



Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Juni 2016

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

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: Joanneke Prenger en Resi Damhuis

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN: 1.7394.694

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2017	5
1.2	Leeswijzer	
Deel A	Peiling mondelinge taalvaardigheid	9
2.	Doelen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	9
2.1	Kerdoelen taal en de karakteristiek van het leergebied	9
2.2	Referentieniveaus	10
2.3	Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO	13
3.	Peiling van mondelinge taalvaardigheid tot en met 2010	17
3.1	Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?	17
3.2	Wat zijn de uitkomsten van de peilingen?	19
4.	Te peilen vaardigheden in 2017	21
4.1	Minimale richtlijnen voor subdomeinen, taken en kenmerken peiling 2017	21
4.2	Toelichting bij de keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken	22
Deel B	Factoren in het onderwijsleerproces	27
5.	Uitvoering van het onderwijs	27
5.1	Een globale schets	27
5.2	Uitwerking van het referentiekader in taalmethodes	28
5.3	Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader	29
5.4	Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs	30
6.	Factoren in de peiling van het onderwijsleerproces	35
6.1	Onderwijsaanbod in spreekvaardigheidspeiling van 2010	35
6.2	Mogelijke factoren in onderwijsleerproces volgens andere bronnen	36
7.	Te peilen factoren in het onderwijsleerproces in 2017	39
7.1	Minimale richtlijnen voor factoren in het onderwijsleerproces peiling 2017	39
7.2	Toelichting bij de keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken	40
Bronnen		45
Bijlagen		47
Bijlage 1	De referentieniveaus 1F en 2F voor Gesprekken, Luisteren, Spreken	49
Bijlage 2	Beschrijving van gesprekstaken, luistertaken en spreektaak	52
Bijlage 3	Relatie tussen kerndoelen en referentieniveaus	53
Bijlage 4	Resultaten eerdere PPON's luister- en spreekvaardigheid	55
Bijlage 5	PPON spreken 2010	59

Bijlage 6 Deelnemers aan veldraadpleging d.d. 31 maart 2016	61
Bijlage 7 Voorgelegde vragen veldraadpleging	63

1. Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat kinderen in Nederland leren op school. Daarom worden al sinds 1987 periodieke peilingsonderzoeken gehouden in het primair onderwijs. Peilingen, zowel aanbodspeilingen als resultaatspeilingen, zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de Onderwijsinspectie. Ze richten zich op de volle breedte van het beoogde onderwijsaanbod zoals landelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd, waardoor vergelijking van prestaties over de tijd mogelijk is. De uitkomsten van het peilingsonderzoek geven op stelselniveau een beeld van het 'kennen en kunnen' in Nederland: ze vertellen ons wat kinderen leren op school, hoe deze resultaten zich in de tijd ontwikkelen en hoe ze zich verhouden tot het beoogde onderwijsaanbod. Op de factoren die daar van invloed op zijn, wil de inspectie de komende jaren ook meer inzicht proberen te krijgen door middel van de peilingen.

Onder regie van de Onderwijsinspectie brengt Peil.onderwijs in brede zin de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van het primair onderwijs in kaart. Externe partijen ontwikkelen in opdracht van de Onderwijsinspectie voor desbetreffend domein een passend meetinstrument. Daarna worden de peilingsonderzoeken uitgevoerd onder leerlingen in groep 8. Per domein gaat het om een representatieve steekproef van 100 tot 150 scholen.

De onderzoeken worden gedaan op basis van een zogenaamde *domeinbeschrijving*. In een domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en hoe deze inhoudelijke eisen kunnen worden vertaald naar de praktijk van het onderwijs. De domeinbeschrijving geeft inzicht in de essentie van het beoogde curriculum voor wat betreft het te peilen domein. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met Onderwijsinspectie, leraren, schoolleiders en 'domeinexperts'.

In 2017 voert de Onderwijsinspectie een peiling uit naar het aanbod en de leerresultaten van het domein mondelinge taalvaardigheid binnen het taalonderwijs op de basisschool. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.

1.1 Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2017

De wettelijke kaders bieden de doelen die getoetst moeten worden voor het domein mondelinge taalvaardigheid. 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. Ook is in de veldraadpleging de vraag voorgelegd welke factoren in de peiling meegenomen moeten worden, die mogelijk de onderwijsresultaten kunnen verklaren. De veldraadpleging vond plaats op 31 maart 2016 met experts uit de onderwijspraktijk, onderwijsadvisering en onderwijsonderzoek.

Ter voorbereiding op deze veldraadpleging kregen de deelnemers twee inhoudelijke documenten toe gestuurd. Deze bevatten informatie over het domein mondelinge taalvaardigheid, gebaseerd op wettelijke documenten en uitwerkingen die door diverse instanties zijn gemaakt. Deel A bevatte achtergrondinformatie bij de vraag welke aspecten van mondelinge taalvaardigheid er bij leerlingen gepeild zouden moeten (die informatie is in deze domeinbeschrijving terug te vinden in hoofdstukken 2 en 3). Deel B bevatte achtergrondinformatie bij de vraag welke factoren uit het onderwijsleerproces in de peiling meegenomen zouden moeten worden (in deze domeinbeschrijving terug te vinden in hoofdstukken 5 en 6). Bij deze basisinformatie zijn discussiepunten geformuleerd, waarmee de experts zich op de bijeenkomst konden voorbereiden (zie bijlage 7).

Aan de bijeenkomst op 31 maart 2016 hebben 25 experts deelgenomen (zie deelnemerslijst in bijlage 6). Zij zijn vanuit hun verschillende achtergronden samen in gesprek gegaan rond de discussiepunten. Eerst is plenair gesproken over het subdomein Gesprekken. Daarna zijn twee rondes van subgroepen georganiseerd. De eerste over de taken en kenmerken van de taakuitvoering voor de drie subdomeinen. De tweede over de factoren uit het onderwijsaanbod die in de peiling gemeten zouden moeten worden. Vooraf is een indeling voor de subgroepen gemaakt, voor iedere ronde een nieuwe indeling. In beide rondes is gezorgd voor een heterogene samenstelling, zodat in iedere groep een mix bestond tussen praktijk, advisering en onderzoek. Drie stagiaires van SLO hebben genotuleerd. De opbrengsten van de uitvoerige discussies zijn verwerkt in deze domeinbeschrijving. Door het houden van de veldraadpleging is getracht deze domeinbeschrijving zoveel mogelijk te laten aansluiten bij recente inzichten uit de wetenschap en de onderwijspraktijk.

1.2 Leeswijzer

Deze domeinbeschrijving valt uiteen in twee delen. In Deel A (hoofdstukken 2 t/m 4) gaat het over de doelen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid en gaan we in op de vraag welke daarvan meegenomen moeten worden in peiling van 2017. In Deel B gaat het om factoren die mogelijk bijdragen aan de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen (hoofdstukken 5 t/m 7) en gaan we in op de vraag welke factoren in beeld gebracht moeten worden in de peiling.

We beschrijven eerst in hoofdstuk 2 de doelen die vanuit wettelijke kaders aan het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid ten grondslag liggen. Deze wettelijke kaders vormden het uitgangspunt bij het vaststellen welke doelen en domeinen in de peiling van het voorjaar van 2017 meegenomen moeten worden, niet alleen vanwege hun wettelijke status, maar ook omdat hier reeds enige vorm van consensus over bestaat. In hoofdstuk 3 bespreken we wat in eerdere peilingen naar mondelinge taalvaardigheid gepeild is wat betreft mondelinge taalvaardigheid (1985 tot en met 2010). Hoofdstuk 4 geeft dan - gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan - de minimale eisen waaraan de vaardigheidspeiling van 2017 moet voldoen.

Met de landelijke peiling van de mondelinge taalvaardigheid wil men ook zicht krijgen op een aantal factoren die er wezenlijk toe doen. Leeropbrengsten bij leerlingen komen deels tot stand dankzij het onderwijs op school. Er zijn verschillende factoren denkbaar die mogelijk kunnen bijdragen aan de verklaring waarom kinderen zich wel of niet goed ontwikkelen op (onderdelen van) mondelinge taalvaardigheid. Om de resultaten van de onderwijspeiling goed te kunnen begrijpen en interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te krijgen op de scholen en groepen waar de peiling plaats vindt. Tegelijkertijd vormt informatie hierover ook een uitgangspunt om in de onderwijspraktijk verder te doordenken en bespreken op welke manier het onderwijsleerproces in de toekomst verbeterd zou kunnen worden. Eerst geven we weer wat er momenteel bekend is over het onderwijsleerproces in het domein mondelinge taalvaardigheid: hoofdstuk 5. Vervolgens worden factoren in het onderwijsleerproces besproken die mogelijk van invloed zijn op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. Ten slotte wordt in hoofdstuk 7 de selectie gepresenteerd van factoren die in de aanstaande peiling opgenomen dienen te worden, eveneens gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan.

2. Doelen van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

Mondelinge taalvaardigheid wordt in het onderwijs onderscheiden in drie subdomeinen: Gesprekken voeren, Luisteren en Spreken. In het subdomein Gesprekken voeren staat het interactieve karakter centraal: situaties waarin de leerling met een of meer gesprekspartners direct communiceert en afwisselend de rol van spreker en luisteraar vervult (dialogische en polylogische situaties). Daarnaast staan de subdomeinen Luisteren en Spreken, waarin de leerling meer in een eenrichtingssituatie geplaatst is, met geen of een beperkte mogelijkheid tot directe interactie. De leerling heeft hoofdzakelijk één rol, die van luisteraar, of die van spreker. In werkelijkheid zijn de grenzen niet zo hard: na een mondelinge (monologische) presentatie, krijgen luisteraars immers de gelegenheid om vragen te stellen die de spreker moet kunnen begrijpen (in de rol van luisteraar) alvorens ze te beantwoorden (in de rol van spreker).

Over de drempels met taal (2008: p.19)

2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied

In de kerndoelen voor het primair onderwijs (2006) staan de wettelijk voorgeschreven doelen. Dit 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.

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.
- 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

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'. (MinOCW, 2006)

De woordenschat die in kerndoel 12 als doel gesteld wordt, dient in het kader van mondelinge taalvaardigheid als middel te worden beschouwd. De leerlingen dienen hun woordenschat in te kunnen zetten bij het uitvoeren van taken bij mondelinge taalvaardigheid. Bij mondelinge taalvaardigheid wordt woordenschat dus niet als een primair doel gezien, maar krijgt die een functionele rol toegekend.

- 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.

2.2 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 onderwijsskolom;
- 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 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% van de leerlingen¹. 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 3 opgenomen.

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 welke 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 nu toe alleen de domeinen Spreken en Luisteren meegenomen. Paragraaf 3.1 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 3.2 en bijlage 4 bieden een schets van de resultaten van die peilingen.

