

2 Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Hoe vaardig zijn schoolverlaters van het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren? In dit hoofdstuk beschrijven we de prestaties van s(b)o-leerlingen binnen de verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid. Ook besteden we aandacht aan verschillen met de prestaties voor luisteren uit eerder peilingsonderzoek (2007) en de prestaties van leerlingen aan het einde van het regulier basisonderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

2.1 Referentieniveaus en leerroutes

In het Referentiekader Taal en Rekenen is het domein mondelinge taalvaardigheid een apart onderdeel van Taal. Mondelinge taalvaardigheid is opgesplitst in drie subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). In dit peilingsonderzoek brengen we de vaardigheden van leerlingen in het sbo en so op deze drie subdomeinen in kaart. Daarbij gaan we per subdomein na op welk vaardigheidsniveau leerlingen presteren; de zogenaamde referentieniveaus.

Referentieniveaus

De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen op de verschillende (sub)domeinen van de Nederlandse taalvaardigheid. De niveaus worden beschreven in twee zogenoemde kwaliteiten: de fundamentele kwaliteit (1F) en de streefkwaliteit (1S, voor taal gelijk aan het fundamentele niveau 2F). Ook voor het sbo en het so, met uitzondering van zeer moeilijk lerende (zml) en meervoudig gehandicapte (mg) leerlingen (voormalig cluster 3), zijn de referentieniveaus van kracht.

Leerroutes

Voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn daarnaast leerroutes uitgewerkt binnen het project Passende perspectieven (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). Deze leerroutes geven aan 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/praktijkonderwijs (pro). Voor leerlingen in leerroute 1 betekent dit dat, net zoals in het basisonderwijs, voor het taalniveau minimaal het fundamenteel niveau (1F) beoogd wordt en dat niveau 1S/2F wordt nagestreefd. Leerroute 2 heeft het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt. Voor leerlingen in leerroute 3 is het uitgangspunt het beheersen van een deel van het fundamentele niveau 1F, namelijk een aantal praktische en functionele taalvaardigheden. Doel is dat deze leerlingen zich

daarmee kunnen redden op school en in de maatschappij³. Een specifiek voorbeeld is 'het herkennen van het doel van een reclameboodschap' bij het onderdeel luisteren.

Bij de introductie van de referentieniveaus is door de commissie Meijerink (2009) de ambitie uitgesproken dat minimaal 85 procent van alle leerlingen aan het einde van het primair onderwijs het fundamentele niveau beheerst en minimaal 65 procent het streefniveau. Bij het uitspreken van deze ambitie is er geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit het regulier basisonderwijs en uit het s(b)o. De ambities zijn dus onverkort van toepassing op het s(b)o.

Instrumenten

Voor het ontwikkelen van de instrumenten die in dit peilingsonderzoek zijn gebruikt, zijn verschillende documenten als uitgangspunt genomen:

- de referentieniveaus 1F en 1S/2F uit het Referentiekader Taal (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010);
- de domeinbeschrijving 'Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs' (Prenger & Damhuis, 2016);
- het addendum bij deze domeinbeschrijving (SLO, 2016);
- de leerroutes uit Passende perspectieven (Langberg et al., 2012).

Aangevuld met informatie uit een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten, vormden deze documenten de voornaamste bronnen bij het samenstellen van de inhoud van de afzonderlijke instrumenten.

Grenspunten

Om de vaardigheid van leerlingen te kunnen plaatsen in het licht van de referentieniveaus, hebben experts na het afnemen van de taken in een inhoudelijke standaardbepaling bepaald waar de grenspunten (cesuren) liggen voor het beheersen van referentieniveau 1F en 1S/2F (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018)⁴. Die grenspunten gebruiken we in de volgende paragrafen om de scores van de leerlingen te interpreteren.

Voor de grenspunten voor spreken en gesprekken merken we op dat deze taakgericht zijn. Dit betekent dat de prestaties niet kunnen worden gegeneraliseerd naar het geheel aan spreek- of gespreksvaardigheden in het (speciaal) (basis)onderwijs, maar dat deze in de context van de afgenomen taken moeten worden geïnterpreteerd. Voor deze vaardigheden geldt bovendien dat we alleen rapporteren over het fundamentele niveau 1F. De spreek- en gesprekstaak (zie paragraaf 2.4 en 2.5) zijn namelijk op zo'n manier aangepast aan de leerlingpopulatie, dat ze vooral geschikt zijn voor het in kaart brengen van dit niveau en minder voor niveau 1S/2F. Zo waren beide taken erg voorgestructureerd. Hierdoor ontlokten ze bij de leerlingen niet of nauwelijks vaardigheden op niveau 1S/2F, zoals het kunnen geven en beargumenteren van een eigen mening en het tonen van een uitgebreide woordenschat (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018).

Vergelijking met regulier basisonderwijs

Wat betreft de relatie met de leerlingprestaties in het reguliere basisonderwijs, is alleen voor het onderdeel luisteren een directe vergelijking tussen de prestaties in het basisonderwijs en s(b)o mogelijk. Dit omdat in beide peilingsonderzoeken deels dezelfde opgaven (de zogeheten ankerset) zijn afgenomen.

³ In de steekproef van so-scholen waren leerlingen met leerroute 2 oververtegenwoordigd ten opzichte van de gehele populatie van so-leerlingen. Daarom is in de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, voor so gewogen naar leerroute. So-leerlingen van wie de leerroute niet bekend was (aan de scholen is gevraagd om voorafgaand aan het onderzoek aan te geven in welke leerroute leerlingen geplaatst waren), zijn dan ook niet meegenomen in de gewogen analyses. Dit geldt voor 41 leerlingen bij het onderdeel luisteren, 36 leerlingen bij spreken en 38 leerlingen bij het onderdeel gesprekken voeren. In de analyses waarbij we vergelijkingen maken tussen of binnen referentiegroepen <1F, 1F en 1S/2F (bij onderdeel luisteren), zijn deze leerlingen wél meegenomen.

⁴ Deze onafhankelijke standaardbepaling is georganiseerd door het College voor Toetsen en Examens en is onder leiding van Stichting Cito uitgevoerd door een expertpanel, bestaande uit vijftien personen met verschillende expertise, voornamelijk taalexpersten en leerkrachten.

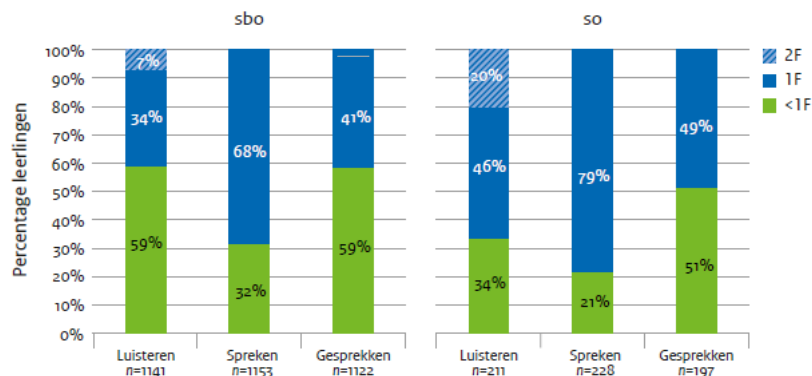
Om voor de subdomeinen spreken en gesprekken voeren vergelijkingen met het regulier basisonderwijs mogelijk te maken, is er bij het meten van deze vaardigheden gebruikgemaakt van hetzelfde beoordelingsmodel. Bovendien is bij het bepalen van de grenspunten 1F en 1S/2F dezelfde methode toegepast als in het reguliere basisonderwijs en is de standaardbepaling door (deels) dezelfde experts verricht. Ook is de vergelijkbaarheid van de standaarden empirisch gevalideerd in een aanvullend onderzoek. Uit dit onderzoek blijkt dat de overeenstemming tussen de standaarden in het basisonderwijs en s(b)o redelijk is. Bij een directe vergelijking tussen de spreek- en gespreksvaardigheid in basisonderwijs en s(b)o is dus enige voorzichtigheid geboden.

Voor meer informatie over het instrumentarium en de standaardbepaling, zie hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport, het technisch rapport (Keuning et al., 2019) van het consortium dat de instrumentontwikkeling en de dataverzameling voor deze peiling heeft uitgevoerd en het rapport dat de standaardbepaling verantwoord (Hemker, Van Ingen & Linthorst, 2018).

2.2 Prestaties luisteren, spreken en gesprekken voeren samen

In figuur 2.2a is weergegeven op welk niveau schoolverlaters in het s(b)o presteren op de drie subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid.

Figuur 2.2a – Percentage sbo-leerlingen (links) en so-leerlingen (rechts) per referentieniveau per subdomein



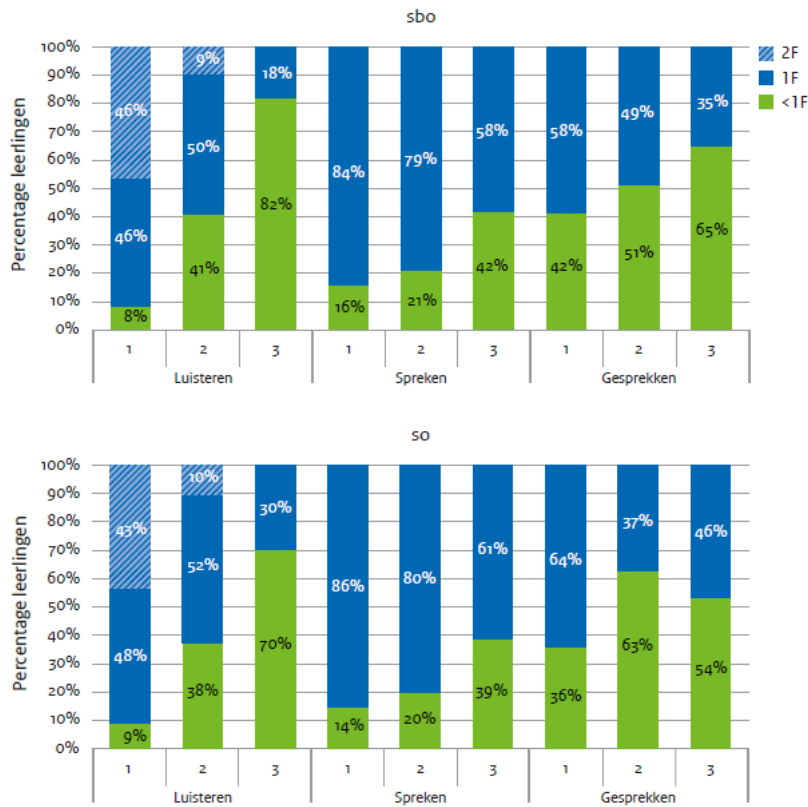
In het sbo behaalt 41 procent van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor luisteren en gesprekken. Voor spreken ligt het percentage leerlingen dat het fundamentele niveau 1F beheerst hoger, namelijk op 68 procent. Een klein deel van de sbo-leerlingen (7 procent) beheerst ook niveau 2F voor het onderdeel luisteren.

In het so is het niveau op de onderdelen luisteren en spreken hoger dan in het sbo. Van de so-leerlingen beheerst respectievelijk 66 en 79 procent het fundamentele niveau op deze onderdelen. Deze percentages komen enigszins in de buurt van het door de commissie Meijerink gestelde ambitieniveau van 85 procent. Voor het onderdeel gesprekken geldt dat een grote groep so-leerlingen, net als de sbo-leerlingen, het fundamentele niveau niet haalt. Slechts 49 procent behaalt op dit onderdeel het fundamentele niveau 1F. Het streefniveau 1S/2F wordt op het onderdeel luisteren door 20 procent van alle so-leerlingen beheerst.

