

Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

2023-2024



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.Mondelinge taalvaardigheid

Einde basisonderwijs,
speciaal basisonderwijs
en speciaal onderwijs
2023-2024



Inhoudsopgave

Voorwoord	9
Mondelinge taalvaardigheid in beeld	10
Resultaten in het kort	13



Deel A Reflectie op de resultaten **17**

Inleiding **19**

1 Reflectie en discussie **21**

- | | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Wat opvalt aan uitkomsten Peil.Mondelinge taalvaardigheid bo, sbo en so 2023-2024 | 21 |
| 1.2 | Suggesties voor een volgende peiling Mondelinge taalvaardigheid | 26 |

2 Adviezen van de focusgroep naar aanleiding van de peiling **29**

- | | | |
|-----|------------------------------------|----|
| 2.1 | Adviezen voor de onderwijspraktijk | 29 |
| 2.2 | Adviezen voor het onderwijsbeleid | 29 |
| 2.3 | Adviezen voor vervolgonderzoek | 30 |
-



Deel B De resultaten **33**

Inleiding en leeswijzer **35**

Het onderwijsleerproces in het kort **39**

1 Het onderwijsleerproces **43**

- | | | |
|-------|--|----|
| 1.1 | Schoolbeleid | 44 |
| 1.1.1 | Visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid | 44 |
| 1.1.2 | Leerdoelen | 46 |
| 1.1.3 | Leerlijnen | 47 |
| 1.1.4 | Professionalisering | 48 |

1.2	Onderwijsaanbod	50
1.2.1	Onderwijstijd	50
1.2.2	Integratie mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen of leergebieden	52
1.2.3	Methode en materiaal	54
1.3	Lespraktijk	56
1.3.1	Effectieve instructie	56
1.3.2	Frequentie taken	60
1.4	Zicht op ontwikkeling en differentiatie	63
1.4.1	Bijhouden van leervorderingen	63
1.4.2	Gerichte ondersteuning van leerlingen bij achterblijvende prestaties	66
	Houding en gedrag ten opzichte van taal in het kort	71
2	Houding en gedrag ten opzichte van taal	73
2.1	Leerlingenmerken	74
2.1.1	Thuis taal	74
2.1.2	Taalactiviteiten thuis	75
2.2	Leerkrachtkenmerk: ervaren bekwaamheid	83
	Prestaties mondelinge taalvaardigheid in het kort	87
3	Prestaties mondelinge taalvaardigheid	89
3.1	Referentieniveaus	89
3.2	Prestaties luisteren, spreken en gesprekken voeren	90
3.3	Prestaties luistervaardigheid	91
3.3.1	Prestaties luistertoets	92
3.3.3	Trend luistervaardigheid	98
3.4	Prestaties spreekvaardigheid	98
3.5	Prestaties gespreksvaardigheid	104

Verschillen tussen scholen en leerlingen in het kort 113

4 Verschillen tussen scholen en leerlingen 115

- 4.1 Verschillen tussen scholen en leerlingen 116
- 4.2 Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken 119
 - 4.2.1 Onderwijsleerproces 120
 - 4.2.2 Domeinspecifieke leerlingkenmerken 121
 - 4.2.3 Algemene leerling- en schoolkenmerken 121



Deel C Achtergrond van de peiling 123

1 Doel en werkwijze van de peiling mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so 125

- 1.1 De peiling mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so 125
 - 1.1.1 Doelen van Peil.Mondelinge taalvaardigheid schooljaar 2023-2024 125
 - 1.1.2 Uitvoering 125
 - 1.1.3 Leeswijzer 126
- 1.2 Van referentieniveaus en kerndoelen naar toetsinstrumenten 126
 - 1.2.1 Kerndoelen 126
 - 1.2.2 Referentieniveaus 126
 - 1.2.3 Domeinbeschrijving en literatuuroverzicht 127
- 1.3 De instrumenten 127
 - 1.3.1 De toets mondelinge taalvaardigheid 127
 - 1.3.2 Overige instrumenten 129
- 1.4 Deelnemende scholen en leerlingen 130
 - 1.4.1 Steekproef van scholen en leerlingen 130
 - 1.4.2 Algemene achtergrondkenmerken van leerlingen 131
 - 1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken van leerkrachten 134

Literatuurlijst 137



Voorwoord

Mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor taalontwikkeling en onze sociale omgang met elkaar. Net als lezen en schrijven is het belangrijk voor het volgen van vervolgonderwijs en het goed mee kunnen doen aan de maatschappij. We praten vaak de hele dag: we delen gedachten, stellen vragen. Toch blijkt op basis van dit onderzoek dat spreken, luisteren en gesprekken voeren meer doelgerichte aandacht zou moeten krijgen in het onderwijs.

Dit onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid is het vervolg op 2 eerdere peilingen: in 2017 peilden we aan het einde van het basisonderwijs (bo) en in 2018 aan het einde van het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so). Met deze nieuwe peiling, waarin alle 3 de onderwijssoorten zijn meegenomen, kunnen we resultaten en aanbevelingen vergelijken met 6 of 7 jaar geleden. Precies dat waarvoor de peilingsonderzoeken bedoeld zijn: de inhoud, kwaliteit en het niveau van het onderwijs in een leergebied in kaart brengen, en ook de trends daarin, om zo input te bieden voor een brede dialoog hierover.

Kijken we naar de prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, dan zien we een wisselend beeld. Luistervaardigheid is in het bo iets verbeterd, terwijl spreekvaardigheid in alle 3 de onderwijssoorten is afgenomen. Bij gespreksvaardigheid is het aandeel leerlingen dat referentieniveau 1F nog niet beheerst het grootst. Op dat niveau kun je eenvoudige teksten begrijpen, spreken en een gesprek voeren over alledaagse onderwerpen.

Al is het beeld voor de verschillende subdomeinen en onderwijssoorten wisselend, er is bij de meeste onderdelen wel degelijk sprake van een dalende trend. En dat terwijl schoolleiders en leerkrachten zeggen veel belang te hechten aan mondelinge taalvaardigheid. Ze richten zich op de algemene doelen uit de taalmethode en integreren mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen of zaakvakken. Ook zijn de meeste leerkrachten behoorlijk positief over hun eigen didactisch handelen. Maar waarom blijven de prestaties van leerlingen dan toch achter?

Volgens de experts die we vroegen op het onderzoek te reflecteren, is er een verschil tussen hoe scholen omgaan met mondelinge taalvaardigheid en met lezen en schrijven. Bij mondelinge taalvaardigheid zijn expliciete doelen, structurele monitoring en kennisuitwisseling niet vanzelfsprekend. In de huidige kerndoelen is weinig aandacht voor mondelinge taalvaardigheid. En in de Staat van het Onderwijs concludeerden wij al dat scholen relatief vaak herstelopdrachten krijgen om het zicht op ontwikkeling en begeleiding te verbeteren. Omdat mondelinge taalvaardigheid moeilijk meetbaar is, wordt dit minder systematisch gevolgd. Ook geven de experts aan dat leerkrachten over hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid weinig feedback krijgen, waardoor zij wellicht onvoldoende worden uitgedaagd zich hier verder in te bekwamen.

Om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren, is professionalisering van schoolteams en meer doelgerichte aandacht nodig, aldus de experts. Bij de vorige peilingsonderzoeken wezen deskundigen ook al op het belang van een verdere explicitering van de doelen voor mondelinge taalvaardigheid en op het beschikbaar komen van meetinstrumenten voor spreek- en gespreksvaardigheid. Dat begint bij de basis, bij de lerarenopleidingen. Zoals we onlangs in het onderzoek naar de curricula van deze opleidingen constateerden is het van belang om de bekwaamheid van iedere leraar te borgen. Ook voor mondelinge taalvaardigheid is dit belangrijk, zodat iedere leraar voldoende is voorbereid om goed onderwijs te geven.

In de geactualiseerde kerndoelen is er meer aandacht voor mondelinge taalvaardigheid. Wij roepen scholen en andere partijen in de onderwijsketen nu al op om zich te oriënteren op deze kerndoelen. Want je kunnen uiten, luisteren en goede gesprekken voeren is belangrijk, voor kinderen zelf én voor de samenleving.

Alida Oppers

Inspecteur-generaal van het Onderwijs

Mondelinge taalvaardigheid in beeld

Trend vergeleken met 2017 basisonderwijs (bo)
en 2018 speciaal (basis)onderwijs (sbo, so)

Gespreksvaardigheid

Bo	gedaald
Sbo	gelijk gebleven
So	gedaald



Luistervaardigheid

Bo	gestegen
Sbo	gelijk gebleven
So	gedaald

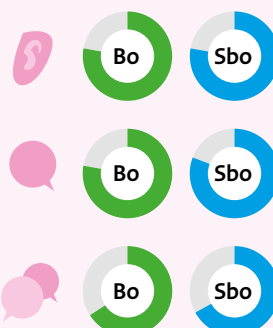


Top 3 meest voorkomende taalactiviteiten thuis



Structureel bijhouden van leervorderingen

Groep 1 & 2



Groep 3 t/m 8



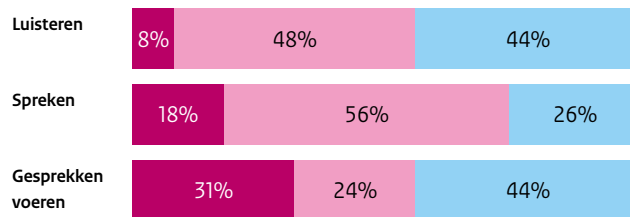
Wat leerlingen hun ouders zien doen

- 1 Kijken naar het journaal of nieuwsprogramma
- 2 Brieven of mail schrijven
- 3 Krant of tijdschrift lezen

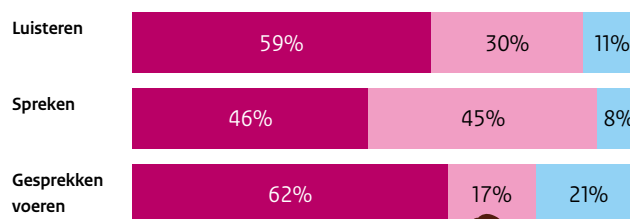


Prestaties van leerlingen

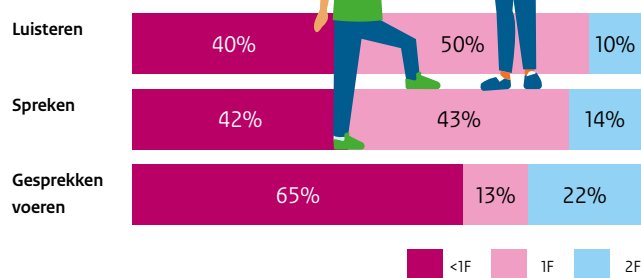
Basisonderwijs



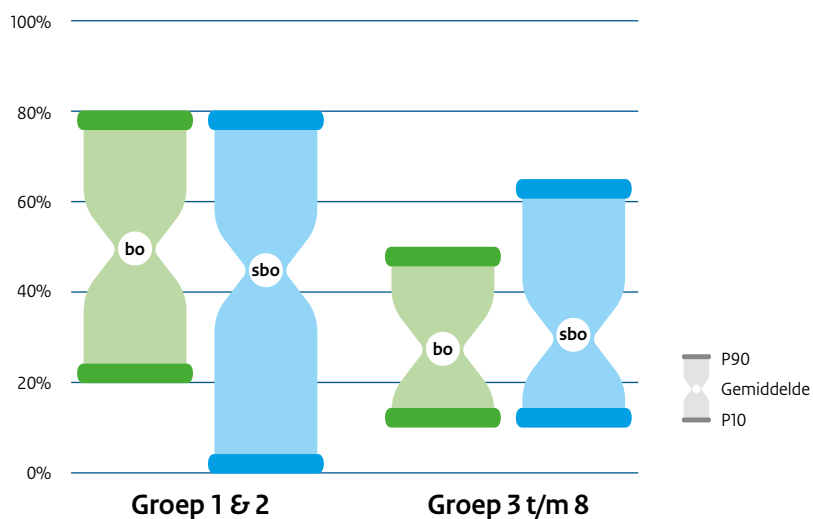
Speciaal basisonderwijs



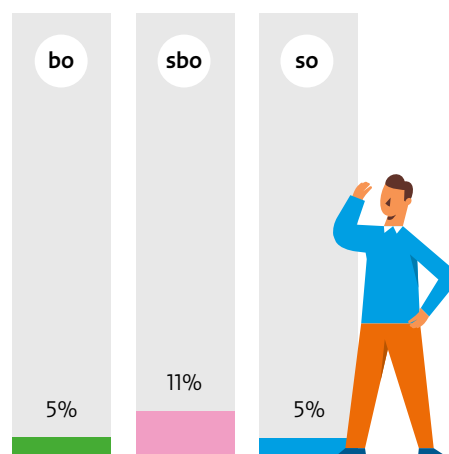
Speciaal onderwijs



Percentage onderwijstijd dat wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid