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 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>

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

De component kenmerken van de taakuitvoering bevat bij Gesprekken twee soorten kenmerken: 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

¹ 92% van de leerlingen haalden afgelopen schooljaar in PO op de Centrale Eindtoets (Cito) voor lezen 1F, voor taalverzorging was dat 96%. Het percentage dat 2F in PO haalt, is 65% voor lezen en 35% voor taalverzorging (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

“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)

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	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>

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 invloed hebben op het luisterproces. Die kenmerken zijn:

- begrijpen
- interpreteren
- evalueren
- samenvatten

Spreken

In bijlage 1 is het subdomein Spreken weergegeven. Onder spreken wordt in het referentiekader verstaan het voorbereid of onvoorbereid 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. 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.

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 alle tot de optionele onderdelen van de eindtoetsen behoren. Er wordt daarbij een 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. Peiling van mondelinge taalvaardigheid tot en met 2010

Welke vaardigheidsaspecten zijn er in het verleden in landelijke peilingen binnen het domein mondelinge taalvaardigheid onderzocht? We geven hier eerst kort weer wát er is gepeild sinds de landelijke peilingen zijn gestart in 1985 en vervolgens wat de resultaten waren van die peilingen.

3.1 Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?

In de landelijke peilingen tot nu toe zijn instrumenten ontwikkeld en gebruikt voor luistervaardigheid en voor spreekvaardigheid. Tot aan de vaststelling van het referentiekader was dit de gangbare tweedeling van het domein mondelinge taalvaardigheid. Het referentiekader gaat uit van een driedeling: Gesprekken, Luisteren en Spreken. Sinds de vaststelling van het referentiekader is alleen de peiling van spreekvaardigheid in 2010 uitgevoerd, maar deze is gericht op monologische situaties. In het overzicht hieronder geven we de taken aan zoals die bij de oude tweedeling zijn gehanteerd.

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, echter 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 weerbaarheid 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.

	<i>Luisteren</i>	<i>Spreken</i>
voorstudie 1985/86 (Van den Bergh, Van den Bergh & Wesdorp)	luistertoets	<ul style="list-style-type: none"> • het beschrijven van een huis • een verhaal doorvertellen • een ongeluk melden • een fiets huren • een proces uitleggen • spelregels uitleggen
PPON Taal 1 (Zwarts, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar directieve teksten 	<ul style="list-style-type: none"> • informatie doorgeven • beschrijven • samenvatten • evalueren • instrueren • informatie vragen • argumenteren <p>En deelvaardigheden: formuleervaardigheid, interactievaardigheid (d.w.z. communicatieve effectiviteit) en spreektechniek</p>
PPON Taal 2 (Sijtstra, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar directieve teksten • luisteren naar fictie 	<ul style="list-style-type: none"> • uitspreken van rapporterende teksten • uitspreken van beschouwende teksten • uitspreken van argumentatieve teksten • uitspreken van directieve teksten • uitspreken van fictietekst <p>En de deelvaardigheid: interactievaardigheid</p>
PPON Taal 3, peilingsjaar 1999 (Sijtstra e.a. 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • luisteren naar rapporterende teksten • luisteren naar beschouwende teksten • luisteren naar argumentatieve teksten • luisteren naar fictie 	
PPON Luisteren, peilingsjaar 2007 (Krom e.a. 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • begrijpen van gesproken teksten • interpreteren van gesproken teksten • reflecteren op gesproken teksten 	
PPON Spreken, peilingsjaar 2010 (Krämer e.a. 2014)		<ul style="list-style-type: none"> • korte responstaak: spreken tijdens korte interactie in vorm van kort antwoord • beeldverhaal: vertelvaardigheid • nieuwsberichttaak: rapporteren van complexe informatie <p>Zie bijlage 5 voor nadere informatie over deze taken.</p>

3.2 Wat zijn de uitkomsten van de peilingen?

Het meeste onderzoek naar bereikte beheersingsniveaus is 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 de uitkomsten hier zeer kort. Een gedetailleerder overzicht van de resultaten uit deze peilingen staat in bijlage 4.

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; Sijstra, 1997; Sijstra, Van der Schoot en Hemker, 2002)."

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). 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.

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 respons taak beheersen de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 respectievelijk 30%, 49% en 67% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit goed. Zeer veel leerlingen uit groep 8 maken geen fouten in woordkeuze. Spreektechniek is voor ca. 15 % van de achtstegroepers onvoldoende. Op vertelvaardigheid behaalt de gemiddelde groep 8 leerling 63% 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 nooit aarzelend en goed verstaanbaar. Op de nieuwsberichttaak verwerken de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen gemiddeld 13%, 39% en 58% 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% 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 (p. 4). Er kunnen dus geen conclusies getrokken worden over veranderingen in de tijd.

4. Te peilen vaardigheden in 2017

Dit hoofdstuk geeft aan (gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, zie paragraaf 1.1) welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van mondelinge taalvaardigheid in de nieuwe peiling in het voorjaar 2017 opgenomen zouden moeten worden. Hier moet opgemerkt worden dat het hier hoofdzakelijk gaat over de *wenselijkheid*, niet over 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 enige afspiegeling van de onderwijspraktijk.

Op welke manier 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. Toch is het voor een domein als mondelinge taalvaardigheid bijna onontkoombaar om de haalbaarheid van betrouwbaar meten in de discussies mee te nemen. Er is echter steeds naar gestreefd om keuzes over de *wenselijkheid* niet te laten inperken door eventuele problemen in *haalbaarheid*. Bovendien zijn waar mogelijk de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijke richting te geven voor de fase van instrumentontwikkeling. Voor het subdomein Gesprekken staan de instrumentontwikkelaars voor een flinke uitdaging. De deelnemers aan de veldraadpleging zijn van mening dat alleen indien aan de gegeven specificaties kan worden voldaan, het subdomein passend genoeg is uitgewerkt om mee te nemen in de peiling.

Allereerst wordt het overzicht gegeven van de subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering die minimaal in de peiling betrokken dienen te worden. In paragraaf 4.2 wordt ieder onderdeel van dat overzicht toegelicht: hier worden de keuzes en de specificaties aangegeven voor uitwerking van instrumenten voor de peiling.

4.1 Minimale richtlijnen voor subdomeinen, taken en kenmerken peiling 2017

We geven hier puntsgewijze aan welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering in ieder geval in de peiling van mondelinge taalvaardigheid opgenomen dienen te worden.

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 presteert op niveau 1F of 2F (wat impliceert dat luistertaken op beide niveaus qua tekstkenmerken aangeboden dienen te worden).

Voor het subdomein Gesprekken wordt minimaal de vaardigheid op de taak *discussie & overleg* gepeild, waarbij de voorkeur uitgaat naar overleg. Hierbij dienen minimaal deze drie kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- a. beurten nemen en bijdragen aan samenhang
- b. afstemming op doel
- c. afstemming op de gesprekspartner(s)

Voor het subdomein Luisteren wordt minimaal de vaardigheid op de taak *luisteren naar instructies* gepeild. Hierbij dienen minimaal deze twee kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- d. begrijpen
- e. interpreteren

Deze twee aspecten kunnen eigenlijk niet los van elkaar gepeild worden.

Voor het subdomein Spreken wordt minimaal de vaardigheid op de taak *monoloog* gepeild.

Hierbij dienen minimaal deze drie kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- f. afstemming op doel
- g. afstemming op het publiek
- h. vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

4.2 Toelichting bij de keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken

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.

Om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zo goed mogelijk te versterken, is informatie nodig zowel over de beheersingsgraad, als over het onderwijsleerproces (zie hoofdstuk 6).

In eerdere peilingen is het subdomein Gesprekken niet gepeild. Het verdient de voorkeur om dit in 2017 wel te doen, alleen indien aan de gegeven specificaties kan worden voldaan. Het subdomein, met zijn dialogische karakter, wordt cruciaal geacht voor mondelinge taalvaardigheid. Juist de interactie tussen leerlingen en de wisseling van rol van spreker naar luisteraar en vice versa zijn belangrijke subvaardigheden in het primair onderwijs.

Gespreksvoering is de basis van wie wij zijn. Gesprekken voeren vormt de kern van mondelinge taalvaardigheid: mondelinge communicatie met anderen, afgestemd op een gezamenlijk doel, waarbij gesprekspartners voortdurend afstemmen op elkaar en elkaars bijdragen. Juist in het perspectief van 21e eeuwse vaardigheden en onderwijs 2032 wordt gesprekken voeren gezien als een cruciale competentie. Gesprekken voer je niet alleen binnen het taalonderwijs, maar in alle vakken: daarbij is gespreksvaardigheid ook een doel in alle vakken. Het onderwijs besteedt momenteel al meer aandacht aan samenwerken en gezamenlijk tot een oplossing of product komen, waarbij gesprekken voeren onmisbaar is. Leerlingen leren af te stemmen op elkaar, te luisteren naar elkaar en bij het doel te blijven. Er is een andere kijk op leren aan het ontstaan, een verschuiving naar leren door middel van gesprekken met elkaar; dat geldt niet alleen voor gesprekken tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling. Samenvattend kan gesteld worden dat het subdomein Gesprekken in de peiling opgenomen dient te worden vanwege:

- recente onderwijsontwikkelingen: onderwijs 2032; 21e eeuwse vaardigheden;
- de onderwijspraktijk: samenwerken tussen leerlingen;
- maatschappelijke relevantie;
- de aard van het domein zelf: luisteren en spreken zijn niet los te koppelen van gesprekken.

De peiling in 2017 zal niet beschouwd moeten worden als een meting van de opbrengst van het huidige onderwijs. Er is momenteel nauwelijks iets bekend over de mondelinge vaardigheid van leerlingen aan het einde van de basisschool. De peiling is eerder een nulmeting, die inzicht kan verschaffen in de huidige vaardigheid van leerlingen. Daarmee legt de peiling een bodem waarop de discussie verder gevoerd kan worden over de manier waarop doelen van het onderwijs in de nabije toekomst bereikt zouden kunnen worden.

Voor alle drie de subdomeinen dient te worden vastgesteld of de leerlingen presteert op niveau 1F of 2F (wat impliceert dat luistertaken op beide niveaus qua tekstkenmerken aangeboden dienen te worden).

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, dienen verschillende luistertaken zowel op 1F als op 2F te worden aangeboden, waarbij leerlingen dus zowel een luistertaak op 1F maken als op 2F.

Voor het subdomein Gesprekken wordt minimaal de vaardigheid op de taak *discussie & overleg* gepeild, waarbij de voorkeur uitgaat naar overleg. Hierbij dienen minimaal deze drie kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- a. beurten nemen en bijdragen aan samenhang;
- b. afstemming op doel;
- c. afstemming op de gesprekspartner(s).

