

Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

DOMEINBESCHRIJVING TEN BEHOEVE VAN PEILINGSONDERZOEK





Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

Domeinbeschrijving ten
behoefte van
peilingsonderzoek

December 2021



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2021 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs:

Maaïke Pulles en Joanneke Prenger

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN:

1.7984.809

Inhoud

1	Inleiding	5
1.1	Werkwijze	5
1.2	Leeswijzer	6
2	Doelen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	8
2.1	Kerdoelen taal en de karakteristiek van het leergebied	8
2.1.1	Kerdoelen en het speciaal (basis)onderwijs	9
2.1.2	Cluster 4: onderwijs voor leerlingen met psychiatrische problematiek en ernstige gedragsmoeilijkheden	10
2.2	Referentieniveaus	10
2.2.1	Gesprekken	12
2.2.2	Luisteren	13
2.2.3	Spoken	14
2.3	Eisen genoemd in Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO	15
3	Onderweg naar nieuwe doelen voor mondelinge taalvaardigheid	19
3.1	Voorstellen voor het leergebied Nederlands	20
3.2	Relevantie voor de peiling mondelinge taalvaardigheid	23
4	Aanbod onderwijs mondelinge taalvaardigheid	25
4.1	Globale schets	26
4.2	Doelgericht onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	27
4.2.1	Ondersteuning bij doelgericht onderwijs: potentieel geïmplementeerd curriculum	27
4.2.2	Doelgericht onderwijs in de praktijk: uitgevoerd curriculum	31
4.3	Methodes en ander lesmateriaal	32
4.3.1	Beschikbaarheid methodes en lesmateriaal: potentieel geïmplementeerd curriculum	32
4.3.2	Methodes en lesmateriaal in de praktijk: uitgevoerd curriculum	34
4.4	Volgen en evalueren van mondelinge taalvaardigheid	35
4.4.1	Beschikbaarheid instrumenten voor volgen en evalueren: potentieel geïmplementeerd curriculum	35
4.4.2	Volgen en evalueren in de praktijk: uitgevoerd curriculum	36
5	Eerdere peilingen van mondelinge taalvaardigheid	38
5.1	Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?	38
5.2	Wat zijn de uitkomsten van de peilingen?	41
5.2.1	Eerdere peilingen mondelinge taalvaardigheid	42
5.2.2	De laatste peilingen	43
5.2.3	Conclusie	46

6	Advies te peilen vaardigheden in 2024	48
6.1	Gesprekken	49
6.1.1	Voorstel domein gesprekken peiling 2024	49
6.1.2	Toelichting bij voorstel gesprekken	50
6.2	Spreken	52
6.2.1	Voorstel spreken peiling 2024	53
6.2.2	Toelichting bij voorstel Spreken	53
6.3	Luisteren	55
6.3.1	Voorstel luisteren peiling 2024	55
6.3.2	Toelichting bij voorstel luisteren	56
7	Bronnen	58
	Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor de subdomeinen Gesprekken, Luisteren, Spreken	62
	Bijlage 2 Relatie tussen kerndoelen en referentieniveaus	66
	Bijlage 3 Resultaten eerdere PPON's luister- en spreekvaardigheid (tot de peiling van 2010)	69
	Bijlage 4 Aanbevelingen en keuzes met betrekking tot peiling mondelinge taalvaardigheid speciaal (basis)onderwijs	73
	Bijlage 5 Deelnemers aan veldraadpleging d.d. 11 november 2021	77
	Bijlage 6 Verslag veldraadpleging	79
	Spreken	82
	Luisteren	84
	Bijlage 7 Voorgelegde vragen veldraadpleging	86

1 Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat er wordt geleerd op school. Daarom worden peilingsonderzoeken uitgevoerd. Sinds 2014 gebeurt dat onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: Inspectie) onder de naam Peil.onderwijs. Peilingen zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de Inspectie. Ze richten zich op het beoogde curriculum zoals dat wettelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd, waardoor vergelijking over de tijd mogelijk wordt. Zowel het onderwijsaanbod als de onderwijsresultaten worden gepeild. De resultaten geven een beeld van de kennis, vaardigheden en houding van Nederlandse leerlingen aan het einde van het primair onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn. Opbrengsten van peilingsonderzoek kunnen voedend zijn voor onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek.

De onderzoeken van Peil.onderwijs worden uitgevoerd op basis van domeinbeschrijvingen. Een domeinbeschrijving beschrijft de wettelijke eisen voor de inhoud van het specifieke domein en wat bekend is over de stand van zaken van het te peilen domein. SLO, als expert op het gebied van het wettelijke curriculum en relevante leerplandocumenten, ontwikkelt deze domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met inspectie, leraren en domeinexperts.

In 2016 (bo) en 2017 (s(b)o) zijn de eerste onderzoeken uitgevoerd naar mondelinge taalvaardigheid Nederlands van Peil.onderwijs. De resultaten van die peilingen zullen in deze domeinbeschrijving worden meegenomen. Het volgende peilingsonderzoek mondelinge taalvaardigheid Nederlands staat gepland voor 2024. In dit onderzoek zullen het onderwijsaanbod en de leerresultaten op spreken, gesprekken en luisteren in kaart worden gebracht van groep 8-leerlingen van het reguliere basisonderwijs (bo), schoolverlaters van het speciaal basisonderwijs (sbo) en van het speciaal onderwijs (so). De doelgroep voor de peiling so is beperkt tot voormalig cluster 4-leerlingen in laatste leerjaar, die na dit leerjaar uitstromen naar voortgezet (speciaal) onderwijs. Leerlingen uit cluster 1 en 2 en uit voormalig cluster 3 vormen dus niet de doelgroep van de peiling. De nu voorliggende domeinbeschrijving mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor het nieuw geplande peilingsonderzoek.

1.1 Werkwijze

Voor de ontwikkeling van deze domeinbeschrijving waren twee uitgangspunten leidend. Het vertrekpunt werd gevormd door de vorige domeinbeschrijving van

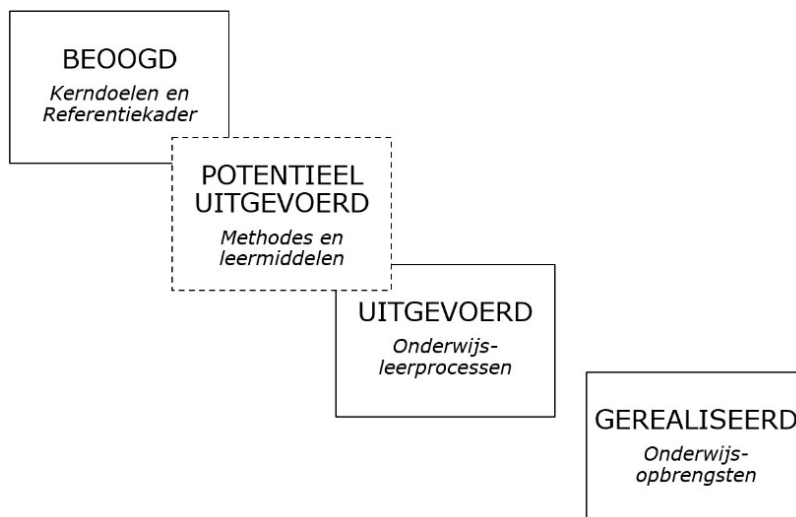
mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs die door SLO is ontwikkeld (Prenger & Damhuis, 2016) en het Addendum mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o (Langberg, 2016). Dit addendum verscheen na de domeinbeschrijving van Prenger & Damhuis en bevatte nadere specificaties voor de peiling in het speciaal (basis)onderwijs, om recht te doen aan de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften en onderwijsleeromgeving van deze leerlingen. In beide documenten vormen de huidige wettelijke beoogde doelen de basis van de domeinbeschrijving. Een tweede startpunt voor deze domeinbeschrijving betrof de voorstellen van curriculum.nu (Ontwikkelteam Nederlands, 2019), die de basis vormen voor de verwachte herziening van de kerndoelen. Deze voorstellen zijn in de domeinbeschrijving meegenomen om na te gaan in hoeverre de daarin gespecificeerde inhoud en meegenomen moeten worden in het peilingsonderzoek van 2024.

Op basis van deze uitgangspunten, relevante curriculumdocumenten en onderzoeksgegevens ontwikkelde SLO deze nieuwe domeinbeschrijving. In een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leraren is de vraag voorgelegd welke van de doelen uit dit domein in het peilingsonderzoek ten minste getoetst moeten worden om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen vast te stellen. De veldraadpleging vond plaats op 11 november 2021. Ter voorbereiding op deze veldraadpleging kregen de deelnemers de conceptdomeinbeschrijving toegestuurd. Aan de bijeenkomst hebben 21 experts deelgenomen (zie deelnemerslijst in bijlage 6) en een expert heeft schriftelijk gereageerd. Ze zijn vanuit hun verschillende achtergronden samen online in gesprek gegaan rond de discussiepunten. Er zijn twee rondes van subgroepen georganiseerd, waarin gepraat is over de keuzes binnen de domeinen Gesprekken, Spreken en Luisteren. Vooraf is een indeling voor de subgroepen gemaakt, waarbij gezorgd is voor een heterogene samenstelling, zodat in iedere groep een mix bestond tussen praktijk, advisering en onderzoek. Collega's van de Inspectie hebben genotuleerd. Naar aanleiding van deze veldraadpleging zijn adviezen voor het peilingsonderzoek van 2024 vastgesteld (hoofdstuk 6).

1.2 Leeswijzer

Deze publicatie volgt de gebruikelijke indeling van het beoogde curriculum, het uitgevoerde curriculum en het gerealiseerde curriculum, aangevuld met het potentieel uitgevoerde curriculum. Onder het beoogde curriculum worden de wettelijk vastgestelde doelen van het onderwijs verstaan. Het uitgevoerde curriculum betreft de daadwerkelijke onderwijsleerprocessen die plaatsvinden in scholen. Het potentieel uitgevoerde curriculum verwijst naar zaken die een bemiddelende rol spelen tussen het beoogde en uitgevoerde curriculum, zoals

methodes, die voor veel leraren een belangrijke bron voor hun onderwijs zijn. Het gerealiseerde curriculum ten slotte, betreft de opbrengsten van de onderwijsleerprocessen. Van deze verschillende curriculumniveaus worden in deze publicatie alleen de hoofdzaken besproken. Voor details wordt verwezen naar de bijlagen of naar andere documenten.



Figuur 1: Curriculumniveaus (naar Valverde et al., 2002)

Hoofdstuk 2 beschrijft het beoogde curriculum voor mondelinge taalvaardigheid: de kerndoelen en de doelen uit het Referentiekader Taal. Deze wettelijke kaders vormden het uitgangspunt bij het vaststellen wat in de peiling van het voorjaar van 2024 meegenomen moet worden, niet alleen vanwege hun wettelijke status, maar ook omdat hier al enige consensus over bestaat. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het voorstel van curriculum.nu (2019) dat de basis vormt voor de verwachte herziening van de kerndoelen. Hoofdstuk 4 gaat over wat momenteel bekend is over het aanbod van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, oftewel het potentieel uitgevoerde en het uitgevoerde curriculum. Het gerealiseerde curriculum komt aan bod in hoofdstuk 5, in de vorm van wat eerdere peilingsonderzoeken lieten zien over de onderwijsopbrengsten in mondelinge taalvaardigheid. In hoofdstuk 6 staan de adviezen wat wenselijk is te peilen in het onderzoek van Peil.onderwijs in 2024.

2 Doelen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

In dit hoofdstuk beschrijven we de doelen voor Nederlands volgens het actuele beoogde curriculum. Dit betreft de wettelijke kaders: de kerndoelen voor het primair onderwijs (OCW, 2006), de kerndoelen voor het speciaal onderwijs, inclusief de kerndoelen voor zml/mg (OCW, 2010a, 2010b), en de referentieniveaus voor taal (OCW, 2009c).

2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied

De kerndoelen (OCW, 2006) geven aan waar het onderwijsaanbod zich op moet richten. Deze doelen gelden voor het regulier en het speciaal basisonderwijs. Het zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het onderwijs aan de kinderen zich op richt. Voor mondelinge taal zijn vier kerndoelen vastgesteld, namelijk kerndoel 1, 2, 3 en 10.

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

Kerndoel 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.

Kerndoel 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.

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

In de Karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands staat dat "het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden, en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen." (OCW, 2006)

De woordenschat die in kerndoel 12 als doel gesteld wordt, moet je zien als middel in het kader van mondelinge taalvaardigheid. De leerlingen moeten hun woordenschat in kunnen zetten bij het uitvoeren van taken bij mondelinge taalvaardigheid. Bij mondelinge taalvaardigheid is woordenschat dus niet een primair doel, maar krijgt het een functionele rol.

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.

2.1.1 Kerndoelen en het speciaal (basis)onderwijs

Omdat het speciaal basisonderwijs onder de reguliere wetgeving valt, gelden daar dezelfde kerndoelen als voor het regulier basisonderwijs. Het speciaal onderwijs is er voor leerlingen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke beperking en voor leerlingen die psychische problemen of gedragsproblemen hebben. Voor het so gelden twee sets van kerndoelen, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Voor de groep leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen en met psychische en gedragsproblemen zijn de kerndoelen gelijk aan die in het primair onderwijs, maar kennen ze een andere nummering (PO kd 1 = SO kd 8, PO kd 2 = SO kd 9, PO kd 3 = SO 10, PO kd 10 = SO kd 17 en kerndoel 12 = SO kd 19). De kerndoelen voor het so kennen ook een uitwerking voor Nederlands als gebarentaal. Dit aspect zal niet worden meegenomen in deze peiling. Voor zeer moeilijk lerenden en leerlingen met meervoudige handicap gelden de volgende kerndoelen met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid (OCW, 2010b):

Kerndoel 10. De leerlingen leren communiceren met woorden, gebaren, picto's of andere voor hen geëigende middelen.

Kerndoel 11. De leerlingen leren gesproken taal begrijpen en gebruiken.

Kerndoel 12. De leerlingen leren deelnemen aan gesprekken in verschillende communicatieve situaties.

En voor woordenschat is voor deze groep leerlingen het volgende kerndoel geformuleerd:

Kerndoel 15. De leerlingen leren een zo ruim mogelijke woordenschat begrijpen en gebruiken.

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands voor zeer moeilijk lerenden en leerlingen met meervoudige handicap (zml/mg-leerlingen) staat dat: "taalonderwijs erop gericht is dat leerlingen hun taalvaardigheden effectief gebruiken. Ze moeten zich verstaanbaar en begrijpelijk uitdrukken en verstaan en begrijpen wat anderen meedelen. Het taalonderwijs is dus vooral gericht op praktisch en functioneel taalgebruik. Daarbij staat het bevorderen van redzaamheid en zelfstandigheid centraal" (OCW, 2010b). Deze groep leerlingen vormt overigens geen doelgroep van de peiling en dat betekent dat op de hele doelgroep de kerndoelen van toepassing zijn. De peiling zal zich alleen richten

op leerlingen van het laatste leerjaar uit cluster 4 die na dit leerjaar uitstromen naar een vorm van voortgezet (speciaal) onderwijs.

Hoewel de kerndoelen voor het speciaal onderwijs (met uitzondering van de zml/mg-leerlingen) hetzelfde zijn als die voor het basisonderwijs, zijn er wel per doelgroep (cluster) bepaalde uitdagingen die veelvoorkomend zijn op het gebied van mondelinge taal. We geven hier de karakteristiek voor leerlingen uit cluster 4.

2.1.2 Cluster 4: onderwijs voor leerlingen met psychiatrische problematiek en ernstige gedragsmoeilijkheden

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands voor het speciaal onderwijs staat dat "leerlingen met ernstige gedrags- of psychiatrische problemen zonder uitzondering grote moeite hebben met taalgebruik en communiceren. Het werken aan communicatieve vaardigheden verdient veel aandacht. Bijvoorbeeld het leren om (op correcte wijze) sociale contacten aan te gaan en te onderhouden, deel te nemen aan gesprekken of samen te werken zonder dat de gedragsproblemen een bepalende rol spelen." (OCW, 2010a)

2.2 Referentieniveaus

De kerndoelen zijn globaal geformuleerd en betreffen de doelen van het onderwijsaanbod. De expertgroep Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen heeft in opdracht van het Ministerie van OCW specifiekere referentieniveaus opgesteld (2008, 2009) die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. De functie van de referentieniveaus is als volgt aangeduid:

"In het PO en SO zijn de referentieniveaus waardevolle hulpmiddelen voor leerlingen, leraren en scholen. Zij geven ten opzichte van de huidige kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde een specifiekere beschrijving van de onderwijsinhoud. Zij bieden daarmee heldere en concrete doelen die leraren kunnen hanteren en op basis waarvan zij de voortgang van hun leerlingen kunnen evalueren. In de WPO en de WEC wordt daarom opgenomen dat scholen de referentieniveaus als uitgangspunt dienen te nemen bij de verzorging van het onderwijs op basis van de kerndoelen. In de WPO en de WEC wordt daarnaast opgenomen dat scholen van elke leerling in het laatste leerjaar objectieve en valide gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerling, ten opzichte van de referentieniveaus. Deze gegevens worden overgedragen aan het vervolgonderwijs."

(Staatsblad 2010 265, p.50-51)

Op 17 juni 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk geworden. De vaststelling van referentieniveaus voor taal dient diverse doelen, waarbij

onderwijsopbrengsten het uitgangspunt vormen en verondersteld worden door te werken op het onderwijsleerproces:

"Meer in het bijzonder wordt met de vaststelling van de referentieniveaus het volgende beoogd:

- een goede zichtbaarheid van het niveau van beheersing van de Nederlandse taal en het rekenen voor zowel de leerling als de leraar en de school;*
- meer eenduidigheid in taal- en rekenonderwijs in de gehele onderwijskolom;*
- meer doelgericht taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen;*
- een betere overdracht van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren door de introductie van een eenduidige en gemeenschappelijke taal;*
- het ontstaan van beter doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen;*
- het (opnieuw) doordenken door scholen van de aanpak voor taal en rekenen; het verleggen van accenten binnen het huidige taal- en rekenonderwijs."*

(Staatsblad 2010 265, p.48)

In de nadere beschouwing wordt de relatie tussen referentieniveaus en onderwijsaanbod nog explicieter aangeduid:

"De geformuleerde referentieniveaus hebben het karakter en de betekenis van einddoelen, geformuleerd in beheersingstermen. (...) Het begrip referentieniveaus willen wij nader duiden als niveaubeschrijvingen die als referentie dienen voor de opbrengsten van scholen en de leerresultaten van verschillende groepen leerlingen. Op deze wijze kunnen de referentieniveaus onverkort van toepassing zijn en kunnen zij gaan dienen als 'onderlegger' voor het ontwikkelen van toetsen, programma's en leerlijnen. De referentieniveaus vormen eindpunten op ontwikkelings- en leerlijnen, waarlangs leerlingen zich ontwikkelen en leren. Zo gaan de referentiebeschrijvingen ook als een kader werken voor het aanbod en het onderwijs. Langs de leerlijnen kan de ontwikkeling en de leerwinst in kaart worden gebracht."

(Een nadere beschouwing, 2009, p.8)

Voor het primair onderwijs (bo en sbo) gelden voor Nederlandse taalvaardigheid het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 2F. Dit onderscheid in fundamenteel en streefniveau wordt gemaakt vanwege de vrij grote niveauverschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde type onderwijs. De inschatting was dat 1F haalbaar is voor 75 procent van de leerlingen. De ambitie

ligt echter hoger, namelijk dat 85 procent van de leerlingen 1F haalt aan het einde van het primair onderwijs en dat 65 procent 2F behaalt. De referentieniveaus zijn gebaseerd op de kerndoelen en het Europees Referentiekader (ERK). De Werkgroep Taal (2008) heeft in haar rapport aangegeven hoe de referentieniveaus van de subdomeinen zich tot de kerndoelen verhouden: kerndoelen 1, 2, 3 en 10 komen terug in de referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid. De precieze relatie is in bijlage 2 opgenomen.

Voor het speciaal onderwijs is het Referentiekader ook van kracht, met uitzondering van de zml/mg-leerlingen.

In het referentiekader is het domein Mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in de drie subdomeinen: Gesprekken, Luisteren en Spreken. Per subdomein worden drie onderdelen beschreven in het referentiekader:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- *taken*, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- *kenmerken van de taakuitvoering*, die aangeven aan welk karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

Voor het domein Luisteren worden daarnaast tekstkenmerken beschreven. Hieronder lichten we per subdomein de verschillende taken en kenmerken van de taakuitvoering toe.

In de landelijke peilingen zijn tot de voorlaatste peiling alleen de domeinen Spreken en Luisteren meegenomen, in de laatste peilingen voor regulier basisonderwijs en s(b)o is daar het domein Gesprekken aan toegevoegd, aan de hand van één gesprekstaak. Paragraaf 5.1 geeft een overzicht van het soort opbrengsten bij leerlingen dat in die peilingen is gemeten, aan de hand van het soort instrumenten dat is gebruikt. Paragraaf 5.2 en bijlage 3 bieden een schets van de resultaten van de peilingen tot 2010.

2.2.1 Gesprekken

In bijlage 1 is het subdomein Gesprekken in het Referentiekader Taal weergegeven. In dit subdomein staat het interactieve karakter van taalgebruik centraal: de leerling communiceert met een of meer gesprekspartners en vervult afwisselend de rol van spreker en luisteraar.

Gesprekken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving	<i>Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde</i>	<i>Kan in gesprekken over alledaagse en niet alledaagse</i>

	<i>onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.</i>	<i>onderwerpen uit leefwereld en (beroeps)opleiding uiting geven aan persoonlijke meningen, kan informatie uitwisselen en gevoelens onder woorden brengen.</i>
--	--	--

Het referentiekader onderscheidt twee gesprekstakingen: deelnemen aan discussie en overleg, en informatie uitwisselen.

