

Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde speciaal (basis)onderwijs

2017-2018



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde speciaal (basis)onderwijs

2017-2018



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 s(b)o 24

1.2 Het meten van mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o 28

2. Ideeën naar aanleiding van de resultaten **31**

2.1 Voor de onderwijspraktijk 31

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk, regionaal en op schoolniveau 33

2.3 Voor vervolgonderzoek 34



Deel B - De resultaten **37**

Inleiding en leeswijzer **39**

1 Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid **43**

1.1 Schoolbeleid 44

1.2 Leerstofaanbod 49

1.3 Zicht op ontwikkeling 54

2 Prestaties mondelinge taalvaardigheid **63**

2.1 Referentieniveaus en leerroutes 63

2.2 Prestaties luisteren, spreken en gesprekken voeren samen 65

2.3 Prestaties luistervaardigheid 67

2.3.1 Prestaties pen-en-papiertaak 67

2.3.2 Luisteren in de gesprekstaak 76

2.4	Prestaties spreekvaardigheid	78
2.5	Prestaties gespreksvaardigheid	84
2.6	Trend luistervaardigheid sbo 2007-2018	90
3	Verschillen tussen scholen en leerlingen	93
3.1	Verschillen tussen scholen en leerlingen	94
3.2	Achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen	95
3.3	Verschillen tussen sbo- en so-scholen	96
3.4	Samenhang met kenmerken van het onderwijsleerproces	96
3.5	Verschillen verklaard	98



Deel C - Achtergrond van de peiling **101**

1	Doel en werkwijze van de peiling	
	Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o	103
1.1	De peiling Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o 2017/2018	103
1.2	Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen	104
1.3	Van kerndoelen naar referentieniveaus en domeinbeschrijving	105
1.4	Van referentieniveaus en domeinbeschrijving naar instrumenten	108
1.5	De instrumenten	109
1.6	De leerlingpopulatie in het sbo en het so	114
1.6.1	Zorgprofiel	114
1.6.2	Stimulerende en belemmerende factoren	116
	Literatuurlijst	119





Voorwoord

Mondelinge taalvaardigheid is belangrijk voor leerlingen, in het regulier onderwijs én in het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs. Goed kunnen luisteren en je goed kunnen uiten geeft zelfvertrouwen, een belangrijke voorwaarde voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfredzaamheid van de leerlingen. Niet alleen tijdens hun schoolperiode, maar ook wanneer ze uitstromen naar werk- of leerplekken waar waarschijnlijk veel meer mondeling dan schriftelijk wordt gecommuniceerd.

In deze peiling, de eerste peiling die we ook deden in het speciaal onderwijs, zien we dat de beheersing van de referentieniveaus voor luisteren, spreken en gesprekken achter blijft bij de beheersing in het reguliere basisonderwijs. De door de commissie Meijerink geformuleerde ambities ten aanzien van het fundamentele niveau 1F en streefniveau 1S/2F worden niet gehaald. We zien in deze peiling echter ook dat er grote verschillen zijn tussen de prestaties van leerlingen in de verschillende leerroutes. Sbo- en so-leerlingen in leerroute 1, met uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo, laten met name voor luisteren en spreken beheersingsniveaus zien die dicht bij de beheersingsniveaus in het regulier basisonderwijs liggen. Vooral leerlingen in leerroute 3, met uitstroomprofiel vso arbeid/praktijkonderwijs, beheersen het fundamentele niveau (nog) niet. Alle leerlingen in het primair onderwijs (dus inclusief speciaal (basis)onderwijs) worden echter wel langs dezelfde lat gelegd, met dezelfde inhoudsbeschrijvingen en dezelfde ambities voor de beheersing van de referentieniveaus.

Dat juist de leerlingen in het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs de referentieniveaus niet altijd beheersen, is niet zo gek als je rekening houdt met het kwetsbare karakter van deze leerlingen. Voor een deel van de leerlingen is 1F of 1S/2F zeker haalbaar. Kijkend naar het leervermogen en de beperkingen van leerlingen in het sbo en so, zijn de inhoudelijke eisen die we aan hen stellen echter niet voor alle leerlingen realistisch en passend, ondanks de inspanningen van scholen.

In de dagelijkse onderwijspraktijk wordt bij het formuleren van ontwikkelingsperspectieven op individueel leerlingniveau soms afgeweken van de ambitie om aan het einde van het s(b)o het gehele niveau 1F te behalen. Dan wordt met name het beheersen van de praktische en functionele inhouden als onderdeel hiervan nagestreefd. Voor deze gedifferentieerde aanpak is echter geen wettelijke basis, zoals deze er wel is in het voortgezet onderwijs. In het vo gelden verschillende niveaus voor het vmbo (2F), havo (3F) en vwo (4F).

Het is wenselijk dat er meer oog is voor de verschillen tussen leerlingen in het s(b)o. Dat kan op verschillende manieren. Als er bij het formuleren van de referentieniveaus rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen in verschillende leerroutes, dan kunnen er ook haalbare doelen worden gesteld voor leerlingen voor wie het behalen van niveau 1F niet realistisch is. Daarnaast zouden voor het s(b)o de ambities kunnen worden bijgesteld ten aanzien van het percentage leerlingen dat de niveaus 1F en 1S/2F zou moeten behalen.

Natuurlijk moet voor alle leerlingen wel zolang mogelijk niveau 1F worden nagestreefd; de ambitie voor het leggen van een solide basis in mondelinge taalvaardigheid moet niet te snel terzijde worden geschoven. Scholen hebben daarin zelf ook een taak. Meer dan nu gebeurt, zouden ze het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid vanuit leerdoelen moeten vormgeven. Belangrijk is dat ze daarbij goed zicht houden op de ontwikkeling van hun leerlingen om het onderwijs daarop te kunnen afstemmen. Scholen zouden hierbij geholpen zijn met ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van geschikte meetinstrumenten voor dit specifieke taaldomein.

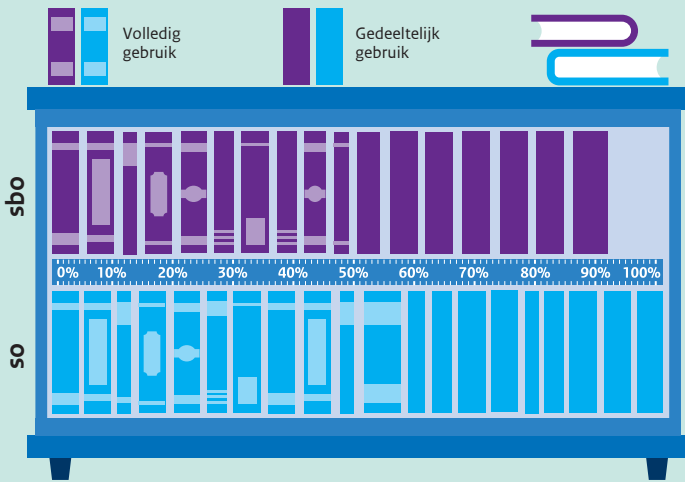
Drs. Monique Vogelzang

Inspecteur-generaal van het Onderwijs

november 2019

Mondelinge taalvaardigheid (mtv) in beeld

Gebruik lesmethode mtv



Top 3 lesactiviteiten

Kijken en luisteren naar tv-fragment (bijv. Jeugdjournaal) en beantwoorden van vragen

Kring-/groeps gesprekken

Voorlezen van boek en beantwoorden van vragen

Verwoorden van meningen

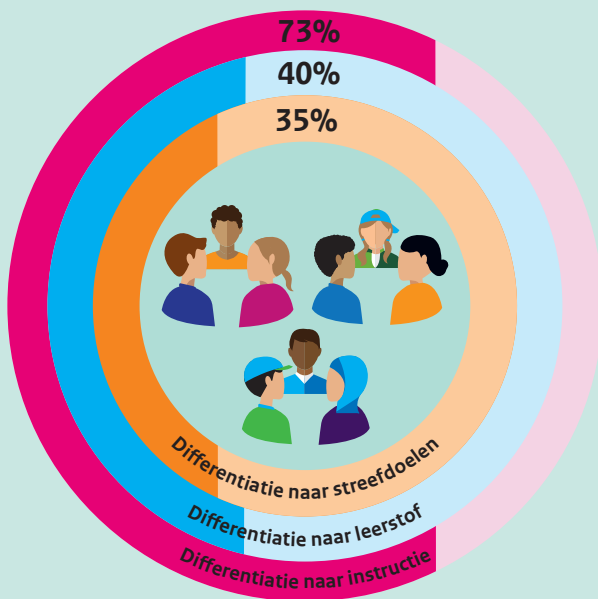
Instructies (praktisch) beluisteren en ze vervolgens uitvoeren

Spreekbeurten

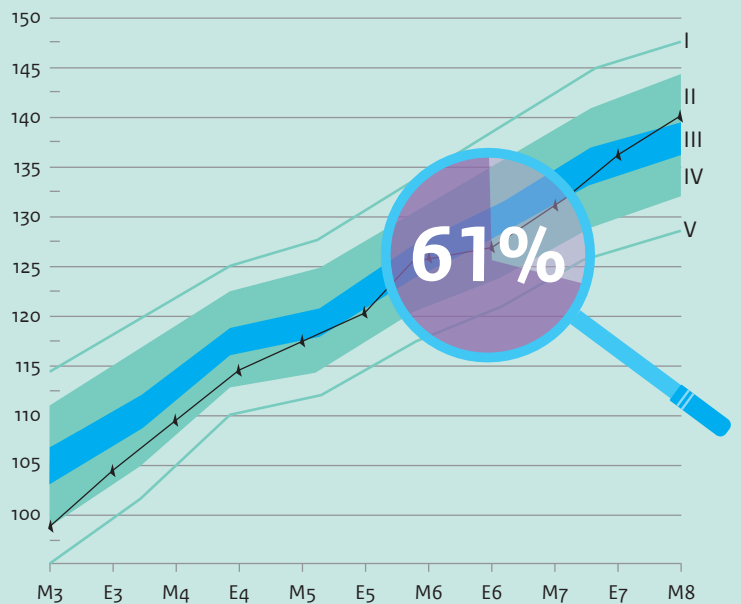
Luisteractiviteiten

Spreek- en gespreksactiviteiten

Differentiatie



Bijhouden leervorderingen



Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken



Luistervaardigheid



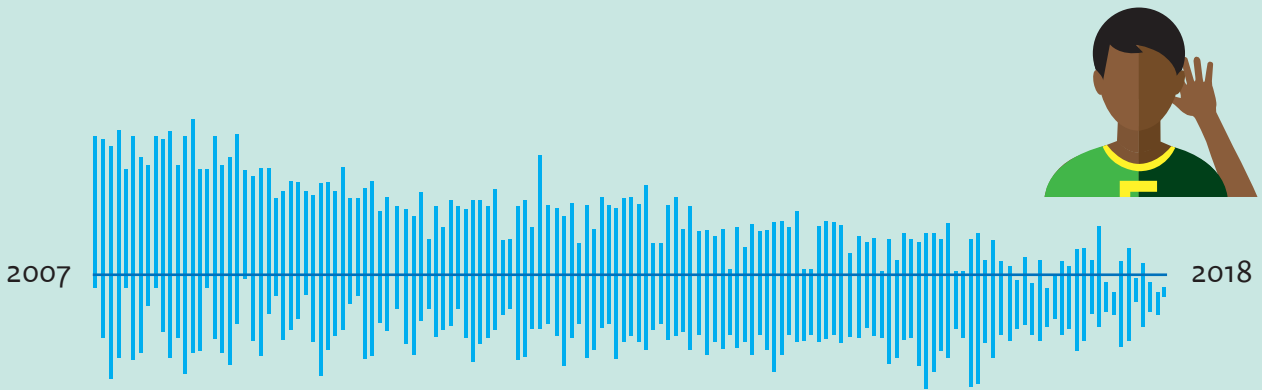
Spreekvaardigheid



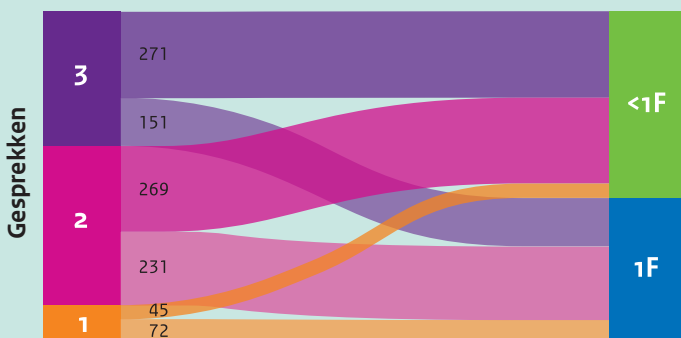
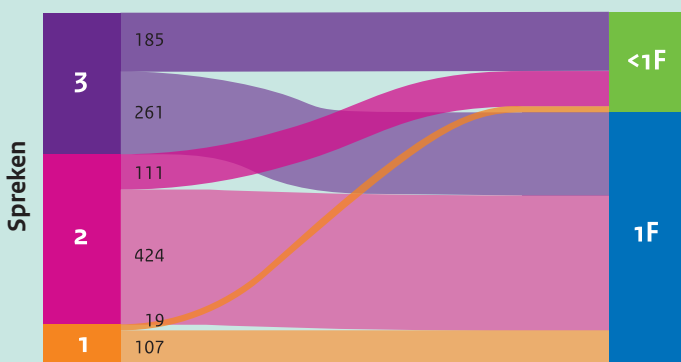
Gespreksvaardigheid



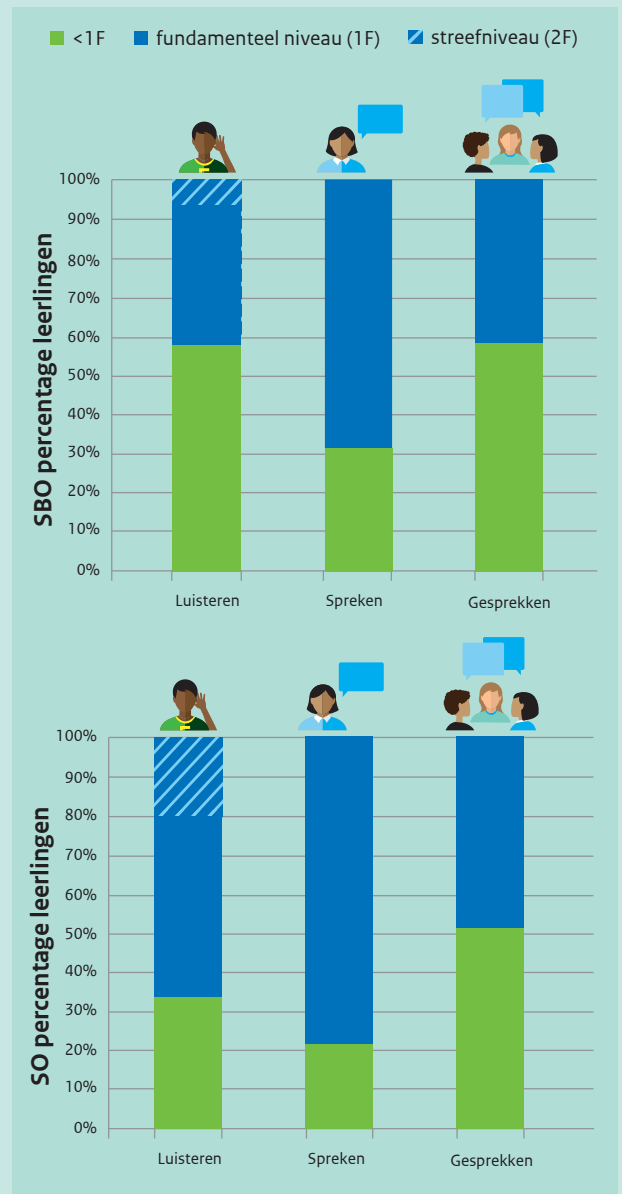
Luistervaardigheid daalt licht



Beheersing referentieniveaus naar leerroute in aantal leerlingen



Beheersing referentieniveaus luisteren, spreken en gesprekken





Resultaten in kort bestek

De peiling Mondelinge taalvaardigheid in het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) (voormalig cluster 4) geeft zicht op de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen die uitstromen naar vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt of andere dagbesteding. In het rapport verwijzen we naar hen als schoolverlaters. Waar mogelijk vergelijken we de prestaties van deze leerlingen met de prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid van groep 8-leerlingen in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019) en de prestaties uit eerder peilingsonderzoek (2007). Het rapport brengt daarnaast in beeld hoe het onderwijsleerproces voor mondelinge taalvaardigheid er op de deelnemende scholen uitziet. Tot slot kijken we naar de prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen en naar hoe de prestaties samenhangen met de manier waarop scholen het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid vormgeven.

De peiling Mondelinge taalvaardigheid einde speciaal (basis)onderwijs vond plaats in het schooljaar 2017/2018. Aan het peilingsonderzoek deden 1.535 leerlingen mee op 53 sbo- en 15 so-scholen. Voor het sbo geldt dat de onderzoeksgroep voldoende representatief is om algemene uitspraken te doen over het onderwijsleerproces en de prestaties van schoolverlaters van sbo-scholen. De so-onderzoeksgroep wijkt daarentegen op verschillende punten af van de populatie. Omdat de deelnemende so-scholen mogelijk geen representatieve afspiegeling zijn van de so-scholen in Nederland, en het aantal deelnemende scholen bovendien gering is, is voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van de resultaten over het onderwijsleerproces. Voor de leerlingresultaten in het so zijn algemene uitspraken wel mogelijk. Deze zijn namelijk gecorrigeerd voor het belangrijkste kenmerk waarop de onderzoeksgroep van de populatie verschilde: de leerroute.

Onderwijsleerproces van scholen

Om inzicht te krijgen in de inhoud en vormgeving van het mondelinge taalonderwijs van de deelnemende scholen, zijn interviews gehouden op 62 van de 68 scholen: 50 sbo-scholen en 12 so-scholen. In de dagelijkse lespraktijk is vanzelfsprekend veel aandacht voor mondelinge taal. Leerlingen luisteren en spreken immers de hele dag door. Dit noemen we incidentele aandacht. In deze peiling ligt de focus echter op intentioneel onderwijs – dat wil zeggen doelgericht onderwijs – in mondelinge taal.

Doelen op schoolniveau ontbreken op een vijfde tot een kwart van de scholen

Iets meer dan een derde van de sbo-scholen werkt sterk doelgericht aan de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen. Dit geldt ook voor vijf van de twaalf so-scholen. In dit onderzoek gebruiken we de term ‘sterk doelgerichte scholen’ voor scholen die op schoolniveau doelen hebben voor mondelinge taalvaardigheid, gebruik maken van een

leerlijn, in de les doelen en taalactiviteiten aan elkaar koppelen én einddoelen voor schoolverlaters formuleren. Een vijfde (sbo) tot een kwart (so) heeft op schoolniveau geen doelen voor mondelinge taalvaardigheid en heeft mondelinge taalvaardigheid niet opgenomen in het taalbeleids- of schoolplan. Meer dan de helft van de sbo- en so-scholen geeft aan de referentieniveaus uit het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) te gebruiken. Bijna alle sterk doelgerichte sbo- en so-scholen maken hier gebruik van.

Leerlijn uit de taalmethode is leidend

Bijna alle sbo- en so-scholen gebruiken een taalmethode voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ongeveer de helft van de sbo- en so-scholen gebruikt de methode niet volledig. Zij passen bijvoorbeeld het leerstofaanbod aan hun leerlingen aan, of gebruiken onderdelen van de methode naast eigen materialen of leerlijnen. Wel volgen de meeste scholen de leerlijn van de methode. Relatief weinig scholen gebruiken een andere leerlijn (bijvoorbeeld van CED-groep). Een eigen leerlijn wordt nauwelijks gebruikt. Enkele sbo-scholen werken helemaal zonder methode. Zij werken themagericht om hun aanbod beter te kunnen afstemmen op de interesses van de leerlingen.

Zowel incidentele als intentionele aandacht voor mondelinge taalvaardigheid

Het globale beeld is dat de deelnemende scholen zowel incidentele als intentionele aandacht aan mondelinge taalvaardigheid besteden. De drie meest genoemde lesactiviteiten voor luisteren zijn in zowel sbo als so:

- kijken en luisteren naar tv-fragmenten en beantwoorden van vragen
- voorlezen van een boek en beantwoorden van vragen
- instructies beluisteren en ze vervolgens uitvoeren

Bij spreken/gesprekken voeren zijn dit, ook voor zowel sbo als so:

- kring-/groepsgesprekken
- verwoorden van meningen
- spreekbeurten

Minder dan de helft van de scholen volgt de vorderingen van leerlingen systematisch

Circa 60 procent van de sbo-scholen en 7 van de 12 so-scholen houden leervorderingen bij in de lessen of gedurende het schooljaar. Sbo-scholen maken hiervoor het meest gebruik van genormeerde toetsen en observatielijsten. In het so zijn dat methodegebonden toetsen.

Scholen die gedurende het schooljaar op vaste momenten de leervorderingen van hun leerlingen bijhouden en daarbij gebruikmaken van instrumenten als genormeerde toetsen, observatielijsten, methodegebonden toetsen of zelfgemaakte toetsen, beschouwen we in dit onderzoek als scholen die hun leerlingen systematisch volgen. Ruim een derde van de sbo-scholen volgt de leervorderingen van hun leerlingen systematisch. In het so gebeurt dit door vijf van de twaalf scholen. De gemonitorde resultaten worden in (bijna) alle gevallen ook gebruikt voor de verdere planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Het systematisch volgen van de leerlingen betekent niet automatisch dat scholen ook doelgericht werken of einddoelen formuleren. Dit verband vonden we niet terug in de resultaten.

Sbo- en so-scholen differentiëren volop

Bijna alle scholen gaven in het onderzoek aan te differentiëren in het mondelinge taalonderwijs. Zowel in het sbo als in het so stemt het merendeel van de scholen (sbo ruim 70 procent; so 9 van de 12 scholen) de instructie af op verschillen in het mondelinge taalvaardigheidsniveau van leerlingen (differentiatie naar instructie). Afstemming van de leerstof op het niveau van de leerling vindt minder vaak plaats, namelijk op ongeveer de helft van de sbo-scholen en op 3 van de 12 so-scholen (differentiatie naar leerstof). Bijna de helft van de sbo-scholen en slechts 1 van de 12 so-scholen stemt de (streef-)doelen af op het niveau van de leerling (differentiatie naar streefdoelen). Sbo-scholen die hun leerlingen systematisch volgen, differentiëren significant vaker naar instructie en leerstof. Voor het so is het aantal deelnemende scholen te klein om verdere uitsplitsingen te maken.

Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Specifiek voor dit peilingsonderzoek zijn meetinstrumenten ontwikkeld voor luisteren, spreken en gesprekken voeren. Hierbij zijn de referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid uit het referentiekader taal als uitgangspunt genomen, in combinatie met de keuzes die hierbinnen zijn gemaakt in de publicatie *Passende perspectieven* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). Bovendien is rekening gehouden met de specifieke onderwijsbehoeften van sbo- en so-leerlingen, zoals een beperkte aandachtspanne.

Het gaat om de volgende meetinstrumenten:

- Voor het subdomein luisteren is een klassikale pen-en-papiertoets ontwikkeld met vragen bij kijk- en luisterfragmenten. Daarnaast is het luisteren naar instructie in kaart gebracht aan de hand van een aantal vragen bij het samenwerkingsspel voor gespreksvaardigheid.
- De spreekvaardigheid is gemeten aan de hand van twee taken: een taak waarin leerlingen een fragment uit het Jeugdjournaal navertelden en een dobbelsteenspel. Bij dit spel vertelden leerlingen een verhaal aan de hand van vijf afbeeldingen die zij kozen uit negen afbeeldingen die op de dobbelstenen te zien waren.
- Om de gespreksvaardigheid te meten, is gebruikgemaakt van een bestaand, coöperatief spel waarbij (maximaal 4) leerlingen met elkaar in gesprek moesten gaan om te proberen van het spel te winnen.

De afname van de spreektaak en de gesprekstaak werd begeleid door een toetsleider, die de prestaties door middel van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel beoordeelde. Deze beoordelingsmodellen, die ook gebruikt zijn bij het peilingsonderzoek *Mondelinge taalvaardigheid in het regulier basisonderwijs*, waren gebaseerd op de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader voor spreken en gesprekken voeren.

Om de prestaties van de leerlingen te kunnen relateren aan de referentieniveaus die van toepassing zijn op het primair onderwijs (fundamenteel niveau 1F en streefniveau 1S/2F), bepaalden experts zogenoemde grenspunten voor het beheersen van deze niveaus voor luisteren, spreken en gesprekken

voeren. Deze grenspunten zijn gebruikt om de scores van de leerlingen te duiden. Voor de subdomeinen spreken en gesprekken voeren, rapporteren we alleen over het fundamenteel niveau 1F. De reden hiervoor is dat de opdrachten minder geschikt waren om vaardigheden op niveau 1S/2F in kaart te brengen. Bovendien geldt voor deze subdomeinen dat de uitspraken over de beheersing van de referentieniveaus geïnterpreteerd moeten worden binnen de context van de afgenomen taken. Er is namelijk voor beide subdomeinen een beperkt aantal taken afgenomen.

Ambities commissie Meijerink (veel) te hoog voor deel sbo- en so-leerlingen

Bij de introductie van de referentieniveaus heeft de commissie Meijerink, die de referentieniveaus opstelde, de ambitie uitgesproken dat minimaal 85 procent van alle leerlingen aan het einde van het primair onderwijs het fundamentele niveau 1F beheerst en minimaal 65 procent het streefniveau 1S/2F. In het sbo behaalt respectievelijk 41, 68 en 41 procent van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor luisteren, spreken en gesprekken. In het so is dit 66, 79 en 49 procent. Het peilingsonderzoek *Mondelinge taalvaardigheid in het regulier basisonderwijs* liet zien dat eind groep 8 95, 92 en 87 procent van de leerlingen niveau 1F voor luisteren, spreken en gesprekken beheerst. Van de sbo-leerlingen beheerst 7 procent ook voor luisteren niveau 1S/2F en van de so-leerlingen is dit 20 procent. In het basisonderwijs is dit 40 procent.

Waar we in het regulier basisonderwijs zagen dat leerlingen voor alle subdomeinen de ambitie ten aanzien van het fundamenteel niveau behaalden, ligt deze zowel in het sbo en so nog (ver) buiten het bereik. Dit geldt ook voor de ambitie ten aanzien van het streefniveau. Wel zijn er grote verschillen tussen de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen in de verschillende leerroutes. Sbo- en so-leerlingen in leerroute 1, met uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo, laten met name voor luisteren en spreken beheersingsniveaus zien die dicht bij de beheersingsniveaus in het regulier basisonderwijs liggen. Ook zijn de prestaties in het so voor luisteren en spreken significant hoger dan in het sbo. Dit laatste wordt hoofdzakelijk verklaard door de verschillen in de leerlingpopulatie op beide type scholen.

Luisteropgaven waarbij leerlingen moeten samenvatten het moeilijkst

Als we voor het subdomein luisteren kijken naar de beheersing van de verschillende opgaven uit de luistertaak, dan zien we dat de sbo- en so-leerlingen de opgaven waarin ze moeten samenvatten het moeilijkst vinden. De minste moeite hebben ze met opgaven waarin alleen begrip vereist is. Leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen, hebben meer moeite met het luisteren naar videofragmenten dan naar audiofragmenten. Ook hebben zij meer moeite met het luisteren naar dialogen dan naar monologen.

Vergelijken we prestaties tussen groepen leerlingen met een bepaald zorgprofiel, dan valt op dat leerlingen met ASS (autisme spectrum stoornis) hogere luistervaardigheidsscores behalen dan leerlingen met een ander of zonder zorgprofiel. Het omgekeerde geldt voor leerlingen met een laag IQ (<70): zij behalen lagere scores dan alle andere leerlingen.

De vragen die de toetsleider tijdens het spel stelde om het luisteren naar instructie in kaart te brengen, werden door de leerlingen relatief goed beantwoord. In het so werd door ruim een derde van de leerlingen de maximale score behaald en in het sbo door 17 procent. Ook hier behaalden so-leerlingen significant hogere scores dan sbo-leerlingen.

Afstemming op publiek bij spreken het lastigste aspect

Bij spreken hebben we gekeken naar de kenmerken van de taakuitvoering waarop de leerlingen beoordeeld zijn. We zien daarbij dat leerlingen over het algemeen goed lukt om hun verhaal af te stemmen op het spreekdoel en om grammaticaal correct, vloeiend en verstaanbaar te spreken. Ze hebben de meeste moeite met het afstemmen van hun verhaal op hun publiek.

Dit beeld is vergelijkbaar met dat in het regulier basisonderwijs. S(b)o-leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen, hebben in vergelijking met leerlingen uit het basisonderwijs die 1F nog niet beheersen wel relatief meer moeite met het aanbrengen van samenhang in hun verhaal. Dit is opvallend, omdat de taken in het peilingsonderzoek voor sbo en so meer voorgestructureerd waren dan de spreektaak in het peilingsonderzoek

in het regulier basisonderwijs. Een vergelijking tussen zorgprofielen leert dat het vooral leerlingen met een lagere cognitie zijn die laag scoren op dit taakkenmerk. Leerlingen met ASS hebben – ten opzichte van andere leerlingen en de andere taakkenmerken – weinig moeite met het vinden van de juiste woorden en het aanbrengen van variatie in hun woordgebruik. Leerlingen met ADHD hebben juist relatief gezien minder moeite met de samenhang in hun verhaal.

Bij de naverteltoon zijn verschillen tussen leerlingen die het fundamentele niveau wél en (net) niet beheersen het grootst: 1F-leerlingen hanteren hier een betere opbouw dan leerlingen die 1F (nog) niet beheersen en hebben daarnaast een verhaal met beter woordgebruik en een hogere inhoudelijke kwaliteit.

Inhoudelijke kwaliteit bij gespreksvaardigheid het laagst beoordeeld

Over het algemeen worden leerlingen het laagst beoordeeld op de inhoudelijke kwaliteit van het gesprek dat ze voeren tijdens het samenwerkingspel. Specifiek leerlingen die onder 1F scoren, blijken moeite te hebben met het afstemmen van hun bijdrage op het doel van het gesprek. Leerlingen met ADHD hebben daarnaast in vergelijkbare mate moeite met afstemming op hun gesprekspartners, in tegenstelling tot leerlingen met andere zorgprofielen.

Verschillen tussen leerlingen die het fundamentele niveau voor gesprekken wel en (net) niet halen, zijn het grootst als we kijken naar doelgerichtheid, het begrijpelijk maken van de eigen gedachtegang en het actieve luistergedrag. De typische onder 1F scorende leerling is snel afgeleid en levert een beperkte bijdrage aan het gesprek.

Luistervaardigheid sbo enigszins afgenomen tussen 2007 en 2018

Voor luistervaardigheid in het sbo is het mogelijk een vergelijking te maken tussen de huidige onderzoeksresultaten en de gegevens uit de eerdere peiling in 2007. De luistervaardigheid van schoolverlaters in het sbo blijkt in 2018 licht te zijn gedaald in vergelijking met 2007 (61 tegenover 64 procent van de opgaven wordt beheerst). Deze trend komt overeen met het regulier basisonderwijs.

Verschillen tussen scholen en tussen leerlingen

Leerlingprestaties op de drie subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren, verschillen tussen scholen. De verschillen zijn het grootst bij het subdomein spreken.

Prestatieverschillen deels verklaard door verschillende leerlingpopulaties

Een deel van de verschillen in leerlingprestaties tussen scholen is te verklaren door de leerlingpopulatie. Zo hebben sommige scholen bijvoorbeeld relatief veel leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands; dit zijn vaak leerlingen die lager scoren op de taken voor luisteren en spreken. Ook andere, meer algemene kenmerken van de school, zoals bijvoorbeeld de schoolgrootte, kunnen zorgen voor verschillen in prestaties tussen scholen.

Schooltype (sbo versus so) hangt niet samen met leerlingprestaties

De leerlingpopulatie in het sbo en so verschilt op belangrijke kenmerken behoorlijk van elkaar. Zo heeft het sbo bijvoorbeeld een relatief grote groep leerlingen met een lagere cognitie, terwijl op het so een relatief groot aandeel leerlingen ASS heeft. Als we rekening houden met deze verschillen, valt het verschil in prestaties dat we eerder op de subdomeinen luisteren en spreken tussen sbo- en so-leerlingen zagen, weg. So-leerlingen presteren op deze onderdelen dan niet langer beter dan sbo-leerlingen.

Leerlingprestaties spreken beïnvloed door kenmerken van het onderwijsleerproces

Het blijkt moeilijk om grip te krijgen op het resterende deel van de schoolverschillen. Alleen de leerlingprestaties op het subdomein spreken worden voor een deel beïnvloed door de manier waarop het onderwijsleerproces op scholen is vormgegeven. Zo hangen de spreekprestaties samen met het stellen van einddoelen; op scholen waar leerlingen gemiddeld hoger scoren op het subdomein spreken, zijn vaker einddoelen voor schoolverlaters geformuleerd. Dit is andersom bij intervisie/collegiale consultatie: op scholen waar leerlingen gemiddeld lagere spreekprestaties halen, vindt vaker intervisie/collegiale consultatie plaats.

Voor de subdomeinen luisteren en gesprekken voeren, vonden we in dit onderzoek geen significante samenhangen tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en de leerlingprestaties. Achtergrondkenmerken van leerlingen en van de scholen zelf dragen wel voor een belangrijk deel bij aan het verklaren van prestatieverschillen op deze subdomeinen.

DEELA

Reflectie op de resultaten





Inleiding

Wat betekenen de resultaten van Peil.Mondelinge taalvaardigheid s(b)o en hoe kunnen we deze resultaten duiden? Hoe kunnen de gegevens behulpzaam zijn voor scholen en beleidsmakers bij de verdere verbetering van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? En wat kunnen vervolgstappen in onderzoek zijn?

Over deze vragen gingen we in gesprek met een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. We reflecteerden samen op de resultaten uit het peilingsonderzoek en formuleerden eerste suggesties voor onderwijs, beleid en onderzoek.

Tijdens de bijeenkomst van de focusgroep werd geanimeerd gesproken over mondelinge taalvaardigheid in het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o). Uit het gesprek bleek het grote belang van juist dit taaldomein voor deze groep leerlingen, voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling en hun positie en zelfredzaamheid in de samenleving. Het gesprek ging daarnaast over de kansen die er zijn voor verdere verbetering van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en de vaardigheden van de leerlingen. Dit hoofdstuk geeft een weergave van wat er besproken is, met als doel een eerste aanzet te geven voor verdere gesprekken over de resultaten van deze peiling en mogelijke vervolgstapen ter verbetering van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestaat uit tien leden met expertise op het gebied van mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o vanuit het perspectief van onderwijspraktijk, -beleid of -onderzoek.

Gonnie Boerma, directeur/bestuurder Stichting Samenwerking Nieuwegein

Marian Bruggink, onderzoeker en ontwikkelaar, Expertisecentrum Nederlands

Ada van Dalen, onderwijsadviseur, nascholingsdocent en onderzoeker, Marnix Onderwijs Centrum

Gerjanne Kalkdijk, ambulante dienstverlener, Auris

Bé Poolman, orthopedagoog en universitair docent Orthopedagogiek, Rijkuniversiteit Groningen

Maike Pulles, onderzoeker lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, NHL Stenden Hogeschool

Machteld Rohn, senior beleidsmedewerker, PO-Raad

Hieke van Til, schoolbegeleider, Stichting Taalvorming

Hester Vonk, intern begeleider, SO Fier

Rianne de Wit, logopedist en taalcoördinator, SBO Samuël



1 Reflectie en discussie

Bij de start van de bijeenkomst geven de deelnemers aan waarom het in hun ogen belangrijk is dat mondelinge taalvaardigheid in het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) wordt gepeild. Eerst en vooral wordt het belang van dit taaldomein in het algemeen benoemd, voor kinderen in het s(b)o én voor kinderen in het regulier basisonderwijs. Dat is een mooie opening voor het verdere gesprek over de peiling.



“Als je mondelinge taalvaardigheid vooruitgaat, dan word je ook zelfverzekerder. Mondelinge taalvaardigheid doet groeien!”

Hieke van Til, schoolbegeleider, Stichting Taalvorming

Ook zijn de deelnemers het roerend eens over waarom dit taaldomein juist voor leerlingen in het s(b)o zo belangrijk is. Het is essentieel voor hun zelfredzaamheid.



“Juist voor deze groep leerlingen is mondelinge taalvaardigheid heel belangrijk! Deze leerlingen zullen uitstromen naar werk- of leerplekken waar ze geen rapporten hoeven te lezen, maar waar veel mondeling taalgebruik is.”

Rianne de Wit, logopedist en taalcoördinator, SBO Samuël

“Het heeft mijn hart”, zegt Gonnie Boerma. “We kunnen een andere samenleving creëren als we meer aandacht besteden aan hoe je je uit, hoe je ontvangt, wat je hoort. Dan komt er minder ruis op de lijn. Het is een heel belangrijk onderdeel en goed dat er veel aandacht voor is.”



“Het haakje om mondelinge taalvaardigheid in het schoolteam op de agenda te zetten, zou gevonden kunnen worden in de koppeling van sociale veiligheid en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hoe los je problemen op? Juist, met woorden. En daarom is die mondelinge taalvaardigheid zo belangrijk.”

Bé Poolman, orthopedagoog en universitair docent Orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen

Het gaat volgens de focusgroep om het ontwikkelen van durf om meer te vragen en te spreken, maar ook om beter te leren luisteren en gevoelens uit te kunnen drukken. Dit geeft zelfvertrouwen. Kinderen hebben veel meer kansen om zich verder te ontwikkelen als ze zich mondeling goed kunnen uiten.

Daarmee wordt ook het belang van de peiling onderschreven. De groep vindt het goed dat er gepeild wordt. Juist ook in het speciaal onderwijs, waar voor het eerst een peilingsonderzoek plaatsvond. De resultaten helpen om het gesprek over het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op gang te brengen.



“Het is belangrijk dat mondelinge taalvaardigheid gepeild wordt vanwege de talige wereld waarin deze kwetsbare leerlingen zich bevinden.”