Nadere specificaties ten aanzien van de taak:

- De taak *discussie & overleg* wordt relevanter geacht dan de taak *informatie uitwisselen*.
- *Discussie & overleg* staan in het referentiekader als één taak genoemd. Hoewel de grens niet altijd scherp is, dienen ze toch als twee verschillende taken te worden opgevat, met ieder hun eigen vereisten. Voor de peiling gaat de voorkeur uit naar de taak *overleg*, omdat hier naar een gezamenlijke oplossing toegewerkt wordt en omdat de rol van voorkennis hier minder groot is dan bij discussie.
- Binnen de taken *discussie* en *overleg* kunnen nog diverse genres onderscheiden worden. Bij overleg gaat het onder andere om een verkennend gesprek, een vergadering of een onderhandeling. Hier dienen verantwoorde keuzes gemaakt te worden, waarin relevantie voor het onderwijs een belangrijk criterium is.

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering:

- Voor de uitwerking van de drie kenmerken van de taakuitvoering (beurten nemen en bijdragen aan samenhang; afstemming op doel; afstemming op gesprekspartners) dient gebruik gemaakt te worden van inzichten in onderzoek naar interactie, waarbij het criterium 'relevant voor de onderwijsdoelen' een grote rol speelt:
 - onderzoek naar dialogisch leren (bijv. Mercer & Littleton 2007) en de toepassingen daarvan in het onderwijs (o.a. Berenst e.a. in het lectoraat Taalgebruik en leren; Damhuis e.a. in het lectoraat Interactie en taalbeleid): een kenmerk als 'doorbouwen op elkaars bijdragen' is bijvoorbeeld wezenlijk in dialogisch leren.
 - onderzoek naar gesprekken (bijv. arts-patiënt-gesprekken, Koole e.a.) kan daaraan bijdragen. Een kenmerk als beurt nemen wordt minder zinvol geacht dan een kenmerk zoals als doorbouwen op elkaars bijdragen.
- Het kenmerk van de taakuitvoering *samenvatten* wordt in het Referentiekader niet genoemd bij het subdomein Gesprekken, maar wel bij het subdomein Luisteren. Dit kenmerk van de taakuitvoering (samenvatten wat je net besproken hebt) zou echter functioneel beter passen binnen het subdomein Gesprekken. De taken discussie en overleg bieden daar een natuurlijke context. Vandaar dat we ten zeerste aanbevelen dit aspect binnen dit subdomein mee te nemen. Omdat het echter niet officieel als kenmerk van de taakuitvoering genoemd is in het Referentiekader, hebben we het niet opgenomen als minimale eis.

Nadere specificaties ten aanzien van de setting:

- De voorkeur gaat uit naar een taak met minimaal twee gesprekspartners: leerling-leerling of leerkracht-leerling. 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 immers een veelvoud van peilingsproblemen met zich mee.
- Bij gesprekstaken maakt het wezenlijk verschil of het gesprek zich afspeelt tussen leerlingen onderling of tussen leerkracht en leerlingen. Wanneer gekozen moet worden welke situatie in welke taak zou moeten optreden, gaat de voorkeur uit naar discussie en overleg tussen leerlingen onderling en informatie uitwisselen tussen leerkracht en 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.

Voor het subdomein Luisteren wordt minimaal de vaardigheid op de taak *luisteren naar instructies* gepeild. Hierbij dienen minimaal deze twee kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- a. begrijpen
- b. interpreteren

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering :

- Begrijpen en interpreteren kunnen in de werkelijkheid niet los van elkaar gezien worden: er is altijd een actie nodig om begrip zichtbaar te maken, en dat betekent dat er direct ook een interpretatie bij optreedt. Deze twee kenmerken van de taakuitvoering moeten daarom in de peiling samengevoegd worden tot één enkel aspect: 'begrijpen én interpreteren'.
- Binnen de taak *luisteren naar instructies* moet een verantwoorde keuze gemaakt worden uit verschillende mogelijke genres, waarbij relevantie voor het onderwijs een belangrijk criterium is.

Voor het subdomein Spreken wordt minimaal de vaardigheid op de taak *monoloog* gepeild. Hierbij dienen minimaal deze drie kenmerken van de taakuitvoering te worden meegenomen:

- i. afstemming op doel
- j. afstemming op het publiek
- k. vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing

Nadere specificaties ten aanzien van de taak:

- De taak *monoloog* omvat een rijke variëteit aan genres. Er dient een weloverwogen keuze gemaakt te worden uit mogelijke genres en contexten op grond van relevantie voor het onderwijs en herkenbaarheid voor de leerling. Het is relevanter om een verslag te doen van een onderzoekend leren project dan een spreekbeurt te houden. De context moet zorgen voor betrokkenheid bij de taakuitvoering. Belangrijk aspect is dat de spreker werkelijk iets nieuws aan de luisteraars vertelt.
- Er dient afgewogen te worden of de monoloog ingeperkt wordt tot één genre, of dat de meting juist een reeks van verschillende genres wil bestrijken om monoloog als brede vaardigheid te peilen.

Nadere specificaties ten aanzien van de kenmerken van de taakuitvoering :

- In dit subdomein is ook de beoordeling van vloeiendheid en verstaanbaarheid relevant.
- Woordgebruik en woordenschat dienen niet als apart taakkenmerk gepeild te worden, maar alleen in het licht van de afstemming op doel en publiek.
- Om 'afstemming op publiek' te kunnen peilen dient een relevant publiek gespecificeerd te worden, bijvoorbeeld ouders, de eigen klasgenoten, de hele school, een buurtbijeenkomst. Formeel en informeel taalgebruik spelen hier een rol. Soms heb je 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.
- Het gebruik van gebaren en mimiek zou meegenomen kunnen worden als aspect van afstemming op publiek.

5. Uitvoering van het onderwijs

Van het uitgevoerde curriculum (zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) weten we eigenlijk weinig. Wat we er van weten, geven we in dit deel van dit document weer. We starten dit hoofdstuk met een globale indruk van het onderwijs. Vervolgens beschrijven we wat we weten over de uitwerking van het referentiekader in taalmethodes. In de paragraaf daarna beschrijven we de hulpmiddelen die leraren ter beschikking staan om de doelen voor mondelinge taalvaardigheid uit het Referentiekader in hun eigen curriculum uit te werken. Ten slotte geven we aan wat onderzoek naar het onderwijsleerproces heeft opgeleverd.

5.1 Een 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 ook los van elkaar worden gepresenteerd. Dit is niet alleen terug te zien in het Referentiekader Taal, waarin de domeinen los van elkaar beschreven worden. De taalmethodes, die grotendeels richting geven aan het feitelijke taalonderwijs, hanteren merendeels ook die onderscheiding in domeinen. In projectmatig of thematisch onderwijs, zoals bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs, worden domeinen vaker geïntegreerd. Het onderscheid in domeinen heeft als risico een sterk gefragmenteerde benadering van het vak 'taal'. In de programmeringsstudie voor taalonderzoek in het primair onderwijs voor NWO (Oostdam, van den Branden & Spaans, 2011) wordt over de verwevenheid van de domeinen het volgende gezegd:

“De uitgebreidheid en verwevenheid van het domein taal maken duidelijk dat het in goed taalonderwijs niet kan gaan om een keuze tussen het geheel of de delen. Wel zijn er verschillende accenten mogelijk en verschillende routes, van het geheel naar de delen en van de delen naar het geheel. Daarbij kan uiteenlopend gedacht worden over het belang van oefening en automatisering van deelvaardigheden en wordt verschillend omgegaan met vraagstukken van transfer en integratie, instructie en constructie van kennis, functionaliteit en vorm.” (p.5)

Er wordt onvoldoende rekening mee gehouden dat taalvaardigheden zich afhankelijk van elkaar ontwikkelen; mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld is een belangrijke basis voor de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (Shanahan, 2006). Sterke aandacht vanaf groep 3 voor technisch en begrijpend lezen kan gemakkelijk ten koste gaan van aandacht voor de mondelinge taalontwikkeling. Waar dagelijkse mondelinge taalvaardigheid ('DAT') zich doorgaans al redelijk ver ontwikkeld heeft aan het eind van de onderbouw, is het gedurende de hele basisschool noodzakelijk om de schoolse (academische) mondelinge taalontwikkeling ('CAT') van kinderen te bevorderen. Mondelinge uitwisseling creëert de basis voor het begrijpen van teksten bij zaakvakken in midden- en bovenbouw. Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen: het zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijke domein.

Binnen het taalonderwijs worden in de uitvoering van die domeinen keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een beperkte benadering van het vak. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere.

Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name mondelinge taalvaardigheid, fictie en schrijfvaardigheid komen er vaak bekaaid van af. Volgens docenten komt dit door tijdgebrek, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering de oorzaak is. Spelling en traditioneel grammaticaonderwijs krijgen nog altijd (te) veel aandacht (Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksma, 2008). Bij mondelinge taalvaardigheid ligt de nadruk op het subdomein Spreken: voor het basisonderwijs betreft dit hoofdzakelijk de spreekbeurt.

Net zoals in het schrijfvaardigheidsonderwijs is er in het onderwijs van mondelinge taalvaardigheid lang niet altijd sprake van herhaling van de activiteiten op basis van feedback en verbeteruggesties. Daardoor ontbreekt een wezenlijke stap in het proces van vaardigheidsverwerving.

5.2 Uitwerking van het referentiekader in taalmethodes

Op basis van ervaringen, o.a. opgedaan in de netwerken van taalcoördinatoren en van taalspecialisten, weten we dat veel leraren de methodes als houvast nemen. Taal- en leesmethodes die gebruikt worden, sluiten over het algemeen aan bij de kerndoelen (zie: <http://www.slo.nl/organisatie/kenniscentrum/analyses/overzichtanalyses/kerndoelenpo/>) en educatieve uitgeverijen doen hun best om hun nieuwe methodes af te stemmen op het Referentiekader Taal.

Er is geen recente inventarisatie van taalmethodes beschikbaar. Wel is in 2009 de leerstof van vier veelgebruikte taalmethodes geanalyseerd op de aandacht voor referentieniveau 1F (Ekens, 2009; Ekens & Jager, 2009). De leerstof voor groep 7 en 8 in de methodes Taal actief (MalMBERG), Taal in beeld (ZwijSEN), Taal op maat (Noordhoff) en Zin in taal (ZwijSEN) is geïnventariseerd: *op welke plaats* wordt er aan een van de (sub)domeinen van taal aandacht besteed en *hoeveel* aandacht wordt er aan besteed in termen van aantal pagina's. De beperktheid van deze maat wordt in de verantwoording gesignaleerd (Ekens, 2009, p.5-6).

Tabel 1 biedt een overzicht van het aantal pagina's waarin de leerstof het (sub)domein betreft: voor de drie subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid, het totale domein mondelinge taalvaardigheid, en voor de vier domeinen van taal samen (Mondeling, Lezen, Schrijven, Taalbeschouwing). De vraag bij een dergelijk overzicht is, hoe de verschillen tussen de methodes geduid kunnen worden.

