

DEEL B

De resultaten



Inleiding en leeswijzer

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

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

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

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

Instrumentarium peilingsonderzoek

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

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

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

Leeswijzer

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

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

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

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

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

1 Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid

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

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

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

Aan de schoolleiders van de 121 deelnemende scholen is een vragenlijst over deze aspecten voorgelegd. 110 schoolleiders (90,2 procent) vulden deze vragenlijst in¹. Dit hoofdstuk presenteert de uitkomsten van de schoolleidersvragenlijst. Waar mogelijk wordt deze informatie aangevuld met resultaten uit een verdiepend onderzoek.

In dit verdiepend onderzoek zijn op 15 scholen lessen mondelinge taalvaardigheid (23 in totaal) geobserveerd in de leerjaren 6 en 8². Deze 15 scholen vormden een representatieve afspiegeling van de scholen die deelnamen aan dit peilingsonderzoek, als het gaat om achtergrondkenmerken (zoals thuistaal en percentage gewichtenleerlingen) en de inrichting van het onderwijsleerproces³.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Schoolbeleid

Wat zijn de leerdoelen die de bevraagde scholen voor mondelinge taalvaardigheid willen realiseren? Is er aandacht voor scholing of competentieontwikkeling van leerkrachten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid? Welke rol hebben de schoolleiding en het team bij het onderwijs in dit leerdoel?

Om dit na te gaan, hebben we vragen gesteld over:

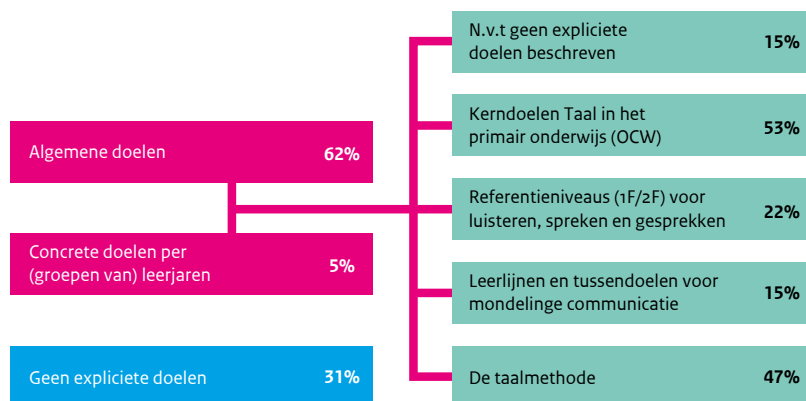
- de positie van mondelinge taalvaardigheid in het school- of taalbeleidsplan;
- de basis voor de doelen die de scholen met de leerlingen willen bereiken;
- de nascholing en competenties van leerkrachten;
- de rol van het team en de schoolleiding bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid;
- de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

Leerdoelen

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

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

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



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

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

Nascholing leerkrachten

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

Leerkrachtcompetenties

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

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

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

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

Rol schoolleider en team

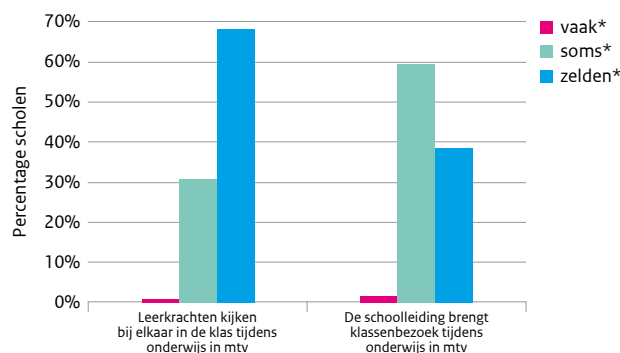
Aan de schoolleiders is gevraagd wat hun rol is ten aanzien van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Ze konden daarbij aangeven bij welke van drie typeringingen ze het beste aansloten:

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

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

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

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



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

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

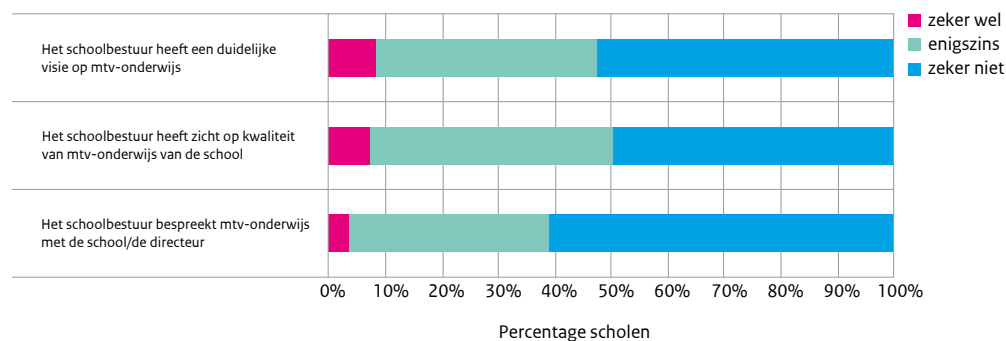
Over samenwerking tussen leerkrachten om onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid te ontwikkelen, geven schoolleiders ($n=108$) het volgende aan:

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

Betrokkenheid bestuur

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

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



1.2

Leerstofaanbod

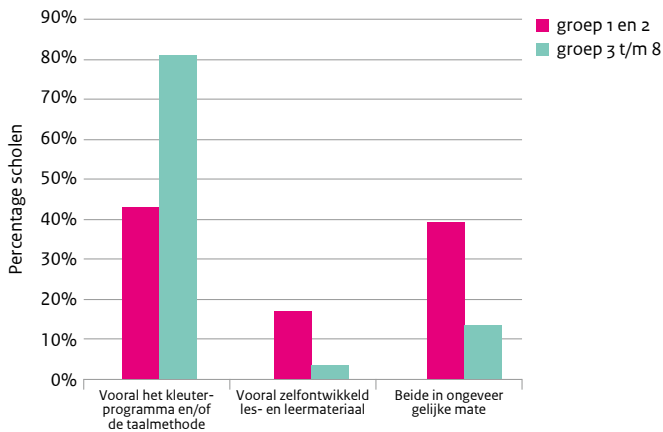
Welke leerstof voor mondelinge taalvaardigheid bieden de scholen aan hun leerlingen? Welke methoden en materialen gebruiken ze en maken scholen gebruik van leerlijnen? Per subdomein (luisteren, spreken en gesprekken) is gevraagd welke methoden en welke materialen er worden gebruikt in de groepen 1 en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

Methode en materiaal

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

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

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



Gebruik en herkomst lesdoelen

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

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

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

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

De testleiders⁵ van het verdiepend onderzoek zijn tamelijk positief over de doelgerichtheid en planmatigheid van de les en de leerkracht die ze hebben geobserveerd. Het merendeel van de leerkrachten heeft de les goed voorbereid als het gaat om het leerdoel, het te gebruiken materiaal en de werkvorm. Ook het doel en de opbouw van de les wordt volgens de testleiders door de meeste leerkrachten aangegeven.

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

Leerlijnen

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

Didactisch handelen

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

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

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

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

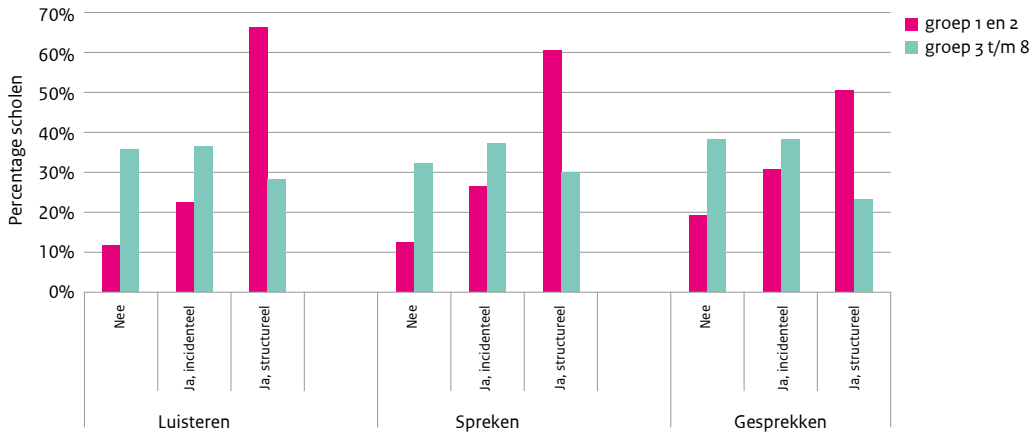
1.3 Zicht op ontwikkeling

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

Vorderingen van leerlingen

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

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



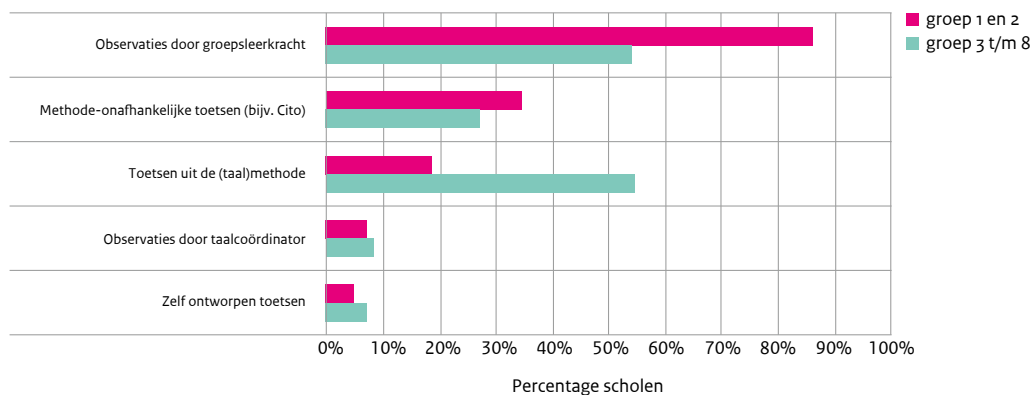
In groep 1 en 2 registreert 46 procent van de scholen vorderingen op alle 3 de subdomeinen. Daarvan doet 13 procent dit voor 2 subdomeinen. 10 procent doet dit voor 1 domein. Voor groep 3 tot en met 8 liggen deze percentages lager. 1 op de 5 scholen registreert vorderingen op 3 subdomeinen. 5 procent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