Deelname professionalisering leerkrachten afgelopen 2 jaar



Oorlog Nederland en Duitsland



Resultaten in het kort

Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so 2023-2024 geeft zicht op de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in het laatste leerjaar van het basisonderwijs (bo), schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (sbo) en schoolverlaters in cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so). De resultaten zijn vergeleken met resultaten uit peilingsonderzoeken uit 2017 en 2018. Daarnaast laat het onderzoek zien hoe het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de scholen eruitziet en welke achtergrondkenmerken leerlingen en leerkrachten hebben. Tot slot is bekeken welke algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en klassen samenhangen met de verschillen in leerlingprestaties op dit gebied.

Prestaties mondelinge taalvaardigheid

3 subdomeinen voor mondelinge taalvaardigheid

Mondelinge taalvaardigheid bestaat uit de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren. Het bleek niet mogelijk om één enkele schaal voor mondelinge taalvaardigheid te maken. Daarom bekijken we welk referentieniveau leerlingen beheersen per subdomein.

Luistervaardigheid in het basisonderwijs iets gestegen, in het speciaal onderwijs iets gedaald

Voor luisteren haalt 92% van de leerlingen in het bo het 1F-niveau. Voor het sbo is dit 41%; in het so 60%. In het bo haalt 44% van de leerlingen niveau 2F. In het sbo is dit 11% en in het so 10%. De luistervaardigheid van leerlingen in groep 8 in het bo is iets verbeterd ten opzichte van de peiling in 2017. In het sbo is de luistervaardigheid niet significant veranderd sinds de peiling in 2018. Daarentegen presteren schoolverlaters in het so iets slechter vergeleken met de peilingsresultaten uit 2018. Bij elke trendvergelijking voor het so is het belangrijk rekening te houden met het feit dat nu ook cluster 3-leerlingen zijn meegenomen. In de vorige peiling ging het alleen om cluster 4-leerlingen.

Spreekvaardigheid van leerlingen lager dan in vorige peilingsonderzoeken

Op het onderdeel spreken behaalt 82% van de bo-leerlingen in groep 8 ten minste niveau 1F. In het sbo en so is dit respectievelijk 54% en 58% van de leerlingen. Het percentage van de leerlingen dat 2F behaalt voor spreken

is 26% in het bo, 8% in het sbo en 14% in het so. We zien dat een groter aandeel van de bo-leerlingen onder 1F presteert dan in 2017. In het sbo en so zien we een kleine achteruitgang in de spreekvaardigheid vergeleken met 2018.

Gespreksvaardigheid in zowel het basisonderwijs als speciaal onderwijs gedaald

Voor alle 3 de onderwijssoorten geldt dat het aantal leerlingen dat 1F nog niet beheerst, het grootst is bij gespreksvaardigheid. In het bo haalt 69% van de leerlingen 1F. In het sbo en so ligt dit percentage op respectievelijk 38% en 35% van de leerlingen. Het percentage van de leerlingen dat 2F behaalt voor gesprekken is 44% in het bo, 21% in het sbo en 22% in het so. Het percentage van de bo-leerlingen dat referentieniveau 1F of hoger behaalt, is iets afgenomen ten opzichte van 2017. In het sbo is de gespreksvaardigheid niet significant veranderd ten opzichte van 2018. In het so is de gespreksvaardigheid lager dan in 2018.

Het onderwijsleerproces mondelinge taalvaardigheid

Belang voor mondelinge taalvaardigheid breed gedragen

De meeste schoolleiders geven aan dat de leerkrachten op hun school het belang van (meer) aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs breed ondersteunen. Leerkrachten geven zelf ook aan dat zij onderwijs in mondelinge taalvaardigheid belangrijk vinden.

Veelal algemene doelen gebaseerd op taalmethode en geïntegreerde leerlijnen

Op de meeste scholen beschrijft het taalbeleids- of schoolplan mondelinge taalvaardigheid in grote lijnen, met algemene (taal)doelen voor de hele school. Vaak zijn deze doelen gebaseerd op de taalmethode. De meeste scholen volgen de leerlijnen van de taalmethode. Meestal zijn de leerlijnen voor de 3 subdomeinen (luisteren, spreken, gesprekken) met elkaar geïntegreerd.

Weinig aandacht in teamvergaderingen en weinig professionaliseringsactiviteiten

Thema's over mondelinge taalvaardigheid komen op veel scholen in minder dan een kwart van de teamvergaderingen aan de orde. Een klein deel van de leerkrachten zegt te hebben deelgenomen aan een professionaliseringsactiviteit op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in de afgelopen 2 jaar.

Een derde tot de helft van onderwijstijd voor mondelinge taalvaardigheid, meestal geïntegreerd

In groep 1 en 2 bestaat ongeveer de helft van de onderwijstijd uit mondelinge taalvaardigheid, in groep 3 tot en met 8 is dit ongeveer een derde van de onderwijstijd. Vaak wordt er geen specifieke tijd ingeroosterd voor mondelinge taalvaardigheid. Er is wel aandacht voor mondelinge taalvaardigheid tijdens het opbouwen van kennis voor de zaakvakken of bij leesvaardigheid. Over het algemeen gaat er meer aandacht naar mondelinge taalvaardigheid dan naar schrijfvaardigheid, maar minder dan naar leesvaardigheid.

Taalmethode vaak als basis voor lessen, al dan niet aangepast

Scholen gebruiken vaak een taalmethode en/of een kleuterprogramma voor het werken aan mondelinge taalvaardigheid. Vooral in het sbo en so passen leerkrachten de lesactiviteiten uit de taalmethode aan om de lessen vorm te geven. Leerkrachten die de taalmethode niet gebruiken, geven hun lessen meestal vorm op basis van de inhoud van zaakvakken of thema's en projecten.

Leerkrachten tamelijk positief over hun didactisch handelen

Bijna alle leerkrachten geven aan in het algemeen hun taalgebruik af te stemmen op het niveau van de leerlingen. Ook geven ze aan dat ze open en prikkelende vragen stellen en gerichte feedback geven aan leerlingen. Voor de 3 afzonderlijke subdomeinen geven leerkrachten ook vaak aan de didactische handelingen bij de betreffende subdomeinen toe te passen.

Leerkrachten oefenen gemiddeld 1 tot 2 keer per maand doelbewust met leerlingen

Leerkrachten oefenen het subdomein luisteren vaak met leerlingen door te luisteren naar een verhaal dat iemand in het klaslokaal vertelt. Voor spreken oefenen leerlingen vaak door verslag uit te brengen van een gebeurtenis of door een verhaal (na) te vertellen. Leerkrachten oefenen het voeren van gesprekken het vaakst met leerlingen door vrije gesprekken te voeren. Bijvoorbeeld in een kringgesprek, om ervaringen en gevoelens uit te wisselen. Ook oefenen ze overleggen vaak. Bijvoorbeeld over hoe leerlingen samen een taak kunnen uitvoeren.

Structurele monitoring bij kleuters, variatie in andere groepen

Een ruime meerderheid van de scholen volgt structureel de leervorderingen van leerlingen op alle 3 de subdomeinen in groep 1 en 2. In groep 3 tot en met 8 volgen scholen de vorderingen wisselend: soms structureel, soms incidenteel en soms niet. Als scholen de vorderingen volgen, gebeurt dit meestal door observaties van groepsleerkrachten of toetsen uit de (taal)methode.

Structurele gerichte ondersteuning door extra oefening in groepjes

Op het merendeel van de scholen krijgen leerlingen met achterblijvende prestaties in alle groepen structurele, gerichte ondersteuning voor de 3 subdomeinen. In groep 3 tot en met 8 van het bo gebeurt dit meestal incidenteel. Bij deze gerichte ondersteuning zijn vaak groepsleerkrachten, intern begeleiders en logopedisten betrokken. Zij geven de gerichte ondersteuning vaak in de vorm van extra oefening in groepjes.

Houding en gedrag ten opzichte van taal

Twee derde tot helft van de leerlingen spreekt thuis altijd Nederlands

Ongeveer twee derde van de bo-leerlingen spreekt thuis altijd Nederlands; in het sbo en so geldt dit voor iets meer dan de helft van de leerlingen. Een klein deel van de leerlingen spreekt thuis soms of nooit Nederlands. De meeste meertalige leerlingen spreken thuis (ook) een andere taal zoals Turks of Pools. Ongeveer een vijfde tot een kwart van de meertalige leerlingen spreekt thuis (ook) een dialect of streektaal van het Nederlands, of Fries.

Leerlingen chatten of appen frequent en zien hun ouders kijken naar het nieuws

Taalactiviteiten die leerlingen in alle onderwijssoorten thuis vaak doen, zijn chatten of appen en het kijken naar televisieprogramma's of films. Een deel van de leerlingen leest ook dagelijks boeken, tijdschriften of kranten. Een kwart tot bijna de helft van de leerlingen zegt dit

nooit te doen. Taalactiviteiten die leerlingen hun ouders vaak zien doen, zijn: het kijken van het journaal of een nieuwsprogramma en het schrijven van mails of brieven.

Leerlingen in groep 8 worden minder voorgelezen dan toen ze jong waren

De helft van de sbo- en so-leerlingen en vier vijfde van de bo-leerlingen werd vroeger minimaal wekelijks voorgelezen. Vanaf groep 8 geldt dit voor minder dan 10% van de leerlingen in alle onderwijssoorten. De meeste leerlingen praten thuis minimaal wekelijks over wat ze op of na school hebben gedaan. Praten over televisieprogramma's of het nieuws doet minder dan de helft van de leerlingen wekelijks.

Leerlingen ervaren luisterklimaat redelijk positief

Gemiddeld zijn leerlingen in alle onderwijssoorten redelijk positief over het luisterklimaat in hun klas: het komt relatief weinig voor dat leerlingen hun leerkrachten niet goed begrijpen door bijvoorbeeld het gebruik van moeilijke woorden of een te hoog spreekt tempo. Leerlingen ervaren wel met enige regelmaat dat hun leerkracht lang moet wachten tot de klas stil is, of dat er te veel lawaai is om de leerkracht goed te kunnen verstaan.

Positieve spreekvrijheid in de klas

Leerlingen in elk van de onderwijssoorten zijn positief over de spreekvrijheid in de klas. Ze geven aan dat hun klasgenoten over het algemeen vragen durven te stellen, hun mening kunnen geven en goed naar elkaar luisteren. Een beperkt aantal leerlingen geeft aan dat het regelmatig voorkomt dat kinderen in de klas worden gepest of uitgelachen wanneer zij een afwijkende mening hebben.