Er zijn bij Gesprekken twee soorten kenmerken van de taakuitvoering: kenmerken van het proces en kenmerken van de gesproken tekst op een bepaald niveau. Het gaat hier om de kenmerken:

- beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op de gesprekspartner(s)
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

"Die kenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle gespreksbijdrage: een bijdrage die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik."
(Over de drempels met taal, 2008, p.21)

2.2.2 Luisteren

In bijlage 1 is het subdomein Luisteren weergegeven. Met luisteren wordt in het referentiekader het luisteren in niet-interactieve mondelinge situaties bedoeld. De leerling vervult hoofdzakelijk één rol: die van luisteraar naar verhalende en zakelijke teksten. Het gaat bij het subdomein Luisteren niet om luisteren tijdens gesprekken.

Luisteren	<i>Niveau 1F</i>	<i>Niveau 1S/2F</i>
Algemene omschrijving	<i>Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.</i>	<i>Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.</i>

Het referentiekader onderscheidt voor Luisteren drie taken: luisteren naar instructies, luisteren als lid van een live publiek en luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet. Daarnaast worden voor Luisteren in het referentiekader de tekstkenmerken benoemd waaraan de luisterteksten moeten voldoen. Ze hebben betrekking op lengte en opbouw.

Bij Luisteren zijn in het referentiekader vier kenmerken van de taakuitvoering onderscheiden. Die kenmerken zijn:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten

2.2.3 Spreken

In bijlage 1 is het subdomein Spreken weergegeven. Onder spreken wordt in het referentiekader verstaan het voorbereid of onvorbereid houden van een monoloog of presentatie voor een of meerdere luisteraars, met weinig interactie. Een leerling vervult maar één rol: die van spreker.

Spreken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving	<i>Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.</i>	<i>Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.</i>

Het referentiekader noemt voor Spreken de taak: een monoloog houden.

Bij spreken zijn dezelfde kenmerken van de taakuitvoering van belang als bij gesprekken. Het gaat om:

- samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op publiek
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing.

2.3 Eisen genoemd in Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO

Op 1 augustus 2014 is de Wet centrale eindtoets en leerling- en onderwijsvolgsysteem primair onderwijs ingegaan. Vanaf het schooljaar 2019/2020 geldt deze verplichting ook voor het so en sbo. Met deze wet is onder meer vastgelegd dat leerlingen in het laatste schooljaar van het primair onderwijs een onafhankelijke, objectieve eindtoets maken. Schoolbesturen kunnen kiezen om de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) aangeboden centrale eindtoets of een van de door de Minister toegelaten andere eindtoetsen af te nemen. De eindtoets wordt afgenomen in het hele primair onderwijs. Er wordt een uitzondering gemaakt voor enkele groepen leerlingen, die op basis van de volgende ontheffingsgronden de toets niet hoeven te maken (Ministerie van OCW, 2020):

- Leerlingen die korter dan vier jaar in Nederland wonen en de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen.
- Leerlingen die een ontwikkelingsperspectief hebben met als verwachte uitstroombestemming vso-arbeidsmarkt of vso-dagbesteding.
- Leerlingen met een IQ lager dan 75 volgens een recente IQ-test die voldoet aan de criteria van de Cotan. Als de IQ-test ouder is dan twee jaar, dienen gegevens uit het leerling- en onderwijsvolgsysteem te bevestigen dat de ontwikkeling van de leerling niet verder is dan het niveau van eind groep 5 van het basisonderwijs.

De schoolleider beslist in overleg met ouders of een leerling in aanmerking komt voor ontheffing van de eindtoets. Daarnaast kan voor zml- en mg-leerlingen een uitzondering worden gemaakt, voor zover zij niet onder de bovengenoemde criteria vallen.

Het Toetsbesluit PO (2014) schrijft voor aan welke voorwaarden alle eindtoetsen moeten voldoen. Dit zijn onder andere voorwaarden ten aanzien van inhoud en kwaliteit. De toetswijzer eindtoets po geeft weer aan welke eisen elke eindtoets moet voldoen qua inhoud en vorm. In het algemene deel van de toetswijzer eindtoets po (CvTE, 2014) worden de inhoudelijke kwaliteitseisen geëxpliciteerd voor de wettelijk verplichte domeinen uit het Referentiekader taal en rekenen die voor alle eindtoetsen gelden: het domein Lezen en het subdomein Taalverzorging (uit het domein Begrippenkader en Taalverzorging). Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen worden opgenomen. Het algemene deel van de toetswijzer biedt daarmee het kader op basis waarvan ontwikkelaars van de centrale eindtoets en van andere eindtoetsen hun toets ontwikkelen.

We geven hier de kwaliteitseisen weer voor de subdomeinen van Mondelinge taalvaardigheid, die tot de optionele onderdelen van de eindtoetsen behoren. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een indirecte meting van mondelinge taalvaardigheid (waarbij leerlingen de mondelinge taalvaardigheid bij gesprekken en spreken door derden beoordelen) en een directe meting (waarbij leerlingen zelf actief spreken en luisteren).

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein Mondelinge taalvaardigheid via indirecte meting

A. Subdomein Gesprekken

1. De leerlingen beluisteren verschillende vormen van gesprekken van anderen zoals beschreven op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 5-6) (minimaal 1 taak uit een van de twee categorieën).

- a. Discussie en overleg
- b. Informatie uitwisselen

2. In de eindtoets beoordelen de leerlingen gesprekken van anderen minimaal op de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering en eventueel op kenmerk e:

- a. Beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- b. Afstemming op doel
- c. Afstemming op de gesprekspartners
- d. Woordgebruik en woordenschat
- e. Vloeiendheid en grammatica

B. Subdomein Spreken

1. De leerlingen beluisteren een monoloog zoals beschreven op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 10-11).

2. In de eindtoets beoordelen de leerlingen een monoloog minimaal op de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering en eventueel op kenmerk e:

- a. Samenhang
- b. Afstemming op doel
- c. Afstemming op publiek
- d. Woordgebruik en woordenschat
- e. Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammatica

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein Mondelinge taalvaardigheid via directe meting

A. Subdomein Gesprekken

1 De leerlingen nemen deel aan verschillende vormen van gesprekken zoals beschreven in het Referentiekader (2010, p. 5-6) (minimaal 1 taak uit een van de twee categorieën).

- a. Discussie en overleg
- b. Informatie uitwisselen

2 In de eindtoets worden gesprekken waaraan leerlingen deelnemen beoordeeld op minimaal de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering en eventueel op kenmerk e:

- a. Beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- b. Afstemming op doel
- c. Afstemming op de gesprekspartners
- d. Woordgebruik en woordenschat
- e. Vloeiendheid en grammatica

B. Subdomein Luisteren

1. De leerlingen luisteren naar en maken opgaven bij de hieronder genoemde taken zoals die beschreven zijn op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 7-9) (minimaal 1 taak uit twee van de drie categorieën).

- a. Luisteren naar instructies
- b. Luisteren als lid van een live publiek
- c. Luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet

2. In de eindtoets wordt het luisteren van leerlingen beoordeeld op minimaal de kenmerken a, b en d van de taakuitvoering en eventueel op kenmerk c:

- a. Begrijpen
- b. Interpreteren
- c. (Evalueren)
- d. Samenvatten

C. Subdomein Spreken

1 De leerlingen houden een monoloog zoals beschreven op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010, p. 10-11).

2 In de eindtoets wordt de monoloog van leerlingen beoordeeld op minimaal de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering en eventueel op kenmerk e:

- a. Samenhang
- b. Afstemming op doel
- c. Afstemming op publiek
- d. Woordgebruik en woordenschat
- e. Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammatica

3 Onderweg naar nieuwe doelen voor mondelinge taalvaardigheid

Voor de peiling baseren we ons vooral op de huidige wettelijke documenten: de kerndoelen en het Referentiekader Taal, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Maar in 2018 is een traject ingezet om de kerndoelen te actualiseren. Leraren en schoolleiders, ondersteund door experts, hebben in 2019 voorstellen opgeleverd om richting te geven aan de herziening van de kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs (Ontwikkelteam Nederlands, 2019). Dit zijn nog geen nieuwe kerndoelen: ze zullen door toekomstige kerndoelenteams gebruikt worden bij het ontwikkelen van nieuwe kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw vo. De verwachting is dat dit traject in 2022 begint.

De voorstellen die zijn opgeleverd bestaan uit drie producten: een *visie* op het leergebied, de *grote opdrachten* en de *bouwstenen*. In de visie is het waartoe van het leergebied Nederlands duidelijk verwoord. Daarnaast zijn er grote opdrachten, waarin de visie is geconcretiseerd door de essenties van het leergebied te formuleren. Ten slotte zijn de essenties van het leergebied uitgewerkt in bouwstenen, waarin de kennis en vaardigheden voor po onderbouw po, bovenbouw po en onderbouw vo worden beschreven. Voor de bovenbouw vo zijn aanbevelingen geformuleerd (Ontwikkelteam Nederlands, 2019).

De nieuwe kerndoelen zijn waarschijnlijk bij de peiling mondelinge taalvaardigheid in 2024 nog niet ontwikkeld en geïmplementeerd. Toch beschrijven we in het licht van de aanstaande peiling in deze paragraaf de voorstellen met het oog op verwachte vernieuwingen in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Wie de inhoud van de grote opdrachten en bouwstenen uit het voorstel van het ontwikkelteam Nederlands bestudeert, zal zien dat de kern van het leergebied niet verandert: de basiskennis en vaardigheden om te leren lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken te voeren, blijven essentieel. Maar er worden ook nieuwe elementen voorgesteld en andere accenten gelegd.

Hieronder beschrijven we welke elementen anders zijn met betrekking tot het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van de huidige wettelijke kaders. Omdat het wellicht interessant is hierop in de peiling te anticiperen en omdat sommige voorstellen al gebaseerd zijn op de huidige onderwijspraktijk, voorafgaand aan de implementatie van nieuwe kerndoelen.

3.1 Voorstellen voor het leergebied Nederlands

Binnen het ontwikkelproces van curriculum.nu zijn voor het leergebied Nederlands zeven grote opdrachten geformuleerd (Ontwikkelteam Nederlands, 2019). Deze grote opdrachten verdelen taalvaardigheid niet in afzonderlijke deelvaardigheden of subdomeinen, maar vormen zeven essenties. Met uitzondering van de grote opdracht 'Interactie en een rijk taalaanbod t.b.v. taal- en denkontwikkeling', zijn alle grote opdrachten uitgewerkt in één set bouwstenen, bestaande uit drie fasen (onderbouw po, bovenbouw po, onderbouw vo). De grote opdracht over interactie is uitgewerkt in twee sets van bouwstenen, namelijk in '1.1 Rijke teksten als voorwaarde voor taal- en denkontwikkeling' en in '1.2 Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling'. Alle andere grote opdrachten bestaan telkens uit een bouwsteen, daarom beschrijven we de voorstellen hier op het niveau van de zeven grote opdrachten:

- 1: Interactie en een rijk taalaanbod t.b.v. taal- en denkontwikkeling
- 2: Taalbewustzijn en taalleervaardigheden
- 3: Meertaligheid en cultuurbewustzijn
- 4: Experimenteren met taal en vormen van taal
- 5: Doelgericht communiceren
- 6: Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken
- 7: Leesmotivatie en literaire competentie

Hieronder beschrijven we kort de grote opdrachten die direct en specifiek betrekking hebben op mondelinge taalvaardigheid.

Grote opdracht 1: Interactie en een rijk taalaanbod t.b.v. taal- en denkontwikkeling

In deze grote opdracht draait het erom dat leerlingen leren werken met een breed scala aan mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale teksten. De teksten moeten een rijke en uitdagende inhoud hebben en van goede taalkwaliteit zijn. In deze grote opdracht staat:

Leerlingen ontwikkelen een sterke taalbasis door een rijk taalaanbod en uitgedaagde taalproductie, zowel mondeling, schriftelijk, digitaal als multimodaal. Interactie tussen leerlingen onderling en met de leraar is noodzakelijk voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. In interactie hebben leerlingen de mogelijkheid hun gedachten te ordenen, te verwoorden en (samen) te leren. Leerlingen ontwikkelen kennis en begrip van de besproken onderwerpen. Ze bouwen kennis op van gespreksvormen, -regels en -technieken die bijdragen aan gezamenlijke denkontwikkeling. Daarnaast ontwikkelen leerlingen door interactie hun taalvaardigheid. Leerlingen leren

bovendien passende taalregisters en taalvariëteiten te hanteren in verschillende taalgebruikssituaties.

Een rijk taalaanbod bestaat uit literaire en zakelijke teksten met een uitdagende inhoud en een goede taalkwaliteit. Leerlingen verdiepen zich in persoonsvormende, wereldoriënterende en mondiale thema's, zowel uit het eigen leergebied als uit andere leergebieden. Ze leren vanuit verschillende perspectieven de onderwerpen te benaderen, hierover in gesprek te gaan en hun eigen meningen en standpunten te bevragen.

Grote opdracht 2 Taalbewustzijn en taalleervaardigheden

In de grote opdracht gaat het erom dat leerlingen werken aan hun inzicht in taal, taalgebruik en literatuur en aan het versterken van hun taallerend vermogen. In het kader van mondelinge taalvaardigheid is vooral deze inhoud relevant:

Leerlingen verwerven inzicht in de relatie tussen vorm en betekenis van taal, hoe taal werkt in een context en hoe taal verandert. Ze leren deze kennis en inzichten bewust en flexibel in te zetten. Leerlingen ervaren, analyseren en verwoorden de effecten van taalgebruik op zichzelf en anderen. Ze ontwikkelen vaktaal om functioneel over taal, taalgebruik en literatuur te communiceren.

Leerlingen leren welke taalleervaardigheden ze nodig hebben om talige activiteiten effectief uit te voeren. Ze leren (realistische) taalleerdoelen te stellen en effectieve (meta)cognitieve strategieën toe te passen om de gestelde taalleerdoelen te bereiken. Om dat goed te kunnen doen, leren ze om de effectiviteit van hun aanpak te bekijken en te evalueren in relatie tot de gestelde taalleerdoelen en hun eigen verwachtingen. Leerlingen worden zich ervan bewust dat ze hun taal en taalgebruik kunnen verbeteren door taalbronnen te raadplegen en feedback op hun aanpak en prestaties op waarde te schatten en te verwerken. Ook leren ze om bruikbare feedback te geven op de aanpak en prestaties van medeleerlingen. Ze kijken niet alleen terug, maar leren ook te verwoorden hoe prestaties en opgedane leerervaringen van invloed zijn op toekomstige taalgebruikssituaties.

Grote opdracht 4 Experimenteren met taal en vormen van taal

Grote opdracht 4 is erop gericht dat leerlingen op een creatieve wijze leren uiting te geven aan ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Ze experimenteren met vormen van taal en taalnormen vanuit spel, fantasie en nieuwsgierigheid.

Bij het experimenteren met taal en vormen van taal ligt de nadruk op het creatieve proces, waarbij spel en fantasie een belangrijke rol spelen. Leerlingen leren verschillende creatieve ideeën te genereren (divergeren). Vervolgens leren ze deze ideeën te analyseren en passende ideeën te selecteren (convergeren). Ze creëren talige uitingen op basis van eigen ideeën of geïnspireerd door anderen en delen deze met anderen. Dit kan mondeling, schriftelijk, digitaal of multimodaal. Hierbij is originaliteit en passendheid binnen de situatie of het genre belangrijk.

Grote opdracht 5 Doelgericht communiceren

Grote opdracht 5 beschrijft de voornaamste doelen van het taalonderwijs, waarbij leerlingen zowel mondeling, schriftelijk, digitaal als multimodaal leren communiceren:

Bij doelgerichte communicatie leren leerlingen steeds bewuster en steeds passender hun mondelinge, schriftelijke, digitale en multimodale communicatie af te stemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie. Ze leren spreken, gesprekken voeren, luisteren, kijken, lezen en schrijven via verschillende media. Leerlingen verwerven kennis van communicatieve doelen. Ze leren steeds beter welk taalregister en welke taalvariëteit passend is bij doel, publiek en taalgebruikssituatie. Ze leren welke taalnormen gelden in bepaalde taalgebruikssituaties, zowel in mondeling als schriftelijk taalgebruik. Op den duur leren leerlingen taalbronnen te raadplegen en te benutten op basis van noodzaak en behoefte.

Grote opdracht 6 Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken

Grote opdracht 6 benadrukt het belang van de vaardigheid van leerlingen om (digitale) informatie kritisch te kunnen verwerven, verwerken en verstrekken. Relevante inhouden voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zijn:

*Leerlingen ontwikkelen een kritische blik op de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid van verschillende, soms tegenstrijdige bronnen. Ze leren informatie op waarde te schatten en hoofd- van bijzaken te onderscheiden.
[...]*

Leerlingen leren beseffen dat ze inzicht nodig hebben in de relatie tussen vorm en betekenis van teksten. Ze krijgen meer inzicht in talige, visuele en retorische middelen die worden ingezet om bepaalde effecten te bereiken, bijvoorbeeld om het denken en handelen en de opvattingen van anderen te beïnvloeden. Zonder inzicht in talige, visuele en retorische middelen zijn ze onvoldoende weerbaar

om om te gaan met (digitale) informatie. Ze verwerven kennis van tekstkenmerken die helpen feiten en meningen en hoofd- en bijzaken te onderscheiden en de kwaliteit van argumenten te beoordelen. Dat doen leerlingen door teksten en taalgebruik van zichzelf en anderen te analyseren en hierop met elkaar en de leraar te reflecteren.

Ze leren informatie uit verschillende bronnen op een logische manier en in eigen woorden te integreren, zodat er een samenhangende tekst ontstaat die ze mondeling, schriftelijk, digitaal en/of multimodaal communiceren bij het leergebied Nederlands, bij de andere leergebieden en buiten school.

3.2 Relevantie voor de peiling mondelinge taalvaardigheid

In de vorige paragraaf typeerden we kort de grote opdrachten die een relatie hebben met het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. We deden dit met als doel in beeld te krijgen welke elementen anders zijn met betrekking tot het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van de huidige wettelijke kaders en welke aspecten daarvan wellicht interessant zijn om vast mee te nemen in de aanstaande peiling. Hieronder vatten we kort samen welke aspecten en accenten daartoe per grote opdracht in aanmerking komen:

Interactie en een rijk taalaanbod t.b.v. taal- en denkontwikkeling

De inhoud beschreven in deze grote opdracht is op twee aspecten nieuw. Allereerst wat betreft de kwaliteit van het aanbod. De kerndoelen po beschrijven weliswaar dat leerlingen met allerlei soorten teksten leren werken (kerndoel 1, 4, 6 en 7), maar gaan niet expliciet in op de kwaliteit van die teksten: teksten met uitdagende inhoud en van goede taalkwaliteit. In het voorstel van het ontwikkelteam Nederlands wordt die kwaliteit juist wel beschreven. Deze bouwsteen is daarmee als onderlegger bedoeld voor het hele leergebied Nederlands. Voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid impliceert dit dat leerlingen bij het onderdeel Luisteren ook leren luisteren naar rijke teksten vanuit verschillende bronnen (de leraar, filmpje, audio).

Ook de inhouden rondom de interactie ten behoeve van de taal- en denkontwikkeling zijn nieuw. Leerlingen moeten ook kennis en vaardigheden opbouwen van gespreksvormen, -regels en -technieken die bijdragen aan gezamenlijke denkontwikkeling.

Taalbewustzijn en taalleervaardigheden

De aandacht voor de effecten van taalgebruik is nieuw: leerlingen ervaren, analyseren en verwoorden de effecten van taalgebruik op zichzelf en anderen, ook van gesproken taal. Dit kan aandachtspunt in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid worden. Daarnaast is het aanleren van taalleervaardigheden

voor het eerst expliciet gemaakt: leerlingen moeten leren om feedback op hun aanpak en prestaties op waarde te schatten en te verwerken en bruikbare feedback te geven op de aanpak en prestaties van medeleerlingen. Deze taalleervaardigheden zouden dan ook een plek in het onderwijs moeten krijgen bij Gesprekken, Luisteren en Spreken.

Experimenteren

De inhoud uit grote opdracht Experimenteren staan niet in de huidige kerndoelen beschreven. Voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheden zou dit betekenen dat er meer aandacht komt om leerlingen te leren zich mondeling uit te drukken op basis van eigen ideeën of geïnspireerd door anderen, en deze te delen met anderen.

Doelgericht communiceren

Alle inhoud van de kerndoelen po komen terug in de grote opdracht Doelgericht communiceren. Een nieuw accent is dat alle communicatieve doelen evenveel aandacht verdienen.

Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken

De inhoud van deze grote opdracht beschrijft het kritisch verwerven, verwerken en verstrekken van (digitale) informatie. In de kerndoelen komt deze vaardigheid terug bij mondelinge vaardigheden (kerndoel 1–3) en schriftelijke vaardigheden (4–8). Nieuw is het expliciete accent op het beoordelen van informatie op kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid, ook bij Gesprekken, Luisteren en Spreken.

In hoofdstuk 6 zullen we deze elementen meenemen in het voorstel van de te peilen vaardigheden.

4 Aanbod onderwijs mondelinge taalvaardigheid

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat er bekend is over het beschikbare aanbod voor het onderwijs mondelinge taalvaardigheid, zoals methodes en ander lesmateriaal, leerlijnen, evaluatie-instrumenten en ondersteuning voor leraren, en wat er bekend is over hoe het onderwijs mondelinge taalvaardigheid in de klas wordt uitgevoerd. Dit noemen we ook wel het potentieel geïmplementeerd curriculum en het uitgevoerd curriculum (zie bijvoorbeeld Valverde, ea 2002) (Figuur 1).