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

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

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

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



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

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

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

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

Differentiatie

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

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

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

Gerichte ondersteuning bij achterblijvende ontwikkeling

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

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

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

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

1.4 Tijd voor mondelinge taalvaardigheid

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

Tijd voor mondelinge taalvaardigheid

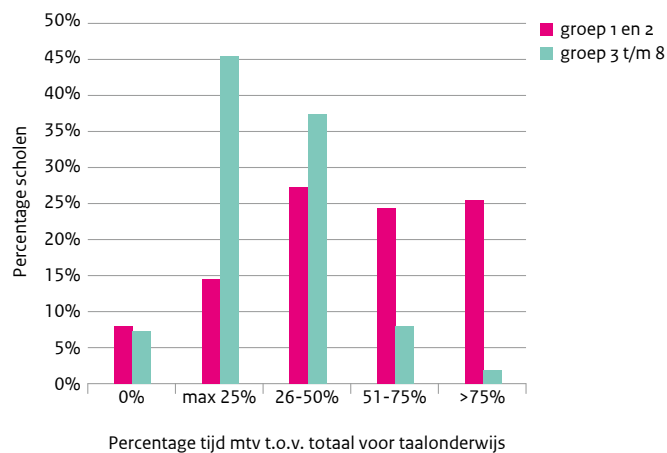
Figuur 1.4a laat zien dat op ruim een kwart van de scholen in groep 1 en 2 tussen de 26 en 50 procent van de tijd voor taalonderwijs besteed wordt aan mondelinge taalvaardigheid. Op eveneens ongeveer een kwart van de scholen ligt dit percentage tussen de 51 en 75 procent. Op nog eens een kwart van de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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

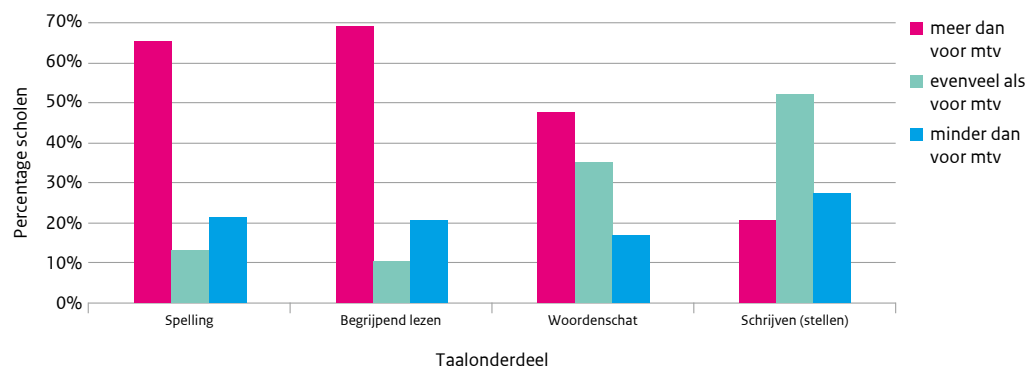
Tijd voor mondelinge taalvaardigheid en onderwijsactiviteiten in groep 8

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

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

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

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



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

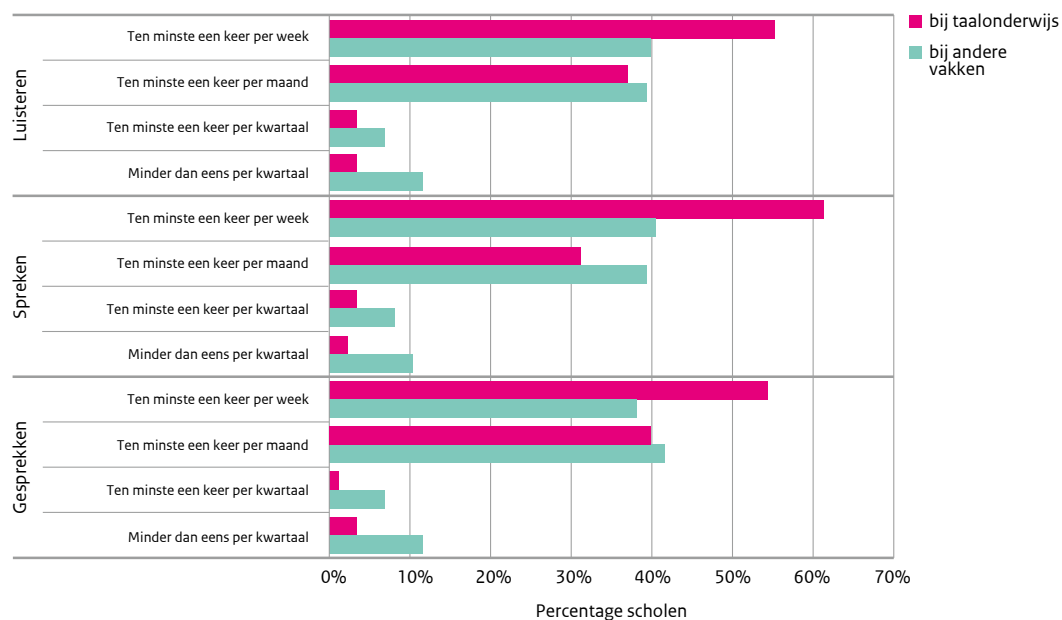
“Dan leg ik op die andere dingen toch wel iets meer de nadruk, want die staan op het rapport en daar word ik uiteindelijk ook op afgerekend.”