Machteld Rohn, senior beleidsmedewerker, PO-Raad

1.1 Wat opvalt aan Peil.Mondelinge taalvaardigheid s(b)o

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

Weinig eigen invulling van de les: vooral lesinhoud uit de taalmethode leidend

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat de leerlijn uit de methode meestal leidend is bij het geven van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Scholen maken relatief weinig gebruik van andere leerlijnen, zoals die van de CED-groep. De focusgroep herkent dit resultaat. Dat komt ook doordat leerlijnen, zoals die van de CED-groep, weinig bekend zijn en er überhaupt weinig bewustzijn is van leerlijnen. Overigens komt het wel voor dat delen van de methode naar eigen inzicht worden overgeslagen. Dit heeft wellicht ook te maken met de kanttekeningen die er volgens de focusgroep zijn te plaatsen bij de lesinhoud voor mondelinge taalvaardigheid in taalmethodes.



“De lessen mondelinge taalvaardigheid die ik in de taalmethodes voorbij zie komen, vind ik vaak weinig betekenisvol. Het lesdoel gebruiken en daar een eigen invulling aan geven om zo aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen, dat zou zo’n mooie stap zijn!”

Marian Bruggink, onderzoeker en ontwikkelaar, Expertisecentrum Nederlands

De focusgroep vindt dat leerkrachten veel meer aansluiting mogen zoeken bij de belevingswereld van leerlingen. Door de lesinhoud uit de methode even los te laten en meer aan te sluiten bij wat er leeft bij kinderen, wordt het onderwijs betekenisvoller en zinvoller, zo geven ze aan. Rianne de Wit: “Ik verzin mijn eigen lesje bij een doel, dan wordt het leuk. De enkele keer dat ik er een boek bij pak, zeggen de leerlingen ‘Hé, gaan we taal doen?’, terwijl we daar natuurlijk elke week aandacht aan besteden.” Leerkrachten mogen bovendien meer nadenken over andere manieren om het doel te bereiken, bijvoorbeeld door mondelinge taalvaardigheid te integreren met andere vakken. Zo’n eigen invulling geven aan de lessen kost wel tijd, daarvan zijn de leden van de focusgroep zich bewust, maar het levert ook heel veel op.

Aandacht voor mondelinge taalvaardigheid op school blijft achter bij aandacht voor andere taalvaardigheden

Uit de peiling *Mondelinge taalvaardigheid in het regulier basisonderwijs* bleek dat mondelinge taalvaardigheid minder tijd en aandacht krijgt dan andere taalvaardigheden zoals spelling en begrijpend lezen. De focusgroep geeft aan dat ook in het s(b)o de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid tekortschiet. “Heeft mondelinge taalvaardigheid wel prioriteit?”, vraagt Bé Poolman zich af. Volgens Hester Vonk niet: “Het krijgt wel aandacht, maar er zit geen leerlijn achter. Het is minder doelbewust.” Bovendien vraagt het s(b)o op sommige momenten meer om structuur en veiligheid in de groep en past het oefenen in mondelinge taal dan minder goed. Hester Vonk: “Soms wordt de groep bewust aan het werk gezet om rust te creëren. Lezen of schrijven past dan beter dan een activiteit als spreken, die onrust kan veroorzaken.”

Einddoelen mondelinge taalvaardigheid relatief vaak bekend bij leerkrachten, maar lang niet altijd door school zelf geformuleerd

Achttien van de vijftig scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en vijf van de twaalf scholen voor speciaal onderwijs (so) geven in het onderzoek aan einddoelen voor schoolverlaters te formuleren. Dat wil zeggen dat de leerkrachten op deze scholen weten wat hun leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan moeten kunnen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. De focusgroep vindt dat relatief veel leerkrachten aangeven met einddoelen te werken. Ze merken daarbij op dat er wellicht vaak geen sprake is van door de school geformuleerde einddoelen, maar van de methodedoelen en dat deze leidend zijn.

Weinig aandacht voor vakdidactiek mondelinge taalvaardigheid tijdens teamvergaderingen is risicovol

Uit het peilingsonderzoek komt naar voren dat de vakdidactiek voor mondelinge taalvaardigheid weinig aan bod komt tijdens de teamvergaderingen. Dit acht de focusgroep risicovol voor de kwaliteit van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Al eerder werd aangegeven dat er überhaupt weinig aandacht is voor het domein en deze bevinding sluit daarbij aan. “Terwijl het juist zo belangrijk is dat je regelmatig je kennis opfrist door collegiale consultatie en op studiedagen bijvoorbeeld”, zegt Bé Poolman. “Klopt,” zegt Hester Vonk. “Tijdens teamvergaderingen kun je met elkaar bespreken waarom het domein van belang is en kun je kennis en informatie met elkaar delen die je de volgende dag direct kunt toepassen in de klas.”

Schoolbrede aanpak kan doelgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid bevorderen

Een derde van de scholen voor sbo en twee vijfde van de scholen voor so duiden we in het peilingsonderzoek aan als sterk doelgerichte scholen. Dat wil zeggen dat ze op schoolniveau doelen voor mondelinge taalvaardigheid hebben, een leerlijn gebruiken, in de les doelen en taalactiviteiten koppelen én einddoelen voor schoolverlaters formuleren. De focusgroep heeft wel ideeën hoe dit doelgericht onderwijs in mondelinge taal verder bevorderd kan worden. Zo denkt ze dat een brede aanpak effectief kan zijn, dus niet beperkt tot mondelinge taalvaardigheid, maar schoolbreed doelgericht denken. Het stellen van de vraag: wat onthoud je de leerlingen als je niet in doelen denkt?, draagt hieraan bij. Het is steeds belangrijk om de vraag te blijven stellen: waarom doen we wat we doen? “Je moet de *why* levend houden”, zegt Hester Vonk daarover. Het urgentiebesef ten aanzien van het belang van het domein kan hierdoor ook groeien.

Leervorderingen vaak niet bijgehouden vanwege gebrek aan goede meetinstrumenten

Twee vijfde van de scholen voor sbo en vijf van de twaalf scholen voor so houden geen leervorderingen van leerlingen voor mondelinge taalvaardigheid bij in de lessen of gedurende het schooljaar. De focusgroep herkent dit beeld en geeft aan dat mondelinge taalvaardigheid, op woordenschat na, weinig getoetst wordt. Dit komt volgens hen onder meer doordat het aantal meetinstrumenten beperkt is. “Maar ook het gegeven dat de inspectie vaak veel oog heeft voor de meetbare domeinen en minder voor de moeilijk meetbare domeinen zoals mondelinge taalvaardigheid kan hierbij een rol spelen”, geeft Rianne de Wit aan.

Het zou wenselijk zijn om de vorderingen meer te meten, maar alleen waar dat functioneel is en bijdraagt aan het zichtbaar maken van het niveau waarop de leerling functioneert zodat hier in het onderwijs bij kan worden aangesloten. Net zo wenselijk als het systematisch volgen van de vorderingen en het meten van de vaardigheid van leerlingen, is het volgens de deelnemers om te kijken naar leerkrachtgedrag en het effect daarvan op de vorderingen van de leerlingen.

Scholen differentiëren wel, maar doen dit intuïtief en niet expliciet

Een aantal scholen (een vijfde van de sbo-scholen en drie van de twaalf so-scholen) geeft aan dat ze instructie, leerstof en streefniveau niet afstemmen op de leerlingen en dat ze eveneens niet werken in niveaugroepen. Desondanks geeft een aantal van deze scholen aan in hun mondelinge taalonderwijs te differentiëren. Dit lijkt tegenstrijdig en roept vragen op. Volgens de focusgroepleden ligt de verklaring hiervoor in het feit dat er vaak weliswaar niet structureel en expliciet, maar wel intuïtief gedifferentieerd wordt. “Dit gebeurt heel intuïtief en natuurlijk”, aldus Gonnie Boerma. “De leerkracht doet dit voortdurend op basis van zijn kennis van de leerlingen.”

Rekening houden met leerroutes bij beoordelen beheersingsniveaus leerlingen speciaal (basis)onderwijs

De referentieniveaus Taal en Rekenen beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op de verschillende subdomeinen van Nederlandse taalvaardigheid. De niveaus zijn beschreven in twee kwaliteiten: de fundamentele kwaliteit (1F) en de streefkwaliteit (2F). Bij de introductie van de referentieniveaus is door de commissie Meijerink de ambitie uitgesproken dat minimaal 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau 1F beheerst. Er is daarbij geen onderscheid gemaakt tussen het regulier onderwijs en het s(b)o.

In het regulier basisonderwijs beheerst respectievelijk 95, 92 en 87 procent van de leerlingen niveau 1F voor luisteren, spreken en gesprekken. In het s(b)o liggen deze percentages een stuk lager. In het sbo haalt respectievelijk 41, 68 en 41 procent van de leerlingen het fundamentele niveau voor luisteren, spreken en gesprekken. In het so is dit respectievelijk 66, 79 en 49 procent. De focusgroep vindt het van belang om deze resultaten uit te splitsen naar leerroute: past het behaalde niveau binnen een bepaalde leerroute bij het niveau dat je mag verwachten bij die route?

De beheersingsniveaus van leerlingen in leerroute 1 (uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo) liggen dicht bij de niveaus in het regulier basisonderwijs: gemiddeld (so en sbo samen) beheerst respectievelijk 91, 85 en

62 procent van de leerlingen het fundamenteel niveau voor luisteren, spreken en gesprekken. Bovendien beheerst gemiddeld 44 procent van de leerlingen in leerroute 1 voor het onderdeel luisteren ook niveau 1S/2F; dit ligt zelfs hoger dan in het regulier basisonderwijs waar de beheersing van 1S/2F voor luisteren op 40 procent ligt.

De leden van de focusgroep geven aan dat, wanneer je de resultaten op die manier bekijkt, ze het een mooi resultaat vinden dat leerlingen in leerroute 1 vrijwel gelijk aan of zelfs hoger scoren dan leerlingen aan het einde van het regulier basisonderwijs. Zij vinden dat met name van leerlingen in leerroute 1 en in mindere mate ook leerroute 2 (uitstroom naar vmbo-bb/kb) ook wel verwacht mag worden dat zij de ambities van de commissie Meijerink voor het behalen van het fundamentele niveau en streefniveau realiseren. Voor leerroute 3 (uitstroom naar voortgezet speciaal onderwijs (vso) arbeid/praktijkonderwijs) is dit niet realistisch.

“In het s(b)o zie je een duidelijk verschil tussen luisteren en spreken versus gesprekken. Op gesprekken scoren de leerlingen beduidend lager, terwijl het goed kunnen voeren van gesprekken juist voor die groep heel belangrijk is”, voegt Hieke van Til nog toe in reactie op de resultaten.

Het ontbreken van duidelijke verschillen in resultaten tussen leerlingen met verschillende zorgprofielen valt op

Het onderzoek laat geen duidelijke verschillen tussen de leerlingen met de verschillende zorgprofielen zien in resultaten op verschillende taakkenmerken voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken. Dit had de focusgroep niet verwacht. Bé Poolman geeft als potentiële verklaring: “Ik vermoed dat binnen de zorgprofielen grote verschillen bestaan. En dat op bepaalde andere (relevante) achtergrondkenmerken, zoals sociale achtergrond, juist overeenkomsten zijn tussen leerlingen in de verschillende zorgprofielen.” Een mogelijke andere verklaring voor het ontbreken van verschillen is volgens de deelnemers te vinden in de taken die zijn gebruikt. Bij de gesprekstaak is het bijvoorbeeld de vraag of deze voldoende interactief was en daarmee wel een beroep deed op sociale vermogens.

Schoolverschillen in prestaties moeilijk te verklaren

Het bleek moeilijk om de schoolverschillen in luister-, spreek-, en gespreksvaardigheid te verklaren met de kenmerken van het onderwijsleerproces op de scholen die we in het peilingsonderzoek in kaart hebben gebracht. De leden van de focusgroep geven aan dat andere kenmerken, die we niet hebben gemeten, de verschillen in prestaties wellicht verklaren. Zo geeft de peiling geen zicht op de vaardigheden van de leerkracht en de kwaliteit van de instructie. Marian Bruggink: “Terwijl we altijd zeggen: de leerkracht maakt het verschil!” Ook kan er wellicht een verklaring worden gevonden in de werkelijk bestede tijd aan mondelinge taalvaardigheid (het incidentele en intentionele leren samen), het aantal oefenmomenten en de doelgerichtheid van de activiteiten.

Dalende prestaties luistervaardigheid speciaal basisonderwijs tussen 2007 en 2018 verklaard door omgevingsfactoren

In 2007 presteerden leerlingen in het sbo beter op het gebied van luistervaardigheid dan in 2018. Volgens Gerjanne Kalkdijk kan dit komen door de huidige beeldcultuur en het gebruik van het digibord. Aansluitend hierop geeft de focusgroep aan dat er nu meer prikkels en afleiding zijn waardoor er wellicht minder goed geluisterd wordt. Deze mogelijke verklaringen zijn in lijn met eerdere verklaringen van afgenomen luistervaardigheid in het regulier basisonderwijs. Deze verklaringen werden gegeven door de focusgroep die in het najaar de resultaten van de Peil.Mondelinge taalvaardigheid in het regulier basisonderwijs besprak.

Andere verklaringen voor de afname van luistervaardigheid in het s(b)o kunnen volgens deelnemers liggen in te weinig oefenen in het luisteren en een verschil tussen de thuiscultuur en schoolcultuur in welke soorten informatie je uitwisselt. Door een veranderende leerlingpopulatie kunnen er meer verschillen zijn in thuisculturen en schoolcultuur; niet in elke cultuur is het gebruikelijk om thuis zo uitgebreid met elkaar in gesprek te gaan als op school.

1.2 Het meten van mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o

Het was voor het eerst dat mondelinge taalvaardigheid in het so werd gepeild. De focusgroep vindt het goed dat dat gedaan is. Ze denkt dat de opgehaalde gegevens heel waardevol zijn, onder andere om scholen te laten nadenken over hun eigen onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Ook kan het onderzoek volgens de focusgroep een aanzet zijn om scholen zelf ook aan de slag te laten gaan met meten van de vaardigheden van leerlingen, mits er meetinstrumenten beschikbaar zijn. Wellicht kunnen de in het peilingsonderzoek gebruikte meetinstrumenten voor spreken en gesprekken voeren beschikbaar komen voor scholen of kunnen toetsontwikkelaars op basis hiervan meetinstrumenten ontwikkelen.

De groepsleden hebben enkele suggesties voor een volgende peiling mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o. We beschrijven ze hieronder.

Het onderzoek verbreden naar andere clusters van het speciaal onderwijs

Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o is de eerste peiling in het so. De peiling heeft alleen plaatsgevonden onder leerlingen uit voormalig cluster 4, onder meer om na te gaan of peilen in het so überhaupt realiseerbaar is. De focusgroep vindt het jammer dat er niet ook in de andere clusters gepeild is. Zij vindt het wenselijk dat dit een volgende keer wel gebeurt, zeker als mondelinge taalvaardigheid weer gepeild wordt. Het domein is immers voor de andere clusters net zo belangrijk, dus ook daar is het waardevol om te weten wat de leerlingen kunnen. Gerjanne Kalkdijk vindt het in dit kader ook jammer dat er in deze peiling geen kinderen met een taalontwikkelingsstoornis zijn meegenomen, zeker omdat deze stoornis in het so regelmatig voorkomt.

Bij de leerlingkenmerken ook kijken naar de sociaal-culturele achtergrond

Als kinderen vanwege hun sociaal-culturele achtergrond de opgaven minder goed begrijpen, dan kan dit effect hebben op hun prestaties. In het onderzoek kon niet worden nagegaan of hier sprake van was, omdat hier geen of niet voldoende gegevens over waren. Sommige kenmerken zijn wel opgevraagd, maar vaak niet ingevuld. Daardoor konden deze gegevens niet worden gebruikt. Bij een volgende peiling is het zinvol om de sociaal-culturele achtergrond actiever te onderzoeken.





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 speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) 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. De focusgroep geeft 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

We vroegen de focusgroep welke bevindingen hun weerslag moeten krijgen op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de scholen. Welke acties moeten scholen ondernemen naar aanleiding van de resultaten? De focusgroep heeft hiervoor diverse ideeën en suggesties, die overigens veel parallellen vertonen met de suggesties die eerder werden gedaan door de focusgroep die reflecteerde op de resultaten van Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs.

Geef mondelinge taalvaardigheid prominente(re) plek in curriculum s(b)o

De focusgroep is van mening dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid meer aandacht verdient in het s(b)o. Zij opperen dan ook om mondelinge-taalonderwijs leidend te laten zijn of tenminste een prominente plek te geven in het curriculum van het s(b)o. Kinderen moeten meer gelegenheid hebben om aan hun mondelinge taalvaardigheid te werken. Niet alleen omdat het belangrijk is voor hun zelfredzaamheid, maar ook omdat het vooraf gaat aan andere ontwikkelingsgebieden, zoals de sociaal-emotionele en de cognitieve ontwikkeling. Bovendien neemt mondelinge taalvaardigheid in hun toekomst waarschijnlijk een belangrijkere plek in dan schriftelijke taalvaardigheden. Ada van Dalen: “Als je in mondelinge taal je denken en redeneren kunt verwoorden, dan kun je die redenering ook in een tekst schrijven en een redenering in tekst herkennen tijdens het lezen. Vanuit taal-denkgesprekken kun je de volgende stap maken. Een leerkracht zal de relatie tussen goede mondelinge taalvaardigheid en het kunnen opstellen van een logische, navolgbare tekst herkennen.”

Onderwijs mondelinge taalvaardigheid in samenhang met overige taaldomeinen én in samenhang met overige vak- en vormingsgebieden

Door te kiezen voor een meer geïntegreerde werkwijze wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid meer betekenisvol. Bovendien kost het dan minder tijd en moeite. “Het zou zelfs tijdbesparend kunnen werken als je mondelinge taalvaardigheid in samenhang aanpakt”, aldus Gerjanne Kalkdijk.



“Het gaat ook om wat je buiten de lesmethode doet. Zo gaat mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld samen met de ontwikkeling van schrijfvaardigheid, maar ook het leren van andere vakken gebeurt voor een deel in mondelinge taal, door middel van luisteren en gesprekken voeren.”

Maaike Pulles, onderzoeker lectoraat Meertaligheid en Geletterdheid, NHL Stenden Hogeschool

Benoem een specialist mondelinge taalvaardigheid op school en faciliteer deze

Het aanwijzen van een teamlid met mondelinge taalvaardigheid als aandachtsgebied kan eraan bijdragen dat het domein hoger op de agenda komt, aldus de focusgroep. Deze specialist kan binnen het team ook zorgen voor meer bewustzijn van het belang van mondelinge taalvaardigheid, onder meer in het kader van gedrag en sociale veiligheid op school. Ook het ondersteunen van het team, bijvoorbeeld door het aanreiken van goede voorbeelden, past bij de rol van de specialist en kan het mondelinge taalonderwijs op school naar een hoger plan tillen.

Werk vanuit doelen

Werken vanuit gemeenschappelijke en heldere doelen zal het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ten goede komen. Het is daarvoor voorwaardelijk dat deze doelen beter bekend worden, want je moet weten waar je naartoe werkt. “Maak de mondelinge taaldoelen veel meer leidend voor je onderwijs,” zegt Gerjanne Kalkdijk.



“Als ik denk aan wat een kind moet kunnen als het van school gaat, dan is dat: een gesprek voeren, een mening kunnen verkondigen, luisteren... Dat zijn allemaal mondelinge-taalvaardigheidsdoelen en ontzettend belangrijk voor zelfredzaamheid.”

Gerjanne Kalkdijk, ambulante dienstverlener, Auris

Verbetering leerkrachtvaardigheden mondelinge taalonderwijs

De leerkracht doet ertoe. De focusgroep geeft dan ook aan dat er winst te behalen valt op het gebied van mondelinge taalvaardigheid als de vaardigheden van de leerkrachten in het verzorgen van het onderwijs op dit inhoudsgebied verder verbeteren. Zo helpt het als de leerkracht in staat is om boven de methode te staan en kritisch te kijken naar de plek van mondelinge taal in de lesmethode en de lesdoelen die in de methode worden nagestreefd. Ook kunnen leerkrachten zich, volgens de leden van de focusgroep, verder verbeteren in betekenisvol lesgeven door meer aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. De specialist mondelinge taalvaardigheid kan andere teamleden hierbij helpen, bijvoorbeeld door te observeren en verbeter suggesties te geven.



“Ik zie hier ook een rol weggelegd voor de onderwijsinspectie: door positief te stimuleren op een lastig te meten domein, zoals dit. Maar ook de logopedist kan hier een opbouwende rol spelen.”

Gonnie Boerma, directeur/bestuurder, Stichting Samenwerking Nieuwegein

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk, regionaal en op schoolniveau

We vroegen ook aan de focusgroep welke bevindingen meegenomen moeten worden in landelijk en/of regionaal onderwijsbeleid. Welke beleidsmakers moeten welke acties ondernemen op basis van de onderzoeksresultaten?

Leerroutes meenemen in de beschrijving van de referentieniveaus

Het zou goed zijn als er in de inhoudsbeschrijving van de referentieniveaus onderscheid wordt gemaakt naar de verschillende leerroutes. Nu is de inhoudsbeschrijving van referentieniveau 1F voor in ieder geval leerlingen die uitstromen naar voortgezet speciaal onderwijs uitstroomprofiel arbeid of praktijkonderwijs (leerroute 3) te hoog gegrepen. Op dit moment loopt het traject Curriculum.nu. Het zou goed zijn als bij het vervolg hierop, het formuleren van nieuwe kerndoelen en referentieniveaus, heldere en haalbare doelen voor de verschillende leerroutes worden geformuleerd die het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap vervolgens in de wet verankert. Deze doelen mogen best ambitieus zijn zodat leerlingen voldoende uitgedaagd worden.

Schoolbesturen moeten mondelinge taalvaardigheid meer op de agenda zetten

Facilitering door besturen is heel belangrijk, bijvoorbeeld door het inrichten van leergemeenschappen, zodat de scholen binnen het bestuur van elkaar kunnen leren en op elkaar kunnen reflecteren. Besturen moeten voldoende aandacht hebben voor en geven aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, aldus de focusgroep. Zo ontstaat er binnen de scholen meer urgentiebesef. De PO-Raad kan hierin (voor het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so)) een rol spelen door op hun kwaliteitsdagen aandacht te besteden aan dit taaldomein. “En de onderwijsinspectie kan het agenderen tijdens het bestuursgesprek”, zegt Gonnie Boerma.

Zowel in de initiële opleiding als in nascholing meer aandacht voor mondelinge taalvaardigheid

Mondelinge taalvaardigheid verdient meer aandacht, zowel in de reguliere opleiding (pabo's) als in de nascholing, geven de focusgroepleden aan. Dit geldt ook voor de scholing en kennis over meertaligheid. De basis voor mondelinge-taalonderwijs wordt volgens de focusgroep op veel pabo's wel gelegd. Toch zien we vaak dat als leerkrachten eenmaal werkzaam zijn in het onderwijs, zij terecht komen in het methodes-tramien. Ze werken dan, net als de rest van het team, strikt of grotendeels volgens de methode en benutten de kennis uit de opleiding niet of onvoldoende. Hier ligt dus ook een uitdaging binnen de scholen.



“Na de pabo heeft een student in principe de vaardigheden om doelgericht te werken aan mondelinge taalvaardigheid en weet hij hoe hij interactie moet bevorderen. Doordat in de praktijk echter veelal vanuit een taalmethode wordt gewerkt, bestaat het gevaar dat de student hierdoor zijn paborepertoire voor het versterken van mondelinge taalvaardigheid verliest. Door het werken aan mondelinge taalvaardigheid voornamelijk aan lesmethodes te verbinden, wordt doelgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid bij alle vakken onvoldoende benut.”

Ada van Dalen, onderwijsadviseur, nascholingsdocent en onderzoeker, Marnix Onderwijs Centrum

Start vroeg en borg de voorschoolse aandacht voor mondelinge taal

Hoewel er volgens de focusgroep voldoende aandacht is voor mondelinge taalvaardigheid in het voorschoolse aanbod, vragen de leden zich af of dit zo blijft nu in gemeenten de peuterspeelzalen verdwenen zijn en de kinderopvang deze plek invult. Gemeenten hebben de verantwoordelijkheid om potentieel taalzwakke kinderen en hun ouders te blijven bereiken om te zorgen voor een goede start op de basisschool. Hierbij is ook aandacht voor meertaligheid belangrijk. De focusgroep deed enkele suggesties voor het borgen van het bereik van doelgroepkinderen en hun ouders. Zo is aansluiting bij inburgeringstrajecten een optie, evenals een voorbeeld nemen aan een project als Boekstart door consultatiebureaus en bibliotheken.



“Als kinderen al met een taalachterstand binnenkomen, dan helpt dat natuurlijk niet voor de verdere ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid.”

Hester Vonk, intern begeleider, SO Fier

Aansluitend hierop vindt de focusgroep het belangrijk dat de kwaliteit van het mondelinge-taal aanbod en de kennis over en aandacht voor meertaligheid op kinderdagverblijven omhooggaat.

2.3 Voor vervolgonderzoek

Welke bevindingen uit deze peiling geven aanleiding tot vervolgonderzoek? De focusgroep deed hiervoor diverse suggesties.

Onderzoek het mondelinge taalaanbod in methodes

Het is volgens de focusgroep aan te raden om te kijken hoe het domein mondelinge taal verweven is in de taalmethodes. Dat is belangrijk om te weten, omdat veel leerkrachten de methode(doelen) volgen in hun lessen. Mocht er een hiaat blijken te zijn, dan kan dit aanleiding vormen voor aanpassingen in de lesmethodes.

Onderzoek naar de vaardigheden van leerkrachten op het gebied van mondelinge taalonderwijs

De focusgroep vindt meer kennis over de vaardigheid van leerkrachten in het verzorgen van onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid waardevol. Mogelijk is het niveau niet in alle gevallen toereikend en is er een verbeteringslag nodig in de (na)scholing van leerkrachten. Rianne de Wit: “Er is meer zicht nodig op wat er nu echt in de klas gebeurt. Werkt de leerkracht heel activerend of staat hij vooral veel te vertellen? En op welke manier zijn die verschillen terug te zien in de resultaten van mondelinge taalvaardigheid?”

Ontwerpen van goede instrumenten om mondelinge taalvaardigheid te kunnen meten

Er bestaan weinig goede instrumenten om met name de spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen in kaart te kunnen brengen. Om beter zicht te krijgen op wat kinderen al kunnen en vandaaruit verder te kunnen werken, wil de focusgroep mondelinge taalvaardigheid beter kunnen meten. Hester Vonk: “Het kost nu veel tijd om vaardigheden als luisteren en gesprekken voeren goed in kaart te brengen.” Onderzoek kan bijdragen aan het ontwikkelen van effectieve meetinstrumenten. De focusgroep doet de suggestie voor een app gekoppeld aan het leerlingvolgsysteem als mogelijk meetinstrument.

Onderzoek naar doelbeleving/doelgerichtheid mondelinge taalonderwijs

Lang niet in alle gevallen werken leerkrachten en schoolteams doelgericht aan mondelinge taalvaardigheid. Dit komt volgens de focusgroep ook doordat de gestelde doelen niet altijd voldoende bekend zijn. “Wij missen in de school de beleving van de doelen. De doelen staan geformuleerd, maar zijn de leerkrachten er voldoende van op de hoogte en worden de doelen nagestreefd?”, zegt Hester Vonk over de doelgerichtheid zoals zij deze ervaart op haar school. Het is volgens de focusgroep waardevol om onderzoek te doen naar de bekendheid van de doelen voor dit taaldomein en naar hoe deze doelen beleefd en gebruikt worden in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Samenhang met andere domeinen

Mondelinge taalvaardigheid hangt in sterke mate samen met andere vaardigheden binnen het taaldomein. Het is zelfs voorwaardelijk voor het ontwikkelen van taalvaardigheden zoals begrijpend lezen en het schrijven van teksten. Het is volgens Bé Poolman interessant om meer onderzoek te doen naar deze samenhang voor de verdere doorontwikkeling van taalonderwijs.

Cohortonderzoek

De focusgroep oppert een cohortonderzoek om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid van kinderen gedurende de schoolloopbaan. “Door de vaardigheden van leerlingen in het so of sbo elke twee of drie jaar te beoordelen, kun je ook kijken naar groei”, aldus Bé Poolman. “Leerlingen stromen in het sbo en so vaak immers pas later in en op verschillende momenten. In het huidige onderzoek vergelijk je de prestaties van die leerlingen met elkaar waardoor de opbrengst van het onderwijs op de sbo- en so-scholen lastig te bepalen is. Aanvullend onderzoek in de vorm van cohortonderzoek is daarom wenselijk. In cohortonderzoek kun je leerlingen met zichzelf vergelijken waardoor hun groei inzichtelijk wordt en je de onderwijsopbrengst kunt meten gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken die over de jaren heen min of meer hetzelfde blijven.”

Onderzoek naar het effect van eigen ervaringen leerlingen in de les

Het gebruik van eigen ervaringen van leerlingen in de les kan volgens de focusgroep zorgen voor meer betekenisvol leren. Het is interessant om te weten of de eigen ervaringen daarmee een positief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van vaardigheden in mondelinge taal en wat een effectieve aanpak hiervoor is.

DEEL B

De resultaten





Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen die na het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) (voormalig cluster 4) uitstromen naar vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt of andere dagbesteding op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren? En komen hun prestaties overeen met de prestaties van groep 8-leerlingen in het basisonderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019) en de prestaties in eerder peilingsonderzoek in 2007? Hoe ziet het onderwijsleerproces van sbo- en so-scholen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid eruit? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijsleerproces, van leerlingen en van scholen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilingsonderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen mondelinge taal (Ministerie van OCW, 2006). 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 omschrijven de beoogde opbrengsten van het onderwijs op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken. Het uiteindelijke instrumentarium voor het peilingsonderzoek is ontwikkeld op basis van de referentieniveaus 1F en 1S/2F voor mondelinge taalvaardigheid en de verdere keuzes die hierbinnen zijn gemaakt in de drie leerroutes die worden onderscheiden in de publicatie *Passende perspectieven* (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012).

Leerroute 1 leidt naar uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of, vwo, leerroute 2 naar vmbo-bb/kb en leerroute 3 naar voortgezet speciaal onderwijs (vso) arbeid/praktijkonderwijs. Voor leerlingen in leerroute 1 betekent dit dat voor het taalniveau het fundamenteel niveau (1F) minimaal beoogd wordt, en dat niveau 1S/2F wordt nagestreefd (net zoals in het basisonderwijs). Leerroute 2 heeft het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt. Voor leerlingen in leerroute 3 zijn er binnen het niveau 1F keuzes gemaakt voor praktische en functionele taaldoelen, zodat leerlingen zich kunnen redden op school en in de maatschappij.

Figuur 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 bestaande uit 53 sbo- en 15 so-scholen met in totaal 1.535 schoolverlaters. 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 klassikale pen-en-papier toets ontwikkeld met vragen bij kijk- en luisterfragmenten. Daarnaast is de luistervaardigheid in kaart gebracht aan de hand van een aantal vragen bij het samenwerkingsspel voor gespreksvaardigheid. De spreekvaardigheid is gemeten met twee taken: een taak waarin leerlingen een fragment uit het Jeugdjournaal navertelden en een dobbelsteenspel. Bij dit spel vertelden leerlingen een verhaal bij vijf afbeeldingen die zij kozen uit negen afbeeldingen die op de dobbelstenen te zien waren. Om de gespreksvaardigheid te meten is een bestaand, coöperatief spel gebruikt waarbij (maximaal 4) leerlingen met elkaar in gesprek moesten gaan om te proberen van het spel te winnen (Keuning, et al., 2019).

Naast deze vaardigheidsmeting bij de leerlingen zijn op 62 van de 68 scholen (50 sbo- en 12 so-scholen) interviews afgenomen. Dit om inzicht te krijgen in de inhoud en vormgeving van het mondelinge taalonderwijs op de deelnemende scholen. In de meeste gevallen namen 3 personen deel aan het interview: vooral leerkrachten van de eindgroep en/of intern begeleiders. In de interviews kwamen vragen aan bod over onderwijsaanbod en methodegebruik, doelgerichtheid en planmatigheid, onderwijstijd, monitoring en planning, differentiatie en teamontwikkeling.

Tot slot vulden de leerkrachten van de eindgroep een Quickscan in voor alle leerlingen die naar verwachting aan het einde van het schooljaar zouden uitstromen. Deze Quickscan bevatte vragen over kenmerken van de leerlingen en hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Dit doen we aan de hand van de gegevens uit de interviews.

In hoofdstuk 2 presenteren we de prestaties van de sbo- en so-leerlingen op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren. We vergelijken hun prestaties met de prestaties van groep 8-leerlingen in het regulier basisonderwijs. Ook vergelijken we de luistervaardigheid van de sbo-leerlingen met de resultaten uit eerder peilingsonderzoek in 2007 (Krom, Van Berkel, Van der Schoot, Sijstra, Hemker, & Marsman, 2011).

In hoofdstuk 3 beschrijven we 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 deelnamen, is opgenomen in Deel C van deze rapportage: de achtergrond bij het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde speciaal (basis)onderwijs.



1 Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid

Hoe ziet het onderwijsleerproces op de scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) eruit als het gaat om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? Welk beleid voeren deze scholen ten aanzien van dit taaldomein en welke leerstof bieden ze aan? Welke activiteiten vinden er plaats in de klas om te leren luisteren, spreken en gesprekken te voeren? En hoe volgen de scholen de vorderingen van hun leerlingen?

In dit hoofdstuk gaan we in op verschillende aspecten van het onderwijsleerproces van de aan dit peilingsonderzoek deelnemende scholen. Dit doen we om inzicht te krijgen in de inhoud en de vormgeving van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Vervolgens koppelen we deze informatie in hoofdstuk 3 aan de prestaties van hun leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Om inzicht te krijgen in het onderwijsleerproces van de deelnemende scholen, zijn interviews gehouden met 62 van de 68 scholen uit de steekproef; 50 in het sbo (van in totaal 289 sbo-vestigingen) en 12 in het so (van de 130 so-scholen die voorheen als cluster 4 of cluster 3/4 scholen bekend stonden)¹. In de meeste gevallen betrof dit een interview met meerdere personen. Vooral leerkrachten van de eindgroep en/of intern begeleiders namen hieraan deel. De interviewresultaten zijn vervolgens gekwantificeerd, zodat we scholen op verschillende aspecten kunnen vergelijken. Dit hoofdstuk presenteert de uitkomsten van de interviews. Aan de orde komen de volgende aspecten van het onderwijsleerproces:

- schoolbeleid
- leerstofaanbod
- zicht op ontwikkeling

We beschrijven het onderwijsleerproces van so- en sbo-scholen met betrekking tot de drie subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren. Als de resultaten van de subdomeinen niet van elkaar verschillen², beschrijven we ze gezamenlijk. Dit is in bijna alle gevallen aan de orde. Waar mogelijk maken we een vergelijking met de resultaten van het peilingsonderzoek *Mondelinge taalvaardigheid in het reguliere basisonderwijs* (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Omdat de vraagstelling en de wijze van dataverzameling tussen het peilingsonderzoek in het reguliere basisonderwijs en het voorliggende peilingsonderzoek verschilt, is dit slechts beperkt mogelijk.

¹ Niet alle interviews leverden een score op een aspect op. Daardoor kan de respons per bevroegd aspect variëren. Daarom rapporteren we zowel over aantallen als percentages.

² Dat wil zeggen dat de resultaten op de drie subdomeinen na toetsing niet significant van elkaar verschillen.

Representativiteit

De groep sbo-scholen in het onderzoek is voldoende representatief om algemene uitspraken te doen over het onderwijsleerproces op sbo-scholen in Nederland. Voor de groep so-scholen geldt dit niet. De leerlingpopulatie van de so-scholen in dit onderzoek wijkt namelijk op een aantal punten af van de Nederlandse so-populatie. Gemiddeld genomen treffen we in de onderzoeksgroep van deelnemende so-scholen meer jongens, meer leerlingen zonder migratieachtergrond en meer leerlingen met leerroute 2 (een vmbo-basis/kader uitstroombroef) aan dan in de totale so-populatie. Dit betekent dat de so-scholen in de steekproef mogelijk geen representatieve afspiegeling zijn van de so-scholen in Nederland en dat we voorzichtig moeten zijn met het generaliseren van de resultaten van deze groep scholen. Wat betreft de leerlingresultaten is rekening gehouden met de afwijkingen ten opzichte van de populatie door te wegen voor het belangrijkste kenmerk: de leerroute van de leerling (zie verder hoofdstuk 2). Het aantal leerlingen in het so is voldoende groot om vervolgens algemene uitspraken over de leerlingprestaties te doen.

Naast het feit dat de deelnemende so-scholen mogelijk niet representatief zijn voor de so-populatie is het aantal deelnemende so-scholen gering, ook al vertegenwoordigen zij in het onderzoek een groot deel van de totale populatie so-scholen in Nederland. We zullen de resultaten van de so-scholen daarom zoveel mogelijk beschrijven in aantallen en niet in percentages. Bovendien is het aantal so-scholen te klein om daadwerkelijke verschillen tussen so- en sbo-scholen vast te stellen. We maken in dit hoofdstuk dan ook geen directe vergelijkingen tussen so- en sbo-scholen, maar bespreken hun resultaten wel naast elkaar.

Interpretatie mondelinge taalvaardigheid als leerdomein

Een belangrijk aandachtspunt ligt in de verschillen in interpretatie van mondelinge taalvaardigheid als leerdomein. Leerlingen zijn de hele dag bezig met mondelinge taal. Ze luisteren bijvoorbeeld naar instructie, spreken als ze een vraag beantwoorden en voeren gesprekken met medeleerlingen wanneer zij samen een taak uitvoeren. Mondelinge taal is dus niet alleen een taaldomein waarvoor kerndoelen en referentieniveaus zijn opgesteld. Spreken, luisteren en gesprekken voeren zijn bij lesactiviteiten in alle vakgebieden aan de orde. Dit noemen we incidentele aandacht voor taalonderwijs.