Van het uitgevoerde curriculum (zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) weten we eigenlijk weinig. Sinds de vorige domeinbeschrijving (Prenger en Damhuis, 2016) en het addendum gericht op het speciaal (basis)onderwijs (Langberg, 2016), is niet of nauwelijks onderzoek gedaan naar het aanbod van het onderwijs mondelinge taalvaardigheid. Wat we ervan weten, is voornamelijk gebaseerd op het vorige peilingsonderzoek in 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019) en de jaarlijkse rapportage in De Staat van het Onderwijs van de Inspectie, die overigens ook deels gebaseerd is op de peilingsonderzoeken. In de laatste peilingsonderzoeken voor bo en s(b)o zijn schoolleiders door middel van vragenlijsten (bo) en interviews (s(b)o) bevraagd om zicht te krijgen op de inhoud en vormgeving van het onderwijs. Voor de beschrijving van het aanbod mondelinge taalvaardigheid in de Staat van het Onderwijs, baseren we ons op de rapportage van 2020 over het schooljaar 2018-2019. De laatste rapportage van de Staat van het Onderwijs (2021) heeft met name betrekking op het bijzondere schooljaar 2019-2020, waarin de scholen door de coronacrisis voor een groot deel onderwijs op afstand moesten verzorgen, en het thema mondelinge taalvaardigheid komt daarin niet voor. Voor het speciaal onderwijs is daarnaast in 2017-2018 en 2018-2019 door de Inspectie onderzocht of het stelsel van kwaliteitszorg op bestuursniveau aan de wettelijke eisen voldoet (DSvhO 2020, p. 126). Daarbij is ook gekeken naar een aantal aspecten die betrekking hebben op kwaliteitszorg omtrent mondelinge taalvaardigheden.

In dit hoofdstuk beschrijven we wat bekend is. We beginnen met een globale schets in paragraaf 4.1, daarna beschrijven we wat we weten over het potentieel geïmplementeerd curriculum en het uitgevoerd curriculum met betrekking tot visie op doelgericht onderwijs (4.2), methodes en ander lesmateriaal (4.3) en het volgen van de ontwikkeling in mondelinge taalvaardigheid (4.4).

4.1 Globale schets

Een centraal aandachtspunt voor het taalonderwijs is, dat het bestaat uit verschillende domeinen die in het algemeen tamelijk los van elkaar worden onderwezen en gepresenteerd. Dit is terug te zien in het potentieel uitgevoerd curriculum: niet alleen in het Referentiekader Taal, waarin de domeinen los van elkaar beschreven worden, maar ook in taalmethodes, die grotendeels richting geven aan het feitelijke taalonderwijs. In het Referentiekader Taal wordt overigens het subdomein Gesprekken als eerste genoemd, omdat daar de samenhang tussen spreken en luisteren centraal staat. In projectmatig of thematisch onderwijs, zoals bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs, worden domeinen vaker geïntegreerd. Dat heeft zijn uitwerking in het uitgevoerd curriculum. In de vorige domeinbeschrijving voor mondelinge taalvaardigheid (Prenger & Damhuis, 2016) werden de risico's van een gefragmenteerde benadering van het taalonderwijs beschreven. Het belangrijkste punt is, dat de verschillende taalvaardigheden zich niet onafhankelijk van elkaar ontwikkelen en dat mondelinge taalvaardigheid een belangrijke basis is voor de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheden.

De overladenheid van het curriculum leidt ook tot het maken van keuzes in de hoeveelheid onderwijstijd die aan de verschillende domeinen wordt besteed (Inspectie van het Onderwijs, 2020); het lukt veel basisscholen niet om alle vakken uit het curriculum structureel uit te voeren. Het beeld dat het domein Mondelinge taalvaardigheid het in prioritering in de praktijk vaak aflegt tegen andere taaldomeinen, wordt bevestigd in het meest recente peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Uit een verkennend onderzoek van de inspectie blijkt dat die keuzes, bewust of onbewust, voor een belangrijk deel bepaald worden door de toetsen (zie Inspectie van het Onderwijs, 2020: p. 65). Aangezien mondelinge taalvaardigheid niet (of nauwelijks) getoetst wordt in leerlingvolgsystemen en eindtoetsen, heeft dat consequenties voor het aanbod van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Positief is wel dat scholen aangeven te willen zoeken naar clustering van vakken, waarin dus de gewenste integratie wel plaats zou kunnen vinden.

Voor de vraag wat er daadwerkelijk in de klas gebeurt met doelen, leerlijnen en gebruik van lesmaterialen voor het domein Mondelinge taalvaardigheid (uitgevoerd curriculum), geven de meest recente peilingsonderzoeken Einde basisonderwijs (2016-2017) en Einde speciaal (basis)onderwijs (2017-2018) enige inzichten. In deze onderzoeken zijn schoolleiders/-vertegenwoordigers bevraagd door middel van vragenlijsten (bo) en interviews (s(b)o), Daarnaast heeft in het regulier onderwijs een verdiepend onderzoek plaatsgevonden, waarbij op vijftien scholen observaties zijn gedaan in de groepen 6 en 8,

aangevuld met interviews met de leerkrachten. Als het gaat om bevraging van de onderwijspraktijk, moet wel een belangrijke nuancering aangebracht worden, omdat de antwoorden van leraren en andere betrokkenen bepaald worden door de eigen interpretatie van het domein Mondelinge taalvaardigheid. Sommige leraren benoemen alleen de intentionele lesmomenten (bijvoorbeeld met een methode of zelf ontwikkeld materiaal) als behorend bij het leerdomein, anderen betrekken ook bijvoorbeeld mondelinge instructie, samenwerkingsmomenten tussen leerlingen, leraar-leerlinggesprekken bij andere vakken en domeinen als momenten waarop gewerkt wordt aan de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid.

4.2 Doelgericht onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

In deze paragraaf beschrijven we wat bekend is over de visie op mondeling taalonderwijs op de scholen, en in hoeverre in het onderwijs gebruik gemaakt wordt van leerdoelen en leerlijnen. In 4.2.1 beschrijven we eerst wat er aan ondersteuning beschikbaar is voor schoolteams (potentieel geïmplementeerd curriculum) en in 4.2.2 geven we weer wat er in de praktijk gebeurt (uitgevoerd curriculum).

4.2.1 Ondersteuning bij doelgericht onderwijs: potentieel geïmplementeerd curriculum

In deze paragraaf beschrijven we welke ondersteuningsmaterialen er voor scholen beschikbaar zijn voor het inrichten van doelgericht onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Het betreft materialen die ingezet kunnen worden bij visieontwikkeling (bijvoorbeeld de Reflectiewijzer) en materialen die kunnen helpen bij het plannen van het onderwijs en het maken van keuzes daarin (bijvoorbeeld Passende perspectieven). Alle hieronder genoemde ondersteuningsmiddelen zijn gebaseerd op het Referentiekader Taal en de kerndoelen, en beschrijven inhoud en uit het beoogd curriculum. In hoeverre er al aansluiting is met de nieuwe doelen die volgen uit curriculum.nu, is onbekend en behoeft nadere analyse.

Reflectiewijzer

Naar aanleiding van de peilingsonderzoeken Mondelinge Taalvaardigheid publiceerde de inspectie twee Reflectiewijzers: voor regulier en s(b)o. Deze reflectiewijzers helpen schoolteams om in gesprek te gaan over het mondelinge taalonderwijs op school.

Publicatie Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum van de basisschool heeft SLO bij het referentiekader de serie *Leerstoflijnen ... beschreven* ontwikkeld, waarin voor elk van de vier domeinen het

referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In de publicatie *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid* beschreven (Van der Beek, Hoogeveen, Prenger, 2015) worden de subdomeinen Gesprekken, Luisteren en Spreken uitgewerkt.

Website www.leerlijnentaal.nl

Het Expertisecentrum Nederlands heeft voor het verschijnen van de referentieniveaus al tussendoelen ontwikkeld voor beginnende en gevorderde geletterdheid en voor mondelinge communicatie (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Biemond, Verhoeven, & Litjes, 2007). Op de website www.leerlijnentaal.nl wordt voor de vier taaldomeinen de praktische vertaalslag van de referentieniveaus naar deze al langer omschreven leerlijnen en tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands gemaakt: beginnende geletterdheid (groep 1-3), gevorderde geletterdheid (groep 4-8) en mondelinge communicatie (groep 1-8). Verder vinden leraren er lessuggesties en inspirerende voorbeelden.

Leerlijnen taal van de CED-groep

De CED-groep, een centrum voor educatieve diensten, heeft eigen leerlijnen ontwikkeld op basis van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Leerlijnen van de CED-groep zijn de concrete invulling van de globale kerndoelen. Een leerlijn geeft aan hoe een leerling van een beginniveau tot het kerndoel komt. Tussendoelen zijn momenten in de leerlijn. Met de leerlijnen en tussendoelen kan een leerkracht de ontwikkeling van een kind beter volgen.

Met behulp van de tussendoelen kan de leerkracht het onderwijs plannen. Alle leerlijnen die de CED-groep voor het (speciaal) basisonderwijs heeft ontwikkeld, zijn opgedeeld in acht niveaus, met uitzondering van de leerlijnen voor taal en rekenen: deze kennen tien niveaus. De nummers van de niveaus van de leerlijnen lopen niet parallel met de jaargroepen. De leerkracht bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft, door te toetsen of observeren als er geen genormeerde toetsen beschikbaar zijn. Een kind heeft een niveau op de leerlijn behaald als 75 tot 80 procent van de doelen bereikt is en kan dan gaan werken aan de doelen van het volgende niveau.

In 2011 zijn de leerlijnen herzien, om ze aan te laten sluiten bij de referentieniveaus. In de nieuwe CED-leerlijn zijn de doelen bij referentieniveau 1F opgenomen tot aan niveau 8. Voor de meerderheid van de kinderen is niveau 1S/2F van belang. Doelstellingen bij niveau 1S/2F zijn opgenomen in de nieuwe niveaus 9 en 10. Concreet betekenen deze aanpassingen in de leerlijnen dat scholen die het onderwijs plannen voor de betere leerlingen, de keuze kunnen

maken om de doelstellingen in de niveaus 1 tot en met 8 in een hoger tempo aan te bieden. Hierdoor is er ruimte om in de groepen 7 en 8 te werken aan de doelstellingen bij de niveaus 9 en 10.

Voor de zeer moeilijk lerenden (ZML) heeft de CED-groep een aparte leerlijn voor mondelinge taal (2012) ontwikkeld. In aansluiting op de ZML-leerlijnen zijn er voor leerlingen met een ernstig meervoudige beperkingen (met een IQ tot 35) de Plancius leerlijnen (en bijbehorende materialen), waaronder een leerlijn communicatie.

Didactiekboeken mondelinge taalvaardigheid

Naast deze op het curriculum gerichte publicaties zijn er ook verschillende publicaties gericht op de didactiek van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. We noemen hier als voorbeeld Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid (Gijssels en Van Druenen, 2013). Dit boek bevat suggesties, voorbeelden en checklists voor leraren om opbrengstgericht te werken aan mondelinge taalvaardigheid. De leerkracht krijgt zicht op de mondelinge taalvaardigheid van de kinderen en kan dit vervolgens inzetten om de spreek- en luistervaardigheid te verbeteren. Het boek is bovendien geschikt voor leerkrachten die kinderen passend taalonderwijs willen bieden. In het boek wordt ook uitgebreid stil gestaan bij de rol van de leerkracht. Het is de uitdaging voor de leerkracht om in verschillende spreek- en luistersituaties voldoende gerichte aandacht te geven om de mondelinge taalontwikkeling te stimuleren. Om dat te bereiken is inzicht in de mondelinge taalvaardigheid van de individuele leerling nodig.

Passende perspectieven

Passende perspectieven ondersteunt scholen in primair en voortgezet onderwijs bij het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal en rekenen. Voor de verschillende domeinen van taalvaardigheid zijn leerroutes ontwikkeld op drie niveaus, gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau van een leerling (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). De ontwikkelde leerroutes voor de verschillende taalvaardigheden (onder andere gesprekken, luisteren en spreken) kunnen leraren helpen inhoudelijke keuzes te maken.

Er zijn drie verschillende niveaus die omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming.

- *Leerroute 1* is voor leerlingen met uitstroomperspectief vmbo-t, havo of vwo. Voor deze leerlingen zijn de referentieniveaus dus integraal overgenomen. Waar nodig kunnen onderdelen gecompenseerd worden door hulpmiddelen in te zetten.

- *Leerroute 2* is voor leerlingen die doorstomen naar het vmbo-bb/kb, al dan niet met leerwegondersteuning. Voor deze leerlingen is er meer gerichte aandacht voor de basisonderdelen van taal. Bij deze leerroute is het inslijpen en automatiseren van bepaalde vaardigheden door veel gerichte oefening van belang. In de leerroute is een prioritering van bepaalde doelen aangegeven. Een voorbeeld van prioritering bij het domein Gesprekken en Spreken is gerichte aandacht voor 'het volgen van de gesprekspartner' en 'het begrijpelijk maken van de eigen gedachtegang'. Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen gesprekken die als doel hebben het uitwisselen van informatie of meningen en het geven van instructie of uitleg.
- *Leerroute 3* is voor leerlingen die naar het praktijkonderwijs of vso-arbeid gaan. Binnen niveau 1F zijn keuzes gemaakt voor praktische en functionele taaldoelen, zodat leerlingen zich kunnen redden op school en in de maatschappij. Bij het domein Luisteren gaat het bijvoorbeeld om het begrijpen wat de belangrijkste boodschap van een luistertekst is. Dat kan soms in een korte tekst gaan om bepaalde specifieke informatie, zoals de openingstijd van een winkel of de tijd waarop een afspraak plaatsvindt.

Bij de leerroutes zijn profielschetsen en maatwerkaanpassingen beschikbaar voor verschillende groepen leerlingen: TOS voorheen ESM, dyslexie, ADHD, ASS, auditief beperkt, visueel beperkt en lagere cognitie. Ook is er Mondeling op maat, een meetinstrument waarmee scholen mondelinge taalvaardigheden in kaart kunnen brengen.

Leerplan in beeld

De website leerplaninbeeld.slo.nl geeft voor regulier en gespecialiseerd onderwijs een overzicht van de wettelijke doelen voor Nederlands, met voorbeeldmatige uitwerkingen.

Inhoudslijnen Nederlands

Voor de vier domeinen van Nederlands, waaronder Mondelinge taalvaardigheid, heeft SLO [inhoudslijnen](#) ontwikkeld voor het primair onderwijs, weergegeven in drie fasen: jonge kind, middenbouw en bovenbouw. Deze inhoudslijnen met aanbodsdoelen kunnen door schoolteams gebruikt worden om hun onderwijsaanbod vorm te geven.

NTC leerlijnen

Voor Nederlandse scholen in het buitenland heeft Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland (NOB) een [leerlijn](#) ontwikkeld voor Nederlands Taal- en Cultuuronderwijs (NTC-onderwijs), van peuters tot en met leerjaar 6 van het

voortgezet onderwijs. Deze digitale leerlijn is gericht op deeltijdaanbod, als aanvulling op het lokale of internationale lesprogramma. Het helpt leraren keuzes te maken om een passend aanbod te maken voor leerlingen in specifieke situaties van het internationaal onderwijs. Voor mondelinge taalvaardigheid zijn leerlijnen uitgewerkt voor Gesprekken, Luisteren en Spreken.

4.2.2 Doelgericht onderwijs in de praktijk: uitgevoerd curriculum

Over het algemeen maakt het s(b)o meer gebruik van doelen en leerlijnen dan het regulier basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019a; 2019b). Op basis van vragenlijsten aan schoolleiders en observaties bij vijftien reguliere basisscholen wordt geconstateerd dat iets meer dan 60 procent van de basisscholen doelen heeft voor mondelinge taalvaardigheid, en dat die doelen in de meeste gevallen gebaseerd zijn op de kerndoelen of de taalmethode (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Slechts een vijfde van de scholen gebruikt hiervoor het Referentiekader Taal. In het speciaal (basis)onderwijs ligt het percentage scholen dat doelen voor mondelinge taalvaardigheid heeft uitgewerkt veel hoger: 80 procent in het sbo en 75 procent in het so heeft een uitgewerkte leerlijn met einddoelen geformuleerd. Voor het Referentiekader geldt hier dat meer dan de helft van de scholen aangeeft zich hierop te oriënteren (Inspectie van het Onderwijs, 2019b).

Voor de leerlijnen volgt drie kwart van de basisscholen de leerlijnen uit de taalmethode en in de meeste gevallen betreft dat een geïntegreerde leerlijn voor Gesprekken, Luisteren en Spreken. Zes procent van de scholen heeft aparte leerlijnen voor deze subdomeinen of ze werken met een mix van afzonderlijke en geïntegreerde leerlijnen. Schoolleiders zijn bevraagd over de mate waarin gerichte aandacht is voor de verschillende subdomeinen (dat wil zeggen met vooraf geformuleerde doelen). Op meer dan de helft van de scholen (54 tot 62 procent) komen in groep 8 alle subdomeinen minimaal een keer in de week aan bod bij het taalonderwijs. Bij de andere vakken komen de subdomeinen bij rond de 40 procent van de scholen minimaal een keer in de week aan bod. Spreken lijkt iets vaker voor te komen, hoewel de verschillen tussen de domeinen klein zijn. Daarbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat 'gericht aan de orde komen' op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden (zie ook wat daarover gezegd is in paragraaf 4.1).

In het s(b)o gebruikt zo'n 90 procent een leerlijn uit de methode, een eigen leerlijn of een leerlijn gebaseerd op de tussendoelen en maakt een koppeling tussen doelen en activiteiten. 36 procent van de sbo-scholen en vijf van de twaalf so-scholen zijn sterk doelgericht. Ze hebben op schoolniveau doelen voor mondelinge taalvaardigheid geformuleerd, koppelen in de les doelen en taalactiviteiten aan elkaar en formuleren einddoelen voor schoolverlaters. Deze

sterk doelgerichte scholen maken bijna allemaal gebruik van de referentieniveaus in het Referentiekader Taal. In hoeverre de verschillende subdomeinen daarbij onderscheiden worden, is niet bevraagd. Maar gezien het feit dat de scholen zich baseren op bestaande leerlijnen, kan voorzichtig aangenomen worden, dat dit onderscheid gemaakt wordt.

4.3 Methodes en ander lesmateriaal

In deze paragraaf beschrijven we eerst wat bekend is over de beschikbaarheid van methodes en lesmateriaal om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid vorm te geven (potentieel geïmplementeerd curriculum) en over hoe de methodes en ander lesmateriaal in de praktijk gebruikt worden (uitgevoerd curriculum).

4.3.1 Beschikbaarheid methodes en lesmateriaal: potentieel geïmplementeerd curriculum

In deze paragraaf beschrijven we wat er voor de onderwijspraktijk beschikbaar is aan methodes en lesmateriaal voor mondelinge taalvaardigheid. We beschrijven ook beschikbare handreikingen voor leraren, die ondersteunend zijn bij de inrichting van het onderwijs.

Taalmethodes

Taal- en leesmethodes die gebruikt worden, sluiten over het algemeen aan bij de kerndoelen en educatieve uitgeverijen doen hun best om hun nieuwe methodes af te stemmen op het Referentiekader Taal. Of methodes daadwerkelijk aandacht besteden aan de verschillende domeinen, is niet recent onderzocht. De laatste inventarisatie dateert van 2009 (Ekens, 2009; Ekens & Jaher, 2009). We hebben dus geen beeld van welke inhoudten wel of niet aan de orde komen in de methodes en daarmee kunnen we dus ook niet vaststellen of er hiaten zijn in het aanbod via methodes. Daarnaast zegt een inventarisatie van aanwezigheid van een domein niet veel over de uitvoering ervan. Het is niet voldoende om na te gaan of een bepaalde taak of taakkenmerk genoemd wordt. Er moet beoordeeld worden of er instructie of ondersteuning geboden wordt, zodat ontwikkeling van de vaardigheid daadwerkelijk bevorderd wordt. Als bij een opdracht voor een spreektaak de aansporing gegeven wordt: "Stem je boodschap af op je publiek", leert een leerling hier nog niet van hoe hij dit dan zou moeten doen. Bovendien is er geen geaccepteerde manier om de mate van aandacht te bepalen. Het aantal pagina's is slechts een ruwe indicatie: een halve pagina instructie kan de basis zijn voor een leerlingactiviteit van een half uur of van vijf minuten. Maar de tijdsduur die met een onderdeel gemoeid is, wordt vaak niet vermeld in de methodes. Naast de mate van aandacht zou men ook informatie willen krijgen over de kwaliteit van het leerproces dat bij de leerling in gang gezet wordt. Bij activiteiten waarin domeinen geïntegreerd

worden, wordt het nog lastiger om te beoordelen welke leerprocessen in gang worden gezet en worden ondersteund.

Handreiking Gesprekken voeren en spreken: Voorbeeldlessen bij de peiling mondelinge taalvaardigheid in het speciaal (basis)onderwijs (SLO)

Naar aanleiding van de vorige peiling heeft SLO een handreiking gemaakt voor het speciaal (basis)onderwijs waarin twee lessen worden beschreven die ingezet kunnen worden om te werken aan mondelinge taalvaardigheid. De taken in de voorbeeldlessen sluiten aan bij de toetstaken uit de peiling, maar zijn aangepast aan de context van de lespraktijk en voorzien van lesbeschrijvingen. De handreiking bevat een les over gesprekken voeren, waarin leerlingen samen een probleem oplossen en meningen en argumenten uitwisselen. De tweede les gaat over spreken, waarin leerlingen elkaar een (voorbereid) verhaal vertellen.

Handreiking en didactische suggesties Van peiling naar praktijk bij mondelinge taalvaardigheid. Een bewerking van de taken uit de peiling voor groep 8 (SLO)

Ook voor het regulier onderwijs heeft SLO een handreiking ontwikkeld, waarin didactische suggesties worden gegeven voor een spreektaak (een vlog) en een gesprekstaak (besluitvormend overleg). Ook deze lessen zijn een bewerking van de taken die gebruikt zijn in het peilingsonderzoek en ze zijn bedoeld als voorbeeld voor hoe het onderwijs in spreken en gesprekken in groep 8 vorm en inhoud kan krijgen in de lespraktijk.