Leerkrachten vinden zichzelf behoorlijk bekwaam

Vrijwel alle leerkrachten zijn ervan overtuigd dat de wijze waarop zij zelf luisteren, spreken en gesprekken voeren, invloed heeft op de ontwikkeling van deze vaardigheden bij hun leerlingen. Gemiddeld vinden leerkrachten zichzelf behoorlijk bekwaam op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Zo zijn de meeste leerkrachten op de hoogte van de manier waarop zij de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. Ook hebben ze een beeld van het verloop van de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bij kinderen van basisschoolleeftijd. Een minderheid van de leerkrachten geeft aan het lastig te vinden om leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid en om de lessen in mondelinge taalvaardigheid vorm te geven.

Verschillen in mondelinge taalvaardigheid

Klassen verschillen onderling in mondelinge taalvaardigheid

Voor elk van de 3 subdomeinen geldt dat sommige klassen gemiddeld beter presteren dan andere klassen. In de regel zien we dat bo-klassen een hoger klasgemiddelde hebben dan sbo- en so-klassen. Dat is bij alle subdomeinen het geval.

De meeste verschillen in resultaten worden verklaard door verschillen tussen leerlingen

Voor alle subdomeinen en onderwijssoorten zien we dat het grootste deel van de spreiding van de geobserveerde prestaties toe te schrijven is aan verschillen tussen leerlingen; dit varieert tussen de 71% en 88%. Dat betekent dat, afhankelijk van het subdomein en onderwijssoort, 12% tot 29% van de variantie aan verschillen tussen klassen toe te schrijven is.

Leerlingen met minder spreekangst en grotere woordenschat laten vaker een betere mondelinge taalvaardigheid zien

In zowel het bo als het sbo zien we dat leerlingen met spreekangst gemiddeld een lagere spreek- en gespreksvaardigheid laten zien. Ook zien we dat een grote woordenschat positief samenhangt met de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. Daarnaast zien we dat enkele algemene kenmerken samenhangen met specifieke subdomeinen. Denk aan de mate waarin leerlingen thuis met ouders over school, boeken en andere media spreken, en de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in schoolvergaderingen. In het so waren er onvoldoende data beschikbaar om samenhang met kenmerken te onderzoeken.

Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so 2023-2024

Peil.Mondelinge taalvaardigheid vond plaats in het schooljaar 2023-2024. Aan het peilingsonderzoek deden 2.926 leerlingen mee op 131 bo-scholen (169 klassen), 1.053 leerlingen op 55 sbo-scholen (108 klassen) en 414 leerlingen op 28 so-scholen (52 klassen). Voor alle onderwijssoorten was de steekproef representatief voor de totale schoolpopulatie. De toets mondelinge taalvaardigheid werd digitaal bij leerlingen afgenomen in het voorjaar van 2024. Schoolleiders en leerkrachten vulden hun vragenlijst ook digitaal in.

DEELA

Reflectie op de resultaten





Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs 2023-2024 duiden? Wat kunnen ze betekenen voor de onderwijspraktijk en beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek? Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van experts uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Met als doel om samen te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan aanbevelingen te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

Midden september 2025 gingen de onderwijsexperts met elkaar in gesprek over het peilingsonderzoek en het belang van mondelinge taalvaardigheid. Ze spraken over de kansen die er zijn om de kwaliteit van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (verder) te verbeteren en de vaardigheden van leerlingen te bevorderen.

Daarbij ging het bijvoorbeeld over de monitoring van voortgang op mondelinge taalvaardigheid van leerlingen na groep 2 en de mogelijke oorzaken van de neerwaartse trend op sommige onderdelen van spreek-, luister- en gespreksvaardigheid. Ook wisselden de experts van gedachten over de mogelijkheden van professionalisering van leerkrachten en over de vraag welke werkvormen het meest geschikt zijn voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Dit hoofdstuk is een weergave van de duiding en aanbevelingen van de focusgroep. Het is bedoeld als eerste aanzet voor een breder gesprek over de resultaten van deze peiling en mogelijke vervolgacties.

Leden van de focusgroep

Alle leden van de focusgroep zijn deskundig op het domein mondelinge taalvaardigheid, vanuit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid of het onderwijsonderzoek.

Tessel Boerma – Universitair docent
Taalontwikkeling en taalontwikkelingsstoornissen
aan de Universiteit Utrecht

Anne-Christien Tammes –
Curriculumontwikkelaar en taalexpert bij SLO
(landelijk expertisecentrum voor het curriculum) en
verbonden aan de Stichting Taaldenkgesprekken

Ayfer Dogan – Leerkracht en taalcoördinator op IBS
De Horizon, Zaandam

Mireille Louwers – Docent Pedagogiek,
Psychologie en Onderwijskunde aan de Fontys
Hogeschool, Eindhoven

Claudia Dahmen-Geel – Leerkracht en
beleidsmedewerker op basisschool De Nautilus,
Amsterdam

Myrte Gosen – Universitair docent Taalbeheersing,
met als aandachtsgebied mondelinge interactie,
aan de Rijksuniversiteit Groningen

Sandra Schoonaard – Leerkracht en
taalcoördinator op SBO Boulevard410, Amersfoort

Nicolette Dronkers – Schoolleider op basisschool
Vuurvogel, Bergschenhoek

Nena Pardieck – Leerkracht groep 3 en
praktijkonderzoeker mondelinge taalvaardigheid
op OLBS de Gouden Griffel, Rotterdam.



1 Reflectie en discussie

In 2017 en 2018 is de mondelinge taalvaardigheid in groep 8 van het basisonderwijs en onder schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs ook in kaart gebracht. Deze peiling is een vervolg hierop.

Mondelinge taalvaardigheid bestaat uit spreken, luisteren en gesprekken voeren. Deze vaardigheden vormen de basis voor effectieve communicatie in alle sociale situaties en zijn de fundering voor schriftelijke taalvaardigheid. Goede spreek-, luister- en gespreksvaardigheden stellen je in staat om ideeën uit te wisselen en je te uiten in de samenleving. Mondelinge vaardigheden zouden in het gehele basisonderwijs dan ook meer aandacht mogen krijgen, vindt de focusgroep.

1.1 Wat opvalt aan uitkomsten Peil.Mondelinge taalvaardigheid bo, sbo en so 2023-2024

Het peilingsonderzoek leverde diverse resultaten op die om een duiding vragen. De focusgroep boog zich over enkele punten.

Het kan nodig zijn om van de taalmethode af te wijken

Voor actuele en passende mondelinge taalvaardigheidsoopdrachten is het nodig om van de methodes af te wijken, vinden de experts. Claudia Dahmen-Geel: "Opdrachten uit de methode sluiten niet altijd aan op de belevingswereld van de leerlingen en missen vaak diepgang. Zelf werken we nu niet met een methode, maar thematisch en doelgericht met alle mondelinge taalvormen ineen: spreken, luisteren en gesprekken voeren. We hebben dus echt een omslag gemaakt. Je moet kritisch kijken naar de methodes: werken ze voor mijn groep?"



"Opdrachten uit de methode sluiten niet altijd aan op de belevingswereld van de leerlingen en missen vaak diepgang."

Claudia Dahmen-Geel

Mireille Louwers benadrukt dat een opdracht betekenisvol moet zijn. "Ik werk veel met zij-instromers. Zij stellen vaak kritische vragen en passen de methode aan, waarbij ze tegelijkertijd de kerndoelen en leerdoelen als leidraad nemen." Claudia Dahmen-Geel merkt op dat afwijken van de methode veel begeleiding vraagt bij het inwerken van nieuwe leerkrachten en dat borging belangrijk is, zeker bij verloop in het team. Beiden vinden dat mondelinge taalvaardigheid prioriteit moet krijgen en echt onderdeel moet worden van het dna van het team.

Zijn leerkrachten vaardig genoeg om les te geven in mondelinge taalvaardigheid?

Het onderzoek laat zien dat leerkrachten zichzelf vaardig vinden in het lesgeven in mondelinge taalvaardigheid. De focusgroep plaatst hier de kanttekening bij dat leerkrachten mogelijk niet weten hoe vaardig ze hier daadwerkelijk in zijn. Mireille Louwers en Tessel Boerma stellen dat leerkrachten op dit vlak onbewust onbekwaam kunnen zijn. Omdat er weinig structurele feedback is en het thema zelden op de agenda staat, kunnen ze denken dat ze het goed doen, terwijl ze daar geen gezamenlijke toetsing of reflectie op hebben. "De waan van de dag wint vaak", zegt Mireille Louwers. "Rekenen en lezen krijgen prioriteit in de dagplanning. Mondelinge taalvaardigheid verdwijnt daardoor vaak naar de achtergrond. Sommige leerkrachten voelen

zich nog onvoldoende toegerust om onderdelen van mondelinge taalvaardigheid, zoals debatteren, didactisch goed vorm te geven. Daardoor worden zulke onderdelen overgeslagen, wat de kans vergroot dat leerlingen minder geoefend raken.”

Claudia Dahmen-Geel voegt daaraan toe: “Veel lessen zijn nog sterk zendergericht: de leerkracht praat het meest. Het vraagt lef om dit los te laten en leerlingen actief te laten spreken en overleggen. In de lerarenopleiding leren leerkrachten vooral de basis en hoe ze de methode moeten volgen. Het echte aanpassen en verdiepen leren ze pas in de praktijk. Hierdoor wordt succes vaak gemeten in ordelijke lessen en afgevinkte leerdoelen en wordt er minder gekeken naar het niveau van wat leerlingen inhoudelijk hebben geleerd. Omdat leerkrachten kunnen denken dat praten met kinderen gelijkstaat aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, wordt er soms te makkelijk over gedacht. Dieper kijken naar leeropbrengsten of leerbehoeften zou hen bewust onbekwaam kunnen maken en kunnen aanzetten tot groei.”



“Sommige leerkrachten voelen zich nog onvoldoende toegerust om onderdelen van mondelinge taalvaardigheid, zoals debatteren, didactisch goed vorm te geven. Daardoor worden zulke onderdelen overgeslagen, wat de kans vergroot dat leerlingen minder geoefend raken.”

Mireille Louwers

Het organiseren van een ‘spreekoffensief’, als tegenhanger van het ‘leesoffensief’, zou hierbij kunnen helpen, denkt Mireille Louwers. “Al realiseer ik me dat het een uitdaging is om hier op scholen ruimte voor te maken.” Claudia Dahmen-Geel en Mireille Louwers benadrukken dat spreken vaak beperkt blijft tot 1 jaarlijkse spreekbeurt – vaak door ouders voorbereid – terwijl regelmatig kort oefenen veel effectiever is. Voorbeelden zijn korte meningsopdrachten met aanvulzinnen (“Ik ben het eens omdat...”) of een reeks korte presentaties met feedbackrondes, die zichtbaar resultaat opleveren. Daarnaast wijzen ze op de extra dimensie van spreken: het sociale en emotionele aspect. “Spreken vraagt lef en zelfvertrouwen, en leerkrachten moeten ook weten hoe ze leerlingen met spreekangst kunnen begeleiden”, zegt Claudia Dahmen-Geel. “Kleuters zijn vaak onbevangener, terwijl leerlingen in groep 8 zich veel bewuster zijn van hun positie in de groep.”

Hoe zorg je dat de visie van de school impact maakt?

Uit de resultaten blijkt dat wanneer een school een visie heeft ontwikkeld op mondelinge taalvaardigheid, dit negatief samenhangt met de gespreksvaardigheid van de leerlingen in het basisonderwijs. Tessel Boerma zegt hierover: “Mondelinge taalvaardigheid verschijnt pas in de visie van de school als de schoolleiding heeft geconstateerd dat het daarmee slecht gesteld is.” Mireille Louwers voegt hieraan toe: “Dan is er het urgentiebesef.”