In deze peiling ligt de focus echter op het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs waarbij er wél gericht naar de doelen toe wordt gewerkt die de leerlingen volgens de referentieniveaus moeten bereiken. Dit noemen we het intentionele onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Om die reden is er in dit peilingsonderzoek voor gekozen om interviews in plaats van een vragenlijst af te nemen. Dit bood de gelegenheid om de nadruk te leggen op het intentionele aspect van het onderwijs. Ook konden we doorvragen als antwoorden niet direct duidelijk of eenduidig bleken. Het globale beeld dat de interviewresultaten laten zien, is dat geïnterviewden beide invullingen naar voren brengen; zowel incidentele als intentionele aandacht voor mondelinge taalvaardigheid kwamen in de interviews aan de orde.

1.1 Schoolbeleid

Wat zijn de leerdoelen die de bevroegde scholen voor mondelinge taalvaardigheid willen realiseren? Wordt daarbij gebruik gemaakt van de referentieniveaus? Vindt er intervisie plaats of consulteren leerkrachten elkaar op het gebied van mondelinge taalvaardigheid? En worden leerkrachten ondersteund bij hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? Om dit na te gaan, stelden we vragen over doelen op schoolniveau, de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het schoolplan of taalbeleidsplan – waar de doelen die de scholen met de leerlingen willen bereiken op zijn gebaseerd – en over de wijze waarop leerkrachten worden gefaciliteerd bij het bereiken van deze doelen.

Leerdoelen

In de interviews zijn verschillende vragen gesteld over de doelgerichtheid van de school op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Er is gevraagd of de school doelen heeft voor luisteren, spreken en gesprekken voeren, of er gebruikgemaakt wordt van een leerlijn en de referentieniveaus, of doelen en taalactiviteiten aan elkaar gekoppeld worden en of er einddoelen voor schoolverlaters zijn geformuleerd. Ook is gevraagd of mondelinge taalvaardigheid benoemd is in het taalbeleids- of schoolplan.

In figuur 1.1a zijn de antwoorden op deze afzonderlijke vragen naar doelgerichtheid weergegeven, net als de combinatie van de antwoorden (de gearceerde balkjes). De sbo- en so-scholen maken in hun beantwoording van de vragen over leerdoelen geen onderscheid tussen de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken.

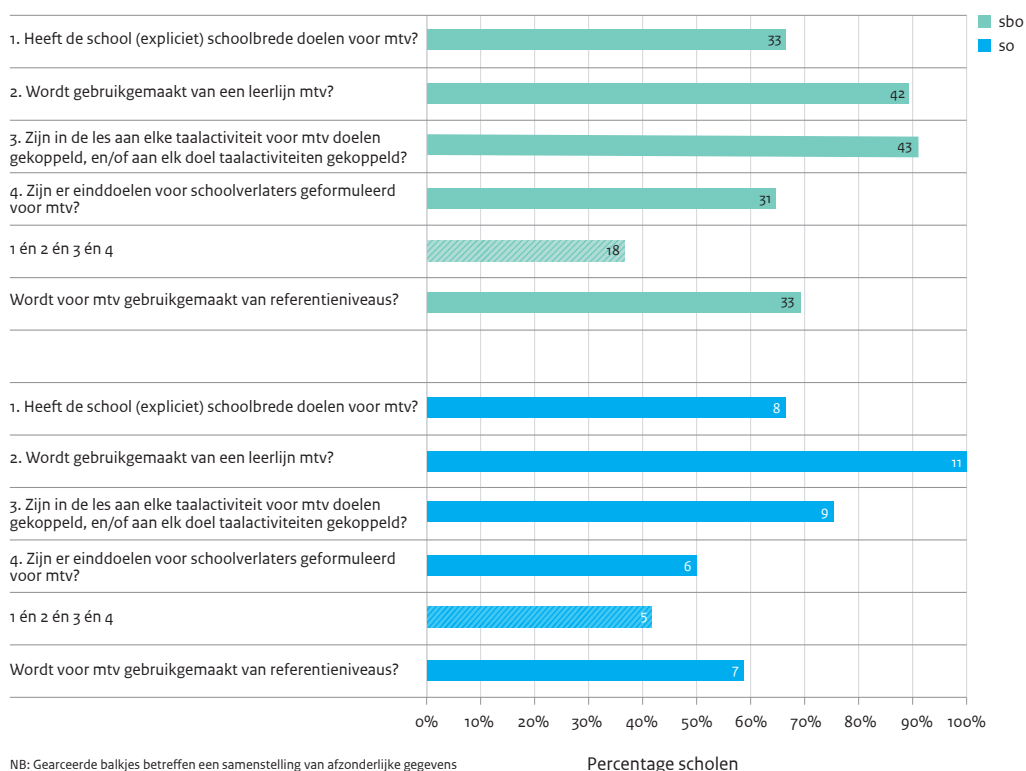
De figuur laat zien dat twee derde van de scholen voor sbo aangeeft doelen te hebben voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Het gaat hierbij expliciet om doelen op schoolniveau en niet om de doelen die binnen de les, bijvoorbeeld aan de hand van een methode, worden gesteld. In het sbo gebruikt zo'n 90 procent van de scholen een leerlijn. Dat kan de leerlijn uit een methode zijn, een eigen leerlijn of bijvoorbeeld een leerlijn gebaseerd op de tussendoelen van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Ook hanteert 90 procent van de sbo-scholen een doelgerichte of taakgerichte aanpak, waarbij doelen en activiteiten gekoppeld worden. Ongeveer twee derde van de sbo-scholen formuleert einddoelen voor schoolverlaters. Dat wil zeggen dat de leerkrachten weten wat leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan in het sbo of so moeten kunnen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

In het so hebben acht van de twaalf scholen op schoolniveau doelen voor mondelinge taalvaardigheid. Elf so-scholen gebruiken een leerlijn en negen so-scholen hanteren een doelgerichte of taakgerichte aanpak. De helft van de so-scholen gaf aan einddoelen voor haar schoolverlaters te formuleren.

Een school die op schoolniveau doelen heeft voor mondelinge taalvaardigheid, daarnaast gebruik maakt van een leerlijn, in de les doelen en taalactiviteiten aan elkaar koppelt én einddoelen voor schoolverlaters formuleert, noemen we in dit onderzoek een sterk doelgerichte school (het gearceerde balkje in figuur 1.1a). In het sbo voldoet 36 procent van de scholen aan al deze criteria, in het so betreft dit 5 van de 12 scholen.

Ten slotte blijkt dat meer dan de helft van de scholen gebruik maakt van referentieniveaus: 33 van de 48 sbo-scholen en 7 van de 12 so-scholen geven aan de referentieniveaus te gebruiken. Bijna alle sterk doelgerichte sbo- en so-scholen maken gebruik van de referentieniveaus; namelijk 16 van de 18 sterk doelgerichte scholen in het sbo en 4 van de 5 sterk doelgerichte scholen in het so (niet in figuur).

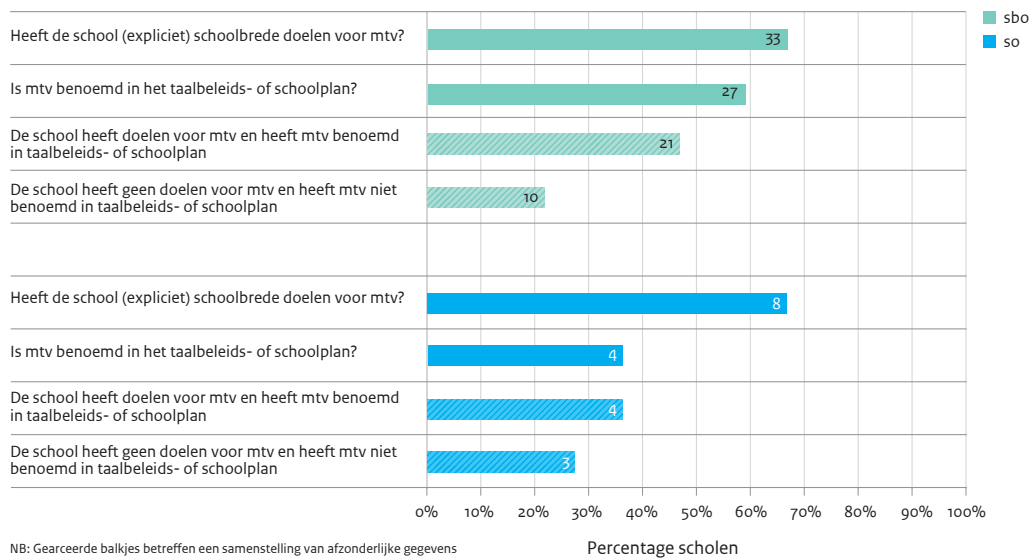
Figuur 1.1a – Percentage en aantal sbo-scholen (n=47-50) en so-scholen (n=11-12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



Ongeveer twee derde van de sbo-scholen heeft op schoolniveau doelen voor mondelinge taalvaardigheid geformuleerd (figuur 1.1a en 1.1b). Rond de 60 procent van de sbo-scholen heeft mondelinge taalvaardigheid benoemd in het taalbeleids- of schoolplan (figuur 1.1b). Dit laatste komt ongeveer overeen met het percentage reguliere basisscholen (62 procent) dat aangaf mondelinge taalvaardigheid globaal beschreven te hebben in het taalbeleids- of schoolplan (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Bijna de helft van de sbo-scholen heeft mondelinge taalvaardigheid benoemd in het taalbeleids- of schoolplan én heeft op schoolniveau doelen voor mondelinge taalvaardigheid. Ten slotte heeft een vijfde van de sbo-scholen geen van beide: zij hebben geen doelen op schoolniveau en zij hebben mondelinge taalvaardigheid niet opgenomen in het taalbeleids- of schoolplan.

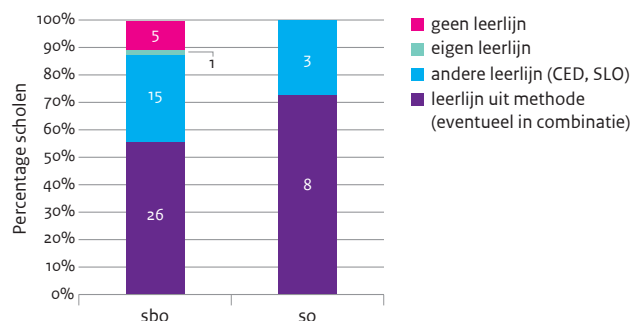
In het so hebben acht van de twaalf scholen doelen voor mondelinge taalvaardigheid op schoolniveau. Op vier van de twaalf so-scholen is mondelinge taalvaardigheid benoemd in het taalbeleids- of schoolplan. Deze vier scholen hebben ook allemaal doelen voor mondelinge taalvaardigheid op schoolniveau. Ten slotte hebben drie van de twaalf so-scholen noch doelen geformuleerd noch aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in taalbeleids- of schoolplan. Van één so-school ontbreekt informatie om deze combinatie te maken.

Figuur 1.1b – Percentage en aantal sbo-scholen (n=47-49) en so-scholen (n=11-12) met doelen voor mondelinge taalvaardigheid (mtv) en scholen waarbij mtv genoemd wordt in het schoolplan/taalbeleidsplan



Alle so- en bijna alle sbo-scholen maken gebruik van een leerlijn voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (figuur 1.1c). De leerlijn van de gehanteerde lesmethode wordt verreweg het meest gevolgd. Soms worden andere leerlijnen gebruikt, zoals de leerlijnen van SLO. Er zijn nauwelijks scholen die een eigen leerlijn hebben.

Figuur 1.1c – Percentage sbo-scholen (n=47) en so-scholen (n=11) naar gebruik leerlijnen



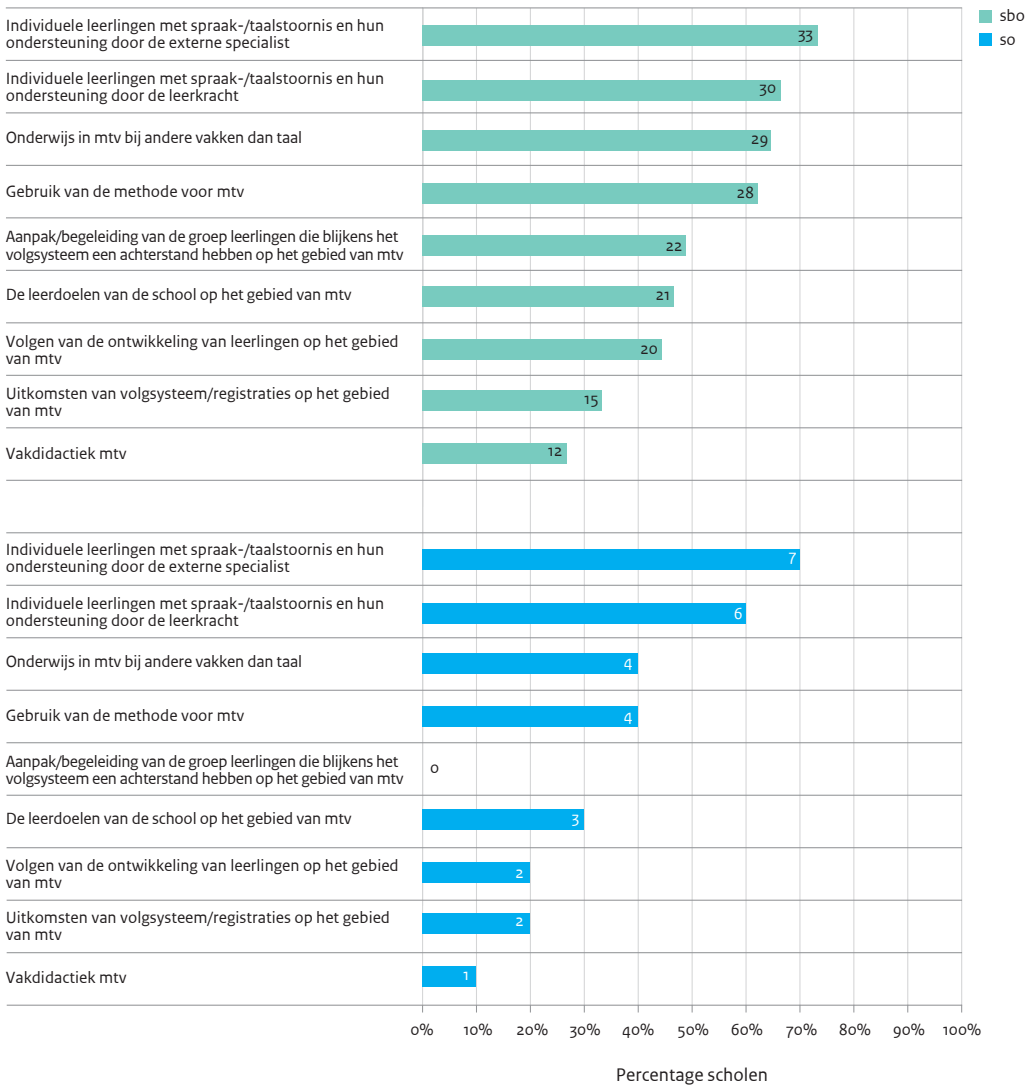
In het interview is ten slotte gevraagd of leerlingen herhaaldelijk dezelfde stof krijgen aangeboden en feedback op hun prestaties krijgen. Uit de antwoorden bleek dat in het so veel wordt gewerkt met een herhaald aanbod gecombineerd met feedback aan de leerling. 10 van de 12 scholen geven aan deze werkwijze te hanteren. In het sbo weten we van 37 van de 48 scholen dat ze met herhaald aanbod met feedback werken.

Teamontwikkeling

In het kader van het schoolbeleid is met de schoolvertegenwoordigers besproken welke onderwerpen over mondelinge taalvaardigheid er op de agenda van de teamvergaderingen staan. Dit is gedaan aan de hand van een checklist van negen onderwerpen (figuur 1.1d). Bij vijf sbo- en twee so-scholen ontbreekt het antwoord op deze vraag. Bij één sbo-school en drie so-scholen staat mondelinge taalvaardigheid niet op de agenda. Gemiddeld staan er in het sbo rond de vijf en in het so rond de drie onderwerpen van de checklist op de agenda van de teamvergaderingen.

Als we de onderwerpen van deze lijst sorteren van meest naar minst genoemd, dan valt op dat in het sbo en so dezelfde onderwerpen bovenaan staan en dat de frequentie waarmee de onderwerpen zijn genoemd in dezelfde verhouding afneemt (figuur 1.1d). Een uitzondering hierop is de aanpak van de groep leerlingen met een achterstand op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Alle so-scholen bij wie deze checklist is nagelopen, gaven aan dat hierover niet wordt overlegd in het team, terwijl dit bij ongeveer de helft van de sbo-scholen wel gebeurt.

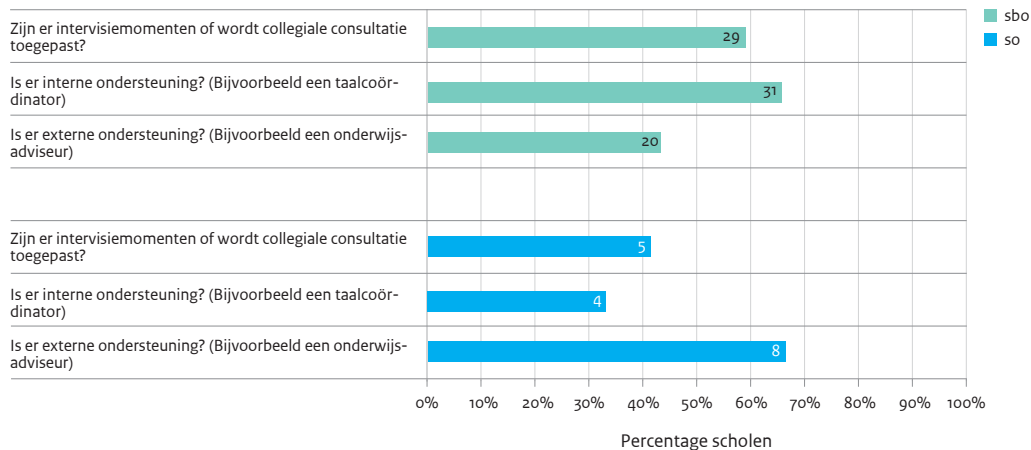
Figuur 1.1d – Percentage en aantal sbo-scholen (n=45) en so-scholen (n=10) met specifiek onderwerp op de agenda



De 2 meest genoemde overlegpunten van de lijst hebben te maken met de ondersteuning van individuele leerlingen met een spraak-/taalstoornis. Deze onderwerpen staan op de agenda van de teamvergaderingen van 30 tot 33 van de 45 sbo-scholen en van 6 tot 7 van de 10 so-scholen. Ook het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid bij andere vakken dan taal en het gebruik van de methode worden door meer dan 60 procent van de sbo-scholen genoemd als punten van overleg. Minst genoemd door zowel so- als sbo-scholen, zijn de agendapunten gericht op het volgen van de ontwikkeling van leerlingen, de uitkomsten van het volgsysteem of andere registraties van leerlingen en met name de vakdidactiek mondelinge taalvaardigheid.

Een van de vragen over teamontwikkeling ging over de mate en wijze waarop er binnen het team aandacht is voor aan mondelinge taalvaardigheid. Er is daarbij vooral ingegaan op de mate waarin er sprake is van intervisie, collegiale consultatie of overige ondersteuning (zowel intern als extern) (figuur 1.1e).

Figuur 1.1e – Percentage en aantal sbo-scholen (n=46-49) en so-scholen (n=12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



Uit de interviews blijkt dat de ondersteuning in het sbo meer intern dan extern wordt gezocht. Rond de 60 procent van de scholen past collegiale consultatie toe en ruim 65 procent beschikt over interne ondersteuning bij het vormgeven van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid of bij het bieden van ondersteuning aan leerlingen met een specifieke problematiek, bijvoorbeeld door een taalcoördinator. Ongeveer 40 procent van de sbo-scholen maakt gebruik van externe ondersteuning. Dit is bijvoorbeeld een logopedist, onderwijsadviseur of ambulante begeleider.

In het so is dit andersom: hier wordt meer gebruik gemaakt van externe dan van interne ondersteuning en consultatie. Intervisie of collegiale consultatie vindt bij vijf van de twaalf so-scholen plaats en interne ondersteuning komt voor bij vier van de twaalf so-scholen. Daar staat tegenover dat op acht van de twaalf scholen externe ondersteuning is voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

1.2 Leerstofaanbod

Welke methoden en materialen gebruiken scholen voor hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? Hoe wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ingebed in de taallessen en in andere vakken dan taal? En welke activiteiten worden er in de les gebruikt voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren? Per subdomein is in de interviews gevraagd welke methoden en welke materialen er worden gebruikt. Uit de interviews blijkt dat het methode- en materiaalgebruik tussen de drie subdomeinen weinig verschilt. We beschrijven daarom het leerstofaanbod voor mondelinge taalvaardigheid als geheel.

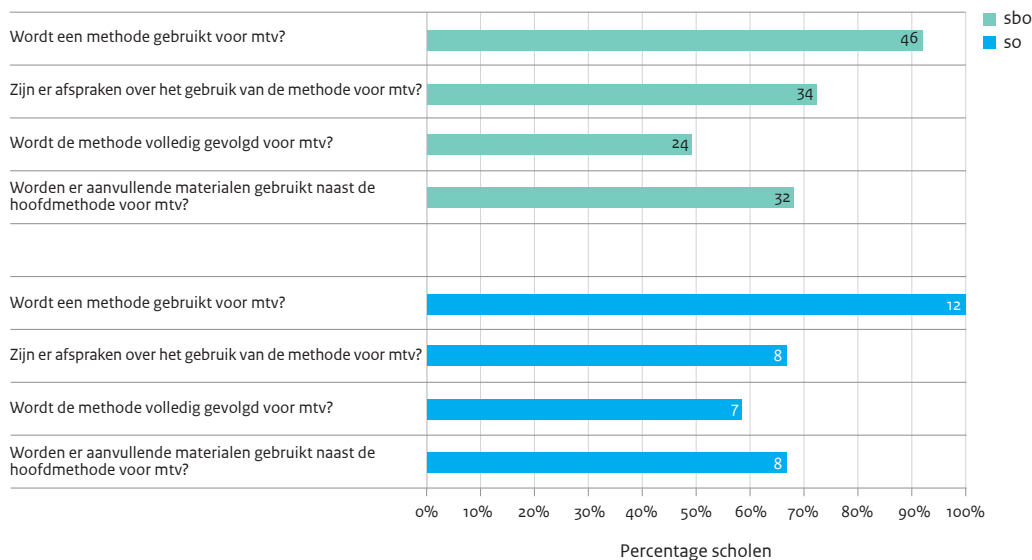
Methode en materiaal

Bijna alle scholen in het onderzoek gebruiken een taalmethode voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. In het sbo gebruikt meer dan 90 procent een methode, in het so geldt dit voor alle scholen die zijn geïnterviewd (figuur 1.2a). Uit het eerdere peilingsonderzoek *Mondelinge taalvaardigheid in het reguliere basisonderwijs* bleek dat ongeveer 80 procent van de reguliere basisscholen gebruik maakt van een methode (Inspectie van het Onderwijs, 2019). De sbo-scholen die geen methode gebruiken, geven aan themagericht te werken. Zij vinden dat de oefeningen uit de methoden niet aansluiten bij de thema's en de interesses van de leerlingen. Ze kiezen er daarom voor te werken met eigen materialen of leerlijnen. Hierbij zetten ze de methode wel in als bronnenmateriaal.

De meest gebruikte methoden in het sbo zijn Staal (10 scholen) en Taalactief (9 scholen), gevolgd door Taal op maat en Taalverhaal (ieder 7 scholen). In het so zijn de meest gebruikte methoden Taalactief (7 scholen), Staal en Taal op maat (ieder 2 scholen). Op ongeveer driekwart van de sbo-scholen en 8 van de 12 so-scholen zijn er schoolbrede afspraken over hoe de methode wordt gebruikt. Enkele scholen geven gedurende het interview juist aan dat het afhankelijk van de leerkracht is hoe er op school wordt gewerkt aan mondelinge

taalvaardigheid. Leerkrachten bepalen daar bijvoorbeeld zelf hoe de methode wordt gebruikt en welke activiteiten er worden ingezet.

Figuur 1.2a – Percentage en aantal sbo-scholen (n=47-50) en so-scholen (n=11-12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



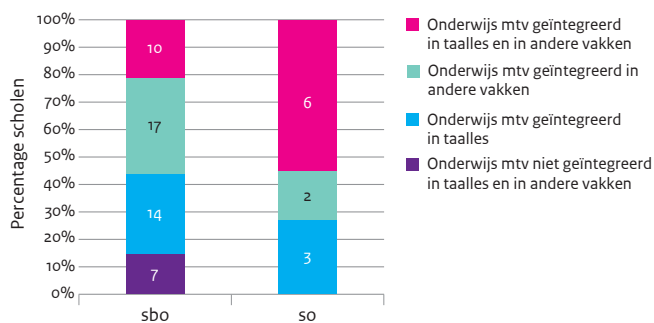
Ook al gebruiken (bijna) alle scholen een methode, het betekent niet dat deze ook volledig wordt gevolgd. Leerkrachten kijken vaak per klas welke onderdelen uit een methode passend zijn bij de leerlingpopulatie. Ze passen daarbij soms het tempo en niveau aan. De helft van de sbo-scholen en zeven van de twaalf so-scholen volgen de taalmethode voor mondelinge taalvaardigheid volledig. Naast de taalmethode gebruikt ongeveer twee derde van zowel de sbo- als so-scholen aanvullend materiaal. Dit kan van alles zijn: spelletjes, Snappet, Nieuwsbegrip of activiteiten uit andere methoden. In die gevallen lijkt het erop dat de scholen mondelinge taalvaardigheid koppelen aan andere vaardigheden of lessen. Het is niet bekend of het daarbij om incidentele of intentionele aandacht voor mondelinge taalvaardigheid gaat.

Integratie mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen of vakgebieden

Het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid kan op verschillende manieren worden aangeboden: in min of meer aparte lessen, waarbij er geen samenhang of integratie is met andere taaldomeinen of vakgebieden; in samenhang met de andere taaldomeinen schrijven en lezen of in samenhang met andere vak- en vormingsgebieden, zoals wereldoriëntatie. De taalmethode en zaakvakken worden vaak genoemd als momenten waarop er aandacht is voor mondelinge taalvaardigheid. Ook een programma voor sociale competenties en burgerschap of het begin en einde van de schooldag zijn momenten waarop mondelinge taalvaardigheid aan bod komt.

Als we kijken naar de momenten waarop scholen aan mondelinge taalvaardigheid werken, dan zien we in het so dat scholen het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid geïntegreerd aanbieden (figuur 1.2b). Van de scholen geven 6 van de 11 geven aan zowel in de taalles als bij andere vakgebieden aandacht te besteden aan mondelinge taalvaardigheid. De overige so-scholen doen dit óf in de taalles (3) óf in andere vakken (2). In het sbo wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid voornamelijk geïntegreerd in andere vakken dan taal (35 procent) of in de taalles (29 procent).

Figuur 1.2b – Percentage en aantal sbo-scholen (n=48) en so-scholen (n=11) naar gebruik integratie mtv in taaltes en andere vakken



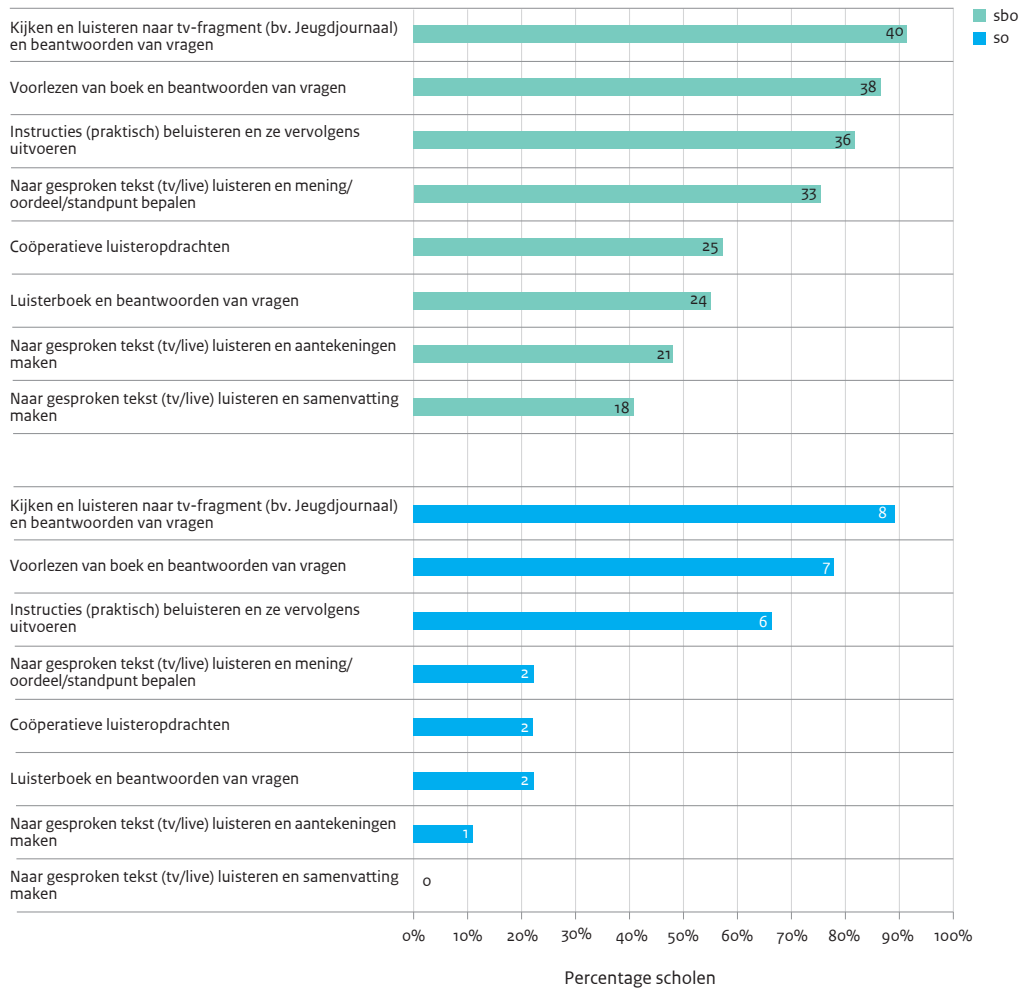
Activiteiten

Elk interview begon met het schetsen van een globaal beeld van hoe er op school aan mondelinge taalvaardigheid wordt gewerkt. Dit varieert tussen scholen, maar het globale beeld laat zien dat er op scholen zowel incidentele als intentionele aandacht voor mondelinge taalvaardigheid is. Een aantal zaken viel op.

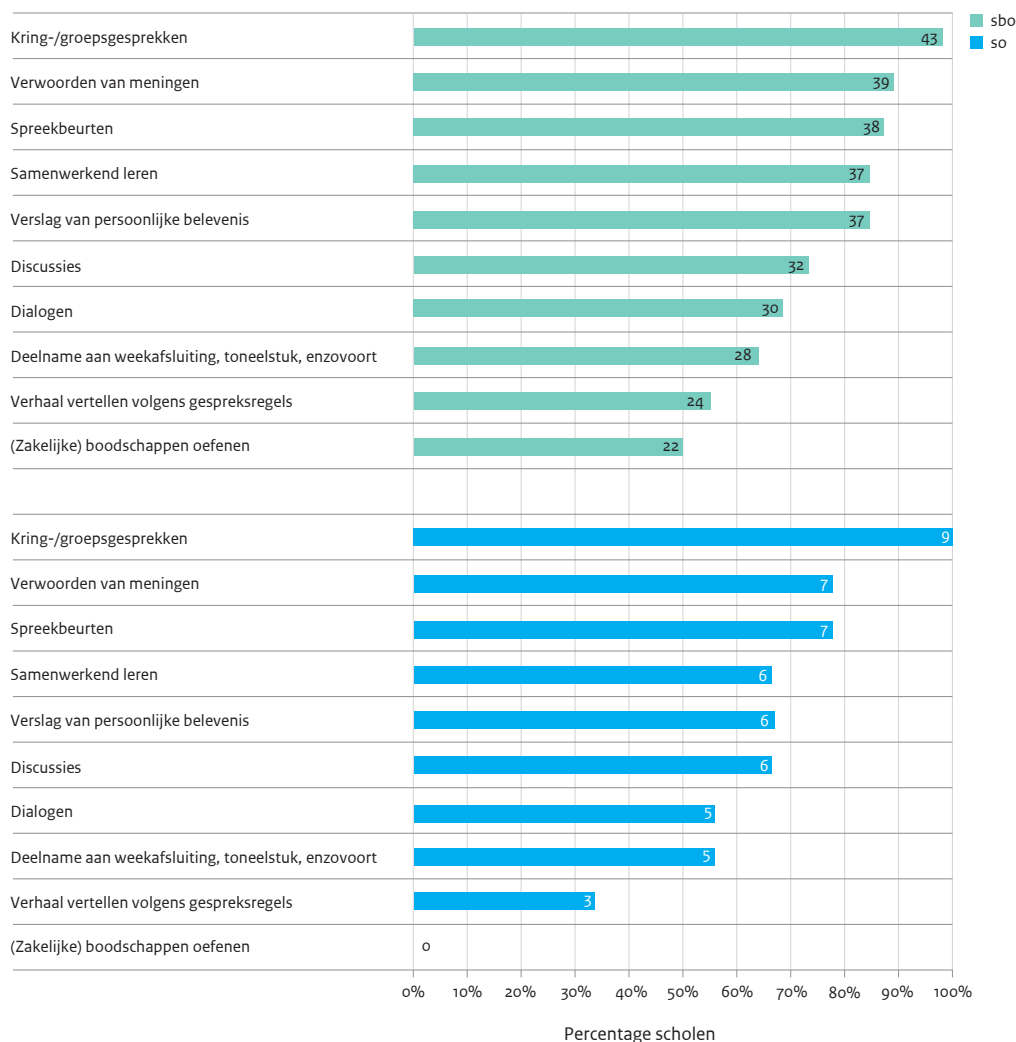
Zo wordt er op veel scholen regelmatig tijd besteed aan het vertellen van verhalen of gebeurtenissen in de groep, bijvoorbeeld door middel van kringgesprekken. Ook het vertellen van zogenoemde weekendverhalen, waarbij leerlingen in chronologische volgorde over hun weekend vertellen, kwam vaker aan de orde, net als het voeren van zogenoemde emotierondjes, waarbij leerlingen over hun emoties vertellen. Boekbesprekingen en spreekbeurten vinden tot slot ook op veel scholen plaats, maar vaak pas in de bovenbouw.

In de interviews is expliciet gevraagd naar de activiteiten die in de lessen mondelinge taalvaardigheid worden gebruikt. De geïnterviewden kregen een lijst voorgelegd met activiteiten die een relatie hebben met de kenmerken van de taakuitvoering van luisteren, spreken en gesprekken voeren, zoals gespecificeerd in de referentieniveaus voor deze drie subdomeinen. Zo komt bij de activiteit *naar gesproken tekst luisteren en een samenvatting maken* het kenmerk *samenvatten* uit het subdomein luisteren aan bod. In figuur 1.2c1 en figuur 1.2c2 staan activiteiten die scholen inzetten bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Figuur 1.2c1 – Percentage en aantal sbo-scholen (bovenste paneel, n=44) en so-scholen (onderste paneel, n=8-9) dat bevestigend antwoordde op vragen over ingezette luisteractiviteit



Figuur 1.2c2 – Percentage en aantal sbo-scholen (bovenste paneel, n=44) en so-scholen (onderste paneel, n=8-9) dat bevestigend antwoordde op vragen over ingezette spreek-/gespreksactiviteit



De drie meest genoemde activiteiten zijn voor sbo en so gelijk, zowel voor luisteren als voor spreken en gesprekken voeren. Bovenaan bij luisteractiviteiten staan:

- kijken en luisteren naar tv-fragmenten en beantwoorden van vragen;
- voorlezen van boek en beantwoorden van vragen;
- instructies beluisteren en ze vervolgens uitvoeren.

Bij spreken/gesprekken voeren zijn dit:

- kring-/groepsgesprekken
- verwoorden van meningen
- spreekbeurten

Opvallend is verder dat leerlingen op alle twaalf so-scholen niet oefenen met het luisteren naar en aantekeningen maken bij gesproken tekst en met het formuleren van zakelijke boodschappen.

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 gesprekken die op de scholen zijn gevoerd, ontstaat een beeld van de mate waarin scholen zicht hebben op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen en hoe ze deze informatie inzetten voor het differentiëren in de les.

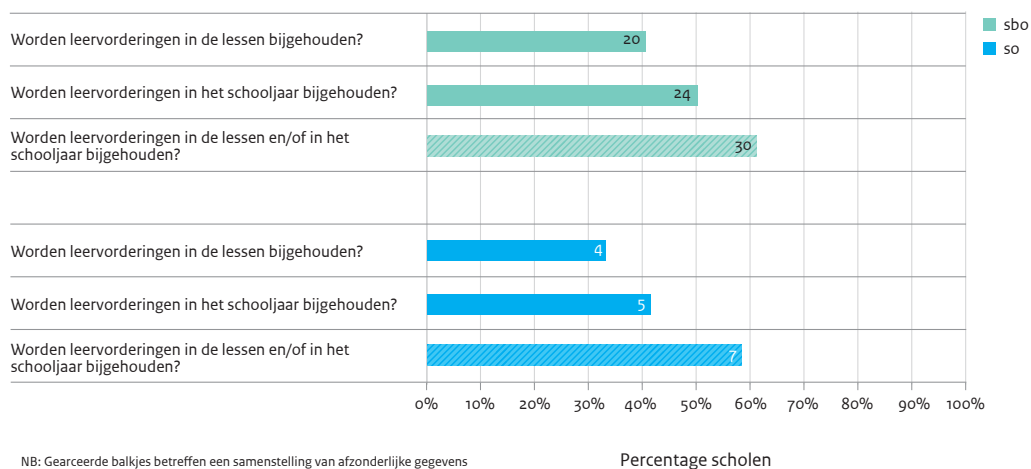
Het bijhouden van leervorderingen

Op circa 40 procent van de sbo-scholen houden leerkrachten in de lessen bij in hoeverre de leerling het doel van de les heeft behaald (figuur 1.3a). Daarnaast worden op de helft van de sbo-scholen de vorderingen van de leerlingen op vaste momenten gedurende het schooljaar bijgehouden. Leerkrachten die leervorderingen in de les bijhouden, doen dit bijvoorbeeld in logboeken of klassenmappen. Ook registreren zij de feedback die zij aan leerlingen gaven op mondelinge taalactiviteiten als spreekbeurten. Het bijhouden van leervorderingen op middellange termijn (gedurende het schooljaar) vindt vooral plaats aan de hand van rapporten, die vaak twee of drie keer per jaar worden opgesteld. Voor ongeveer 40 procent van de sbo-scholen geldt dat leervorderingen voor mondelinge taalvaardigheid helemaal niet worden bijgehouden, niet in de lessen en ook niet gedurende het schooljaar.