Honderduit! Handreiking voor doelgericht en creatief werken aan mondelinge taalvaardigheid. (2019) J. Duerings, M. Bruggink, M. van Druenen & H. Strating

Dit boek van het Expertisecentrum Nederlands biedt een verzameling van mogelijke activiteiten rondom de verschillende doelen in het mondelinge taaldomein. Het presenteert routines en coöperatieve werkvormen waarmee leerkrachten van groep 1 tot en met 8 doelgericht aan mondelinge taalvaardigheden kunnen werken.

CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie: Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten. (2004) R. Damhuis, A. de Blauw & N. Brandenburg

In dit boek van het Expertisecentrum Nederlands staan interactievaardigheden beschreven om taal bij kinderen uit te lokken en een gesprek aan te gaan. Daarnaast bevat het boek observatielijsten waarmee de leerkracht in kaart kan brengen of de leerlingen voldoende gelegenheid krijgen hun mondelinge taal te ontwikkelen. De observatielijsten zijn ontwikkeld om leerkrachten te helpen hun

eigen interactievaardigheden verder te ontwikkelen, met het oog op de taalontwikkeling van de leerlingen.

Taal in Spel en Uitdagen tot gesprek

Op de website www.taal-in-spel.nl worden strategieën gegeven voor kleuterleerkrachten en pedagogisch medewerkers om de mondelinge taalontwikkeling van jonge kinderen (2 tot 6 jaar) tijdens spel te stimuleren en taal- en speldoelen aan elkaar te koppelen. De strategieën worden toegelicht en voorzien van praktische tips. Op de website www.uitdagentotgesprek.nl worden strategieën aangereikt om jonge kinderen die nog niet zo taalvaardig zijn tot gesprekken te verleiden.

Taaldenkgesprekken

In taaldenkgesprekken leren kinderen al doende kritisch denken en tegelijkertijd versterken ze hun gespreksvaardigheid. Tijdens taaldenkgesprekken worden kinderen uitgedaagd om actief mee te doen, actief mee te denken en actief mee te praten. Op de [website van LOWAN](http://www.lowan.nl) zijn taaldenkgesprekken uitgewerkt voor leerlingen die Nederlands als tweede taal hebben, maar de principes gelden voor alle leerlingen, ongeacht hun taalvaardigheidsniveau.

Maatwerkaanpassingen

Concrete suggesties van SLO voor inhoudelijke en praktische aanpassingen op het gebied van taal- en leesonderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (TOS, dyslexie, ADHD, ASS, auditief beperkt, visueel beperkt, lagere cognitie). Daarin zijn ook uitwerkingen te vinden voor Gesprekken, Luisteren en Spreken.

Conclusie

Er is veel materiaal beschikbaar dat leraren kunnen inzetten om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid vorm te geven in hun eigen onderwijspraktijk. Voor zover is na te gaan, richten de meeste materialen zich op de kerndoelen en/of het Referentiekader Taal. Maar zoals met betrekking tot de methodes ook al is aangegeven, is er geen recente inventarisatie die dit nauwkeurig in beeld brengt.

4.3.2 Methodes en lesmateriaal in de praktijk: uitgevoerd curriculum

Op basis van ervaringen, onder andere opgedaan in de netwerken van taalcoördinatoren en van taalspecialisten, weten we dat veel leraren de methodes als houvast nemen. Dit wordt bevestigd door de recente peilingsonderzoeken Mondelinge taalvaardigheid, waarin geconstateerd is dat vier vijfde van de scholen in het regulier basisonderwijs vooral gebruik maakt van de taalmethode in groep 3 tot en met 8 en in het s(b)o is dat zelfs meer dan 90 procent van de scholen. Minder dan 5 procent gebruikt alleen zelf

ontwikkeld materiaal en 13 procent combineert dat met een methode. Voor de kleutergroepen is dat anders: minder dan de helft van de reguliere basisscholen gebruikt een speciaal kleuterprogramma voor mondelinge taalvaardigheden, maar er wordt vaker gebruik gemaakt van een combinatie van een programma en zelf ontwikkeld materiaal (twee vijfde) of alleen zelfontwikkeld materiaal (18 procent) dan in groep 3 tot en met 8. Hoe het in het s(b)o is bij de kleuters, wordt niet onderscheiden in het peilingsonderzoek.

4.4 Volgen en evalueren van mondelinge taalvaardigheid

In deze paragraaf beschrijven we wat bekend is over hulpmiddelen die leraren kunnen gebruiken om de vaardigheid in mondelinge taal te volgen en te evalueren. In paragraaf 4.4.1. geven we weer wat er aan evaluatie-instrumenten beschikbaar is (potentieel geïmplementeerd curriculum) en in paragraaf 4.4.2 beschrijven we wat er uit de voorgaande peiling naar voren is gekomen met betrekking tot de praktijk van het volgen en evalueren van mondelinge taalvaardigheid (uitgevoerd curriculum).

4.4.1 Beschikbaarheid instrumenten voor volgen en evalueren: potentieel geïmplementeerd curriculum

Het aanbod aan evaluatie-instrumenten voor het volgen van de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid is beperkt.

Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid. (2013) M. van Gijssel & M. van Druenen

Dit boek van het Expertisecentrum Nederlands ondersteunt leerkrachten bij het doelgericht en opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid. Het besteedt aandacht aan het verzamelen, analyseren en interpreteren van leerlinggegevens met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid.

Observatie-instrumenten voor mondelinge taalvaardigheid

Door onderzoekers van het Lectoraat Taalgebruik & Leren van NHL Stenden Hogeschool zijn samen met leerkrachten observatie-instrumenten ontwikkeld voor het volgen van de ontwikkeling van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van kinderen in het basisonderwijs. Er zijn instrumenten voor de leerkracht en voor de leerlingen zelf, om inzicht te krijgen in hun eigen ontwikkeling in de uitvoering van een reeks genres, voor de subdomeinen Spreken en Gesprekken.

Via de Prominent Feature Analysis-methode (PFA-methode) is gezocht naar kenmerken van taalgebruik die geobserveerd kunnen worden. Deze kenmerken zijn vervolgens gebruikt als basis voor de ontwikkeling van de observatie-instrumenten. Voor alle genres is een observatie-instrument uitgewerkt, omdat

uit onderzoek blijkt dat de vaardigheden van leerlingen sterk genre-afhankelijk zijn. Waar mogelijk is een koppeling gemaakt met de referentieniveaus van het Referentiekader Taal, zodat op kenmerkenniveau inzicht verkregen kan worden hoe ver een leerling is in de beheersing.

Voor de volgende genres zijn instrumenten ontwikkeld:

Spoken	Gesprekken
Navertelling (onderbouw)	Fantasiespel (onderbouw)
Betoog (midden-/bovenbouw)	Overleg (onderbouw)
Boekbespreking (midden-/bovenbouw)	Discussie (midden-/bovenbouw)
Instructie (mondeling) (midden-/bovenbouw)	Interview (midden-/bovenbouw)
Presentatie (midden-/bovenbouw)	Overleg (midden-/bovenbouw)
Navertelling (midden-/onderbouw)	

Mondeling op maat

Instrument ontwikkeld door SLO om de mondelinge taalvaardigheden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften door middel van observaties in beeld te brengen en daarvoor een passend aanbod te formuleren.

4.4.2 Volgen en evalueren in de praktijk: uitgevoerd curriculum

In de laatste peilingen mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs zijn schoolleiders bevraagd over hoe op hun scholen zicht wordt gekregen op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen.

In het basisonderwijs worden de ontwikkelingen vaker in de kleuterbouw gevolgd dan in groep 3 tot en met 8. Bij de kleuters worden vorderingen op twee derde van de scholen gevolgd voor Luisteren, op 60 procent voor Spreken en op de helft van de scholen voor Gesprekken. In groep 3 tot en met 8 worden de drie subdomeinen in ongeveer gelijke mate structureel gevolgd door minder dan een derde van de scholen. Iets minder dan een derde volgt de vorderingen af en toe en ongeveer een derde volgt de ontwikkeling helemaal niet.

Hoe de vorderingen gevolgd worden, verschilt. In de kleutergroepen worden observaties door leerkrachten het meest genoemd (gemiddeld 86 procent), terwijl in de groepen 3 tot en met 8 de leerkrachten naast observaties vaak gebruik maken van toetsen uit de (taal)methode. Voor het subdomein Luisteren wordt vaker gebruik gemaakt van methode-onafhankelijke toetsen dan voor

Spreken en Gesprekken. Dit kan worden verklaard door het gebrek aan beschikbaarheid van dergelijke toetsen voor de laatste twee subdomeinen.

Ook het registreren van vorderingen kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Schoolleiders geven aan dat vorderingen structureel of incidenteel worden bijgehouden, maar uit verdiepende interviews met leerkrachten blijkt dat ze het toch lastig vinden om dit goed te registreren en noteren ze vaak alleen een globaal oordeel over spreekbeurten en boekpresentaties.

Conclusie

Het volgen en evalueren van de mondelinge taalvaardigheid gebeurt in beperkte mate. Dat kan verklaard worden uit de beperkte beschikbaarheid van geschikte en hanteerbare meetinstrumenten en het feit dat leerkrachten aangeven het lastig te vinden om vorderingen in de mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling in beeld te brengen.

5 Eerdere peilingen van mondelinge taalvaardigheid

In dit hoofdstuk beschrijven we het gerealiseerd curriculum, oftewel de onderwijsopbrengsten met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid. Welke vaardigheidsaspecten zijn er in het verleden in landelijke peilingen binnen het domein mondelinge taalvaardigheid onderzocht? We geven hier eerst kort weer wat er is gepeild sinds de landelijke peilingen zijn gestart in 1985 en vervolgens wat de resultaten waren van die peilingen. We beschrijven de belangrijkste ontwikkelingen in de opzet en uitkomsten van die peilingen, met het oog op wat er meegenomen zou moeten worden in de komende peiling.

5.1 Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?

Tot aan de vaststelling van het Referentiekader Taal en Rekenen (2008) was de gangbare tweedeling van het domein Mondelinge taalvaardigheid: Luistervaardigheid en Spreekvaardigheid. Dit waren ook de subdomeinen die in de landelijke peilingen tot 2010 werden gepeild. Het referentiekader gaat echter uit van een driedeling: Gesprekken, Luisteren en Spreken. Hoewel in de peiling van 2010 elementen uit Gesprekken waren betrokken in de peiling spreekvaardigheid aangezien de definitie van spreekvaardigheid in een communicatief dialogisch kader was geplaatst (Krämer e.a. 2014), bleek dat in de uitwerking van de taken voor Spreekvaardigheid toch uitsluitend naar het subdomein Spreken was gekeken. In de meest recente peiling is er wel voor gekozen om het domein Gesprekken apart te peilen. Dat geldt voor zowel de peiling in het regulier basisonderwijs (2016-2017) als voor de peiling in het speciaal (basis)onderwijs (2017-2018).

Hieronder geven we in de eerste tabel de taken aan zoals die bij de oude tweedeling zijn gehanteerd. In de tweede tabel worden de taken voor Gesprekken weergegeven zoals die in de recente peilingen zijn gebruikt. Van de recente peilingen beschrijven we zowel de gepeilde taken per subdomein als de afzonderlijke kenmerken van de taken. Beide zijn weergegeven in de overzichten. Dit zijn de kenmerken van de taakuitvoering zoals beschreven in het Referentiekader Taal (zie ook paragraaf 2.2). Daaraan is bij de subdomeinen Spreken en Gesprekken een kenmerk aan het beoordelingsmodel toegevoegd als randvoorwaarde, namelijk de uitvoering van de opdracht in het algemeen. Bij Spreken werd gelet op volledigheid en inhoudelijke kwaliteit van de uitvoering van de taak en bij Gesprekken op de aanwezigheid en kwaliteit van de argumentatie, de complexiteit van de inhoud en de helderheid van de voorstellen. Zie bijlage 4 voor de keuzes die gemaakt zijn voor de peiling Einde speciaal (basis)onderwijs 2017-2018.

	<i>Luisteren</i>	<i>Spreeken</i>
Voorstudie 1985/86 (Van den Bergh, Van den Bergh & Wesdorp)	luistertoets	• het beschrijven van een huis • een verhaal doorvertellen • een ongeluk melden • een fiets huren • een proces uitleggen • spelregels uitleggen
PPON Taal 1 (Zwarts, 1990)	• luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar directieve teksten	• informatie doorgeven • beschrijven • samenvatten • evalueren • instrueren • informatie vragen • argumenteren En deelvaardigheden: formuleervaardigheid, interactievaardigheid (communicatieve effectiviteit) en spreektechniek
PPON Taal 2 (Sijtsma, 1997)	• luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar directieve teksten • luisteren naar fictie	• uitspreken van rapporterende teksten • uitspreken van beschouwende teksten • uitspreken van argumentatieve teksten • uitspreken van directieve teksten • uitspreken van fictietekst En de deelvaardigheid: interactievaardigheid
PPON Taal 3, peilingsjaar 1999 (Sijtsma e.a. 2002)	• luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar fictie	
PPON Luisteren, peilingsjaar 2007 (Krom e.a. 2011)	• begrijpen van gesproken teksten • interpreteren van gesproken teksten	

	• reflecteren op gesproken teksten	
PPON Spreken, peilingsjaar 2010 (Krämer e.a. 2014)		• korte responstaak: spreken tijdens korte interactie in vorm van kort antwoord • beeldverhaal: vertelvaardigheid • nieuwsberichttaak: rapporteren van complexe informatie Zie bijlage 5 voor nadere informatie over deze taken.
Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde basisonderwijs, peilingsjaar 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a)	• luisteren naar instructies • luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet Afzonderlijke kenmerken: • begrijpen (bijv. onderscheiden van hoofd- en bijzaken, belangrijke informatie uit de tekst halen, betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context) • interpreteren (bijv. relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen ervaringen, interpreteren van informatie en meningen, verwoorden van de bedoeling van de spreker)	• het houden van een monoloog Afzonderlijke kenmerken: • samenhang • afstemming op doel • afstemming op publiek • woordgebruik en woordenschat • vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing Randvoorwaarde uitvoering: • volledigheid • inhoudelijke kwaliteit
Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde speciaal (basis)onderwijs, peiljaar 2017-2018 Inspectie van het	• luisteren naar instructies • luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet Afzonderlijke kenmerken:	• houden van een monoloog (navertellen en verhaal vertellen bij afbeeldingen) Afzonderlijke kenmerken: • samenhang • afstemming op doel • afstemming op publiek

Onderwijs, 2019b)	• begrijpen • interpreteren • samenvatten	• woordgebruik en woordenschat • vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing Randvoorwaarde uitvoering: • volledigheid • inhoudelijke kwaliteit
----------------------	---	--

	<i>Gesprekken</i>	
Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde basisonderwijs, peilingsjaar 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a)	• deelnemen aan discussie en overleg Afzonderlijke kenmerken: • uitvoering (kwaliteit van de inhoud) • beurten nemen en bijdragen aan samenhang • afstemming op doel • afstemming op gesprekspartner • woordgebruik en woordenschat • vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	
Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde speciaal (basis)onderwijs, peiljaar 2017-2018 Inspectie van het Onderwijs, 2019b)	• deelnemen aan gesprek (coöperatief spel) Afzonderlijke kenmerken: • uitvoering (aanwezigheid en kwaliteit van argumentatie, complexiteit van de inhoud, helderheid van de voorstellen) • beurten nemen en bijdragen aan samenhang • afstemming op doel • afstemming op gesprekspartner • woordgebruik en woordenschat • vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	

5.2 Wat zijn de uitkomsten van de peilingen?

Het meeste onderzoek naar bereikte beheersingsniveaus in mondelinge taalvaardigheid is verricht in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau (PPON) en vanaf 2016 in het kader van Peil.onderwijs van de Inspectie. Daarin is mondelinge taalvaardigheid tot 2010 onderscheiden in twee subdomeinen: Spreken en Luisteren. Aanvankelijk werd spreekvaardigheid in peilingen meegenomen in combinatie met lees-, luister- en schrijfvaardigheid en ook in die combinatie gerapporteerd. In de peilingen van 2007, 2010 en 2016-2017 en 2017-2018 is respectievelijk luistervaardigheid en spreekvaardigheid afzonderlijk gerapporteerd. In die laatste ronde peilingen is ook gespreksvaardigheid gepeild. We bespreken hier eerst kort de uitkomsten van de peilingen tot en met 2010. Daarna ga we uitgebreider in op de uitkomsten

van de peilingen uit 2016-2017 (basisonderwijs) en 2017-2018 (speciaal (basis)onderwijs).

5.2.1 Eerdere peilingen mondelinge taalvaardigheid

Bonset en Hoogeveen hebben in hun inventarisatie van onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs de PPON's tot en met 1999 besproken. Voor luisteren en spreken trekken zij de volgende compacte conclusie (Bonset & Hoogeveen, 2011, p.51):

"Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren op spreektaken iets onder het minimumniveau dat experts van hen verwachten, maar onder het niveau dat experts wenselijk achten. Op luistertaken behalen ze het minimumniveau, maar presteren ze eveneens onder het niveau dat wenselijk geacht wordt (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1997; Sijtsma, Van der Schoot en Hemker, 2002)."

De landelijke peiling van luistervaardigheid in 2007 is uitgevoerd voordat het referentiekader werd vastgesteld. In deze peiling is de vaardigheid van de leerlingen in het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten en het reflecteren op deze teksten onderzocht (Krom e.a. 2011). Ongeveer twee derde van de leerlingen in groep 8 begrijpt gesproken teksten voldoende, maar dat zijn iets minder leerlingen dan de beoogde standaard. De helft van de leerlingen interpreteert gesproken teksten op voldoende niveau, maar 70 à 75 procent wordt wenselijk geacht. De meeste leerlingen zijn goed in staat te reflecteren op gesproken teksten.

De resultaten van de spreekvaardigheidspeiling van 2010 laten zien dat er een grotere variatie is in prestaties binnen groep 8 leerlingen dan tussen groep 8, groep 5 en sbo. Op de korte responstaak beheersen de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 respectievelijk 30, 49 en 67 procent van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit goed. Zeer veel leerlingen uit groep 8 maken geen fouten in woordkeuze. Spreektechniek is voor ca. 15 procent van de achtstegroepers onvoldoende. Op vertelvaardigheid behaalt de gemiddelde groep 8 leerling 63 procent van de inhoudselementen. Ook hier maken de meeste leerlingen nauwelijks woordkeuzefouten. Structuur en samenhang wordt nog wel in enige mate gerealiseerd in metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, maar zeer weinig in causale verbindingswoorden. Zeer veel leerlingen spreken goed verstaanbaar en nooit aarzelend. Op de nieuwsberichttaak verwerken de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen gemiddeld 13, 39 en 58 procent van de 31 beoordeelde inhoudselementen. Woordkeuzefouten worden weinig gemaakt. Er is grote variatie in het gebruik van causale verbindingswoorden. Qua spreektechniek en

verstaanbaarheid worden bij ongeveer 15 procent van de leerlingen problemen gesignaleerd. (Krämer e.a. 2014). De resultaten van de peiling van spreekvaardigheid van 2010 konden niet vergeleken worden met die uit eerdere peilingen, onder meer vanwege de vele veranderingen in het instrumentarium (p. 4). Er kunnen dus geen conclusies getrokken worden over veranderingen in de tijd.

5.2.2 De laatste peilingen

In deze paragraaf geven we de belangrijkste uitkomsten weer uit de peilingsonderzoeken Einde basisonderwijs in het peiljaar 2016-2017 en Einde speciaal(basis)onderwijs in het peiljaar 2017-2018. Voor uitgebreide resultatenbeschrijvingen verwijzen we naar de bijbehorende rapporten van de inspectie (Inspectie van het Onderwijs 2019a, 2019b).

Peilingsonderzoek Einde basisonderwijs 2016-2017

De resultaten van het meest recente peilingsonderzoek in het reguliere basisonderwijs laten zien dat voor alle subdomeinen minimaal 85 procent van de leerlingen het fundamentele referentieniveau 1F beheerst: ruim 95 procent bij Luisteren, 92 procent bij Spreken en 87 procent bij Gespreksvaardigheid. Dat betekent dat het ambitieniveau (85 procent 1F) van de commissie Meijerink voor de mondelinge taalvaardigheid ruim wordt behaald. De ambitie met betrekking tot het streefniveau 2F (65 procent) wordt voor geen van de drie subdomeinen behaald: bij luisteren wordt 2F behaald door 40 procent, bij spreken door 62 procent en bij gesprekken door 49 procent.

Als we preciezer kijken naar de resultaten voor de drie subdomeinen, zijn de volgende uitkomsten van belang:

Voor **Luistervaardigheid** zijn de leerlingen getoetst op de kenmerken begrijpen en interpreteren aan de hand van twee luistertaken, namelijk luisteren naar instructies en luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet. Voor beide kenmerken hadden de leerlingen gemiddeld 72 procent goed. Begrijpen en interpreteren worden dus als even moeilijk ervaren. Wanneer gekeken wordt naar de verschillen tussen leerlingen die 1F nog niet bereikt hebben, de leerlingen op 1F en de leerlingen op 1S/2F, zien we dat de verschillen tussen die laatste twee groepen voor luistervaardigheid kleiner zijn. De meest onderscheidende taakkenmerken tussen 1F en 1S/2F zijn begrijpen en interpreteren, maar er zijn geen duidelijke verschillen op deze kenmerken.

Spreekvaardigheid is gemeten door middel van een taak, namelijk het houden van een monoloog in de vorm van een vlog. In de peiling zijn – naast de algemene uitvoering van de taak – de volgende vijf taakkenmerken gemeten:

samenhang, afstemming op doel, afstemming op publiek, woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. De hoogste beoordeling kregen de leerlingen gemiddeld op vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Ze scoorden gemiddeld het laagst op afstemming op publiek. Wanneer gekeken wordt naar het verschil tussen leerlingen die 1F nog niet beheersen en leerlingen die dat al wel doen, valt op dat dat dat verschil vooral zichtbaar is in de prestaties op de inhoudelijke kwaliteit van de uitvoering van de taak. 1F-leerlingen scoren hoger op dit kenmerk en dat geldt ook voor de volledigheid van de uitvoering en woordgebruik. Het verschil tussen leerlingen op 1F-niveau en 2F(1S)-niveau zit vooral in de afstemming op het publiek en de mate waarin de leerlingen hun spreekdoel tot uiting weten te brengen.