Tabel 1. *Aantal pagina's uit methode voor groep 7 en 8 samen waarin leerstof referentieniveau 1F betreft en tussen haakjes het percentage van dat aantal pagina's op het totaal aantal pagina's voor de 4 domeinen. Op basis van Ekens & Jager 2009, p.28-34 en p.60-62.*

Methode	subdomein Gesprekken	subdomein Luisteren	subdomein Spreken	domein Mondeling totaal	totaal aantal pagina's vier taaldomeinen
Taal actief	43 (13%)	5 (2%)	13 (4%)	61 (18%)	332
Taal in beeld	96 (25%)	0	96* (25%)	192 (50%)	384
Taal op maat	0	0	0	0	512
Zin in taal	0	36 (7%)	180 (35%)	216 (42%)	516

(*: alle pagina's komen uit lessen "Woordenschat"; woordenschat is geen doel, maar middel bij mondelinge taalvaardigheid; woordenschat valt onder kerndoel 12, waarvan 'Over de drempels met taal' alleen een relatie aangeeft met het subdomein Taalbeschouwing en taalverzorging).

In hoeverre de referentieniveaus momenteel daadwerkelijk zijn verwerkt in taalmethodes voor het po, is niet precies bekend. Een inventarisatie van de mate waarin taalmethodes aandacht aan referentieniveaus besteden is buitengewoon lastig. Het is immers 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 bevordert wordt. Bijvoorbeeld 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 acceptabele manier om de mate van aandacht te bepalen. Het aantal pagina’s is slechts een heel ruwe indicatie: een halve pagina instructie kan de basis zijn voor een leerlingactiviteit van een half uur of van vijf minuten. Echter, 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.

5.3 Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader

Om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid te kunnen verzorgen, kunnen leerkrachten gebruik maken van (taal)methodes, maar ook van verschillende publicaties waarin leerlijnen zijn ontwikkeld op basis van de referentieniveaus. We geven hier een korte bespreking van de drie belangrijkste.

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.leerlijntaal.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.leerlijntaal.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 CED 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 per definitie parallel met de jaargroepen. De leerkracht bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft. Dit doet hij door te toetsen of

door te observeren als er geen genormeerde toetsen beschikbaar zijn. Een kind heeft een niveau op de leerlijn behaald als 75% tot 80% 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 ook aan te laten sluiten bij de referentieniveaus. In de nieuwe CED-leerlijn zijn de doelen die horen 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.

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.

5.4 Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs

Hebben de referentieniveaus inmiddels ingang gevonden in het basisonderwijs? In opdracht van het ministerie van OCW onderzocht Regioplan in voorjaar 2012 op welke manieren scholen in primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs inspelen op de in de referentieniveaus beschreven eisen voor taal en rekenen (Dekker e.a. 2012). Het onderzoek bestond uit vier stappen:

1. deskresearch en deskundigenraadpleging;
2. internet-enquête: voor po zijn schoolleiders en taalcoördinatoren benaderd: 1170 respondenten uit regulier basisonderwijs, waarvan ongeveer de helft directeur, de andere helft taalco/rekenco/IB'er/lk.
3. verdiepende interviews op thema's; voor po 19 x didactiek en leermiddelen, 19 x toetsing en opbrengstgericht werken, 19 x onderwijstijd en doelgroepenbeleid, 21 x professionalisering, 19 x aandacht taal & rekenen in andere vakken
4. case studies: 11 schoolbezoeken, waarvan niet duidelijk is hoeveel daarvan in po.

Enkele hoofdzaken uit dit onderzoek staan hier weergegeven:

- “Activiteiten in het primair onderwijs
In het primair onderwijs is de bekendheid van de referentieniveaus groot, maar er zijn vrijwel geen scholen te vinden die de referentieniveaus als richtinggevend kader hanteren. Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus (...) vooral heeft geleid tot een versterking van het opbrengstgericht werken, tot meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen en tot meer werken in niveaugroepen. Deze activiteiten worden in het regulier basisonderwijs door circa zeventig procent van de respondenten voor zowel taal als rekenen genoemd, in het speciaal onderwijs door circa zestig procent. De telefonische gesprekken nuanceren dit beeld enigszins en laten zien dat de meerderheid van de scholen zich in een ‘voorbereidend stadium’ bevindt, wat verklaard kan worden uit de

specifieke positie van taal en rekenen in deze sector. Er zijn grote verschillen tussen scholen.” (p.1) In het po worden de referentieniveaus niet als nieuw ervaren. “Taal en rekenen staan in het primair onderwijs altijd al centraal. De referentieniveaus specificeren nu wat basisschoolleerlingen moeten beheersen op het gebied van taal en rekenen. Dit is niet nieuw, de kerndoelen taal en rekenen geven dit ook aan. Een belangrijk verschil is echter dat bij de kerndoelen sprake is van een inspanningsverplichting voor leerkrachten (welke stof moet leerlingen worden aangeboden) terwijl de referentieniveaus een opbrengstverplichting aangeven (wat moeten leerlingen kennen en kunnen eind groep 8). Daarmee zijn de referentieniveaus instrumenten om het opbrengstgericht werken op scholen vorm te geven.” (p.15).

- “Specifiek voor taal heeft invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen ook geleid tot professionalisering van de leraren, meer lestijd taal voor de leerlingen en het benoemen van een taalcoördinator.” (p.14).
- Directeuren geven veel vaker dan leerkrachten aan dat er aanpassingen in het onderwijs hebben plaatsgevonden naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus (p.14).
- “Draagvlak en urgentie: in het po is er draagvlak voor de referentieniveaus. Over het algemeen wordt het vaststellen van een minimumniveau en extra aandacht voor taal als positief gezien.” (p.11). In het po is er geen sterk urgentiebesef (dat is er veel meer in het mbo).
- Over de haalbaarheid van de referentieniveaus wordt vrij positief gedacht. “Ongeveer de helft van de respondenten acht de referentieniveaus haalbaar, maar meent dat het nog wel tijd kost. Inhoudelijk verwachten de meeste respondenten geen grote problemen voor de leerlingen, al moet de grote meerderheid van de respondenten aankomend schooljaar nog echt van start gaan. Dat optimisme komt voort uit het idee dat er niet veel nieuws gevraagd wordt. Vaak wordt gesteld dat de belangrijkste doelen ook al in de huidige methode zitten.” (p.16).

Desondanks wordt door Regioplan als voornaamste knelpunt in het po gesignaleerd dat men niet lijkt te weten hoe met de referentieniveaus aan de slag te gaan. Daarbij zouden leerkrachten (in tegenspraak met wat bij haalbaarheid wordt gemeld) twijfelen aan de mate waarin methoden en materialen de referentieniveaus dekken (p.11). Dit knelpunt suggereert dat de hulpmiddelen die tot nu toe zijn ontwikkeld (par. 6.3) nog niet veelvuldig in de praktijk worden toegepast. Er zijn echter ook andere verklaringen mogelijk. De onderwijspraktijk benut misschien de hulpmiddelen wel, maar is zich niet bewust van de relatie ervan met de referentieniveaus. Leerkrachten in het po voeren hun taalonderwijs mogelijk grotendeels uit met behulp van de taalmethode. Daardoor zijn zij niet gewend om zelf na te gaan in hoeverre bepaalde wettelijke doelen in hun aanpak verwerkt zijn. Dit zou passen bij de constatering van Regioplan dat leerkrachten niet zeker zijn van de mate waarin hun methode de referentieniveaus dekt.

Wat weten we verder over wat er in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid gebeurt? De inventarisatie van Bonset en Hoogeveen (2011) bevat onder meer een overzicht van descriptief onderzoek naar onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Er zijn zestien onderzoeken besproken die de stand van zaken in het taalonderwijs hebben beschreven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Een deel van het geïnventariseerde onderzoek is uitgevoerd in het kader van periodiek peilingsonderzoek; een ander deel heeft betrekking op de interactie bij kleuters en peuters (p. 25).

De peilingsonderzoeken geven informatie over de tijdbesteding en soorten taken. Die zijn als volgt samengevat (p. 50-51):

- “Het is lastig een helder beeld te krijgen van de gemiddelde tijdbesteding aan mondelinge taalvaardigheid die gerapporteerd wordt in de peilingsonderzoeken, omdat niet in alle peilingen naar alle subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (Spreken, Luisteren en Gesprekken) gevraagd is. Ook is de vraag naar de tijdbesteding steeds weer in een andere vorm gesteld. De beschikbare cijfers wijzen wel uit dat halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal basisonderwijs meer/ vaker tijd wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid dan aan het eind van het reguliere basisonderwijs.
- De meest recente peiling, die zich beperkt tot het domein Spreken, noemt spreekbeurten en kringgesprekken als meest voorkomende spreektaken, en discussies als minst voorkomende (Van Weerden e.a., 2006).”

Nog niet opgenomen in de inventarisatie van Bonset en Hoogeveen zijn de rapporten van de peiling luistervaardigheid van 2007 (Krom e.a., 2011) en spreekvaardigheid 2010 (Krämer e.a. 2014).

De peiling van Luistervaardigheid van 2007 levert informatie over tijd voor luisteronderwijs en soorten luistertaken (Krom e.a., 2011, p. 4):

- “Ongeacht het jaargroepniveau zegt ongeveer een op de vijf leerkrachten in het basisonderwijs niet of nauwelijks specifieke aandacht te besteden aan luistervaardigheid (...). De overige leerkrachten volgen in hun luisteronderwijs de taalmethode. Specifieke luistermaterialen buiten de methode om worden nauwelijks gebruikt. De meeste leerkrachten die de vragen naar de lestijd en de frequentie van de luisterlessen beantwoord hebben (ongeveer de helft), noemen een frequentie van twee à vier luisterlessen per maand. De gemiddelde duur van een luisterles bedraagt (...) 26 minuten in groep 8 (...).
- Veruit de meeste leerkrachten, (...) laten hun leerlingen geen specifieke luisteroefeningen maken. Een kleine minderheid geeft aan vragen te stellen na een luistertaak om te zien of leerlingen de tekst hebben begrepen of laten leerlingen na het luisteren mondeling dan wel schriftelijk een samenvatting maken van de beluisterde tekst. Ongeveer een derde van de leerkrachten maakt gebruik van luistertoetsen.”