Op vier van de twaalf so-scholen houdt de leerkracht de leervorderingen bij gedurende de lessen. Op vijf so-scholen gebeurt dit systematisch op vaste momenten gedurende het schooljaar. In totaal houden vijf van de twaalf so-scholen helemaal geen resultaten bij voor mondelinge taalvaardigheid, niet in de lessen en ook niet gedurende het schooljaar.

In het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid in het regulier basisonderwijs zagen we dat ongeveer een derde van de scholen de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid niet structureel bijhoudt. Dat wil zeggen dat leerkrachten de ontwikkeling niet schriftelijk of digitaal vastleggen. Hierbij is echter geen onderscheid gemaakt tussen het registreren of bijhouden van vorderingen in de lessen of gedurende het schooljaar. We kunnen deze resultaten daarom niet een-op-een vergelijken met de resultaten van dit peilingsonderzoek in het sbo en so.

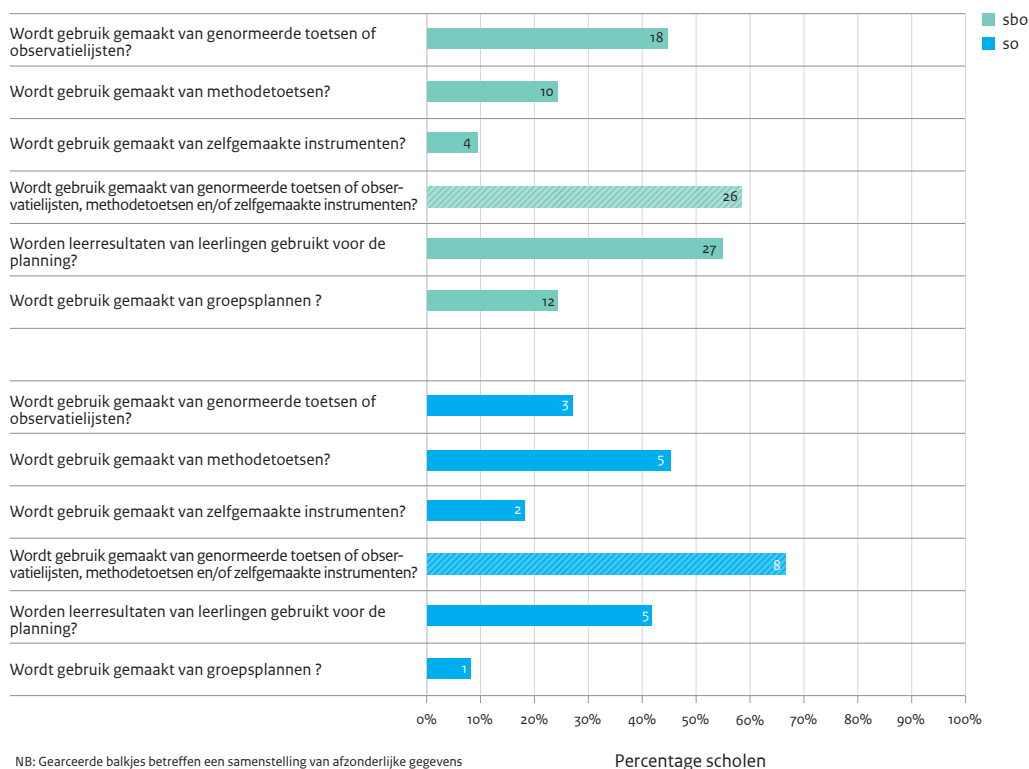
Figuur 1.3a – Percentage en aantal sbo-scholen (n=47-50) en so-scholen (n=12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



Hoe worden leervorderingen dan bijgehouden? Ongeveer 40 procent van de sbo-scholen maakt geen gebruik van genormeerde toetsen, observaties, methodegebonden toetsen of zelfgemaakte instrumenten (zie gearceerde balkje in figuur 1.3b). Als er in het sbo wel volginstrumenten worden ingezet, zijn dat het vaakst genormeerde toetsen of observatielijsten. Dit gebeurt op ongeveer 45 procent van de scholen. We zien dat van de sbo-scholen die aangeven dat ze de resultaten van hun leerlingen bijhouden (figuur 1.3a), het merendeel ook gebruik maakt van een of meer van de genoemde volginstrumenten. Dit geldt voor 19 van de 30 sbo-scholen die leerresultaten bijhouden, terwijl 7 van deze 30 sbo-scholen geen enkel van de genoemde volginstrumenten zegt te gebruiken. Van de overige 4 scholen ontbreekt informatie hierover. Ruim de helft van de sbo-scholen gebruikt de leerresultaten van leerlingen voor de verdere planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ongeveer een kwart van de sbo-scholen maakt gebruik van groepsplannen.

Van de genoemde volginstrumenten, gebruiken 5 van de 12 so-scholen methodegebonden toetsen. Als we de verschillende instrumenten samenvoegen, zien we dat 8 so-scholen 1 of meer van de genoemde volginstrumenten gebruiken, 3 so-scholen geven aan geen enkel instrument te gebruiken. Van 1 school is deze informatie niet bekend. Van de 7 so-scholen die leervorderingen van hun leerlingen bijhouden, of dat nu in de les of gedurende het schooljaar is, gebruiken 6 scholen een of meer van de genoemde volginstrumenten. De andere so-school die heeft aangegeven de leervorderingen bij te houden, gebruikt hiervoor geen van de hier bevraagde volginstrumenten. Ongeveer 40 procent van de so-scholen gebruikt de leerresultaten van leerlingen voor de planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Verder gaf 1 so-school aan gebruik te maken van groepsplannen voor mondelinge taalvaardigheid.

Figuur 1.3b – Percentage en aantal sbo-scholen (n=41-49) en so-scholen (n=11-12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



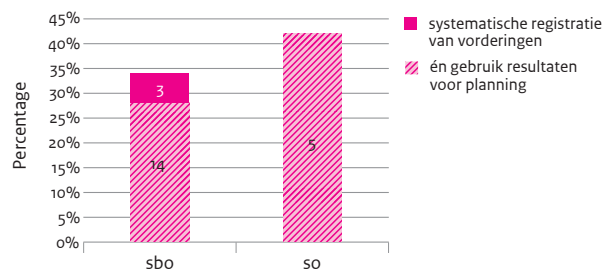
Enkele scholen gaven in de interviews aan dat ze het lastig vinden om mondelinge taalvaardigheid te meten. In het peilingsonderzoek *Mondelinge taalvaardigheid in het reguliere basisonderwijs* zagen we dat er voor het subdomein *luisteren* meer gebruik wordt gemaakt van methodeonafhankelijke toetsen dan voor de subdomeinen *spreken* en *gesprekken voeren*. De verklaring die de scholen daarbij gaven, was dat voor *spreken* en *gesprekken voeren* nauwelijks methodeonafhankelijke instrumenten voorhanden zijn. In het sbo en so zien we dit soort verschillen in het gebruik van volginstrumenten tussen de subdomeinen niet terug. Dit kan echter ook komen doordat in de antwoordmogelijkheden genormeerde toetsen en observatielijsten zijn samengenomen. In het reguliere basisonderwijs is het gebruik van deze instrumenten wel apart bevestigd.

Gebruik van informatie over leervorderingen

Scholen die gedurende het schooljaar de leervorderingen van hun leerlingen bijhouden, en daarbij gebruik maken van instrumenten als genormeerde toetsen, observatielijsten, methodegebonden toetsen of zelfgemaakte toetsen, beschouwen we in dit onderzoek als scholen die hun leerlingen systematisch volgen. Als ze daarnaast de leerresultaten gebruiken voor de planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, gaan we ervan uit dat ze inspelen op verschillen in mondelinge taalvaardigheid tussen leerlingen.

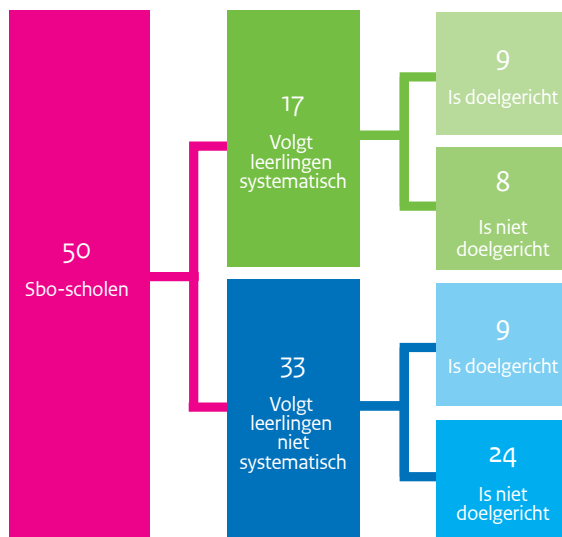
We zien dat in het sbo ruim een derde van de scholen de leervorderingen van leerlingen systematisch volgt (17 scholen, figuur 1.3c). Zij houden de vorderingen gedurende het jaar bij en maken daarvoor gebruik van volginstrumenten. Van de 17 sbo-scholen die leerlingen systematisch volgen, maken 14 daarbij ook gebruik van de leerresultaten voor de planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Dit is ruim een kwart van het totaal aantal sbo-scholen. In het so volgen 5 van de 12 scholen hun leerlingen systematisch. Deze scholen gebruiken daarbij ook alle 5 de leerresultaten voor de verdere planning van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Figuur 1.3c – Percentage en aantal sbo-scholen (n=50) en so-scholen (n=12) naar systematische registratie van vorderingen en gebruik van resultaten voor planning van het onderwijs in mtv



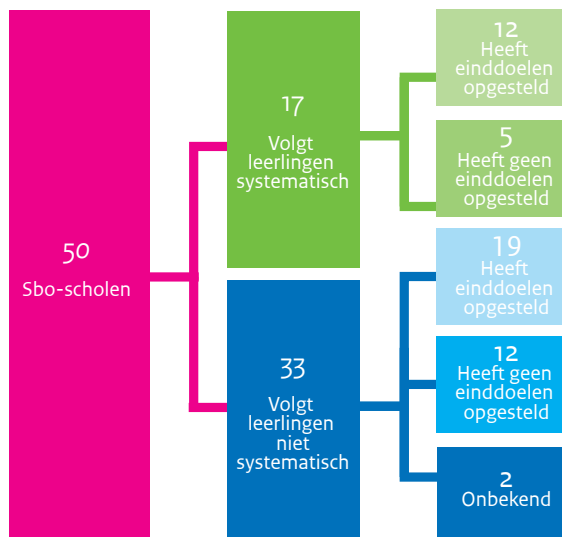
Is het zo dat sbo-scholen die hun leerlingen systematisch volgen ook vaker doelgericht werken? Dit verband vinden we niet terug in de resultaten (zie figuur 1.3d). Sbo-scholen die hun leerlingen systematisch volgen, werken ongeveer even vaak sterk doelgericht als minder sterk doelgericht. Wel zien we dat sbo-scholen die hun leerlingen niet systematisch volgen, ook minder sterk doelgericht werken. Het aantal so-scholen is te klein om conclusies te trekken over deze uitsplitsing.

Figuur 1.3d – Aantal sbo-scholen (n=50) naar systematische volgen versus doelgerichtheid



Ook zien we geen duidelijk patroon als we kijken naar het verband tussen systematisch volgen van sbo-scholen enerzijds en het formuleren van einddoelen voor hun leerlingen anderzijds (figuur 1.3e). Sbo-scholen die hun leerlingen systematisch volgen, formuleren vaker wel einddoelen voor hun leerlingen dan dat zij dit niet doen. Maar dat geldt – weliswaar iets minder sterk – ook voor sbo-scholen die hun leerlingen niet systematisch volgen.

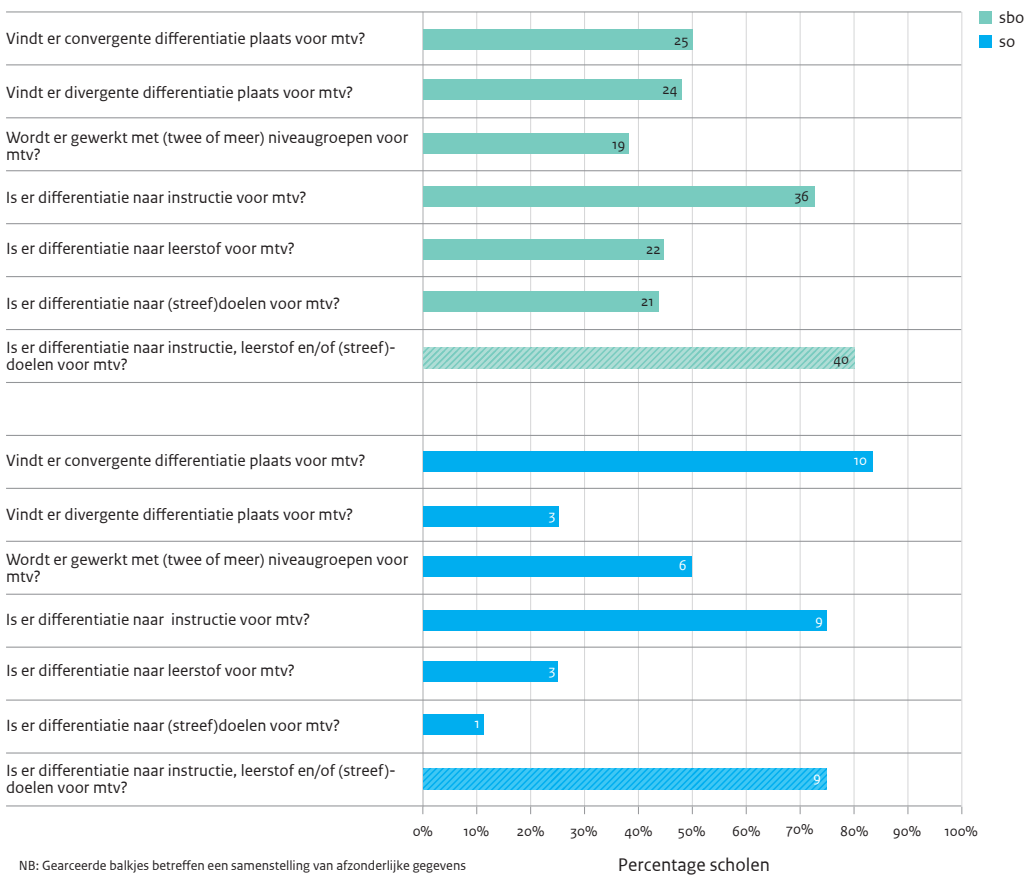
Figuur 1.3e – Aantal sbo-scholen (n=50) naar systematische volgen versus formuleren van einddoelen



Differentiatie

Leerlingen verschillen in hun mondelinge taalvaardigheid. Bijna alle scholen in het onderzoek stemmen hun onderwijs af op deze verschillen (figuur 1.3f). Dit noemen we differentiatie. In het sbo maakt ongeveer de helft van de scholen gebruik van (een vorm van) convergente differentiatie; hierbij wordt de hele groep qua leerstof bij elkaar gehouden en is er een minimumdoel voor de hele groep. Ook ongeveer de helft van de sbo-scholen maakt gebruik van divergente differentiatie; hier krijgen leerlingen instructie en leerstof op hun eigen niveau. In de meeste gevallen kiest de school voor de ene of de andere vorm. Er zijn 3 sbo-scholen (6 procent) die zeggen beide vormen, convergent en divergent, te praktiseren. 4 sbo-scholen (8 procent) differentiëren helemaal niet (niet in figuur). In het so differentiëren 11 van de 12 scholen op een of andere manier. 10 so-scholen maken daarbij in ieder geval gebruik van convergente differentiatie, 3 so-scholen differentiëren in ieder geval divergent. 2 so-scholen doen beide en 1 school differentieert niet.

Figuur 1.3f – Percentage en aantal sbo-scholen (n=50) en so-scholen (n=12) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag

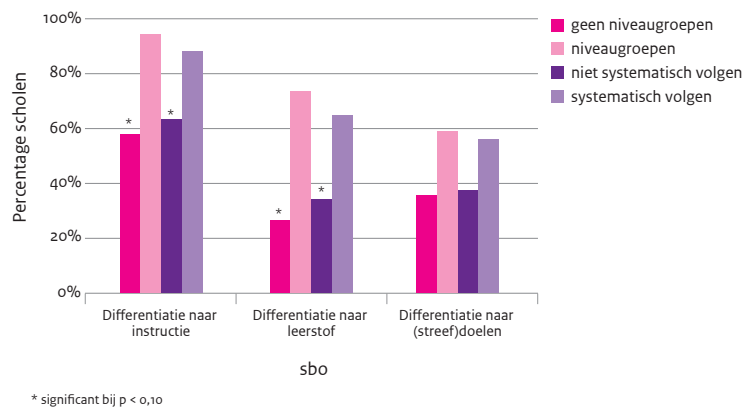


In het sbo geeft ruim 70 procent van de scholen aan de instructie af te stemmen op verschillen in het mondelinge taalvaardigheidsniveau van leerlingen (differentiatie naar instructie). Afstemming van de leerstof op het niveau van de leerling, vindt op ongeveer de helft van de sbo-scholen plaats (differentiatie naar leerstof). Ook de (streef)doelen worden op bijna de helft van de sbo-scholen afgestemd op het niveau van de leerling (differentiatie naar streefdoelen). Een vijfde van de sbo-scholen stemt de instructie, leerstof en streefdoelen helemaal niet af op het niveau van de leerling. Deze scholen werken ook niet met niveaugroepen. Van de scholen die aangeven niet te differentiëren naar instructie, leerstof of streefdoelen zeggen er 4 desondanks toch dat ze divergent differentiëren en 4 andere dat ze convergent differentiëren. Hoe dat dan gebeurt, is niet duidelijk. Overigens geven enkele scholen in de interviews aan dat voornamelijk gedifferentieerd wordt op algemene onderwijsbehoefte en niet specifiek op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen.

Ook in het so vindt differentiatie voornamelijk naar instructie plaats (9 van de 12 scholen). Differentiatie naar leerstof vindt plaats op 3 van de so-scholen en differentiatie naar streefdoelen op 1 so-school. Een kwart van de so-scholen (3), differentieert niet naar instructie, niet naar leerstof en niet naar (streef)doelen. Zij werken ook niet met niveaugroepen, terwijl 2 van deze 3 scholen wel aangeven dat er convergente differentiatie plaatsvindt.

Sbo-scholen die werken met niveaugroepen, geven significant vaker aan te differentiëren naar instructie of naar leerstof (figuur 1.3g) dan scholen die niet werken met niveaugroepen. Dat geldt ook voor sbo-scholen die hun leerlingen systematisch volgen gedurende het schooljaar en daarbij een of meer van de bevroegde volginstrumenten gebruiken. Verdere uitsplitsingen van de so-scholen zijn niet zinvol, vanwege het kleine aantal so-scholen in dit onderzoek.

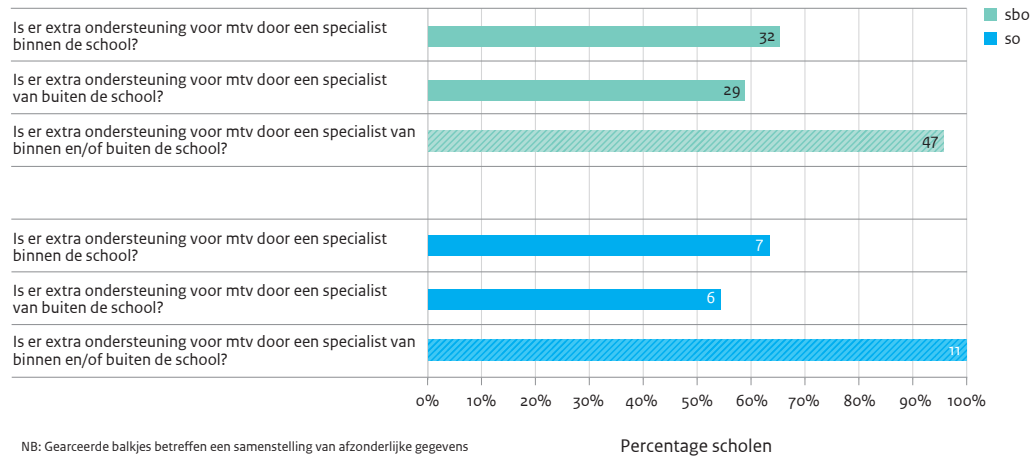
Figuur 1.3g – Percentage sbo-scholen (n=48-50) dat werkt met niveaugroepen en leerlingen systematisch volgt, uitgesplitst naar vormen van differentiatie



Gerichte ondersteuning van leerlingen bij achterblijvende ontwikkeling

Op bijna alle sbo-scholen en op alle so-scholen is er sprake van extra ondersteuning voor leerlingen bij wie de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid achterblijft. Bij twee derde van de sbo-scholen en 7 van de 12 so-scholen is interne ondersteuning door een specialist binnen de school beschikbaar. Bij 23 van de 27 scholen (sbo en so) die interne ondersteuning bieden, betreft het een logopedist, 1 keer een taalspecialist en 1 keer een begeleider van nieuwkomers. Wie op de overige 2 scholen de interne ondersteuning verzorgt, is niet gespecificeerd. Externe ondersteuning is er op ongeveer 60 procent van de sbo-scholen en op 6 so-scholen. Ook bij externe ondersteuning gaat het vaak om logopedisten, maar scholen noemen ook ambulante begeleiding vanuit Kentalis of Auris (beide bieden zorg aan mensen met beperkingen in horen en communiceren).

Figuur 1.3h – Percentage en aantal sbo-scholen (n=49) en so-scholen (n=11) dat bevestigend antwoordde op de specifieke vraag



Ten slotte gaven 21 sbo-scholen aan dat leerlingen extra ondersteuning krijgen op basis van een specifiek (interventie)programma, zoals Taal in Blokjes. Verder konden 12 sbo-scholen geen antwoord geven op deze vraag omdat ze dit niet wisten. In het so gaven 4 van de 12 scholen aan dat leerlingen extra ondersteuning krijgen op basis van een specifiek programma. Hier werd bijvoorbeeld materiaal van Verhallen genoemd.

ONDERWIJSLEERPROCES IN HET KORT

In dit hoofdstuk beschreven we het onderwijsleerproces op de deelnemende sbo- en so-scholen aan de hand van drie aspecten: schoolbeleid, leerstofaanbod en zicht op ontwikkeling. We beschreven het onderwijsleerproces op de sbo- en so-scholen apart omdat we op basis van onze gegevens weinig kunnen zeggen over de verschillen tussen het sbo en so. Het aantal so-scholen in het onderzoek is daarvoor te klein. In deze beknopte samenvatting laten we de opvallendste bevindingen nog eens de revue passeren.

We zagen dat ruim een derde van de sbo-scholen en vijf van de twaalf so-scholen sterk doelgerichte scholen zijn. Dat wil zeggen dat er op schoolniveau doelen zijn voor mondelinge taalvaardigheid, dat scholen gebruikmaken van een leerlijn, in de lesdoelen en taalactiviteiten koppelen en einddoelen voor schoolverlaters formuleren. Daar staat tegenover dat een vijfde van de sbo-scholen geen doelen heeft voor mondelinge taalvaardigheid; zij hebben geen doelen op schoolniveau en mondelinge taalvaardigheid is niet opgenomen in hun taalbeleids- of schoolplan. Datzelfde geldt voor drie van de twaalf so-scholen.

We zagen ook dat bijna alle scholen gebruik maken van een taalmethode. Ongeveer de helft van de sbo-scholen en vijf van de twaalf so-scholen gebruikt de methode echter niet volledig. Deze wordt bijvoorbeeld aangepast aan de populatie of scholen gebruiken onderdelen van de methode naast eigen materialen of leerlijnen. De vier sbo-scholen die in zijn geheel geen methode gebruiken, werken vaak themagericht. Zij vinden dat de methodes niet goed aansluiten bij de thema's en interesses van hun leerlingen.

Circa 40 procent van de sbo-scholen en 5 van de 12 so-scholen houden de vorderingen in mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen niet bij. Niet gedurende de lessen en ook niet op gezette tijden in het schooljaar. Daar staat tegenover dat 17 van de 50 sbo-scholen (ruim een derde) en 5 van de 12 so-scholen de ontwikkelingen van hun leerlingen wel systematisch volgen. Daarmee bedoelen we dat deze scholen de vorderingen van hun leerlingen gedurende het schooljaar bijhouden en daarvoor gebruik maken van volginstrumenten.

Bijna alle scholen die hun leerlingen systematisch volgen, gebruiken de leerresultaten voor de planning van hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Dit geldt voor veertien van de zeventien sbo-scholen en voor de vijf so-scholen. Dat scholen hun leerlingen systematisch volgen, betekent echter niet automatisch dat zij doelgericht werken of dat ze einddoelen voor hun leerlingen formuleren. We zien geen of nauwelijks verband tussen het systematisch volgen van leerlingen enerzijds en het formuleren van einddoelen voor leerlingen of een sterk doelgerichte aanpak anderzijds.

Zowel in het sbo als so geeft het merendeel van de scholen (sbo ruim 70 procent; so 9 van de 12 scholen) aan de instructie af te stemmen op verschillen in het mondelinge taalvaardigheidsniveau van leerlingen (differentiatie naar instructie). Afstemming van de leerstof op het niveau van de leerling (differentiatie naar leerstof) vindt op ongeveer de helft van de sbo-scholen en op 3 van de 12 so-scholen plaats. Bijna de helft van de sbo-scholen en slechts 1 van de 12 so-scholen stemt de (streef) doelen af op het niveau van de leerling (differentiatie naar streefdoelen). Sbo-scholen die werken met niveaugroepen of die hun leerlingen systematisch volgen, differentiëren significant vaker naar instructie en leerstof dan sbo-scholen die dit niet doen. Voor het so is het aantal deelnemende scholen te klein om dergelijke uitsplitsingen te maken.



2 Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Hoe vaardig zijn schoolverlaters van het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren? In dit hoofdstuk beschrijven we de prestaties van s(b)o-leerlingen binnen de verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid. Ook besteden we aandacht aan verschillen met de prestaties voor luisteren uit eerder peilingsonderzoek (2007) en de prestaties van leerlingen aan het einde van het regulier basisonderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

2.1 Referentieniveaus en leerroutes

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 leerlingen in het sbo en so op deze drie subdomeinen in kaart. Daarbij gaan we per subdomein na op welk vaardigheidsniveau leerlingen presteren; de zogenaamde referentieniveaus.

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. De niveaus worden beschreven in twee zogenoemde kwaliteiten: de fundamentele kwaliteit (1F) en de streefkwaliteit (1S, voor taal gelijk aan het fundamentele niveau 2F). Ook voor het sbo en het so, met uitzondering van zeer moeilijk lerende (zml) en meervoudig gehandicapte (mg) leerlingen (voormalig cluster 3), zijn de referentieniveaus van kracht.

Leerroutes

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn daarnaast leerroutes uitgewerkt binnen het project Passende perspectieven (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). Deze leerroutes geven aan wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming. Leerroute 1 leidt naar uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo, leerroute 2 naar vmbo-bb/kb en leerroute 3 naar voortgezet speciaal onderwijs (vso) arbeid/praktijkonderwijs (pro). Voor leerlingen in leerroute 1 betekent dit dat, net zoals in het basisonderwijs, voor het taalniveau minimaal het fundamenteel niveau (1F) beoogd wordt en dat niveau 1S/2F wordt nagestreefd. Leerroute 2 heeft het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt. Voor leerlingen in leerroute 3 is het uitgangspunt het beheersen van een deel van het fundamentele niveau 1F, namelijk een aantal praktische en functionele taalvaardigheden. Doel is dat deze leerlingen zich

daarmee kunnen redden op school en in de maatschappij³. Een specifiek voorbeeld is 'het herkennen van het doel van een reclameboodschap' bij het onderdeel luisteren.

Bij de introductie van de referentieniveaus is door de commissie Meijerink (2009) de ambitie uitgesproken dat minimaal 85 procent van alle leerlingen aan het einde van het primair onderwijs het fundamentele niveau beheerst en minimaal 65 procent het streefniveau. Bij het uitspreken van deze ambitie is er geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit het regulier basisonderwijs en uit het s(b)o. De ambities zijn dus onverkort van toepassing op het s(b)o.

Instrumenten

Voor het ontwikkelen van de instrumenten die in dit peilingsonderzoek zijn gebruikt, zijn verschillende documenten als uitgangspunt genomen:

- de referentieniveaus 1F en 1S/2F uit het Referentiekader Taal (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010);
- de domeinbeschrijving 'Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs' (Prenger & Damhuis, 2016);
- het addendum bij deze domeinbeschrijving (SLO, 2016);
- de leerroutes uit Passende perspectieven (Langberg et al., 2012).

Aangevuld met informatie uit een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten, vormden deze documenten de voornaamste bronnen bij het samenstellen van de inhoud van de afzonderlijke instrumenten.

Grenspunten

Om de vaardigheid van leerlingen te kunnen plaatsen in het licht van de referentieniveaus, hebben experts na het afnemen van de taken in een inhoudelijke standaardbepaling bepaald waar de grenspunten (cesuren) liggen voor het beheersen van referentieniveau 1F en 1S/2F (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018)⁴. Die grenspunten gebruiken we in de volgende paragrafen om de scores van de leerlingen te interpreteren.

Voor de grenspunten voor spreken en gesprekken merken we op dat deze taakgericht zijn. Dit betekent dat de prestaties niet kunnen worden gegeneraliseerd naar het geheel aan spreek- of gespreksvaardigheden in het (speciaal) (basis)onderwijs, maar dat deze in de context van de afgenomen taken moeten worden geïnterpreteerd. Voor deze vaardigheden geldt bovendien dat we alleen rapporteren over het fundamentele niveau 1F. De spreek- en gesprekstaak (zie paragraaf 2.4 en 2.5) zijn namelijk op zo'n manier aangepast aan de leerlingpopulatie, dat ze vooral geschikt zijn voor het in kaart brengen van dit niveau en minder voor niveau 1S/2F. Zo waren beide taken erg voorgestructureerd. Hierdoor ontlokten ze bij de leerlingen niet of nauwelijks vaardigheden op niveau 1S/2F, zoals het kunnen geven en beargumenteren van een eigen mening en het tonen van een uitgebreide woordenschat (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018).

Vergelijking met regulier basisonderwijs

Wat betreft de relatie met de leerlingprestaties in het reguliere basisonderwijs, is alleen voor het onderdeel luisteren een directe vergelijking tussen de prestaties in het basisonderwijs en s(b)o mogelijk. Dit omdat in beide peilingsonderzoeken deels dezelfde opgaven (de zogeheten ankerset) zijn afgenomen.

³ In de steekproef van so-scholen waren leerlingen met leerroute 2 oververtegenwoordigd ten opzichte van de gehele populatie van so-leerlingen. Daarom is in de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, voor so gewogen naar leerroute. So-leerlingen van wie de leerroute niet bekend was (aan de scholen is gevraagd om voorafgaand aan het onderzoek aan te geven in welke leerroute leerlingen geplaatst waren), zijn dan ook niet meegenomen in de gewogen analyses. Dit geldt voor 41 leerlingen bij het onderdeel luisteren, 36 leerlingen bij spreken en 38 leerlingen bij het onderdeel gesprekken voeren. In de analyses waarbij we vergelijkingen maken tussen of binnen referentiegroepen <1F, 1F en 1S/2F (bij onderdeel luisteren), zijn deze leerlingen wél meegenomen.

⁴ Deze onafhankelijke standaardbepaling is georganiseerd door het College voor Toetsen en Examens en is onder leiding van Stichting Cito uitgevoerd door een expertpanel, bestaande uit vijftien personen met verschillende expertise, voornamelijk taalexperts en leerkrachten.

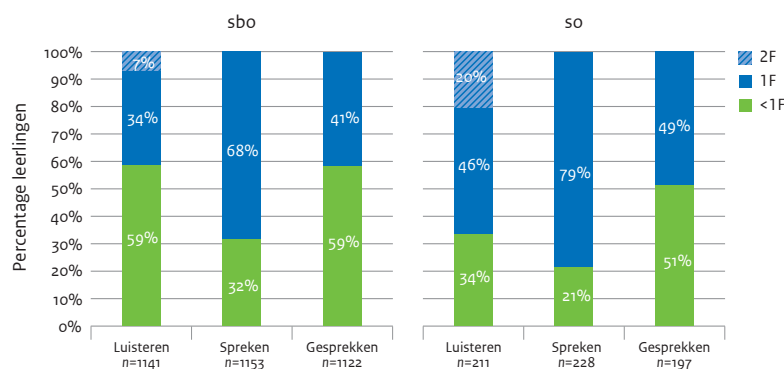
Om voor de subdomeinen spreken en gesprekken voeren vergelijkingen met het regulier basisonderwijs mogelijk te maken, is er bij het meten van deze vaardigheden gebruikgemaakt van hetzelfde beoordelingsmodel. Bovendien is bij het bepalen van de grenspunten 1F en 1S/2F dezelfde methode toegepast als in het reguliere basisonderwijs en is de standaardbepaling door (deels) dezelfde experts verricht. Ook is de vergelijkbaarheid van de standaarden empirisch gevalideerd in een aanvullend onderzoek. Uit dit onderzoek blijkt dat de overeenstemming tussen de standaarden in het basisonderwijs en s(b)o redelijk is. Bij een directe vergelijking tussen de spreek- en gespreksvaardigheid in basisonderwijs en s(b)o is dus enige voorzichtigheid geboden.

Voor meer informatie over het instrumentarium en de standaardbepaling, zie hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport, het technisch rapport (Keuning et al., 2019) van het consortium dat de instrumentontwikkeling en de dataverzameling voor deze peiling heeft uitgevoerd en het rapport dat de standaardbepaling verantwoord (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018).

2.2 Prestaties luisteren, spreken en gesprekken voeren samen

In figuur 2.2a is weergegeven op welk niveau schoolverlaters in het s(b)o presteren op de drie subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid.

Figuur 2.2a – Percentage sbo-leerlingen (links) en so-leerlingen (rechts) per referentieniveau per subdomein



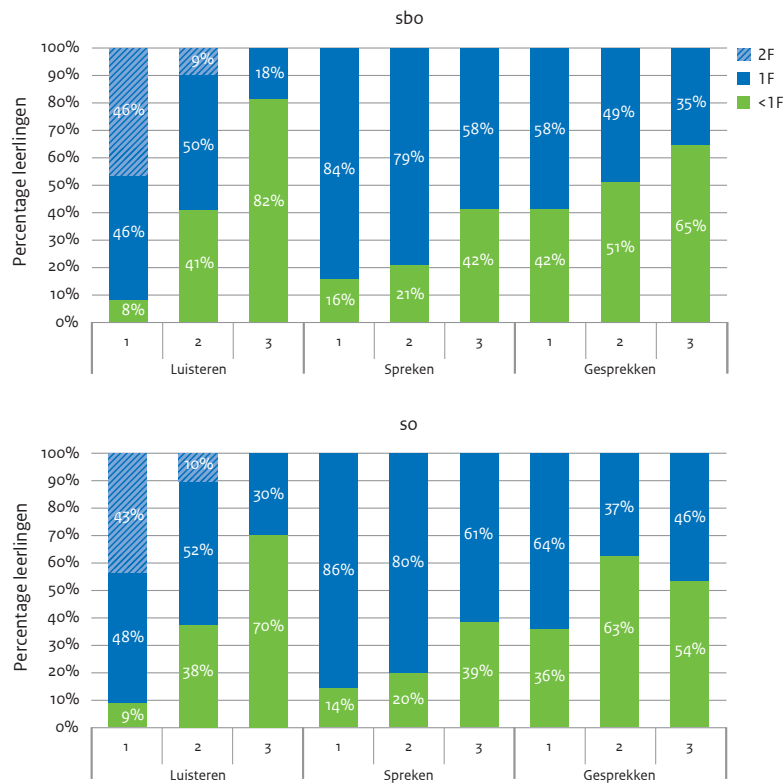
In het sbo behaalt 41 procent van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor luisteren en gesprekken. Voor spreken ligt het percentage leerlingen dat het fundamentele niveau 1F beheerst hoger, namelijk op 68 procent. Een klein deel van de sbo-leerlingen (7 procent) beheerst ook niveau 2F voor het onderdeel luisteren.

In het so is het niveau op de onderdelen luisteren en spreken hoger dan in het sbo. Van de so-leerlingen beheerst respectievelijk 66 en 79 procent het fundamentele niveau op deze onderdelen. Deze percentages komen enigszins in de buurt van het door de commissie Meijerink gestelde ambitieniveau van 85 procent. Voor het onderdeel gesprekken geldt dat een grote groep so-leerlingen, net als de sbo-leerlingen, het fundamentele niveau niet haalt. Slechts 49 procent behaalt op dit onderdeel het fundamentele niveau 1F. Het streefniveau 1S/2F wordt op het onderdeel luisteren door 20 procent van alle so-leerlingen beheerst.

In het reguliere basisonderwijs ligt het percentage leerlingen dat het fundamentele niveau 1F beheerst beduidend hoger, namelijk op respectievelijk 95, 92 en 87 procent voor luisteren, spreken en gesprekken. Ook het percentage leerlingen dat in het reguliere basisonderwijs het streefniveau 1S/2F voor luisteren behaalt is aanzienlijk hoger, namelijk 40 procent.

