

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

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

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

Doelen

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

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

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

Uitvoering

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

Leeswijzer

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

1.2 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Steekproef

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

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

Tabel 1.2a – Aantal deelnemende scholen en leerlingen

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

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

Representativiteit

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

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

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

Exclusiecriteria

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

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

1.3 Van kerndoelen naar referentieniveaus en domeinbeschrijving

Kerndoelen

Voor mondelinge taal in het reguliere basisonderwijs en het sbo zijn vier kerndoelen vastgesteld, namelijk de kerndoelen 1, 2, 3 en 10 uit het kerndoelenboekje (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006), zie kader hieronder. Dit zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs aan kinderen zich op richt.

KERNDOELEN

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

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

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

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

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

Referentieniveaus

De kerndoelen zijn doelen voor het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in 2009 in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren: het Referentiekader Taal en Rekenen. Deze referentieniveaus zijn in 2010 vastgesteld (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen. De niveaus worden beschreven in twee 'kwaliteiten':

1.3.1 de fundamentele kwaliteit (F)

1.3.2 de streefkwaliteit (S)

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

Leerroutes

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

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

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

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

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

Figuur 1.3a – Algemene omschrijving referentieniveaus 1F en 2F voor luisteren, spreken en gesprekken

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

In het referentiekader is het domein mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in drie subdomeinen: gesprekken voeren, luisteren en spreken. Voor elk subdomein beschrijft het referentiekader taken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren. Daarnaast bevat het referentiekader voor elk subdomein kenmerken van de taakuitvoering die specificeren waar de uitvoering van de taak op het betreffende niveau aan moet voldoen. Voor luisteren bevat het referentiekader ten slotte ook nog tekstenkenmerken. Deze geven een beschrijving van de kenmerken van een luistertekst op het betreffende niveau.

Domeinbeschrijving en addendum

Voor het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid is door SLO een domeinbeschrijving gemaakt (Prenger & Damhuis, 2016). In deze domeinbeschrijving staan de wettelijke eisen voor mondelinge taalvaardigheid, hoe deze terugkomen in het onderwijs(aanbod) en welke resultaten eerdere peilingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid opleverden. Ook is in de domeinbeschrijving, op basis van een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten, per subdomein gespecificeerd welke taken en kenmerken van de taakuitvoering minimaal onderdeel moeten zijn van het peilingsonderzoek. Ten slotte geeft de domeinbeschrijving weer welke kenmerken uit het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid ten minste in beeld moeten worden gebracht.

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

1.4

Van referentieniveaus en domeinbeschrijving naar instrumenten

Instrumentontwikkeling

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

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

Instrumentontwikkeling luisteren

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

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

Instrumentontwikkeling spreken en gesprekken voeren

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

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

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

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

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

De instrumenten

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

Instrumenten luistervaardigheid

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

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

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

Ankeritems luisteren

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

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

Instrumenten spreekvaardigheid

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

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

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

Instrument gespreksvaardigheid

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

Het samenwerkingsspel werd in groepjes met maximaal 4 leerlingen gespeeld. De groepjes zijn vooraf willekeurig samengesteld, maar als sommige leerlingcombinaties volgens de leerkracht onhandig waren, mocht er (zeer beperkt) gewisseld worden.

Tijdens het spel nam de toetsleider de rol in van coach: hij bewaakte het verloop van het spel. De toetsleider zorgde er bijvoorbeeld voor dat alle leerlingen ongeveer evenveel aan bod kwamen. Om ervoor te zorgen dat het spel door alle leerlingen gespeeld kon worden, mocht de toetsleider, indien strikt noodzakelijk, kleine aanpassingen doorvoeren in de afname. Deze toegestane aanpassingen waren van tevoren exact gespecificeerd en werden dus niet aan het oordeel van de toetsleider overgelaten. In totaal nam de afname van het Fischerspiel 30 tot 45 minuten in beslag, afhankelijk van het verloop van het spel.