De peiling spreekvaardigheid van 2010 (Krämer e.a. 2014) rapporteert het volgende over de tijd die aan spreekonderwijs wordt besteed, over de soorten spreektaken en over doelgerichtheid:

- “Ruim driekwart van de leerkrachten besteedt naar eigen zeggen regelmatig aandacht aan spreekvaardigheidsonderwijs. En bij driekwart van hen komt spreekvaardigheid ongeveer elke week aan de orde. De tijdbesteding aan spreekvaardigheid loopt sterk uiteen. Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk als we in groep 8 de 25% leerkrachten die de minste tijd aan spreekvaardigheid besteden vergelijken met de 25% die daar de meeste tijd aan besteden. De ‘onderste’ 25% besteedt tot twintig minuten per week aan spreekvaardigheid tegen drie kwartier of meer voor de ‘bovenste’ 25%. Leerkrachten besteden ook buiten het taalonderwijs aandacht aan spreekvaardigheid. Zeventig procent van hen doet dat ongeveer elke week bij andere vakken.” (p. 6)
- “Vrijwel alle leerkrachten oefenen de spreekvaardigheid van de leerlingen door hen te laten deelnemen aan kring- en klassengesprekken. Spreekactiviteiten die door meer dan de helft van de leerkrachten worden ingezet zijn: het rapporteren van persoonlijke belevenissen, het deelnemen aan dialogen (in toneelstukje, poppenkast, discussie), het houden van spreekbeurten, het deelnemen aan weekafsluitingen, musicals en vieringen, het vertellen van verhalen en het rapporteren van groepswork. De minst voorkomende spreekactiviteiten zijn het deelnemen aan formele discussies en het debatteren.” (p. 7)

- “Het spreekdoel dat duidelijk de meeste aandacht krijgt, is het weergeven van eigen ervaringen, meningen of voorkeuren. Maar ook spreekdoelen als het geven van informatie en, zij het in iets mindere mate, het verkrijgen van informatie, noemen leerkrachten als belangrijke spreekdoelen. De minste aandacht wordt gegeven aan spreekdoelen zoals de luisteraar vermaken, overtuigen of van iemand iets gedaan krijgen.” (p. 7)

Hierbij is het de vraag in hoeverre de leerkrachten hier rapporteren over spreekvaardigheid in de monologische betekenis van het referentiekader, of in de dialogische betekenis van gesprekken. Het rapport meldt slechts dat naar ‘spreekvaardigheid’ is gevraagd. Gezien de aard van de spreektaken kan verondersteld worden dat de leerkrachten een bredere definitie van spreken hebben gehanteerd.

6. Factoren in de peiling van het onderwijsleerproces

Dit hoofdstuk biedt eerst een kort overzicht van factoren die in de meest recente peiling zijn meegenomen, de spreekvaardigheidspeiling van 2010. Vervolgens leggen we in paragraaf 2 een reeks factoren voor, die in de recente programmeringsstudie voor taalonderzoek in het basisonderwijs naar voren komen (Oostdam, van den Branden & Spaans, 2011).

6.1 Onderwijsaanbod in spreekvaardigheidspeiling van 2010

In de peiling spreekvaardigheid van 2010 is het onderwijsaanbod onderzocht met behulp van een vragenlijst aan de leerkrachten. Daarin zijn de volgende factoren bevraagd (Krämer e.a. 2014):

- a. Aandacht voor spreekvaardigheidsonderwijs (p.53-54):
 - globale mate van aandacht. In hoeverre besteden leerkrachten in hun groep aandacht aan spreekvaardigheidsonderwijs: regelmatig, incidenteel, vrijwel geen aandacht, of anders;
 - hoe vaak: eens per week, minder dan elke week, maar vaker dan één keer per maand, één keer per maand, minder dan eens per maand;
 - duur per week: aantal minuten per week;
 - duur per les: aantal minuten;
 - hoe vaak spreekvaardigheid bij andere vakken: eens per week, minder dan elke week, maar vaker dan één keer per maand, één keer per maand, minder dan eens per maand;
 - bij welke vakken.
- b. Methodes en aanvullend lesmateriaal (p.55-57)
 - welke hoofdmethode;
 - gebruik hoofdmethode voor spreekvaardigheidsonderwijs;
 - intensiteit van gebruik onderdelen spreekvaardigheidsonderwijs: hoeveel van de onderwerpen over spreekvaardigheid uit die methode daadwerkelijk aan bod komen;
 - tevredenheid over aandacht voor spreekvaardigheid in methode: ja, gedeeltelijk, nee;
 - gebruik speciale methode voor spreekvaardigheidsonderwijs: ja, nee;
 - aanvullend les- of leermateriaal: eigen invulling (spreekbeurten, kringgesprekken, boekbesprekingen enz), oefeningen uit methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling, televisie en internet n.a.v. actualiteiten.
- c. Type spreekactiviteiten: hoe vaak vinden de volgende dertien spreekactiviteiten plaats (gebaseerd op spreektaken die in diverse methodes voorkomen) (p.57):
 - kring- of klasgesprekken;
 - verslag van een persoonlijke belevenis;
 - dialoog (in toneelstukje, poppenkast, discussie);
 - spreekbeurt over een onderwerp;
 - meedoen aan weeksluiting, (eind)musical, kerstviering;
 - een verhaal vertellen;
 - verslag van het werk in een werkgroepje;
 - een boekbespreking;
 - zakelijke boodschappen oefenen volgens bepaalde conventies (telefoon, winkel);
 - een instructie geven, bijvoorbeeld over de werking van een apparaat of de regels van een spel;
 - een min of meer formele discussie voeren, met discussieregels;
 - een debat voeren;
 - meedoen aan debatwedstrijden.

- d. Doelgerichtheid: welk doel heeft de spreektaak, bijvoorbeeld overtuigen, informatie krijgen? De leerkrachten hebben aangegeven voor welke doelen zij de leerlingen nooit, soms of vaak spreektaken laten uitvoeren. Er zijn zes doelen gedefinieerd, afgeleid van de kerndoelen en de gebruikelijke indeling in de domeinbeschrijvingen van taalonderwijs (p.58):
- eigen ervaringen, meningen of voorkeur weer geven;
 - informatie geven aan een of meer luisteraars;
 - informatie krijgen van een of meer luisteraars;
 - de luisteraar vermaken;
 - iets van een ander, de luisteraar, gedaan krijgen;
 - luisteraars overtuigen.
- e. Publieksgerichtheid: voor welk publiek wordt de spreektaak uitgevoerd? De leerkrachten hebben aangegeven hoe vaak zij de leerlingen spreekopdrachten laten uitvoeren voor zes verschillende publieksgroepen. Zij konden daarbij kiezen uit de antwoordmogelijkheden niet, soms en vaak (p.58-59):
- medeleerlingen uit de eigen groep;
 - leerlingen van een andere groep op de eigen school;
 - familieleden, vrienden of bekenden;
 - (uzelf of leerlingen die spelen voor) onbekende volwassenen;
 - (uzelf of leerlingen die spelen voor) onbekende leeftijdgenoten;
 - (uzelf of leerlingen die spelen voor) officiële instanties.
- f. Ervaren belemmeringen: voor vijf mogelijke problemen konden leerkrachten aangeven in hoeverre zij die als belemmering ervaren (p.59):
- Het onderwijsprogramma is te overladen om voldoende tijd aan spreekvaardigheid te kunnen besteden.
 - Ik heb geen geschikt materiaal (waaronder apparatuur) om spreekvaardigheidsoefeningen uit te kunnen voeren.
 - De methode die ik voor het taalonderwijs gebruik, is eigenlijk niet geschikt.
 - Ik heb onvoldoende tijd om mijn lessen spreekvaardigheid goed voor te bereiden.
 - Het ontbreekt mij aan voldoende deskundigheid om goed spreekvaardigheidsonderwijs te kunnen geven.

6.2 Mogelijke factoren in onderwijsleerproces volgens andere bronnen

De recente programmeringsstudie voor taalonderzoek in het basisonderwijs schetst op welke terreinen er lacunes zijn in wetenschappelijke kennis en in vertalingen van kennis naar interventies in de praktijk (Oostdam e.a. 2011). Hierbij komen op diverse plekken factoren ter sprake, waarvan aangenomen wordt dat ze van invloed zijn op de leeropbrengsten. Met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid gaat het om de volgende factoren:

- integratie van taaldomeinen (p.5):
 - de mate waarin mondelinge taalvaardigheid als deelvaardigheid wordt onderwezen;
 - de mate waarin mondelinge taalvaardigheid in samenhang met andere taaldomeinen wordt onderwezen.
- Opvattingen, kennis en vaardigheden van leerkrachten in relatie tot hun didactisch handelen en leeropbrengsten, bij de drie domeinen lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid (p. 19):
 - de didactische opvattingen, kennis en vaardigheden van leerkrachten;
 - de manier waarop leerkrachten taalvaardigheid verbinden met leren (taal bij andere vakken);
 - de rol van de taalcoördinator en intern begeleider ;
 - het inhoudelijk leiderschap van de schooldirectie.

- instructie in onderwijs van mondelinge taalvaardigheid (p.20-21):
 - de gehanteerde instructieprincipes;
 - de expliciete transfer naar andere vaardigheden, bijvoorbeeld naar schriftelijke vaardigheden;
 - het verschil in instructie aan taalzwakke leerlingen en andere leerlingen;
 - de wijze waarop vorderingen in mondelinge taalvaardigheid worden beoordeeld en gevolgd.

Bovendien doet het rapport een voorstel voor onderzoek naar "diagnose en evaluatie van onderwijsleerprocessen en hun opbrengsten in relatie tot differentiatie naar leerbehoeften" (Oostdam e.a. 2011, p.25). Daaruit kunnen diverse factoren afgeleid worden die niet specifiek zijn voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, maar die mogelijk van invloed zijn op de opbrengsten van taalonderwijs in brede zin. Mogelijk zijn een of meer van deze factoren relevant en realistisch om in de peiling van mondelinge taalvaardigheid te betrekken.

- Diagnose en evaluatie in relatie tot leerbehoeften:
 - resultaatgerichtheid: het stellen van duidelijke leerdoelen en het hebben van hoge verwachtingen;
 - verzorgen van gestructureerd handelingsgericht onderwijs: doelgericht en planmatig werken, het bieden van een uitdagende leeromgeving en het geven van goede ondersteuning en feedback;
 - opbrengstgericht werken: concrete leerdoelen formuleren, waarbij referentieniveaus ijkpunt vormen;
 - doorlopen van alle stappen van evaluatief stappenplan: 1) het vastleggen van doelen en standaarden, 2) het verzamelen van informatie, 3) het registreren, 4) het analyseren en interpreteren, en 5) het nemen van beslissingen (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009);
 - gebruik van formatieve evaluatieprocedures die moeten leiden tot meer handelingsgericht werken met passende en taakgerichte feedback op het leerproces.

“Volgens de Inspectie van het Onderwijs zijn de voorwaarden om opbrengstgericht te werken wel op scholen aanwezig, maar blijft het evalueren van de resultaten en het daarop aanpassen van het onderwijs een knelpunt (Inspectie van het Onderwijs, 2010)” (Oostdam e.a. 2011, p.25).

- contextfactoren zoals groepssamenstelling, beschikbaarheid van voldoende onderwijsmaterialen;
- attitude ten aanzien van het omgaan met leerlingen met afwijkende onderwijsbehoeften.

7. Te peilen factoren in het onderwijsleerproces

Dit hoofdstuk geeft aan (gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, zie paragraaf 1.1) welke factoren in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in de nieuwe peiling in het voorjaar 2017 zouden moeten worden meegenomen. Daarbij is rekening gehouden met twee criteria:

- relevant: is het een belangrijk onderdeel van het concept mondelinge taalvaardigheid;
- realistisch: vormt het enige afspiegeling van de onderwijspraktijk.

