe vaardig leerlingen aan het einde van groep 8 zijn op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren. We willen zicht krijgen op het onderwijsleerproces in de school dat zich richt op mondelinge taalvaardigheid, de houding van leerlingen ten aanzien van mondelinge taalvaardigheid en hun taalachtergrond. Naast een beschrijving van de wijze waarop scholen het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid vormgeven, willen we nagaan in hoeverre er sprake is van een samenhang tussen de prestaties van leerlingen aan de ene kant en het onderwijsleerproces aan de andere kant. Ten slotte willen we weten hoe de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs zich heeft ontwikkeld, vergeleken met eerder peilingsonderzoek van Cito naar de luistervaardigheid en spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 in respectievelijk 2007 en 2010 (Krom, Van Berkel, Van der Schoot, Sijtstra, Hemker & Marsman, 2011; Krämer, Kuhlemeier, Knoop, Hemker, Van Weerden, 2014).

De peiling Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs vond plaats in het schooljaar 2016/2017. Het is in opdracht van de inspectie uitgevoerd door KBA Nijmegen, de Radboud Universiteit Nijmegen en het Expertisecentrum Nederlands. De instrumentontwikkeling was in handen van Bureau ICE. Samen met ResearchNed heeft Bureau ICE voor de terugkoppeling naar scholen (op leerling- en schoolniveau) gezorgd. Aan het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid deden 2324 groep 8-leerlingen en 110 schoolleiders van 121 basisscholen mee. Uit deze groep van 121 scholen namen na afloop van het hoofdonderzoek 15 scholen deel aan een verdiepend onderzoek.

5.2 Van kerndoelen naar referentiekader en domeinbeschrijving

Voor mondelinge taal zijn vier kerndoelen vastgesteld, de kerndoelen 1, 2, 3 en 10 (zie kader op de volgende pagina). Dit zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs aan kinderen zich op richt.

KERNDOELEN

1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

2. De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.

3. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Kerndoel 12, dat gaat over woordenschat, is in het kader van mondelinge taalvaardigheid geen primair doel maar een middel. Leerlingen moeten hun woordenschat in kunnen zetten bij het uitvoeren van taken bij mondelinge taalvaardigheid.

De kerndoelen zijn doelen voor het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in opdracht van het ministerie van OCW voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld (2008, 2009), die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen. De niveaus worden beschreven in twee 'kwaliteiten':

- de fundamentele kwaliteit (F)
- de streefkwaliteit (S)

Niveau 1F en 1S (voor taal geldt 1S=2F) zijn van toepassing op het einde van het basisonderwijs.

Tabel 5.2a – Algemene omschrijving referentieniveaus 1F en 2F voor luisteren, spreken en gesprekken

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene omschrijving Luisteren	Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.	Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.
Algemene omschrijving Spreken	Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.	Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard.
Algemene omschrijving Gesprekken	Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.	Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.

In het referentiekader is het domein mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in drie subdomeinen: gesprekken voeren, luisteren en spreken. Voor elk subdomein beschrijft het referentiekader taken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren. Daarnaast bevat het referentiekader voor elk subdomein kenmerken van de taakuitvoering die specificeren aan welke karakteristieken de uitvoering van de taak op het betreffende niveau moet voldoen. Voor luisteren bevat het referentiekader tenslotte ook nog tekstkenmerken. Deze geven een beschrijving van de kenmerken van een luistertekst op het betreffende niveau.

Voor het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid is door SLO een domeinbeschrijving gemaakt (Prenger & Damhuis, 2016). In deze domeinbeschrijving staan de wettelijke eisen voor mondelinge taalvaardigheid, hoe deze terugkomen in het onderwijs(aanbod) en welke resultaten eerdere peilingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid hebben opgeleverd. Ook is in de domeinbeschrijving, op basis van een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten, per subdomein gespecificeerd welke taken en kenmerken van de taakuitvoering minimaal onderdeel moeten zijn van het peilingsonderzoek. Ten slotte geeft de domeinbeschrijving weer welke kenmerken uit het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid in beeld moeten worden gebracht.