Als we kijken naar het percentage leerlingen dat de referentieniveaus beheerst naar leerroute (figuur 2.2b), zien we grote verschillen tussen de leerroutes waarin schoolverlaters in het sbo en so zijn ingedeeld. De verschillen tussen leerroutes zijn het grootst voor het onderdeel luisteren: hier ligt het percentage leerlingen dat het fundamenteel niveau wel of nog niet beheerst voor de verschillende leerroutes het verst uit elkaar.

Figuur 2.2b – Percentage sbo-leerlingen (boven) en so-leerlingen (onder) per referentieniveau per subdomein naar leerroutes. Leerroute 1 ($n=60$ in sbo en $n=72$ in so) leidt naar uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo, leerroute 2 ($n=427$ in sbo en $n=134$ in so) naar vmbo-bb/kb en leerroute 3 ($n=452$ in sbo en $n=32$ in so) naar vso arbeid/praktijkonderwijs



Leerlingen in leerroute 1 (uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo) laten beheersingsniveaus zien die dicht bij het patroon in het regulier basisonderwijs liggen: gemiddeld (sbo en so samen genomen) beheerst respectievelijk 91, 85 en 62 procent van de leerlingen het fundamenteel niveau voor luisteren, spreken en gesprekken. Gemiddeld beheerst 44 procent van de leerlingen in leerroute 1 voor het onderdeel luisteren ook niveau 1S/2F; dit ligt zelfs hoger dan in het regulier basisonderwijs⁵ waar de beheersing van 1S/2F voor luisteren op 40 procent lag.

⁵ Hoewel ook leerlingen in het regulier basisonderwijs verschillende uitstroombestemmingen hebben, kunnen we een directe vergelijking tussen leerlingen met leerroute 1 in het s(b)o en basisonderwijs niet maken. Dit komt doordat er voor het reguliere basisonderwijs geen gegevens beschikbaar zijn over de leerroute van de leerlingen.

Leerlingen in leerroute 2 (uitstroomprofiel vmbo-bb/kb) – voor wie in Passende perspectieven het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt geldt – scoren het beste op het onderdeel spreken: gemiddeld behaalt 79 procent hier het fundamenteel niveau 1F tegenover 60 en 46 procent voor de onderdelen luisteren en gesprekken voeren. Voor leerlingen met leerroute 3 (uitstroomprofiel vso arbeid/pro) worden delen uit het referentiekader onder niveau 1F als uitgangspunt genomen. Het is dan ook te zien dat deze groep leerlingen het fundamenteel niveau vaak nog niet beheerst. De groep leerlingen met leerroute 3 scoort het laagst op het onderdeel luisteren (gemiddeld 19 procent van de leerlingen beheerst hier het fundamenteel niveau) en het hoogst op spreken (59 procent beheersing van het fundamenteel niveau). Voor het onderdeel gesprekken voeren geldt dat gemiddeld 36 procent van de leerlingen uit leerroute 3 het fundamenteel niveau 1F beheerst.

2.3 Prestaties luistervaardigheid

De luistervaardigheid van leerlingen is in dit onderzoek op twee verschillende manieren gemeten. Ten eerste via een klassikale pen-en-papier taak. Hierin beantwoordden leerlingen vragen over kijk- en luisterfragmenten die via het digibord werden gepresenteerd. Om rekening te houden met niveauverschillen tussen leerlingen zijn er drie verschillende toetsboekjes gemaakt (met gedeeltelijk overlappende opgaven), passend bij de drie verschillende leerroutes.

In de tweede taak speelden leerlingen een bestaand samenwerkingsspel uit Duitsland (het zogeheten Fischerspiel, voor dit peilingsonderzoek enigszins aangepast). Doel van dit spel is om met een groepje van vier leerlingen alle vissen naar de haven te brengen voordat de storm losbarst. Dit spel kent geen individuele winnaars of verliezers: de leerlingen winnen of verliezen samen van het spel. Deze taak is primair ontwikkeld om de gespreksvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen, maar in dit onderzoek werd tegelijkertijd ook de luistervaardigheid van leerlingen gemeten. Tijdens het spel kregen de leerlingen namelijk een mondelinge instructie met diverse opdrachten. Door de opdrachten goed uit te voeren, konden ze laten zien of ze de instructie hadden begrepen. Een toetsleider scoorde op een observatieformulier of dit het geval was. De twee opdrachten samen testen twee van de drie taken die in het referentiekader bij het subdomein luisteren onderscheiden worden, namelijk *luisteren naar instructies* (samenwerkingsspel) en *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* (klassikale taak). De taak *luisteren als lid van een live publiek* is in dit onderzoek niet als een afzonderlijke taak meegenomen (zie voor een toelichting Prenger en Damhuis, 2016).

2.3.1 Prestaties pen-en-papiertaak

De opgaven binnen de pen-en-papiertaak toetsten verschillende kenmerken van het uitvoeren van de taak *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* (tabel 2.3.1a). Zo waren sommige opgaven gericht op het *begrijpen* van kijk- en luisterfragmenten, terwijl andere gericht waren op het *interpreteren* of *samenvatten* van de fragmenten⁶. Ook verschilde het tekstniveau van de fragmenten (1F versus 1S/2F). Luisterfragmenten op 1F-niveau zijn kort (1 tot maximaal 6 minuten), eenvoudig van opbouw, hebben een lage informatiedichtheid en gaan over alledaagse concrete onderwerpen met een heldere verhaalstructuur. De 2F-fragmenten daarentegen zijn wat langer (gemiddeld 8 minuten), gaan soms ook over onderwerpen die wat verder van de leerling af staan en hebben een redelijke informatiedichtheid (zie voorbeeldopgave op pagina 70).

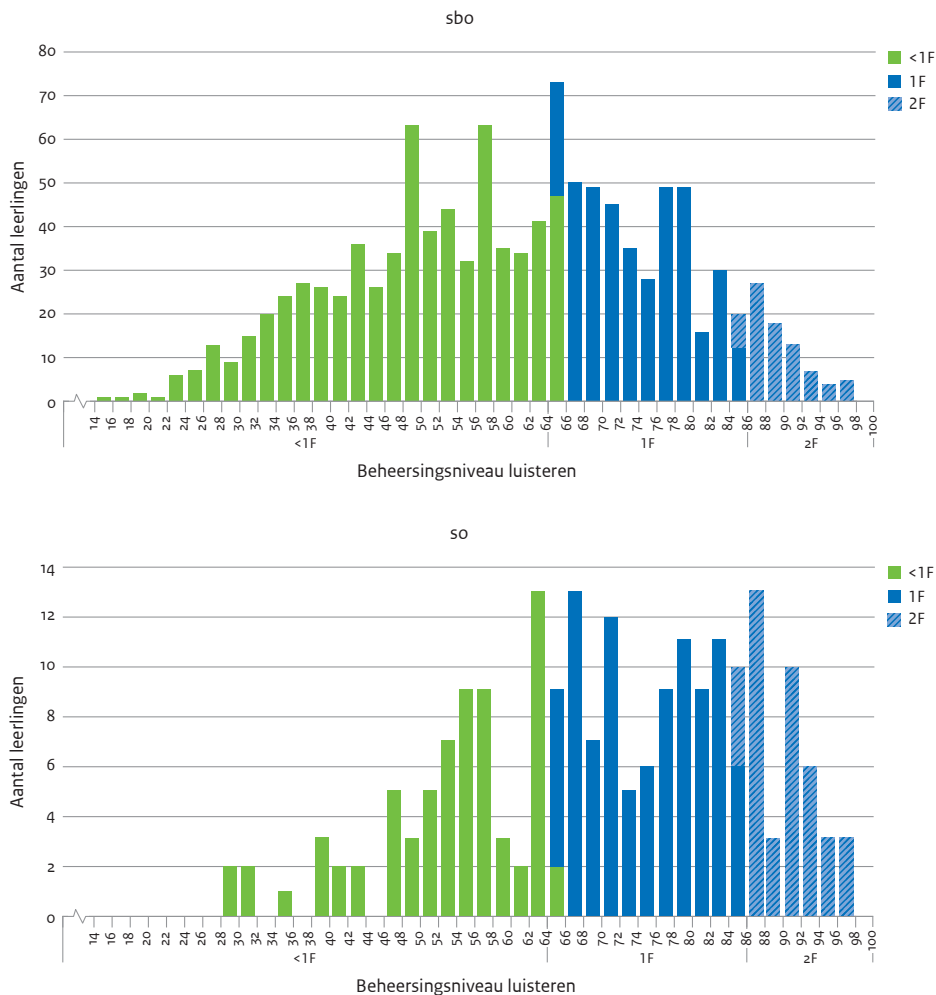
⁶ In het referentiekader worden vier taakkenmerken onderscheiden: *begrijpen*, *interpreteren*, *evalueren* en *samenvatten*. In dit onderzoek is het kenmerk *evalueren*, net al in het regulier basisonderwijs, niet getoetst omdat dit alleen maar indirect getoetst kan worden (Prenger en Damhuis, 2016). In tegenstelling tot Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (2019) is in dit onderzoek het taakkenmerk *samenvatten* wel opgenomen. Het kunnen samenvatten wordt in Passende perspectieven als een kernvaardigheid gezien. Wel is gewerkt met een aangepaste verwachting, gerelateerd aan de doelgroep.

Tabel 2.3.1a – Kenmerken van de taakuitvoering luisteren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Taakkenmerk	Niveau 1F	Niveau 2F
Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> • 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). 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. • Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan informatie en meningen interpreteren. • Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.
Samenvatten	<ul style="list-style-type: none"> • Kan aantekeningen maken. • Kan de informatie gestructureerd weergeven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).

De 3 toetsboekjes (1 per leerroute) bevatten een verschillend aantal opgaven, namelijk 28, 24 en 20. Om de scores van leerlingen op de toetsboekjes met elkaar te kunnen vergelijken, zijn deze vertaald naar vaardigheidsscores. De vaardigheidsscores zijn vervolgens omgezet naar een score die uitdrukking geeft aan het beheersingsniveau (Keuning et al., 2019). Bij een score van 70, verwachten we dus dat een leerling 70 procent van de opgaven van de totale opgavenset correct maakt. Figuur 2.3.1a geeft de verdeling van scores (in beheersingsniveau) weer van leerlingen in het sbo en so.

Figuur 2.3.1a – Scores op de pen-en-papiertaak luisteren (n=1.141 in sbo en n=211 in so)⁷



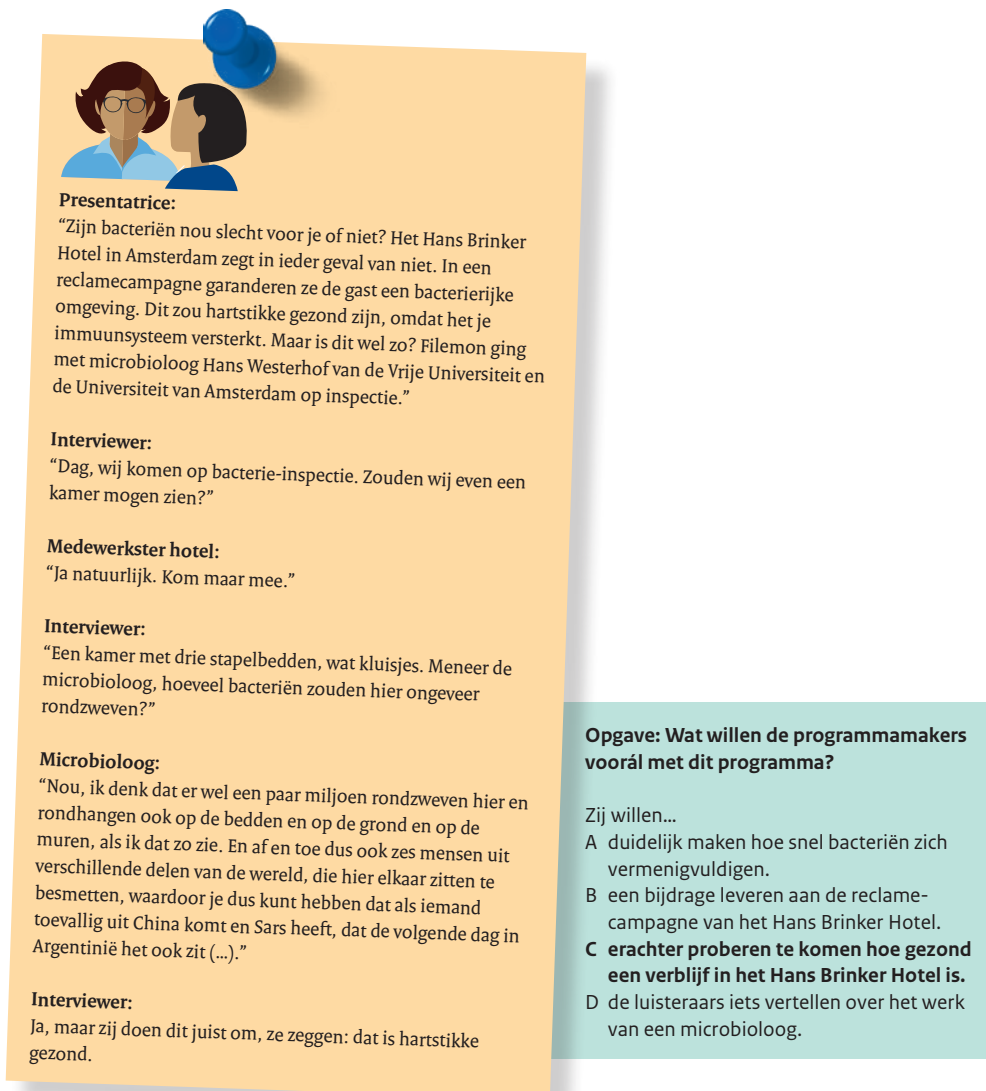
In figuur 2.3.1a is te zien dat het minimale beheersingsniveau op de luistertaak tussen de 14 en 16 procent ligt in het sbo (15,1 procent; 1 leerling) en tussen de 28 en 30 procent (28,8 procent; 2 leerlingen) in het so. In zowel het sbo als het so wordt een maximaal beheersingsniveau van tussen de 96 en 98 procent behaald (97,9 procent door 4 sbo-leerlingen en 1 so-leerling). Relatief veel sbo-leerlingen behalen het fundamentele niveau voor het subdomein luisteren n t niet. Het grenspunt voor 1F ligt op een beheersingsniveau van 65,4 procent (in de figuur binnen het bereik 64 tot 66). 41 sbo-leerlingen (4 procent van alle sbo-leerlingen) scoren tussen de 64,3 en 65,4 procent beheersing, waarmee ze het 1F-niveau dus n t niet halen.

Omdat de groep so-leerlingen kleiner is, lijken verschillen in de frequentieverdeling groter. Hier zien we dat een relatief grote groep leerlingen (6 leerlingen; 3 procent van het totaal) het streefniveau 1S/2F n t niet haalt; deze groep behaalt een beheersingsniveau van 84,6 terwijl het 1S/2F grenspunt voor de luistertaak op 84,8 ligt.

⁷ De scores van de so-leerlingen zijn gewogen naar leerroute, omdat in de steekproef van dit peilingsonderzoek de leerlingen met leerroute 2 oververtegenwoordigd zijn (ten opzichte van de populatie). In deze analyses zijn alleen de so-leerlingen opgenomen van wie de leerroute bekend was (211 leerlingen van de 252 bij de luistertaak).

We kunnen ook van de afzonderlijke opgaven uit de luistertoets het beheersingsniveau berekenen. De onderstaande figuur geeft een voorbeeld van een opgave die gericht is op *interpreteren* met een tekstfragment op 1S/2F-niveau in de vorm van een dialoog.

Figuur 2.3.1b – Voorbeeldopgave gericht op *interpreteren*, met 1S/2F tekstfragment en genre gesprek (dialoog)



Presentatrice:
 “Zijn bacteriën nou slecht voor je of niet? Het Hans Brinker Hotel in Amsterdam zegt in ieder geval van niet. In een reclamecampagne garanderen ze de gast een bacterierijke omgeving. Dit zou hartstikke gezond zijn, omdat het je immuunsysteem versterkt. Maar is dit wel zo? Filemon ging met microbioloog Hans Westerhof van de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam op inspectie.”

Interviewer:
 “Dag, wij komen op bacterie-inspectie. Zouden wij even een kamer mogen zien?”

Medewerkster hotel:
 “Ja natuurlijk. Kom maar mee.”

Interviewer:
 “Een kamer met drie stapelbedden, wat kluisjes. Meneer de microbioloog, hoeveel bacteriën zouden hier ongeveer rondzweven?”

Microbioloog:
 “Nou, ik denk dat er wel een paar miljoen rondzweven hier en rondhangen ook op de bedden en op de grond en op de muren, als ik dat zo zie. En af en toe dus ook zes mensen uit verschillende delen van de wereld, die hier elkaar zitten te besmetten, waardoor je dus kunt hebben dat als iemand toevallig uit China komt en Sars heeft, dat de volgende dag in Argentinië het ook zit (...).”

Interviewer:
 Ja, maar zij doen dit juist om, ze zeggen: dat is hartstikke gezond.

Opgave: Wat willen de programmamakers vooral met dit programma?

Zij willen...

- A duidelijk maken hoe snel bacteriën zich vermenigvuldigen.
- B een bijdrage leveren aan de reclamecampagne van het Hans Brinker Hotel.
- C erachter proberen te komen hoe gezond een verblijf in het Hans Brinker Hotel is.**
- D de luisteraars iets vertellen over het werk van een microbioloog.

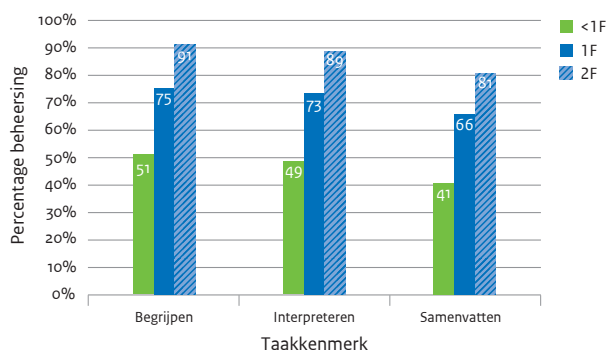
Het beheersingsniveau per opgave kunnen we tussen referentiegroepen vergelijken. Zo kunnen we fragment- of taakkenmerken (bijvoorbeeld audio- versus videofragmenten en een interpretatie- versus een begripsopgave) vinden waarop de groepen zich van elkaar onderscheiden. Vanwege het geringe aantal (so-) leerlingen per referentiegroep (bijvoorbeeld voor 1S/2F, $n=82$ in sbo en $n=48$ in so) zijn leerlingen uit het sbo en so in deze analyse samengenomen. Dat is mogelijk omdat sbo- en so-leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau eenzelfde kans hebben om de opgaven goed te beantwoorden.⁸

⁸ Zie analyse naar Differential Item Functioning (DIF), Technische Rapportage pagina 38 (Keuning et al., 2019)

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

In figuur 2.3.1c is te zien dat luisteropgaven die gericht waren op het *samenvatten* van fragmenten voor alle referentiegroepen het moeilijkst waren. Daarna volgen opgaven gericht op *interpretatie*. Opgaven die alleen een beroep deden op *begrip* werden het beste gemaakt. Dit patroon geldt voor alle referentiegroepen; de verschillen tussen beheersingsniveaus op de verschillende taakkenmerken zijn voor de 1F-groep wel iets kleiner dan voor de andere twee groepen.

Figuur 2.3.1c – Percentage beheersing naar kenmerk van de taakuitvoering voor de referentiegroepen <1F (n=753), 1F (n=510) en 2F (n=130)



In het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019) werden in de luistertaak alleen de taakkenmerken *begrijpen* en *interpreteren* getoetst. Groep 8-leerlingen in het reguliere basisonderwijs scoorden even hoog op beide taakkenmerken. De verschillen tussen beheersing op de verschillende taakkenmerken die we in het huidige onderzoek vinden, zijn wellicht gerelateerd aan het zorgprofiel van de leerlingen.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Voor leerlingen die het referentieniveau 1F voor taal naar verwachting niet halen, is binnen het project Passende perspectieven geschetst hoe bepaalde zorgprofielen samenhangen met taalproblematiek (Langberg, Jansma, Fortgens & van der Schie, 2012). Elke profielschets beschrijft een beperking die al dan niet taalspecifiek is (bijvoorbeeld ernstige spraak- of taalmoeilijkheden bij autisme) en linkt deze aan de mogelijke gevolgen voor de taalontwikkeling.

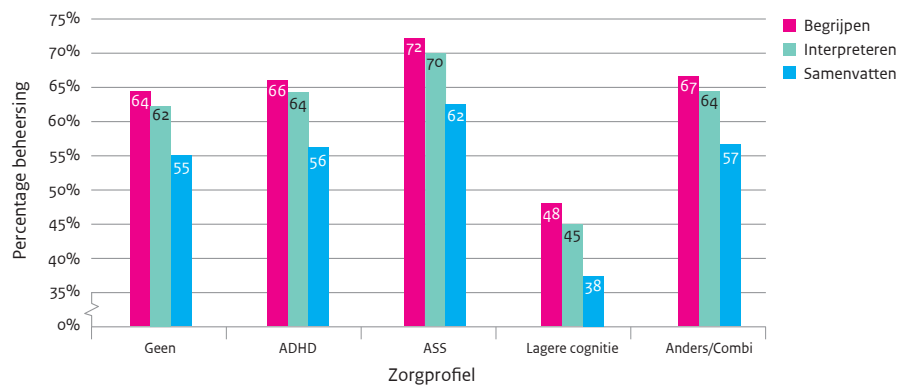
In dit peilingsonderzoek (zie ook hoofdstuk 1, deel C) richten we ons op de zorgprofielen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Dit omdat deze profielen relatief veel voorkomen onder leerlingen in de steekproef⁹ en vanwege de specifieke gevolgen voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid. Zo hebben leerlingen met ASS vaak moeite met de sociale aspecten van taalgebruik, wat zich bijvoorbeeld kan uiten in een verminderd vermogen om taalgebruik op gesprekspartners af te stemmen.

Naast de zorgprofielen ADHD en ASS, nemen we de groep leerlingen met een lagere cognitie (IQ lager dan 70) apart (11 procent van alle leerlingen). Cognitieve ontwikkeling vormt namelijk de basis voor taalontwikkeling. Tegelijkertijd zorgt taalontwikkeling ook voor een verdere cognitieve ontwikkeling (Moore, 1973). Leerlingen die zich over het geheel trager cognitief ontwikkelen, zullen dus ook vaak een vertraagde taalontwikkeling vertonen. We verwachten daarom dat deze leerlingen niet op specifieke taalaspecten, maar op alle taalaspecten op een lager niveau presteren.

⁹ Respectievelijk 13 en 11 procent van alle leerlingen in de steekproef heeft ADHD of ASS. Nog eens 10 procent heeft ADHD én ASS en 22 procent heeft ADHD of ASS in combinatie met een andere beperking.

Om naar de verschillen tussen leerlingen met verschillende zorgprofielen te kijken, nemen we alle sbo- en so-leerlingen samen en vergelijken we vervolgens de prestaties van leerlingen met alleen ADHD, met alleen ASS, met alleen een lagere cognitie, met een andere beperking of een combinatie van beperkingen¹⁰ en zonder gediagnostiseerde beperkingen (figuur 2.3.1d).

Figuur 2.3.1d – Percentage beheersing naar kenmerk van de taakuitvoering voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=531), met ADHD (n=165), met ASS (n=136), met een lagere cognitie (n=148) of andere/een combinatie van beperkingen (n=248)



Wanneer we prestaties van leerlingen met verschillende zorgprofielen vergelijken, zien we dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum hogere scores halen dan andere leerlingen op alle kenmerken van de taakuitvoering van het onderdeel luisteren. Zij scoren ook hoger dan leerlingen zonder beperking. Passende perspectieven (2012) schetst dat leerlingen met ASS vaak goed zijn in het onthouden van zaken. Problemen in relatie tot de mondelinge taalvaardigheid zijn er vooral op het gebied van de pragmatiek, oftewel het gebruiken van taal in sociale situaties. Voorbeelden hiervan zijn een verminderd vermogen zich te verplaatsen in een ander of op adequate manier initiatief te nemen of beurten te wisselen in een gesprek. In taalbegrip kunnen zich mogelijk problemen voordoen bij het begrijpen van abstracte begrippen en figuurlijk of verbeeldend taalgebruik. In de luistertaak zien we dat deze leerlingen op alle kenmerken van de taakuitvoering juist hogere scores behalen. Mogelijk onthouden deze leerlingen de fragmenten beter of is de verwerking preciezer dan bij andere leerlingen.

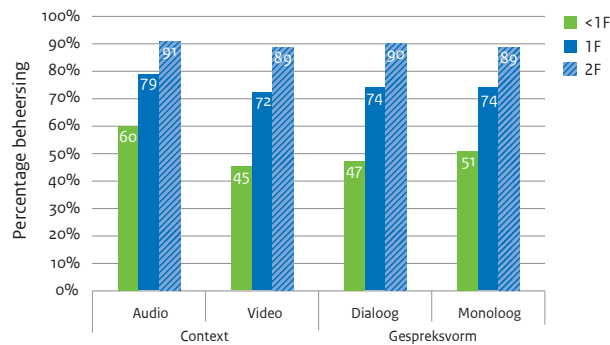
Leerlingen met een lagere cognitie (IQ lager dan 70) scoren significant lager op alle kenmerken van de taakuitvoering dan leerlingen met een van de andere zorgprofielen en leerlingen zonder zorgprofiel. Ook hebben zij beduidend meer moeite met *samenvatten* dan met het *interpreteren* of *begrijpen* van een luisterfragment. Dit verschil is groter dan voor leerlingen met andere zorgprofielen.

Beheersing fragment- en tekstkenmerken

Of leerlingen sommige typen opgaven of fragmenten moeilijker vonden dan andere, zien we in figuur 2.3.1e. In dit figuur gaat het over alle sbo- en so-leerlingen samen en wordt het beheersingsniveau van de referentiegroepen <1F, 1F en 2F per fragment of tekstkenmerk vergeleken.

¹⁰ Oppositionele gedragsstoornis (ODD/CD), angst- en/of stemmingsstoornis, hechtingsstoornis, Obsessieve compulsieve dwangstoornis (OCD)/dwanghandelingen, Gilles de la Tourette, een andere psychiatrische beperking of een combinatie van deze beperkingen, ADHD, ASS of een lagere cognitie (IQ lager dan 70). Zie Deel C, hoofdstuk 1 voor een beschrijving van de leerlingpopulatie.

Figuur 2.3.1e – Percentage beheersing naar fragment/tekstkenmerk voor de referentiegroepen <1F (n=753), 1F (n=510) en 2F (n=130)



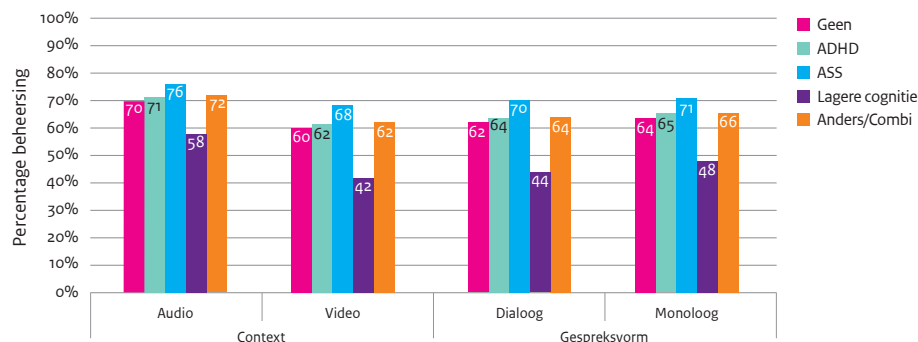
Allereerst kijken we naar de prestaties op audio- en videofragmenten. In videofragmenten worden beeld en geluid samen aangeboden; in audiofragmenten hoeven leerlingen alleen te luisteren. We zien dat het beheersingsniveau van opgaven die horen bij audiofragmenten meer varieert dan bij videofragmenten (dit staat niet in de figuur, maar dat het gemiddeld genomen hoger ligt. Dit is vooral het geval voor de groep leerlingen die het fundamenteel niveau (nog) niet beheerst. Mogelijk zijn leerlingen minder snel afgeleid wanneer er alleen geluid wordt aangeboden, waardoor ze gericht luisteren.

Ditzelfde geldt voor opgaven met luisterfragmenten gebaseerd op monologen (verhalen, berichten en documentaires). Deze worden beter gemaakt dan opgaven met fragmenten van dialogen (gesprekken in de vorm van interviews). Alleen de leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen, hebben significant meer moeite met dialogen dan met monologen. Mogelijk heeft dit te maken met het gericht kunnen luisteren bij een monoloog dan bij een dialoog. Het kan ook liggen aan de luisterduur van de monologen: die was aanzienlijk korter dan die van de dialogen.

Beheersing fragment- en tekstkenmerken naar zorgprofiel

Als we een uitsplitsing maken naar groepen leerlingen met verschillende zorgprofielen (figuur 2.3.1f), dan zien we opnieuw dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum op alle typen fragmenten/teksten beter presteren dan andere leerlingen. Leerlingen met een lagere cognitieve score lager dan andere leerlingen op alle typen teksten en fragmenten. Ook laten zij de grootste verschillen in beheersing zien tussen verschillende tekst- en fragmenttypes.

Figuur 2.3.1f – Percentage beheersing naar fragment/tekstkenmerk voor leerlingen zonder zorgprofiel ($n=531$), met ADHD ($n=165$), met ASS ($n=136$), met een lagere cognitie ($n=148$) of andere/ een combinatie van beperkingen ($n=248$)



Welke opgaven beheersen schoolverlaters in het sbo en so?

In de voorgaande paragrafen beschreven we het beheersingsniveau van leerlingen in verschillende referentiegroepen en met verschillende zorgprofielen. We splitsten dit uit per kenmerk van de taakuitvoering en per type tekst/fragment. In deze paragraaf kijken we naar de exacte opgaven uit de pen-en-papier-taak die sommige groepen leerlingen nog *nét* wel en net niet meer beheersen. Op die manier geven de opgaven een beeld van wat leerlingen die de referentieniveaus beheersen, kennen en kunnen.

Op de liniaal in figuur 2.3.1g staat de eerdergenoemde vaardigheidsscore van de leerling. De rode streep in de liniaal staat voor het niveau van een leerling die het fundamentele niveau net beheerst, de groene streep voor het niveau van een leerling die het streefniveau net beheerst. Aan de linkerkant van de pagina staan opgaven 1 en 2. Leerlingen die rond het streefniveau functioneren, beheersen opgave 1 nog net niet. Leerlingen die rond het fundamentele niveau functioneren, beheersen opgave 2 net wel. Aan de rechterkant staan opgaven 3 en 4. Opgave 3 is de moeilijkste opgave uit de luistertaak: leerlingen die rond het streefniveau presteren, beheersen deze opgave nog niet. Opgave 4 is de makkelijkste opgave uit de luistertaak: de meeste leerlingen beheersen deze opgave.

Figuur 2.3.1g – Voorbeeldopgaven luisteren

Opgave 1: opgave rond 2F

Freek geeft twee mogelijke redenen waarom slangen geen poten hebben. Welke twee redenen zijn dit?

A Omdat het voor bewegen onder de grond makkelijker is.
 B Omdat hun lichaam veel te lang is.
 C Omdat hun voorouders ook geen poten hadden.
 D Omdat zwemmen dan makkelijker gaat.

Opgave 2: opgave rond 1F

Wat bedoelt de presentatrice als ze zegt: "Ik ben eigenlijk helemaal klaar met dierentuinen?"

A Ze vindt dat dierentuinen enorm hun best doen voor de dieren.
B Ze vindt dat dierentuinen slecht zijn en moeten sluiten.
 C Ze vindt dat ze de meeste dierentuinen al wel kent.

Opgave 3: moeilijkste opgave

Wat is een groot nadeel van een maliënkolder vergeleken met een harnas?

A Een maliënkolder beschermt niet genoeg.
 B Een maliënkolder trek je niet makkelijk in je eentje aan.
 C In een maliënkolder is het lastiger bewegen.

Opgave 4: makkelijkste opgave

Waarom moeten de pinda's snel gekoeld worden?

A Om de bittere kern eruit te kunnen halen.
 B Om de vliesjes eraf te kunnen halen.
C Om te voorkomen dat ze te droog worden.
 D Om te voorkomen dat ze te veel olie vasthouden.

Presentator: (...) En, hoe komt het dat ze geen poten hebben?
Freek: Ze hebben hun poten verloren gedurende de evolutie. Er zijn eigenlijk, dat is eigenlijk een van de grootste eh ehm eh vraagstukken rondom de evolutie van slangen. Twee mogelijkheden, slangen stammen sowieso af van hagedissen. Dat is zeker. **Presentator:** Ja, die hebben poten. **Freek:** Die hebben poten. **Presentator:** Ja. **Freek:** Ja. De vraag is alleen stammen slangen af van hagedissen die in 't water leefden, honderd miljoen jaar geleden en die hun poten verloren zijn, omdat ze omdat dat makkelijker is met zwemmen. **Presentator:** Ja?
Freek: Ja. **Presentator:** Ja. **Freek:** Das nummer een. **Presentator:** Zitten die poten in de weg? **Freek:** Precies, 't is makkelijker om een lang lichaam te hebben waar je zo mee kan kronkelen. Of, hebben slangen hun poten verloren ehm, bij hun voorouders, die eh gingen graven? Dus hagedissen die gaan graven. Als ze onder de grond gaan, zitten die poten ook alleen maar in de weg. **Presentator:** En zo zijn ze in de loop van duizenden jaren die poten verloren. **Freek:** Miljoenen jaren. (...)

Vertelster: (...) In een andere machine worden ze gekoeld tot kamertemperatuur, met speciale, snelle ventilatoren. Het is heel belangrijk om de pinda's snel te koelen, want anders worden ze te gaar en verliezen ze te veel olie. Daarna gaan de pinda's door een machine die de vliesjes eraf haalt. De twee helften worden gesplitst en de bittere kern van de pinda wordt eruit gehaald. De afvalproducten worden opnieuw gebruikt. Van de vliesjes wordt varkensvoer gemaakt en van de kernen vogelvoer. De pinda's komen terecht in een enorme roestvrijstalen trechter. Ze vallen in de machine waar ze tot pasta worden vermalen. (...)

Presentatrice: (...) Onlangs is er een babygiraf overleden in Artis omdat hij werd afgestoten door zijn moeder. Jaarlijks overlijden er meer dan 3.000 gezonde dieren in dierentuinen in heel Europa. Ik ben eigenlijk helemaal klaar met dierentuinen... en ik vraag me af wat de Partij voor de Dieren daarvan vindt. Let's go! (...)

2.3.2 Luisteren in de gesprekstaak

Ook tijdens de gesprekstaak is de luistervaardigheid van leerlingen gemeten. De gesprekstaak bestond uit het uitvoeren van een spel (Fischerspiel), waarin vier leerlingen samen vissen moesten vangen en deze naar de haven moesten brengen voordat er een storm uit zou breken (zie voor een uitgebreide beschrijving paragraaf 2.5). Voor het onderdeel luisteren is hier specifiek de taak *luisteren naar instructie* beoordeeld aan de hand van de beoordelingsaspecten zoals omschreven in tabel 2.3.2a.

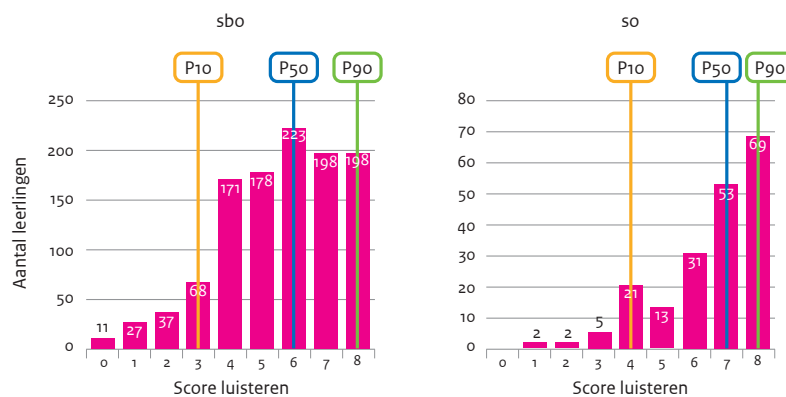
Tabel 2.3.2a – Voorbeeldvragen luisteren in de gesprekstaak

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Voorbeeldvraag
Begrijpen	Instructie toepassen	Leg je boot bij de haven met dezelfde kleur als je boot. Mag de boot hier varen?
	Herhaling van de instructie	Je hebt twee gegooid. Waar mag je dan allemaal heen varen?
Samenvatten	Mondeling samenvatten	Welke regels zijn er voor het brengen van vissen naar de haven?
Interpreteren	Meningen herkennen	Na een spelronde: Welke meningen heb je gehoord over het weggeven of houden van de worp?

De toetsleider stelde tijdens het spel vragen aan de leerlingen om na te gaan of de leerlingen geluisterd hebben naar de instructie. Aan alle vier de leerlingen in het groepje zijn alle vier de typen vragen gesteld. Het moment waarop dit gebeurde varieerde en was afhankelijk van het spelverloop.

In totaal konden leerlingen acht punten halen op dit luisteronderdeel (op een driepuntsschaal maximaal 2 punten per beoordelingsaspect). Omdat het luisteren in de gesprekstaak (spelsituatie) wezenlijk anders is dan het luisteren tijdens de pen-en-papier taak, was het niet mogelijk om tot één vaardigheidsscore te komen voor beide taken samen (Keuning et al., 2019). Daarom is het luisteren in de gesprekstaak als aparte taak geanalyseerd en zijn de prestatiecriteria (1F en 1S/2F) alleen van toepassing op de pen-en-papier-taak. Omdat we door het ontbreken van prestatiecriteria geen vergelijkingen kunnen maken tussen leerlingen die op of onder niveau 1F of 1S/2F presteren, vergelijken we de prestaties van hoogvaardige leerlingen (10 procent hoogst scorende leerlingen, P90) gemiddelde leerlingen¹¹ (P50) en laagvaardige leerlingen (10 procent laagst scorende leerlingen, P10).