Allereerst wordt een kort overzicht gegeven van de factoren die minimaal in de peiling betrokken dienen te worden en vervolgens van factoren die ook interessant zijn om mee te nemen (maar een minder grote prioriteit hebben). In paragraaf 7.2 wordt ieder onderdeel van dat overzicht toegelicht: hier worden de keuzes en de specificaties aangegeven voor uitwerking voor de peiling.

7.1 Minimale richtlijnen voor factoren in het onderwijsleerproces peiling 2017

Een algemeen advies dat rond het in kaart brengen van factoren meegegeven moet worden is dat de focus bij de factoren van het onderwijsleerproces moet liggen op de *beschrijving* en niet op een *beoordeling van kwaliteit*. Aan de gemaakte beschrijving kan in een later stadium dan een waardering van de kwaliteit worden toegekend (bijvoorbeeld: het didactisch handelen van de leraar is voldoende).

We geven hier puntsgewijze aan welke factoren in ieder geval in de peiling van mondelinge taalvaardigheid opgenomen dienen te worden en welke niet de eerste prioriteit hebben maar wel interessant zouden kunnen zijn om mee te nemen.

1. Voor het duiden van de resultaten van de peiling dienen achtergrondgegevens van de school en de leerlingen verzameld te worden. De leerlingpopulatie moet minimaal beschreven worden ten aanzien van het opleidingsniveau van de ouders (sociaal-economische status) en de thuistaalsituatie (taalrijk, thuistalen).
2. Er moet een beschrijving gemaakt worden van factoren die mogelijk van invloed zijn op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. In de peiling wordt minimaal een beschrijving gemaakt van de volgende factoren:
 - a) Een beschrijving van de taken en type activiteiten die in het onderwijs mondelinge taalvaardigheid op de school worden aangeboden voor alle drie de subdomeinen (Gesprekken, Luisteren, Spreken) uit het domein mondelinge taalvaardigheid. De beschrijving omvat zowel een omschrijving van het type taak op zich als een omschrijving van de manier waarop deze taak didactisch wordt ingebed (wat er met de taak gedaan wordt).
 - b) Een beschrijving van het didactisch handelen van de leerkracht bij het verzorgen van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.
 - c) Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop het onderwijs mondelinge taalvaardigheid wordt geïntegreerd met andere vakken en domeinen.
 - d) Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop gewerkt wordt met leerlijnen en/of doelen per leerjaar.
 - e) Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop vorderingen in mondelinge taalvaardigheid beoordeeld en gevolgd worden.

3. In de peiling zou het interessant zijn de volgende factoren ook mee te nemen:
- Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop leraren omgaan met verschillen in de groep (differentiëren).
 - Een beschrijving van het pedagogisch klimaat in de school en/of klas; de ervaren veiligheid in de groep.
 - Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop er ruimte is binnen het team om aandacht te hebben voor het onderwijs in mondelinge taalvaar

7.2 Toelichting bij de gemaakte keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken

1. Voor het duiden van de resultaten van de peiling dienen achtergrondgegevens van de school en de leerlingen verzameld te worden. De leerlingpopulatie moet minimaal beschreven worden ten aanzien van het opleidingsniveau van de ouders (sociaal-economische status) en de thuistaalsituatie (taalrijk, thuistalen).

Om het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid te kunnen duiden, is het goed zicht te hebben op de leerlingpopulatie van de groep en/of school. Aandachtspunten hierbij zijn:

- het opleidingsniveau van de ouders;
- de thuistaalsituatie: wordt er thuis veel gelezen, gesproken, gediscussieerd? Welke talen worden er thuis gesproken? De sociolinguïstische component is belangrijk (het verband tussen de taal en een sociale groep): taalgebruikers behoren tot verschillende groepen die in te delen zijn volgens klasse, netwerk, subcultuur, leeftijd en geslacht . Een leerling op een school in Amsterdam-Zuid gebruikt andere taal dan een leerling in Amsterdam-West.

2a. Een beschrijving van de taken en type activiteiten die in het onderwijs mondelinge taalvaardigheid op de school worden aangeboden voor alle drie de subdomeinen (Gesprekken, Luisteren, Spreken) uit het domein mondelinge taalvaardigheid. De beschrijving omvat zowel een omschrijving van het type taak op zich als een omschrijving van de manier waarop deze taak didactisch wordt ingebed (wat er met de taak gedaan wordt).

Goed zicht op de kwaliteit van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid krijg je door te beschrijven wat er daadwerkelijk gebeurt in de groep. Daarbij is het niet zozeer belangrijk te weten welke methode daarbij gebruikt wordt (het onderwijs mondelinge taalvaardigheid is ook prima vorm te geven zonder methode), maar welke taken en activiteiten in de groep daadwerkelijk uitgevoerd worden met het doel de mondelinge taalvaardigheid in de drie subdomeinen van leerlingen te vergroten. Aandachtspunten hierbij zijn:

- Het besef dat een opsomming van activiteiten nog geen beschrijving van het onderwijs geeft. Het gaat naast het benoemen van de activiteiten ook om de doelen die met die activiteiten beoogd worden en hoe leerlingen naar die doelen worden begeleid (zie punt 2d en 2e). Er zijn in Nederland een heleboel scholen die bijvoorbeeld wekelijks een leerling de gelegenheid bieden om een spreekbeurt te houden of waar kringgesprekken gevoerd worden, maar als daar verder geen doelen of feedback aan gekoppeld wordt, kunnen we niet spreken van 'onderwijs in mondelinge taalvaardigheid'.

- Worden de activiteiten en taken in het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs ingebed in een betekenisvolle context voor leerlingen? Of zijn het schoolse taken? In een betekenisvolle context staat de inhoud van de activiteit centraal en sluit hij aan bij de beleving en interesse van de leerlingen. De inhoud en activiteiten zijn dan betekenisvol voor kinderen en lokken uit tot samenwerken. Dit leidt tot actief gebruik van taal: je moet met elkaar overleggen om de activiteit goed uit te kunnen voeren.
- Welke plaats krijgen de activiteiten gericht op mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs? Worden ze als onderdeel van de taalles opgevoerd, of worden ze ingebed in ander onderwijs: als onderdeel van zaakvakonderwijs of van (samen) onderzoekend leren. Zie punt 2c.
- Hoeveel tijd wordt er ingeruimd voor de verschillende taken en activiteiten? Daarbij moet een scherp onderscheid gemaakt worden in tijd waarin talige doelen centraal staan en de tijd waarin taal vooral als middel wordt gebruikt.

2b. Een beschrijving van het didactisch handelen van de leerkracht bij het verzorgen van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Hoe wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid daadwerkelijk didactisch vorm gegeven? Bijvoorbeeld: welke instructies geeft de leraar, welke feedback geeft hij, hoe besteedt hij aandacht aan de verschillende kenmerken van de taakuitvoering?

Bij het beschrijven van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid levert alleen een vragenlijst niet voldoende betrouwbare informatie op. Een aanvullende beschrijving op basis van een observatie geeft beter zicht op de werkelijke uitvoering dan de gegevens op basis van uitsluitend een bevraging.

Aandachtspunten hierbij zijn:

- De eigen interactievaardigheden van de leraar zijn hierbij ook belangrijk. Dit betreft kwesties zoals de volgende: is hij responsief, welk type vragen stelt hij, durft hij stiltes te laten vallen of evalueert hij elk antwoord van een leerling. Hierbij dient gebruik gemaakt te worden van inzichten in dialogisch leren.
- Hoe en hoe vaak leerlingen gerichte feedback op hun mondelinge taalvaardigheid krijgen en hoe en hoe vaak zij in de gelegenheid worden gesteld met die feedback iets te doen, is cruciaal voor de kwaliteit van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Er moet daarom beschreven worden hoe de feedback- of reflectiefase verloopt, en hoe en in welke mate leraren feedback geven.
- Gekoppeld aan dat wat in de klas gezien en beschreven is, kan gevraagd worden naar de opvattingen en ideeën van de leraar over taalonderwijs in het algemeen en over het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in het bijzonder. Die kunnen bepalend zijn voor de manier waarop hij of zij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid vorm geeft. Ook dient hierbij betrokken te worden hoe de leraar gebruik maakt van incidentele momenten voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Zie ook punt 2c: geïntegreerd werken.

2c. Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop het onderwijs mondelinge taalvaardigheid wordt geïntegreerd met andere vakken en domeinen.

Een specifiek aspect van didactisch handelen van de leraar dat in de peiling beslist moet worden meegenomen is de integratie van mondelinge taalvaardigheid met andere vakken en domeinen. Mondelinge taalvaardigheid staat niet op zichzelf: leerlingen maken de hele lesdag gebruik van hun mondelinge taalvaardigheid, ook als het niet specifiek op het lesrooster staat.

Er zou daarom ook sprake moeten zijn van geïntegreerd leren, waarin de transfer expliciet gemaakt wordt voor de leerlingen en waarin ook in die andere vakken leermomenten gecreëerd worden voor mondelinge taalvaardigheid. Ziet een leraar op verschillende momenten van de dag kansen om bijvoorbeeld de gespreks- en luistervaardigheid van leerlingen te vergroten of te verbeteren, of blijven zijn feedbackmomenten beperkt tot de momenten waarop hij daadwerkelijk mondelinge taalvaardigheid op het programma heeft staan? Een leraar die de hele dag taalstimulerend werkt, werkt niet alleen intentioneel (als mondelinge taalvaardigheid op het lesprogramma staat) maar ook incidenteel (gedurende de lesdag) aan de vaardigheden van leerlingen. Zie ook punt 2a (plek van de activiteiten) en punt 2b (didactische handelen).

2d. Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop gewerkt wordt met leerlijnen en/of doelen per leerjaar.

Een ander specifiek aspect van didactisch handelen dat beslist in de peiling van het onderwijsleerproces moet worden meegenomen is hoe er gewerkt wordt met leerlijnen en/of doelen per leerjaar. Een belangrijk kenmerk van goed onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is dat duidelijk moet zijn waarnaar toe gewerkt wordt. Wanneer de school een leerlijn hanteert en/of leerdoelen per leerjaar, geeft dat de leraar houvast in zijn onderwijs en zorgt het voor een opbrengstgerichte cultuur (zie ook punt 2e). Aandachtspunten hierbij zijn:

- Van welke leerlijn en/of doelen per leerjaar worden er op de school gebruik gemaakt?
- In hoeverre zijn de leraren bekend met de leerlijn en de doelen per leerjaar?
- Wordt er resultaatgericht en opbrengstgericht gewerkt: doelgericht en planmatig werken, het bieden van een uitdagende leeromgeving en het geven van goede ondersteuning en feedback. Worden er concrete leerdoelen geformuleerd, waarbij bijvoorbeeld de referentieniveaus het ijkpunt vormen?

2e. Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop vorderingen in mondelinge taalvaardigheid beoordeeld en gevolgd worden.