5.3 Van referentiekader en domeinbeschrijving naar instrumenten

Het uitgangspunt voor de instrumentontwikkeling voor het meten van de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs, was het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) en de nadere keuzes hierbinnen zoals gespecificeerd in de domeinbeschrijving ‘Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs’ (Prenger & Damhuis, 2016).

Per subdomein is er door Bureau ICE op basis van het referentiekader en de domeinbeschrijving een afzonderlijk instrument ontwikkeld. Voor het subdomein luisteren is een digitale luistertoets ontwikkeld. Voor de subdomeinen spreken en gesprekken zijn er twee praktische opdrachten ontwikkeld. De spreekvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van een ‘vlog’. De gespreksvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van een gesprek dat leerlingen in groepen van drie met elkaar moesten voeren. Op basis van pretesten zijn de luistertoetsen verbeterd en is het beoordelingsmodel voor spreken en gesprekken geoptimaliseerd. Ook zijn er twee bijeenkomsten van een dag georganiseerd met een expertgroep, om de beoordelingsmodellen voor spreken en gesprekken aan te scherpen en vast te stellen (zie verder Van Langen et al., 2017).

Voor het meten van het onderwijsleerproces op school en voor het meten van de houding en taalachtergrond van leerlingen zijn vragenlijsten ontwikkeld. Deze vragenlijsten zijn ook ontwikkeld op basis van de domeinbeschrijving Mondelinge taalvaardigheid (Prenger & Damhuis, 2016).

5.4 De instrumenten

Om de instrumenten zo aansprekend mogelijk voor de leerlingen in groep 8 te maken, gingen ze over een gemeenschappelijk thema. Het gekozen thema was ‘geld en rijkdom’. Zowel de luistertoets, het meetinstrument voor gespreksvaardigheid, als het meetinstrument voor spreekvaardigheid had dit thema als uitgangspunt. Vanwege de tijd die het afnemen van de instrumenten van de leerlingen vraagt, is gekozen om de leerlingen wisselende combinaties van toetsen af te nemen. Elke deelnemende leerling maakte daarom twee van de drie toetsen. Om een vergelijking te kunnen maken met de eerdere peilingsonderzoeken voor luistervaardigheid (2007) en spreekvaardigheid (2010), zijn bij een deel van de leerlingen ook opgaven (in het geval van luisteren) of opdrachten (in het geval van spreken) afgenomen die in de eerdere peilingsonderzoeken van Cito zijn gebruikt.

Luistervaardigheid

Voor het vaststellen van de luistervaardigheden van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is een digitale toets gebruikt. De luistertoets bevat fragmenten uit twee van de drie taken zoals omschreven in het referentiekader taal en rekenen, namelijk 'luisteren naar instructies' en 'luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet'[31]. Er is gekozen om de derde taak 'luisteren als lid van een live publiek' niet als afzonderlijke taak mee te nemen in deze toets. De reden hiervoor is dat deze taak bij een digitale toetsafname vrijwel altijd overlap vertoont met de andere twee taken. De luistertoets is op alle scholen uit het onderzoek afgenomen. In totaal maakten 1531 leerlingen de luistertoets. De toets bestond uit tien video - en vier audiofragmenten waarover de leerlingen dertig meerkeuzevragen beantwoordden, zie ook hoofdstuk 3.

Ankers luisteren

Er zijn 12 ankeritems luistervaardigheid uit het peilingsonderzoek van 2007 afgenomen in het huidige peilingsonderzoek (Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem, 2011). Van de 12 ankeritems bleek van 1 item geen analysedata uit de vorige peiling beschikbaar. Van de overige 11 behoren 2 items tot begrijpen en 9 items tot interpreteren. Er zijn bij 445 leerlingen uit dit peilingsonderzoek ankeropgaven luisteren afgenomen. Op 4 scholen is de ankertoets luisteren niet afgenomen. Dat kwam omdat dit door tijdgebrek niet meer op de dag van de toetsing kon plaatsvinden. Dit is gecompenseerd door op andere scholen meer ankertoetsen luisteren af te nemen.