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

Frequentie gerichte aandacht voor subdomeinen in groep 8

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

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



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

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

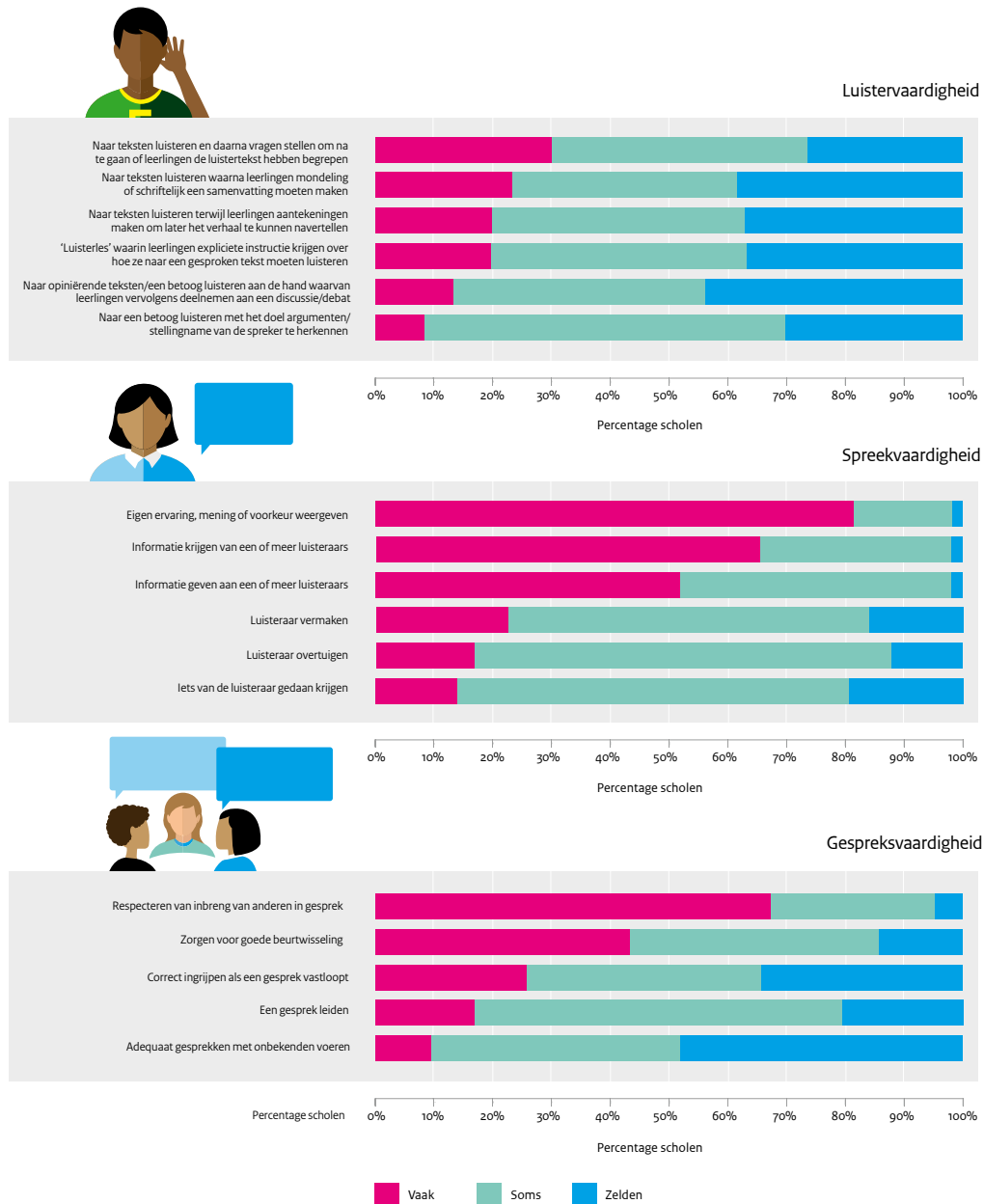
Tijdens de lesobservaties wereldoriëntatie is ook gekeken naar het doelgericht of intentioneel werken aan de verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken. In bijna de helft van de geobserveerde lessen is er geen doelgerichte aandacht voor het subdomein luisteren.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

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

Frequentie taalactiviteiten in groep 8

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

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



Zoals weergegeven in figuur 1.4d, is de tijd die bij het subdomein luisteren wordt besteed aan verschillende onderwijsactiviteiten bij veel scholen gering. Op nog geen derde van de scholen luisteren leerlingen vaak naar teksten, waarna ze daarover vragen moeten beantwoorden. Op nog geen 10 procent van de scholen luisteren leerlingen vaak naar een betoog, met als doel argumenten te herkennen. Juist bij het subdomein luisteren wordt vaak gesteld dat leerlingen dit de hele dag door doen. Daardoor worden er mogelijk minder gerichte activiteiten aangeboden⁷.

Figuur 1.4d laat ook zien dat het subdomein spreken een bijna tegengesteld patroon vertoont. Op vier van de vijf scholen wordt vaak aandacht besteed aan het weergeven van een eigen ervaring, mening of voorkeur. Ook het spreken om informatie te krijgen of te geven, komt op meer dan de helft van de scholen vaak aan de orde. Spreektaken waarbij het doel is om de luisteraar te vermaken, te overtuigen of iets van de luisteraar gedaan te krijgen, gebeurt maar op slechts een vijfde of minder van de scholen vaak⁸. Binnen het subdomein gesprekken wordt vooral aandacht besteed aan het respecteren van gespreksinbreng van anderen (67 procent van de schoolleiders geeft aan dat dit vaak geoefend wordt). Het adequaat voeren van gesprekken met onbekenden krijgt op bijna de helft van de scholen zelden aandacht.