In het reguliere basisonderwijs ligt het percentage leerlingen dat het fundamentele niveau 1F beheerst beduidend hoger, namelijk op respectievelijk 95, 92 en 87 procent voor luisteren, spreken en gesprekken. Ook het percentage leerlingen dat in het reguliere basisonderwijs het streefniveau 1S/2F voor luisteren behaalt is aanzienlijk hoger, namelijk 40 procent.

Als we kijken naar het percentage leerlingen dat de referentieniveaus beheerst naar leerroute (figuur 2.2b), zien we grote verschillen tussen de leerroutes waarin schoolverlaters in het sbo en so zijn ingedeeld. De verschillen tussen leerroutes zijn het grootst voor het onderdeel luisteren: hier ligt het percentage leerlingen dat het fundamenteel niveau wel of nog niet beheerst voor de verschillende leerroutes het verst uit elkaar.

Figuur 2.2b – Percentage sbo-leerlingen (boven) en so-leerlingen (onder) per referentieniveau per subdomein naar leerroutes. Leerroute 1 (n=60 in sbo en n=72 in so) leidt naar uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo, leerroute 2 (n=427 in sbo en n=134 in so) naar vmbo-bb/kb en leerroute 3 (n=452 in sbo en n=32 in so) naar vso arbeid/praktijkonderwijs



Leerlingen in leerroute 1 (uitstroombestemming vmbo-gl/tl, havo of vwo) laten beheersingsniveaus zien die dicht bij het patroon in het regulier basisonderwijs liggen: gemiddeld (sbo en so samen genomen) beheerst respectievelijk 91, 85 en 62 procent van de leerlingen het fundamenteel niveau voor luisteren, spreken en gesprekken. Gemiddeld beheerst 44 procent van de leerlingen in leerroute 1 voor het onderdeel luisteren ook niveau 1S/2F; dit ligt zelfs hoger dan in het regulier basisonderwijs⁵ waar de beheersing van 1S/2F voor luisteren op 40 procent lag.

⁵ Hoewel ook leerlingen in het regulier basisonderwijs verschillende uitstroombestemmingen hebben, kunnen we een directe vergelijking tussen leerlingen met leerroute 1 in het s(b)o en basisonderwijs niet maken. Dit komt doordat er voor het reguliere basisonderwijs geen gegevens beschikbaar zijn over de leerroute van de leerlingen.

Leerlingen in leerroute 2 (uitstroomprofiel vbo-bb/kb) – voor wie in Passende perspectieven het fundamenteel niveau (1F) als uitgangspunt geldt – scoren het beste op het onderdeel spreken: gemiddeld behaalt 79 procent hier het fundamenteel niveau 1F tegenover 60 en 46 procent voor de onderdelen luisteren en gesprekken voeren. Voor leerlingen met leerroute 3 (uitstroomprofiel vso arbeid/pro) worden delen uit het referentiekader onder niveau 1F als uitgangspunt genomen. Het is dan ook te zien dat deze groep leerlingen het fundamenteel niveau vaak nog niet beheerst. De groep leerlingen met leerroute 3 scoort het laagst op het onderdeel luisteren (gemiddeld 19 procent van de leerlingen beheerst hier het fundamenteel niveau) en het hoogst op spreken (59 procent beheersing van het fundamenteel niveau). Voor het onderdeel gesprekken voeren geldt dat gemiddeld 36 procent van de leerlingen uit leerroute 3 het fundamenteel niveau 1F beheerst.

2.3 Prestaties luistervaardigheid

De luistervaardigheid van leerlingen is in dit onderzoek op twee verschillende manieren gemeten. Ten eerste via een klassikale pen-en-papier taak. Hierin beantwoordden leerlingen vragen over kijk- en luisterfragmenten die via het digibord werden gepresenteerd. Om rekening te houden met niveauverschillen tussen leerlingen zijn er drie verschillende toetsboekjes gemaakt (met gedeeltelijk overlappende opgaven), passend bij de drie verschillende leerroutes.

In de tweede taak speelden leerlingen een bestaand samenwerkingsspel uit Duitsland (het zogeheten Fischerspiel, voor dit peilingsonderzoek enigszins aangepast). Doel van dit spel is om met een groepje van vier leerlingen alle vissen naar de haven te brengen voordat de storm losbarst. Dit spel kent geen individuele winnaars of verliezers: de leerlingen winnen of verliezen samen van het spel. Deze taak is primair ontwikkeld om de gespreksvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen, maar in dit onderzoek werd tegelijkertijd ook de luistervaardigheid van leerlingen gemeten. Tijdens het spel kregen de leerlingen namelijk een mondelinge instructie met diverse opdrachten. Door de opdrachten goed uit te voeren, konden ze laten zien of ze de instructie hadden begrepen. Een toetsleider scoorde op een observatieformulier of dit het geval was. De twee opdrachten samen testen twee van de drie taken die in het referentiekader bij het subdomein luisteren onderscheiden worden, namelijk *luisteren naar instructies* (samenwerkingsspel) en *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* (klassikale taak). De taak *luisteren als lid van een live publiek* is in dit onderzoek niet als een afzonderlijke taak meegenomen (zie voor een toelichting Prenger en Damhuis, 2016).

2.3.1 Prestaties pen-en-papiertaak

De opgaven binnen de pen-en-papiertaak toetsten verschillende kenmerken van het uitvoeren van de taak *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* (tabel 2.3.1a). Zo waren sommige opgaven gericht op het *begrijpen* van kijk- en luisterfragmenten, terwijl andere gericht waren op het *interpreteren* of *samenvatten* van de fragmenten⁶. Ook verschilde het tekstniveau van de fragmenten (1F versus 1S/2F). Luisterfragmenten op 1F-niveau zijn kort (1 tot maximaal 6 minuten), eenvoudig van opbouw, hebben een lage informatiedichtheid en gaan over alledaagse concrete onderwerpen met een heldere verhaalstructuur. De 2F-fragmenten daarentegen zijn wat langer (gemiddeld 8 minuten), gaan soms ook over onderwerpen die wat verder van de leerling af staan en hebben een redelijke informatiedichtheid (zie voorbeeldopgave op pagina 70).

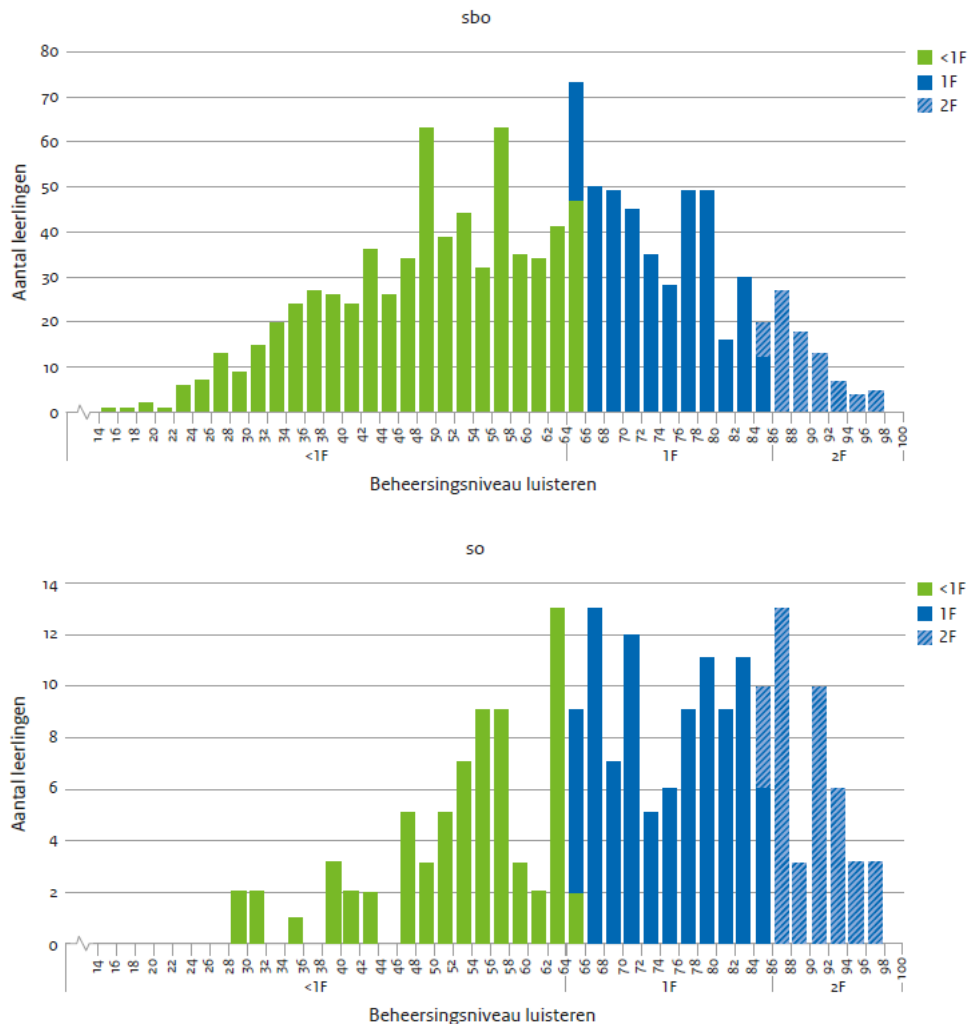
⁶ In het referentiekader worden vier taakkenmerken onderscheiden: *begrijpen*, *interpreteren*, *evalueren* en *samenvatten*. In dit onderzoek is het kenmerk *evalueren*, net al in het regulier basisonderwijs, niet getoetst omdat dit alleen maar indirect getoetst kan worden (Prenger en Damhuis, 2016). 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. Wel is gewerkt met een aangepaste verwachting, gerelateerd aan de doelgroep.

Tabel 2.3.1a – Kenmerken van de taakuitvoering luisteren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Taakkenmerk	Niveau 1F	Niveau 2F
Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> • Kan hoofdzaken uit de tekst halen. • Kan via selectie belangrijke informatie uit de tekst halen en kan de manier van luisteren daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht). 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en kan onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken. • Kan relaties tussen tekstdelen leggen. • Kan informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. • Kan wanneer nodig de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context. • Kan beeldspraak herkennen. • Kan een relatie leggen tussen tekst en beeld.
Interpreteren	<ul style="list-style-type: none"> • Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. • Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan informatie en meningen interpreteren. • Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.
Samenvatten	<ul style="list-style-type: none"> • Kan aantekeningen maken. • Kan de informatie gestructureerd weergeven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).

De 3 toetsboekjes (1 per leerroute) bevatten een verschillend aantal opgaven, namelijk 28, 24 en 20. Om de scores van leerlingen op de toetsboekjes met elkaar te kunnen vergelijken, zijn deze vertaald naar vaardigheidsscores. De vaardigheidsscores zijn vervolgens omgezet naar een score die uitdrukking geeft aan het beheersingsniveau (Keuning et al., 2019). Bij een score van 70, verwachten we dus dat een leerling 70 procent van de opgaven van de totale opgavenset correct maakt. Figuur 2.3.1a geeft de verdeling van scores (in beheersingsniveau) weer van leerlingen in het sbo en so.