Spreekvaardigheid

In het referentiekader is één taak omschreven bij de vaardigheid spreken: een monoloog houden. In het peilingsonderzoek maakten leerlingen een vlog van drie tot vijf minuten over een (fictieve) bijzondere gebeurtenis: bij haar of hem in de straat was een straatprijs van een bekende loterij gevallen. De leerlingen mochten maximaal een kwartier de vlog voorbereiden met behulp van een spreekhulp op papier: een A4 met voorgestructureerde vragen (zie ook hoofdstuk 3).

De spreekhulp zorgde ervoor dat leerlingen dezelfde uitgangspunten gebruikten bij het maken van de vlog. Ook mochten leerlingen op de spreekhulp steekwoorden noteren, die hen herinnerden aan wat ze bij elk van de te bespreken onderwerpen wilden zeggen. Tijdens het opnemen van de vlog mochten ze een deel van de spreekhulp gebruiken als spiekbriefje.

Door 1365 leerlingen van 117 scholen is een vlog gemaakt. 4 scholen met een reformatorische grondslag hadden bezwaar tegen het onderwerp van de opdracht (het deelnemen aan een loterij) en zagen af van deelname. De vlogs zijn op camera opgenomen en achteraf beoordeeld aan de hand van de beelden van de video-opnames.

Ankers spreken

Voor het vaststellen van de ontwikkeling van de spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 is de beeldverhalentaak gebruikt die ook in het peilingsonderzoek spreekvaardigheid uit 2010 was opgenomen (Krämer et al., 2014). In deze beeldverhalentaak moest de leerling een verhaal vertellen op basis van een serie afbeeldingen die hij te zien kreeg. Een van de afbeeldingenseries toonde bijvoorbeeld een ruzie op het schoolplein, die uiteindelijk wordt gesust door de leerkracht. Leerlingen werden beoordeeld aan de hand van het beoordelingsmodel uit 2010. De beeldverhalentaak is in het huidige peilingsonderzoek afgenomen bij 199 leerlingen. Van deze 199 leerlingen waren de resultaten van 11 leerlingen niet bruikbaar voor een vergelijking. Met de gegevens van 188 leerlingen is een vergelijking gemaakt met de prestaties in 2010. Op 8 scholen was er op de toetsdag geen tijd meer om ook de ankertoets spreken af te nemen. Dit is grotendeels gecompenseerd op andere scholen.

[31] Het advies uit de domeinbeschrijving luidde: "Voor het subdomein luisteren wordt minimaal de vaardigheid op de taak luisteren naar instructies gepeild. Hierbij moeten minimaal deze twee kenmerken van de taakuitvoering worden meegenomen: begrijpen en interpreteren Deze twee aspecten kunnen eigenlijk niet los van elkaar gepeild worden."

Gespreksvaardigheid

In het referentiekader zijn 2 taken omschreven in het kader van gesprekken voeren: *deelnemen aan discussie en overleg* en *informatie uitwisselen*[32]. Het meten van gespreksvaardigheden is complex en arbeidsintensief. Daarom is in de domeinbeschrijving mondelinge taalvaardigheid geadviseerd om voor het subdomein gesprekken minimaal de vaardigheid op de taak discussie en overleg te peilen. Ook komt interactie tussen leerlingen het beste tot uiting tijdens discussie en overleg. Daarom is ervoor gekozen om *deelnemen aan discussie en overleg* als uitgangspunt te nemen voor het meten van de gespreksvaardigheid van de leerlingen in dit peilingsonderzoek. Omdat er nog niet eerder ervaring is opgedaan met het meten van gespreksvaardigheid en om hiervoor voldoende tijd te hebben, is voor dit peilingsonderzoek één taak ontwikkeld. Deze is afgenomen bij 1380 leerlingen van 121 scholen.