Het subdomein **Gespreksvaardigheid** is gemeten door leerlingen in groepjes van drie een gesprek te laten voeren over het organiseren van een goededoelenactie. Dit betreft dus de taak: deelnemen aan discussie en overleg. De vier taakkenmerken waarop leerlingen beoordeeld werden, waren: beurten nemen en bijdragen aan samenhang, afstemming op doel, afstemming op gesprekspartner en woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Daarnaast werd de kwaliteit van de inhoud beoordeeld. Daarop scoorden de leerlingen gemiddeld het laagst. De hoogste beoordeling kregen ze gemiddeld op woordgebruik en woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Daarnaast is gekeken wat verschil maakt tussen de referentieniveaus. Het belangrijkste verschil tussen leerlingen die op 1F zitten, vergeleken met leerlingen die dat nog niet behalen, zit in het kunnen gaande houden van een gesprek en het nemen van initiatief in beurten. Ook op doelgerichtheid scoren 1F-leerlingen hoger. 2F-leerlingen scoren dan weer hoger op dit kenmerk dan 1F-leerlingen, en ook op het gesprek op gang houden en actief luisteren scoren 2F-leerlingen relatief hoger dan 1F-leerlingen.

Peilingsonderzoek Einde speciaal (basis)onderwijs 2017-2018

In het jaar 2017-2018 vond de eerste afzonderlijke peiling in het speciaal (basis)onderwijs plaats. De resultaten laten zien dat de ambities van de commissie Meijerink, dat minimaal 85 procent van de leerlingen aan het einde van het primair onderwijs op niveau 1F zit en 65 procent op 1S/2F, veel te hoog zijn voor een deel van de leerlingen in het s(b)o. In het sbo haalt 41 procent van de leerlingen het fundamenteel niveau 1F voor Luisteren, voor Spreken is dat 68 procent en voor Gesprekken is dat 41 procent. In het so zijn de percentages respectievelijk 66, 79 en 49 procent. De ambitie voor het behalen van het streefniveau ligt voor sbo en so nog verder buiten het bereik: voor Luisteren behaalt 7 procent 1S/2F. Voor Spreken en Gesprekken is alleen op 1F

gerapporteerd, omdat de gebruikte taken zodanig waren aangepast voor de doelgroep, dat ze alleen geschikt waren voor 1F. De verschillen in beheersingsniveaus tussen de leerroutes (Passende perspectieven) zijn echter groot. Met name de beheersingsniveaus van leerlingen in leerroute 1 (uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo) liggen dichtbij de beheersingsniveaus in het regulier basisonderwijs. De leerlingen in het so laten gemiddeld een hoger beheersingsniveau zien voor Luisteren en Spreken dan leerlingen in het sbo.

Als we preciezer kijken naar de subdomeinen van Mondelinge taalvaardigheid, zijn de volgende uitkomsten van belang:

Voor **Luistervaardigheid** vinden leerlingen in het sbo en so de opgaven het moeilijkst waarin ze moeten samenvatten en de opgaven waarin alleen begrip gemeten wordt, het makkelijkst. Voor leerlingen die 1F nog niet beheersen maakt het type luistertaak uit: ze hebben meer moeite met het luisteren naar videofragmenten dan audiofragmenten en ook meer moeite met dialogen dan met monologen. Luistervaardigheid werd ook gemeten tijdens de gesprekstaak: de leerlingen kregen mondelinge instructie van de toetsleider. De toetsleider observeerde of de leerlingen de instructie goed uitvoerde. Dit werd relatief goed uitgevoerd: door ruim een derde van de leerlingen in het so en 17 procent in het sbo. Ook is gekeken naar verschillende groepen leerlingen: leerlingen met ASS (autisme spectrum stoornis) behalen hogere scores op luistervaardigheid dan leerlingen met een ander zorgprofiel. Leerlingen met een laag IQ (lager dan 70) behalen de laagste scores.

Voor **Spreekvaardigheid** is het beeld vergelijkbaar met het regulier onderwijs: leerlingen zijn over het algemeen goed in staat om een verhaal af te stemmen op het spreekdoel en om grammaticaal correct, vloeiend en verstaanbaar te spreken. De leerlingen hebben de meeste moeite met het afstemmen op publiek. Voor leerlingen die het 1F-niveau nog niet beheersen, blijkt het aanbrengen van samenhang relatief moeilijk te zijn. En dat terwijl, vergeleken met het regulier basisonderwijs, de taak voor het s(b)o veel meer voorgestructureerd was dan de taak die in de peiling bo gebruikt werd. Wanneer de verschillende zorgprofielen worden vergeleken, vallen verschillen bij de volgende taakkenmerken op. Met name leerlingen met een lagere cognitie (lager IQ) hebben moeite met aanbrengen van samenhang, terwijl leerlingen met ADHD hier juist relatief minder moeite mee hebben. Leerlingen met ASS hebben, in vergelijking met andere zorgprofielen en andere taakkenmerken, weinig moeite met het vinden van de juiste woorden en het aanbrengen van variatie in woordgebruik. De naverteltaak laat de grootste verschillen zien tussen leerlingen die 1F wel of niet beheersen. Leerlingen op 1F-niveau

beheersen de volgende kenmerken beduidend beter: opbouw van het verhaal, woordgebruik en inhoudelijke kwaliteit.

Voor **Gespreksvaardigheid** worden over het algemeen de leerlingen het laagst beoordeeld op inhoudelijke kwaliteit van het gesprek dat ze gevoerd hebben tijdens het samenwerkingsspel. Leerlingen met ADHD hebben moeite met afstemmen op hun gesprekspartners, vergeleken met de andere zorgprofielen. De verschillen tussen leerlingen die wel of niet 1F hebben bereikt zijn het grootste voor de kenmerken: doelgerichtheid, begrijpelijk maken van de eigen gedachtegang en actief luistergedrag. Leerlingen onder 1F hebben meer moeite met deze kenmerken dan leerlingen die 1F al wel behaald hebben.

5.2.3 Conclusie

Hoe heeft de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs zich ontwikkeld over de laatste twee peilingsmomenten? In de laatste peilingen is voor spreekvaardigheid en luistervaardigheid een aantal ankeritems opgenomen uit de verschillende peilingen. Ankeritems zijn opgaven die in beide jaren hetzelfde zijn en op eenzelfde manier zijn afgenomen. Voor het regulier basisonderwijs kan zo een vergelijking gemaakt worden tussen 2007 en 2017 voor luistervaardigheid en tussen 2010 en 2017 voor spreekvaardigheid. Omdat gespreksvaardigheid in 2007/2010 niet apart is gepeild, kan deze vergelijking niet gemaakt worden.

In het regulier basisonderwijs zien we dat:

- de luistervaardigheid in 2017 is afgenomen ten opzichte van 2007, ook als rekening wordt gehouden met het toegenomen aantal leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands: in 2007 werd gemiddeld 71 procent van de ankeritems goed gemaakt, tegen 64 procent in 2017;
- de spreekvaardigheid vergelijkbaar is: er zijn er geen noemenswaardige verschillen te zien tussen 2010 en 2017, de spreekvaardigheid is dus – op basis van de ankeritems – stabiel gebleven.

Voor het speciaal (basis)onderwijs kan alleen een vergelijking gemaakt worden voor luistervaardigheid tussen 2007 en 2018 in het sbo. Voor spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid zijn geen vergelijkbare metingen gedaan en in het so is niet eerder gepeild.

- De luistervaardigheid is licht gedaald: in 2007 beheerste 64 procent van de schoolverlaters de opgaven beheersten en in 2018 was dat 61 procent. Dit is een vergelijkbare trend als in het regulier basisonderwijs.

Om de ontwikkelingen te kunnen blijven volgen, zullen ook in de komende peiling weer ankeritems opgenomen moeten worden, niet alleen voor luistervaardigheid en spreekvaardigheid, maar nu ook voor gesprekvaardigheid.

6 Advies te peilen vaardigheden in 2024

Dit hoofdstuk geeft aan welke aspecten van mondelinge taalvaardigheid (subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering) in de nieuwe peiling in het voorjaar 2024 opgenomen zouden moeten worden. Dit advies is gebaseerd op de informatie over het curriculum Mondelinge taalvaardigheid uit de voorgaande hoofdstukken en de input van de deelnemers aan de online veldraadpleging op 11 november 2021. Het verslag van deze veldraadpleging en de deelnemerslijst zijn opgenomen in respectievelijk bijlage 5 en 6. De deelnemers hebben voorafgaand aan de veldraadpleging een conceptversie van deze domeinbeschrijving en bijbehorende gespreksvragen en discussiepunten ontvangen ter voorbereiding (bijlage 7).

Dit advies is hoofdzakelijk gericht op de wenselijkheid, niet op de haalbaarheid. De beschrijving is primair gericht op welke aspecten van mondelinge taalvaardigheid men wenselijk acht om te peilen. Daarbij is rekening gehouden met twee criteria:

- *Relevant:* is het een belangrijk onderdeel van het concept mondelinge taalvaardigheid?
- *Realistisch:* vormt het in enige mate een afspiegeling van de aspecten die in de onderwijspraktijk aan de orde komen en is het te verwachten dat leerlingen beschikken over de benodigde vaardigheden?

Hoe de gewenste aspecten van mondelinge taalvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden, is zoveel mogelijk buiten deze domeinbeschrijving gehouden. Dat is immers een stap die in de volgende fase door de instrumentontwikkelaars gezet moet worden. Een enkele keer worden wel richtinggevend suggesties gegeven voor de instrumentontwikkeling. Waar nodig zijn de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijk richting te geven aan de instrumentontwikkeling. Voor een domein als Mondelinge taalvaardigheid is het bijna onontkoombaar om in de discussie daarover de haalbaarheid van betrouwbaar meten en de invloed daarvan op het ontwikkelen van instrumenten mee te nemen.

De peiling meet het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van het Referentiekader Taal, voor alle drie de subdomeinen (Gesprekken, Luisteren, Spreken) uit het domein Mondelinge taalvaardigheid. Voor alle drie de subdomeinen dient te worden vastgesteld of de leerlingen presteren op niveau 1F of 2F, wat impliceert dat luistertaken op beide niveaus qua tekstkenmerken aangeboden moet worden. In subparagrafen wordt ieder subdomein besproken:

hier worden de keuzes en de specificaties aangegeven voor de uitwerking van instrumenten voor de peiling.

6.1 Gesprekken

Voor het subdomein Gesprekken gaat het in het Referentiekader Taal om de taken:

- deelnemen aan discussie en overleg
- informatie uitwisselen

In de vorige peiling is gekozen om alleen deelnemen aan discussie en overleg te peilen: bij het bo door een gesprekstaak waarbij leerlingen een fictieve actie voor het goede doel organiseerden, bij het sbo door deel te nemen aan een coöperatieve speltaak. Bij deze taken is gekeken naar alle aspecten van de taakuitvoering.

6.1.1 Voorstel domein gesprekken peiling 2024

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om twee goed van elkaar te onderscheiden gespreksactiviteiten in de peiling op te nemen, bijvoorbeeld een meer exploratief/dialogisch gesprek (taaldenkgesprek/filosofisch gesprek), waarmee een gesprek bedoeld wordt dat gericht is op de gezamenlijke constructie van kennis en/of ideeën, en een besluitvormend of probleemoplossend gesprek, waarbij deelnemers in een gesprek met elkaar moeten onderhandelen en overleggen om tot een besluit of oplossing te komen. Mocht het in de peiling niet haalbaar zijn om twee taken af te nemen, dan gaat de voorkeur uit naar een dialogisch gesprek, waarmee alle kenmerken van de taakuitvoering gepeild kunnen worden en waarvan informatie uitwisselen een belangrijk onderdeel is.

Hierbij zouden alle in het Referentiekader genoemde kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen:

- beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op gesprekspartner
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Daarnaast wordt voorgesteld om voor het beschrijven van de kwaliteit van de taakuitvoering, naast de kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader, ook te kijken naar kenmerken van *exploratory talk* (Mercer, 1995; Mercer & Littelton, 2007). Deze vorm van interactie wordt namelijk

gekenmerkt door het positief kritiseren van een voorgaande bijdrage in het gesprek en het aandragen en beargumenteren van alternatieve voorstellen. De inzichten rondom *exploratory talk* bieden daarmee een mooi kader om te kijken hoe leerlingen in staat zijn om voort te bouwen op elkaars bijdragen om gezamenlijk tot nieuwe inzichten te komen, hoe ze beurten verdelen en hoe ze ideeën inbrengen en die van anderen bevragen.

6.1.2 Toelichting bij voorstel gesprekken

Nadere specificaties ten aanzien van de taken:

- Het meten van gespreksvaardigheden is complex en arbeidsintensief. Daarom is in de vorige peiling gekozen voor één gesprekstaak. Toch pleiten we voor het afnemen van twee gesprekstaken, waarbij het volgens de veldraadpleging niet zozeer relevant is om beide taken uit het Referentiekader te peilen (deelnemen aan discussie/overleg en informatie uitwisselen) als wel om twee taken te kiezen die duidelijk verschillen in het communicatieve doel. Er zou dus ook gekozen kunnen worden voor twee gesprekstaken die passen bij discussie/overleg, waarbij in de ene taak bijvoorbeeld gediscussieerd moet worden over een stelling en bij de andere taak overlegd moet worden over een te organiseren excursie.
Het afnemen van twee in plaats van een gesprekstaken in plaats van een taak heeft als voordeel dat het verkregen beeld van de gespreksvaardigheid dan minder afhankelijk is van elementen die van invloed kunnen zijn op de uitvoering, zoals groepssamenstelling en gespreksonderwerp.
- Kies voor een zo authentiek mogelijke gesprekstaak: een taak vanuit een typische gespreksactiviteit, waarbij de urgentie van het gesprek voor leerlingen duidelijk is. Met elkaar besluiten nemen of een oplossing zoeken voor een probleem is een voorbeeld van zo'n typische gesprekstaak: besluiten nemen en gezamenlijk verschillende oplossingen afwegen zijn zaken die je vooral met elkaar doet in een gesprek.
- Construeer de taak zo dat alle gespreksdeelnemers gestimuleerd worden om aan het gesprek bij te dragen. Dit kan bijvoorbeeld door de leerlingen vooraf van verschillende informatie te voorzien of verschillende opdrachten te geven in het gesprek.
- Kies voor de inhoud van de taak veilige onderwerpen, waar kinderen geen specifieke voorkennis voor nodig hebben en die aansluiten bij de belevingswereld. Het onderwerp moet zo gekozen worden dat het leerlingen stimuleert om er iets over te willen zeggen. Kies bijvoorbeeld de overgang naar het voortgezet onderwijs of start een gesprek naar aanleiding van een prikkelende stelling (zoals 'meisjes kunnen beter

voetballen dan jongens'). Om de invloed van voorkennis kleiner te maken, kan deze ook aangebracht worden door een gemeenschappelijke start. Bijvoorbeeld door eerst samen te kijken naar een filmpje, spel of raadsel. Het kan daarbij helpen om kinderen eerst individueel te laten reflecteren op hetgeen ze gehoord of gezien hebben (met een korte reflectietaak) voordat ze er met elkaar over in gesprek gaan.

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering:

- Zoals in 6.1.1 gezegd: voor het opstellen van het beoordelingskader voor de kenmerken van de taakuitvoering adviseren de experts in de veldraadpleging om – naast een operationalisatie van de bekende kenmerken uit het Referentiekader – ook te kijken naar kenmerken van *exploratory talk* (bijv. Mercer & Littleton 2007), waar ze relevant zijn voor het gekozen communicatieve doel. Het vragen naar elkaars ideeën is bijvoorbeeld zo'n kenmerk van *exploratory talk* dat zeer relevant is in een probleemoplossend gesprek.

Nadere specificaties ten aanzien van de setting:

- De voorkeur gaat uit naar een taak met drie leerlingen. Hiermee blijft het dialogische karakter van Gesprekken behouden en is de uitdaging om zo betrouwbaar mogelijk te peilen zo beheersbaar mogelijk gehouden. Iedere gesprekspartner meer brengt een veelvoud van peilingsproblemen met zich mee. Bij drie leerlingen is er de meeste kans op voldoende taaloutput van alle deelnemers. Bovendien kun je bij drie gespreksdeelnemers de vaardigheid in beurtwisseling (het nemen en toewijzen van beurten) beter peilen dan bij twee, omdat er bij drie deelnemers meer dan een potentiële andere spreker aanwezig is en de beurt nemen of krijgen dus minder vanzelfsprekend is. De voorkeur gaat uit naar een gesprek zonder leerkracht of toetsleider: een volwassene (leerkracht of toetsleider) heeft invloed op hoe het gesprek verloopt (Hiddink, 2019). Bovendien is het in de praktijk te ingewikkeld om de eigen leerkracht vrij te roosteren voor toetsafname en is een toetsleider een vreemde voor de leerlingen.
- Betrek de leerkrachten bij de groepssamenstelling, zodat de groepjes zo samengesteld worden dat alle leerlingen voldoende tot output komen. Aspecten die hierbij een rol spelen zijn: de verwachte gespreksvaardigheid van leerlingen, algemene taalvaardigheid, sociale verhoudingen (vrienden), karaktereigenschappen (introvert/extravert) en gender. Als gekozen wordt voor twee taken, neem dan twee taken in wisselende

groepssamenstelling. Dat beperkt de invloed van de groep op de prestatie van de individuele leerling.

- Leerlingen komen het beste tot gesprek in een vertrouwde omgeving, waarbij ze zo min mogelijk het gevoel hebben in een toetssituatie te zitten. Gebruik je een camera, zet die dan op enige afstand. Dit is extra relevant voor s(b)o-leerlingen

Aandachtspunten:

- De context is bepalend voor het communicatieve belang dat de leerlingen ervaren bij de uitvoering van de taak. Indien de context niet voldoende motiverend is, zullen de leerlingen zich, naar verwachting, niet optimaal inzetten bij de uitvoering van de taak.
- Het real-time beoordelen van gesprekken is moeilijk. Daarom wordt geadviseerd de te peilen gespreksituaties te filmen en naderhand te beoordelen.
- Kenmerken van de taakuitvoering van luisteren kunnen ook gepeild worden in een gesprekstaak (zie Luisteren). Denk aan kenmerken als het aannemen van een luisterhouding, het tonen van begrip.

Verschil peiling bo en s(b)o

Het is principieel onwenselijk om verschil te maken in de taken voor bo en s(b)o, maar er moet wel nagedacht worden over een taak die voor beide groepen geschikt is wat betreft inhoud en setting. Denk aan structuur, visuele ondersteuning en een concrete, voor de leerlingen, realistische opdracht. Leerlingen in het bo kun je dezelfde hulpmiddelen toestaan, omdat ook daar de leerlingpopulatie divers is.

- Bij het beoordelen van de gespreksvaardigheid zouden bij beide groepen ook dezelfde kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen, maar er kan wel een verschil worden gemaakt in de weging van de kenmerken. De kenmerken van de taakuitvoering die een relatie hebben met het communicatieve doel (afstemming op doel, publiek, enzovoort) moeten zwaarder wegen dan bijvoorbeeld de vaardigheden rondom woordenschat en vloeiendheid, omdat leerlingen in het s(b)o vaak meer moeite hebben met deze aspecten.

6.2 Spreken

Voor het subdomein Spreken gaat het in het Referentiekader Taal om het houden van een monoloog. In de vorige peiling maakten leerlingen in het bo een vlog van drie tot vijf minuten over een fictieve bijzondere gebeurtenis. Voor

het sbo is gekozen voor twee taken: een taak waarbij leerlingen en feitelijk verhaal moesten (na)vertellen en een verteltaak waarbij leerlingen hun fantasie mochten gebruiken met behulp van *story cubes*.

6.2.1 Voorstel spreken peiling 2024

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om zowel voor het bo als het s(b)o weer de vaardigheid in een monoloog te peilen. Alle kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen:

- samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op publiek
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

6.2.2 Toelichting bij voorstel Spreken

Nadere specificaties ten aanzien van de taak:

- De taak monoloog omvat een rijke variëteit aan genres. Maak een weloverwogen keuze uit mogelijke genres en contexten op grond van relevantie voor het onderwijs en herkenbaarheid voor de leerling. Het kan voor leerlingen functioneler (en daarmee communicatief relevanter) zijn om een verslag te doen van een onderzoekend leren project dan een spreekbeurt te houden. De context moet zorgen voor betrokkenheid bij de taakuitvoering. Een belangrijk aspect is dat de spreker werkelijk iets nieuws aan de luisteraars vertelt.
- Om Spreken te peilen wordt geadviseerd om gebruik te maken van meerdere kleinere spreektaken met verschillende communicatieve doelen (informerend, overtuigen, instrueren). Kies de taken zo dat leerlingen voldoende uitgedaagd worden om te spreken. Voorstellen voor taken:
 - Naverteltaak naar aanleiding van iets wat gezien of gehoord is (bijvoorbeeld een item uit het Jeugdjournaal).
 - Een telefoongesprek waarbij kinderen bellen met een vraag en voordat ze informatie krijgen, eerst informatie moeten verschaffen (bijvoorbeeld over het probleem, de situatie, de context). Denk aan het bellen naar een klantenservice voor een klacht over een kapot apparaat of informeren naar de mogelijkheden voor een excursie naar een bedrijf met de klas.
 - Een ervaringsverslag, waarbij leerlingen vertellen over een individuele ervaring, zoals de vragen die gesteld worden bij de Taalronde (Van Norden).

Ga uit van situaties uit het dagelijks leven, zoals spreken bij het bellen om informatie op te vragen: praktische spreektaken waarin de doelen gemeten kunnen worden binnen een functionele context.

