

DEELA

Reflectie op de resultaten





Inleiding

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

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

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

Leden van de focusgroep

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

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

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

Mariëlle Evers, leerkracht en taalcoördinator, basisschool Hof ter Weide

Dory Hofstede, opleidingsdocent taaldidactiek, Hanzehogeschool Groningen

Mariëtte Hoogeveen, leerplanontwikkelaar taalonderwijs, SLO

Tom Koole, hoogleraar taal en sociale interactie, Rijksuniversiteit Groningen

Gea Spaans, projectleider PO-Raad

Heleen Strating, directeur Expertisecentrum Nederlands

Anne-Christien Tammes, taalexpert

Hieke van Til, schoolbegeleider bij Taalvorming



1 Reflectie en discussie

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



“Het belang van mondelinge taalvaardigheid kun je maar moeilijk overschatten!”

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

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



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

Heleen Strating, directeur Expertisecentrum Nederlands

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

1.1 Wat opvalt aan Peil.Mondelinge taalvaardigheid 2016-2017

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

Leerdoelen mondelinge taalvaardigheid relatief onbekend en niet leidend

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



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

Mariëtte Hooegeveen, leerplanontwikkelaar taalonderwijs

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

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

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



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

Mariëlle Evers, leerkracht en taalcoördinator, basisschool Hof ter Weide

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

Behaald fundamenteel niveau en streefniveau

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

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

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

Ontbreken van samenhang in de scores op de subdomeinen

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

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

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

Schoolverschillen

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



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

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

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

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

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

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

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

Prestatieverschil luistervaardigheid 2007 - 2017

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

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

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

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

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

1.2

Het meten van mondelinge taalvaardigheid

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

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

Meer taken toetsen

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

Meer observaties houden

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

Diepte-interviews afnemen

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



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

Gea Spaans, projectleider PO-Raad

Analyse maken over verschillende peilingen heen

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

Onderwijsconcept bevragen

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



2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

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

2.1 Voor de onderwijspraktijk

Gedeelde visie en doorlopende leerlijn

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



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

Hieke van Til, schoolbegeleider bij Taalvorming

Geïntegreerde aanpak en aanjagende rol taalcoördinator

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



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



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

Anne-Christien Tammes, taalexpert

Leermiddelen

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



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

Dory Hofstede, opleidingsdocent taaldidactiek, Hanzehogeschool Groningen

Training en scholing

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

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

2.2 Voor onderwijsbeleid: landelijk en op schoolniveau

Bekendheid referentieniveaus

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

Stimuleren kritische houding en geïntegreerde aanpak

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

Aandacht voor functiedifferentiatie

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

2.3 Voor vervolgonderzoek

Meer zicht op ontwikkeling in taalvaardigheid

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



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

Tom Koole, hoogleraar taal en interactie, Rijksuniversiteit Groningen

Effectonderzoek didactieken

De referentieniveaus worden alleen goed bruikbaar als ze vertaald worden naar leerlijnen.

En als je dan een effectieve leerlijn wilt realiseren als school, hoe doe je dat dan?

Het zou waardevol zijn om te weten wat goed onderwijs maakt en welke aanpakken succesvol zijn.

Good practices die hieruit voortkomen, zouden goed ontsloten en breed gedeeld moeten worden.

“Het zou in dit kader bijvoorbeeld ook nuttig zijn om te onderzoeken of vaardigheden zich verschillend ontwikkelen door verschillende taken,” zegt Tom Koole hierover.