Bij de gesprekstaak voerden de leerlingen in drietallen een gesprek. Ze gingen een fictieve actie met hun school organiseren voor het goede doel. Aan de hand van een kaart met vragen voerden zij het gesprek met elkaar. Op de kaart stond een aantal vragen: voor welk goed doel ze geld inzamelen, welke actie ze daarvoor ondernemen en op welke termijn dit zou plaatsvinden. Ook kreeg iedere leerling een eigen gesprekshulp. Daarop stond de positie of rol die de leerling in het gesprek zou innemen. Op deze kaart werd bijvoorbeeld aangegeven welk doel de leerling zou inbrengen, welke inzamelactie hij zou voorstellen en welke planning hij wilde aanhouden. Het gesprek mocht maximaal tien minuten duren en werd opgenomen op camera.

De videobeelden van de vlogs voor spreken en de gesprekken tussen de leerlingen zijn beoordeeld door zeventien beoordelaars van KBA Nijmegen. De beoordelaars hadden een achtergrond in sociologie, orthopedagogiek of (academische) pabo. Daarnaast werkte een deel van deze beoordelaars ook als toetsleider mee aan het peilingsonderzoek. Er is op gelet dat toetsleiders die ook beoordelaar waren, niet hun eigen video's beoordeelden. De beoordelaars zijn vooraf getraind door Bureau ICE.

Vragenlijst voor leerlingen en schoolleiders

Aan de schoolleider is gevraagd om een schoolleidersvragenlijst in te vullen over de inrichting van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op zijn school en expliciet in groep 8. De schoolleidersvragenlijst is door 110 schoolleiders van de 121 basisscholen ingevuld (90,9 procent). De gegevens uit de vragenlijst zijn gebruikt om het onderwijsleerproces in kaart te brengen en om de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en prestaties van de leerlingen op mondelinge taalvaardigheid te onderzoeken.

De schoolleidersvragenlijst bestaat uit vier delen. In het eerste deel komt het onderwijsaanbod voor mondelinge taalvaardigheid in de hele school aan de orde. Deel twee gaat specifiek in op het onderwijs voor mondelinge taalvaardigheid in groep 8. Dat is de groep waarin ook de taken voor luister-, spreek- en gespreksvaardigheid zijn afgenomen. Deel drie gaat over kenmerken van de leerlingenpopulatie en het leerkrachtteam in relatie tot (het onderwijs in) mondelinge taalvaardigheid. Deel vier ten slotte gaat over de mening van de schoolleider over het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (zie verder hoofdstuk 1).

Ook de leerlingen die deelnamen aan het peilingsonderzoek vulden een vragenlijst in. Van alle 2324 deelnemende leerlingen hebben 2191 dat gedaan. Dat is 94,3 procent van de leerlingen die aan het peilingsonderzoek deelnamen. De leerlingvragenlijst bestond, net als de schoolleidersvragenlijst, uit vier delen. Het eerste deel bevatte vragen over de taalachtergrond van de leerling. Het tweede deel ging over de taalrijkheid in het gezin. Het derde deel had betrekking op de relatie van de leerling met klasgenoten en de leerkracht. Het vierde deel bevatte vragen over het spreekklimaat en de spreekvrijheid in de klas. De gegevens uit de vragenlijst zijn gebruikt om het verband tussen relevante kenmerken van de leerling en zijn mondelinge taalvaardigheid vast te stellen. Ook is gekeken naar de samenhang tussen onderwijsleerproces en mondelinge taalvaardigheid, als we er rekening mee houden dat leerlingen op deze kenmerken uit de vragenlijst van elkaar verschillen.

[32] Het advies uit de domeinbeschrijving luidde: "Voor het subdomein gesprekken wordt minimaal de vaardigheid op de taak discussie & overleg gepeild, waarbij de voorkeur uitgaat naar overleg".

Opgevraagde gegevens

Tot slot zijn er enkele achtergrond- en toetsgegevens van de deelnemende leerlingen uit het administratiesysteem van de school aangeleverd. Ook zijn er enkele algemene schoolgegevens uit de onderwijsdata van DUO gehaald. Deze gegevens zijn voornamelijk gebruikt om de representativiteit van de steekproef te toetsen. Een aantal van deze gegevens is ook meegenomen bij het vaststellen van de relatie tussen prestaties van leerlingen en kenmerken van scholen en leerlingen, zoals de resultaten op de toets begrijpend lezen uit groep 7, de opleiding van ouders en de regio van de school (zie verder Van Langen et al., 2017).