Figuur 2.3.2a – Scores op het onderdeel *luisteren naar instructie* in de gesprekstaak voor sbo (n=1.111) en so (n=197), met daarin de positie van de P10- (gele lijn), P50- (blauwe lijn) en P90- (groene lijn) leerling



¹¹ De term gemiddelde verwijst hier niet naar het rekenkundig gemiddelde, maar naar de 10 procent leerlingen die precies in het midden van de verdeling zitten.

In het so presteren de leerlingen beter op het *luisteren naar instructie* dan in het sbo. De gemiddelde so-leerling (P50) behaalt meer punten dan de gemiddelde sbo-leerling (7 tegenover 6 punten). Ook zien we dat voor so-leerlingen de scoreverdeling sterk scheef naar rechts is: een groot aandeel van de leerlingen (35 procent) behaalt de maximale score van 8 punten. In het sbo wordt de maximale score door 18 procent van de leerlingen behaald. Kortom: het *luisteren naar instructie* is iets dat veel leerlingen kunnen.

Kijken we naar de kenmerken van de taakuitvoering bij het *luisteren naar instructie* (niet te zien in de figuur), dan zien we dat leerlingen gemiddeld genomen het meest moeite hebben met het *interpreteren* van de instructie. Specifiek voor de laagvaardige leerlingen geldt dat het mondeling *samenvatten* van de instructie lager wordt beoordeeld dan de andere kenmerken van de taakuitvoering.

LUISTERVAARDIGHEID IN HET KORT

De luistervaardigheid is in dit onderzoek met twee taken gemeten: 1) een klassikale pen-en-papier-taak, gericht op het *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* en 2) het *luisteren naar instructie* tijdens een samenwerkingsspel. Alleen de prestaties op de pen-en-papier-taak kunnen we relateren aan de referentieniveaus.

41 procent van de sbo-leerlingen en 66 procent van de so-leerlingen beheerst voor luisteren het fundamentele niveau 1F. Respectievelijk 7 en 20 procent van de leerlingen in sbo en so beheerst ook het streefniveau 1S/2F. Deze percentages zijn ver beneden het gestelde ambitieniveau (Commissie Meijerink, 2009) en de resultaten uit het reguliere basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Wanneer we echter kijken naar de resultaten per leerroute, dan zien we grote verschillen. Leerlingen in leerroute 1, met uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo, laten een beeld zien dat vergelijkbaar is met het regulier basisonderwijs (95 procent beheersing 1F en 40 procent beheersing 1S/2F).

Als we inzoomen op de verschillende opgaven uit de luistertaak, zien we dat leerlingen de opgaven waarin ze moeten samenvatten, het moeilijkst vinden. De minste moeite hebben ze met opgaven waarin alleen begrip vereist is. Leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen, hebben meer moeite met het luisteren naar videofragmenten dan naar audiofragmenten. Ook hebben zij meer moeite met het luisteren naar dialogen dan naar monologen. Mogelijk kunnen deze leerlingen hun aandacht beter richten op fragmenten waarin maar één spreker aan het woord is en waarin beeld geen afleiding vormt.

Vergelijken we prestaties tussen groepen leerlingen met een bepaald zorgprofiel, dan zien we dat leerlingen met ASS beter scoren op de luistertaak (over alle taak- en tekstkenmerken) dan leerlingen met een ander zorgprofiel of zonder zorgprofiel. Het omgekeerde geldt voor leerlingen met een laag IQ (<70): zij behalen lagere scores dan alle andere leerlingen.

Op de tweede taak waarin het *luisteren naar instructie* centraal stond, werd door leerlingen relatief goed gescoord: in het so werd door ruim een derde van de leerlingen de maximale score behaald en in het sbo door 18 procent.

So-leerlingen behalen op beide taken significant hogere scores dan sbo-leerlingen.

2.4 Prestaties spreekvaardigheid

In dit peilingsonderzoek is de spreekvaardigheid gemeten aan de hand van twee taken. In de eerste taak kregen leerlingen een nieuwsfragment te zien uit het Jeugdjournaal waarin wordt verteld over een babyotter die gevonden is in Alaska¹². Vervolgens werd de leerlingen gevraagd om aan de toetsleider, die niet meekeek naar het filmpje, zo precies mogelijk na te vertellen wat er in het filmpje te zien is. Om leerlingen met een zwakker werkgeheugen niet te benadelen, kregen alle leerlingen bij het navertellen een geheugensteuntje, bestaande uit een aantal kernwoorden uit het filmfragment.

Bij de tweede taak is gebruikgemaakt van het bestaande educatieve spel Story Cubes. Leerlingen kregen negen dobbelstenen met daarop verschillende afbeeldingen. Deze dobbelstenen gooiden ze, waarna ze vijf afbeeldingen uitkozen om een verhaal over te vertellen. Het verhaal moest beginnen met “Er was eens...”. De leerling speelde het spel meerdere keren. De eerste keer was om te oefenen, de tweede en derde keer werden beoordeeld.

Beoordeling

Alle leerlingen voerden beide spreektaken uit. De afname vond plaats in een aparte, zoveel mogelijk prikkelarme, ruimte. De toetsleider begeleidde de afname en beoordeelde de leerlingen op de spreektaak door middel van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. De toetsleider vulde het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in¹³. De spreekvaardigheid werd beoordeeld aan de hand van vijf kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader worden onderscheiden:

- samenhang (SH)
- afstemming op doel (AD)
- afstemming op publiek (AP)
- woordgebruik en woordenschat (WW)
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing (VVG)

Tot slot is uitvoering (UV) van de opdracht in het algemeen als randvoorwaarde aan het beoordelingsmodel toegevoegd. In dit beoordelingsmodel zijn – onderliggend aan deze kenmerken van de taakuitvoering – vijftien beoordelingsaspecten gespecificeerd. Deze werden door de toetsleider gescoord op een driepuntschaal: onvoldoende (0 punten), voldoende (1 punt) of goed (2 punten). Tabel 2.4a geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten bij elk van de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader.

¹² Het fragment is te zien via: <https://jeugdjournaal.nl/artikel/2195522-baby-otter-gered-in-alaska.html>

¹³ De beoordeelaarsovereenstemming werd geëvalueerd in een aanvullend onderzoek, waarbij expertbeoordelaars een deel van de leerlingen achteraf op basis van de beschikbare filmopnames, opnieuw beoordeelden. Dit onderzoek gaf geen aanleiding om oordelen van bepaalde toetsleiders uit te sluiten van analyse (zie Keuning et al., 2019, p. 49)

Tabel 2.4a – Kenmerken van de taakuitvoering spreken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) samen met beoordelingsaspecten uit het beoordelingsmodel van het huidige peilingsonderzoek (gebaseerd op: Van Langen et al., 2017)

Kenmerk taakuitvoering	Aspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (Randvoorwaarde aan de spreekopdracht)	<ul style="list-style-type: none"> • Volledigheid • Inhoudelijke kwaliteit 		
Samenhang	<ul style="list-style-type: none"> • Samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw • Samenhang op microniveau: signaalwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> • Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Spreekdoel tot uiting brengen 	<ul style="list-style-type: none"> • Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.
Afstemming op publiek	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgebruik afstemmen • Publiek boeien • Non-verbale communicatie 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Woordgebruik • Woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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.

Scoring

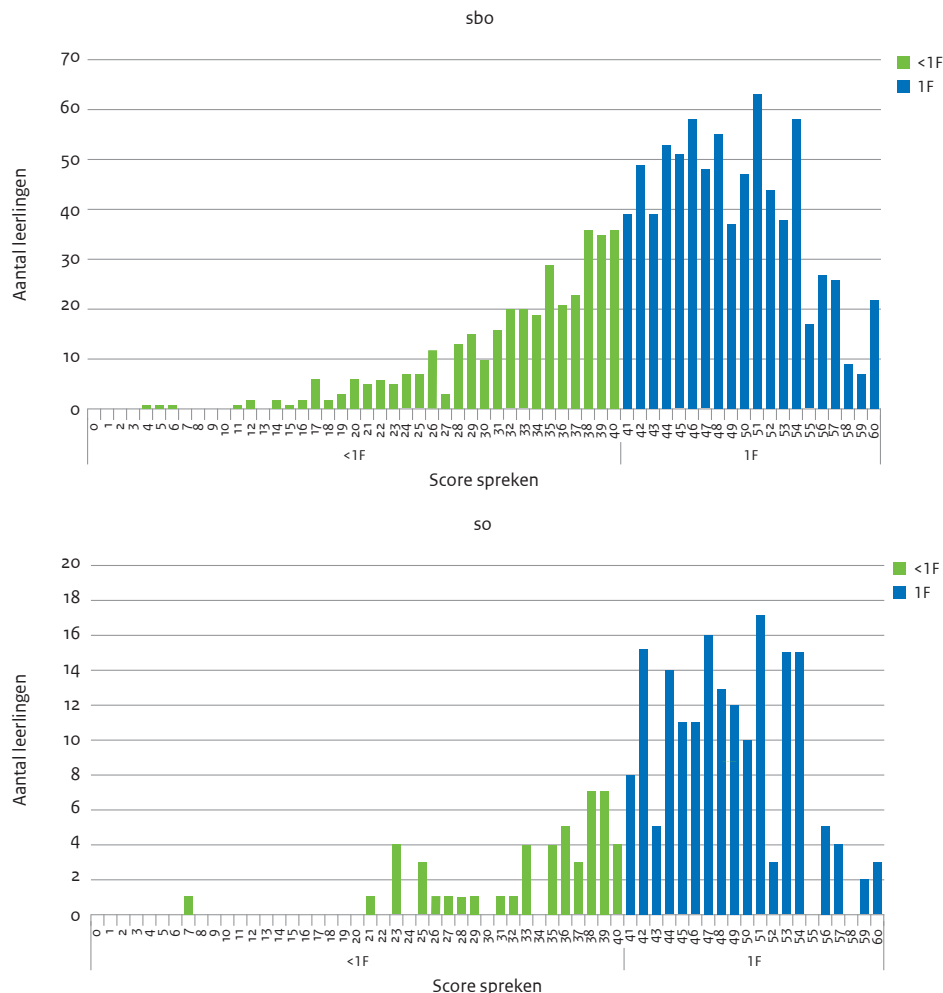
De scores op de beoordelingsaspecten per taak zijn opgeteld tot één totaalscore voor het onderdeel spreken. Bij het berekenen van deze totaalscore wogen de meer technische kenmerken, zoals *woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*, minder zwaar mee (samen voor 20 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 60 punten behalen (op twee taken met elk een maximale score van 15 (beoordelingsaspecten) x 2 (maximaal aantal punten per aspect) = 30 punten).

Het grenspunt (cesuurpunt) waarop het niveau 1F zich bevindt, is oorspronkelijk per taak bepaald. Dit punt is voor het jeugdjournaalfragment iets lager geplaatst dan voor het dobbelsteenspel. Dat betekent dat de taak die hoort bij het fragment door experts als moeilijker is beoordeeld dan het dobbelsteenspel. Dit blijkt ook uit de scores op de 2 taken: leerlingen scoorden gemiddeld significant lager op het navertellen van het jeugdjournaalfragment (21 punten) dan op de dobbelsteentaak (23 punten). Uiteindelijk is er een samengesteld grenspunt berekend dat van toepassing is op de totaalscore voor het onderdeel spreken. Het cesuurpunt voor 1F ligt op 41 scorepunten.

Resultaten

Figuur 2.4a laat zien welke scores schoolverlaters in het sbo en so behaalden. Geen enkele leerling scoort 0 punten: in het sbo is de minimale score 4 punten (1 leerling) en in het so 7 punten (1 leerling). In het sbo hebben 22 leerlingen de maximale score behaald en in het so 3 leerlingen. Ook hier is te zien dat in het so beter op deze taak is gepresteerd dan in het sbo: een groter aandeel van de so-leerlingen beheerst het fundamenteel niveau 1F (78 procent in het so, tegenover 68 procent in het sbo).

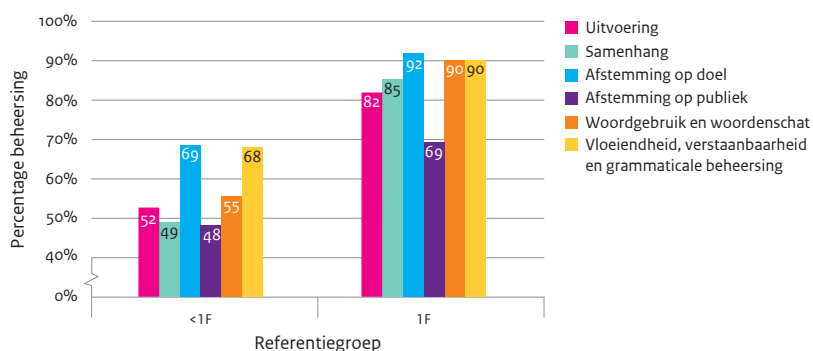
Figuur 2.4a – Scores op de twee spreektaken in het sbo (n=1.153) en so (n=228)



Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

Ook voor het onderdeel spreken, kijken we naar mogelijke verschillen tussen leerlingen in referentiegroepen <1F en 1F in hoe ze de taak uitvoerden. Figuur 2.4b laat per referentiegroep de beoordeling op de verschillende kenmerken van de taakuitvoering zien.

Figuur 2.4b – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel spreken naar referentiegroep (<1F, n=421 vs. 1F, n=996)



Leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen (<1F), scoren op alle kenmerken van de taakuitvoering significant lager dan de groep 1F-leerlingen. Het *afstemmen op het spreekdoel* en *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* gaat de leerlingen die onder 1F scoren significant beter af dan de andere onderdelen van de spreektaak. De meeste moeite heeft deze groep met *samenhang in het verhaal* en *afstemming op het publiek*.

Ook de leerlingen die het fundamentele niveau voor spreken al wel beheersen, hebben vergeleken met de overige kenmerken de minste moeite met het *afstemmen op het spreekdoel* en met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*. Daarnaast scoort hun *woordgebruik en woordenschat* hoog. Op de andere kenmerken van de taakuitvoering scoren leerlingen op 1F-niveau significant lager. De meeste moeite hebben deze leerlingen met het *afstemmen van het verhaal op hun publiek*.

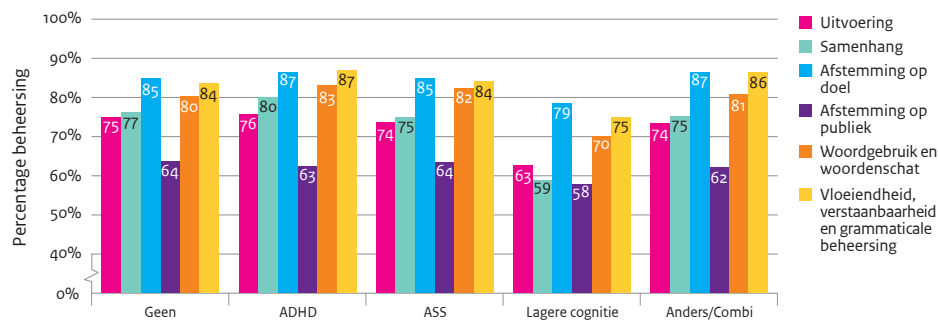
In het reguliere basisonderwijs ziet het relatieve beheersingsniveau van de taakkenmerken voor het onderdeel spreken er vergelijkbaar uit: ook hier scoren leerlingen (zowel de <1F als de 1F- groep) hoog op het *afstemmen op het spreekdoel* en de *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale correctheid* van hun uitingen. Net als in het sbo en so hebben groep 8-leerlingen de meeste moeite met *afstemmen op hun publiek*.

Een duidelijk verschil met het basisonderwijs is de mate waarin leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen *samenhang* weten aan te brengen in hun verhaal. S(b)o-leerlingen uit deze referentiegroep (<1F) hebben hier beduidend meer moeite mee dan met de andere taakkenmerken, terwijl <1F-basisschoolleerlingen dit net zo goed doen als het *afstemmen op het doel* van de spreektaak. Dit is opvallend gezien de aard van de taak: in het basisonderwijs dienden leerlingen een vlog op te nemen over het winnen van een straatprijs. Ze konden hun vlog voorbereiden door van tevoren een spreekhulp in te vullen, maar verder was de taak erg ongestructureerd. De taken in het huidige peilingsonderzoek zijn aangepast op de leerlingpopulatie en daarom meer voorgestructureerd. Dat het alsnog moeilijk is om een fragment op samenhangende wijze na te vertellen (fragment taak) of een verhaal te vertellen (dobbelspel) lijkt specifiek voor leerlingen in het s(b)o en zou samen kunnen hangen met het zorgprofiel van deze leerlingen.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Om na te gaan of zorgprofielen ten grondslag liggen aan verschillen in de manier waarop leerlingen de taak uitvoerden, geeft figuur 2.4c het beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering voor leerlingen zonder en met een bepaald zorgprofiel.

Figuur 2.4c – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel spreken voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=548), met ADHD (n=167), met ASS (n=142), met lagere cognitie (n=140) en met een ander zorgprofiel/combinatie van zorgprofielen (n=263)



In figuur 2.4c is te zien dat leerlingen over het algemeen hoger worden beoordeeld op het *afstemmen op doel*, hun *woordgebruik en woordenschat* en op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* dan op andere kenmerken van de taakuitvoering. Ook is te zien dat leerlingen met een lagere cognitie over het algemeen lager scoren dan leerlingen met andere zorgprofielen of zonder zorgprofiel.

Als we vervolgens binnen de zorgprofielen kijken naar het relatieve beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering, zien we dat het vooral leerlingen met een lagere cognitie zijn die moeite hebben met *samenhang* aanbrengen in hun verhaal ten opzichte van de andere taakkenmerken. Ook hebben zij relatief gezien meer moeite met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*.

Leerlingen met ADHD hebben juist relatief gezien minder moeite met de *samenhang* in hun verhaal. Bij leerlingen met ASS wordt het taakkenmerk *woordgebruik en woordenschat* relatief gezien hoog gescoord. Bij deze leerlingen is er namelijk geen verschil in het percentage beheersing tussen de taakkenmerken *woordgebruik, woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*, terwijl alle andere leerlingen significant slechter scoren op hun *woordgebruik en woordenschat* dan op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*.

Typerende verschillen tussen referentiegroepen

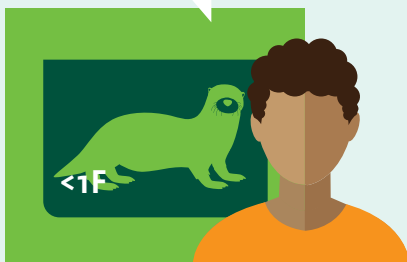
Ieder kenmerk van de taakuitvoering is beoordeeld aan de hand van meerdere aspecten. Zo komt de score voor het kenmerk *samenhang* bijvoorbeeld tot stand op basis van scores op de beoordelingsaspecten *samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw* en *samenhang op microniveau: signaalwoorden*. Tabel 2.4a (op pagina 79) geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten per taakkenmerk, zoals deze zijn opgenomen in het beoordelingsmodel van spreken. Als we hierop inzoomen, zien we welke specifieke beoordelingsaspecten leerlingen die het fundamentele niveau 1F niet beheersen met name onderscheiden van leerlingen die dit wel doen.

Het verschil tussen de leerlingen die het fundamentele niveau voor spreekvaardigheid wel of nog niet beheersen (1F versus <1F), is vooral zichtbaar bij de naverteltoon die bij het Jeugdjournaalfragment hoort. Leerlingen die het fundamentele niveau beheersen, hanteren vooral een betere opbouw dan leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen. Daarnaast is de inhoud van hun verhaal van hogere kwaliteit en krijgen ze hogere scores voor woordgebruik.

Ter illustratie is in Figuur 2.4d van vier leerlingen de prestatie op de naverteltoon uitgeschreven. Twee van deze leerlingen beheersen het fundamentele niveau nog niet (linker paneel) en twee leerlingen behalen het 1F-niveau wel (rechter paneel).

Figuur 2.4d – Citaten naverteltoon

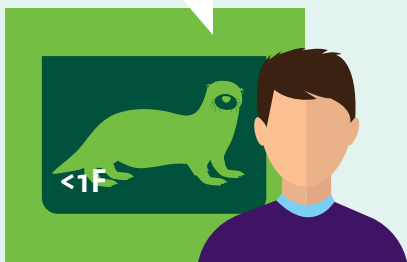
Toetsleider: Kun je aan mij vertellen wat het...? Leerling: Een kleine samenvatting toch? Toetsleider: Nee je mag hem zo gedetailleerd mogelijk doen. Leerling: Oké. Dat de eh otter bij Alaska eh die is gevonden en dat ie en dat ie geen vacht meer had en toen was die weer in het dieren... ehm. Toetsleider: We hebben hier een klein spiekbrieftje als je wilt. Leerling: ... dieren op het strand gevonden en dat ie niet had gegeten. En dat ie 't heel koud had. Vacht was heel weg en eh dierenopvang heb hem ehm opgevangen om eh weer beter te maken en weer terug in het wild te komen."



<Helemaal uit het hoofd zonder te kijken naar het blad met steekwoorden; gericht op de camera als ware hij de presentator van het jeugdjournaal> "Hoi ik ben <naam leerling>. We hebben vandaag een babyottertje gevonden ehm ergens in het land. En hij had es eh hij eh we hebben 'm in de dierenopvang gebracht om hem weer beter te maken. Zijn vacht was kapot en daar had ie 't juist heel erg koud en hij had ook heel lang geen eten meer. Hij had dan ook echt heel, heel veel trek. Gelukkig hebben we 'm ehm bij de dierenopvang gebracht en hij is ook weer helemaal beter. Einde."



Toetsleider: Hier heb ik een geheugensteuntje voor je en dan mag jij vertellen waar ging het filmpje over. <Leerling kijkt op briefje en om zich heen> "Oh ehm dat eh een eh hoe heet het... een zeehond volgens mij ehm uit Alaska die had hele slechte haren eh een heel slechte vacht. En hij had het volgens mij heel erg koud en hij was eh hij zat nu bij de dierenopvang waar die werd geholpen en dan ging ie volgens mij alles weer goed en daarna ging hij weer terug naar het wild."



<Helemaal uit het hoofd zonder te kijken naar het blad met steekwoorden>
"Het ging over een babyotter. Die is gevonden op het strand bij Alaska. Ehm... Hij is gevonden door eh... dierenskundigen. En ehm... hij had helemaal niets gegeten. En doordat zijn vacht heel koud was, eh ja eigenlijk zijn vacht kapot was had hij het heel koud en ja nu is ja dus naar een dierenopvang en ze denken dus dat hij dus eh binnenkort weer terug naar het wild kan."



SPREEKVAARDIGHEID IN HET KORT

De spreekvaardigheid is gemeten aan de hand van twee taken: een taak waarin leerlingen een fragment uit het Jeugdjournaal navertelden en een taak waarbij leerlingen een verhaal vertelden aan de hand van vijf afbeeldingen die zij kozen uit negen afbeeldingen die op dobbelstenen te zien waren. De prestaties werden beoordeeld aan de hand van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. Op basis van de beoordelingen uit de twee taken is een samengestelde score voor spreekvaardigheid geconstrueerd.

Net als bij luisteren, presteren so-leerlingen ook op de spreektaken beter dan sbo-leerlingen: 78 procent van de so-leerlingen beheerst het fundamenteel niveau 1F tegenover 68 procent van de sbo-leerlingen. Zoomen we in op de kenmerken van de taakuitvoering waarop de leerlingen beoordeeld zijn, dan zien we dat het leerlingen over het algemeen goed lukt om hun verhaal af te stemmen op het spreekdoel en om grammaticaal correct, vloeiend en verstaanbaar te spreken. De meeste moeite hebben leerlingen om hun verhaal af te stemmen op hun publiek.

Vergelijken we dit patroon met de resultaten uit het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019), dan zien we daar een vergelijkbaar beeld. Een uitzondering vormt het aanbrengen van samenhang in het verhaal. S(b)o-leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen hebben hier, in vergelijking met leerlingen uit het basisonderwijs die 1F nog niet beheersen, relatief meer moeite mee. Dit is opvallend, omdat de taken in het peilingsonderzoek voor sbo en so meer voorgestructureerd waren dan de spreektaak in het peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs (namelijk; een vlog opnemen over het winnen van een straatprijs). Een vergelijking tussen zorgprofielen leert dat het vooral leerlingen met een lagere cognitie zijn die lage scores krijgen op dit taakkenmerk. Leerlingen met ADHD hebben juist relatief gezien minder moeite met de samenhang in hun verhaal. Leerlingen met ASS hebben – ten opzichte van andere leerlingen en de andere taakkenmerken – weinig moeite met het vinden van de juiste woorden en het aanbrengen van variatie in hun woordgebruik.

Op de naverteltaak zijn verschillen tussen leerlingen die het fundamentele niveau wél en (net) niet beheersen het grootst: 1F-leerlingen hanteren hier een betere opbouw en hebben een verhaal met een beter woordgebruik en een hogere inhoudelijke kwaliteit dan de <1F-leerlingen.

2.5 Prestaties gespreksvaardigheid

Om de gespreksvaardigheid te meten, is gebruik gemaakt van een bestaand, coöperatief spel uit Duitsland: het Fischerspiel. Leerlingen moeten in dit spel samen een aantal vissen vangen en naar de haven brengen, voordat de storm losbarst. Het spel kent geen individuele winnaars of verliezers, je wint of verliest als groep. Het spel is voor dit onderzoek iets vereenvoudigd, zodat leerlingen van uiteenlopende niveaus de taak goed begrijpen en hun gespreksvaardigheid tot uiting komt.

Het spel werd zoveel mogelijk gespeeld in groepjes van vier. De toetsleider stelde zich tijdens het spel op als coach. Hij of zij zorgde ervoor dat alle leerlingen evenveel aan bod kwamen en zich veilig en betrokken voelden. De toetsleider kon hiervoor vooraf bepaalde interventies doen (Keuning et al., 2019; bijlage 6). In totaal duurde het spel zo'n 30 tot 45 minuten.

Beoordeling

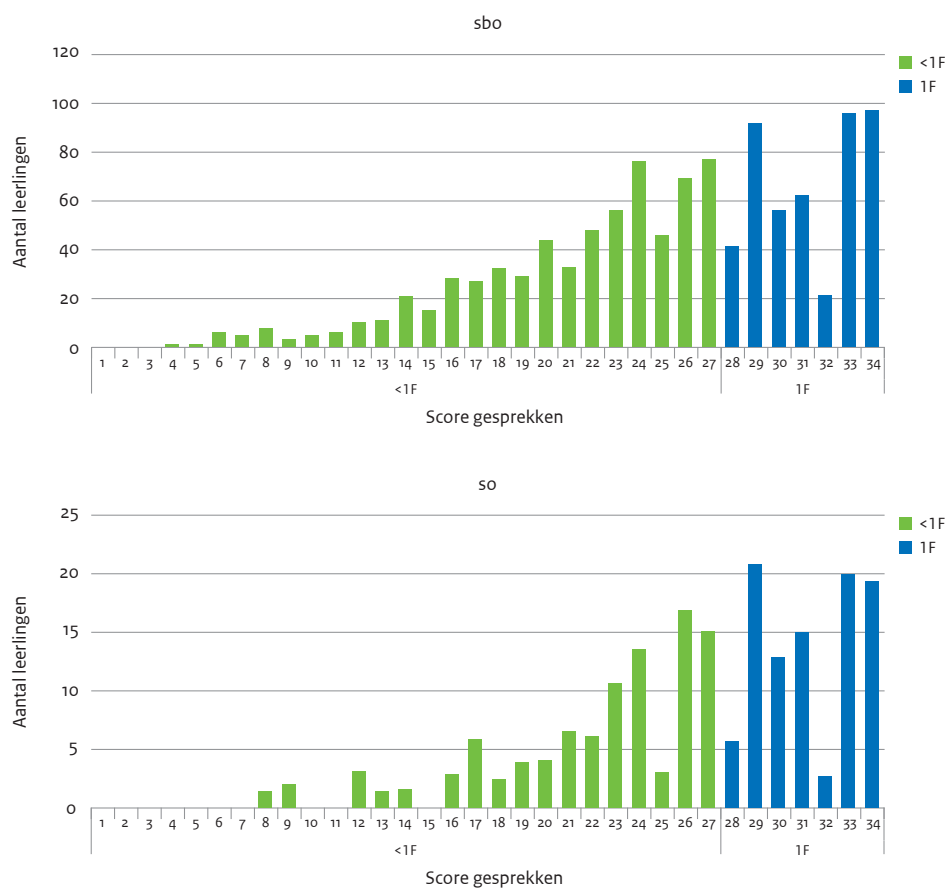
De toetsleider trad ook op als beoordelaar: hij/zij scoorde de leerlingen op een driepuntsschaal (0 - onvoldoende, 1 - voldoende, 2 - goed) op zeventien verschillende beoordelingsaspecten die deel uitmaakten van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. Dit beoordelingsmodel was – net als bij het onderdeel spreken – gebaseerd op de vijf kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader voor gesprekken worden onderscheiden (tabel 2.5a), aangevuld met de uitvoering van het gesprek (UV) in het algemeen. Leerlingen

konden in totaal maximaal 34 punten halen. Net als bij het onderdeel spreken, vulde de toetsleider het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in¹⁴.

Resultaten

Leerlingen van het sbo en so lijken in hun beheersing van gespreksvaardigheden meer op elkaar dan in hun beheersing van het subdomein spreken. Respectievelijk 41 en 49 procent van de leerlingen presteert op niveau 1F. Dit is ver onder de 85 procent-ambitie van de commissie Meijerink en ook aanzienlijk lager dan in het regulier basisonderwijs. Daar beheerst 87 procent het 1F-niveau.

Figuur 2.5a – Scores op de gesprekstaak, sbo (n=1.122) en so (n=197)

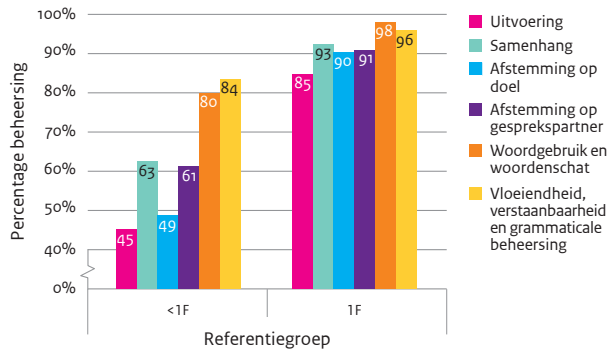


¹⁴ Ook bij het onderdeel gesprekken voeren, is de kwaliteit van de beoordelingen onderzocht in een aanvullend onderzoek. Hiervoor werd een deel van de leerlingen achteraf, op basis van de beschikbare filmopnames, door een expertbeoordelaar beoordeeld. Het aanvullend onderzoek gaf geen aanleiding om oordelen van bepaalde toetsleiders uit te sluiten van analyse.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

Om na te gaan welke van de taakkenmerken moeilijk waren voor de s(b)o-leerlingen in referentiegroepen <1F en 1F, geeft figuur 2.5b het beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering.

Figuur 2.5b – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel gesprekken binnen referentiegroepen (<1F, n=776 vs. 1F, n=581)



In figuur 2.5b is te zien dat leerlingen over het algemeen het laagst beoordeeld worden op de *uitvoering* van het gesprek tijdens het samenwerkingsspel. Bij het beoordelen van de *uitvoering* van het gesprek werd gelet op de aanwezigheid en kwaliteit van de argumentatie, de complexiteit van de inhoud en de helderheid van de voorstellen.

Gemiddeld krijgen leerlingen de hoogste scores op *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen, worden op alle kenmerken van de taakuitvoering lager beoordeeld dan leerlingen die niveau 1F al wel beheersen. Wanneer we naar het relatieve beheersingsniveau van elk taakkenmerk binnen de <1F-groep kijken, zien we dat deze groep specifiek moeite heeft met het *afstemmen op doel* gedurende het gesprek dat tijdens het Fischerspiel wordt gevoerd. De 1F-groep wordt op *afstemming op doel* namelijk even hoog beoordeeld als op de *afstemming op gesprekspartners*; bij de groep leerlingen die onder 1F scoort is de beoordeling op de *afstemming op doel* significant lager.

In het regulier basisonderwijs ziet het relatieve beheersingsniveau van de taakkenmerken voor het onderdeel gesprekken er iets anders uit. Ook hier scoren leerlingen (zowel de <1F als de 1F-groep) hoog op *woordgebruik en woordenschat* en de *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale correctheid* van hun uitingen. Maar, het verschil in beheersingsniveau tussen dit kenmerk en de andere taakkenmerken is in de 1F-groep veel groter.

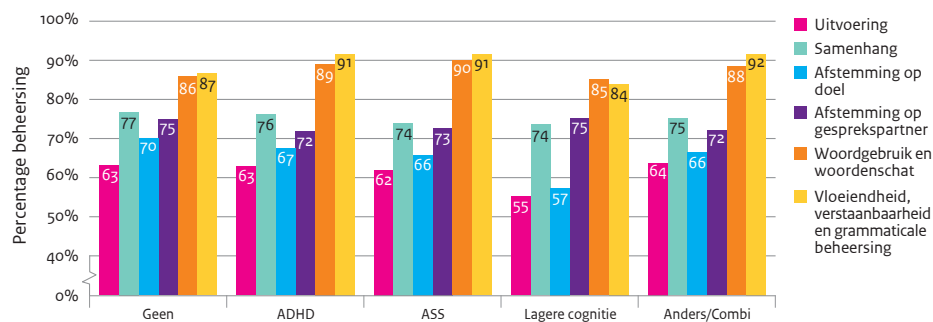
Basisschoolleerlingen met niveau <1F en 1F hebben, net als s(b)o-leerlingen, de meeste moeite met het *uitvoeren* van de gesprekstak, maar hebben net zoveel moeite met het *nemen van beurten en bijdragen aan samenhang*. Dit is niet het geval in het sbo en so; hier zijn leerlingen juist relatief goed in het *nemen van de beurt en het bijdragen aan de samenhang* van het gesprek.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Wanneer we uitsplitsen naar de zorgprofielen van leerlingen (figuur 2.5c), zien we dat het relatieve beheersingsniveau van de kenmerken van de taakuitvoering tussen zorgprofielen er redelijk gelijk uitziet. Over het algemeen hebben leerlingen de meeste moeite met de *uitvoering* van het gesprek en de *afstemming op het gespreksdoel*. Ze hebben de minste moeite met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct* spreken. Voor de meeste leerlingen geldt dat ze een even hoge score ontvangen voor dit laatste kenmerk als voor *woordgebruik en woordenschat*. Alleen de groep leerlingen met een combinatie van beperkingen of een andere beperking, krijgt een significant hogere beoordeling op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* dan op hun *woordgebruik en woordenschat*.

Voor leerlingen zonder zorgprofiel geldt dat zij significant hoger scoren op de *afstemming op doel* dan op de *uitvoering* van de gesprekstaak; zij hebben met de *afstemming op doel* relatief gezien minder moeite dan leerlingen mét een zorgprofiel. Tot slot scoren leerlingen met ADHD relatief gezien iets lager op het *afstemmen op hun gesprekspartners*. Waar andere leerlingen beter scoren op het *afstemmen op gesprekspartners* dan op het *gespreksdoel*, is voor leerlingen met ADHD de score op deze taakkenmerken niet significant verschillend.

Figuur 2.5c – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel gesprekken voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=519), met ADHD (n=161), met ASS (n=127), met lagere cognitie (n=131) en met een ander zorgprofiel/combinatie van zorgprofielen (n=253)



Typerende verschillen tussen referentiegroepen

Opnieuw zoomen we in op de beoordelingsaspecten per kenmerk van de taakuitvoering, om zo te onderzoeken wat de prestaties van leerlingen die het fundamenteel niveau wel en niet beheersen onderscheidt. In het beoordelingsmodel van de gesprekstaak zijn de beoordelingsaspecten opgenomen zoals omschreven in tabel 2.5a.

Tabel 2.5a – 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)	<ul style="list-style-type: none"> Kwaliteit van de inhoud 		
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<ul style="list-style-type: none"> Gesprek onderhouden Initiatief in beurten nemen Passendheid van beurten nemen Inbreng gesprekspartners integreren 	<ul style="list-style-type: none"> Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen. 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> Doelgerichtheid Begrijpelijk maken 	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
Afstemming op de gesprekspartner(s)	<ul style="list-style-type: none"> Taalgebruik afstemmen Non-verbale communicatie Actief luistergedrag 	<ul style="list-style-type: none"> Kan de gesprekspartner(s) redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> 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, jongeren-taal).
Woordgebruik en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> Woordgebruik Woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> Vloeiendheid Uitspraak en intonatie Grammatica: vervoeging Grammatica: verbuiging Grammatica: zinsbouw 	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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 gespreksvaardigheid van leerlingen die het fundamenteel niveau beheersen, kenmerkt zich ten opzichte van leerlingen die 1F nog niet beheersen door doelgerichtheid. Leerlingen die op fundamenteel niveau presteren, nemen vaker initiatief om een gezamenlijk gespreksdoel te behalen door gesprekspartners bij het gesprek te betrekken. De typische 1F-leerling geeft aanwijzingen en suggesties aan andere leerlingen en speelt actief en direct in op vragen van de toetsleider en anderen. De typische 'onder 1F scorende leerling' daarentegen, praat over het algemeen niet of nauwelijks tijdens zijn beurt of de beurt van anderen, overlegt niet en werkt niet samen.

Daarnaast verschillen leerlingen met en zonder niveau 1F van elkaar in de mate waarin ze hun eigen gedachtegang begrijpelijk maken naar de gesprekspartners. 1F-leerlingen spreken bijvoorbeeld hardop hun overwegingen uit bij verschillende keuzes in het spel. Leerlingen die onder 1F-niveau presteren brengen zo weinig in het gesprek in, dat er geen sprake is van het delen van overwegingen. Tot slot vertonen leerlingen die het 1F-niveau beheersen meer actief luistergedrag dan leerlingen die dit niveau (nog) niet beheersen. De typische onder 1F scorende leerling lijkt sneller afgeleid van de taak en vertoont veel niet-taakgerelateerd gedrag, zoals het maken van fysieke bewegingen die niet relevant zijn in relatie tot de activiteit.

GESPREKSVAARDIGHEID IN HET KORT

Om de gespreksvaardigheid te meten, is gebruik gemaakt van een samenwerkingsspel. De gespreksvaardigheid werd op individueel niveau beoordeeld door de toetsleider door middel van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel.