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

VOORBEELD

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

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

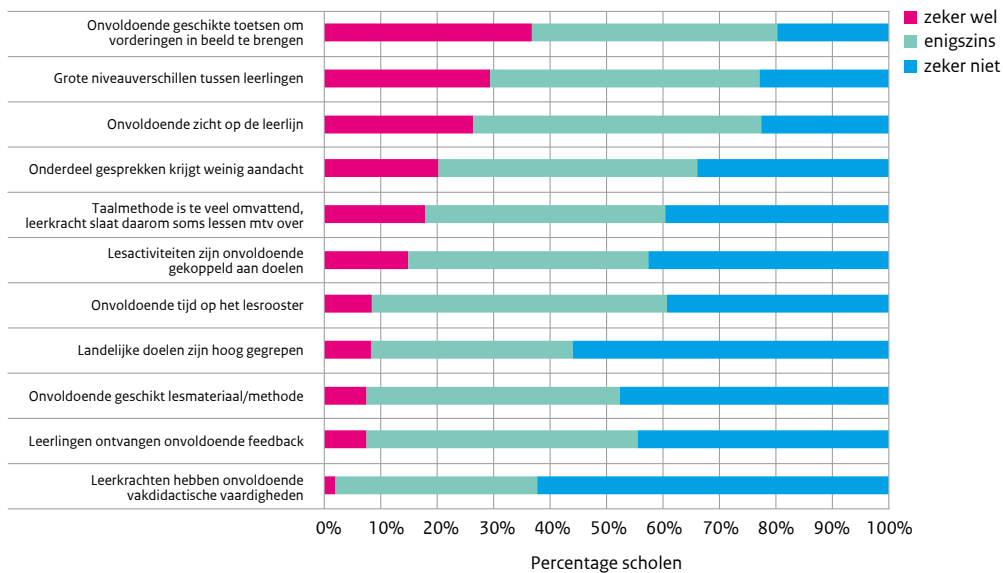
⁷ Een andere verklaring hiervoor is dat scholen de luisterdoelen minder goed kennen dan de doelen voor spreken en gesprekken.

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

1.5 Ervaren belemmeringen en positieve elementen

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

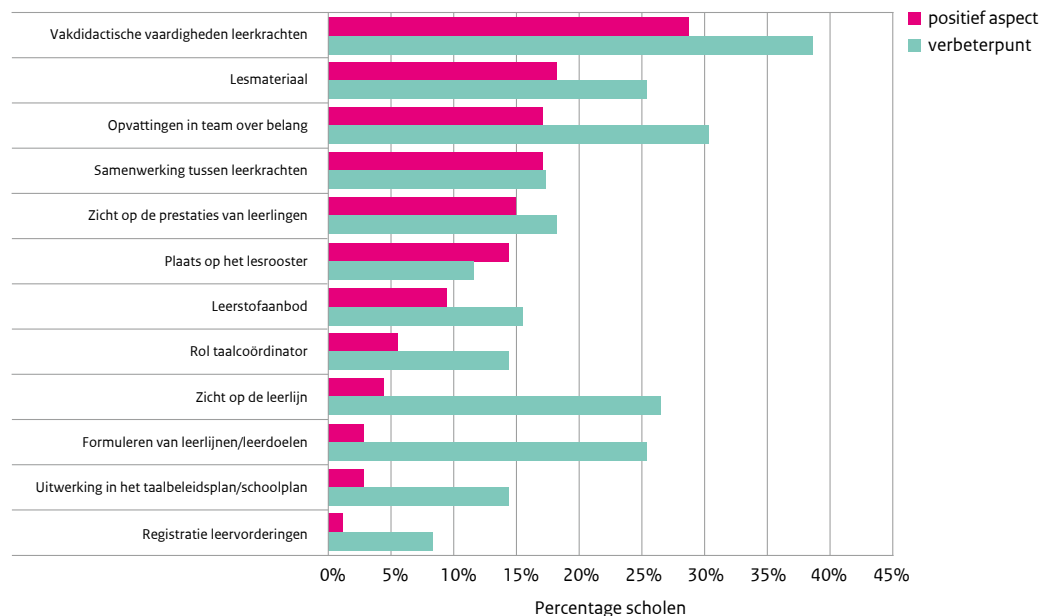
Figuur 1.5a – Ervaren belemmeringen met betrekking tot onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (n=106-109)



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

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

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



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

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

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

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

2 Taalachtergrond van leerlingen

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

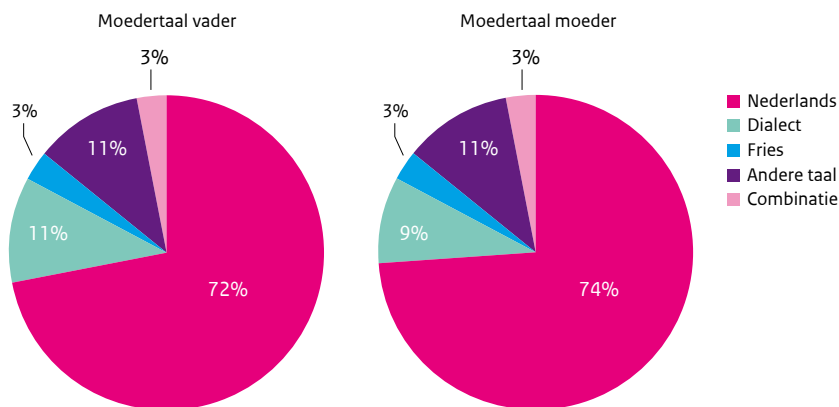
Voor dit doel is een leerlingvragenlijst ontwikkeld. 2191 leerlingen van groep 8 van de 121 scholen die aan de peiling mondelinge taalvaardigheid deelnamen, vulden deze vragenlijst in. Ze beantwoordden vragen over de moedertaal van hun ouders, over de taal die ze gebruiken in hun omgeving en de taalactiviteiten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