Figuur 2.3.1a – Scores op de pen-en-papiertaak luisteren ($n=1.141$ in sbo en $n=211$ in so)⁷



In figuur 2.3.1a is te zien dat het minimale beheersingsniveau op de luistertaak tussen de 14 en 16 procent ligt in het sbo (15,1 procent; 1 leerling) en tussen de 28 en 30 procent (28,8 procent; 2 leerlingen) in het so. In zowel het sbo als het so wordt een maximaal beheersingsniveau van tussen de 96 en 98 procent behaald (97,9 procent door 4 sbo-leerlingen en 1 so-leerling). Relatief veel sbo-leerlingen behalen het fundamentele niveau voor het subdomein luisteren n t niet. Het grenspunt voor 1F ligt op een beheersingsniveau van 65,4 procent (in de figuur binnen het bereik 64 tot 66). 41 sbo-leerlingen (4 procent van alle sbo-leerlingen) scoren tussen de 64,3 en 65,4 procent beheersing, waarmee ze het 1F-niveau dus n t niet halen.

Omdat de groep so-leerlingen kleiner is, lijken verschillen in de frequentieverdeling groter. Hier zien we dat een relatief grote groep leerlingen (6 leerlingen; 3 procent van het totaal) het streefniveau 1S/2F n t niet haalt; deze groep behaalt een beheersingsniveau van 84,6 terwijl het 1S/2F grenspunt voor de luistertaak op 84,8 ligt.

⁷De scores van de so-leerlingen zijn gewogen naar leerroute, omdat in de steekproef van dit peilingsonderzoek de leerlingen met leerroute 2 oververtegenwoordigd zijn (ten opzichte van de populatie). In deze analyses zijn alleen de so-leerlingen opgenomen van wie de leerroute bekend was (211 leerlingen van de 252 bij de luistertaak).

De onderstaande figuur geeft een voorbeeld van een opgave die gericht is op *interpreteren* met een tekstfragment op 1S/2F-niveau in de vorm van een dialoog.

Figuur 2.3.1b – Voorbeeldopgave gericht op *interpreteren*, met 1S/2F tekstfragment en genre gesprek (dialoog)

Presentatrice:

“Zijn bacteriën nou slecht voor je of niet? Het Hans Brinker Hotel in Amsterdam zegt in ieder geval van niet. In een reclamecampagne garanderen ze de gast een bacterierijke omgeving. Dit zou hartstikke gezond zijn, omdat het je immuunsysteem versterkt. Maar is dit wel zo? Filemon ging met microbioloog Hans Westerhof van de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam op inspectie.”

Interviewer:

“Dag, wij komen op bacterie-inspectie. Zouden wij even een kamer mogen zien?”

Medewerkster hotel:

“Ja natuurlijk. Kom maar mee.”

Interviewer:

“Een kamer met drie stapelbedden, wat kluisjes. Meneer de microbioloog, hoeveel bacteriën zouden hier ongeveer rondzweven?”

Microbioloog:

“Nou, ik denk dat er wel een paar miljoen rondzweven hier en rondhangen ook op de bedden en op de grond en op de muren, als ik dat zo zie. En af en toe dus ook zes mensen uit verschillende delen van de wereld, die hier elkaar zitten te besmetten, waardoor je dus kunt hebben dat als iemand toevallig uit China komt en Sars heeft, dat de volgende dag in Argentinië het ook zit (...).”

Interviewer:

Ja, maar zij doen dit juist om, ze zeggen: dat is hartstikke gezond.

Opgave: Wat willen de programmamakers vooral met dit programma?

Zij willen...

A duidelijk maken hoe snel bacteriën zich vermenigvuldigen.

B een bijdrage leveren aan de reclamecampagne van het Hans Brinker Hotel.

C erachter proberen te komen hoe gezond een verblijf in het Hans Brinker Hotel is.

D de luisteraars iets vertellen over het werk reclame van een microbioloog.

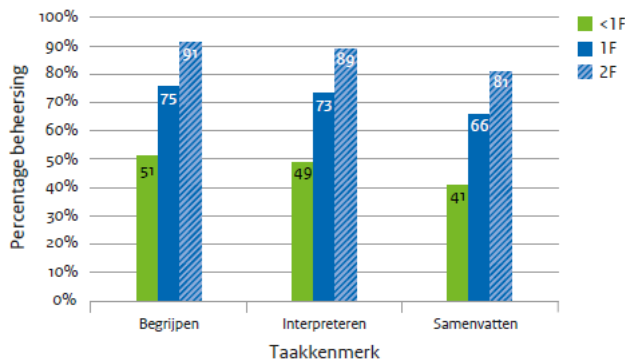
Het beheersingsniveau per opgave kunnen we tussen referentiegroepen vergelijken. Zo kunnen we fragment- of taakkenmerken (bijvoorbeeld audio- versus videofragmenten en een interpretatie- versus een begripsopgave) vinden waarop de groepen zich van elkaar onderscheiden. Vanwege het geringe aantal (so-) leerlingen per referentiegroep (bijvoorbeeld voor 1S/2F, $n=82$ in sbo en $n=48$ in so) zijn leerlingen uit het sbo en so in deze analyse samengenomen. Dat is mogelijk omdat sbo- en so-leerlingen met een vergelijkbaar prestatieniveau eenzelfde kans hebben om de opgaven goed te beantwoorden.⁸

⁸ Zie analyse naar Differential Item Functioning (DIF), Technische Rapportage pagina 38 (Keuning et al., 2019)

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

In figuur 2.3.1c is te zien dat luisteropgaven die gericht waren op het *samenvatten* van fragmenten voor alle referentiegroepen het moeilijkst waren. Daarna volgen opgaven gericht op *interpretatie*. Opgaven die alleen een beroep deden op *begrip* werden het beste gemaakt. Dit patroon geldt voor alle referentiegroepen; de verschillen tussen beheersingsniveaus op de verschillende taakkenmerken zijn voor de 1F-groep wel iets kleiner dan voor de andere twee groepen.

Figuur 2.3.1c – Percentage beheersing naar kenmerk van de taakuitvoering voor de referentiegroepen <1F (n=753), 1F (n=510) en 2F (n=130)



In het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019) werden in de luistertaak alleen de taakkenmerken *begrijpen* en *interpreteren* getoetst. Groep 8-leerlingen in het reguliere basisonderwijs scoorden even hoog op beide taakkenmerken. De verschillen tussen beheersing op de verschillende taakkenmerken die we in het huidige onderzoek vinden, zijn wellicht gerelateerd aan het zorgprofiel van de leerlingen.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Voor leerlingen die het referentieniveau 1F voor taal naar verwachting niet halen, is binnen het project Passende perspectieven geschetst hoe bepaalde zorgprofielen samenhangen met taalproblematiek (Langberg, Jansma, Fortgens & van der Schie, 2012). Elke profielschets beschrijft een beperking die al dan niet taalspecifiek is (bijvoorbeeld ernstige spraak- of taalmoelijkheden bij autisme) en linkt deze aan de mogelijke gevolgen voor de taalontwikkeling.

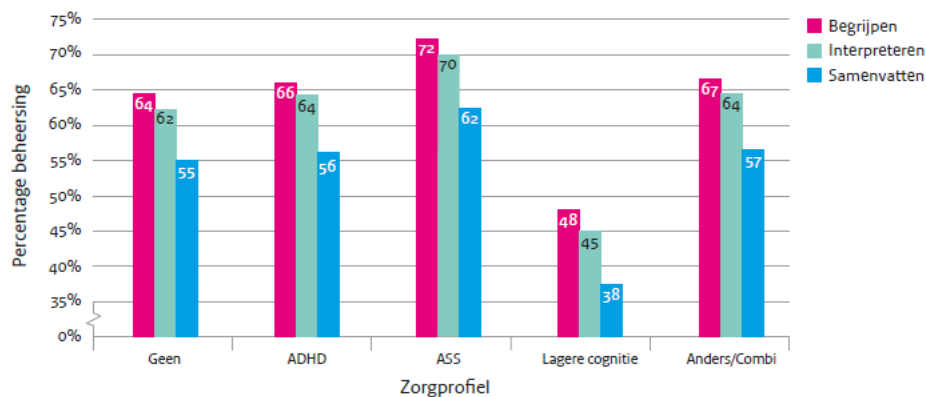
In dit peilingsonderzoek (zie ook hoofdstuk 1, deel C) richten we ons op de zorgprofielen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) en Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Dit omdat deze profielen relatief veel voorkomen onder leerlingen in de steekproef⁹ en vanwege de specifieke gevolgen voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid. Zo hebben leerlingen met ASS vaak moeite met de sociale aspecten van taalgebruik, wat zich bijvoorbeeld kan uiten in een verminderd vermogen om taalgebruik op gesprekspartners af te stemmen.

Naast de zorgprofielen ADHD en ASS, nemen we de groep leerlingen met een lagere cognitie (IQ lager dan 70) apart (11 procent van alle leerlingen). Cognitieve ontwikkeling vormt namelijk de basis voor taalontwikkeling. Tegelijkertijd zorgt taalontwikkeling ook voor een verdere cognitieve ontwikkeling (Moore, 1973). Leerlingen die zich over het geheel trager cognitief ontwikkelen, zullen dus ook vaak een vertraagde taalontwikkeling vertonen. We verwachten daarom dat deze leerlingen niet op specifieke taalaspecten, maar op alle taalaspecten op een lager niveau presteren.

⁹ Respectievelijk 13 en 11 procent van alle leerlingen in de steekproef heeft ADHD of ASS. Nog eens 10 procent heeft ADHD én ASS en 22 procent heeft ADHD of ASS in combinatie met een andere beperking.

Om naar de verschillen tussen leerlingen met verschillende zorgprofielen te kijken, nemen we alle sbo- en so-leerlingen samen en vergelijken we vervolgens de prestaties van leerlingen met alleen ADHD, met alleen ASS, met alleen een lagere cognitie, met een andere beperking of een combinatie van beperkingen¹⁰ en zonder gediagnostiseerde beperkingen (figuur 2.3.1d).

Figuur 2.3.1d – Percentage beheersing naar kenmerk van de taakuitvoering voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=531), met ADHD (n=165), met ASS (n=136), met een lagere cognitie (n=148) of andere/een combinatie van beperkingen (n=248)



Wanneer we prestaties van leerlingen met verschillende zorgprofielen vergelijken, zien we dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum hogere scores halen dan andere leerlingen op alle kenmerken van de taakuitvoering van het onderdeel luisteren. Zij scoren ook hoger dan leerlingen zonder beperking. Passende perspectieven (2012) schetst dat leerlingen met ASS 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. In de luistertaak zien we dat deze leerlingen op alle kenmerken van de taakuitvoering juist hogere scores behalen. Mogelijk onthouden deze leerlingen de fragmenten beter of is de verwerking preciezer dan bij andere leerlingen.

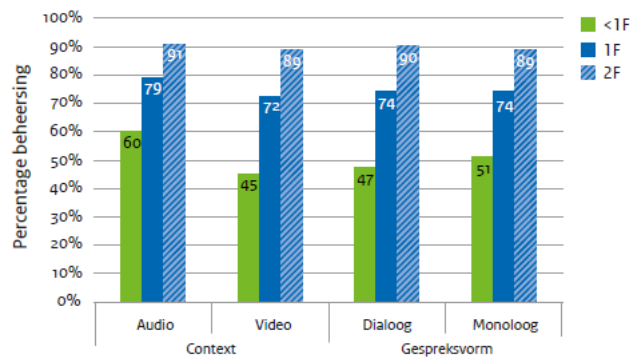
Leerlingen met een lagere cognitie (IQ lager dan 70) scoren significant lager op alle kenmerken van de taakuitvoering dan leerlingen met een van de andere zorgprofielen en leerlingen zonder zorgprofiel. Ook hebben zij beduidend meer moeite met *samenvatten* dan met het *interpreteren* of *begrijpen* van een luisterfragment. Dit verschil is groter dan voor leerlingen met andere zorgprofielen.