Op de gesprekstaak werd zowel in het sbo als het so (verschillen zijn niet significant) zwak gescoord: slechts 41 procent van de sbo- en 49 procent van de so-leerlingen presteert op het fundamenteel niveau. Dit percentage ligt aanzienlijk lager dan in het reguliere basisonderwijs, waar 87 procent van de leerlingen het 1F-niveau beheerst. Ook als we alleen naar leerlingen in leerroute 1 kijken, presteert nog steeds 40 procent van de s(b)o-leerlingen onder het fundamenteel niveau.

Welk kenmerk van de taak is dan het moeilijkst uit te voeren? Over het algemeen worden leerlingen het laagst beoordeeld op de inhoudelijke kwaliteit van het gesprek dat ze voeren tijdens het samenwerkingsspel. Specifiek voor <1F-leerlingen geldt dat ze moeite hebben met het afstemmen van hun input op het gespreksdoel. Leerlingen met ADHD hebben – in tegenstelling tot andere leerlingen – net zoveel moeite met de afstemming op gesprekspartners als met de afstemming op het gespreksdoel.

Versillen tussen leerlingen die het fundamenteel niveau voor gesprekken wel halen en (net) niet halen, zijn het grootst als we kijken naar doelgerichtheid, het begrijpelijk maken van de eigen gedachtegang en het actieve luistergedrag. De typische <1F-leerling is snel afgeleid en levert een beperkte bijdrage aan het gesprek.

2.6 Trend luistervaardigheid sbo 2007-2018

Naast het peilen van de mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so in 2017/2018, heeft dit onderzoek ook tot doel om na te gaan hoe de prestaties van schoolverlaters in het s(b)o zijn veranderd ten opzichte van eerdere peilingsjaren. We kunnen deze vergelijking alleen maken voor het subdomein luisteren binnen het sbo. In het so is niet eerder gepeild en de andere mondelinge taalvaardigheden zijn in ander peilingsonderzoek niet (gespreksvaardigheid) of niet op vergelijkbare manier (spreekvaardigheid) gemeten.

In het sbo heeft in 2007 een peilingsonderzoek luistervaardigheid plaatsgevonden (Krom et al., 2011). Om een vergelijking met dit onderzoek mogelijk te maken, zijn in de huidige luistertaak zogenoemde ankeritems opgenomen (11 in totaal). Deze items zijn zowel in 2007 als in 2018 door sbo-leerlingen gemaakt¹⁵.

Wanneer we scores tussen 2007 en 2018 vergelijken, en hierbij controleren voor de achtergrondkenmerken leeftijd en geslacht (vanwege verschillen tussen de deelnemers in beide jaren¹⁶), dan zien we dat de luistervaardigheid in 2018 significant lager is dan in 2007. In 2018 behaalden leerlingen gemiddeld een beheersingsgraad van 61 procent. In 2007 was dit 64 procent. Deze bevinding is in overeenstemming met de lichte daling van de luistervaardigheid in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Een kanttekening bij de bevinding is wel dat we geen andere gegevens over de leerlingen uit 2007 hebben dan hun leeftijd en geslacht. Met mogelijke andere veranderingen in de leerlingpopulatie in het sbo (bijvoorbeeld in zorgzwaarte) hebben we dus in de vergelijking tussen beide peilingsjaren geen rekening kunnen houden.

¹⁵ Door gebruik te maken van item respons theorie, konden leerlingsscores (op alle items) uit de twee peilingen op één schaal geplaatst worden.

¹⁶ In 2007 is de luistertaak afgenomen bij 12- en 13-jarige sbo-leerlingen, terwijl dit in het huidige peilingsonderzoek is gebeurd bij alle schoolverlaters (en niet een bepaalde leeftijdsgroep). We vergelijken daarom alleen uitkomsten van 12- en 13-jarigen. Zowel bij de 12- als bij de 13-jarigen is de gemiddelde luistervaardigheid in 2018 lager dan in 2007. Het verschil is echter alleen significant voor de groep 13-jarigen: voor deze groep geldt dat het beheersingsniveau 6 procent lager ligt in 2018 dan in 2007. Voor de groep 12-jarigen is het verschil 1,4 procent.





3 Verschillen tussen scholen en leerlingen

In de vorige hoofdstukken beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de taken voor luister-, spreek- en gespreksvaardigheid. De resultaten hiervan splitsten we uit naar leerroute en zorgprofiel. Daarnaast schetsten we het onderwijsleerproces op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid op de deelnemende scholen. In dit hoofdstuk gaan we in op verschillen in prestaties tussen leerlingen en scholen.

We maken in dit hoofdstuk een koppeling met kenmerken van het onderwijsleerproces en (algemene) achtergrondkenmerken van de leerlingen en scholen. Daarmee proberen we een antwoord te vinden op de vragen:

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

Om dit te onderzoeken, kijken we voor de drie subdomeinen afzonderlijk naar de samenhang tussen de prestaties enerzijds en de domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen en leerlingen anderzijds. We doen dit per subdomein, omdat de scores op de subdomeinen onderling niet sterk genoeg samenhangen om ze samen te voegen tot één schaal¹⁷.

Per subdomein kijken we eerst naar de mate waarin prestaties tussen scholen en leerlingen verschillen. Vervolgens gaan we na in hoeverre de inrichting van het onderwijsleerproces op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid (zoals we die in dit peilingsonderzoek in kaart hebben gebracht) de verschillen in prestaties beïnvloedt. Om daarachter te komen, gaan we eerst in op andere kenmerken die per school kunnen verschillen en die van invloed kunnen zijn op de prestatieverschillen in mondelinge taalvaardigheid. Dit zijn bijvoorbeeld kenmerken van de individuele leerlingen op de school, zoals hun thuistaal of zorgprofiel¹⁸. Ook de samenstelling van de leerlingpopulatie kan van invloed zijn op de prestaties. Daarom bekijken we eveneens de invloed van het percentage leerlingen in leerroute 3 (uitstroom naar voortgezet speciaal onderwijs (vso) arbeid/praktijkonderwijs)¹⁹. Dit doen we omdat we specifiek willen kijken naar verschillen in prestaties op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid op het niveau van de school, en niet naar het effect van een over het algemeen zwakkere leerlingpopulatie. Bovendien houden we rekening met een aantal algemene schoolkenmerken die prestatieverschillen zouden kunnen verklaren, zoals regio,

¹⁷ De samenhang was nog het sterkst tussen spreek- en gespreksvaardigheid, met een (latente) correlatie van 0.42.

¹⁸ Voor een volledige lijst, zie het technisch rapport behorende bij dit rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

¹⁹ We kiezen ervoor het percentage leerlingen in leerroute 3 mee te nemen, omdat dit percentage sterk verschilt tussen scholen (in tegenstelling tot bijvoorbeeld het percentage leerlingen in leerroute 1) en omdat leerroute samenhangt met prestaties van leerlingen.

stedelijkheid en schoolgrootte. Tot slot onderzoeken we de samenhang tussen de prestatieverschillen en de kenmerken van het onderwijsleerproces, rekening houdend met alle hiervoor genoemde kenmerken van de scholen en leerlingen.

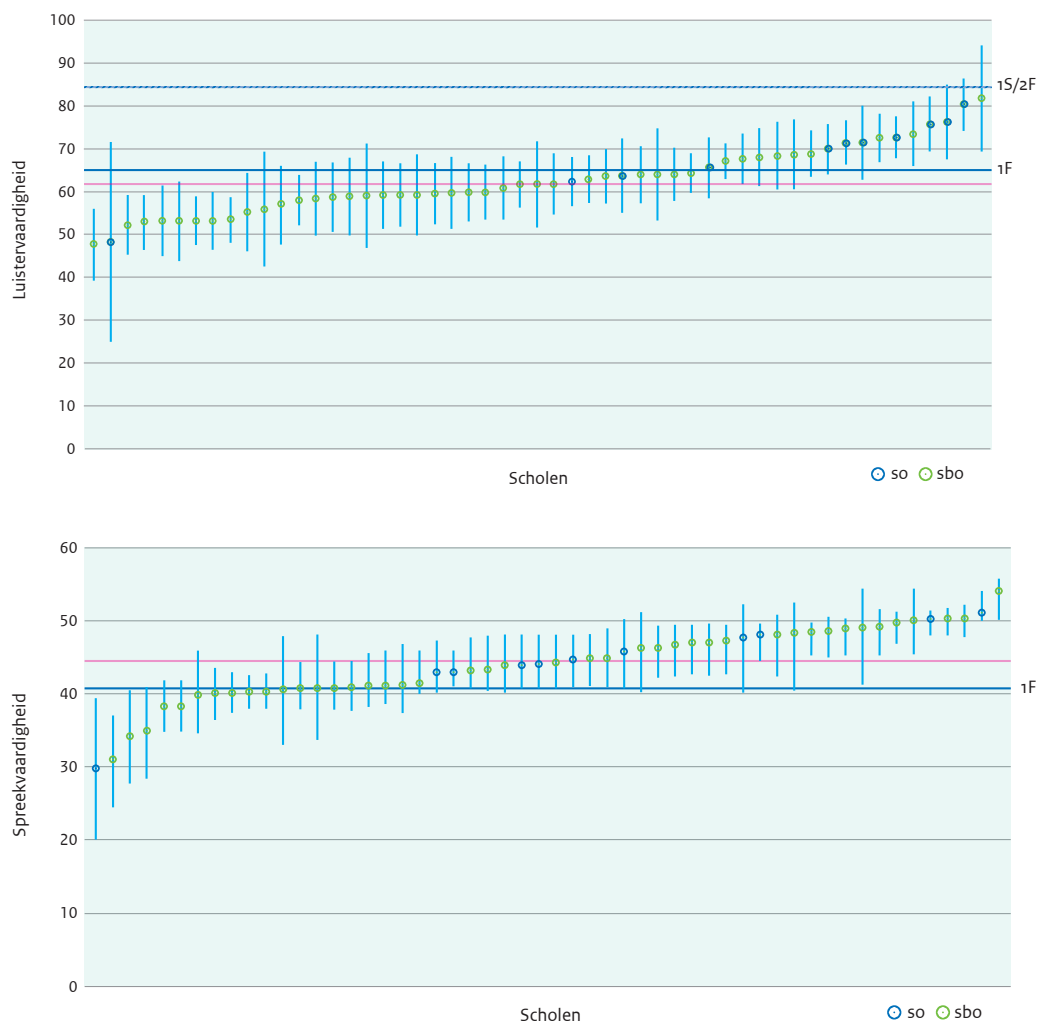
3.1 Verschillen tussen scholen en leerlingen

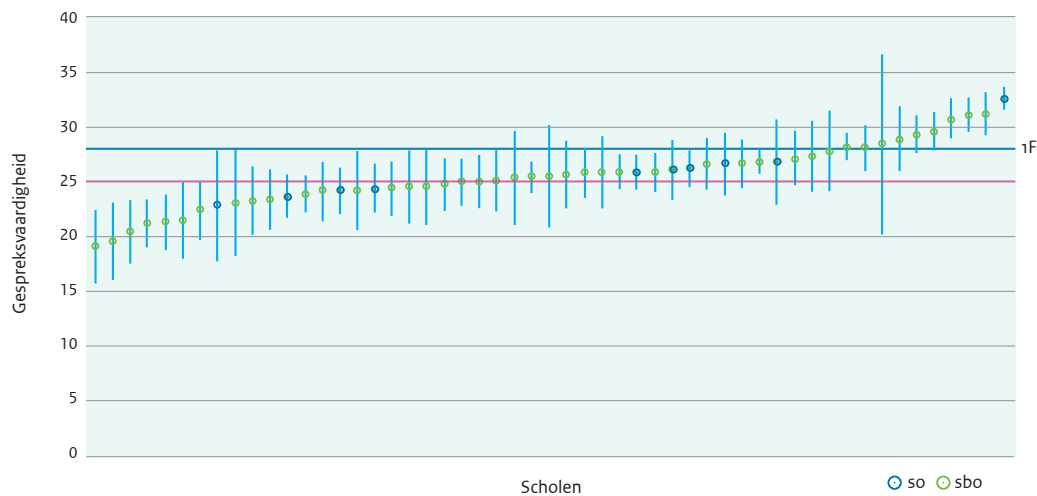
Op de ene school presteren leerlingen beter dan op de andere school. In figuur 3.1a is te zien hoe de gemiddelde scores op de drie subdomeinen variëren tussen scholen. De roze lijn geeft de gemiddelde score weer van alle scholen samen; de punten het gemiddelde per school.

In de figuur is te zien dat het algemeen schoolgemiddelde het hoogst is op het subdomein spreken. Op dit subdomein wordt gemiddeld rond het fundamenteel niveau gescoord. Op de subdomeinen luisteren en gesprekken ligt het algemeen schoolgemiddelde onder het fundamenteel niveau.

Als we naar figuur 3.1a kijken, valt op dat bijna alle so-scholen gemiddeld of bovengemiddeld presteren op de onderdelen luisteren en spreken. Op deze onderdelen is het schoolgemiddelde van so-scholen dan ook significant hoger dan het schoolgemiddelde van sbo-scholen, zoals ook eerder in hoofdstuk 2 al naar voren kwam. Voor het subdomein gesprekken geldt dit niet: hier zijn gemiddelde prestaties niet verschillend tussen so- en sbo-scholen.

Figuur 3.1a – Verschillen tussen scholen in prestaties op de onderdelen luisteren ($n=53$), spreken ($n=54$) en gesprekken ($n=53$)





NB: De roze stippelijijn representeert het gemiddelde beheersingsniveau van alle scholen samen; de punten de gemiddelden per school (met kleurcodering naar schooltype: sbo vs. so). De verticale lijn rondom iedere punt is het 95 procent betrouwbaarheidsinterval. Het 95 procent betrouwbaarheidsinterval geeft de scorereange weer waarbinnen het daadwerkelijke schoolgemiddelde zich met 95 procent zekerheid bevindt. Het betrouwbaarheidsinterval wordt bepaald door de spreiding van leerlingsscores rondom het schoolgemiddelde en het aantal leerlingen per school. Grote betrouwbaarheidsintervallen vinden we vaak op scholen waar maar weinig leerlingen de taak hebben uitgevoerd.

Leerlingprestaties verschillen dus tussen scholen. Maar welk deel van de verschillen wordt nu verklaard door kenmerken van de school en welk deel door kenmerken van de leerlingen die op die school zitten? Voor zowel luister- als gespreksvaardigheid geldt dat van alle verschillen in leerlingprestaties, 15 procent wordt verklaard door kenmerken op het niveau van de school (de schoolverschillen). Dit betekent dat het feit dat leerlingen samen op eenzelfde school zitten, en dus aan dezelfde omstandigheden worden blootgesteld, 15 procent van de verschillen tussen leerlingen in hun luister- en gespreksvaardigheid verklaart. Onder deze omstandigheden verstaan we onder andere het onderwijsleerproces van de school, de regio waarin de school staat, maar ook de samenstelling van de leerlingen in de klas van die school. De overige 85 procent van de prestatieverschillen wordt verklaard door verschillen op het niveau van de leerling, zoals de taal die deze thuis spreekt of zijn/haar leeftijd. Voor spreekvaardigheid wordt 20 procent van de verschillen in leerlingprestaties verklaard door verschillen op het niveau van de school en 80 procent door verschillen op het niveau van de leerling.

De schoolverschillen zijn dus het grootst bij spreekvaardigheid. Dit is niet direct zichtbaar in figuur 3.1a, omdat het scorebereik per subdomein verschilt. Ook de verschillen tussen scholen op de overige twee subdomeinen zijn relatief groot in vergelijking met ander onderwijsonderzoek. Scheerens en Bosker (1997) rapporteren in een meta-analyse bijvoorbeeld een gemiddelde van 9 procent dat kan worden toegeschreven aan het niveau van de school.

3.2 Achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen

Welke achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen zijn vooral belangrijk in het verklaren van verschillen in luister, spreek- en gespreksvaardigheid? Een lagere cognitie (IQ < 70) heeft de grootste invloed op de verschillen in leerlingprestaties: leerlingen met een (vastgesteld) lager IQ hebben significant lagere scores op de onderdelen luisteren, spreken en gesprekken (tabel 3.4a). De mate waarin er sprake is van stimulerende factoren (bijvoorbeeld goede emotieregulatie of een stimulerende thuissituatie) heeft juist een positieve samenhang met scores op alle subdomeinen. Ook de thuistaal van leerlingen is van belang: voor de onderdelen luisteren en spreken geldt dat leerlingen met het Nederlands als thuistaal hogere scores behalen dan leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Verder scoren jongens beter op het subdomein luisteren dan meisjes en scoren leerlingen met ASS beter op het subdomein luisteren dan leerlingen zonder deze diagnose.

Als we kijken naar de algemene schoolkenmerken, dan zien we dat de prestaties samenhangen met de regio waarin de school zich bevindt; de prestaties op het gebied van spreek- en gespreksvaardigheid zijn hoger op scholen in regio west dan in de andere regio's. De prestaties op het gebied van gespreksvaardigheid zijn hoger in niet-stedelijke gebieden. Schoolgrootte hangt samen met prestaties op het gebied van spreekvaardigheid; hoe groter de school, des te hoger de score op de spreektaken. Tot slot speelt het percentage leerlingen met leerroute 3 een rol: hoe hoger het percentage leerlingen met deze leerroute op een school, des te lager zijn de prestaties op het subdomein luisteren (en vice versa).

3.3 Verschillen tussen sbo- en so-scholen

In figuur 3.1a zagen we dat leerlingen op so-scholen gemiddeld hoger presteren op de subdomeinen luisteren en spreken dan leerlingen op scholen voor sbo. We weten echter dat er grote verschillen bestaan tussen leerlingen op sbo- en so-scholen als het gaat om de zorgprofielen en stimulerende en belemmerende factoren (zie ook deel C, hoofdstuk 1). De vraag is of het verschil tussen het so en het sbo blijft bestaan als we rekening houden met de verschillen in achtergrond van de leerlingen op de twee schooltypes. Een deel van de schoolverschillen wordt wellicht verklaard door verschillen in de leerlingpopulatie van die scholen. Dit blijkt inderdaad het geval: de gemiddelde prestaties op alle drie de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid verschillen niet meer van elkaar als we er rekening mee houden dat de leerlingpopulatie op beide schooltypes van elkaar verschilt. Het schooltype is dus geen factor op zichzelf die verschillen in leerlingprestaties verklaart. We laten dit daarom verder buiten beschouwing.

Er zijn mogelijk wel andere kenmerken van de school, die prestatieverschillen verklaren. Bijvoorbeeld hoe een school het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid heeft georganiseerd.

3.4 Samenhang met kenmerken van het onderwijsleerproces

Nu we weten welk aandeel van de schoolverschillen verklaard wordt door achtergrondkenmerken van leerlingen en de school, kunnen we inzoomen op de resterende schoolverschillen. We kijken of deze verschillen (deels) verklaard worden door kenmerken van het onderwijsleerproces die we in dit onderzoek hebben gemeten. We doen dit door de kenmerken van het onderwijsleerproces toe te voegen aan het model waarin we controleren voor achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen. We nemen hiervoor alleen kenmerken van het onderwijsleerproces waarvan een eenduidig beeld is opgehaald tijdens de interviews (hoofdstuk 1).

Tabel 3.4a geeft een overzicht van alle kenmerken die gebruikt zijn om prestatieverschillen op schoolniveau te verklaren. Een plusteken (+) achter het kenmerk geeft aan dat er een significante positieve samenhang is gevonden met de prestaties op het betreffende subdomein; een minteken (-) geeft een significante, negatieve samenhang aan. Als er geen plus- of minteken achter het kenmerk is opgenomen, is er geen significante samenhang²⁰ met prestaties gevonden.

²⁰ Op het niveau van $p < .10$ voor schoolkenmerken en het niveau van $p < .05$ voor leerlingkenmerken. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de analyse het technisch rapport bij het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

Tabel 3.4a – Samenhang van prestaties op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken met kenmerken van het onderwijsleerproces en leerling- en schoolachtergrondkenmerken (n=54 scholen)

Kenmerk	Luisteren	Spreken	Gesprekken
Onderwijsleerproces			
De methode wordt volledig gevolgd			
Er zijn einddoelen voor schoolverlaters geformuleerd		+	
Leerlingvorderingen worden in de lessen en/of in de loop van het schooljaar gemonitord en geregistreerd			
Er wordt gewerkt met niveaugroepen			
Er is differentiatie naar leerstof			
Er is differentiatie naar (streef)doelen			
Mondelinge taalvaardigheid is benoemd in het school- of taalbeleidsplan			
Er zijn intervisiemomenten of collegiale consultatie wordt toegepast		-	
Leerlingachtergrond			
Meisjes	-		
Herkomt Nederland (versus anders)			
Laag IQ (vastgesteld <70)	-	-	-
Stimulerende factoren	+	+	+
ADHD/ADD			
ASS	+		
Overige beperkingen/combinatie van beperkingen			
Thuis taal Nederlands (versus niet-Nederlands)	+	+	
Schoolachtergrond			
Percentage leerlingen met leerroute 3 (vso arbeid/pro)	-		
Regio (noord, oost, zuid en west)		+ (west)	+ (west)
Urbanisatiegraad stedelijk (versus niet-stedelijk)			-
Schoolgrootte		+	

Uit tabel 3.4a blijkt allereerst dat het moeilijk is om de kenmerken van het onderwijsleerproces die samenhangen met prestatieverschillen tussen leerlingen te identificeren. Alleen op het subdomein spreken vinden we significante samenhangen tussen de door ons gemeten kenmerken van het onderwijsleerproces en leerlingprestaties.

We vinden een sterke, positieve samenhang met het hebben van einddoelen voor schoolverlaters: op scholen die einddoelen voor schoolverlaters formuleerden, scoren leerlingen gemiddeld hoger op het subdomein spreken. Ook voor de subdomeinen gesprekken en luisteren scoren deze scholen gemiddeld hoger, alleen is hier de samenhang (net) niet significant²¹.

Een negatieve samenhang vinden we tussen het hebben van intervisiemomenten/collegiale consultatie en de gemiddelde spreekprestaties. Het is belangrijk op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen schoolkenmerken en de gemiddelde vaardigheid van leerlingen, en niet om oorzaak-gevolg relaties. Mogelijk hebben intervisiemomenten en collegiale consultatie dus geen lagere spreekvaardigheid tot gevolg, maar zorgen tegenvallende leerlingprestaties op een school ervoor dat er meer intervisie en collegiale consultatie wordt toegepast.

²¹ $p = .12$ voor gesprekken en $p = .14$ voor luisteren

Naast deze significante samenhangen tussen leerlingprestaties en kenmerken van het onderwijsleerproces van de school, blijven ook de eerder gevonden samenhangen (paragraaf 3.2) met leerling- en schoolkenmerken in dit totale model significant.

3.5 Verschillen verklaard

Samen verklaren de kenmerken uit tabel 3.4a respectievelijk 25, 14 en 3 procent van het totaal aan prestatieverschillen in luister-, spreek- en gespreksvaardigheid. Kenmerken van het onderwijsleerproces dragen alleen voor het subdomein spreken bij aan het verklaren van verschillen. De verschillen in de manier waarop scholen hun onderwijsleerproces voor dit subdomein inrichten verklaren 4 procent van alle verschillen in spreekvaardigheid (een vijfde deel als we alleen naar schoolverschillen kijken).

VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN EN LEERLINGEN IN HET KORT

Leerlingprestaties op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken verschillen tussen scholen. Deze schoolverschillen zijn het grootst voor het subdomein spreken (20 procent van het totaal aan verschillen) en gelijk voor luisteren en gesprekken (beide 15 procent van het totaal aan verschillen).

Een deel van deze schoolverschillen kan verklaard worden doordat scholen een verschillende leerlingpopulatie hebben. Zo hebben sommige scholen bijvoorbeeld relatief veel leerlingen met leerroute 3 of leerlingen met ASS. Andere verschillen worden verklaard door algemene achtergrondkenmerken van de school, zoals de grootte van de school.

Als we rekening houden met de verschillen tussen scholen voor wat betreft de algemene kenmerken van de leerlingen en de school, houdt het schooltype (sbo versus so) geen (afzonderlijk) verband meer met de leerlingprestaties. Waar we in hoofdstuk 2 nog zagen dat op de subdomeinen luisteren en spreken so-leerlingen beter presteren dan sbo-leerlingen, valt dit verschil weg als we er rekening mee houden dat leerlingen in het sbo en so op belangrijke kenmerken van elkaar verschillen.

Het blijkt moeilijk om grip te krijgen op het resterende deel van de schoolverschillen. Alleen de leerlingprestaties op het subdomein spreken worden voor een deel beïnvloed door kenmerken van het onderwijsleerproces van het domein. Kenmerken die significant samenhangen met de spreekprestaties zijn het stellen van einddoelen voor schoolverlaters en het hebben van intervisiemomenten/collegiale consultatie. Scholen waar leerlingen gemiddeld hoger scoren op het subdomein spreken, formuleerden vaker einddoelen voor schoolverlaters. Dit is tegenovergesteld bij intervisie/collegiale consultatie: op scholen waar leerlingen gemiddeld lagere spreekprestaties halen, vindt vaker intervisie/collegiale consultatie plaats.

Voor de subdomeinen luisteren en gesprekken vinden we geen significante samenhangen tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en leerlingprestaties. Achtergrondkenmerken van leerlingen en van de scholen zelf, dragen wel voor een belangrijk deel bij aan het verklaren van prestatieverschillen op deze subdomeinen.



DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o

1.1 De peiling Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o 2017/2018

Net als in het regulier basisonderwijs, is het ook in het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so) belangrijk om zicht te hebben op de resultaten die leerlingen behalen. Dit geldt niet alleen voor de basisvaardigheden zoals taal en rekenen, maar ook voor de vaardigheden die onderdeel vormen van het inhoudsgebied mondelinge taalvaardigheid: luistervaardigheid, spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid. We weten namelijk uit onderzoek dat een goede mondelinge taalvaardigheid een voorwaarde is voor het leren lezen en schrijven en dat het een essentiële vaardigheid is om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij (onder andere Nation & Snowling, 2004).

Doelen

Het belangrijkste doel van de peiling Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o, is vast te stellen hoe vaardig leerlingen zijn op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren in het jaar dat ze uitstromen naar vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt of andere dagbesteding.

Daarnaast willen we zicht krijgen op het onderwijsleerproces dat zich richt op mondelinge taalvaardigheid. Naast een beschrijving van de manier waarop scholen voor s(b)o 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 in het sbo en so aan de ene kant en het onderwijsleerproces op de sbo- en so-scholen aan de andere kant. Daarbij houden we onder andere rekening met het zorgprofiel van de leerlingen en hun thuistaalsituatie.

Ten slotte willen we weten hoe de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen zich heeft ontwikkeld. Voor de sbo-leerlingen vergelijken we daarom hun prestaties op het gebied van luistervaardigheid met de prestaties uit eerder peilingsonderzoek van Cito in 2007 (Krom et al., 2011). Voor gespreksvaardigheid is zo een vergelijking niet mogelijk, omdat dit niet eerder is gepeild. Ook voor spreekvaardigheid is geen vergelijking mogelijk omdat in het huidige peilingsonderzoek gekozen is voor een ander type spreektaken dan gebruikt is in het vorige peilingsonderzoek. Voor het so geldt dat dit de eerste peiling van leerlingprestaties betreft. Een vergelijking met een eerdere peiling is dus niet mogelijk.

Uitvoering

De peiling Mondelinge taalvaardigheid einde s(b)o vond plaats in het schooljaar 2017/2018. Dit onderzoek is in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) uitgevoerd door het Kennisinstituut voor Taalontwikkeling Amsterdam (ITTA) en Cito B.V. Bij de werving van scholen is samengewerkt met de CED-groep. Aan het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid s(b)o deden 1.535 leerlingen mee op 53 sbo- en 15 so-scholen.

Leeswijzer

In deel C beschrijven en verantwoorden we de werkwijze die is gekozen voor de peiling Mondelinge taalvaardigheid s(b)o. We bespreken daarbij kort de steekproef van scholen en de verschillende instrumenten die voor deze peiling zijn ontwikkeld. Ook geven we een beknopte beschrijving van de deelnemende so- en sbo-leerlingen aan de hand van twee kenmerken: het zorgprofiel van de leerlingen en de stimulerende en belemmerende factoren. 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 (Keuning et al., 2019).

1.2 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Steekproef

Uit de 289 sbo-schoolvestigingen in Nederland is een steekproef van 70 scholen getrokken. De steekproef is expliciet per regio getrokken (Noord-, Oost-, West- en Zuid-Nederland). Per regio zijn alle sbo-vestigingen gesorteerd naar het verwacht aantal schoolverlaters in schooljaar 2017/2018 en vervolgens is per regio iedere vierde school van de rangorde in de steekproef opgenomen. Iedere schoolvestiging in de steekproef is gekoppeld aan een tweede en derde schoolvestiging uit dezelfde regio met een zo vergelijkbaar mogelijk verwacht aantal schoolverlaters. Deze reservescholen konden uitgenodigd worden voor de peiling als de school uit de eerste steekproef weigerde deel te nemen. Uiteindelijk deden er 53 sbo-scholen mee met in totaal 1.253 leerlingen.

Uit de 130 so-schoolvestigingen in Nederland (voormalig cluster 4 of cluster 3/4-scholen) is op vergelijkbare wijze een steekproef van 31 scholen getrokken. Uiteindelijk namen 15 so-scholen deel met in totaal 282 leerlingen.

Tabel 1.2a – Aantal deelnemende scholen en leerlingen

Schooltype	Bron	Deelname	
		N scholen	N leerlingen
sbo	Steekproef	28 (52.8%)	714 (57.0%)
	reserve 1	14 (26.4%)	275 (21.9%)
	reserve 2	11 (20.8%)	264 (21.1%)
	Totaal	53	1253
so	Steekproef	5 (33.4%)	107 (37.9%)
	reserve 1	8 (53.3%)	138 (48.9%)
	reserve 2	2 (13.3%)	37 (13.2%)
	Totaal	15	282

Het verwachte aantal schoolverlaters was niet eenvoudig te schatten. Achteraf bleek dat de gehanteerde schatting die is gebruikt voor het rangschikken van de scholen, niet overeenkwam met het werkelijk aantal schoolverlaters. Dit maakt dat we met de beschikbare data niet goed na kunnen gaan of de scholen die deelnemen representatief zijn in het aantal schoolverlaters dat ze hebben. Bij de deelnemende sbo-scholen varieerde het aantal schoolverlaters van 7 tot 60; bij de so-scholen van 4 tot 34. Het gemiddelde aantal schoolverlaters dat op een school meedeed aan het onderzoek was in het sbo 23.6 en in het so 18.8.

Representativiteit

Samenvattend kan dus gesteld worden dat er zowel (erg) kleine als (erg) grote scholen aan het onderzoek deelnamen. Daarbij kan niet goed worden vastgesteld in hoeverre de verhouding tussen kleine en grote scholen lijkt op de verhouding in de totale sbo- en so-populatie van scholen. Onderzoek naar overige achtergrondkenmerken van de totale populatie sbo-scholen en de deelnemende sbo-scholen, laat zien dat de sbo-onderzoeksgroep voldoende representatief is voor de totale populatie. In de sbo-onderzoeksgroep is

de verdeling in de leerlingpopulatie op de meeste van de onderzochte achtergrondkenmerken (regio, urbanisatiegraad, sekse, herkomst en leerroute) redelijk goed tot goed benaderd.

De so-onderzoeksgroep wijkt daarentegen op het niveau van de leerlingpopulatie op meerdere punten af van de totale so-populatie. Niet alleen zijn er verschillen qua regio, maar ook qua sekse, herkomst en leerroute van de leerlingen. In het so is er daarom voor gekozen om de populatieschattingen specifiek te corrigeren voor leerroute, omdat dit achtergrondkenmerk (theoretisch gezien) het meest verband houdt met de prestaties van de leerlingen. Om verschillende redenen is er niet óók voor herkomst en geslacht gecorrigeerd. Ten eerste omdat er geen populatiegegevens beschikbaar zijn voor de combinatie leerroute-herkomst-geslacht. Daarnaast omdat het aantal leerlingen voor sommige van deze combinaties erg klein zal zijn, waardoor de wegingsfactoren erg hoog zouden worden. Tot slot omdat het kenmerk Herkomst een minder eenduidige (of bruikbare) maat is, omdat deze in onderzoek op verschillende manieren wordt gedefinieerd.

Exclusiecriteria

Een aantal leerlingen is niet meegenomen in het onderzoek vanwege diverse van tevoren vastgestelde exclusiecriteria. Leerlingen met een gediagnosticeerde taalontwikkelingsstoornis (TOS) vielen in zijn geheel buiten de onderzoeksgroep en bij de volgende leerlingen is alleen de Quickscan ingevuld:

- leerlingen met een beperkt gehoor
- leerlingen met selectief mutisme
- leerlingen met afasie
- leerlingen die minder dan 2 jaar in Nederland verbleven²²

1.3 Van kerndoelen naar referentieniveaus en domeinbeschrijving

Kerndoelen

Voor mondelinge taal in het reguliere basisonderwijs en het sbo zijn vier kerndoelen vastgesteld, namelijk de kerndoelen 1, 2, 3 en 10 uit het kerndoelenboekje (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006), zie kader hieronder. 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.

²² Uiteindelijk is voor ongeveer vijf procent van de leerlingen alleen een Quickscan ingevuld. Deze leerlingen zijn echter niet allemaal uitgesloten van deelname op basis van de exclusiecriteria, maar zijn ook om andere redenen uitgevallen (bijvoorbeeld door ziekte op de onderzoeksdag).

Kerdoel 12, dat gaat over woordenschat, is in het kader van mondelinge taalvaardigheid geen primair doel maar een middel²³. Leerlingen moeten hun woordenschat in kunnen zetten bij het uitvoeren van taken bij mondelinge taalvaardigheid.

Voor het so zijn in 2009 twee sets inhoudelijke kerndoelen vastgelegd (Ministerie van OCW, 2009). Voor dit peilingsonderzoek zijn de kerndoelen Nederlandse taal voor (normaal tot moeilijk lerende) leerlingen in het so relevant. Deze kerndoelen worden ingeleid met een beschrijving van het (belang en de opbouw van het) taalonderwijs, het taalontwikkelingsproces en taalkenmerken van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In deze beschrijving worden per (voormalig) cluster in het speciaal onderwijs de leerlingkenmerken beschreven die relevant zijn voor het vakgebied.

De doelgroep van dit onderzoek betreft leerlingen uit het voormalig cluster 4-onderwijs; dat zijn leerlingen met ernstige gedragsmoeilijkheden of psychiatrische problematiek. Voor deze leerlingen is voor de Nederlandse taal beschreven dat zij grote moeite hebben met taalgebruik en communiceren en dat het werken aan communicatieve vaardigheden extra aandacht behoeft. Ook wordt er ingegaan op de mogelijkheid van hulpmiddelen, compensatie- en dispensatiemogelijkheden zoals computergebruik of het gebruik van Nederlandse Gebarentaal (SLO, 2016; Ministerie van OCW, 2009). De kerndoelen voor het mondeling taalonderwijs die vervolgens voor leerlingen in voormalig cluster 4-onderwijs zijn geformuleerd, zijn desondanks dezelfde als de kerndoelen voor het (speciaal) basisonderwijs in bovenstaand kader.

Referentieniveaus

De kerndoelen zijn doelen voor het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in 2009 in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren: het Referentiekader Taal en Rekenen. Deze referentieniveaus zijn in 2010 vastgesteld (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). 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)

Niveaus 1F en 1S (voor taal geldt 1S=2F) zijn van toepassing op het einde van het basisonderwijs. Ook voor het sbo en het so, met uitzondering van zeer moeilijk lerende (zml) en meervoudig gehandicapte (mg) leerlingen (voormalig cluster 3), is het Referentiekader Taal en Rekenen van kracht. Echter, veel van de leerlingen die de referentieniveaus 1F en 1S/2F van het Referentiekader Taal niet halen, zijn leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Leerroutes

Voor scholen die onderwijs geven aan deze leerlingen, zoals so- en sbo-scholen, heeft de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) in het project Passende perspectieven (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012) leerroutes ontwikkeld, die aangeven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het oog op het vervolgonderwijs. De leerroutes zijn ontwikkeld in samenspraak met experts van scholen en onderwijsondersteunende instellingen.

De drie verschillende leerroutes omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming. Leerroute 1 leidt naar uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo, leerroute 2 naar vmbo-bb/kb en leerroute 3 naar voortgezet speciaal onderwijs (vso) arbeid/praktijk-onderwijs. Voor leerlingen in leerroute 1 betekent dit dat voor het taalniveau het fundamenteel niveau (1F) minimaal beoogd wordt, en dat niveau 1S/2F wordt nagestreefd, net zoals in het basisonderwijs. Leerroute 2 heeft het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt. Voor leerlingen in leerroute 3 zijn er binnen het

²³ Kerndoel 12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

niveau 1F keuzes gemaakt voor praktische en functionele taaldoelen, zodat leerlingen zich kunnen redden op school en in de maatschappij.

Omdat ook binnen sbo en so het streven is dat leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau uitstromen, zijn de referentieniveaus het uitgangspunt van dit peilingsonderzoek. Om verschillen tussen leerlingen inzichtelijk te maken, zijn daar waar nodig ook uitsplitsingen gemaakt van de leerlingprestaties naar leerroutes.

Figuur 1.3a – 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 waar de uitvoering van de taak op het betreffende niveau aan moet voldoen. Voor luisteren bevat het referentiekader ten slotte ook nog tekstenkenmerken. Deze geven een beschrijving van de kenmerken van een luistertekst op het betreffende niveau.

Domeinbeschrijving en addendum

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 opleverden. 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 ten minste in beeld moeten worden gebracht.

Nadat besloten werd om ook een peiling uit te voeren bij schoolverlaters in het sbo en het so (voormalig cluster 4), voegde SLO een addendum toe als aanvulling op deze eerdere domeinbeschrijving. Het addendum beschrijft enkele aanpassingen ten opzichte van de keuzes die gemaakt zijn in de domeinbeschrijving voor het basisonderwijs, zodat de peiling recht doet aan de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften en onderwijsleeromgeving van leerlingen in het s(b)o. Deze aanpassingen zijn eveneens tot stand gekomen in een veldraadpleging met experts uit de onderwijspraktijk (leerkrachten en intern begeleiders uit het s(b)o), onderwijsadvisering, -onderzoek en logopedisten.