Over hoe de visie een positieve impact kan maken, zegt Claudia Dahmen-Geel: “De visie moet worden gedragen door het hele team. Een visie top-down ontwikkelen, werkt niet.” Mireille Louwers: “Creëer een gedeelde verantwoordelijkheid. Nadat de schoolleiding het belang van mondelinge taalvaardigheid erkent, moet het terugkomen in teamoverleggen. Bepaal als team wat je verstaat onder taalrijk betekenisvol onderwijs. Voer daar het gesprek over.”

Monitoring van mondelinge taalvaardigheid neemt af na groep 2

De focusgroep geeft aan dat er vanaf groep 3 veel meer bijkomt, zoals leren lezen en schrijven. Daardoor komt mondelinge taalvaardigheid in de verdrukking, aldus Tessel Boerma. “Het is bij mondelinge taalvaardigheid ook onduidelijk wat je mag verwachten van een kind.” “Bij kleuters heb je observatiemiddelen, maar voor de hogere groepen zijn die er niet echt,” vult Sandra Schoonaard aan. “Leerkrachten en schoolleiders vinden het misschien te tijdrovend.” Ook Nena Pardieck ziet dat de monitoring na groep 2 stopt: “Mondelinge taalvaardigheid komt niet op het rapport. De leerkracht maakt dan snel de keuze voor lees- en schrijfvaardigheid, die wél worden getoetst.” Nicolette Dronkers vult aan: “Dus als je die lessen mondelinge taalvaardigheid overslaat, word je er niet op afgerekend. En omdat mondelinge taalvaardigheid lastiger te meten is, weegt het ook minder zwaar mee op de inspectiebeoordeling op onderwijsresultaten. Ik kan me voorstellen dat schoolleiders ervoor kiezen om extra te trainen op begrijpend lezen om hogere toetscores te halen.”



“Bij kleuters heb je observatiemiddelen, maar voor de hogere groepen zijn die er niet echt. Leerkrachten en schoolleiders vinden het misschien te tijdrovend.”

Sandra Schoonaard

Het gevolg is dat er vanaf groep 3 weinig zicht is op de ontwikkeling. Claudia Dahmen-Geel vertelt: “Om de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid te volgen, is het belangrijk om leerlingen te observeren. Maar observeren heeft een bepaalde mate van subjectiviteit. Hoe geef je de ontwikkeling goed weer?” Sandra Schoonaard wijst op voorbeelden uit het speciaal basisonderwijs: “Daar zijn logopedisten die observatiemogelijkheden hebben.” Volgens Anne-Christien Tammes vraagt dit iets van teams: “Als team moet je goed weten wat de doelen zijn, wat is de doorgaande lijn? Je kunt pas goed monitoren als je weet waar je naartoe werkt en welke activiteiten daarbij effectief zijn.” Nena Pardieck ziet dat dit nog niet overal zo is: “Veel leerkrachten weten niet exact wat de doelen zijn en welke didactiek daarbij past.”

Kansen voor integratie van mondelinge taalvaardigheid met andere domeinen

De focusgroep ziet kansen om mondelinge taalvaardigheid meer te integreren in het dagelijks onderwijs. Nicolette Dronkers ziet ook mogelijkheden in bestaande methodes: “In de wereldoriëntatiemethode die wij gebruiken wordt naar een eindproduct toegewerkt, zoals een presentatie of een betoog. De nadruk ligt dan wel op de inhoud van onderwerp, maar taal zou hier een prominentere plek kunnen krijgen.” Volgens Myrte Gosen groeit de bewustwording: “Goede gespreksvaardigheden liggen ook ten grondslag aan leesvaardigheid.”



“De bewustwording over het belang van mondelinge taalvaardigheid groeit. Goede gespreksvaardigheden liggen ook ten grondslag aan leesvaardigheid.”

Myrte Gosen

Sandra Schoonaard waarschuwt dat mondelinge taalvaardigheid niet een extra ‘moetje’ moet worden. “Er moet ruimte voor zijn en het moet geïntegreerd worden in het taalonderwijs.” Anne-Christien Tammes sluit zich daarbij aan: “Ik zou graag willen dat we ons meer gaan richten op doelen en didactiek en vanuit vertrouwen de goede dingen gaan doen. We weten hoe je de taalontwikkeling stimuleert en welke rol mondelinge taalvaardigheid daarbij speelt. Daar zouden we vanuit moeten gaan.” Dat vraagt soms om loslaten. “Wij zijn ook afgeweken van een traditionele taalmethode; we besteden minimaal een uur aan lezen en gesprekken voeren”, vertelt Nicolette Dronkers. Maar dat is niet voor iedereen vanzelfsprekend. “Ik ken ook collega’s die op dit punt nog weinig vertrouwen hebben en de methode niet durven loslaten”, zegt Sandra Schoonaard. “Daarom is professionalisering heel belangrijk”, vindt Anne-Christien Tammes.

Volgens schoolleiders hebben veel besturen weinig zicht op mondelinge taalvaardigheid

Mireille Louwers merkt op dat schoolbesturen veelal gefocust zijn op financieel beheer en managementtaken, zoals het bewaken van middelen en personeelsbeleid. Het gesprek over de inhoudelijke ontwikkeling van het onderwijs krijgt in die context nog te weinig ruimte. “Onze bestuurders komen regelmatig kijken op school, soms ook in de klas”, zegt Claudia Dahmen-Geel. “Maar als je de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid niet in beeld hebt, kun je dit ook niet laten zien aan het bestuur. Dan moet een bestuur erop vertrouwen dat de directie dit goed regelt op school.” “Precies”, zegt Tessel Boerma, “Omdat mondelinge taalvaardigheid niet getoetst wordt, krijgt het weinig aandacht. Helemaal als het thema niet terugkomt in teamvergaderingen. Dan heeft het kennelijk geen prioriteit en staat het dus niet op het netvlies van het bestuur. Maar dat is de omgekeerde wereld: dat zou niet de reden moeten zijn om er niets mee te doen.”

Mireille Louwers geeft nog een andere reden aan: “Media besteden veel aandacht aan leesvaardigheid, bijvoorbeeld door ‘het leesoffensief’. Daardoor staat bij de schoolleiding en het bestuur de leesvaardigheid hoger op de agenda dan de mondelinge taalvaardigheid. Dat blijft een ondergeschoven kindje.”

Onderling overleggen in een andere taal kan goed zijn in de onderbouw

Begin september 2025 bracht de Onderwijsraad een advies uit over het benutten van thuistalen in het onderwijs. In sommige klassen gebeurt het regelmatig dat leerlingen met elkaar overleggen in een andere taal dan het Nederlands. In dit peilingsonderzoek gaven veel leerkrachten aan dat dit bij hen niet het geval is.

Ayfer Dogan ziet het overleggen in een andere taal niet als een probleem, integendeel: “Meertaligheid wordt gebruikt om dingen aan te leren. Overleggen in je thuistaal creëert een basis voor veiligheid. Als je dat bij de kleuters toestaat, is overleggen in de thuistaal vaak in de hogere jaren niet meer nodig. De leerkracht moet daar de regie over houden.” Ook Nena Pardieck benadrukt het belang van erkenning: “Het geeft de leerkracht extra bagage om af en toe in de thuistaal van de kinderen te kunnen praten. Daarmee wordt de leerling erkend in zijn identiteit. Het is een mooie rijkdom dat die kinderen veel talen kennen.”



“Meertaligheid wordt gebruikt om dingen aan te leren. Overleggen in je thuistaal creëert een basis voor veiligheid.”

Ayfer Dogan

De focusgroep geeft aan dat tussen onder- en bovenbouw de overstap naar het Nederlands belangrijk wordt. Schooltaal wordt in de onderbouw meestal aangeboden in het Nederlands, waardoor het logisch is om dit in de midden- en bovenbouw als basis te beschouwen. Ook is het makkelijker te monitoren als kinderen in de midden- en bovenbouw in het Nederlands overleggen. Sandra Schoonaard herkent dat: “Ik vind het ingewikkeld om leerlingen in hun eigen taal te laten overleggen, omdat ik er dan geen zicht meer op heb. Dat vraagt ook iets van jou als leerkracht.”

Het betrekken van ouders bij taalontwikkeling is waardevol, maar niet altijd eenvoudig

Leerlingen die thuis veel taalactiviteiten doen, laten doorgaans een hogere vaardigheid zien voor spreken en gesprekken voeren. Is het een taak van de school om dit bij ouders te stimuleren? Sandra Schoonaard: “Het betrekken van ouders bij mondelinge taalvaardigheid is waardevol maar kost veel tijd en energie. Die tijd stop ik liever in het kind zelf door samen over een boek te praten. Het is winst als een kind dat dan thuis ook nog met zijn ouders bespreekt.”



“Laat kinderen een interview houden met hun gezin. Dan ben je ook bezig met mondelinge taalvaardigheid en koppel je dat aan een van de zaakvakken. Zo betrek je het thuisfront op een positieve manier.”

Anne-Christien Tammes

De focusgroep constateert bovendien dat juist de ouders die thuis waarschijnlijk al relatief veel taalrijke activiteiten ondernemen, onderwerpen oppakken die de school aanbiedt. En dus niet de ouders die het juist het best zouden kunnen gebruiken. Volgens Anne-Christien Tammes kun je het ook creatiever en betekenisvoller aanpakken: “Laat kinderen een interview houden met hun gezin. Dan ben je ook bezig met mondelinge taalvaardigheid en koppel je dat aan een van de zaakvakken. Zo betrek je het thuisfront op een positieve manier.”

Mondelinge taalvaardigheid krijgt weinig aandacht en dat zie je terug in de resultaten

Ayfer Dogan illustreert: “We zijn op school met zó veel dingen tegelijk bezig: methodes, thematisch onderwijs. Als mondelinge taalvaardigheid niet wordt getoetst, dan heeft dat een lage prioriteit en gaat de aandacht ergens anders naar toe.” Nena Pardieck vindt dat er op dit gebied gebrek is aan kennis en didactiek. “Als je minder doelgericht aan het werk bent, is dit resultaat logisch.”

Myrte Gosen vindt dat we ook moeten meewegen dat dit de generatie is die veel heeft thuisgezeten in de coronaperiode. “Dat heeft impact, want doordat de mondelinge interactie in de schoolsituatie ontbrak,

of alleen via het scherm plaatsvond, werd de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid afhankelijker van de thuissituatie. Ook kun je niet echt spreken van een neergaande trend vind ik, want het is maar een beperkte afname.”

Het verbeteren van mondelinge taalvaardigheid vraagt om doelgerichte en actieve werkvormen

Ayfer Dogan heeft daar een duidelijke aanpak voor: “Geef ze startzinnen. Dat geeft ze vertrouwen. Bliksemburten helpen ook: je geeft leerlingen een beurt zonder dat ze hun vinger opsteken. Hiermee dwing je iedereen actief en betrokken te zijn. En geef ze doelgerichte taken. Bijvoorbeeld: ‘Kijk elkaar aan, stel een vraag.’” Ook Nena Pardieck ziet een belangrijke rol voor de leerkracht: “De leerkracht kan het proces bij klassikale gesprekken goed actief sturen en ervoor zorgen dat iedereen deelneemt. Spreekveiligheid is belangrijk. Ook de stille kinderen hebben een kans nodig om iets te zeggen.”



“De leerkracht kan het proces bij klassikale gesprekken goed actief sturen en ervoor zorgen dat iedereen deelneemt. Spreekveiligheid is belangrijk.”