Verdiepend onderzoek

Na het hoofdonderzoek op 121 scholen is in hetzelfde schooljaar een verdiepend onderzoek uitgevoerd onder vijftien van de betrokken scholen. Dit verdiepend onderzoek bestond uit lesobservaties in - en interviews met leerkrachten van - groep 6 en groep 8. Het doel van dit verdiepend onderzoek was om bij een beperkt aantal scholen het onderwijsleerproces voor mondelinge taalvaardigheid gedetailleerder in kaart te brengen. Terwijl in het peilingsonderzoek gegevens bij schoolleiders en leerlingen zijn verzameld, lag in het verdiepend onderzoek de focus op het onderwijsleerproces in de klas en het handelen van de leerkrachten. Hierbij kwamen verschillende factoren in het onderwijsleerproces, zoals beschreven in de domeinbeschrijving van SLO (Prenger & Damhuis, 2016), aan de orde (zie verder Van Langen et al., 2017). Het verdiepend onderzoek leidde tot een beschrijving van general practices van de geobserveerde lessen mondelinge taalvaardigheid en wereldoriëntatie, aangevuld met interviews gehouden met de leerkrachten.

5.5 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Scholen

De steekproef die door de Inspectie van het Onderwijs is aangeleverd voor het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid bestond uit 210 scholen, verdeeld over 2 tranches. De eerste tranche bestond uit 150 scholen, de tweede uit 60 scholen. De 60 scholen uit de tweede tranche dienden als vervangers voor scholen uit de eerste tranche. Voordat de scholen benaderd zijn voor het peilingsonderzoek, zijn ze ingedeeld in categorieën, op basis van stedelijkheid van de vestigingsgemeente en het percentage leerlinggewicht (schoolscore).

Om aan de vooraf gestelde eisen van het peilingsonderzoek te voldoen, moesten minimaal 120 scholen uit de steekproef deelnemen. Uiteindelijk deden 120 scholen mee aan het peilingsonderzoek. Een school met twee vestigingen stelde als voorwaarde voor deelname dat op beide vestigingen de leerlingen zouden participeren. Omdat er van iedere school/locatie 1 groep 8 meedeed, bracht dit het totaal aantal groepen 8 op 121. Bij de vestiging die op verzoek van een school is toegevoegd, is geen schoolleidersvragenlijst afgenomen. Hier zijn alleen de leerlingen bevraagd en getoetst. Dit betekent dat deze school bij voorbaat geen onderdeel uitmaakt in de beschrijving van het onderwijsleerproces in hoofdstuk 1. Ook zijn de resultaten van de leerlingen van die school niet geanalyseerd in samenhang met het onderwijsleerproces in hoofdstuk 4.

De steekproef en de groep uiteindelijk deelnemende scholen is representatief voor de Nederlandse basisschoolpopulatie als het gaat om stedelijkheid, percentage leerlinggewicht, schoolgrootte, denominatie, toezichtarrangement en regio.

Ook als een school meerdere groepen 8 had, nam slechts één van deze groepen deel aan het onderzoek. Welke groep dit betrof, werd random bepaald. Ter controle is onderzocht of de resultaten anders zouden zijn als wordt gewogen naar het aantal onderzochte leerlingen ten opzichte van het totaal aantal leerlingen in groep 8 op een school. Dit bleek niet het geval.