1.4 Van referentieniveaus en domeinbeschrijving naar instrumenten

Instrumentontwikkeling

Het volgend, achterliggend, materiaal is als uitgangspunt genomen bij de instrumentontwikkeling voor het meten van de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen einde speciaal (basis)onderwijs:

- de referentieniveaus Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010);
- de domeinbeschrijving 'Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs' (Prenger & Damhuis, 2016);
- het addendum dat hierop volgde (SLO, 2016);
- de publicatie Passende perspectieven (Langberg et al., 2012).

Instrumentontwikkeling luisteren

Per subdomein ontwikkelde Cito een afzonderlijk instrument. Voor het subdomein luisteren is een luister-toets ontwikkeld op basis van bestaand materiaal, dat vervolgens is gescreend op geschiktheid voor de doelgroep. Daarbij zijn ook 25 opgaven uit het peilingsonderzoek in het basisonderwijs meegenomen (de zogeheten ankersets). Dit om de standaarden op de referentieniveaus van het basisonderwijs over te kunnen brengen naar het s(b)o. Een directe vergelijking met prestaties in het basisonderwijs is daarmee mogelijk.

Ook maakten elf opgaven voor luisteren uit eerder peilingsonderzoek in het sbo (2007) deel uit van het instrument (Krom et al., 2011). Met behulp van deze opgaven kan de luistervaardigheid van sbo-leerlingen in 2007 vergeleken worden met de luistervaardigheid van de leerlingen in dit peilingsonderzoek. Daarnaast is de luistervaardigheid van leerlingen in kaart gebracht met een praktische opdracht die ook voor het meten van gespreksvaardigheid is ingezet.

Instrumentontwikkeling spreken en gesprekken voeren

Voor de subdomeinen spreken en gesprekken voeren zijn er drie praktische opdrachten ontwikkeld. De spreekvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van twee opdrachten: het navertellen van een fragment uit het Jeugdjournaal en het vertellen van een verhaal door middel van zogenoemde Story Cubes (verteldobbelstenen). De gespreksvaardigheid van leerlingen is beoordeeld aan de hand van een samenwerkingsspel dat leerlingen in groepen van maximaal vier met elkaar speelden. Alle instrumenten zijn voorgelegd aan leerkrachten uit het s(b)o. Ook is er een pretest gedaan bij s(b)o leerlingen.

Om vergelijkingen met het regulier basisonderwijs mogelijk te maken, is er bij het meten van spreek- en gespreksvaardigheid gebruikgemaakt van hetzelfde beoordelingsmodel. Bovendien is bij het bepalen van de grenspunten (cesuren) voor de niveaus 1F en 1S/2F dezelfde methode toegepast als in het reguliere basisonderwijs en is de standaardbepaling door (deels) dezelfde experts verricht.

De vergelijkbaarheid van de standaarden is empirisch gevalideerd in een aanvullend onderzoek²⁴. Uit dit onderzoek blijkt dat de overeenstemming redelijk is, maar dat voor zowel spreken als gesprekken het 1F-grenspunt op de taken voor s(b)o iets lager geplaatst is dan bij de standaardbepaling op de taken voor het basisonderwijs. Dit betekent dat, als het 1F-grenspunt op de taken voor s(b)o wordt toegepast op de taken voor het regulier basisonderwijs, een hoger percentage groep 8-leerlingen het fundamenteel niveau voor spreken en gesprekken voeren haalt dan gerapporteerd is in het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Bij een directe vergelijking is dus enige voorzichtigheid geboden (Keuning et al., 2019).

Voor het in kaart brengen van het onderwijsleerproces is een gespreksleidraad ontwikkeld. Vertegenwoordigers van de scholen in het onderzoek zijn geïnterviewd aan de hand van deze leidraad. Leerlingkenmerken en de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen zijn door de groepsleerkracht opgegeven met behulp van een zogeheten Quickscan.

²⁴ In dit aanvullende onderzoek zijn de spreek- en gesprekstaken die gebruikt zijn in het peilingsonderzoek sbo/so voorgelegd aan een representatieve groep leerlingen uit groep 8 van het reguliere basisonderwijs. Daarna is gekeken naar het percentage groep 8-leerlingen dat het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 2F behaalde. Deze percentages zijn vergeleken met de bevindingen uit het peilingsonderzoek Mondelinge Taalvaardigheid einde basisonderwijs.

1.5 De instrumenten

Zoals hierboven al is beschreven, is de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen met behulp van verschillende meetinstrumenten in kaart gebracht. Bij de ontwikkeling van de instrumenten zijn de leerroutes van Passende perspectieven (Langberg et al., 2012) als uitgangspunt genomen en is rekening gehouden met specifiek onderwijsbehoeften van leerlingen, zoals een beperkte aandachtspanne.

Instrumenten luistervaardigheid

De luistervaardigheid van leerlingen is op twee verschillende manieren gemeten, namelijk in een klassikale pen-en-papier situatie en in een praktische spelsituatie. Bij de klassikale pen-en-papier toets zijn via een digibord (met bijbehorend toetsboekje) vragen gesteld over kijk- en luisterfragmenten. De opgaven bij deze luisterfragmenten toetsten verschillende kenmerken van het uitvoeren van de taak *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet*. Zo waren sommige opgaven gericht op het *begrijpen* van kijk- en luisterfragmenten, anderen op het *interpreteren* of *samenvatten* van de fragmenten²⁵.

In totaal zijn 52 items verdeeld over 3 toetsversies (met overlappende items) afgenomen. Het toetsboekje voor leerroute 1 bevatte 28 items, in het toetsboekje voor leerroute 2 zaten 24 items en in het toetsboekje voor leerroute 3 waren 21 items opgenomen. Om de toetsversies gericht aan leerlingen te kunnen toewijzen, is aan leerkrachten gevraagd om de leerlingen te verdelen in 3 (ongeveer even grote) niveaugroepen. Daarbij is verondersteld dat de niveaugroepen redelijk corresponderen met de leerroutes. De toetsboekjes zijn vervolgens op basis van deze niveau-indeling toebedeeld aan de leerlingen. Echter, indien de leerlingen van een school voornamelijk in het niveau dat correspondeerde met leerroute 3 of leerroute 1 waren ingedeeld, werden er 2 groepen gevormd. Een groep kreeg dan het toetsboekje voor leerroute 2 toebedeeld en de andere groep het toetsboekje van het voornamelijk opgegeven niveau (leerroute 3 of leerroute 1). In totaal maakten 1.414 van de 1.535 leerlingen een digitale luistertoets (92 procent). Van de 1.414 leerlingen vulden 1.312 alle opgaven in (93 procent).

Bij de praktische afname speelden leerlingen een zogenaamd samenwerkingsspel (zie ook gespreksvaardigheid). Tijdens het spel kregen de leerlingen een instructie met diverse opdrachten waarmee ze konden laten zien of ze de (mondelinge) instructie hadden begrepen. Dit sloot aan bij de taak *luisteren naar instructie* uit het referentiekader. De toetsleider stelde tijdens het spel vragen aan de leerlingen om na te gaan of de leerlingen naar de instructie hadden geluisterd. In totaal konden leerlingen acht punten halen op dit luisteronderdeel. Omdat het luisteren in de gesprekstaak (spelsituatie) wezenlijk anders is dan het luisteren tijdens de pen-en-papier taak, was het niet mogelijk om tot een vaardigheidsscore te komen voor beide taken samen (Keuning et al., 2019). Daarom zijn de prestatiestandaarden (1F en 1S/2F) alleen van toepassing op de pen-en-papiertaak.

Ankeritems luisteren

In het sbo heeft in 2007 een peilingsonderzoek luistervaardigheid plaatsgevonden (Krom et al., 2011). Om een vergelijking met dit onderzoek mogelijk te maken, zijn in de huidige luistertaak zogenoemde ankeritems opgenomen (11 in totaal). Deze opgaven zijn zowel in 2007 als in 2018 door sbo-leerlingen gemaakt. De leerlingsscores uit de 2 peilingen zijn vervolgens op 1 schaal geplaatst om de prestaties tussen 2007 en 2018 te kunnen vergelijken. In 2007 ging de interesse uit naar 12- en 13-jarige sbo-leerlingen, terwijl in het huidige peilingsonderzoek naar schoolverlaters (en niet een bepaalde leeftijdsgroep) is gekeken. Om een zinvolle vergelijking te maken, hebben we daarom alleen de uitkomsten van 12- en 13-jarigen uit 2007 en 2018 met elkaar vergeleken. Het ging om 1.122 leerlingen in 2007 en 780 leerlingen in 2018.

²⁵ In het referentiekader worden vier taakkenmerken onderscheiden: *begrijpen*, *interpreteren*, *evalueren* en *samenvatten*. In dit onderzoek is het kenmerk *evalueren*, net als in het regulier basisonderwijs, niet getoetst. Dit omdat dit kenmerk alleen maar indirect getoetst kan worden (Prenger & Damhuis, 2016). In tegenstelling tot Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (2019) is in dit onderzoek het taakkenmerk *samenvatten* wel opgenomen. Het kunnen samenvatten wordt in Passende perspectieven als een kernvaardigheid gezien, maar wel met aangepaste verwachting gerelateerd aan de doelgroep.

Instrumenten spreekvaardigheid

Er zijn leerlingen die gemakkelijker spreken wanneer zij een feitelijk verhaal moeten (na)vertellen en leerlingen die beter tot hun recht komen wanneer zij hun fantasie meer moeten gebruiken. Om beide soorten leerlingen tegemoet te komen, en tegelijkertijd eerdergenoemde taakkenmerken te kunnen meten, is voor het meten van spreekvaardigheid gekozen voor twee soorten taken. Bij de eerste taak kregen leerlingen een fragment uit het Jeugdjournaal te zien en moesten zij aan de toetsleider (na)vertellen wat zij hadden gezien.

Bij de tweede taak hebben we gebruikgemaakt van het bestaande spel Story Cubes. Bij dit spel gooiden leerlingen 9 dobbelstenen met afbeeldingen op. Vervolgens kozen zij er 5 uit en vertelden aan de hand van de 5 gegooid afbeeldingen een kort verhaal aan de toetsleider. Alle leerlingen in de steekproef maakten beide taken. Er was dus sprake van een volledig afnamedesign. De afname van de 2 taken vond individueel plaats en de toetsleider vulde het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in. Zowel voor het navertellen van het Jeugdjournaalfragment als voor het spel met de dobbelstenen, werden 15 aspecten beoordeeld. In totaal zijn er 30 aspecten beoordeeld op een driepuntschaal (0 = onvoldoende, 1 = voldoende, 2 = goed). De score gaf aan in hoeverre de leerling het betreffende aspect liet zien.

Van de 1.442 leerlingen waren er volgens de toetsleider 4 leerlingen bij het navertellen van het fragment van het Jeugdjournaal "niet te beoordelen". Bij het dobbelspel betrof dat 11 van de 1.442 leerlingen. In totaal waren er 14 leerlingen die op 1 of beide taken niet te beoordelen waren en dus niet zijn meegenomen in de analyses. Ook leerlingen die op 23 aspecten of minder (minder dan 80 procent van de 30 aspecten) beoordeeld zijn, zijn buiten beschouwing gelaten. Dit waren 11 leerlingen. Van de 1.442 leerlingen zijn er uiteindelijk 1.417 in de analyse meegenomen.

Instrument gespreksvaardigheid

De gespreksvaardigheid van leerlingen is in kaart gebracht met behulp van een bestaand (samenwerkings) spel uit Duitsland (Fischerspiel). Het doel van het spel is om samen alle vissen naar de haven te brengen voordat de storm begint. De instructies van het oorspronkelijke spel zijn iets aangepast. Zo is het aantal vissen dat leerlingen moeten vangen verminderd om het spel vlotter te laten verlopen. Ook zijn enkele regels weggelaten om ervoor te zorgen dat leerlingen van uiteenlopende niveaus het spel begrijpen en dus hun gespreksvaardigheid kunnen laten zien. De toetsleider vulde een observatieformulier in op basis van de gesprekken tijdens het spel.

Het samenwerkingsspel werd in groepjes met maximaal 4 leerlingen gespeeld. De groepjes zijn vooraf willekeurig samengesteld, maar als sommige leerlingcombinaties volgens de leerkracht onhandig waren, mocht er (zeer beperkt) gewisseld worden. Tijdens het spel nam de toetsleider de rol in van coach: hij bewaakte het verloop van het spel. De toetsleider zorgde er bijvoorbeeld voor dat alle leerlingen ongeveer evenveel aan bod kwamen. Om ervoor te zorgen dat het spel door alle leerlingen gespeeld kon worden, mocht de toetsleider, indien strikt noodzakelijk, kleine aanpassingen doorvoeren in de afname. Deze toegestane aanpassingen waren van tevoren exact gespecificeerd en werden dus niet aan het oordeel van de toetsleider overgelaten. In totaal nam de afname van het Fischerspiel 30 tot 45 minuten in beslag, afhankelijk van het verloop van het spel.

De toetsleider beoordeelde de leerlingen op achttien aspecten. De beoordeling gebeurde op een driepuntschaal (0 = onvoldoende, 1 = voldoende, 2 = goed) die aangaf in hoeverre de leerling dit aspect liet zien. De toetsleider vulde het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in. Het laatste aspect van het beoordelingsmodel, *evaluatie*, is gebruikt voor controle en validering en is niet meegenomen in de inhoudelijke analyse. Dit aspect toetst of de leerling een helder oordeel over het spel weet te geven. Naast de achttien aspecten was er bovendien sprake van een groepsbeoordeling en een globale evaluatie door de toetsleider. Ook deze vragen waren bedoeld voor de controle van de data en de validering van uitkomsten en zijn niet meegenomen in de inhoudelijke analyse²⁶.

²⁶ Bij de groepsbeoordeling is gekeken naar de evenwichtigheid van het gesprek, de behoefte aan sturing en het gedrag van de toetsleider. Bij de globale evaluatie is de volgende vraag gesteld: Hoe zou je de spreekvaardigheid van deze leerling globaal gezien typeren in termen van referentieniveau 1F? Matig-Voldoende-Goed.

In totaal zijn er 404 groepjes leerlingen beoordeeld (1.422 leerlingen in totaal). Van deze groepjes waren er 4 waarbij alle leerlingen (14 in totaal) geen oordeel hadden op meer dan een kwart van de aspecten. Deze zijn buiten beschouwing gelaten, omdat de spelafname bij deze groepjes mogelijk niet optimaal is verlopen. Ook zijn er 4 groepjes waarbij opvallend veel aspecten (meer dan 25 procent) als niet te beoordelen zijn gekwalificeerd. Ook de leerlingen uit deze groepjes (13 in totaal) zijn buiten de analyse gelaten. Tenslotte waren er nog 38 leerlingen die – onafhankelijk van het groepje – op 13 of minder aspecten (kleiner dan 80 procent van de 17 aspecten) beoordeeld zijn. Deze leerlingen zijn uiteindelijk ook buiten beschouwing gelaten. Bovengenoemde keuzes hebben tot gevolg dat van de oorspronkelijke groep met 1.422 leerlingen er 1.357 in de analyse zijn meegenomen.

Extra betrouwbaarheidsmaatregelen bij spreken en gesprekken

Om ervoor te zorgen dat toetsleiders de beoordelingsstaak voor zowel spreken als gesprekken betrouwbaar en hetzelfde konden uitvoeren, zijn er verschillende maatregelen genomen:

- Elk aspect is uitgewerkt met concrete voorbeelden.
- Alle toetsleiders zijn vooraf getraind in het werken met het beoordelingsmodel en hebben hier uitgebreid mee geoefend.
- De afname werd opgenomen op video, zodat de beoordeling achteraf eventueel gecontroleerd kon worden.
- Toetsleiders konden elkaar dilemma’s rondom de beoordeling voorleggen.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan, is een aantal opnames opnieuw beoordeeld door expertbeoordelaars. Dit ging voor spreken om een selectie van opnames van 21 toetsleiders en voor gesprekken voeren van 16 toetsleiders. Vervolgens zijn de expertoordelen en de oordelen van de toetsleiders vergeleken. Uit dit interbeoordelaarsonderzoek na afloop blijkt dat deze vorm van beoordelen voldoende vergelijkbaar is tussen de verschillende beoordelaars, zowel voor spreken als voor gesprekken voeren.

Tabel 1.5a – Overzicht gebruikte instrumenten om leerprestaties in kaart te brengen

Instrument	Type activiteit	Onderdeel	Aantal items/ observatiepunten
Pen-en-papier toets	Film- en audiofragmenten met bijbehorende meerkeuzevragen in een toetsboekje	Luisteren	Leerroute 1 – 28 Leerroute 2 – 24 Leerroute 3 – 21
Dobbelspel	Spel met bijbehorende observatie door toetsleider	Spreken	15
Navertellen jeugdjournaalfragment	Verteltaak met bijbehorende observatie door toetsleider	Spreken	15
Samenwerkingsspel	Spel met bijbehorende observatie door toetsleider	Gesprekken voeren	17
		Luisteren	4

Interviewleidraad voor vertegenwoordigers van de scholen

Om inzicht te krijgen in het onderwijsleerproces van de deelnemende scholen, zijn interviews gehouden met 62 van de 68 deelnemende scholen; 50 in het sbo en 12 in het so. In de meeste gevallen betrof dit een interview met meerdere personen. Met name leerkrachten van de eindgroep en/of intern begeleiders namen hieraan deel. Bij 6 scholen kon geen interview worden afgenomen, omdat zij daar niet toe bereid waren. De gesprekken met de scholen namen in de regel een half uur tot een uur in beslag en zijn waar mogelijk opgenomen met een recorder.

De volgende aspecten van het onderwijsleerproces kwamen in de interviews aan de orde:

- onderwijsaanbod en methodegebruik (6 items)
- doelgerichtheid en planmatigheid (7 items)
- onderwijstijd (1 item)
- monitoring en planning (8 items)
- differentiatie (9 items)
- teamontwikkeling (4 items)

De items zijn afzonderlijk voor luisteren, spreken en gesprekken nagelopen (met uitzondering van het onderdeel teamontwikkeling), omdat het onderwijs bij de ene vaardigheid mogelijk anders is ingericht dan bij de andere. De gegevens zijn na afloop gekwantificeerd om scholen op itemniveau te kunnen vergelijken. Ook is er een beknopte kwalitatieve analyse gedaan van de notities die de interviewer bij ieder gesprek heeft gemaakt.

Het thema Onderwijstijd bleek na verwerking van de interviews niet geschikt voor verder gebruik in de analyses. Scholen konden niet expliciet benoemen hoeveel tijd ze aan mondelinge taalvaardigheid besteden. Redenen die genoemd werden zijn dat mondelinge taalvaardigheid geïntegreerd wordt in het (taal)onderwijs, dat er geen vaste roostertijden zijn, of dat activiteiten rondom mondelinge taalvaardigheid gekoppeld worden aan bijvoorbeeld begrijpend lezen. Meer dan de helft van de scholen gaf geen indicatie van de onderwijstijd die ze besteden aan mondelinge taalvaardigheid en ongeveer een derde gaf slechts een grove inschatting die varieerde van tien minuten tot tien uur per week. De overige items zijn allemaal wel bruikbaar voor de beschrijving van het onderwijsleerproces.

Opgevraagde gegevens (Quickscan)

De Quickscan was een papieren vragenlijst met meerkeuzevragen die per leerling werd ingevuld door de leerkracht. Aan de scholen is gevraagd om de Quickscan in te vullen voor alle leerlingen van wie de school verwachtte dat zij aan het einde van het schooljaar zouden uitstromen.

De Quickscan bestond uit twee delen. Het eerste deel bevatte vragen over leerlingkenmerken, zoals informatie over de onderwijsbehoeften en het zorgprofiel van de leerling. De bevroegde leerlingkenmerken in de Quickscan zijn grotendeels gebaseerd op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen voor mondelinge taalvaardigheid die opgesomd zijn in het addendum *Mondeling taalvaardigheid in s(b)o* van SLO (2016, p. 24).

Het tweede deel was een korte observatielijst voor luisteren, spreken en gesprekken, die gebaseerd is op de doelen uit *Passende perspectieven* en de Cito observatielijst voor vso dagbesteding mondelinge taal (Alberts e.a., 2017). Het doel hiervan was om te weten te komen welke leerdoelen van luisteren, spreken en gesprekken de leerling volgens de leerkracht beheerst. Op basis hiervan is een inschatting gemaakt van de leerroute van de leerling. De gegevens uit het tweede deel zijn niet in de analyse gebruikt, maar waren bedoeld voor de toedeling van de toetsboekjes voor de luistertoets. Omdat de Quickscan voorafgaand aan het onderzoek in de school vaak nog niet beschikbaar was, is de Quickscan uiteindelijk ook niet gebruikt voor het toedelen van de toetsboekjes. In plaats daarvan heeft de leerkracht de leerlingen in niveau-groepen ingedeeld, zoals in deze paragraaf onder luistervaardigheid beschreven staat.

Het invullen van de Quickscan nam per leerling ongeveer 10 tot 15 minuten in beslag. Sommige onderdelen zijn door vrij veel leerkrachten om privacyredenen niet ingevuld (systematische non-respons). Van de 68 scholen hebben 7 scholen de Quickscan in het geheel niet ingevuld.

In deel een van de Quickscan is naar gegevens over de volgende onderwerpen gevraagd:

- leerlinggegevens (4 items)
- onderwijsloopbaan (2 items)
- stimulerende en belemmerende factoren (8 items)
- onderwijsbehoeften (3 items)
- zorgprofiel
 - beperkingen (8 items)
 - IQ ver boven of onder het gemiddelde (2 items)
 - probleemgedrag (12 items)
 - leerachterstand (3 items)

De non-respons varieert per item tussen de 0 procent (bijvoorbeeld het item geslacht van de leerling bij de leerlinggegevens) tot maximaal 15 procent (het item 'mate van leerachterstand bij zorgprofiel'). Als er rekening mee wordt gehouden dat een aantal leerkrachten consequent bepaalde persoonsgegevens niet heeft ingevuld (systematische non-respons), varieert de non-respons tussen de 0 en de 6 procent (tabel 1.5b)

Tabel 1.5b – Aantal leerlingen met ontbrekende waarnemingen per variabele

		Totaal		Exclusief leerlingen met systematisch ontbrekende waarnemingen	
Onderwerp	(samengevoegde) items	Aantal	%	Aantal	%
Leerlinggegevens	Geslacht	0	0.0%	0	0.0%
	Leeftijd	42	3.1%	34	2.8%
	Thuis taal	130	9.7%	37	3.0%
	Herkomst	144	10.7%	54	4.4%
Onderwijsloopbaan	Uitstroomprofiel	88	6.5%	27	2.2%
	Verblijfsduur	131	9.7%	44	3.6%
Stimulerende en belemmerende factoren	Stimulerende en belemmerende factoren	153	11.4%	36	3.0%
Onderwijsbehoeften	Onderwijsbehoeften	105	7.8%	15	1.2%
Beperkingen	Beperkingen	102	7.6%	12	1.0%
IQ	IQ	143	10.6%	15	1.2%
Probleemgedrag	Externaliserend probleemgedrag	177	13.1%	45	3.7%
	Internaliserend probleemgedrag	177	13.1%	45	3.7%
Leerachterstand	Leerachterstand	204	15.1%	72	5.9%
Observaties niveau luisteren, spreken en gesprekken	Luisteren, Spreken en Gesprekken	93	6.9%	29	2.4%

Non-respons

Voor ongeveer 12 procent van de leerlingen is er geen Quickscan ingevuld. Voor de toetsen of taken is het aantal leerlingen van wie we geen enkele resultaten hebben kleiner, namelijk 8 procent bij luisteren, 7,5 procent bij gesprekken en 6 procent bij spreken. Bovendien komt het zelden voor (bij minder dan 2,5 procent van de leerlingen) dat 2 of meer onderdelen van eenzelfde leerling ontbreken. Onderzoek naar de selectiviteit van de non-respons laat zien dat er geen reden is om aan te nemen dat de leerlingen van wie informatie ontbreekt een selectieve groep betreft. Met andere woorden: de generaliseerbaarheid van de uitkomsten is niet in het geding doordat niet alle leerlingen alle onderdelen gemaakt hebben.

1.6 De leerlingpopulatie in het sbo en het so

In deze paragraaf beschrijven de onderzoekspopulatie in het sbo en het so aan de hand van de uitkomsten van de Quickscan. Omdat we specifiek geïnteresseerd zijn in mogelijke gevolgen voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid, beperken we ons hier tot het zorgprofiel van de leerlingen en de stimulerende en belemmerende factoren voor de leerling. Deze aspecten zijn ook als mogelijke verklaring van verschillen tussen scholen opgenomen in hoofdstuk 3 van deze rapportage.

1.6.1 Zorgprofiel

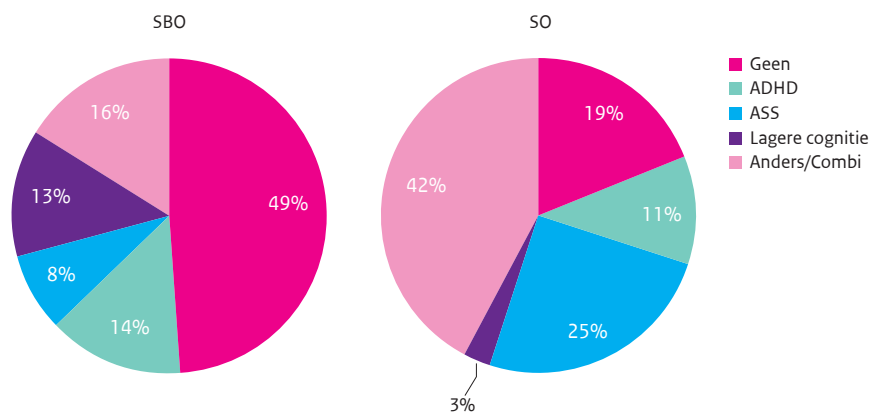
Het zorgprofiel werd geïnventariseerd door te vragen naar de aanwezigheid van een aantal specifieke beperkingen. De school kon voor de volgende beperkingen aangeven of deze zijn gediagnosticeerd.

- attention deficit (hyperactivity) disorder (ADHD/ADD)
- oppositionele-opstandige stoornis (Oppositional Defiant Disorder - ODD) of een normoverschrijdend-gedragsstoornis (Conduct Disorder - CD)
- autisme spectrum stoornis (ASS)
- angst- en/of stemmingsstoornis
- hechtingsstoornis
- obsessieve-compulsieve stoornis (Obsessive Compulsive Disorder-OCD)/dwanghandelingen
- Gilles de la Tourette
- een andere psychiatrische stoornis

De gediagnosticeerde stoornissen zijn vervolgens gegroepeerd naar bestaande zorgprofielen uit Passende perspectieven taal: profielschetsen (Langberg, Jansma, Fortgens & Van der Schie, 2012), namelijk: ADHD, ASS en andere beperkingen/een combinatie van beperkingen (de categorieën ADHD en ASS betreffen dus enkelvoudige beperkingen). Voor elk van deze zorgprofielen schetst Passende perspectieven taal de mogelijke gevolgen voor de taalontwikkeling. Zo geeft Passende perspectieven taal voor leerlingen met ASS aan dat zij vaak goed zijn in het onthouden van zaken. Problemen in relatie tot de mondelinge taalvaardigheid zijn er vooral op het gebied van de pragmatiek, oftewel het gebruiken van taal in sociale situaties. Voorbeelden hiervan zijn een verminderd vermogen zich te verplaatsen in een ander, of op adequate manier initiatief te nemen of beurten te wisselen in een gesprek. In taalbegrip kunnen zich mogelijk problemen voordoen bij het begrijpen van abstracte begrippen en figuurlijk of verbeeldend taalgebruik. Naast de zorgprofielen onderscheidt Passende perspectieven taal nog een aantal andere profielen met mogelijke gevolgen voor de taalontwikkeling, waaronder een profiel 'lagere cognitie'. Ook dit profiel nemen wij mee in het peilingsonderzoek, gebaseerd op een vraag uit de Quickscan of er bij de leerling een IQ lager dan 70 is vastgesteld.

Zoals te verwachten ziet de leerlingpopulatie er in het sbo en so, als het gaat om de zorgprofielen van leerlingen, behoorlijk verschillend uit (figuur 1.6.1a). Zo heeft in het sbo een grote groep leerlingen geen gediagnosticeerde beperking (49 procent). Daarnaast heeft het sbo een relatief grote groep leerlingen met een lagere cognitie (13 procent).

Figuur 1.6.1a – Percentage leerlingen zonder of met een gediagnosticeerd zorgprofiel in het sbo (n=1088) en so (n=259)



In het so heeft een relatief groot aandeel (een kwart) leerlingen ASS. Verder komen binnen het so vaker andere beperkingen of een combinatie van beperkingen voor (42 procent). Deze bevindingen zijn voor een deel in lijn met COOL speciaal (Ledoux, Roeleveld, Van Langen en Smeets, 2012), het cohortonderzoek dat in het s(b)o voor het eerst werd uitgevoerd in 2010/2011. In dit onderzoek worden groepen (cohorten) leerlingen tijdens hun schoolloopbaan voor langere tijd gevolgd, om zo hun ontwikkeling te kunnen beschrijven en verklaren. Uit de eerste meting (2010/2011) blijkt dat van alle cluster 4-leerlingen in het so, de helft gediagnosticeerd is met ASS, tegenover 10 procent in sbo. In het peilingsonderzoek zijn deze percentages lager²⁷, maar de verhouding tussen het sbo en so is vrij vergelijkbaar. In het sbo komt volgens COOL speciaal de diagnose dyslexie het vaakst voor. Volgens de leerkrachten is deze bij 1 op de 7 leerlingen (13 procent) in het sbo gesteld, tegenover 8 procent in het so. Deze percentages komen niet overeen met het huidige peilingsonderzoek (2 procent in sbo en 1,5 procent in so), waarschijnlijk omdat dyslexie in de Quicksan niet als aparte antwoordcategorie is onderscheiden²⁸. Uit het rapport Dyslexieverklaringen: verschillen tussen scholen nader bekeken van de Inspectie van het Onderwijs (2019) spreekt ook een ander beeld. Volgens dit rapport heeft aan het eind van het sbo 18,8 procent van de leerlingen een diagnose dyslexie. De huidige cijfers lijken dus een onderschatting van de werkelijke prevalentie van dyslexie in het sbo.

²⁷ Dit heeft wellicht te maken met het feit dat we in dit onderzoek rapporteren over percentages leerlingen met enkelvoudige beperkingen.

²⁸ Ondanks het feit dat 'dyslexie' geen aparte antwoordcategorie in de Quicksan was, heeft een aantal leerkrachten dit spontaan ingevuld onder de categorie 'Andere psychiatrische stoornis'. Dat is wellicht niet door alle leerkrachten gedaan.

1.6.2 Stimulerende en belemmerende factoren

Naast het zorgprofiel is gekeken naar factoren die mogelijk een stimulerende en belemmerende uitwerking hebben op de prestaties van leerlingen (zie tabel 1.6.2a).

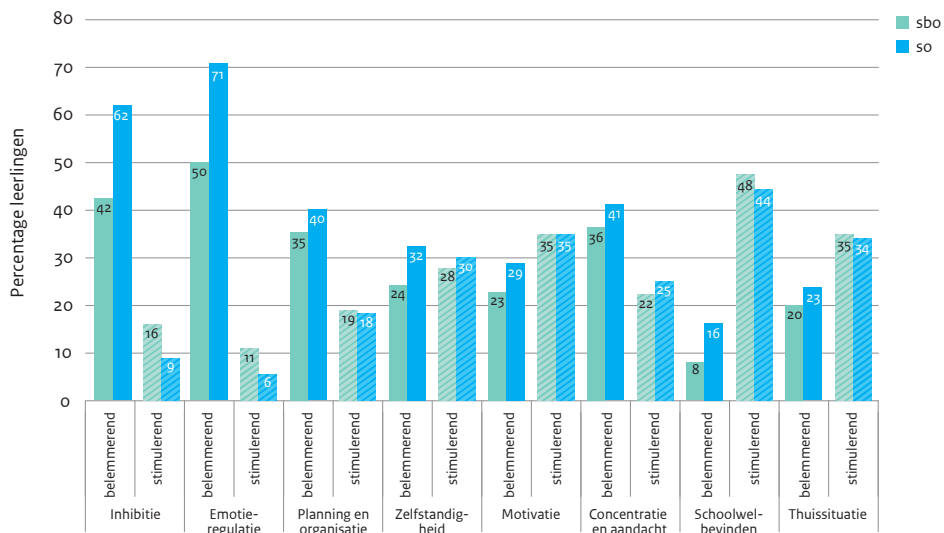
Tabel 1.6.2a – Factoren met stimulerende, neutrale of belemmerende uitwerking

Factor	Beschrijving
Executieve functies	
Inhibitie	Vermogen om impulsen te beheersen
Emotieregulatie	Emoties onderkennen, regelen en in goede banen leiden
Planning en organisatie	Het vermogen om een plan te maken en zaken zodanig te regelen dat het plan uitgevoerd kan worden
Zelfstandigheid	In staat zijn om onafhankelijk van een ander praktische taken uit te voeren en keuzes te maken
Werkhouding	
Motivatie	In hoeverre een leerling zonder aansporing en beloning aan het werk kan gaan en blijven
Concentratie en aandacht	Hoe lang en intensief de leerling de aandacht ergens op kan vestigen
Omgeving	
Schoolwelbevinden	In hoeverre de leerling zich fijn op school voelt, een goede relatie met de leerkracht heeft en zich sociaal aanvaard voelt
Thuisituatie	In hoeverre de leerling vanuit thuis voor school wordt gestimuleerd (zoals veel voorlezen, interesse voor school, culturele uitstapjes). Daarnaast in hoeverre ouders realistische verwachtingen hebben en toezicht houden op het gedrag van hun kind

Deze factoren zijn gebruikt in onderzoek naar de keuze van een passende leerroute en zijn gekozen uit de set factoren die scholen opnemen in hun ontwikkelingsperspectieven (Hollenberg, Keuning en Meijer, 2016). Per factor kon de leerkracht invullen of deze voor de betreffende leerling een belemmerende (1), neutrale (2) of stimulerende (3) uitwerking had.

In figuur 1.6.2a is te zien dat, over het algemeen en in zowel het sbo als het so, factoren vaker als belemmerend dan als stimulerend werden aangemerkt door de leerkrachten. De mate waarin er sprake was van stimulerende factoren ligt significant lager in het so dan in het sbo. Ook werden significant meer factoren belemmerend gevonden in het so (gemiddeld 3,12) dan in het sbo (gemiddeld 2,38).

Figuur 1.6.2a – Percentage leerlingen dat belemmerende en stimulerende factoren ervaart in het sbo (n=930-936) en so (n=251-254)



Als we kijken naar de bevindingen voor sbo- en so-leerlingen afzonderlijk, zie we dat leerlingen in het so vooral problemen ondervinden in het reguleren van hun emoties en het vermogen om impulsen te beheersen (inhibitie). Meer dan 60 procent van de leerlingen ervaart deze belemmerende factoren. In het sbo is dit het geval voor (minder dan) de helft van de leerlingen. Schoolwelbevinden werd het meest positief beoordeeld van alle factoren. Voor bijna de helft van de leerlingen in het sbo en so geldt dit als een stimulerende factor. Zelfstandigheid en motivatie worden voor een (ongeveer) even groot deel van de leerlingen als belemmerend als stimulerend ervaren.

Als we kijken naar belemmerende en stimulerende factoren per zorgprofiel (niet in figuur), dan zijn resultaten in lijn met verwachtingen. Zo hebben leerlingen met ASS vooral moeite met het reguleren van hun emoties. Leerlingen met ADHD hebben, ten opzichte van leerlingen met andere zorgprofielen/zonder zorgprofiel, meer moeite met het beheersen van hun impulsen (inhibitie) en het geconcentreerd werken. Leerlingen met een lagere cognitie hebben relatief gezien meer moeite met plannen en organiseren en zelfstandig werken.



Literatuurlijst

Alberts, N., Boer, A. de, Bostel, H. van, Haan, S. de, Hollenberg, J., Horsels, L., Keuning, J., Kuhlemeier, H., Mennink, A., Verbruggen, I., & Vloedgraven, J. (2017). *Wetenschappelijke verantwoording Volgsysteem VSO Dagbesteding en Volgsysteem VSO Arbeid/PrO*. Arnhem: Cito.

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

Hemker B., Ingen K. van, & Linthorst R. (2018). *Rapportage Standaardbepalingen Peilingsonderzoek mondelinge taalvaardigheid so/sbo*. Arnhem: Cito.

Hollenberg, J., Keuning, J., & Meijer, J. (2016). *Technisch rapport. Gebruik van toetsen bij het plannen van leerroutes*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Dyslexieverklaringen: verschillen tussen scholen nader bekeken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Keuning J., Rietdijk S., Schouwstra S., & Scheltinga F. (2019). *Mondelinge Taalvaardigheid in het s(b)o*. Technisch rapport peiling 2018. Amsterdam: ITTA/Cito.

Krom, R., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Sijstra, 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.

Langberg, M., Jansma, S., Fortgens, C., & van der Schie, V. (2012). *Passende perspectieven taal. Profielschetsen*. Enschede: SLO.

Langberg, M., Leenders, E., & Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal. Overzichten van leerroutes*. Enschede: SLO.

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

Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, Smeets, E. (2012). *Cool Speciaal. Inhoudelijk rapport (Rapport 884, projectnummer 20476)*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerdoelen basisonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Kerdoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Moore, T. E. (Ed.). (1973). *Cognitive development and acquisition of language*. New York: Academic Press

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond Phonological Skills: Broader Language Skills Contribute to the Development of Reading. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 342-356.

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

Raudenbush, S. W., & Willms, J. (1995). The estimation of school effects. *Journal of educational and behavioral statistics*, 20 (4), 307-335.

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

SLO (2016). *Addendum Mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o, Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

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



origi

東

GOLDEN

LOS ANGELES



LOS ANGELES

Auth 厦海

CALIFORNIA