Nena Pardieck

Volgens Anne-Christien Tammes moet mondelinge taalvaardigheid net als lezen een vast onderdeel worden van de week, iets wat de geactualiseerde kerndoelen straks ook stimuleren. “Verbind mondelinge taalvaardigheid aan lezen en schrijven en besteed er doelgericht aandacht aan.” Ze pleit voor variatie: “Als je vaker gespreksvormen inzet, krijgen kinderen de kans om te oefenen en zich bewust te worden van gespreksvaardigheden. Een kringgesprek volstaat niet, dat is niet doelgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid.” Nicolette Dronkers zegt: “Het zou fijn zijn als iedere leerkracht de vrijheid en ruimte voelt om verschillende gespreksvormen toe te passen. Er zijn misschien ook schoolleiders die er nog op sturen dat leerkrachten de methode moeten volgen.”

Teams spreken niet vaak over mondelinge taalvaardigheid

In het basisonderwijs hangt de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid positief samen met de prestaties van leerlingen. Maar hoe vaak komt dit onderwerp eigenlijk aan bod in vergaderingen van het schoolteam? “Op mijn school voeren we wel gesprekken over boeken of voorlezen”, vertelt Nicolette Dronkers, “maar mondelinge taalvaardigheid is zelden een apart onderwerp.” Sandra Schoonaard vult aan: “Op de school waar ik eerder werkte, hadden we een actieve logopedist. Zij was in de klas aanwezig, werkte met taalgroepjes en had goed zicht op de taalontwikkeling van de leerlingen. De dingen die ze zag, besprak ze in een kwartier tijdens de vergaderingen.”



“Leerkrachten moeten zelf kansen zien en aangrijpen om de verdieping in mondelinge taalvaardigheid te zoeken. Dat kan ook op het schoolplein zijn.”

Nicolette Dronkers

Anne-Christien Tammes ziet dat de behoefte om mondelinge taalvaardigheid te bespreken groeit. Dat dit veel tijd kost en de waan van de dag vaak regeert, zijn beperkende factoren. “Veel leerkrachten houden bovendien van houvast en veiligheid en dat is ook logisch”, zegt Sandra Schoonaard. “De veranderingsbereidheid is doorgaans gering”, merkt Nicolette Dronkers op. Volgens haar is het belangrijk dat leerkrachten zelf kansen zien en aangrijpen om de verdieping te zoeken. “Dat hoeft niet altijd in de klas te zijn. Dat kan ook op het schoolplein.”

Zorg voor professionalisering van schoolteams

De experts vinden dat schoolteams meer kennis van mondelinge taalvaardigheid kunnen gebruiken en er dus meer professionalisering nodig is. Volgens Nena Pardieck kan meer kennis over taaldenkgesprekken daar een grote rol in spelen. “Dat zijn dialogen waarin leerlingen samen met de onderwijsprofessional kennis en inzicht opbouwen. Zo ontwikkelen ze hun taal- én denkvaardigheid. Ze worden aangezet tot nadenken en praten, waardoor ze tot ‘dieper leren’ komen.”

Ayfer Dogan benadrukt het belang van meer kennis en coaching. “Ga bij elkaar kijken, wijs elkaar op blinde vlekken. Leerkrachten hebben soms zelf niet door hoe erg ze de leerlingen in een les aan het sturen zijn.” Anne-Christien Tammes merkt op: “Het is heel goed om de lessen te filmen, zodat je echt kan zien wat je doet.” Myrte Gosen ziet een bredere noodzaak: “Er is meer onderzoek nodig naar mondelinge taalvaardigheid. We monitoren het nu niet. Hoe weten we wat een normale ontwikkeling is?” Nena Pardieck voegt toe dat het thema vooral belangrijk gemaakt moet worden. “Zorg bijvoorbeeld dat een logopedist aan leerkrachten de handvatten geeft om leerlingen te herkennen die extra hulp nodig hebben.”

1.2 Suggesties voor een volgende peiling Mondelinge taalvaardigheid

De deelnemers aan de focusgroep hebben ook naar het peilingsonderzoek zelf gekeken. Ze bespraken wat zeker behouden moet blijven bij een volgend onderzoek en wat er eventueel anders zou kunnen.

Wat behouden moet worden in het peilingsonderzoek

De experts waarderen dat de peiling veel verschillende perspectieven meeneemt – leerlingen, leerkrachten en schoolleiders – en dat de samenhang goed wordt geanalyseerd. Verder vinden zij het positief dat er een grote en representatieve groep is bevraagd, zowel op leerling- als op schoolniveau. Ze vinden het onderscheid tussen ‘groep 1 en 2’ en ‘groep 3 tot en met 8’ in sommige vragen aan de schoolleider waardevol.

Wat de volgende keer anders zou kunnen in het peilingsonderzoek

De experts geven aan dat het nodig is om te peilen over meerdere jaren heen. Met name omdat we al langer weten dat de mondelinge taalvaardigheid niet op het gewenste niveau is. De vraag is: waar komt dit vandaan? Zij bevelen aan om in volgende onderzoeken meer respondenten te betrekken: voeg taalcoördinatoren en andere experts binnen de school toe en vraag schoolleiders om concrete voorbeelden van ambities en plannen te noemen. Verder adviseert de focusgroep verdiepende onderzoeken te doen, zoals observaties of interviews, om rijkere data te krijgen en sociaal wenselijke antwoorden uit te sluiten.

Ook is volgens de experts een diepere analyse van didactiek en interactievaardigheden wenselijk: vraag leerkrachten welke instructiestrategieën zij gebruiken en of zij zich bewust zijn van hun aanpak. Meer open vragen helpt daarbij. Het is ook nuttig om de resultaten verder uit te splitsen: maak vragen nog specifiek en maak beter duidelijk wat je verstaat onder het begrip didactiek. Volgens de experts zijn er ook betere meetmethodes voor gespreksvaardigheid voorhanden. Een tip: houd rekening met groepsdynamiek en persoonlijkheid, en kijk naar mogelijkheden om dit zuiverder te meten.





2 Adviezen van de focusgroep naar aanleiding van de peiling

Op welke manier kunnen de resultaten van dit peilingsonderzoek leiden tot verbetering op beleidsmatig vlak en op school? En tot welk verder onderzoek nodigen zij uit? De focusgroep doet een aantal aanbevelingen.

2.1 Adviezen voor de onderwijspraktijk

Wat adviseert de focusgroep schoolbesturen en scholen om de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren? De voornaamste adviezen op een rij:

- Ayfer Dogan vindt dat **scholen bewuster keuzes moeten maken in hun curriculum**. De directie en het bestuur hebben hierin een belangrijke rol: zij moeten sturen op de kerndoelen en ervoor zorgen dat mondelinge taalvaardigheid ook na groep 2 voldoende aandacht krijgt.
- Volgens Tessel Boerma begint dat met het **vertalen van de vaak abstracte kerndoelen naar concrete, kleinere leerdoelen**. Deze doelen worden vastgelegd in een visie en een beleidsplan dat door het hele team wordt gedragen. Ze worden uitgewerkt in een kwaliteitsplan dat niet alleen op papier bestaat, maar zichtbaar wordt in de dagelijkse praktijk. Een belangrijk onderdeel hiervan is de **professionalisering van leerkrachten**. Zij moeten weten wat ze kunnen verwachten van hun leerlingen, wanneer ze moeten ingrijpen als prestaties achterblijven en hoe ze hun didactische vaardigheden verder kunnen ontwikkelen. Gesprekken met experts kunnen hierbij helpen, net als het aantrekken van specialisten op het gebied van mondelinge taalvaardigheid om taalproblemen vroeg te signaleren.
- Sandra Schoonaard pleit ervoor om een **systematische manier van monitoren in te voeren**, zodat de ontwikkeling van leerlingen tussen groep 1 en groep 8 goed in beeld blijft.
- Ayfer Dogan wil het **delen van 'good practices' stimuleren**. Bijvoorbeeld door bij elkaar in de klas te kijken, kunnen teams van elkaar leren. En om te voorkomen dat plannen een papieren werkelijkheid blijven, is het belangrijk dat directie en bestuur regelmatig in de klas aanwezig zijn.

2.2 Adviezen voor het onderwijsbeleid

Welke acties – die schoolbesturen en scholen niet zelf kunnen oppakken – zouden beleidsmakers moeten ondernemen om het onderwijs in mondelinge vaardigheid te verbeteren?

- Alle experts zijn het eens: beleidsmakers en politici moeten **het goede voorbeeld geven**. In de klas zie je terug wat daarbuiten als voorbeeld gegeven wordt.
- Nena Pardieck benadrukt dat als **mondelinge taalvaardigheid getoetst** gaat worden deze vaardigheid automatisch meer aandacht krijgt in de klas.
- Tessel Boerma ziet toetsen meer als middel dan als doel: “Het gaat om aandacht voor taal in brede zin. Het is voor veel schoolbesturen niet duidelijk wat de doelen op dit gebied precies zijn. Dat moet echt op de radar komen.” Anne-Christien Tammes sluit zich daarbij aan: “Mondelinge taalvaardigheid is een ondergeschoven kindje. Dat komt mede doordat het moeilijk meetbaar is. De oplossing zit niet in meer toetsen afnemen, maar in **doelgericht en kwalitatief goed taalonderwijs**. De geactualiseerde kerndoelen kunnen daarbij gaan helpen.”

- Nicolette Dronkers voegt daaraan toe: “Beleidsmakers moeten **begrijpen hoe het er in de praktijk aan toegaat**. Kom langs, dat kan nieuwe inzichten geven.”
- Ayfar Dogan vindt het belangrijk om te **onderzoeken hoe scholen nu al aandacht geven aan taalvaardigheden**: “Wat doen ze ermee, hoe is het opgenomen in het curriculum? De inspectie moet meer zicht krijgen op hoe scholen dit concreet maken.”
- Sandra Schoonaard pleit voor **meer ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten**: “Natuurlijk is het heel belangrijk dat de klassen bemand zijn, maar ik wil ook pleiten voor meer aandacht voor de expertise van de leerkracht.” Anne-Christien Tammes voegt toe dat de focus op onderwijskwaliteit moet liggen: “Geef schoolleiders meer administratieve ondersteuning, zodat ze meer tijd hebben voor het professionaliseren van hun team.”

2.3 Adviezen voor mogelijk vervolgonderzoek

Op welke punten is vervolgonderzoek het meest nodig? De leden van de focusgroep geven een groot aantal onderwerpen aan die voor vervolgonderzoek in aanmerking komen.

- Een terugkerende vraag is **wat we precies verstaan onder mondelinge taalvaardigheid**. Claudia Dahmen-Geel: “Wanneer is iemand een goede spreker en welke kennis hebben leerkrachten hier eigenlijk zelf over?”
- Anne-Christien Tammes zou **het handelen van de leerkracht** dieper onderzocht willen hebben. “Wat gebeurt er als zij de methode vaker loslaten en meer gaan leunen op de nieuwe kerndoelen? En wat kunnen we dan doen om het didactisch handelen te versterken?”
- Nicolette Dronkers stelt voor om juist **bij voorloperscholen verdiepend onderzoek** te doen: “Uit leerkrachtinterviews kun je nog meer halen. Vraag niet alleen hoeveel tijd ergens aan wordt besteed, maar ook hoe doelgericht dat is. En onderzoek hoe het beter kan. Doorvragen geeft niet alleen inzicht, maar biedt leraren ook een moment van reflectie.”



“Je wil de ontwikkeling van leerlingen gedurende de basisschooltijd veel duidelijker in beeld krijgen. Het zou helpen als er op jongere leeftijd gepeild zou worden, en idealiter op meerdere momenten. Dan kan je resultaten uit groep 8 veel beter duiden.”