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

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

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

Extra betrouwbaarheidsmaatregelen bij spreken en gesprekken

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

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

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

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

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

Interviewleidraad voor vertegenwoordigers van de scholen

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

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

- 1.3.11 onderwijsaanbod en methodegebruik (6 items)
- 1.3.12 doelgerichtheid en planmatigheid (7 items)
- 1.3.13 onderwijstijd (1 item)
- 1.3.14 monitoring en planning (8 items)
- 1.3.15 differentiatie (9 items)
- 1.3.16 teamontwikkeling (4 items)

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

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

Opgevraagde gegevens (Quickscan)

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

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

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

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

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

- 1.3.17 leerlinggegevens (4 items)
- 1.3.18 onderwijsloopbaan (2 items)
- 1.3.19 stimulerende en belemmerende factoren (8 items)
- 1.3.20 onderwijsbehoeften (3 items)
- 1.3.21 zorgprofiel
 - 1.3.21.1 beperkingen (8 items)
 - 1.3.21.2 IQ ver boven of onder het gemiddelde (2 items)
 - 1.3.21.3 probleemgedrag (12 items)
 - 1.3.21.4 leerachterstand (3 items)

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

Tabel 1.5b – Aantal leerlingen met ontbrekende waarnemingen per variabele

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

Non-respons

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

1.6 De leerlingpopulatie in het sbo en het so

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

1.6.1 Zorgprofiel

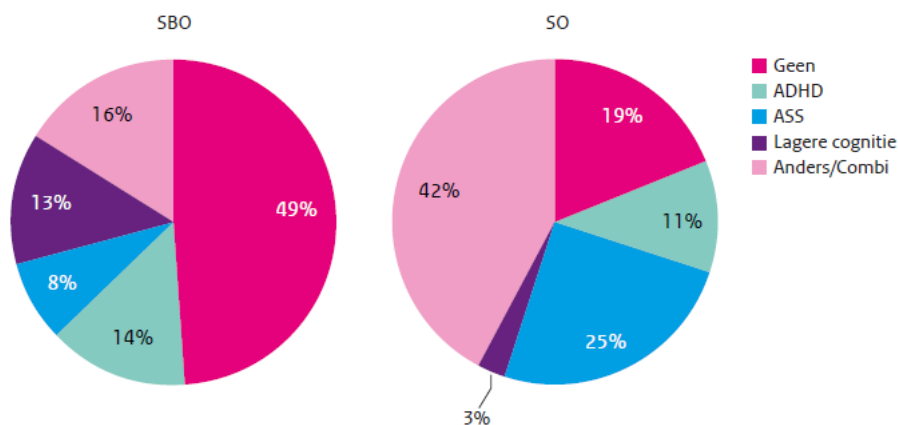
Het zorgprofiel werd geïnventariseerd door te vragen naar de aanwezigheid van een aantal specifieke beperkingen. De school kon voor de volgende beperkingen aangeven of deze zijn gediagnosticeerd.

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

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

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

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



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

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

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

1.6.2 Stimulerende en belemmerende factoren

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

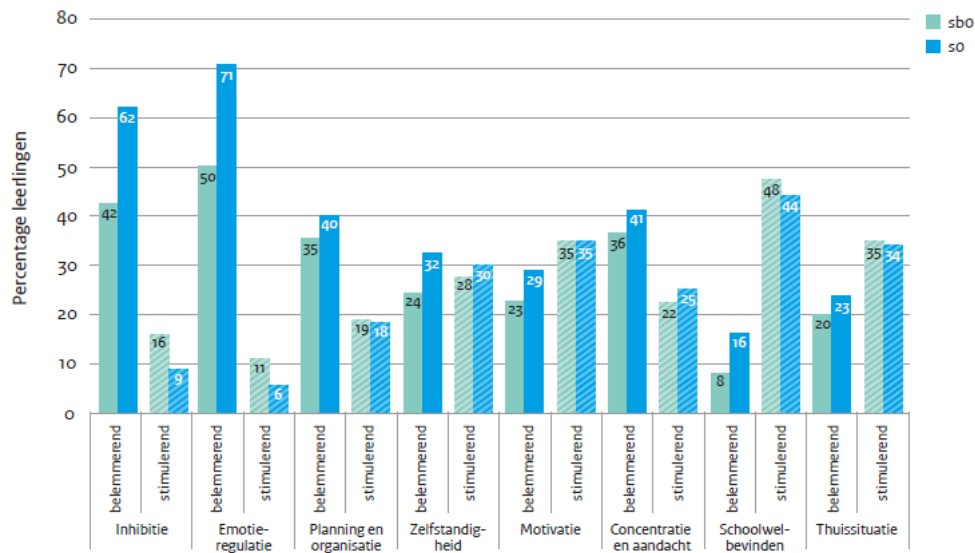
Tabel 1.6.2a – Factoren met stimulerende, neutrale of belemmerende uitwerking

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

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

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

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



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

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