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering:

- Woordgebruik en woordenschat dienen niet als apart taakkenmerk gepeild te worden, maar alleen in het licht van de afstemming op doel en publiek. De centrale vraag moet zijn: kan een leerling de informatie zo brengen dat de ander het begrijpt?
- Voor het meten van de vaardigheid afstemmen op publiek is het van belang dat het publiek duidelijk is beschreven voor de leerlingen. Om 'afstemming op publiek' te kunnen peilen moet een relevant publiek gespecificeerd worden, bijvoorbeeld ouders, de eigen klasgenoten, de hele school, een buurtbijeenkomst. Formeel en informeel taalgebruik spelen hier een rol. Soms heb je het publiek niet direct voor je, zoals bij een vlog of radio-optreden, maar moet je je wel een voorstelling kunnen maken van dat publiek en hoe je ze aan het luisteren krijgt, hoe je ze moet boeien en je boodschap daarop afstemmen.
- Afhankelijk van de spreektaak kan het gebruiken van mimiek en gebaren als onderdeel van afstemmen op je publiek beoordeeld worden, maar dan wel minimaal en alleen functioneel bij de taak. Bijvoorbeeld: de leerling kijkt het publiek aan, de lichaamstaal van de leerling is in overeenstemming met het spreekdoel (kijkt overtuigend, enzovoort).

Aandachtspunten:

- Creëer een veilige setting, waarin de leerlingen zich rustig kunnen voorbereiden en zich vertrouwd genoeg voelen om voldoende taaloutput te geven. Overweeg om te werken met kleine groepjes leerlingen, waarbij leerlingen elkaars publiek zijn. Bijvoorbeeld wanneer ze vertellen over een persoonlijke ervaring.
- Bij de selectie van spreektaken is het wenselijk om in ieder geval een spreektaak uit de vorige peiling voor bo of s(b)o terug te laten komen (bijvoorbeeld de naverteltaak). Dat is vrij eenvoudig uitvoerbaar en dus haalbaar, en maakt het beter mogelijk om trends in spreekvaardigheid te duiden.
- Bij het beoordelen van de spreekvaardigheid zouden bij beide groepen ook dezelfde kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen, maar er kan wel een verschil worden gemaakt in de weging van de kenmerken. De kenmerken van de taakuitvoering die een relatie hebben met het communicatieve doel (afstemming op doel,

publiek, enzovoort) moeten bijvoorbeeld zwaarder wegen dan bijvoorbeeld de vaardigheden rondom woordenschat en vloeiendheid, omdat leerlingen in het s(b)o vaak meer moeite hebben met deze aspecten.

Verschil peiling bo en s(b)o:

- De spreektaak kan voor bo en s(b)o dezelfde zijn, maar voor s(b)o-leerlingen moet goed nagedacht worden over het inzetten van middelen die leerlingen ondersteunen bij het spreken. Aspecten waaraan gedacht kan worden zijn:
 - structuur, bijvoorbeeld spiekbrieftjes;
 - visuele ondersteuning, bijvoorbeeld PowerPoint, plaatjes.Je kunt leerlingen in het bo dezelfde hulpmiddelen toestaan, omdat ook daar de leerlingpopulatie divers is.

6.3 Luisteren

Voor het subdomein Luisteren gaat het in het Referentiekader Taal om de taken:

- luisteren naar instructies
- luisteren als lid van een live publiek
- luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet

Voor het vaststellen van de luistervaardigheden van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is in de vorige peiling een digitale toets gebruikt. De luistertoets bevatte fragmenten uit twee van de drie taken zoals omschreven in het Referentiekader Taal en Rekenen, namelijk 'luisteren naar instructies' en 'luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet'.

Binnen het s(b)o is Luisteren gemeten met twee taken: in een klassikale pen-en-papiersituatie en in een praktische spelsituatie. Bij de klassikale pen-en-papiertoets zijn via een digibord met bijbehorend toetsboekje vragen gesteld over kijk- en luisterfragmenten. 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.

6.3.1 Voorstel luisteren peiling 2024

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om net als de vorige peiling de taken *luisteren naar instructies* en *luisteren naar radio, tv of internet* te peilen, waarbij deze kenmerken van de taakuitvoering worden meegenomen:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten

6.3.2 Toelichting bij voorstel luisteren

Nadere specificaties ten aanzien van de luistertaak:

- Bij Spreken en Gesprekken kan gemeten worden of de vaardigheid van de leerling zich op niveau 1F of 2F bevindt. Bij Luisteren bepaalt de aangeboden taak op welk niveau de leerling gepeild wordt. Om vast te stellen op welk niveau de leerlingen kunnen presenteren, moeten luistertaken aangeboden worden op zowel 1F als op 2F-niveau. Het is te overwegen een adaptieve toets te ontwerpen.
- Bij de selectie van luisterteksten moet het criterium worden meegenomen dat leerlingen luisteren naar rijke teksten. Daarbij moet wel duidelijk omschreven worden wat de kenmerken van rijke teksten zijn (teksten rijk van inhoud en goede taalkwaliteit, zie voorstellen ontwikkelteam Nederlands, 2019).
- Aanbevolen wordt om zowel luistertaken met beeld (bijvoorbeeld YouTube-filmpjes, tv) en zonder beeld (Podcast, luisterboek) aan te bieden.
- Geadviseerd wordt om twee luistertaken af te nemen. Suggesties voor genres zijn:
 - luisteren naar instructie (lukt het iemand om een instructie op te volgen): een pionnetje door een doolhof of over een route leiden, hoe open ik een kluis (bijvoorbeeld in een escaperoom);
 - luisteren naar radio, tv, internet: actuele podcast, filmpjes, luisterboek.
- Er moeten meerdere korte luisterfragmenten in een luistertaak worden opgenomen, waarbij gebruik gemaakt wordt van een breed palet aan genres en onderwerpen.

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering:

- In tegenstelling tot de vorige peiling stelt de veldraadpleging voor om het kenmerken 'samenvatten' ook te peilen, maar voor s(b)o wel met aangepaste verwachting gerelateerd aan de doelgroep (bijvoorbeeld in de verwachte output: geen zelfstandig geschreven samenvatting).
- De kenmerken 'begrijpen' en 'interpreteren' zouden samengevoegd moeten worden tot een kenmerk van de taakuitvoering 'begrijpen en

interpreteren', omdat het volgens de veldraadpleging kunstmatig is om deze twee aspecten uit elkaar te halen bij een luistertaak (omdat deze processen gelijktijdig plaatsvinden). Als voor de vergelijkbaarheid met voorgaande peilingen toch gekozen wordt om ze gescheiden te houden, dan moet heel goed worden nagedacht over hoe deze kenmerken van de taakuitvoering geoperationaliseerd worden in de items. Items waarin gevraagd wordt naar woordbegrip zouden bijvoorbeeld moeten vallen onder 'begrijpen' en items waarin gevraagd wordt naar de bedoeling onder 'interpreteren'.

- Grote opdracht 6 van de voorstellen curriculum.nu (Ontwikkelteam Nederlands, 2019) benadrukt het belang van de vaardigheid van leerlingen om (digitale) informatie kritisch te kunnen verwerven, verwerken en verstrekken. Het is interessant om dit in de komende peiling mee te nemen als een soort nulmeting. Bij het peilen van de luistervaardigheid kan meegenomen worden of leerlingen zich kritisch kunnen verhouden tot de luisterbronnen met betrekking tot de betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid van verschillende, soms tegenstrijdige bronnen. Het gaat bijvoorbeeld om het beoordelen van de bron, het wegen van verschillende meningen, het aanwijzen of herkennen van onjuistheden en framing.

Aandachtspunten:

- Bij de selectie van luistertaken is het wenselijk om een deel van de luistertaken uit de vorige peiling terug te laten komen. Dat is vrij eenvoudig uitvoerbaar en dus haalbaar, en maakt het beter mogelijk om trends in luistervaardigheid te duiden.
- Naast aparte luistertaken kan overwogen worden om kenmerken van de taakuitvoering van luisteren ook te peilen in een gesprekstaak (zie Gesprekken). Denk aan kritisch luisteren naar meningen van anderen, of luisteren naar informatie.

Verschil peiling bo en s(b)o:

- Er hoeft geen onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o.

7 Bronnen

Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Beek, A. van der, Hoogeveen, M., Prenger, J. (2015) *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool*. Enschede: SLO.

Biemond, H., Verhoeven, L. & Litjens, P. (2007) *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008) *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

CvTE (2014). *Algemeen deel toetswijzer voor eindtoets PO. Inhoudelijke kwaliteitseisen aan eindtoetsen PO*. Versie 27 augustus 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examen.

Dekker, B., Krooneman, P.J., Brekelmans, J. & Groenwoud, M. (2012) *Onderwijsinspanningen taal en rekenen in PO, VO en MBO*. Amsterdam: Regioplan.

Ekens, T. (2009) *Een reisgids door 15.000 bladzijden lesmateriaal*. Enschede: SLO.

Ekens, T. & Jager, R. (2009). *Referentieniveaus in taal- en rekenmethodes. Spoorboekje. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo volgens de referentieniveaus van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Gijsel, M. & Druenen, M. van (2013) *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 2^e druk.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Hiddink, F. (2019). *Early childhood problem-solving interaction: Young children's discourse during small-group work in primary school*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen/ NHL Stenden Hogeschool.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.

- Inspectie van het Onderwijs (2016) *Taal en rekenen aan het einde van de basisschool*. Den Haag: MinOCW.
- Inspectie van het Onderwijs (2019a) *Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde basisonderwijs 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs/Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2019b). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid Einde speciaal (basis)onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs/Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2018/2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koole, T. (2015). Classroom interaction. In K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (Eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (First ed., pp. 1-14) John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9781118611463/wbielsi092.
- Krämer, I., Kuhlemeier, H., Knoop, H., Hemker, B., & Weerden, J. van (2014). *Balans van de spreekvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2010 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. PPON-reeks nummer 56*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- 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. PPON-reeks nummer 46*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Langberg, M. (2016) *Addendum mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o. Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs. Een domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Micklinghoff, T. (2013) Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. *Praxisbulletin* jaargang 31, Nummer 2, 33-36.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2010). *Kerndoelen speciaal onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2020). *De overstap van po naar vo: Handreiking schooladvisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ontwikkelteam Nederlands (2019) *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands* Den Haag: curriculum.nu.

Ontwikkelteam Nederlands (2019) *Toelichting Nederlands. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands.* Den Haag: curriculum.nu.

Oostdam, R., Branden, K. van den & Spaans, G. (2011). *Programmeringsstudie Taalonderzoek in het primair onderwijs. Taalonderzoek in het primair onderwijs.* Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.

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

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. In: C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 171-186). New York: Guilford.

Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., & Houang, R. (2002). *According to the book. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999) *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Walsweer, A. (2015). *Ruimte voor leren: een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen.* Groningen/Leeuwarden: Rijksuniversiteit Groningen/ NHL Hogeschool.

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

Werkgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen.* Enschede: SLO.

Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor de subdomeinen Gesprekken, Luisteren, Spreken

Gesprekken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving	<i>Kan eenvoudige gesprekken voeren over vertrouwde onderwerpen in het dagelijks leven op en buiten school.</i>	<i>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.</i>
Taken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Deelnemen aan discussie en overleg	<i>Kan de hoofdpunten volgen en kan de eigen mening verwoorden en onderbouwen met argumenten. Kan kritisch luisteren naar meningen en opvattingen en een reactie geven.</i>	<i>Kan bespreken wat er gedaan moet worden en bijdragen aan de planning. Kan tijdens een discussie of overleg (op beleefde wijze) een probleem verhelderen, een overtuiging of mening, instemming of afkeuring uitdrukken en commentaar geven op de visie van anderen.</i>
Informatie uitwisselen	<i>Kan in gesprekken binnen en buiten school informatie geven en vragen en kan kritisch luisteren naar deze informatie. Kan informatie beoordelen en een reactie geven.</i>	<i>Kan informatie vragen en geven aan instanties binnen en buiten school. Kan informatie verzamelen en verwerken via het houden van een vraaggesprek.</i>
Kenmerken van de taakuitvoering		
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<i>Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.</i>	<i>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.</i>
Afstemming op doel	<i>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.</i>	<i>Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.</i>
Afstemming op de gesprekspartner(s)	<i>Kan de gesprekspartners redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen.</i>	<i>Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren.</i>

	<i>Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.</i>	<i>Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).</i>
Woordgebruik en woordenschat	<i>Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.</i>	<i>Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. Het kan soms nog nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.</i>
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	<i>De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie of onduidelijke articulatie. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.</i>	<i>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.</i>

Luisteren	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving	<i>Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.</i>	<i>Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.</i>
Tekstkenmerken	<i>Niveau 1F</i>	<i>Niveau 1S/2F</i>
Lengte	<i>Teksten zijn niet lang; luisterduur is 5-10 minuten.</i>	<i>Langere teksten; luisterduur tot ongeveer 20 minuten komt voor. Meer kan mits er enige mate van interactie mogelijk is (zoals vragen stellen).</i>
Opbouw	<i>De teksten hebben een eenvoudige structuur. De informatie is herkenbaar geordend, met een duidelijk gebruik van verwijs-, bindings- en signaalwoorden. De teksten hebben een lage informatiedichtheid doordat bijvoorbeeld informatie vaak herhaald wordt. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd.</i>	<i>De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden en denkstappen worden duidelijk aangegeven. De teksten kunnen redelijk informatiedicht zijn.</i>
Taken		
1. Luisteren naar instructies	<i>Kan voldoende feitelijke informatie halen uit instructies en aanwijzingen om taken of handelingen uit te kunnen voeren.</i>	<i>Kan uitleg en instructies over concrete onderwerpen begrijpen.</i>

2. Luisteren als lid van een live publiek	<i>Kan de hoofdlijn begrijpen van korte informatieve, instructieve en betogende teksten met een duidelijke structuur en voldoende herhaling. Kan een eenvoudig, voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.</i>	<i>Kan een helder gestructureerde voordracht, toespraak of les begrijpen over vertrouwde onderwerpen binnen het eigen vak- of interessegebied. Kan een voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.</i>
3. Luisteren naar radio en televisie en naar gesproken tekst op internet	<i>Kan hoofdpunten van korte en duidelijke berichten op radio en televisie en via internet begrijpen als onderwerp en context bekend zijn. Kan selectief luisteren om de benodigde informatie zoals openingstijden, adres, telefoonnummer te halen uit korte berichten op bijvoorbeeld een telefoonbeantwoorder.</i>	<i>Kan de hoofdpunten begrijpen van (nieuws)berichten, documentaires, reclameboodschappen en discussieprogramma's over vertrouwde onderwerpen. Kan films en televisieseries geschikt voor de eigen leeftijd volgen.</i>
Kenmerken van de taakuitvoering		
Begrijpen	<i>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).</i>	<i>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.</i>
Interpreteren	<i>Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen.</i>	<i>Kan informatie en meningen interpreteren. Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.</i>
Evalueren	<i>Kan een oordeel over een tekst(deel) of televisie- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden.</i>	<i>Kan een oordeel over de waarde van een tekst(deel) of televisie- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden voor zichzelf en kan dit oordeel toelichten.</i>
Samenvatten	<i>Kan aantekeningen maken. Kan de informatie gestructureerd weergeven.</i>	<i>Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).</i>

Spreeken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
-----------------	------------------	---------------------

Algemene omschrijving	<i>Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.</i>	<i>Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen en gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.</i>
Taken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Een monoloog houden	<i>Kan alledaagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken. Kan verslag uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen. Kan een kort, voorbereid verhaal of presentatie houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren.</i>	<i>Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen. Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit eigen interessegebied een voorbereide presentatie te geven. Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie.</i>
Kenmerken van de taakuitvoering		
Samenhang	<i>Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.</i>	<i>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.</i>
Afstemming op doel	<i>Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander.</i>	<i>Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.</i>
Afstemming op publiek	<i>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.</i>	<i>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.</i>
Woordgebruik en woordenschat	<i>Zie Gesprekken</i>	<i>Zie Gesprekken</i>
Vloeiendheid, verstaanbaarheid, grammaticale beheersing	<i>Zie Gesprekken plus Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene. Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor.</i>	<i>Zie Gesprekken plus 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.</i>

Bijlage 2 Relatie tussen kerndoelen en referentieniveaus

Wat het rapport *Over de drempels met taal* (ODDMT) zelf meldt over de aansluiting tussen referentieniveaus en kerndoelen is in onderstaande tabel weergegeven.

<i>Subdomeinen referentieniveaus</i>	<i>Gesprekken</i>	<i>Luisteren</i>	<i>Spreken</i>
<i>Kerndoelen</i>			
1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.		*	Leerlingen leren informatie mondeling gestructureerd weer te geven (ODDMT, p. 26)
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.	Taken: • discussies Taakkenmerken: • naar vorm en inhoud uit (leren) drukken, (ODDMT, p.26)	Taken: • informatie vragen en geven • verslag uitbrengen • uitleg geven • instrueren (ODDMT, p.33)	
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	Taken: • informatieve en opiniërende gesprekken. Taakkenmerken: • informatie beoordelen • met argumenten reageren (ODDMT, p.26)		
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	Taakkenmerken: • strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken, beoordelen (ODDMT, p.26)	Taakkenmerken: • naar vorm en inhoud uit (leren) drukken, • strategieën herkennen, verwoorden, gebruiken, beoordelen. (ODDMT, p.33)	

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.	**	**	**
--	----	----	----

Bijlage 3 Resultaten eerdere PPON's luister- en spreekvaardigheid (tot de peiling van 2010)

Het meeste onderzoek naar bereikte beheersingsniveaus is tot de peiling van 2010 verricht in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau (PPON). Daarin is Mondelinge taalvaardigheid tot nu toe onderscheiden in twee subdomeinen: Spreken en Luisteren. Aanvankelijk is spreekvaardigheid in peilingen meegenomen in combinatie met lees-, luister- en schrijfvaardigheid en ook in die combinatie gerapporteerd. Alleen in de meest recente peilingen van 2007 en 2010 is respectievelijk luistervaardigheid en spreekvaardigheid afzonderlijk gerapporteerd. We bespreken hier kort de uitkomsten.

Bonset en Hoogeveen hebben in hun inventarisatie van onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs de PPON's tot en met 1999 besproken. Voor Luisteren en Spreken trekken ze de volgende compacte conclusie (Bonset & Hoogeveen, 2011, p.51):

"Leerlingen aan het eind van het basisonderwijs presteren op spreektaken iets onder het minimumniveau dat experts van hen verwachten, maar onder het niveau dat experts wenselijk achten. Op luistertaken behalen ze het minimumniveau, maar presteren ze eveneens onder het niveau dat wenselijk geacht wordt" (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1997; Sijtsma, Van der Schoot en Hemker, 2002).

Uit hun inventarisatie nemen we de samenvatting van de PPON-resultaten tot en met 1999 over (Bonset & Hoogeveen, 2011):

"In een voorstudie in het kader van Periodiek Peilingsonderzoek onderzocht Van den Bergh (1985, zie ook Wesdorp en Van den Bergh, 1986) hoe zesdeklassers (groep 8) scoren op zes spreekopdrachten en een luistertoets. De spreektaken zijn gescoord door jury's van leerkrachten, aan de hand van een analytisch schema met daarin de aspecten 'taalgebruik', inhoud' en 'opbouw'. Vier spreektaken (het beschrijven van een huis, een verhaal doorvertellen, een ongeluk melden en een fiets huren) bleken in het algemeen niet al te moeilijk te zijn. Twee spreektaken (een proces uitleggen en spelregels uitleggen) bleken wel moeilijk voor veel leerlingen. Een zeer kleine groep leerlingen (1,5%), die op alle zes de opdrachten een zeer lage score behaalt, wordt aangeduid als 'zeer slechte sprekers', en een beperkt aantal (11,5%) als 'twijfelachtige sprekers'. De luistertoets blijkt duidelijk te moeilijk: 19% van de leerlingen behaalde een score beneden de raadkans (8 van de 24 items correct beantwoord). Ook heeft deze een lage betrouwbaarheid." (Bonset & Hoogeveen, 2011, p. 39)

"In de eerste peiling van het taalonderwijs aan het eind van de basisschool (Zwarts, 1990) zijn de prestaties weergegeven van leerlingen op het gebied van luisteren en spreken. Voor luisteren ging het om de volgende taken: luisteren naar

rapporterende teksten, naar beschouwende teksten, naar argumentatieve teksten en naar directieve teksten. De spreektaken zijn: informatie doorgeven, beschrijven, samenvatten, evalueren, instrueren, informatie vragen en argumenteren; daarnaast zijn de deelvaardigheden formuleervaardigheid, interactievaardigheid en spreektechniek onderzocht. De prestaties van de leerlingen zijn vergeleken met de verwachtingen en wensen van leerkrachten en ouders in het basisonderwijs en leraren in het voortgezet onderwijs. Voor luisteren presteren de leerlingen goed op alle taken: zelfs een zeer zwakke leerling maakt nog 50 tot 60% van de opgaven goed. Daarmee voldoen ze ruimschoots aan de verwachtingen van de leerkrachten en ouders. Bij de spreektaken presteren de leerlingen gemiddeld beneden het niveau dat van hen verwacht wordt. Bij zes van de 21 taken leveren alleen de zeer goede leerlingen een communicatief effectieve prestatie; slechts bij een taak is dit ook voor de gemiddelde leerling weggelegd. Hun formuleervaardigheid en spreektechniek zijn gemiddeld voldoende, hun interactievaardigheid ligt daaronder. "(Bonset & Hoogeveen, 2011, p. 39)

"In de tweede peiling aan het eind van de basisschool (Sijtsma, 1997) zijn voor luisteren grotendeels hetzelfde type taken afgenomen als in de eerste peiling. Bij luisteren naar rapporterende teksten wordt de door experts vastgestelde standaard Minimum behaald bij het beoogde percentage leerlingen (90 tot 95%), maar de standaard voldoende behaalt slechts 58% in plaats van de beoogde 70 tot 75%. Bij luisteren naar beschouwende teksten wordt door 88% van de leerlingen de standaard Minimum behaald, maar voldoet slechts 42% van de leerlingen aan de standaard Voldoende. Luisteren naar directieve teksten levert voor 86% van de leerlingen de standaard Minimum op en voor 38% de standaard Voldoende. Bij luisteren naar argumentatieve teksten behaalt 84% de standaard Minimum en 31% de Standaard Voldoende. Nieuw is de taak Luisteren naar fictie: de leerlingen voldoen hier ruimschoots (95%) aan de standaard Minimum, maar slechts 50% haalt de standaard Voldoende. Voor spreken corresponderen de taken in deze peiling qua tekstsoort met de taken voor luisteren. Het uitspreken van een rapporterende tekst doet 78% van de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum (in plaats van de beoogde 90 tot 95%), en 46% op het niveau van de standaard Voldoende (in plaats van de beoogde 70 tot 75%). Voor de beschouwende tekst zijn deze percentages respectievelijk 82 en 59%, voor de directieve tekst resp. 72 en 62%, voor de argumentatieve tekst resp. 75 en 50%, en voor de fictietekst resp. 80 en 50%. Van de deelvaardigheden voor spreken is alleen interactievaardigheid nader geanalyseerd; deze ligt op hetzelfde (te lage) niveau als in de vorige peiling." (Bonset & Hoogeveen, 2011, p. 40)

"In de derde peiling aan het eind van de basisschool (Sijtsma, Van der Schoot en Hemker, 2002) zijn alleen de prestaties gepeild van de leerlingen voor luisteren, aan de hand van grotendeels hetzelfde type taken als in de tweede peiling. Bij het luisteren naar rapporterende en naar beschouwende teksten bereikt ongeveer 50 % van de leerlingen de standaard Voldoende (in plaats van de beoogde 0 tot 75%), bij het luisteren naar argumentatieve teksten en naar fictie lukt dat 30 tot

35% van de leerlingen. De standaard Minimum wordt bij het luisteren naar rapporterende en beschouwende teksten en naar fictie bereikt door het beoogde percentage leerlingen (ongeveer 90%), maar bij het luisteren naar argumentatieve teksten slechts door ongeveer 80%. De luistervaardigheid van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs wordt dus op het minimumniveau in grote lijnen wel gerealiseerd (evenals in de tweede peiling), maar op het voldoende niveau blijven de prestaties achter bij het door deskundigen gewenste niveau.” (Bonset & Hoogeveen, 2011, p. 40)

De landelijke peiling van luistervaardigheid in 2007 is uitgevoerd nog voordat het referentiekader werd vastgesteld. In deze peiling is de vaardigheid van de leerlingen met betrekking tot het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten en het reflecteren op deze teksten onderzocht (Krom e.a. 2011). Kortweg zijn dit de uitkomsten: Ongeveer twee derde van de leerlingen in groep 8 begrijpen gesproken teksten ‘voldoende’, maar dat zijn iets minder leerlingen dan de beoogde standaard. De helft van de leerlingen interpreteert gesproken teksten op ‘voldoende’ niveau, maar 70 á 75 procent wordt wenselijk geacht. De meeste leerlingen zijn goed in staat te reflecteren op gesproken teksten.