Tessel Boerma

- Ook de **oorzaken van achterstanden** verdienen volgens de experts nader onderzoek. Claudia Dahmen-Geel vraagt zich af waar die achterstand in spreken vandaan komt. “Is het spreekangst? Of ligt het aan de beperkte aandacht die er in de les voor is?” Anne-Christien zou onderzoek willen naar het effect dat de coronaperiode heeft gehad: “Hoe gaat het straks met de mondelinge taalvaardigheid bij de generatie die veel achter een scherm heeft gezeten?”
- Nicolette Dronkers benadrukt dat de toenemende diversiteit in de klas een rol speelt. “**Maatschappelijke kwesties moeten we meenemen** in het zoeken naar onderliggende oorzaken.” Gekoppeld aan diversiteit verdient ook meertaligheid meer aandacht, vindt Ayfer Dogan: “Hebben scholen daar een visie op? Het zou goed zijn dit uitgebreider te onderzoeken.”
- Een ander thema is **monitoring en het zicht krijgen op de ontwikkeling**. Tessel Boerma pleit voor een longitudinale aanpak op dit gebied: “Je wil de ontwikkeling van leerlingen gedurende de basisschooltijd veel duidelijker in beeld krijgen. Het zou helpen als er op jongere leeftijd gepeild zou worden, en idealiter op meerdere momenten. Dan kan je resultaten uit groep 8 veel beter duiden.” Nicolette Dronkers en Anne-Christien Tammes zien mogelijkheden om monitoring van mondelinge taalvaardigheid te **combineren met burgerschapsonderwijs**. Sandra Schoonaard benadrukt dat het behapbaar moet blijven voor de leerkracht: “Hoe kun je dit zo inrichten dat monitoringinspanningen haalbaar blijven voor leerkrachten in de klas?”



DEEL B

De resultaten





Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen aan het eind van het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo) als het gaat om mondelinge taalvaardigheid? En hoe vaardig zijn schoolverlaters uit cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so) met uitstroomprofiel vervolgonderwijs¹ daarin? Hoe heeft zich dit ontwikkeld ten opzichte van eerder peilingsonderzoek uit 2017 en 2018? Hoe ziet het onderwijsleerproces van scholen eruit op het gebied van mondelinge taalvaardigheid? Welke taalactiviteiten doen leerlingen buiten schooltijd, welke taal wordt er thuis gesproken en hoe taalrijk is hun omgeving? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijsleerproces, leerlingen en scholen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilingsonderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen mondelinge taal. Deze kerndoelen schrijven voor waar het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid zich op richt. Voor taal en rekenen zijn de kerndoelen verder uitgewerkt in het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid specificeren de beoogde opbrengsten van het onderwijs op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken. In Tabel 1 staat de algemene beschrijving van de referentieniveaus 1F en 2F voor luisteren, spreken en gesprekken. Het uiteindelijke instrumentarium voor het peilingsonderzoek is samengesteld op basis van de referentieniveaus 1F en 2F voor mondelinge taalvaardigheid. Keuzes met betrekking tot de taken, tekstkenmerken (alleen voor luisteren) en kenmerken van de taakuitvoering, zijn gespecificeerd in de domeinbeschrijving 'Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs' (Pulles & Prenger, 2021).

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

	1F	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.

¹ Onder vervolgonderwijs wordt gerekend: vmbo-basis, vmbo-kader, havo en vwo. Praktijkonderwijs is hierin niet meegenomen.

Deelname en instrumentarium peilingsonderzoek

De gegevens die we in deze rapportage presenteren komen uit een steekproef van 131 bo-scholen, 55 sbo-scholen en 28 so-scholen. In totaal namen 2.926 bo-, 1.053 sbo- en 414 so-leerlingen deel.² Om de mondelinge taalvaardigheid van deze leerlingen in kaart te brengen, zijn per subdomein verschillende toetsen of taken afgenomen. Voor het subdomein luisteren is een digitale luistertoets afgenomen. Daarnaast waren er nog 4 spreek- en gesprekstaken. Naast de vaardigheidsmeting vulden de leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over de taal die zij thuis spreken, de taalactiviteiten die zij zelf en hun ouders ondernemen en over het spreekklimaat en de spreekvrijheid in de klas. Ook vulden de schoolleiders en leerkrachten van de deelnemende scholen een vragenlijst in over het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Leeswijzer

Deel B beschrijft de resultaten van het peilingsonderzoek. Elk van de hoofdstukken start met een samenvatting. In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Dit doen we aan de hand van de uitkomsten van de schoolleiders- en leerkrachtvragenlijst.

In hoofdstuk 2 geven we de taalachtergrond van de leerlingen weer. Het gaat hierbij onder andere om de taal die thuis wordt gesproken en de taalactiviteiten die thuis worden gedaan. Het gaat hier ook om het ervaren luister- en spreekklimaat in de klas. Hoofdstuk 2 beschrijft ook de door leerkrachten ervaren bekwaamheid in het verzorgen van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

In hoofdstuk 3 presenteren we de prestaties van de leerlingen op de verschillende subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren. We vergelijken deze met uitkomsten van de voorgaande peilingen in het bo 2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a) en in het sbo en so in 2018 (Inspectie van het Onderwijs, 2019b).

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

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, staat in Deel C van deze rapportage. Dit beschrijft de achtergrond bij het peilingsonderzoek.

² Tegemoetkomend aan het advies van de focusgroep in het vorige peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2019b), zijn in dit peilingsonderzoek ook cluster 3-leerlingen meegenomen. De steekproef bestond voor 21% uit cluster 3-scholen, voor 79% uit cluster 4-scholen. Hoewel het aandeel cluster 3-leerlingen relatief beperkt is, maakt de inclusie dat bij het beschouwen van de trend in het so, rekening moet worden gehouden met een verschil in populatie.



informatie Polen

hoofdstad

oppervlakte

maat

al

ag

stalen

allo

ationaal feestdag

eloof

woners



Het onderwijsleerproces in het kort

In dit hoofdstuk beschrijven we de inhoud en vorm van het onderwijsleerproces voor mondelinge taalvaardigheid op de deelnemende scholen voor regulier basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo) en cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so). We baseren deze beschrijving op de gegevens uit de vragenlijsten die schoolleiders en leerkrachten van de deelnemende scholen hebben ingevuld.

Schoolbeleid (paragraaf 1.1, p. 44)

De meeste schoolleiders geven aan dat de leerkrachten op hun school het belang van (meer) aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs breed dragen. Leerkrachten geven zelf ook aan dat zij onderwijs in mondelinge taalvaardigheid belangrijk vinden.

In het taalbeleids- of schoolplan van het grootste deel van de scholen is mondelinge taalvaardigheid globaal beschreven aan de hand van algemene (taal)doelen voor de hele school. Vaak zijn deze doelen gebaseerd op de taalmethode. De meeste scholen volgen de leerlijnen van de taalmethode. Meestal zijn de leerlijnen voor de 3 subdomeinen (luisteren, spreken, gesprekken) met elkaar geïntegreerd.

Thema's over mondelinge taalvaardigheid komen op veel scholen in minder dan een kwart van de teamvergaderingen aan de orde. Een klein deel van de leerkrachten (5% van de bo- en so-leerkrachten en 11% van de sbo-leerkrachten) zegt in de afgelopen 2 jaar te hebben deelgenomen aan een professionaliseringsactiviteit op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

Onderwijsaanbod (paragraaf 1.2, p. 50)

Scholen besteden in groep 1 en 2 ongeveer de helft van de onderwijstijd aan mondelinge taalvaardigheid. In groep 3 tot en met 8 is dit ongeveer een derde van de tijd. Vaak roosteren scholen geen specifieke tijd in voor mondelinge taalvaardigheid. Er is wel vaak aandacht voor tijdens het opbouwen van kennis voor de zaakvakken of bij leesvaardigheid. Over het algemeen gaat er meer aandacht naar mondelinge taalvaardigheid dan naar schrijfvaardigheid. Er gaat minder aandacht naar mondelinge taalvaardigheid dan naar leesvaardigheid.

Scholen gebruiken vaak een taalmethode en/of een kleuterprogramma voor het werken aan mondelinge taalvaardigheid. Vooral in het sbo en so passen leerkrachten de lesactiviteiten uit de taalmethode aan om de lessen vorm te geven. Leerkrachten die de taalmethode niet gebruiken, geven hun lessen meestal vorm op basis van de inhoud van zaakvakken of thema's en projecten.

Lespraktijk (paragraaf 1.3, p. 56)

Bijna alle leerkrachten geven aan hun taalgebruik in het algemeen af te stemmen op het niveau van de leerlingen. Ook geven zij aan open en prikkelende vragen te stellen en gerichte feedback te geven aan leerlingen.

Leerkrachten oefenen het subdomein luisteren vaak met leerlingen door te luisteren naar een verhaal dat iemand in het klaslokaal vertelt. Voor spreken oefenen leerlingen vaak door verslag uit te brengen van een gebeurtenis of door een verhaal (na) te vertellen. Leerkrachten oefenen het voeren van gesprekken het vaakst met leerlingen via vrije gesprekken. Bijvoorbeeld in een kringgesprek, om ervaringen en gevoelens uit te wisselen. Ook oefenen ze het overleggen vaak. Bijvoorbeeld over hoe leerlingen samen een taak kunnen uitvoeren.

Zicht op ontwikkeling en differentiatie (paragraaf 1.4, p. 63)

Een ruime meerderheid van de scholen volgt de leervorderingen van leerlingen in groep 1 en 2 structureel voor alle 3 de subdomeinen. Scholen volgen de vorderingen in groep 3 tot en met 8 wisselend: soms structureel, soms incidenteel en soms niet. Als scholen de vorderingen volgen, doen zij dit meestal door observaties van groepsleerkrachten of toetsen uit de (taal)methode.

Op het merendeel van de scholen krijgen leerlingen met achterblijvende prestaties in alle groepen structurele, gerichte ondersteuning voor de 3 subdomeinen. In groep 3 tot en met 8 van het bo gebeurt dit meestal incidenteel. Bij deze gerichte ondersteuning zijn meestal groepsleerkrachten, intern begeleiders en logopedisten betrokken. Zij geven de gerichte ondersteuning vaak in de vorm van extra oefening in groepjes.





1 Het onderwijsleerproces

Hoe ziet het onderwijsleerproces voor mondelinge taalvaardigheid eruit op de scholen voor basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo) en cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so)? Welk beleid voeren deze scholen op dit taaldomein en welke leerstof bieden ze aan? Welke activiteiten vinden er plaats in de klas om te leren luisteren, spreken en gesprekken te voeren? En hoe volgen de scholen de vorderingen van hun leerlingen?

In dit hoofdstuk bespreken we verschillende aspecten van het onderwijsleerproces op de scholen die deelnamen aan dit peilingsonderzoek. Zo krijgen we inzicht in de inhoud en de vormgeving van het onderwijs in het domein mondelinge taalvaardigheid en de 3 subdomeinen daarbinnen: luisteren, spreken en gesprekken. In hoofdstuk 4 beschrijven we hoe kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen.

We rapporteren in dit hoofdstuk over de 97 bo-schoolleiders (74%), 42 sbo-schoolleiders (76%) en 21 so-schoolleiders (75%) die de schoolleidersvragenlijst volledig invulden. Daarnaast rapporteren we over de 133 bo-leerkrachten (79%), 82 sbo-leerkrachten (76%) en 38 so-leerkrachten (73%) die de leerkrachtvragenlijst volledig invulden. In de vragenlijsten kwamen de volgende onderwerpen aan bod:

- schoolbeleid;
- leerstofaanbod;
- didactisch handelen;
- zicht op ontwikkeling.

Voor elk onderwerp splitsen we de resultaten uit naar de onderwijssoorten bo, sbo en so. In dit rapport geven we zowel de resultaten weer van afzonderlijke stellingen als de schaalscores. We geven alleen een schaalscore als de stellingen samen een betrouwbare schaal vormen³. Voor alle schaalscores uit de vragenlijsten toetsten we of er verschillen waren tussen onderwijssoorten. Voor de resultaten in dit hoofdstuk zijn geen significante verschillen gevonden tussen onderwijssoorten. Een significant verschil betekent dat het niet waarschijnlijk is dat het verschil per toeval is gevonden. De kans is groot dat een herhaalde meting hetzelfde resultaat had opgeleverd.