Het is goed om in kaart te brengen op welke aspecten (kenmerken van de taakuitvoering) leerlingen gevolgd worden in hun ontwikkeling en op welke aspecten ze beoordeeld worden. Goed onderwijs in mondelinge taalvaardigheid leert leerlingen hoe ze bijvoorbeeld hun taalgebruik kunnen afstemmen op hun publiek. Dat leren ze door daar feedback op te krijgen. Er bestaat echter ook onderwijs waarbij leerlingen alleen feedback krijgen op uitspraak, snelheid of vloeiendheid. Dat is echter een zeer beperkte vorm van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Aandachtspunten hierbij zijn:

- Gebruikt de leraar of school een leerlingvolgsysteem voor mondelinge taalvaardigheid? En wat doet de leraar of de school met deze gegevens uit het leerlingvolgsysteem? Hoe benut hij de gegevens in zijn vervolgonderwijs?
- Welke observatieschema's of beoordelingscriteria worden er gehanteerd bij taken of activiteiten in het onderwijs mondelinge taalvaardigheid?
- Hoe ziet het vervolgtraject er na een taak eruit? Leerlingen die bijvoorbeeld feedback krijgen op hun spreekbeurt en aandachtspunten meekrijgen: hoe komen die terug tijdens de volgende gelegenheid dat een leerling een spreekbeurt geeft? (zie ook punt 2d: welke leerlijnen en doelen). Of mag een leerling bijvoorbeeld één keer per jaar een spreekbeurt geven en wordt er met de feedback verder niets gedaan?

3a Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop leraren omgaan met verschillen in de groep (differentiëren)

Leerlingen verschillen enorm in hun mondelinge taalvaardigheid. Hoe gaat een leraar om met die verschillen in de groep? Hoe differentieert hij en hoe zorgt hij dat elke individuele leerling in de gelegenheid komt om een stap verder te komen in zijn of haar ontwikkeling? Het is voor leraren de kunst om de verschillende in de groep goed te benutten.

3b Een beschrijving van het pedagogisch klimaat in de school en/of klas, de ervaren veiligheid in de groep

Juist binnen een domein als mondelinge taalvaardigheid is een veilig klimaat in de groep van groot belang. Als je je niet veilig voelt, is de drempel groot om mee te doen in gesprekken en om in de groep te durven spreken. Daardoor wordt de verdere ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bij leerlingen belemmerd. Daarom is het belangrijk om een beschrijving van het pedagogisch klimaat mee te nemen in de peiling van het onderwijsleerproces.

3c Een beschrijving van de mate waarin en de manier waarop er ruimte is binnen het team om aandacht te hebben voor mondelinge taalvaardigheid

Staat het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de agenda van het team van de school? Wordt er over gesproken en is er een gedeelde visie? Hoe belangrijk wordt het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid gevonden? Aandachtspunten hierbij zijn:

- De mate waarin het team de opvattingen over mondelinge taalvaardigheid heeft en deze met elkaar deelt en uitbouwt.
- De mate waarin het team hierbij ondersteund wordt: intern of extern. Is er ruimte om bij elkaar te gaan kijken en elkaar te coachen? Is er een taalcoördinator die het team kan ondersteunen?
- Welke cultuur is er op school: gaan leraren professioneel met elkaar in gesprek?
- Het inhoudelijk leiderschap van de schooldirectie.

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 Examens.

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*, SLO: Enschede.

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.

Gijssel, 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.

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*. MinOCW: Den Haag

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. PPOON-reeks nummer 46*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling

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.

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.

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.

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

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.

Bijlagen

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. Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.</i>	<i>Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).</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-, verbindings- 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>

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>
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 Beschrijving van gesprekstaken, luistertaken en spreektaak

Bron: *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven* (Van der Beek, e.a., 2015)

Gesprekstaken

Het referentiekader onderscheidt twee gesprekstaken: *deelnemen aan discussie en overleg* en *informatie uitwisselen*. De grenzen tussen deze taken zijn niet altijd strikt te trekken. Een discussie en een overleg kunnen in meer of mindere mate overlap vertonen. Tijdens een discussie kan informatie uitgewisseld worden en tijdens een overleg kan er gediscussieerd worden.

1. Bij de taak *deelnemen aan discussie en overleg* gaat het om gesprekken waarin de deelnemers opvattingen en meningen bespreken, verdedigen of aanvallen. Er zijn verschillende soorten gesprekken (zoals discussie, overleg, debat) in verschillende samenstellingen (hele groep of kleine groepjes, met of zonder leraar) met verschillende doelen.
2. De taak *informatie uitwisselen* heeft betrekking op gesprekken waarin informatie wordt gegeven of gevraagd. De gespreksdeelnemers beoordelen de informatie en reageren erop. Een leerling legt bijvoorbeeld iets uit aan een andere leerling, en de ander reageert daarop door te laten blijken dat hij het begrijpt of vraagt door als dat niet zo is.

Gesprekken kunnen plaatsvinden met of zonder leraar. Als de leraar deelneemt aan het gesprek, kan hij dat doen in de rol van gelijkwaardige gesprekspartner, van 'coach' of van gespreksleider, of is hij degene die kennis overdraagt.

De rol van de leraar hangt samen met het soort taak en het doel ervan. De leraar kan bijvoorbeeld het stellen van vragen gebruiken als een manier om uitleg of feedback te geven aan een leerling.

In een verkennend gesprek stelt de leraar zich juist terughoudend op en biedt hij de leerlingen veel ruimte om te denken en te praten. In de onderbouw kan het meer dan in de bovenbouw nodig zijn de leerlingen te stimuleren uit te leggen wat ze bedoelen en uit te dagen ergens over door te denken. Leerlingen in de bovenbouw zijn meer in staat die rol zelf te vervullen en elkaar aan te moedigen.

Er zijn gesprekken in diverse samenstellingen: in de hele groep, in wat grotere groepen of in kleine groepjes van vier of tot zes leerlingen of tweetallen. In kleinere groepjes kunnen leerlingen zelf initiatieven nemen en hoeven - met inachtneming van elementaire gespreksregels - niet te wachten tot ze de beurt krijgen. Ze hebben doorgaans veel gelegenheid om zelf te praten, wat belangrijk is voor de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid.

Luistertaken

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*. Deze taken komen in de leerstoflijnen in alle groepen voor.

1. Wanneer een luisteraar *luistert naar een instructie*, hoort hij hoe hij een bepaalde handeling of taak moet of kan uitvoeren.
2. Met *luisteren als lid van een live publiek* worden situaties bedoeld waarin leerlingen luisteren naar iemand die fysiek aanwezig is.
3. Bij het *luisteren naar radio en televisie* en naar gesproken tekst op internet heeft een luisteraar vaak de mogelijkheid om (fragmenten van) de tekst opnieuw te beluisteren.

Spreektaak

Het referentiekader noemt voor spreken de taak *een monoloog houden*. Bij het houden van een monoloog brengt een spreker - al dan niet voorbereid - onder woorden wat hij wil zeggen en brengt daarin structuur aan zodat luisteraars hem kunnen volgen.

Bijlage 3 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.	**	**	**

* Uit de taken bij Luisteren kan worden opgemaakt dat hier een relatie ligt met het eerste gedeelte van kerndoel 1: Leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Dit wordt niet vermeld in ODDTM

** : Over de aansluiting van referentieniveau 1 voor het domein mondelinge taalvaardigheid bij kerndoel 12 wordt in ODDMT niets vermeld; wel voor het domein Taalbeschouwing en taalverzorging.

Bijlage 4 Resultaten eerdere PPON's luister- en spreekvaardigheid

Het meeste onderzoek naar bereikte beheersingsniveaus is 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 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).

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 raatkans (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 (Sijtstra, 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 (Sijtstra, 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% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit goed. Zeer veel leerlingen uit groep 8 maken geen fouten in woordkeuze. Spreektechniek is voor ca. 15 % van de achtstegroepers onvoldoende. Op *vertelvaardigheid* behaalt de gemiddelde groep 8 leerling 63% 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 nooit aarzelen en goed verstaanbaar. Op de *nieuwsberichttaak* verwerken de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen gemiddeld 13%, 39% en 58% 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% 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 5 PPON spreken 2010

Informatie over taken

Korte Responstaak (KRT).

De vaardigheid in het *spreken tijdens korte interacties* is vastgesteld aan de hand van 51 spreekopgaven. De opgaven bestrijken veelvoorkomende informatie-uitwisselingen uit het dagelijks leven waarbij de leerling met een kort antwoord kan volstaan. De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, grammaticaliteit, vloeiendheid en verstaanbaarheid. (Kramer e.a. 2014, p.8) Hier staat:

“...de vaardigheid in het spreken tijdens korte interacties centraal. De spreekvaardigheid is vastgesteld met de zogeheten korte responstaak (KRT). Het zwaartepunt ligt bij korte informatie-uitwisselingen tussen twee personen zoals die zich dagelijks in vele situaties voordoen.

De opgaven vereisen dat de leerling zich verplaatst in een situatie waarin een duidelijk spreekdoel is. De leerling wordt gevraagd dit spreekdoel vorm te geven. Een voorbeeld van een opgave is hieronder weergegeven.

(De leerling leest en hoort:)

Sem wil uit school graag bij zijn vriendje Sahin gaan spelen

Wat vraagt Sem aan de vader van Sahin?

De leerling neemt bij het antwoorden de rol van Sem op zich, en antwoordt bijvoorbeeld:

“Kan ik met Sahin afspreken?”

De introductie en de vraagstelling van de opgaven werden op papier of op het scherm van een laptop aangeboden. Deze laptop werd ook gebruikt voor het afspelen van de geluidsfragmenten en het opnemen van spraak van de leerling.” (Kramer e.a. 2014, p.62)

Het PPON-verslag gaat uitgebreid in op de beoordeling van de spreektaak:

“De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld door negen beoordelaars: twee afgestudeerde taalwetenschappers en zeven studenten taalwetenschap. Na een intensieve training beoordeelden zij de kwaliteit van de spreekprestaties op de volgende negen aspecten van spreekvaardigheid:

- inhoud;
- woordkeuze;
- prescriptief grammaticale fouten, zoals het gebruik van hun in plaats van hen, leggen in plaats van liggen en als in plaats van dan;
- syntactische fouten;
- morfologische fouten;
- beleefdheidsvormen, zoals groeten, bedanken, U zeggen in plaats jij en het noemen van de aangesprokene bij naam;
- vloeiendheid ofwel aarzelend spreken;
- verstaanbaarheid;
- globaal kwaliteitsoordeel. (Kramer e.a. 2014, p.63)

Beeldverhalen

De *vertelvaardigheid* is vastgesteld aan de hand van drie beeldverhalen die leerlingen moesten navertellen. De spreekprestaties zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, structuur en samenhang, vloeiendheid en verstaanbaarheid. (Kramer e.a. 2014, p.8)

Nieuwsberichttaak

De vaardigheid in *rapporteren van complexe informatie* van achtstegroepers is vastgesteld met behulp van de zogeheten nieuwsberichttaak. Daarbij kreeg de leerling de opdracht om de tekst ‘Dorp voor minimensen’ te lezen en vervolgens na te vertellen. De tekst is afkomstig uit een weekblad voor kinderen.