Leerlingen

Van de 121 scholen namen 2324 leerlingen deel aan het peilingsonderzoek. Daarvan deden 44 leerlingen niet mee, terwijl ze wel op de leerlingenlijst stonden. Van hen waren er 39 die dag afwezig; 5 leerlingen kregen geen toestemming van hun ouders om deel te nemen. De steekproef van leerlingen wijkt niet of nauwelijks af van de populatie wat betreft de verhouding jongens/meisjes en het aandeel gewichtenleerlin-

gen (geen significante verschillen). Wel verschilt de steekproef significant van de populatie door een groter aandeel leerlingen zonder migratieachtergrond ($p<0{,}01$). Hiermee is in de analyses rekening gehouden door de resultaten terug te wegen op dit kenmerk, zodat een representatief beeld werd verkregen. Dit beeld verschilde echter niet van de ongewogen resultaten. Er is dus voldoende basis om de resultaten uit het onderzoek te kunnen generaliseren naar de populatie. Daarnaast is het leerlingkenmerk migratieachtergrond ter controle meegenomen in de analyse van de samenhang tussen onderwijsleerproces en leerresultaten.

In het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en de dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, is een uitgebreidere verantwoording van de dataverzameling, de representativiteit en het instrumentarium opgenomen (Van Langen et al., 2017).

Literatuurlijst

College voor Toetsen en Examens (2018). *Terugblik 2018. Resultaten Centrale Eindtoets 2018.* Utrecht: CvTE.

Commisie Meijerink (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen,* p 8. Enschede: SLO.

Driessen, G., Van der Slik, F., & De Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *23*(3), 175-194.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid.* Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Het referentiekader taal en de rekenen. De referentieniveaus.* Enschede: SLO/Ministerie van OC&W.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in het basisonderwijs. PIRLS-2016.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology, 45*(3), 337-374.

Inspectie van het Onderwijs, (2018). *De Staat van het Onderwijs*. Onderwijsverslag 2016/2017.

Iversen, A. C., & Holsen, I. (2008). Inequality in health, psychosocial resources and health behavior in early adolescence: the influence of different indicators of socioeconomic position. *Child Indicators Research*, *1*(3), 291-302.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology, 100*(1), 96.

Krämer, I., Kuhlemeier, H., Knoop, H., Hemker, B., & van Weerden, J. (2014). *Balans van de spreekvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2.* Uitkomsten van de peiling in 2010 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. Arnhem: Cito.

Krom, R., van Berkel, S., van der Schoot, F., Sijtstra, J., Hemker, B., & Marsman, M. (2011). *Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4.* Uitkomsten van de vierde peiling in 2007. Arnhem: Cito.

Kroon, S., & Vallen, T. (2004). Dialect en school in Limburg. *Studies in Meertaligheid*,(5).
KvB Boekwerk & GfK, 2016, meting 37

Linthorst, R., Hemker, B., Koerhuis, I., Feskens, R., & Koops, J. (2018). Rapportage standaardbepalingen peilingsonderzoek mondelinge taalvaardigheid. Arnhem: Cito.

MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of writing research (p. 171-186). New York: Guilford.

Meelissen, M.R.M., & Punter, R.A. (2016). *Twintig jaar TIMSS: ontwikkelingen in leerlingprestaties in de exacte vakken in het basisonderwijs 1995-2015*. Enschede: Universiteit Twente.

Ministerie van OCW (2006). Kerndoelen basisonderwijs. Den Haag: OCW.

Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296.

Prenger, J. en Damhuis, R. (2016) *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs*. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek. Enschede: SLO.

Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*(1), 117-140.

Scheerens, J. (2013). Schoolkwaliteit en de kennisbasis voor onderwijseffectiviteit. *Cultuur+ educatie*, *13*(38), 9-25.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). The foundations of educational effectiveness. Pergamon.

Shanahan, T., MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Relations among oral language, reading, and writing development*. Handbook of writing research, 171-183.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (2010). Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.

Van Langen, A., Van Druten-Frietman, L., Wolbers, M., Teunissen, C., Strating, H., Dood, C., Geelen, A., Binsbergen (2017). Technische rapportage Peilingsonderzoek Mondelinge Taalvaardigheid in het basisonderwijs. Nijmegen: KBA.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, *37*(2), 265.

Wennekers, A., Boelhouwer, J., van Campen, C., & Bijl, R. (2018). De Sociale Staat van Nederland. Den Haag: SCP.

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

© Inspectie van het Onderwijs | maart 2019