Beheersing fragment- en tekstkenmerken

Of leerlingen sommige typen opgaven of fragmenten moeilijker vonden dan andere, zien we in figuur 2.3.1e. In dit figuur gaat het over alle sbo- en so-leerlingen samen en wordt het beheersingsniveau van de referentiegroepen <1F, 1F en 2F per fragment of tekstkenmerk vergeleken.

¹⁰ Oppositionele gedragsstoornis (ODD/CD), angst- en/of stemmingsstoornis, hechtingsstoornis, Obsessieve compulsieve dwangstoornis (OCD)/dwanghandelingen, Gilles de la Tourette, een andere psychiatrische beperking of een combinatie van deze beperkingen, ADHD, ASS of een lagere cognitie (IQ lager dan 70). Zie Deel C, hoofdstuk 1 voor een beschrijving van de leerlingpopulatie.

Figuur 2.3.1e – Percentage beheersing naar fragment/tekstkenmerk voor de referentiegroepen <1F (n=753), 1F (n=510) en 2F (n=130)



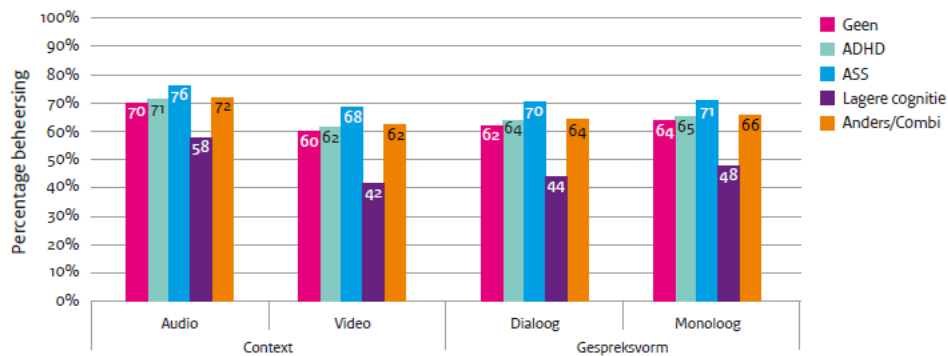
Allereerst kijken we naar de prestaties op audio-en videofragmenten. In videofragmenten worden beeld en geluid samen aangeboden; in audiofragmenten hoeven leerlingen alleen te luisteren. We zien dat het beheersingsniveau van opgaven die horen bij audiofragmenten meer varieert dan bij videofragmenten (dit staat niet in de figuur), maar dat het gemiddeld genomen hoger ligt. Dit is vooral het geval voor de groep leerlingen die het fundamenteel niveau (nog) niet beheerst. Mogelijk zijn leerlingen minder snel afgeleid wanneer er alleen geluid wordt aangeboden, waardoor ze gericht luisteren.

Ditzelfde geldt voor opgaven met luisterfragmenten gebaseerd op monologen (verhalen, berichten en documentaires). Deze worden beter gemaakt dan opgaven met fragmenten van dialogen (gesprekken in de vorm van interviews). Alleen de leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen, hebben significant meer moeite met dialogen dan met monologen. Mogelijk heeft dit te maken met het gericht kunnen luisteren bij een monoloog dan bij een dialoog. Het kan ook liggen aan de luisterduur van de monologen: die was aanzienlijk korter dan die van de dialogen.

Beheersing fragment- en tekstkenmerken naar zorgprofiel

Als we een uitsplitsing maken naar groepen leerlingen met verschillende zorgprofielen (figuur 2.3.1f), dan zien we opnieuw dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum op alle typen fragmenten/teksten beter presteren dan andere leerlingen. Leerlingen met een lagere cognitieve score lager dan andere leerlingen op alle typen teksten en fragmenten. Ook laten zij de grootste verschillen in beheersing zien tussen verschillende tekst- en fragmenttypes.

Figuur 2.3.1f – Percentage beheersing naar fragment/tekstkenmerk voor leerlingen zonder zorgprofiel (n= 531), met ADHD (n=165), met ASS (n=136), met een lagere cognitie (n=148) of andere/ een combinatie van beperkingen (n=248)



Welke opgaven beheersen schoolverlaters in het sbo en so?

In de voorgaande paragrafen beschreven we het beheersingsniveau van leerlingen in verschillende referentiegroepen en met verschillende zorgprofielen. We splitsten dit uit per kenmerk van de taakuitvoering en per type tekst/fragment. In deze paragraaf kijken we naar de exacte opgaven uit de pen-en-papier-taak die sommige groepen leerlingen nog net wel en net niet meer beheersen. Op die manier geven de opgaven een beeld van wat leerlingen die de referentieniveaus beheersen, kennen en kunnen.

Op de liniaal in figuur 2.3.1g staat de eerdergenoemde vaardigheidsscore van de leerling. De rode streep in de liniaal staat voor het niveau van een leerling die het fundamentele niveau net beheerst, de groene streep voor het niveau van een leerling die het streefniveau net beheerst. Aan de linkerkant van de pagina staan opgaven 1 en 2. Leerlingen die rond het streefniveau functioneren, beheersen opgave 1 nog net niet. Leerlingen die rond het fundamentele niveau functioneren, beheersen opgave 2 net wel. Aan de rechterkant staan opgaven 3 en 4. Opgave 3 is de moeilijkste opgave uit de luistertaak: leerlingen die rond het streefniveau presteren, beheersen deze opgave nog niet. Opgave 4 is de makkelijkste opgave uit de luistertaak: de meeste leerlingen beheersen deze opgave.

Figuur 2.3.1g – Voorbeeldopgaven luisteren

Presentator: (...) En, hoe komt het dat ze geen poten hebben?

Freek: Ze hebben hun poten verloren gedurende de evolutie. Er zijn eigenlijk, dat is eigenlijk een van de grootste eh ehm eh vraagstukken rondom de evolutie van slangen. Twee mogelijkheden, slangen stammen sowieso af van hagedissen. Dat is zeker. Presentator: Ja, die hebben poten. Freek: Die hebben poten.

Presentator: Ja.

Freek: Ja. De vraag is alleen stammen slangen af van hagedissen die in 't water leefden, honderd miljoen jaar geleden en die hun poten verloren zijn, omdat ze omdat dat makkelijker is met zwemmen.

Presentator: Ja?

Freek: Ja.

Presentator: Ja.

Freek: Das nummer een.

Presentator: Zitten die poten in de weg?

Freek: Precies, 't is makkelijker om een lang lichaam te hebben waar je zo mee kan kronkelen. Of, hebben slangen hun poten verloren ehm bij hun voorouders, die eh gingen graven? Dus hagedissen die gaan graven. Als ze onder de grond gaan, zitten die poten ook alleen maar in de weg.

Presentator: En zo zijn ze in de loop van duizenden jaren die poten verloren.

Freek: Miljoenen jaren. (...)

Opgave 1: opgave rond 2F

Freek geef twee mogelijke redenen waarom slangen geen poten hebben. Welke twee redenen zijn dit?

A Omdat het voor bewegen onder de grond makkelijker is.

B Omdat hun lichaam veel te lang is.

C Omdat hun voorouders ook geen poten hadden.

D Omdat zwemmen dan makkelijker gaat.

Opgave 2: opgave rond 1F

Wat bedoelt de presentatrice als ze zegt: "Ik ben eigenlijk helemaal klaar met dierentuinen?"

A Ze vindt dat dierentuinen enorm hun best doen voor de dieren.

B Ze vindt dat dierentuinen slecht zijn en moeten sluiten.

C Ze vindt dat ze de meeste dierentuinen al wel kent.

Presentatrice: (...) Onlangs is er een babygiraf overleden in Artis omdat hij werd afgestoten door zijn moeder. Jaarlijks overlijden er meer dan 3.000 gezonde dieren in dierentuinen in heel Europa. Ik ben eigenlijk helemaal klaar met dierentuinen... en ik vraag me af wat de Partij voor de Dieren daarvan vindt. Let's go! (...)

(...) In het begin vochten ridders in een maliënkolder, dit pak was gemaakt uit kleine ijzeren ringetjes. In dit pak konden de ridders goed bewegen, maar het pak was niet stevig genoeg. Een pijl ging er bijvoorbeeld zo doorheen. In de dertiende eeuw kwam het harnas. Dit was in het begin eigenlijk gewoon een stalen plaat. Daar kwamen in de loop der eeuwen steeds meer platen bij om meer lichaamsdelen zoals de benen en armen te beschermen. In het harnas konden ridders wel minder goed bewegen. Daarom kwamen er bij de gewrichten kleine plaatjes die over elkaar heen konden schuiven. Een ridder kon het harnas niet zelf aantrekken, dit moest een knecht doen. (...)

Opgave 3: moeilijkste opgave

Wat is een groot nadeel van een maliënkolder vergeleken met een harnas?

A Een maliënkolder beschermt niet genoeg.

B Een maliënkolder trek je niet makkelijk in je eentje aan.

C In een maliënkolder is het lastiger bewegen.

Vertelster: (...) In een andere machine worden ze gekoeld tot kamertemperatuur, met speciale, snelle ventilatoren. Het is heel belangrijk om de pinda's snel te koelen, want anders worden ze te gaar en verliezen ze te veel olie. Daarna gaan de pinda's door een machine die de vliesjes eraf haalt. De twee helften en worden gesplitst en de bittere kern van de pinda wordt eruit gehaald. De afvalproducten worden opnieuw gebruikt. Van de vliesjes wordt varkensvoer gemaakt en van de kernen vogelvoer. De pinda's komen terecht in een enorme roestvrijstalen trechter. Ze vallen in de machine waar ze tot pasta worden vermalen. (...)

Opgave 4: makkelijkste opgave

Waarom moeten de pinda's snel gekoeld worden?

A Om de bittere kern eruit te kunnen halen.

B Om de vliesjes eraf te kunnen halen.

C Om te voorkomen dat ze te droog worden.

D Om te voorkomen dat ze te veel olie vasthouden.

2.3.1 Luisteren in de gesprekstaak

Ook tijdens de gesprekstaak is de luistervaardigheid van leerlingen gemeten. De gesprekstaak bestond uit het uitvoeren van een spel (Fischerspiel), waarin vier leerlingen samen vissen moesten vangen en deze naar de haven moesten brengen voordat er een storm uit zou breken (zie voor een uitgebreide beschrijving paragraaf 2.5). Voor het onderdeel luisteren is hier specifiek de taak *luisteren naar instructie* beoordeeld aan de hand van de beoordelingsaspecten zoals omschreven in tabel 2.3.2a.

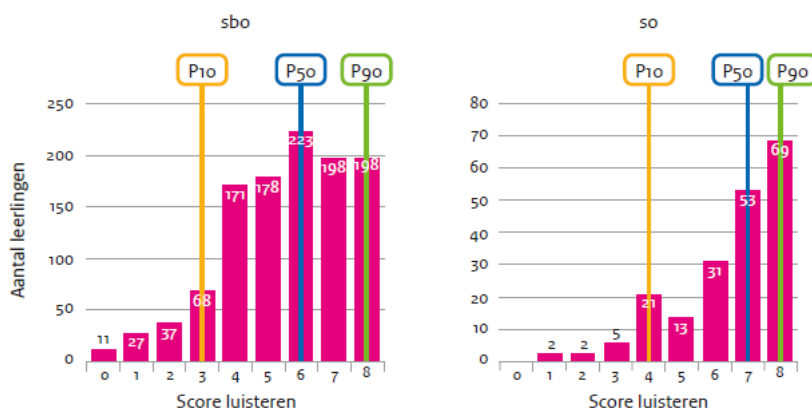
Tabel 2.3.2a – Voorbeeldvragen luisteren in de gesprekstaak

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Voorbeeldvraag
Begrijpen	Instructie toepassen	Leg je boot bij de haven met dezelfde kleur als je boot. Mag de boot hier varen?
	Herhaling van de instructie	Je hebt twee gegooid. Waar mag je dan allemaal heen varen?
Samenvatten	Mondeling samenvatten	Welke regels zijn er voor het brengen van vissen naar de haven?
Interpreteren	Meningen herkennen	Na een spelronde: Welke meningen heb je gehoord over het weggeven of houden van de worp?