In iets meer detail:

Begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs: Aan het einde van het basisonderwijs beheerst de percentiel-10 leerling de helft van de totale opgavenverzameling. De gemiddelde leerling beheerst driekwart van de verzameling en de percentiel-90 leerling bijna negen van de tien opgaven daarbinnen. Ongeveer twee derde van de leerlingen in groep 8 functioneert op het niveau van de standaard Voldoende, dat zijn minder leerlingen – hoewel niet erg veel minder – dan met die standaard beoogd wordt (p. 5).

Interpreteren van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs De percentiel-10 leerling aan het einde van het basisonderwijs beheerst minder dan de helft van de opgavenverzameling voor dit aspect van de luistervaardigheid, terwijl de gemiddelde leerling ruim twee derde van deze opgaven beheerst. De percentiel-90 leerling beheerst acht van de tien opgaven uit de verzameling. De mediaan van de standaard Voldoende valt samen met de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling. Dit betekent dat de helft van de leerlingen in groep 8 deze standaard realiseert, waar 70 à 75 procent wenselijk geacht wordt (p. 6).

Reflecteren op gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs De meeste leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs zijn goed in staat te reflecteren op de teksten die zij beluisterd hebben. Het aantal geslaagde reflectieresponsen – responsen waarin een oordeel of mening onderbouwd wordt met argumenten – op percentiel-10 niveau maakt 78 procent van het totaal aantal op dat niveau gegeven responsen uit. Op het niveau van de gemiddelde leerling bedraagt dit percentage 85 procent en op het niveau van de percentiel-90 leerling 97 procent. In verreweg de meeste gevallen onderbouwen de leerlingen – ongeacht het vaardigheidsniveau waarop zij functioneren – hun oordeel of mening met argumenten die afkomstig zijn uit het eigen kennisbestand en niet met argumenten die in de tekst ten gehore zijn gebracht (p.7).

Na de vaststelling van de referentieniveaus voor Taal, is in 2010 een landelijke peiling naar Spreekvaardigheid uitgevoerd. In hoeverre is hierbij vanuit de referentieniveaus voor de subdomeinen Gesprekken en Spreken gewerkt? De peiling Spreekvaardigheid 2010 betreft in zijn domeinbeschrijving diverse elementen van Gesprekken (Krämer e.a. 2014, p. 22-23). De definitie van spreekvaardigheid wordt in een communicatief en dialogisch kader geplaatst maar vervolgens uitgewerkt in taken waarin de leerling óf spreker óf luisteraar is, maar niet afwisselend die rollen vervult zoals in een gesprek (p. 22).

In de verantwoording van de keuze van spreektaken wordt spreekvaardigheid vervolgens ook in interactieve, dialogische situaties onder de loep genomen (p.22-23). De keuzes die uiteindelijk gemaakt zijn, zijn beïnvloed door de weerbarstigheid van interactie om zich grootschalig te laten peilen (p.23-24). In de verantwoording van de mate waarin de uiteindelijk ontwikkelde taken voor spreekvaardigheid aansluiten bij de referentieniveaus, is uitsluitend naar het subdomein Spreekvaardigheid gekeken (p.34-36), waarin het dialogische karakter van mondelinge taalvaardigheid dus niet is verdisconteerd. Voor het subdomein Luisteren wordt apart verwezen naar de peiling van Luistervaardigheid. Over het referentieniveau Gesprekken wordt niets vermeld.

Wat zijn de resultaten van de spreekvaardigheidspeiling van 2010? Er is een grotere variatie in prestaties binnen groep 8 leerlingen dan tussen groep 8, groep 5 en SO. Op de *korte respons taak* beheersen de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 respectievelijk 30, 49 en 67 procent van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit goed. Zeer veel leerlingen uit groep 8 maken geen fouten in woordkeuze. Spreektechniek is voor ca. 15 procent van de achtstegroepers onvoldoende. Op *vertelvaardigheid* behaalt de gemiddelde groep 8 leerling 63 procent van de inhoudselementen. Ook hier maken de meeste leerlingen nauwelijks woordkeuzefouten. Structuur en samenhang wordt nog wel in enige mate gerealiseerd in metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, maar zeer weinig in causale verbindingswoorden. Zeer veel leerlingen spreken goed verstaanbaar en nooit aarzelend. Op de *nieuwsberichttaak* verwerken de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen gemiddeld 13, 39 en 58 procent van de 31 beoordeelde inhoudselementen. Woordkeuzefouten worden weinig gemaakt. Er is grote variatie in het gebruik van causale verbindingswoorden. Qua spreektechniek en verstaanbaarheid worden bij ca. 15 procent van de leerlingen problemen gesignaleerd. (Krämer e.a. 2014). De resultaten van de peiling van spreekvaardigheid van 2010 bleken niet met die uit eerdere peilingen vergeleken te kunnen worden, onder meer vanwege de vele veranderingen in het instrumentarium (Krämer e.a. 2014, p.4). Er kunnen dus geen conclusies getrokken worden over veranderingen in de tijd.

Bijlage 4 Aanbevelingen en keuzes met betrekking tot peiling mondelinge taalvaardigheid speciaal (basis)onderwijs

In het Addendum Mondelinge taalvaardigheid in het s(b)o (SLO, 2016) is een aantal aandachtspunten en richtlijnen geformuleerd bij de Domeinbeschrijving voor de vorige peiling Einde basisonderwijs (Prenger & Damhuis, 2016), die meegegeven zijn aan de ontwikkelaars van de peiling Einde speciaal (basis)onderwijs. Hieronder geven we de samenvatting weer van die aanbevelingen.

Taken en kenmerken van de taakuitvoering

In onderstaande tabel staan samengevat de subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering die door deelnemers aan de expertbijeenkomst in het kader van de peiling 2017-2018 relevant en haalbaar werden geacht om te peilen bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zie paragraaf 2.4 in het Addendum).

Keuzes expertbijeenkomst peiling mondelinge taalvaardigheid einde speciaal (basis)onderwijs (2018)
Beheersingsniveaus voor drie subdomeinen Luisteren, Gesprekken en Spreken uit het domein Mondelinge taalvaardigheid, waarbij tot het niveau van 1F Gesprekken en Spreken samengenomen kunnen worden
Presteren op niveau Op weg naar 1F, 1F of 2F
Gesprekken <i>Taken:</i> Minimaal: - informatie uitwisselen - discussie en overleg (optioneel) <i>Kenmerken van taakuitvoering:</i> - beurten nemen en bijdragen aan samenhang - afstemming op doel - afstemming op gesprekspartner(s) - woordgebruik en woordenschat - vloeiendheid en grammatica Alle kenmerken van de taakuitvoering meenemen, zowel de functionele als de voorwaardelijke aspecten in beeld brengen. Dit is relevant omdat bij sommige leerlingen de beheersing van de techniek een belemmering kan vormen voor de

functionaliteit terwijl ze op die onderdelen vaardig kunnen zijn. Bij de kenmerken van de taakuitvoering kan een relatie worden gelegd met het uitstroomniveau.

Luisteren

Taken:

- luisteren naar instructie
- luisteren naar radio/tv/internet

Suggestie om bovenstaande taken te combineren, bijvoorbeeld luisteren naar instructies op internet. De expertgroep geeft aan dat de taak Luisteren naar een live publiek eventueel weg gelaten kan worden.

Kenmerken van de taakuitvoering:

- begrijpen
- interpreteren

Evalueren kan conform de domeinbeschrijving van Prenger en Damhuis (2016) en de leerroutes van Passende perspectieven minder prioriteit krijgen. Samenvatten, wordt beargumenteert door Prenger en Damhuis, zou ook bij Gesprekken meegenomen worden. Samenvatten wordt door de experts, vergelen met begrijpen en interpreteren, minder van belang geacht.

Vanaf 1F:

Spreken:

Taken:

- monoloog

Kenmerken van de taakuitvoering:

- samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op publiek
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Gezien belastbaarheid van de scholen en leerlingen wordt geadviseerd te kiezen voor Gesprekken, als de keuze gemaakt moet worden tussen Gesprekken en Spreken. Indien Spreken afzonderlijk wordt gepeild, dan geldt hier net als bij Gesprekken dat zowel functionele als de voorwaardelijke aspecten relevant zijn. Er is in de expertgroep niet aangegeven of en welke selectie van de kenmerken

van de taakuitvoering relevant zou zijn wanneer Spreken apart gepeild zou worden.

In beeld brengen ondersteuningsbehoeften voor mondelinge taal

Voor het peilingsonderzoek wordt de volgende informatie over de leerling en zijn of haar onderwijs- en ondersteuningsbehoeften voor mondelinge taalvaardigheid relevant geacht:

- profielschets of zorgprofiel;
- uitstroomprofiel;
- protectieve en belemmerende factoren;
- pedagogisch en didactische behoeften;
- mate of niveau van gewenste ondersteuning;
- taal-spraakontwikkeling;
- opleidingsniveau ouders en thuis(taal)situatie;
- hulpmiddelen.

Aandachtspunten voor de onderzoeksafname in het s(b)o

Voor afname in het s(b)O is in het Addendum een aantal richtlijnen geformuleerd om te zorgen dat het onderzoek zo is ingericht dat de leerlingen de mogelijkheid hebben te laten zien wat ze kunnen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, rekening houdend met hun specifieke onderwijsbehoeften. Een belangrijke voorwaarde is dat de onderzoekers ervaring hebben met onderzoek uitvoeren onder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Bij het peilingsonderzoek zou moeten worden uitgegaan van vergelijkbare punten zoals bij het ontwikkelen van toetsen voor speciale leerlingen Cito, 2013):

- Gewoon waar mogelijk, speciaal waar nodig. Om de vergelijkbaarheid zo groot mogelijk te houden vormen de standaardtoetsen het uitgangspunt (behalve bij zml-toetsen).
- Alleen relevante vaardigheden meten. Een toets moet bruikbare informatie opleveren. Het is daarom belangrijk dat de toets vaardigheden meet waar de leerling in zijn dagelijkse leven echt iets aan heeft.
- Meten wat je wilt meten. Bij het aanpassen van de toetsen is bij elke opgave de vraag gesteld op de opgave ook bij speciale leerlingen meet wat de opgave beoogt te meten.

Door de expertgroep in het kader van de vorige peiling werd het belang benadrukt om in de onderzoekssetting waar mogelijk rekening te houden met de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Richtlijnen voor de onderzoeksafname:

- De onderzoekers hebben ervaring met onderzoek bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- Het kind moet zich veilig voelen, dit betekent bijvoorbeeld dat steeds dezelfde persoon de taak afneemt, het spreektempo van toetsleider bij instructie duidelijk is, de toetsomgeving voorspelbaar is, enzovoort.
- De onderwijs- en ondersteuningsbehoeften moeten bekend zijn, net als de mate of niveau van ondersteuning.
- Er wordt tegemoet gekomen (in taken, setting) aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van het kind.
- Er wordt zo mogelijk gecontroleerd voor variabelen die gerelateerd zijn aan de specifieke taalkenmerken van de beperking of stoornis.
- Er is rekening gehouden met het moment van toetsen: tijdstip van het jaar, tijdstip op de dag, mogelijke conflicten met andere toetsmomenten of vieringen in het jaar (niet in toetsweken (meestal november en februari), niet in december of rond meivakantie in verband met feestdagen, niet aan het eind van het schooljaar, niet vlak na een pauze en liever ook niet op het eind van de dag).
- De afgenomen taken kennen geen competitie-element, de taken omvatten een succeservaring voor alle leerlingen.

Bijlage 5 Deelnemers aan veldraadpleging d.d. 11 november 2021

Organisatie	Deelnemer	Functie
NHLStenden Hogeschool	Albert Walsweer	associate lector
Hub Noord-Brabant	Anja Rath	logopedist
Malmberg onderwijs	Anne Wichgers	uitgever
SLO	Anne-Chistien Tammes (vz)	curriculumexpert
Van der Beek Taalontwikkeling	Annie van der Beek	taalexpert
LO	Carlijn den Otter (not)	student
SBO School Nijmegen	Claudia Wiericx	directeur
Noordhoff	Daphne Ariaens	uitgever
Inspectie van het Onderwijs	Elles Brockman (not)	inspecteur
Leraar bo Landelijk Netwerk Taal	Esther van Huisstede	leraar bo
Filosovaardig	Fabien van der Ham	domeinexpert
ITTA	Femke Scheltinga	taalexpert
CITO	Irene Krämer	toetsdeskundige
Universiteit Antwerpen	Jan T'Sas	vakdidacticus
SLO	Joanneke Prenger (vz)	curriculumexpert
NHLStenden Hogeschool	Jolanda Verhoef	onderzoeker / opleider pabo
Hogeschool Iselinge	Klaske Dankert	opleider pabo
Renn4	Lisanne van der Veen	leraar sbo
NHL Stenden Hogeschool	Maaïke Pulles (vz)	onderzoeker
Inspectie van het Onderwijs	Maartje van der Velde (not)	inspecteur
Rezulto Onderwijsadvies BV	Marianne Verhallen	taalexpert
Inspectie van het Onderwijs	Marleen van der Lubbe (not)	inspecteur/ projectleider
Bs De Regenboog Schijndel	Mireille Louwers	leraar bo
Thiememeulenhoff	Mirjan Wester	uitgever
Zwijzen	Natasja van Boxel	uitgever
Taaldenkgesprekken.nu	Resi Damhuis	taalexpert
Sbo De Carrousel RENN4	Rosalie Drost	schoolleider sbo
SLO	Stephanie Kastelein (vz)	curriculumexpert
Stagiaire SLO	Tessa Westerink (not)	student
Rijksuniversiteit Groningen	Tom Koole	hoogleraar
Schriftelijke reactie		
CITO	Roelien Linthorst	toetsdeskundige

(vz) = voorzitter deelsessie; (not) = notulist deelsessie

Bijlage 6 Verslag veldraadpleging

Samenvatting van vier groepsgesprekken – Maaïke Pulles en Joanneke Prenger

Op donderdag 11 november 2021 organiseerde SLO een veldraadpleging waarin de conceptversie van de Domeinbeschrijving Mondelinge Taalvaardigheid is besproken. Deze bijeenkomst had als doel om met elkaar na te gaan welke aspecten uit de domeinbeschrijving Mondelinge Taalvaardigheid ten minste getoetst moeten worden in het peilingsonderzoek eind groep 8 in basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs.

In vier deelgroepen is over deze centrale vraag gediscussieerd met behulp van deelvragen die bij de verschillende subdomeinen (Gesprekken, Spreken en Luisteren) gesteld zijn. Aan elke groepsgesprek deden gemiddeld 5 deelnemers vanuit verschillende achtergronden (wetenschap, praktijk, toetsing, uitgevers) mee. Elke groep werd voorgezeten door een SLO'er. Een notulist maakte een verslag van het gesprek.

Onderstaand verslag is gebaseerd op de gespreksverslagen van de vier deelgroepen. Per vraag is gekeken naar de ideeën, aanbevelingen en opmerkingen in de verschillende groepen. Dit verslag beschrijft de inzichten waar consensus over was. Daarbij moet opgemerkt worden dat er over het algemeen veel overeenstemming was tussen de deelnemers aan de veldraadpleging (verder genoemd: 'de veldraadpleging'). over de te maken keuzes. Punten waar de meningen over uiteen liepen, hebben we opgenomen in dit verslag.

Dit verslag dient als verantwoording bij de gemaakte keuzes in hoofdstuk 6 van de Domeinbeschrijving Mondelinge taalvaardigheid.

Gesprekken

Taken

Type taken

Uit de veldraadpleging komt naar voren dat het onderscheid tussen beide taken *deelnemen aan discussie/overleg* en *informatie uitwisselen* niet zo scherp te maken is, maar dat het voor de peiling vooral van belang is om de taken goed te specificeren: wat is het communicatieve doel? Waarom wordt het gesprek gevoerd?

De veldraadpleging hecht waarde aan een zo authentiek mogelijke gesprekstaak: een taak vanuit een typische gespreksactiviteit, waarbij vanuit de urgentie voor leerlingen duidelijk is waarom ze daarover in gesprek gaan. Of dat een taak vooral gericht is op informatie uitwisselen of op dialoog of overleg is minder relevant. Met elkaar besluiten

nemen is een voorbeeld van zo'n typische gesprekstaak: besluiten nemen is iets wat je vooral met elkaar doet in een gesprek.

De veldraadpleging adviseert wel om twee goed van elkaar te onderscheiden gespreksactiviteiten in de peiling op te nemen, bijvoorbeeld een meer exploratief/dialogisch gesprek (taaldenkgesprek/filosofisch gesprek), waarmee een gesprek bedoeld wordt dat gericht is op de gezamenlijke constructie van kennis en/of ideeën, en een besluitvormend of probleemoplossend gesprek, waarbij deelnemers in een gesprek met elkaar moeten onderhandelen en overleggen om tot een besluit of oplossing te komen. Mocht het in de peiling niet haalbaar zijn om twee taken af te nemen, dan gaat de voorkeur uit naar een dialogisch gesprek, waarmee alle kenmerken van de taakuitvoering gepeild kunnen worden en waarvan informatie uitwisselen een belangrijk onderdeel is.

Taakconstructie

Het strekt tot aanbeveling dat de taak op zodanig geconstrueerd is dat alle gespreksdeelnemers gestimuleerd worden om aan het gesprek bij te dragen. Dit kan bijvoorbeeld door de leerlingen vooraf van verschillende informatie te voorzien of verschillende opdrachten te geven in het gesprek.

Met betrekking tot de *inhoud* van de taak wordt geadviseerd om veilige onderwerpen te kiezen, waar kinderen geen specifieke voorkennis voor nodig hebben en die aansluiten bij de belevingswereld. Het onderwerp moet zo gekozen worden dat het leerlingen stimuleert om er iets over te willen zeggen. Kies als een onderwerp bijvoorbeeld de overgang naar het voortgezet onderwijs of start een gesprek naar aanleiding van een prikkelende stelling (zoals 'meisjes kunnen beter voetballen dan jongens').

Om de invloed van voorkennis kleiner te maken, kan deze ook aangebracht worden door een gemeenschappelijke start. Bijvoorbeeld door eerst samen te kijken naar een filmpje, spel of raadsel. Het kan daarbij helpen om kinderen daarbij eerst individueel te laten reflecteren op hetgeen ze gehoord of gezien hebben (met een korte reflectietaak) voordat ze er met elkaar over in gesprek gaan.

Kenmerken van de taakuitvoering bij gesprekken

Selectie van kenmerken

Op welke *kenmerken van de taakuitvoering* ga je letten? Belangrijk is dat de kenmerken van de taakuitvoering passen bij het communicatieve doel dat gekozen is. Bij een exploratief gesprek (een gesprek dat gericht is op de gezamenlijke constructie van kennis en/of ideeën) passen andere kenmerken dan bij een besluitvormend of probleemoplossend gesprek (een gesprek waarbij deelnemers in een gesprek met elkaar moeten onderhandelen en overleggen om tot een besluit of oplossing te komen). Bij een exploratief gesprek kijk je of leerlingen voortbouwen op elkaars bijdragen om gezamenlijk tot nieuwe inzichten te komen, bij een besluitvormend gesprek of ze kunnen tot een besluit kunnen komen.