In sommige gevallen is het aantal so-schoolleiders te klein (minder dan 25). Daardoor zijn er geen schaalscores berekend en is niet getoetst op verschillen. Ook staan er in dat geval geen percentages bij losse stellingen voor so, maar noemen we alleen aantallen.

³ Schaalscores zijn berekend door waarden toe te kennen aan elke antwoordoptie, bijvoorbeeld 1-4 voor een vierpuntsschaal, en hiervan het gemiddelde te nemen over de onderliggende stellingen. Wanneer een schoolleider of leerkracht een stelling niet of met 'weet ik niet' had beantwoord, werd deze stelling niet meegenomen in de berekening. Wanneer een leerkracht of schoolleider voor meer dan de helft van de onderliggende stellingen een missende waarde had, is er geen schaalscore berekend.

Waar mogelijk vergelijken we de resultaten van dit onderzoek met de resultaten van een eerder peilingsonderzoek: Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Omdat de vraagstelling en de wijze van dataverzameling tussen het vorige peilingsonderzoek en dit peilingsonderzoek verschilt, is dit slechts beperkt mogelijk.⁴ Voor identieke schalen zijn verschillen in scores statistisch getoetst. In andere gevallen vergelijken we de ruwe cijfers tussen beide peilingen zonder verdere toetsing.

1.1 Schoolbeleid

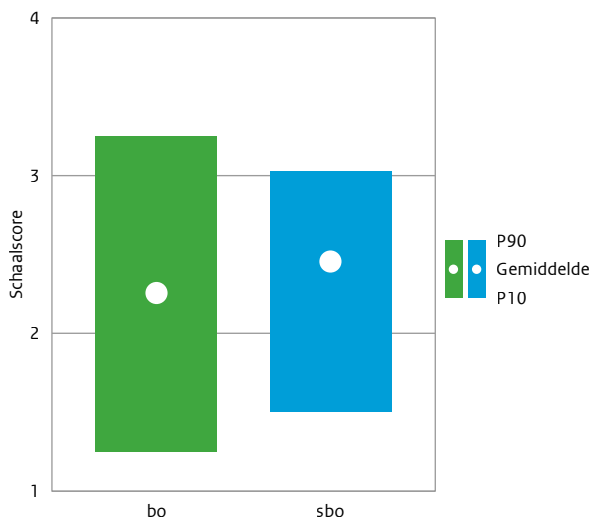
In de schoolleider- en leerkrachtvragenlijst is gevraagd naar de visie van de school op onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, de leerdoelen, de leerlijnen en professionalisering.

1.1.1 Visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

Om een beeld te krijgen van de visie van de school op onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, werden aan schoolleiders 4 stellingen voorgelegd. Schoolleiders beoordeelden de stellingen op een vierpuntsschaal, van 1 (zeer mee oneens) tot 4 (zeer mee eens). Deze 4 stellingen zijn samengevoegd tot 1 schaal, waarbij 2,5 het midden van de schaal is. De bovenkant van elke balk is de P90⁵, de onderkant is de P10 en de witte stip toont het gemiddelde.

Figuur 1.1.1a geeft de schaalscores voor bo en sbo weer. Gemiddeld zijn bo- en sbo-schoolleiders het enigszins oneens met voorgelegde stellingen (bo 2,3 en sbo 2,5). Schoolleiders verschillen hierin wel aanzienlijk: de middengroepen tussen de 10% hoogst en 10% laagst scorende schoolleiders hebben schaalscores tussen 1,3 en 3,3 (bo) en 1,5 en 3,0 (sbo). Sommige scholen hebben dus nog een weinig uitgewerkte visie op mondelinge taalvaardigheid. Maar er zijn ook scholen waar dit al wel duidelijker aan de orde is.

Figuur 1.1.1a Score voor mate van visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (bo n=95; sbo n=40)



Figuur 1.1.1b laat zien hoe bo- en sbo-schoolleiders antwoordden op de onderliggende stellingen. Hieruit blijkt dat de meeste schoolleiders vinden dat de leerkrachten op hun school het belang van (meer) aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs breed dragen. In het bo is 69% het hier enigszins of zeer mee eens; in het sbo is dit 80%. Bijna twee derde van de schoolleiders geeft aan dat het schoolbestuur niet goed in beeld heeft welke leerlingen van hun school een bepaald referentieniveau behalen op mondelinge taalvaardigheid (bo 63%; sbo 61% antwoordt enigszins of zeer mee oneens).

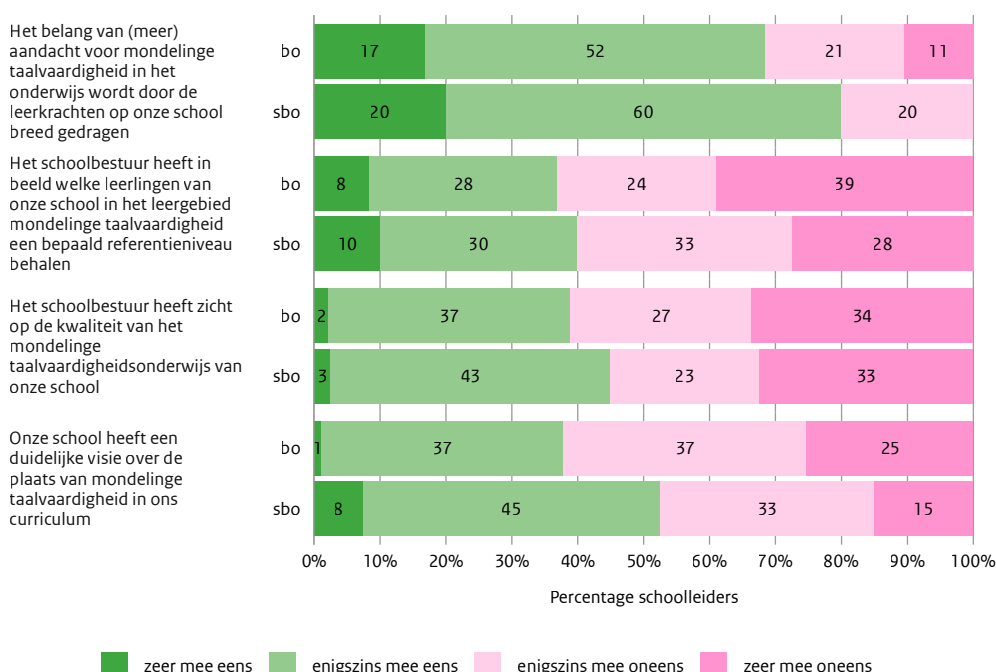
⁴ Er wordt geen vergelijking gemaakt met de resultaten van het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde speciaal (basis)onderwijs 2018 (Inspectie van het Onderwijs, 2019b). Om zicht te krijgen op het onderwijsleerproces, zijn in 2018 interviews afgenomen met leerkrachten en/of intern begeleiders. Vervolgens zijn hiervan de uitkomsten gekwantificeerd. Deze uitkomsten zijn niet (direct) te vergelijken met de resultaten van de schoolleiders- of leerkrachtvragenlijsten die voor de huidige peiling zijn afgenomen.

⁵ P staat voor percentiel. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de betreffende populatie een lagere waarde heeft.

Ook vindt meer dan de helft van de schoolleiders dat het bestuur geen zicht heeft op de kwaliteit van het mondelinge taalvaardigheidsonderwijs van hun school (bo 61%; sbo 56% antwoordt enigszins of zeer mee oneens). 62% van de bo-schoolleiders en 48% van de sbo-schoolleiders is het enigszins of zeer oneens met de stelling dat hun school een duidelijke visie heeft over de plaats van mondelinge taalvaardigheid in hun curriculum.

In het so geven 14 van de 19 schoolleiders aan het enigszins of zeer eens te zijn met de stelling dat het belang van (meer) aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in het onderwijs breed wordt gedragen door de leerkrachten op hun school. Bij de overige stellingen geeft ongeveer de helft van de schoolleiders aan het enigszins of zeer eens te zijn.

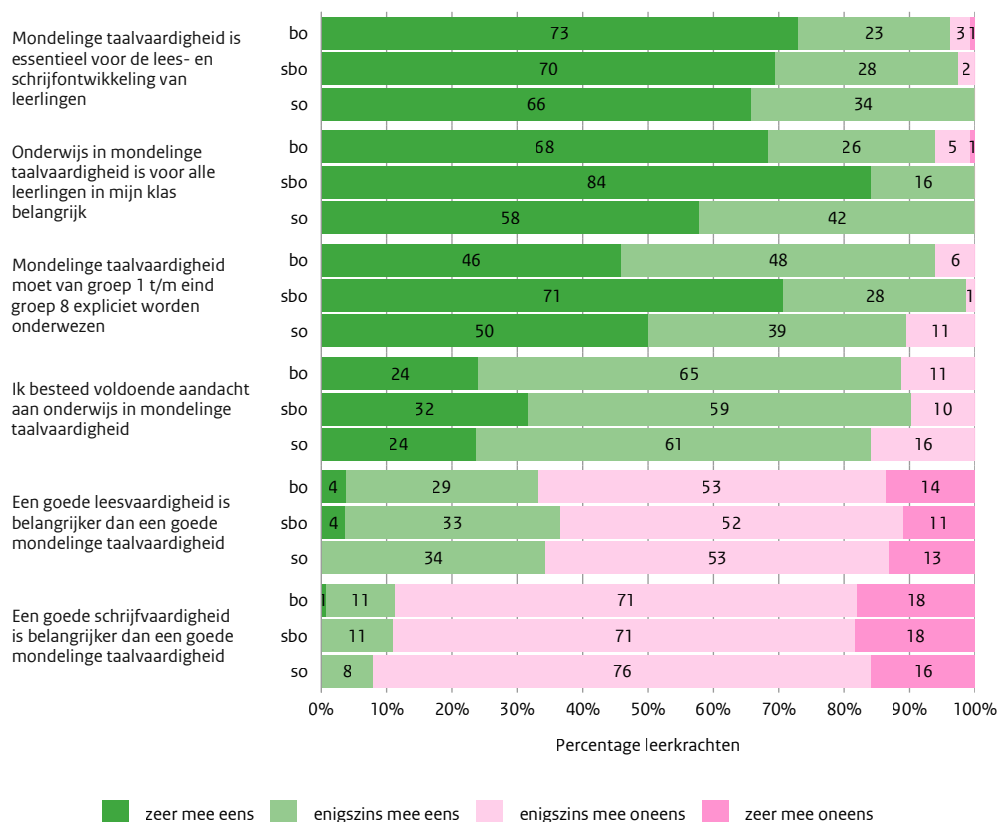
Figuur 1.1.1b Mate van visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid door schoolleiders (bo n=95; sbo n=40)



Ook leerkrachten beoordeelden in welke mate ze het eens waren met 6 stellingen over hun visie op onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. De resultaten staan in Figuur 1.1.1c. Vrijwel alle leerkrachten vinden dat mondelinge taalvaardigheid essentieel is voor de lees- en schrijfontwikkeling van hun leerlingen: 96%-100% is het hiermee enigszins of zeer eens. In het sbo en so vinden alle leerkrachten dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid voor alle leerlingen in hun klas van belang is. In zowel het sbo als so is 100% het enigszins of zeer eens met de stelling; in het bo geldt dit voor bijna alle leerkrachten (94%).