De toetsleider stelde tijdens het spel vragen aan de leerlingen om na te gaan of de leerlingen geluisterd hebben naar de instructie. Aan alle vier de leerlingen in het groepje zijn alle vier de typen vragen gesteld. Het moment waarop dit gebeurde varieerde en was afhankelijk van het spelverloop.

In totaal konden leerlingen acht punten halen op dit luisteronderdeel (op een driepuntsschaal maximaal 2 punten per beoordelingsaspect). 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 één vaardigheidsscore te komen voor beide taken samen (Keuning et al., 2019). Daarom is het luisteren in de gesprekstaak als aparte taak geanalyseerd en zijn de prestatiestandaarden (1F en 1S/2F) alleen van toepassing op de pen-en-papier-taak. Omdat we door het ontbreken van prestatiestandaarden geen vergelijkingen kunnen maken tussen leerlingen die op of onder niveau 1F of 1S/2F presteren, vergelijken we de prestaties van hoogvaardige leerlingen (10 procent hoogst scorende leerlingen, P90) gemiddelde leerlingen¹¹ (P50) en laagvaardige leerlingen (10 procent laagst scorende leerlingen, P10).

Figuur 2.3.2a – Scores op het onderdeel *luisteren naar instructie* in de gesprekstaak voor sbo (n=1.111) en so (n=197), met daarin de positie van de P10- (gele lijn), P50- (blauwe lijn) en P90- (groene lijn) leerling



¹¹ De term gemiddelde verwijst hier niet naar het rekenkundig gemiddelde, maar naar de 10 procent leerlingen die precies in het midden van de verdeling zitten.

In het so presteren de leerlingen beter op het *luisteren naar instructie* dan in het sbo. De gemiddelde so-leerling (P50) behaalt meer punten dan de gemiddelde sbo-leerling (7 tegenover 6 punten). Ook zien we dat voor so-leerlingen de scoreverdeling sterk scheef naar rechts is: een groot aandeel van de leerlingen (35 procent) behaalt de maximale score van 8 punten. In het sbo wordt de maximale score door 18 procent van de leerlingen behaald. Kortom: het *luisteren naar instructie* is iets dat veel leerlingen kunnen.

Kijken we naar de kenmerken van de taakuitvoering bij het *luisteren naar instructie* (niet te zien in de figuur), dan zien we dat leerlingen gemiddeld genomen het meest moeite hebben met het *interpreteren* van de instructie. Specifiek voor de laagvaardige leerlingen geldt dat het mondeling *samenvatten* van de instructie lager wordt beoordeeld dan de andere kenmerken van de taakuitvoering.

LUISTERVAARDIGHEID IN HET KORT

De luistervaardigheid is in dit onderzoek met twee taken gemeten: 1) een klassikale pen-en-papier-taak, gericht op het *luisteren naar radio en televisie en gesproken tekst op internet* en 2) het *luisteren naar instructie* tijdens een samenwerkingsspel. Alleen de prestaties op de pen-en-papier-taak kunnen we relateren aan de referentieniveaus.

41 procent van de sbo-leerlingen en 66 procent van de so-leerlingen beheerst voor luisteren het fundamentele niveau 1F. Respectievelijk 7 en 20 procent van de leerlingen in sbo en so beheerst ook het streefniveau 1S/2F. Deze percentages zijn ver beneden het gestelde ambitieniveau (Commissie Meijerink, 2009) en de resultaten uit het reguliere basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Wanneer we echter kijken naar de resultaten per leerroute, dan zien we grote verschillen. Leerlingen in leerroute 1, met uitstroomprofiel vmbo-gl/tl, havo of vwo, laten een beeld zien dat vergelijkbaar is met het regulier basisonderwijs (95 procent beheersing 1F en 40 procent beheersing 1S/2F).

Als we inzoomen op de verschillende opgaven uit de luistertaak, zien we dat leerlingen de opgaven waarin ze moeten samenvatten, het moeilijkst vinden. De minste moeite hebben ze met opgaven waarin alleen begrip vereist is. Leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen, hebben meer moeite met het luisteren naar videofragmenten dan naar audiofragmenten. Ook hebben zij meer moeite met het luisteren naar dialogen dan naar monologen. Mogelijk kunnen deze leerlingen hun aandacht beter richten op fragmenten waarin maar één spreker aan het woord is en waarin beeld geen afleiding vormt.

Vergelijken we prestaties tussen groepen leerlingen met een bepaald zorgprofiel, dan zien we dat leerlingen met ASS beter scoren op de luistertaak (over alle taak- en tekstkenmerken) dan leerlingen met een ander zorgprofiel of zonder zorgprofiel. Het omgekeerde geldt voor leerlingen met een laag IQ (<70): zij behalen lagere scores dan alle andere leerlingen.

Op de tweede taak waarin het *luisteren naar instructie* centraal stond, werd door leerlingen relatief goed gescoord: in het so werd door ruim een derde van de leerlingen de maximale score behaald en in het sbo door 18 procent.

So-leerlingen behalen op beide taken significant hogere scores dan sbo-leerlingen.

2.4 Prestaties spreekvaardigheid

In dit peilingsonderzoek is de spreekvaardigheid gemeten aan de hand van twee taken. In de eerste taak kregen leerlingen een nieuwsfragment te zien uit het Jeugdjournaal waarin wordt verteld over een babyotter die gevonden is in Alaska¹². Vervolgens werd de leerlingen gevraagd om aan de toetsleider, die niet meekeek naar het filmpje, zo precies mogelijk na te vertellen wat er in het filmpje te zien is. Om leerlingen met een zwakker werkgeheugen niet te benadelen, kregen alle leerlingen bij het navertellen een geheugensteuntje, bestaande uit een aantal kernwoorden uit het filmfragment.

Bij de tweede taak is gebruikgemaakt van het bestaande educatieve spel Story Cubes. Leerlingen kregen negen dobbelstenen met daarop verschillende afbeeldingen. Deze dobbelstenen gooiden ze, waarna ze vijf afbeeldingen uitkozen om een verhaal over te vertellen. Het verhaal moest beginnen met “Er was eens...”. De leerling speelde het spel meerdere keren. De eerste keer was om te oefenen, de tweede en derde keer werden beoordeeld.

Beoordeling

Alle leerlingen voerden beide spreektaken uit. De afname vond plaats in een aparte, zoveel mogelijk prikkelarme, ruimte. De toetsleider begeleidde de afname en beoordeelde de leerlingen op de spreektaak door middel van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. De toetsleider vulde het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in¹³. De spreekvaardigheid werd beoordeeld aan de hand van vijf kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader worden onderscheiden:

- samenhang (SH)
- afstemming op doel (AD)
- afstemming op publiek (AP)
- woordgebruik en woordenschat (WW)
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing (VVG)

Tot slot is uitvoering (UV) van de opdracht in het algemeen als randvoorwaarde aan het beoordelingsmodel toegevoegd. In dit beoordelingsmodel zijn - onderliggend aan deze kenmerken van de taakuitvoering - vijftien beoordelingsaspecten gespecificeerd. Deze werden door de toetsleider gescoord op een driepuntschaal: onvoldoende (0 punten), voldoende (1 punt) of goed (2 punten). Tabel 2.4a geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten bij elk van de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader.

¹² Het fragment is te zien via: <https://jeugdjournaal.nl/artikel/2195522-baby-otter-gered-in-alaska.html>

¹³ De beoordelaarsovereenstemming werd geëvalueerd in een aanvullend onderzoek, waarbij expertbeoordelaars een deel van de leerlingen achteraf op basis van de beschikbare filmopnames, opnieuw beoordeelden. Dit onderzoek gaf geen aanleiding om oordelen van bepaalde toetsleiders uit te sluiten van analyse (zie Keuning et al., 2019, p. 49)

Tabel 2.4a – Kenmerken van de taakuitvoering spreken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) samen met beoordelingsaspecten uit het beoordelingsmodel van het huidige peilingsonderzoek (gebaseerd op: Van Langen et al., 2017)

Kenmerk taakuitvoering	Aspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (Randvoorwaarde aan de spreekopdracht)	<ul style="list-style-type: none"> • Volledigheid • Inhoudelijke kwaliteit 		
Samenhang	<ul style="list-style-type: none"> • Samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw • Samenhang op microniveau: signaalwoorden 	<ul style="list-style-type: none"> • Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan daarbij het belangrijkste punt duidelijk maken. • Gebruikt korte eenvoudige zinnen en verbindt deze door de juiste, eenvoudige voegwoorden en verbindingswoorden.
Afstemming op doel	<ul style="list-style-type: none"> • Spreekdoel tot uiting brengen 	<ul style="list-style-type: none"> • Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.
Afstemming op publiek	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgebruik afstemmen • Publiek boeien • Non-verbale communicatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Past het taalgebruik aan de luisteraar(s) aan. • Kan gebruik maken van ondersteunende materialen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. • Maakt de juiste keuze voor het register en hetal danniet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal). • Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.
Woordgebruik en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> • Woordgebruik • Woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. • Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	<ul style="list-style-type: none"> • Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw 	<ul style="list-style-type: none"> • De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. • Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies. • Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesprokene. • Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor. 	<ul style="list-style-type: none"> • De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/of haperingen. • Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. • Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zo nodig hersteld. • Is goed te volgen en kan zich gemakkelijk uitdrukken. • Vloeiendheid kan minder zijn als er nagedacht moet worden over de grammaticale vorm, de te kiezen woorden en herstel van fouten.