2.1 Moedertaal ouders

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

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

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



Bijna drie kwart van de leerlingen heeft een vader en/of moeder die als moedertaal het Nederlands heeft. Onder het Nederlands wordt hier, en in het verdere hoofdstuk, het Standaardnederlands verstaan. Daar vallen dialecten⁹ en het Fries buiten. Leerlingen geven aan dat hun vader vaker een dialect als moedertaal heeft dan hun moeder.

Van 64 procent van de leerlingen hebben beide ouders het Nederlands als moedertaal¹⁰. In de overige gevallen heeft de vader (10 procent), de moeder (8 procent), of hebben beide ouders (18 procent) een andere moedertaal dan het Nederlands. De meest genoemde andere talen zijn Turks, Marokkaans-Arabisch, Surinaams en Engels. Welke taal wordt er dan thuis onderling gesproken?

2.2 Thuistaal

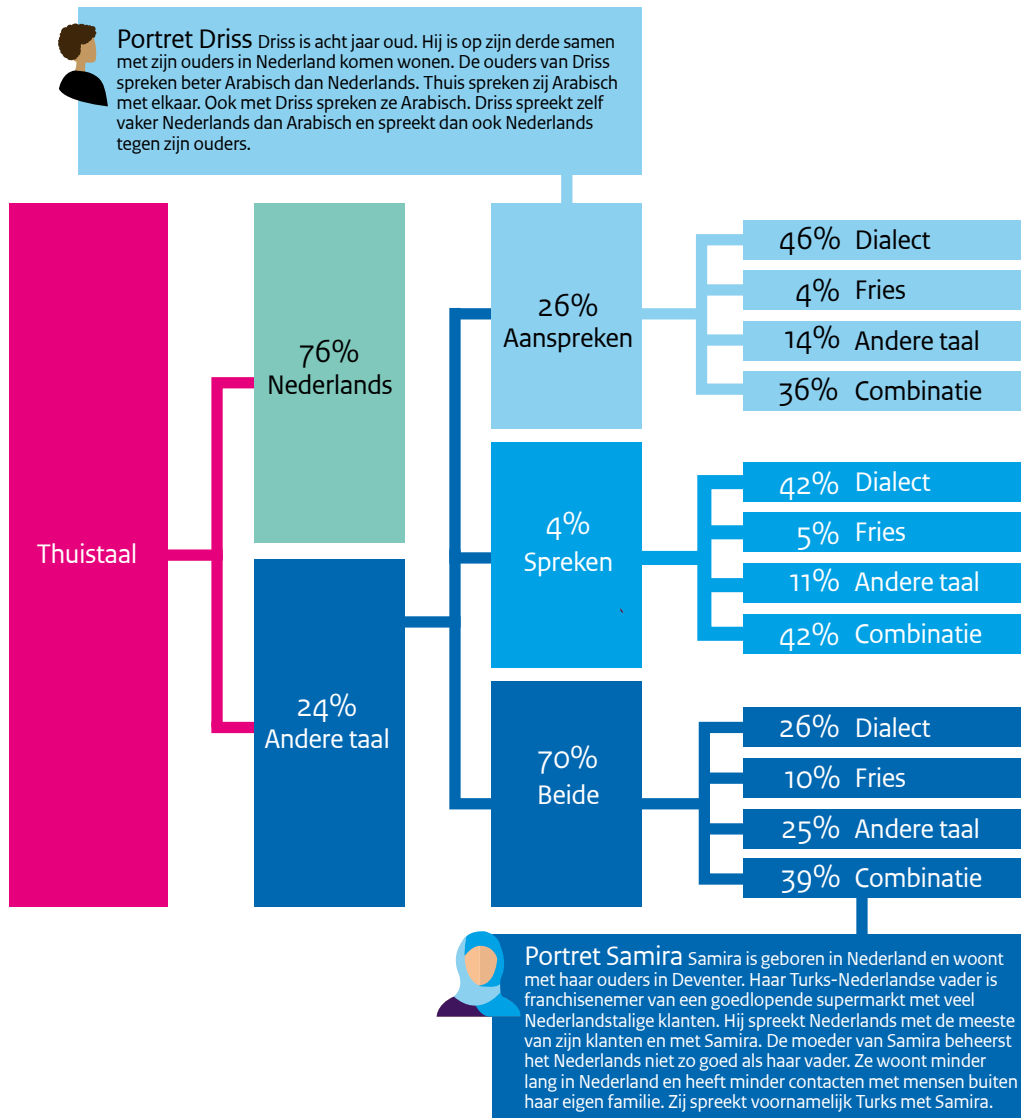
Om dit te kunnen onderzoeken, beantwoordden leerlingen vragen over de taal die zij tegen hun vader en moeder spreken en de taal die tegen hen gesproken wordt: de thuistaal. Ook gaven de leerlingen in de vragenlijst aan welke taal vader en moeder onderling gebruiken. Voor het schetsen van de thuistaalsituatie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