Voor de opstellen van het beoordelingskader voor de kenmerken van de taakuitvoering adviseert de veldraadpleging om – naast een operationalisatie van de bekende kenmerken uit het referentiekader – ook te kijken naar kenmerken van *exploratory talk* (Mercer). Deze vorm van interactie wordt namelijk gekenmerkt door het positief kritiseren van een voorgaande bijdrage in het gesprek en het aandragen en beargumenteren van alternatieve voorstellen. De inzichten rondom *exploratory talk* bieden daarmee een mooi kader om te kijken hoe leerlingen in staat zijn om voort te bouwen op elkaars bijdragen om gezamenlijk tot nieuwe inzichten te komen, hoe ze beurten verdelen en hoe ze ideeën inbrengen en die van anderen bevragen.

'Samenvatten' als kenmerken

De veldraadpleging vindt het niet nodig om samenvatten als kenmerk van de taakuitvoering binnen het domein Gesprekken te peilen. Samenvatten binnen een gesprek is iets anders dan samenvatten bij luisteren. In een gesprek is samenvatten van het gehoorde namelijk geen doel op zich, maar heeft het functioneel doel: het gehoorde samenvatten kan door gespreksdeelnemers worden ingezet in dienst van de voortgang van het gesprek als het gesprek daartoe aanleiding geeft (bijvoorbeeld om een afspraak te bevestigen of verschillende meningen tegenover elkaar te zetten). Samenvatten is daarmee dus ook heel moeilijk om 'verplicht' uit te lokken in een gespreksstaak en daarom niet geschikt om niet als kenmerk van de taakuitvoering te meten.

Setting

Aantal gespreksdeelnemers

Tijdens de veldraadpleging was er enige discussie over het aantal leerlingen in een gesprek, maar uiteindelijk gaat de voorkeur uit naar drie leerlingen. Bij drie leerlingen is er de meeste kans op voldoende taaloutput van alle deelnemers, en bij drie gespreksdeelnemers kun je de vaardigheid in beurtwisseling beter peilen dan bij twee. De voorkeur gaat uit naar een gesprek zonder leerkracht of toetsleider: een volwassene (leerkracht of toetsleider) heeft immers invloed op hoe het gesprek verloopt. Bovendien is het in de praktijk te ingewikkeld om de eigen leerkracht vrij te roosteren voor toetsafname en is een toetsleider een vreemde voor de leerlingen.

Groepssamenstelling

Betrek de leerkrachten bij de groepssamenstelling, zodat de groepjes zo samengesteld worden dat alle leerlingen voldoende tot output komen. Aspecten die hierbij een rol spelen zijn: de verwachte gespreksvaardigheid van leerlingen, algemene taalvaardigheid, sociale verhoudingen (vrienden), karaktereigenschappen (introvert/extravert) en gender.

Als gekozen wordt voor twee taken, is het raadzaam te kiezen voor twee taken in wisselende groepssamenstelling. Hierdoor wordt de invloed van de groep op de prestatie van de individuele leerling beperkt.

Gespreksomgeving

Leerlingen komen het beste tot gesprek in een vertrouwde omgeving, waarbij ze zo min mogelijk het gevoel hebben in een toetssituatie te zitten. Een eventueel aanwezige camera moet dus op enige afstand staan. Dit is extra relevant voor s(b)o-leerlingen.

Onderscheid bo en s(b)o

- Het is principieel onwenselijk om verschil te maken in de taken voor bo en s(b)o meent de veldraadpleging, maar er moet wel nagedacht worden over een taak die voor beide groepen geschikt is wat betreft inhoud en setting. Aspecten waaraan gedacht kan worden zijn structuur, visuele ondersteuning en een concrete, voor de leerlingen realistische opdracht.
 -
- Een taaldenkgesprek is bijvoorbeeld op elk niveau te voeren.
- Er moet niet aan de voorkant verarmd worden en bovendien moeten s(b)o-leerlingen aan dezelfde eisen voldoen als leerlingen in het bo.
- Bij het beoordelen van de gespreksvaardigheid zouden bij beide groepen ook dezelfde kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen, maar er kan wel een verschil worden gemaakt in de weging van de kenmerken. De kenmerken van de taakuitvoering die een relatie hebben met het communicatieve doel (afstemming op doel, publiek, enzovoort) moeten bijvoorbeeld zwaarder wegen dan de vaardigheden rondom woordenschat en vloeiendheid, omdat leerlingen in het s(b)o vaak meer moeite hebben met deze aspecten.

Nieuwe elementen

Er hoeven geen nieuwe elementen uit de voorstellen van curriculum.nu worden toegevoegd. Door ook een gesprekstaak op te nemen in de vorm van een taaldenkgesprek en door nieuwe elementen toe te voegen aan kenmerken van de taakuitvoering krijgen aspecten als kritisch denken en creatief taalgebruik een plek.

Spreken

De taak

Type taak

Om Spreken te peilen wordt door de veldraadpleging geadviseerd om gebruik te maken van meerdere kleinere spreektaken vanuit verschillende communicatieve doelen (informerend, overtuigen, instrueren). Kies de taken zo dat leerlingen voldoende uitgedaagd worden om te spreken. Voorstellen voor taken:

- Naverteltaak naar aanleiding van iets wat gezien of gehoord is, bijvoorbeeld een item uit het Jeugdjournaal.
- Een telefoongesprek (bijvoorbeeld naar een klantenservice) waarbij kinderen bellen met een vraag en voordat ze informatie krijgen, eerst informatie moeten verschaffen (bijvoorbeeld over het probleem, de situatie, de context). Denk aan het bellen naar een klantenservice voor een klacht over een kapot apparaat of aan het

informereren naar de mogelijkheden voor een excursie naar een bedrijf met de eigen klas.

- Een ervaringsverslag, waarbij leerlingen vertellen over een individuele ervaring, zoals de vragen die gesteld worden bij de Taalronde (Van Norden).

Taakconstructie:

- Voor alle taken geldt dat het belangrijk is dat kinderen voldoende informatie hebben om over te spreken, bijvoorbeeld door (vooraf) kinderen de benodigde informatie te verstrekken.
- Het moet gaan om een concrete en realistische taak, waar de leerlingen zich duidelijk een beeld bij kunnen vormen.
- In alle taken moet duidelijk zijn voor wie de leerlingen spreken. Leerlingen moeten zich een beeld kunnen vormen van het beoogde publiek.

Kenmerken van de taakuitvoering

- Iedereen is het erover eens dat woordgebruik en woordenschat alleen beoordeeld moet worden in relatie tot afstemming op doel en publiek (passende woordkeuze, registergebruik). De centrale vraag moet zijn: kan een leerling de informatie zo brengen dat de ander het begrijpt?
- Voor het meten van de vaardigheid afstemmen op publiek is het van belang dat het publiek duidelijk is beschreven voor de leerlingen.
- Afhankelijk van de spreektaak zou het gebruiken van mimiek en gebaren als onderdeel van afstemmen op je publiek beoordeeld kunnen worden, maar dan wel minimaal en alleen functioneel bij de taak. Dus bijvoorbeeld: de leerling kijkt het publiek aan, de lichaamstaal van de leerling is in overeenstemming met het spreekdoel (kijkt overtuigend, enzovoort).

Setting

Het is van belang dat er een veilige setting gecreëerd wordt, waarin de leerlingen zich rustig kunnen voorbereiden en zich vertrouwd genoeg voelen om voldoende taaloutput te geven. Het kan overwogen worden om te werken met kleine groepjes leerlingen, waarbij leerlingen elkaars publiek zijn. Bijvoorbeeld wanneer ze vertellen over een persoonlijke ervaring.

Onderscheid bo en s(b)o

De spreektaak kan voor bo en s(b)o dezelfde zijn, maar voor s(b)o-leerlingen moet goed nagedacht worden over het inzetten van middelen die leerlingen ondersteunen bij het spreken. Aspecten waaraan gedacht kan worden:

- structuur, bijvoorbeeld spiekbrieftjes
- visuele ondersteuning, bijvoorbeeld powerpoint, plaatjes, enzovoort.

Het is te overwegen om de leerlingen in het bo dezelfde hulpmiddelen toe te staan, omdat ook daar de leerlingpopulatie divers is.

Nieuwe elementen

De veldraadpleging adviseert om situaties uit het dagelijks leven toevoegen, zoals spreken bij het bellen om informatie op te vragen. Dit zijn praktische spreektaken waarin de doelen gemeten kunnen worden binnen een functionele context.

Luisteren

Taken

Type taken

De luistertaken moeten zowel op 1F als op 2F worden aangeboden. Het is te overwegen hierbij een adaptieve toets te ontwerpen.

Naast aparte luistertaken, kan overwogen worden om kenmerken van de taakuitvoering van Luisteren ook te peilen in een gesprekstaak (zie Gesprekken). Denk aan kenmerken als het aannemen van een luisterhouding en het tonen van begrip.

Bij de selectie van luistertaken is het wenselijk om in ieder geval een deel van de luistertaken uit de vorige peiling in deze peiling terug te laten komen. Dat is vrij eenvoudig uitvoerbaar en dus haalbaar, en maakt het beter mogelijk om eventuele trends in luistervaardigheid goed te kunnen duiden.

Taakconstructie:

- Bij de selectie van luisterteksten moet het criterium worden meegenomen dat leerlingen luisteren naar rijke teksten. Daarbij moet echter wel duidelijk omschreven worden wat de kenmerken van rijke teksten zijn (teksten rijk van inhoud en goede taalkwaliteit, zoals geoperationaliseerd door het Ontwikkelteam Nederlands in curriculum.nu).
- Er wordt aanbevolen om zowel luistertaken met beeld (bijvoorbeeld YouTube-filmpjes, tv) en zonder beeld (podcast, luisterboek) aan te bieden.
- Er wordt geadviseerd om twee luistertaken af te nemen, waarbij de volgende suggesties voor genres werden gedaan:
 - luisteren naar instructie (lukt het om een instructie op te volgen): een pionnetje door een doolhof of over een route leiden, hoe open ik een kluis (bijvoorbeeld in een escaperoom);
 - luisteren naar radio, tv, internet: actuele podcast, filmpjes, luisterboek.
- Er moeten meerdere korte luisterfragmenten in een luistertaak worden opgenomen, waarbij gebruik gemaakt wordt van een breed palet aan genres en onderwerpen.

Kenmerken van de taakuitvoering

Het voorstel om begrijpen en interpreteren samen te voegen tot een kenmerk van de taakuitvoering 'begrijpen en interpreteren' wordt in meerderheid overgenomen door de veldraadpleging. Als voor de vergelijkbaarheid met voorgaande peilingen toch

gekozen wordt om ze gescheiden te houden, dan moet heel goed nagedacht over hoe deze kenmerken van de taakuitvoering geoperationaliseerd worden in de items (woordbegrip zou dan bijvoorbeeld moeten vallen onder 'begrijpen' en kritische houding aannemen ten opzichte van het beluisterde onder 'interpreteren').

Onderscheid bo en s(b)o

Er hoeft geen onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o.

Nieuwe elementen

Het kenmerk van de taakuitvoering 'evalueren', zoals beschreven in het Referentiekader, zou uitgebreid moeten worden met 'het geven van een kritisch oordeel'. Kritisch luisteren zou opgenomen moeten worden in de peiling, omdat het een vaardigheid is die steeds belangrijker wordt. Het is interessant om dit in de komende peiling mee te nemen, ook als een soort nulmeting. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om: het beoordelen van de bron, het wegen van verschillende meningen, het aanwijzen of herkennen van onjuistheden en framing.

Bijlage 7 Voorgelegde vragen veldraadpleging

Onderstaande vragen met toelichting dienen als voorbereiding voor de deelnemers en vormen een leidraad in het gesprek. NB. We hebben ruimte bij de vragen opgenomen voor het maken van eigen aantekeningen die in de discussie naar voren kunnen worden gebracht (het terug sturen van ingevulde vragenformulieren is dus niet nodig).

1. Gesprekken

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om beide taken, deelnemen aan discussie/overleg en informatie uitwisselen, te peilen, waarbij alle kenmerken van de taakuitvoering worden meegenomen:

- beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op gesprekspartner
- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

1a. Gesprekken: twee taken

Ben je het eens met het voorstel om beide gesprekstaken (deelnemen aan discussie/overleg en informatie uitwisselen) in de peiling op te nemen?

- ☐ ja
☐ nee

1b. Gesprekken: taken

In paragraaf 6.1.2 zijn nadere specificaties gegeven bij de taken om gespreksvaardigheid te peilen.

We stellen voor een taak op te nemen om de interactievaardigheden te peilen tijdens een gesprek waarin leerlingen samen aan het denken zijn. Passend bij het de taakomschrijving 'informatie uitwisselen' uit het Referentiekader. Wat zijn hierbij jouw gedachten en aandachtspunten?

Welk genre binnen de taak *overleg en discussie* zou het meest geschikt zijn? Wat is passend bij en relevant voor de onderwijspraktijk?

- ☐ verkennend gesprek
☐ een vergadering
☐ een onderhandeling
☐ anders.....

Moet er onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) in het type taken?

1c. Gesprekken: kenmerken van de taakuitvoering

In paragraaf 6.1.2 zijn nadere specificaties gegeven ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering om gespreksvaardigheid te peilen.

Er wordt voorgesteld om ook 'samenvatten' (in het Referentiekader kenmerk van de taakuitvoering bij het subdomein Luisteren) in de context van het subdomein Gesprekken te peilen. Wat zijn hierbij jouw gedachten en aandachtspunten?

Wat zijn nog ontbrekende belangrijke aandachtspunten bij het peilen van de taakuitvoering bij gesprekken?

Moet er onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) wat betreft de peiling van de kenmerken van de taakuitvoering: moeten de kenmerken op zowel 1F en 2F gepeild worden en moeten alle kenmerken in de peiling worden meegenomen?

1d: Gesprekken: setting

In paragraaf 6.1.2 zijn nadere specificaties ten aanzien van de setting waarin gespreksvaardigheid gepeild moet worden.

De voorkeur gaat uit naar een taak met minimaal twee gesprekspartners: leerling-leerling of leerkracht-leerling. Hoe ziet de ideale setting voor het peilen van een gesprekstaak er volgens jou uit?

- ☐ twee gesprekspartners, te weten.....
- ☐ drie gesprekspartners, te weten.....
- ☐ meer dan drie gesprekspartners, te weten.....

Om de gespreksvaardigheid van een leerling vast te stellen moet een leerling voldoende aan een gesprek bijdragen om zijn uitingen te kunnen beoordelen. De kwaliteit van het gesprek wordt bovendien bepaald door de gespreksvaardigheid van de deelnemers aan het gesprek. Op welke manier kan hier bij de setting op ingespeeld worden?

Moet er onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) wat betreft de setting van de gesprekstaken?

1e: Gesprekken: nieuwe elementen

Het voorstel voor de peiling is gebaseerd op de eisen uit het huidige Referentiekader Taal. Ben je het hier mee eens? Of vind je dat er nog nieuwe aspecten en elementen meegenomen moeten worden in de peiling van het subdomein Gesprekken, bijvoorbeeld uit de voorstellen voor het leergebied Nederlands uit het traject curriculum.nu (zie paragraaf 3.2)? Welke aspecten zouden dat dan moeten zijn?

☐ aansluiten bij huidige RKT

☐ toevoegen aan peiling:

Denk aan:

Taalbewustzijn en taalleervaardigheden: moet in de gesprekstaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het reflecteren op de effecten van taalgebruik of het kunnen verwerken van feedback?

Experimenteren: moet in de gesprekstaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het creatieve proces bij het genereren van talige uitingen in gesprekken?

Doelgericht communiceren: moet in de gesprekstaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor verschillende communicatieve doelen (amuseren, informeren, instrueren, overtuigen)?

Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken: moet er in de gesprekstaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het beoordelen van informatie op kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid?

Moet hierin nog onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) wat betreft de peiling van nieuwe elementen in de gesprekstaken?

2. Spreken

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om zowel voor het bo als het sbo weer de vaardigheid in een monoloog te peilen, waarbij voor het sbo rekening gehouden moet worden met de behoeften van de leerlingen. Alle kenmerken van de taakuitvoering moeten worden meegenomen:

- samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op publiek

- woordgebruik en woordenschat
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

2a: Spreken: de taak

In paragraaf 6.2.2 zijn nadere specificaties gegeven bij de taken om spreekvaardigheid te peilen.

Welk genre binnen de taak *monoloog* zou het meest geschikt zijn? Wat is passend bij en relevant voor de onderwijspraktijk?

- ☐ een verslag
- ☐ een spreekbeurt
- ☐ anders.....

Er dient afgewogen te worden of de monoloog ingeperkt wordt tot één genre, of dat de meting juist een reeks van verschillende genres zou moeten bestrijken om monoloog als brede vaardigheid te peilen. Moeten er twee of meer taken gepeild worden? Welke prioritering geef je dan aan het type taak (zie vorige vraag)?

Om de spreekvaardigheid van een leerling vast te stellen moet een leerling voldoende spreken om zijn uitingen te kunnen beoordelen. Welke aspecten in de taak of de setting kunnen hiervoor een stimulerende werking hebben?

Moet er onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) in het type taak/taken?

2b. Spreken: kenmerken van de taakuitvoering

In paragraaf 6.1.2 zijn nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering om spreken te peilen. Met welke specificaties rondom de aspecten van de taakuitvoering ben je het eens?

- ☐ woordgebruik en woordenschat alleen beoordelen in relatie tot afstemming doel en publiek
- ☐ selectie van een relevant publiek is belangrijk
- ☐ het gebruik van gebaren en mimiek moet worden meegenomen

Moet er onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) wat betreft de peiling van de kenmerken van de taakuitvoering: moeten de kenmerken op zowel 1F en 2F gepeild worden en moeten alle kenmerken in de peiling worden meegenomen?

2c: Spreken: nieuwe elementen

Het voorstel voor de peiling is gebaseerd op de eisen uit het huidige Referentiekader Taal. Ben je het hier mee eens? Of vind je dat er nog nieuwe aspecten en elementen meegenomen moeten worden in de peiling van het subdomein Spreken, bijvoorbeeld uit de voorstellen voor het leergebied Nederlands uit het traject curriculum.nu (zie paragraaf 3.2)? Welke aspecten zouden dat dan moeten zijn?

☐ aansluiten bij huidige RKT

☐ toevoegen aan peiling:

Denk aan:

- Taalbewustzijn en taalleervaardigheden: moet in de spreektaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het reflecteren op de effecten van taalgebruik of het kunnen verwerken van feedback?
- Experimenteren: moet in de spreektaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het creatieve proces bij het genereren van talige uitingen in gesprekken?
- Doelgericht communiceren: moet in de spreektaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor verschillende communicatieve doelen (amuseren, informeren, instrueren, overtuigen)?
- Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken: moet er in de spreektaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het beoordelen van informatie op kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid?

3. Luisteren

Voor de peiling van 2024 wordt voorgesteld om net als de vorige peiling de taken luisteren naar instructies en luisteren naar radio, tv of internet te peilen, waarbij deze kenmerken van de taakuitvoering worden meegenomen:

- Kan informatie uit de tekst begrijpen
- Kan de tekst interpreteren
- Kan informatie uit de tekst onthouden en mondeling of schriftelijk weergeven.

3a. Luisteren: de taken

In paragraaf 6.3.2 zijn nadere specificaties gegeven bij de taak om luistervaardigheid te peilen. Met welke voorstellen voor de taak ben je het eens?

☐ luistertaken op zowel 1F als 2F niveau aanbieden

☐ bij de selectie van de luistertekst wordt als criterium wordt meegenomen dat leerlingen luisteren naar een rijke tekst, rijk wat betreft inhoud en vorm

Welk genre binnen de luistertaak *luisteren naar instructie* zou het meest geschikt zijn? Wat is passend bij en relevant voor de onderwijspraktijk?

Welk genre binnen de luistertaak *luisteren naar radio, tv of internet* zou het meest geschikt zijn? Wat is passend bij en relevant voor de onderwijspraktijk?

Moet hier onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4) wat betreft de luistertaak?

3b. Luisteren: kenmerken van de taakuitvoering

In paragraaf 6.3.2 zijn nadere specificaties gegeven ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering om gespreksvaardigheid te peilen.

Er wordt voorgesteld de twee kenmerken van de taakuitvoering 'begrijpen' en 'interpreteren' in de peiling samen te voegen worden tot één enkel kenmerk: 'begrijpen én interpreteren'. In de vorige peiling is voor het sbo/so wel een onderscheid in deze kenmerken gemaakt en zijn ook verschillen in beheersing van deze kenmerken gevonden.

Moeten in de komende peiling deze kenmerken worden samengevoegd?

☐ ja

☐ nee

Indien nee: hoe zou er een goed onderscheid gemaakt kunnen worden?

Moet hier onderscheid gemaakt worden tussen bo en s(b)o (zie bijlage 4)?

3c: Luisteren: nieuwe elementen

Het voorstel voor de peiling is gebaseerd op de eisen uit het huidige Referentiekader Taal. Ben je het hier mee eens? Of vind je dat er nog nieuwe aspecten en elementen meegenomen moeten worden in de peiling van het subdomein Luisteren, bijvoorbeeld uit de voorstellen voor het leergebied Nederlands uit het traject curriculum.nu (zie paragraaf 3.2)? Welke aspecten zouden dat dan moeten zijn?

☐ aansluiten bij huidige RKT

☐ toevoegen aan peiling:

Denk aan:

- Taalbewustzijn en taalleervaardigheden: moet in de luistertaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het reflecteren op de effecten van taalgebruik of het kunnen verwerken van feedback?
- Experimenteren: moet in de luistertaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het creatieve proces bij het genereren van talige uitingen in gesprekken?
- Doelgericht communiceren: moet in de luistertaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor verschillende communicatieve doelen (amuseren, informeren, instrueren, overtuigen)?
- Kritisch informatie verwerven, verwerken en verstrekken: moet er in de luistertaak bijvoorbeeld aandacht zijn voor het beoordelen van informatie op kwaliteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid?



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 15
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)