Scoring

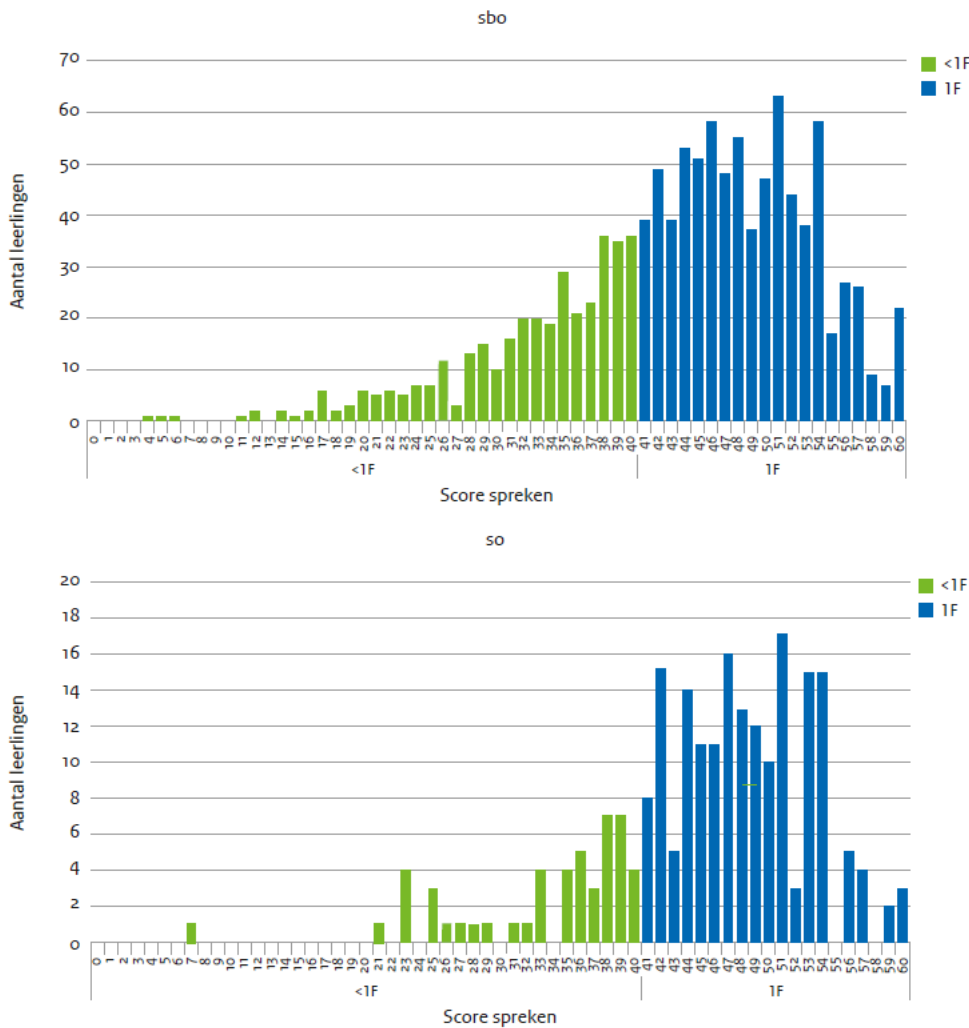
De scores op de beoordelingsaspecten per taak zijn opgeteld tot één totaalscore voor het onderdeel spreken. Bij het berekenen van deze totaalscore wogen de meer technische kenmerken, zoals *woordgebruik en woordenschat* en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*, minder zwaar mee (samen voor 20 procent). Deze kenmerken worden meer beschouwd als middelen die bijdragen aan de spreekvaardigheid, maar daar geen centrale, inhoudelijke rol in spelen. Leerlingen konden een maximale score van 60 punten behalen (op twee taken met elk een maximale score van 15 (beoordelingsaspecten) x 2 (maximaal aantal punten per aspect) = 30 punten).

Het grenspunt (cesuurpunt) waarop het niveau 1F zich bevindt, is oorspronkelijk per taak bepaald. Dit punt is voor het Jeugdjournaalfragment iets lager geplaatst dan voor het dobbelsteenspel. Dat betekent dat de taak die hoort bij het fragment door experts als moeilijker is beoordeeld dan het dobbelsteenspel. Dit blijkt ook uit de scores op de 2 taken: leerlingen scoorden gemiddeld significant lager op het navertellen van het jeugdjournaalfragment (21 punten) dan op de dobbelsteentaak (23 punten). Uiteindelijk is er een samengesteld grenspunt berekend dat van toepassing is op de totaalscore voor het onderdeel spreken. Het cesuurpunt voor 1F ligt op 41 scorepunten.

Resultaten

Figuur 2.4a laat zien welke scores schoolverlaters in het sbo en so behaalden. Geen enkele leerling scoort 0 punten: in het sbo is de minimale score 4 punten (1 leerling) en in het so 7 punten (1 leerling). In het sbo hebben 22 leerlingen de maximale score behaald en in het so 3 leerlingen. Ook hier is te zien dat in het so beter op deze taak is gepresteerd dan in het sbo: een groter aandeel van de so-leerlingen beheerst het fundamenteel niveau 1F (78 procent in het so, tegenover 68 procent in het sbo).

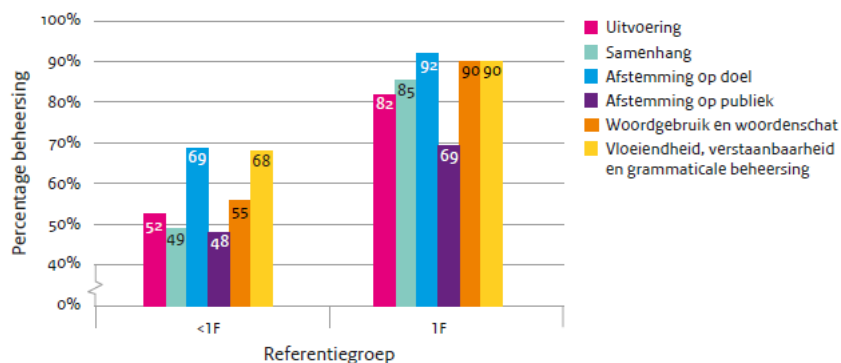
Figuur 2.4a – Scores op de twee spreektaken in het sbo (n=1.153) en so (n=228)



Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

Ook voor het onderdeel spreken, kijken we naar mogelijke verschillen tussen leerlingen in referentiegroepen <1F en 1F in hoe ze de taak uitvoerden. Figuur 2.4b laat per referentiegroep de beoordeling op de verschillende kenmerken van de taakuitvoering zien.

Figuur 2.4b – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel spreken naar referentiegroep (<1F, n=421 vs. 1F, n=996)



Leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen (<1F), scoren op alle kenmerken van de taakuitvoering significant lager dan de groep 1F-leerlingen. Het *afstemmen op het spreekdoel* en *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* gaat de leerlingen die onder 1F scoren significant beter af dan de andere onderdelen van de spreektaak. De meeste moeite heeft deze groep met *samenhang in het verhaal* en *afstemming op het publiek*.

Ook de leerlingen die het fundamentele niveau voor spreken al wel beheersen, hebben vergeleken met de overige kenmerken de minste moeite met het *afstemmen op het spreekdoel* en met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*. Daarnaast scoort hun *woordgebruik en woordenschat* hoog. Op de andere kenmerken van de taakuitvoering scoren leerlingen op 1F-niveau significant lager. De meeste moeite hebben deze leerlingen met het *afstemmen van het verhaal op hun publiek*.

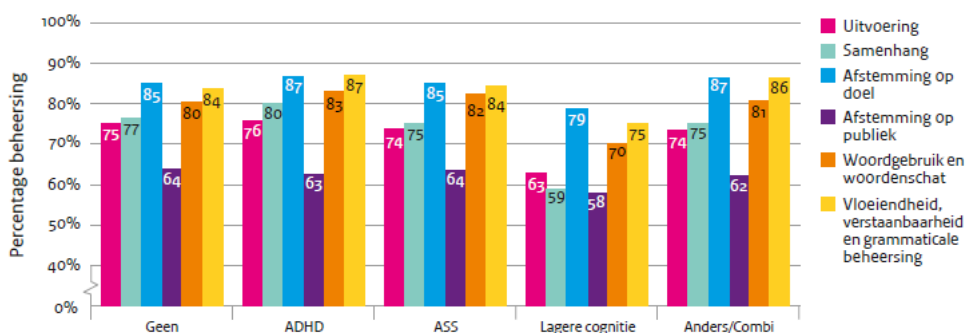
In het reguliere basisonderwijs ziet het relatieve beheersingsniveau van de taakkenmerken voor het onderdeel spreken er vergelijkbaar uit: ook hier scoren leerlingen (zowel de <1F als de 1F-groep) hoog op het *afstemmen op het spreekdoel* en de *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale correctheid* van hun uitingen. Net als in het sbo en so hebben groep 8-leerlingen de meeste moeite met *afstemmen op hun publiek*.

Een duidelijk verschil met het basisonderwijs is de mate waarin leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen *samenhang* weten aan te brengen in hun verhaal. S(b)o-leerlingen uit deze referentiegroep (<1F) hebben hier beduidend meer moeite mee dan met de andere taakkenmerken, terwijl <1F-basisschoolleerlingen dit net zo goed doen als het *afstemmen op het doel* van de spreektaak. Dit is opvallend gezien de aard van de taak: in het basisonderwijs dienden leerlingen een vlog op te nemen over het winnen van een straatprijs. Ze konden hun vlog voorbereiden door van tevoren een spreekhulp in te vullen, maar verder was de taak erg ongestructureerd. De taken in het huidige peilingsonderzoek zijn aangepast op de leerlingpopulatie en daarom meer voorgestructureerd. Dat het alsnog moeilijk is om een fragment op samenhangende wijze na te vertellen (fragment taak) of een verhaal te vertellen (dobbelspel) lijkt specifiek voor leerlingen in het s(b)o en zou samen kunnen hangen met het zorgprofiel van deze leerlingen.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Om na te gaan of zorgprofielen ten grondslag liggen aan verschillen in de manier waarop leerlingen de taak uitvoerden, geeft figuur 2.4c het beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering voor leerlingen zonder en met een bepaald zorgprofiel.

Figuur 2.4c – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel spreken voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=548), met ADHD (n=167), met ASS (n=142), met lagere cognitie (n=140) en met een ander zorgprofiel/combinatie van zorgprofielen (n=263)



In figuur 2.4c is te zien dat leerlingen over het algemeen hoger worden beoordeeld op het *afstemmen op doel*, hun *woordgebruik en woordenschat* en op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* dan op andere kenmerken van de taakuitvoering. Ook is te zien dat leerlingen met een lagere cognitie over het algemeen lager scoren dan leerlingen met andere zorgprofielen of zonder zorgprofiel.

Als we vervolgens binnen de zorgprofielen kijken naar het relatieve beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering, zien we dat het vooral leerlingen met een lagere cognitie zijn die moeite hebben met *samenhang* aanbrengen in hun verhaal ten opzichte van de andere taakkenmerken. Ook hebben zij relatief gezien meer moeite met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*.

Leerlingen met ADHD hebben juist relatief gezien minder moeite met de *samenhang* in hun verhaal. Bij leerlingen met ASS wordt het taakkenmerk *woordgebruik en woordenschat* relatief gezien hoog gescoord. Bij deze leerlingen is er namelijk geen verschil in het percentage beheersing tussen de taakkenmerken *woordgebruik, woordenschat en vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*, terwijl alle andere leerlingen significant slechter scoren op hun *woordgebruik en woordenschat* dan op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken*.

Typerende verschillen tussen referentiegroepen

Ieder kenmerk van de taakuitvoering is beoordeeld aan de hand van meerdere aspecten. Zo komt de score voor het kenmerk *samenhang* bijvoorbeeld tot stand op basis van scores op de beoordelingsaspecten *samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw* en *samenhang op microniveau: signaalwoorden*. Tabel 2.4a (op pagina 79) geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten per taakkenmerk, zoals deze zijn opgenomen in het beoordelingsmodel van spreken. Als we hierop inzoomen, zien we welke specifieke beoordelingsaspecten leerlingen die het fundamentele niveau 1F niet beheersen met name onderscheiden van leerlingen die dit wel doen.

Het verschil tussen de leerlingen die het fundamentele niveau voor spreekvaardigheid wel of nog niet beheersen (1F versus <1F), is vooral zichtbaar bij de naverteltoon die bij het Jeugdjournaalfragment hoort. Leerlingen die het fundamentele niveau beheersen, hanteren vooral een betere opbouw dan leerlingen die het fundamentele niveau nog niet beheersen. Daarnaast is de inhoud van hun verhaal van hogere kwaliteit en krijgen ze hogere scores voor woordgebruik.

Ter illustratie is in Figuur 2.4d van vier leerlingen de prestatie op de naverteltoon uitgeschreven. Twee van deze leerlingen beheersen het fundamentele niveau nog niet (linker paneel) en twee leerlingen behalen het 1F-niveau wel (rechter paneel)

Figuur 2.4d – Citaten naverteltoon

Toetsleider: Kun je aan mij vertellen wat het...? Leerling: Een kleine samenvatting toch? Toetsleider: Nee je mag hem zo gedetailleerd mogelijk doen. Leerling: Oké. Dat de eh otter bij Alaska eh die is gevonden en dat ie en dat ie geen vacht meer had en toen was die weer in het dieren... ehm. Toetsleider: We hebben hier een klein spiekbrieffje als je wilt. Leerling: ... dieren op het strand gevonden en dat ie niet had gegeten. En dat ie 't heel koud had. Vacht was heel weg en eh dierenopvang heb hem ehm opgevangen om eh weer beter te maken en weer terug in het wild te komen."