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

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

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

Figuur 2.2a – Thuis taal van leerlingen groep 8 uit het peilingsonderzoek (n=2130)¹¹



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

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

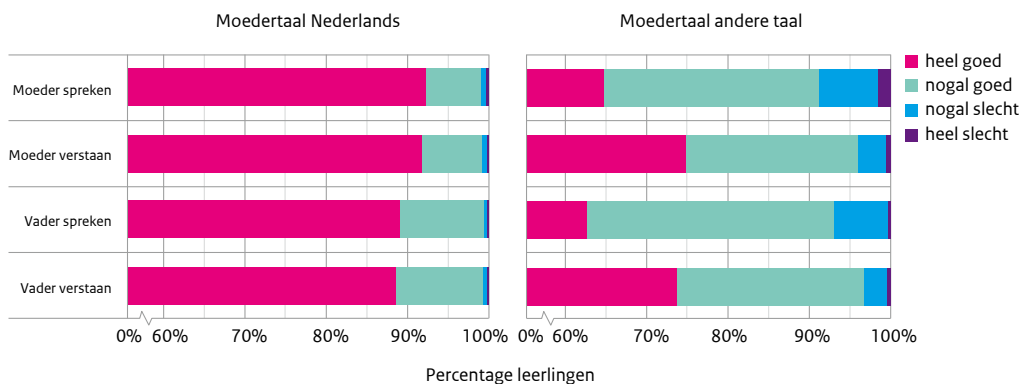
¹¹ Deze figuur is gebaseerd op de gegevens van leerlingen die voor minimaal een van de ouders invulden in welke taal er tegen hen wordt gesproken en welke taal ze naar de ouder toe gebruiken.

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

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

Hoe goed is het Nederlands van ouders waarvan de moedertaal niet het Nederlands is? Om antwoord te geven op deze vraag is aan de leerlingen gevraagd om te beoordelen hoe goed hun ouders het Nederlands (in de vragenlijst omschreven als: géén dialect of Fries) spreken en verstaan. Figuur 2.2b laat het oordeel zien van de kinderen voor ouders van wie de moedertaal het Nederlands¹² is en voor ouders met een andere moedertaal.

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



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

2.3 Taalactiviteiten thuis

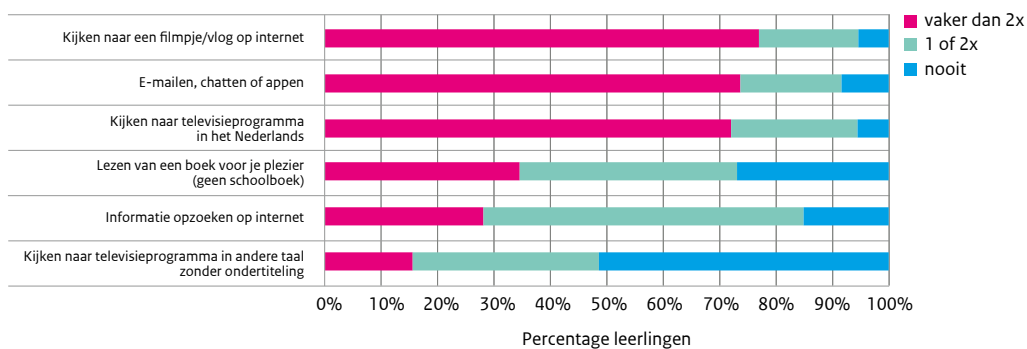
Kinderen die opgroeien in een taalrijke omgeving, ontwikkelen een betere taalvaardigheid (Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Deze taalrijkheid wordt niet alleen gekenmerkt door de hoeveelheid taalinput die leerlingen ontvangen, maar ook door het type taalactiviteiten dat thuis wordt ontplooid. Taalactiviteiten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

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

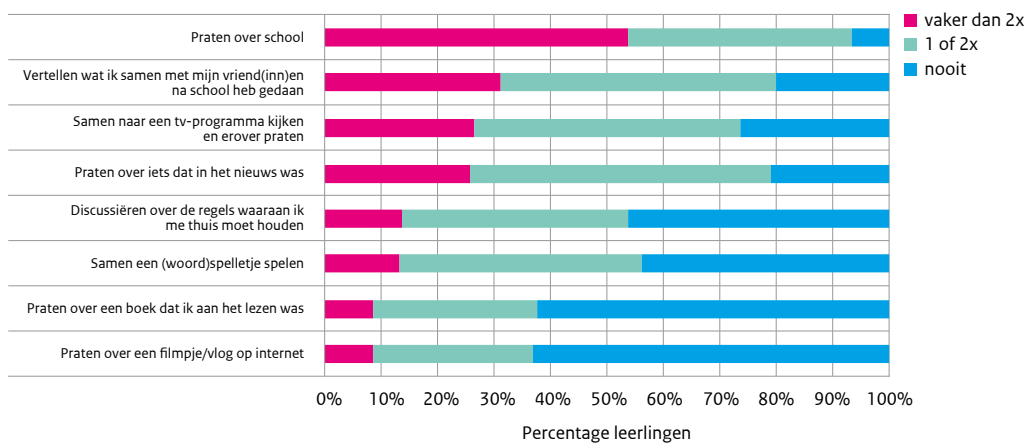
Bij het peilen van de mondelinge taalvaardigheid is het dus belangrijk om te weten hoe taalrijk of taalarm de omgeving van de leerlingen uit het onderzoek is. Daarvoor hebben we de leerlingen gevraagd om de afgelopen week (tenzij dit een vakantieweek was) in gedachten te nemen en aan te geven:

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

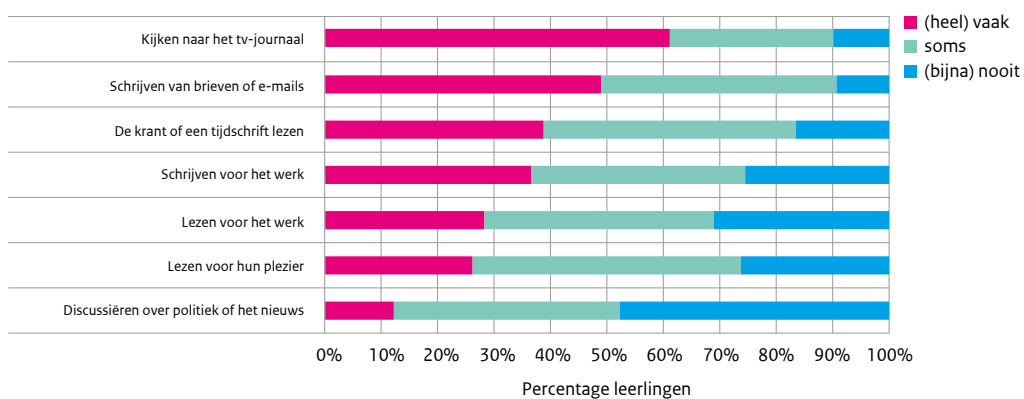
Figuur 2.3a – Frequentie taalactiviteiten per week thuis door de leerling (n=2147-2159)



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



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



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

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

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

Bijna alle leerlingen antwoordden dat een computer, laptop of iPad met internetverbinding thuis aanwezig is (99 procent). Tijdschriften en kranten zijn bij respectievelijk 73 en 68 procent van de leerlingen in huis aanwezig. Ook heeft ruim twee derde van de leerlingen thuis een abonnement voor de bibliotheek. Bij meer dan de helft van de leerlingen zijn meer dan 50 boeken aanwezig¹³. E-readers zijn van alle bevroegde taaldragers het minst vaak aanwezig in huis. Toch worden deze nog door bijna een derde (31 procent) van de leerlingen genoemd.

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

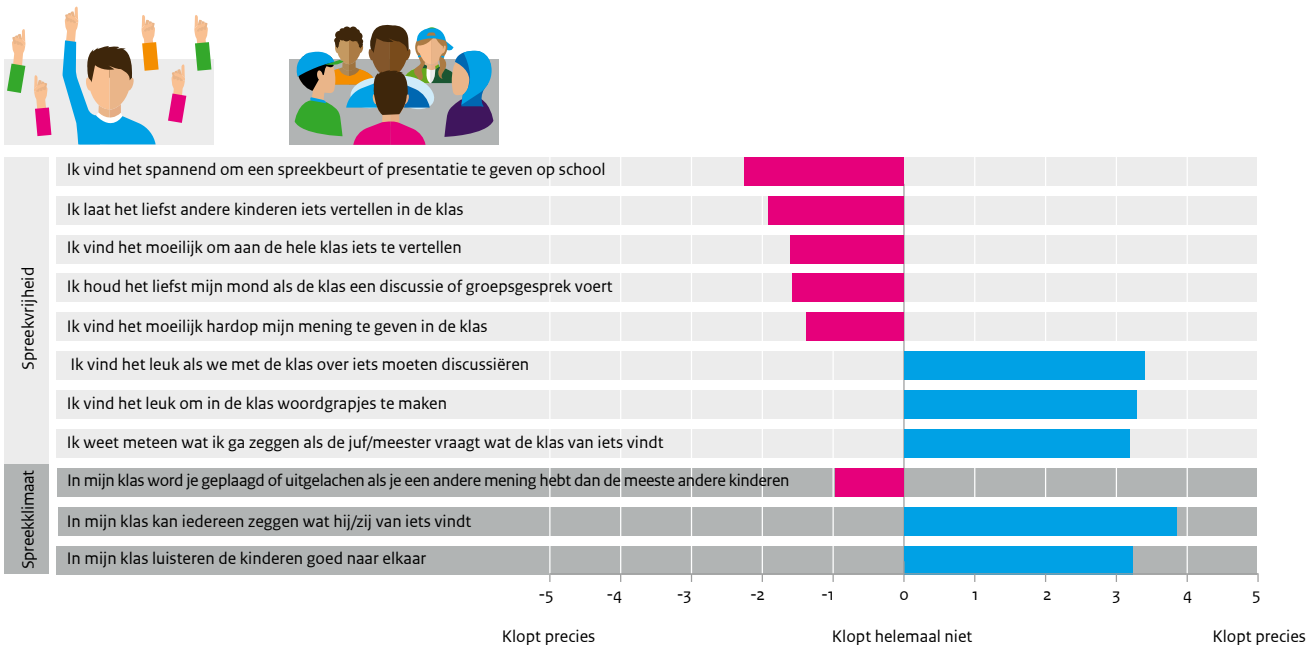
2.4 Spreken in de klas

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

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

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

Figuur 2.4a – Gemiddelde score per stelling uit de vragenlijst over de ervaren spreekvrijheid en het ervaren spreekklimaat. 1 staat hier voor klopt helemaal niet en 5 voor klopt precies¹⁴



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

2.5 Conclusies

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

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

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

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

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