De tekst vermeldt zowel de oorzaak als de gevolgen van de gebeurtenissen uit het verhaal, evenals verschillende meningen van betrokkenen en hun argumenten. Om dergelijke informatie goed over te brengen moet de leerling niet alleen de verschillende gegevens noemen die in de tekst vermeld staan, maar ook hoe ze met elkaar in verband staan. De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, causale verbindingswoorden, vloeiendheid en verstaanbaarheid. (Kramer e.a. 2014, p.9)

Enkele kanttekeningen bij de taken

De taken in alle peilingen tot en met 2010 voorzien niet in een rol van de leerling die wisselt tussen spreker en luisteraar, zoals in een gesprek. Ze plaatsen de leerling altijd in één enkele rol, hetzij die van spreker, hetzij die van luisteraar. Bij beschouwing van de spreekvaardigheidspeiling van 2010 dient men in het oog te houden dat deze spreektaken dus monologische situaties betreffen: de leerling is ononderbroken aan het woord.

De taak die het dichtste bij een gespreksituatie komt, is de korte responstaak uit de peiling van 2010. “De opgaven vereisen dat de leerling zich verplaatst in een situatie waarin een duidelijk spreekdoel is. De leerling wordt gevraagd dit spreekdoel vorm te geven.” (Krom e.a. 2014, p.62). De peiling legt in de verantwoording alleen een relatie met het subdomein Spreken uit het referentiekader. Daar past deze taak eigenlijk niet bij, aangezien het referentiekader bij Spreken de monoloog als taak heeft vastgesteld. De korte responstaak lijkt eerder raakvlakken te hebben met het subdomein Gesprekken. Het is echter een beperkte uitwerking van dat domein, omdat de leerling uitsluitend in de respons-rol aan ‘het gesprek’ deelneemt.

De nieuwsberichttaak taak kan gezien worden als een uitwerking van de spreektaak Monoloog, hoewel het aspect van complexe informatie weergeven ook als onderdeel van de taak Informatie uitwisselen bij Gesprekken geïnterpreteerd kan worden. Het is dan echter - net als bij de korte responstaak - een eenzijdige rol, nl. die van informatie gever.

Bijlage 6 Deelnemers aan veldraadpleging d.d. 31 maart 2016

Organisatie	Deelnemer	Functie
BVS schooladvies	Annechien Wijnbergh	senior onderwijsadviseur
Van der Beek Taalontwikkeling	Annie van der Beek	taaladviseur
PO-Raad	Bernard Teunis	beleidsadviseur
OnderwijsAdvies	Bernice Keerveld	onderwijsadviseur
SBO Windroos	Claudia Wiericx	directeur
BBS De Vuurvogel	Daisy Mertens	taalcoördinator, leerkracht
JansonAdvies	Dolf Janson	onderwijsadviseur
Expertisecentrum Nederlands	Heleen Strating	taalexpert
Inspectie van het Onderwijs	Herman Franssen	inspecteur
Stichting Taalvorming	Hieke van Til	ontwikkelaar / onderwijsadviseur
NHL Lectoraat Taalgebruik & Leren	Jan Berenst	lector
SLO	Joanneke Prenger	taalexpert
stagiaire SLO	Lidian Boelens	notulist
BBS De Vuurvogel	Marieke Melis	onderbouwmanager, tc
De Dassenburcht	Mariëtte Franssen	directeur
SLO	Mariëtte Hoogeveen	taalexpert
Leesvaardig	Marja Borgers	onderwijsadviseur
Inspectie van het Onderwijs	Marleen van der Lubbe	inspecteur / projectleider
CITO	Mart van der Zanden	toetsdeskundige
Saxion Hogeschool	Martine Gijsel	associate lector taaldidactiek
De Dassenburcht	Nora Hulsen	taalcoördinator
Taalonderwijskundig adviseur	Piet Litjens	voormalig directeur ITTA
Plateau Openbaar Onderwijs	Renate Schenk	onderwijskundig medewerker bestuursbureau
namens SLO (Taaldenkgesprekken)	Resi Damhuis	taalexpert
Marant	Saskia Versloot	senior adviseur
SBO Windroos	Simone Westra	leerkracht groep 6/7 en OGO/taalcoord.
stagiaire SLO	Susan Freriks	notulist
stagiaire SLO	Suzanne Goorhuis	notulist
Inspectie van het Onderwijs	Thea Manders	inspecteur
Impact Educatief	Tjalling Brouwer	taalspecialist
Rijksuniversiteit Groningen	Tom Koole	hoogleraar
<i>schriftelijke reactie van</i>		
Bureau ICE	Franke Teunisse	directeur

Bijlage 7 Voorgelegde vragen veldraadpleging

Deel A: Vaardigheidspeiling: Subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering

De informatie die deelnemers vooraf kregen, komt overeen met wat nu in hoofdstukken 2 en 3 van deze domeinbeschrijving staat.

Algemene vraag
Welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van mondelinge taalvaardigheid zijn relevant en realistisch om in een landelijke peiling op te nemen?
relevant: zijn een belangrijk onderdeel van het concept mondelinge taalvaardigheid
realistisch: vormen enige afspiegeling van de onderwijspraktijk

I. Welke subdomeinen moet worden gepeild?
In het referentiekader is het domein mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in de drie subdomeinen: Gesprekken, Luisteren en Spreken. In de peilingen mondelinge taalvaardigheid is in het verleden alleen de vaardigheid van leerlingen in de subdomeinen Luisteren en Spreken getoetst. Ook in de komende peiling zullen deze vaardigheden worden getoetst. Vindt u het belangrijk om ook de vaardigheid in het subdomein Gesprekken in de peiling mee te nemen?
Reageer op de volgende stelling:
Het is hoog tijd dat gespreksvaardigheid als onderdeel van mondelinge taalvaardigheid landelijk gepeild wordt.

II. Welke taken en kenmerken van de taakuitvoering moeten worden gepeild?
Per subdomein (Gesprekken, Luisteren en Spreken) worden drie onderdelen beschreven in het referentiekader:
(1) een algemene omschrijving van het (sub)domein;
(2) taken, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
(3) kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.
Voor het domein luisteren worden daarnaast tekstkenmerken beschreven.

De overzichten die daarbij zijn gegeven:

Gesprekken	discussie en overleg	informatie
Welke taak moet volgens u gepeild worden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welke kenmerken van de taakuitvoering moeten daarbij worden meegenomen?		
beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
afstemming op doel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
afstemming op de gesprekspartner(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
woordgebruik en woordenschat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Luisteren	naar instructies	als lid van een live publiek	naar radio, televisie, gesproken tekst
Welke taak ² moet volgens u gepeild	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welke kenmerken van de taakuitvoering moeten daarbij worden meegenomen?			
Begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpreteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluëren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samenvatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Op welke niveaus ¹ moeten de taken gepeild worden?			
1F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Bij luisteren spelen de tekstkenmerken (beschreven in het referentiekader) van de tekst die beluisterd wordt een rol: de lengte en opbouw van de tekst. Welke taak moet op welk niveau worden beluisterd? Bij Gesprekken en Spreken kan in de beoordeling meegenomen worden of leerlingen presteren op niveaus 1F of 2F.

Spreken	
Taak: monoloog	
Welke kenmerken van de taakuitvoering moeten in de peiling worden meegenomen?	
beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<input type="checkbox"/>
afstemming op doel	<input type="checkbox"/>
afstemming op de gesprekspartner(s)	<input type="checkbox"/>
woordgebruik en woordenschat	<input type="checkbox"/>
vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	<input type="checkbox"/>

Deel B: Factoren in het onderwijsleerproces

De informatie die deelnemers vooraf kregen komt overeen met wat nu in hoofdstukken 5 en 6 van deze domeinbeschrijving staat.

<p>Algemene leesvraag</p> <p>Welke factoren in het onderwijsaanbod die mogelijk van invloed zijn op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen zijn relevant en realistisch om in een landelijke peiling op te nemen?</p> <p>relevant: zijn een belangrijk onderdeel van het concept mondelinge taalvaardigheid realistisch: vormen enige afspiegeling van de onderwijspraktijk</p>

<p>Welke factoren zijn volgens u belangrijk (relevant en realistisch) om mee te nemen in de peiling?</p> <p>Er zijn verschillende factoren denkbaar die kunnen verklaren waarom kinderen wel of niet goed scoren op (onderdelen van) mondelinge taalvaardigheid. Om de resultaten van de onderwijspeiling (Deel A) goed te kunnen begrijpen en interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te krijgen op de scholen en klassen waar de peiling plaats vindt.</p> <p>a. Welke factoren zijn volgens u belangrijk? Kruis deze aan. Zie tabel volgende pagina. b. Stel dat niet alle factoren kunnen worden meegenomen, hoe zou uw prioriteitenlijstje er dan uit zien? Nummer de factoren. c. Welke factor(en) zijn wij volgens u vergeten en zouden wel meegenomen moeten worden?</p>

Het overzicht dat daarbij is gegeven:

Factoren die van invloed zouden kunnen zijn op mondelinge taalvaardigheid (MT)	relevant	prioriteit
De hoeveelheid tijd en aandacht die aan MT wordt besteed in de verschillende jaargroepen	<input type="checkbox"/>	
De (taal)methode en aanvullend materialen die gebruikt worden in het onderwijs in MT	<input type="checkbox"/>	
De taken en type activiteiten die in het onderwijs MT in de school worden aangeboden	<input type="checkbox"/>	
De aandacht die er in het onderwijs MT uitgaat naar de verschillende kenmerken van de taakuitvoering	<input type="checkbox"/>	
De mate van doelgerichtheid van het onderwijs MT – in hoeverre gebruik gemaakt wordt van leerlijnen en/of doelen per leerjaar	<input type="checkbox"/>	
De mate waarin het onderwijs MT wordt geïntegreerd met andere taaldomeinen of andere vakken.	<input type="checkbox"/>	
De mate waarin en de manier waarop de ontwikkeling van leerling wat betreft hun vaardigheid in MT worden gevolgd	<input type="checkbox"/>	
Het didactisch handelen van de leerkracht (taalondersteuning en taalstimulerend) – de feitelijke uitvoering	<input type="checkbox"/>	
De mate waarin leerkrachten binnen de school ondersteuning krijgen (inhoudelijk leiderschap, taalcoördinator, intern begeleider) en de mate waarin er sprake is van inhoudelijk (staand) beleid op het gebied van mondelinge taalvaardigheid	<input type="checkbox"/>	
De opvattingen en attitudes van leerkrachten over taaldidactiek	<input type="checkbox"/>	
.....	<input type="checkbox"/>	
.....	<input type="checkbox"/>	

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

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

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)

slo