Toetsleider: Hier heb ik een geheugensteuntje voor je en dan mag jij vertellen waar ging het filmpje over. <Leerling kijkt op briefje en om zich heen> "Oh ehm dat eh een eh hoe heet het... een zeehond volgens mij ehm uit Alaska die had hele slechte haren eh een heel slechte vacht. En hij had het volgens mij heel erg koud en hij was eh hij zat nu bij de dierenopvang waar die werd geholpen en dan ging ie volgens mij alles weer goed en daarna ging hij weer terug naar het wild."

<Helemaal uit het hoofd zonder te kijken naar het blad met steekwoorden; gericht op de camera als ware hij de presentator van het jeugdjournaal> "Hoi ik ben <naam leerling>. We hebben vandaag een babyottertje gevonden ehm ergens in het land. En hij had es eh hij eh we hebben 'm in de dierenopvang gebracht om hem weer beter te maken. Zijn vacht was kapot en daar had ie 't juist heel erg koud en hij had ook heel lang geen eten meer. Hij had dan ook echt heel, heel veel trek. Gelukkig hebben we 'm ehm bij de dierenopvang gebracht en hij is ook weer helemaal beter. Einde."

<Helemaal uit het hoofd zonder te kijken naar het blad met steekwoorden>
"Het ging over een babyotter. Die is gevonden op het strand bij Alaska. Ehm... Hij is gevonden door eh... dierendeskundigen. En ehm... hij had helemaal niets gegeten. En doordat zijn vacht heel koud was, eh ja eigenlijk zijn vacht kapot was had hij het heel koud en ja nu is ja dus naar een dierenopvang en ze denken dus dat hij dus eh binnenkort weer terug naar het wild kan."

SPREEKVAARDIGHEID IN HET KORT

De spreekvaardigheid is gemeten aan de hand van twee taken: een taak waarin leerlingen een fragment uit het Jeugdjournaal navertelden en een taak waarbij leerlingen een verhaal vertelden aan de hand van vijf afbeeldingen die zij kozen uit negen afbeeldingen die op dobbelstenen te zien waren. De prestaties werden beoordeeld aan de hand van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. Op basis van de beoordelingen uit de twee taken is een samengestelde score voor spreekvaardigheid geconstrueerd.

Net als bij luisteren, presteren so-leerlingen ook op de spreektaken beter dan sbo-leerlingen: 78 procent van de so-leerlingen beheerst het fundamenteel niveau 1F tegenover 68 procent van de sbo-leerlingen. Zoomen we in op de kenmerken van de taakuitvoering waarop de leerlingen beoordeeld zijn, dan zien we dat het leerlingen over het algemeen goed lukt om hun verhaal af te stemmen op het spreekdoel en om grammaticaal correct, vloeiend en verstaanbaar te spreken. De meeste moeite hebben leerlingen om hun verhaal af te stemmen op hun publiek.

Vergelijken we dit patroon met de resultaten uit het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019), dan zien we daar een vergelijkbaar beeld. Een uitzondering vormt het aanbrengen van samenhang in het verhaal. S(b)o-leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen hebben hier, in vergelijking met leerlingen uit het basisonderwijs die 1F nog niet beheersen, relatief meer moeite mee. Dit is opvallend, omdat de taken in het peilingsonderzoek voor sbo en so meer voorgestructureerd waren dan de spreektaak in het peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs (namelijk; een vlog opnemen over het winnen van een straatprijs). Een vergelijking tussen zorgprofielen leert dat het vooral leerlingen met een lagere cognitie zijn die lage scores krijgen op dit taakkenmerk. Leerlingen met ADHD hebben juist relatief gezien minder moeite met de samenhang in hun verhaal. Leerlingen met ASS hebben – ten opzichte van andere leerlingen en de andere taakkenmerken – weinig moeite met het vinden van de juiste woorden en het aanbrengen van variatie in hun woordgebruik.

Op de naverteltaak zijn verschillen tussen leerlingen die het fundamentele niveau wél en (net) niet beheersen het grootst: 1F-leerlingen hanteren hier een betere opbouw en hebben een verhaal met een beter woordgebruik en een hogere inhoudelijke kwaliteit dan de <1F-leerlingen.

2.5 Prestaties gespreksvaardigheid

Om de gespreksvaardigheid te meten, is gebruik gemaakt van een bestaand, coöperatief spel uit Duitsland: het Fischerspiel. Leerlingen moeten in dit spel samen een aantal vissen vangen en naar de haven brengen, voordat de storm losbarst. Het spel kent geen individuele winnaars of verliezers, je wint of verliest als groep. Het spel is voor dit onderzoek iets vereenvoudigd, zodat leerlingen van uiteenlopende niveaus de taak goed begrijpen en hun gespreksvaardigheid tot uiting komt.

Het spel werd zoveel mogelijk gespeeld in groepjes van vier. De toetsleider stelde zich tijdens het spel op als coach. Hij of zij zorgde ervoor dat alle leerlingen evenveel aan bod kwamen en zich veilig en betrokken voelden. De toetsleider kon hiervoor vooraf bepaalde interventies doen (Keuning et al., 2019; bijlage 6). In totaal duurde het spel zo'n 30 tot 45 minuten.

Beoordeling

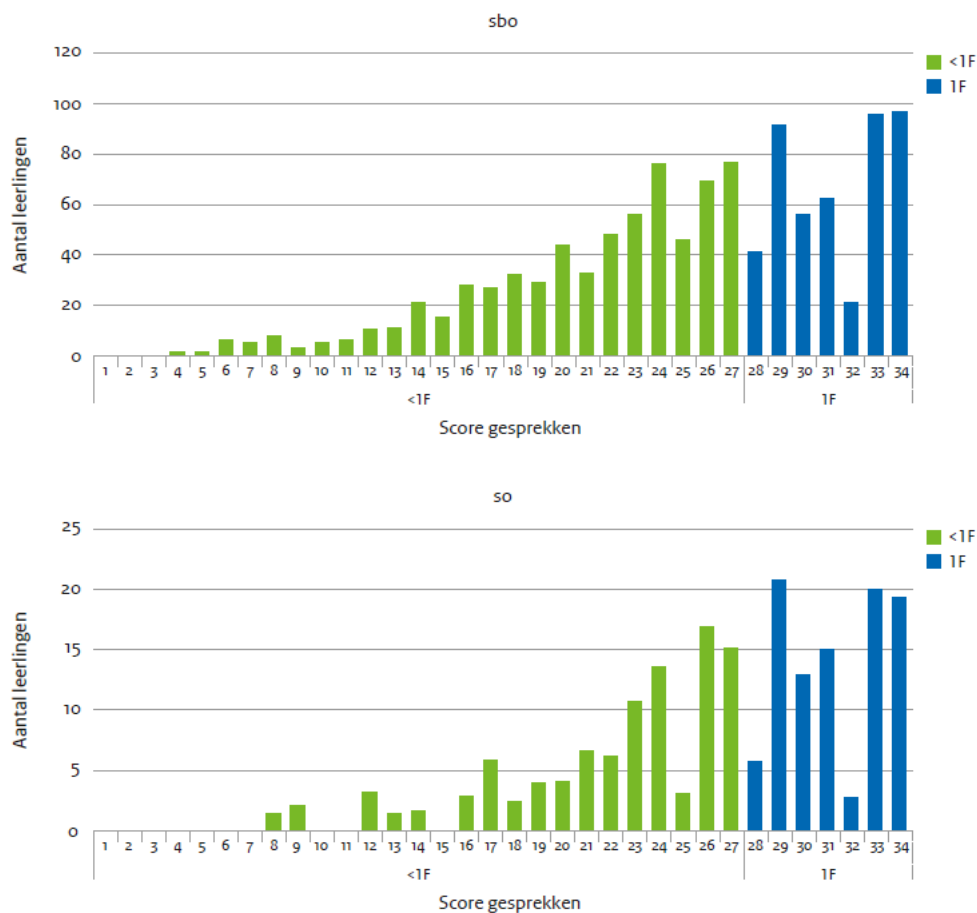
De toetsleider trad ook op als beoordelaar: hij/zij scoorde de leerlingen op een driepuntsschaal (0 - onvoldoende, 1 - voldoende, 2 - goed) op zeventien verschillende beoordelingsaspecten die deel uitmaakten van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel. Dit beoordelingsmodel was – net als bij het onderdeel spreken – gebaseerd op de vijf kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader voor gesprekken worden onderscheiden (tabel 2.5a), aangevuld met de uitvoering van het gesprek (UV) in het algemeen. Leerlingen

konden in totaal maximaal 34 punten halen. Net als bij het onderdeel spreken, vulde de toetsleider het beoordelingsmodel voor elke leerling zoveel mogelijk tijdens het spel in¹⁴.

Resultaten

Leerlingen van het sbo en so lijken in hun beheersing van gespreksvaardigheden meer op elkaar dan in hun beheersing van het subdomein spreken. Respectievelijk 41 en 49 procent van de leerlingen presteert op niveau 1F. Dit is ver onder de 85 procent-ambitie van de commissie Meijerink en ook aanzienlijk lager dan in het regulier basisonderwijs. Daar beheerst 87 procent het 1F-niveau.

Figuur 2.5a – Scores op de gesprekstaak, sbo (n=1.122) en so (n=197)

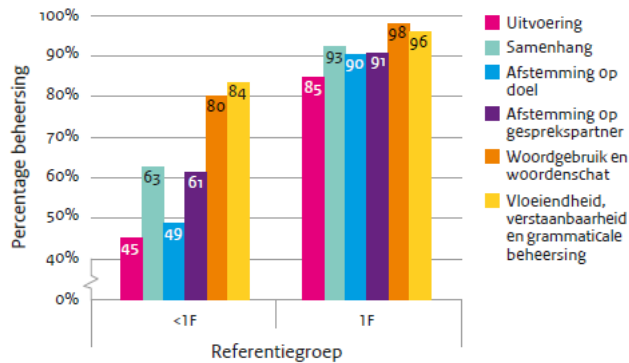


¹⁴ Ook bij het onderdeel gesprekken voeren, is de kwaliteit van de beoordelingen onderzocht in een aanvullend onderzoek. Hiervoor werd een deel van de leerlingen achteraf, op basis van de beschikbare filmopnames, door een expertbeoordelaar beoordeeld. Het aanvullend onderzoek gaf geen aanleiding om oordelen van bepaalde toetsleiders uit te sluiten van analyse.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

Om na te gaan welke van de taakkenmerken moeilijk waren voor de s(b)o-leerlingen in referentiegroepen <1F en 1F, geeft figuur 2.5b het beheersingsniveau per kenmerk van de taakuitvoering.

Figuur 2.5b – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel gesprekken binnen referentiegroepen (<1F, n=776 vs. 1F, n=581)



In figuur 2.5b is te zien dat leerlingen over het algemeen het laagst beoordeeld worden op de *uitvoering* van het gesprek tijdens het samenwerkingsspel. Bij het beoordelen van de *uitvoering* van het gesprek werd gelet op de aanwezigheid en kwaliteit van de argumentatie, de complexiteit van de inhoud en de helderheid van de voorstellen.

Gemiddeld krijgen leerlingen de hoogste scores op *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing*. Leerlingen die het fundamenteel niveau nog niet beheersen, worden op alle kenmerken van de taakuitvoering lager beoordeeld dan leerlingen die niveau 1F al wel beheersen. Wanneer we naar het relatieve beheersingsniveau van elk taakkenmerk binnen de <1F-groep kijken, zien we dat deze groep specifiek moeite heeft met het *afstemmen op doel* gedurende het gesprek dat tijdens het Fischerspiel wordt gevoerd. De 1F-groep wordt op *afstemming op doel* namelijk even hoog beoordeeld als op de *afstemming op gesprekspartner*; bij de groep leerlingen die onder 1F scoort is de beoordeling op de *afstemming op doel* significant lager.

In het regulier basisonderwijs ziet het relatieve beheersingsniveau van de taakkenmerken voor het onderdeel gesprekken er iets anders uit. Ook hier scoren leerlingen (zowel de <1F als de 1F-groep) hoog op *woordgebruik en woordenschat* en de *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale correctheid* van hun uitingen. Maar, het verschil in beheersingsniveau tussen dit kenmerk en de andere taakkenmerken is in de 1F-groep veel groter.

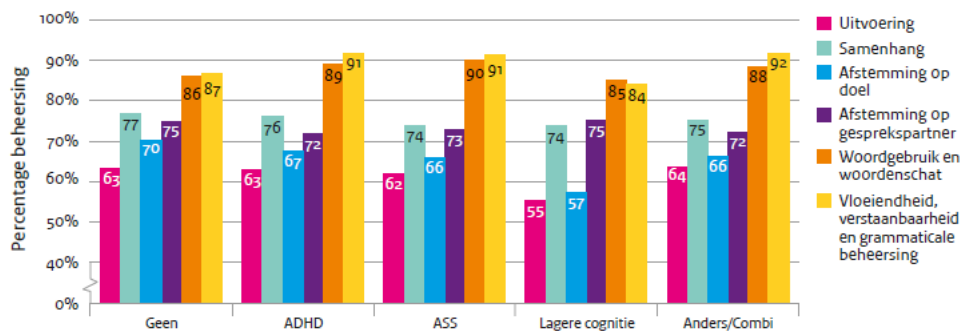
Basisschoolleerlingen met niveau <1F en 1F hebben, net als s(b)o-leerlingen, de meeste moeite met het *uitvoeren* van de gesprekstaak, maar hebben net zoveel moeite met het *nemen van beurten en bijdragen aan samenhang*. Dit is niet het geval in het sbo en so; hier zijn leerlingen juist relatief goed in het *nemen van de beurt en het bijdragen aan de samenhang* van het gesprek.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering naar zorgprofiel

Wanneer we uitsplitsen naar de zorgprofielen van leerlingen (figuur 2.5c), zien we dat het relatieve beheersingsniveau van de kenmerken van de taakuitvoering tussen zorgprofielen er redelijk gelijk uitziet. Over het algemeen hebben leerlingen de meeste moeite met de *uitvoering* van het gesprek en de *afstemming op het gespreksdoel*. Ze hebben de minste moeite met *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct* spreken. Voor de meeste leerlingen geldt dat ze een even hoge score ontvangen voor dit laatste kenmerk als voor *woordgebruik en woordenschat*. Alleen de groep leerlingen met een combinatie van beperkingen of een andere beperking, krijgt een significant hogere beoordeling op *vloeiend, verstaanbaar en grammaticaal correct spreken* dan op hun *woordgebruik en woordenschat*.

Voor leerlingen zonder zorgprofiel geldt dat zij significant hoger scoren op de *afstemming op doel* dan op de *uitvoering* van de gesprekstaak; zij hebben met de *afstemming op doel* relatief gezien minder moeite dan leerlingen met een zorgprofiel. Tot slot scoren leerlingen met ADHD relatief gezien iets lager op het *afstemmen op hun gesprekspartners*. Waar andere leerlingen beter scoren op het *afstemmen op gesprekspartners* dan op het *gespreksdoel*, is voor leerlingen met ADHD de score op deze taakkenmerken niet significant verschillend.

Figuur 2.5c – Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel gesprekken voor leerlingen zonder zorgprofiel (n=519), met ADHD (n=161), met ASS (n=127), met lagere cognitie (n=131) en met een ander zorgprofiel/combinatie van zorgprofielen (n=253)



Typende verschillen tussen referentiegroepen

Opnieuw zoomen we in op de beoordelingsaspecten per kenmerk van de taakuitvoering, om zo te onderzoeken wat de prestaties van leerlingen die het fundamenteel niveau wel en niet beheersen onderscheidt. In het beoordelingsmodel van de gesprekstaak zijn de beoordelingsaspecten opgenomen zoals omschreven in tabel 2.5a

Tabel 2.5a – Kenmerken van de taakuitvoering gesprekken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) samen met beoordelingsaspecten uit het beoordelingsmodel van het huidige peilingsonderzoek (Van Langen et al., 2017)

Kenmerk taakuitvoering	Aspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (Randvoorwaardelijk voor gesprekstaak)	<ul style="list-style-type: none"> • Kwaliteit van de inhoud 		
Beurten nemen en bijdragen aan samenhang	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprek onderhouden • Passendheid van het woord nemen • Inbreng gesprekspartners integreren 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan de juiste frase gebruiken om aan het woord te komen. • Kan een reactie uitstellen totdat hij de bijdrage van de ander geïnterpreteerd en beoordeeld heeft.
Afstemming op doel	<ul style="list-style-type: none"> • Doelgerichtheid • Begrijpelijk maken 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. • Herkent gespreksituaties en kan passende routines gebruiken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. • Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
Afstemming op de gesprekspartner(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgebruik afstemmen • Non-verbale communicatie • Actief luistergedrag • Reageren op gesprekspartner 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan de gesprekspartner(s) redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. • Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reactieschatten. • Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. • Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).
Woordgebruik en woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> • Woordgebruik • Woordenschat 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. • Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	<ul style="list-style-type: none"> • Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw 	<ul style="list-style-type: none"> • De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. • Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies. 	<ul style="list-style-type: none"> • De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/of haperingen. • Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. • Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zo nodig hersteld.

De gespreksvaardigheid van leerlingen die het fundamenteel niveau beheersen, kenmerkt zich ten opzichte van leerlingen die 1F nog niet beheersen door doelgerichtheid. Leerlingen die op fundamenteel niveau presteren, nemen vaker initiatief om een gezamenlijk gespreksdoel te behalen door gesprekspartners bij het gesprek te betrekken. De typische 1F-leerling geeft aanwijzingen en suggesties aan andere leerlingen en speelt actief en direct in op vragen van de toetsleider en anderen. De typische 'onder 1F scorende leerling' daarentegen, praat over het algemeen niet of nauwelijks tijdens zijn beurt of de beurt van anderen, overlegt niet en werkt niet samen.

Daarnaast verschillen leerlingen met en zonder niveau 1F van elkaar in de mate waarin ze hun eigen gedachtegang begrijpelijk maken naar de gesprekspartners. 1F-leerlingen spreken bijvoorbeeld hardop hun overwegingen uit bij verschillende keuzes in het spel. Leerlingen die onder 1F-niveau presteren brengen zo weinig in het gesprek in, dat er geen sprake is van het delen van overwegingen. Tot slot vertonen leerlingen die het 1F-niveau beheersen meer actief luistergedrag dan leerlingen die dit niveau (nog) niet beheersen. De typische onder 1F scorende leerling lijkt sneller afgeleid van de taak en vertoont veel niet-taakgerelateerd gedrag, zoals het maken van fysieke bewegingen die niet relevant zijn in relatie tot de activiteit.

GESPREKSVAARDIGHEID IN HET KORT

Om de gespreksvaardigheid te meten, is gebruik gemaakt van een samenwerkingsspel. De gespreksvaardigheid werd op individueel niveau beoordeeld door de toetsleider door middel van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel.

Op de gesprekstaak werd zowel in het sbo als het so (verschillen zijn niet significant) zwak gescoord: slechts 41 procent van de sbo- en 49 procent van de so-leerlingen presteert op het fundamenteel niveau. Dit percentage ligt aanzienlijk lager dan in het reguliere basisonderwijs, waar 87 procent van de leerlingen het 1F-niveau beheerst. Ook als we alleen naar leerlingen in leerroute 1 kijken, presteert nog steeds 40 procent van de s(b)o-leerlingen onder het fundamenteel niveau.

Welk kenmerk van de taak is dan het moeilijkst uit te voeren? Over het algemeen worden leerlingen het laagst beoordeeld op de inhoudelijke kwaliteit van het gesprek dat ze voeren tijdens het samenwerkingsspel. Specifiek voor <1F-leerlingen geldt dat ze moeite hebben met het afstemmen van hun input op het gespreksdoel. Leerlingen met ADHD hebben – in tegenstelling tot andere leerlingen – net zoveel moeite met de afstemming op gesprekspartners als met de afstemming op het gespreksdoel.

Verschillen tussen leerlingen die het fundamenteel niveau voor gesprekken wel halen en (net) niet halen, zijn het grootst als we kijken naar doelgerichtheid, het begrijpelijk maken van de eigen gedachtegang en het actieve luistergedrag. De typische <1F-leerling is snel afgeleid en levert een beperkte bijdrage aan het gesprek.

2.6 Trend luistervaardigheid sbo 2007-2018

Naast het peilen van de mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so in 2017/2018, heeft dit onderzoek ook tot doel om na te gaan hoe de prestaties van schoolverlaters in het s(b)o zijn veranderd ten opzichte van eerdere peilingsjaren. We kunnen deze vergelijking alleen maken voor het subdomein luisteren binnen het sbo. In het so is niet eerder gepeild en de andere mondelinge taalvaardigheden zijn in ander peilingsonderzoek niet (gespreksvaardigheid) of niet op vergelijkbare manier (spreekvaardigheid) gemeten.

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 items zijn zowel in 2007 als in 2018 door sbo-leerlingen gemaakt¹⁵.

Wanneer we scores tussen 2007 en 2018 vergelijken, en hierbij controleren voor de achtergrondkenmerken leeftijd en geslacht (vanwege verschillen tussen de deelnemers in beide jaren¹⁶), dan zien we dat de luistervaardigheid in 2018 significant lager is dan in 2007. In 2018 behaalden leerlingen gemiddeld een beheersingsgraad van 61 procent. In 2007 was dit 64 procent. Deze bevinding is in overeenstemming met de lichte daling van de luistervaardigheid in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Een kanttekening bij de bevinding is wel dat we geen andere gegevens over de leerlingen uit 2007 hebben dan hun leeftijd en geslacht. Met mogelijke andere veranderingen in de leerlingpopulatie in het sbo (bijvoorbeeld in zorgzwaarte) hebben we dus in de vergelijking tussen beide peilingsjaren geen rekening kunnen houden.

¹⁵ Door gebruik te maken van item respons theorie, konden leerlingcores (op alle items) uit de twee peilingen op één schaal geplaatst worden.

¹⁶ In 2007 is de luistertaak afgenomen bij 12- en 13-jarige sbo-leerlingen, terwijl dit in het huidige peilingsonderzoek is gebeurd bij alle schoolverlaters (en niet een bepaalde leeftijdsgroep). We vergelijken daarom alleen uitkomsten van 12- en 13-jarigen. Zowel bij de 12- als bij de 13-jarigen is de gemiddelde luistervaardigheid in 2018 lager dan in 2007. Het verschil is echter alleen significant voor de groep 13-jarigen: voor deze groep geldt dat het beheersingsniveau 6 procent lager ligt in 2018 dan in 2007. Voor de groep 12-jarigen is het verschil 1,4 procent.