De meeste leerkrachten vinden dat mondelinge taalvaardigheid gedurende de hele basisschooltijd expliciet onderwezen moet worden (89%-99% antwoordt enigszins of zeer mee eens). Ook vinden de meeste leerkrachten dat ze voldoende aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid (84%-90% antwoordt enigszins of zeer mee eens). De meeste leerkrachten vinden mondelinge taalvaardigheid belangrijker dan lees- en schrijfvaardigheid. Ongeveer twee derde van de leerkrachten is het enigszins of zeer oneens met de stelling dat leesvaardigheid belangrijker zou zijn (63%-67%). Een ruime meerderheid van de leerkrachten is het enigszins of zeer oneens met de stelling dat schrijfvaardigheid belangrijker zou zijn (82%-90%).

Figuur 1.1.1c Mate van visie op het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid door leerkrachten (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

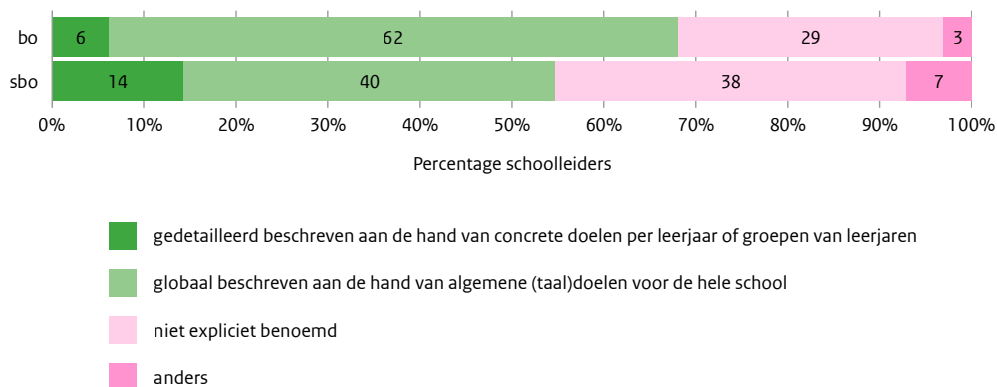


1.1.2

Leerdoelen

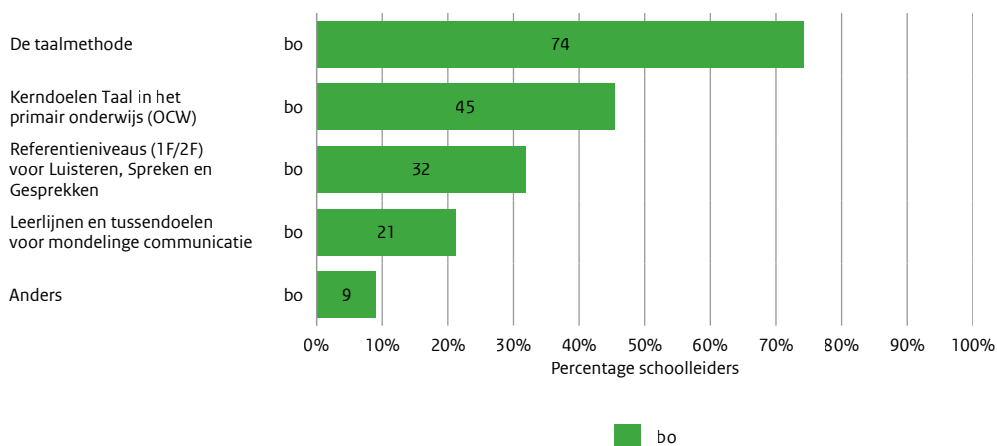
Schoolleiders gaven aan hoe het leergebied mondelinge taalvaardigheid eruitziet in het taalbeleidsplan of schoolplan van hun school. De resultaten van bo- en sbo-schoolleiders staan in Figuur 1.1.2a. Een klein deel van de scholen beschrijft de doelen gedetailleerd aan de hand van concrete doelen per leerjaar of groep van leerjaren (bo 6%; sbo 14%). 62% van de bo-scholen en 40% van de sbo-scholen beschrijft mondelinge taalvaardigheid globaal aan de hand van algemene (taal)doelen voor de hele school. Ongeveer een derde van de scholen benoemt mondelinge taalvaardigheid niet expliciet (bo 29%; sbo 38%). Enkele scholen geven aan dat het taalbeleids- of schoolplan (nog) niet onder de eerder genoemde opties valt (bo 3%; sbo 7%). Bijvoorbeeld omdat het taalbeleidsplan in (door)ontwikkeling is. Als we dit vergelijken met de peiling in 2017, zien we een soortgelijk beeld in het bo.

In het so beschrijven de meeste de scholen mondelinge taalvaardigheid met algemene (taal)doelen voor de hele school (16 van de 21). Een paar scholen benoemen mondelinge taalvaardigheid niet expliciet of juist gedetailleerd met concrete doelen per leerjaar of groepen leerjaren (beide 2 van de 21).

Figuur 1.1.2a Typering van plaats van mondelinge taalvaardigheid in taalbeleids- of schoolplan (bo n=97, sbo n=42)

Schoolleiders die aangaven globale of concrete doelen voor mondelinge taalvaardigheid te beschrijven in hun taalbeleids- of schoolplan, gaven ook aan waar deze doelen op zijn gebaseerd. Figuur 1.1.2b laat de resultaten van bo-schoolleiders zien. Driekwart van de bo-scholen baseert haar doelen op de taalmethode (74%). Iets minder dan de helft van de bo-scholen baseert deze op de kerndoelen Taal in het primair onderwijs (45%). Een derde doet dit op de referentieniveaus (1F/2F) voor Luisteren, Spreken en Gesprekken (32%) en een vijfde op leerlijnen en tussendoelen voor mondelinge communicatie (21%). Ten opzichte van de vorige peiling valt in het bo nu vooral het gebruik van de taalmethode op: in de huidige peiling gebruikt 74% van de scholen dit als basis voor de doelen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. In 2017 gold dat voor 47% van de scholen.

Scholen in het sbo en so baseren de doelen met name op kerndoelen Taal in het primair onderwijs (OCW) (sbo 14 van 23; so 11 van 18) en de taalmethode (beide 11).

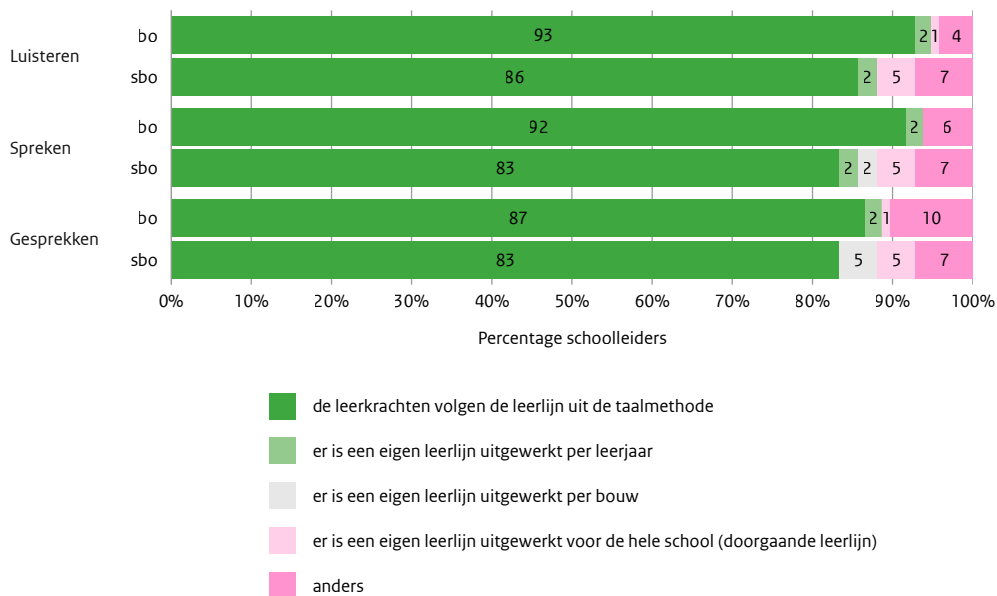
Figuur 1.1.2b Basis voor doelen in taalbeleids- of schoolplan (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=66)

1.1.3

Leerlijnen

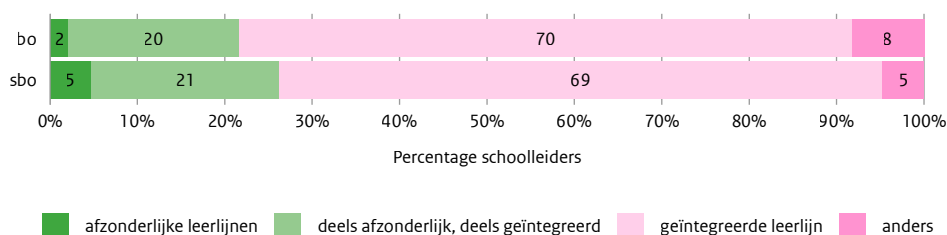
Figuur 1.1.3a laat zien dat op het grootste deel van de bo- en sbo-scholen, leerkrachten de leerlijn uit de taalmethode volgen voor de 3 subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (bo 87%-93%; sbo 83%-86%). Sommige scholen oriënteren zich op een nieuwe leerlijn of hebben geen vaste leerlijn (bo 4%-10%; sbo 7%). Voor bo zien we een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017.

In het so gaven 17 van de 21 schoolleiders aan dat de leerkrachten de leerlijn uit de taalmethode volgen voor zowel luisteren, spreken, als gesprekken.

Figuur 1.1.3a Situatie van de leerlijnen voor de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (bo n=97; sbo n=42)

Vervolgens is aan schoolleiders gevraagd of er op hun school afzonderlijke of geïntegreerde leerlijnen zijn voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken, zie Figuur 1.1.3b. De meeste bo- en sbo-scholen hebben een geïntegreerde leerlijn voor de 3 subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid (bo 70%; sbo 69%). Een klein deel van de scholen heeft afzonderlijke leerlijnen voor de 3 subdomeinen (bo 2%; sbo 5%). En bij een vijfde van de scholen zijn er deels afzonderlijke en deels geïntegreerde leerlijnen (bo 20%; sbo 21%). Sommige scholen zoeken een andere methode, gebruiken een kwaliteitskaart of weten niet welk type leerlijn de gehanteerde methode bevat (bo 8%; sbo 5%). Voor het bo zien we een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017.

In het so geven 15 van de 21 schoolleiders aan dat er een geïntegreerde leerlijn is voor de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken.

Figuur 1.1.3b Integratie van leerlijnen (bo n=97; sbo n=42)

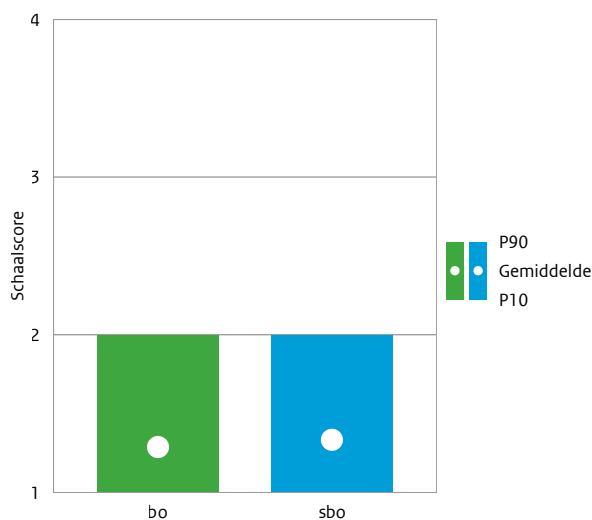
1.1.4

Professionalisering

Aan schoolleiders zijn 4 thema's voorgelegd met de vraag in hoeveel procent van de teamvergaderingen deze thema's aan de orde is. Schoolleiders beoordeelden de thema's op een schaal van 1 (minder dan 25%) tot 4 (meer dan 75%). 3 van de 4 thema's konden worden gecombineerd tot 1 samenhangende schaal, waarbij 2,5 het midden van de schaal is.

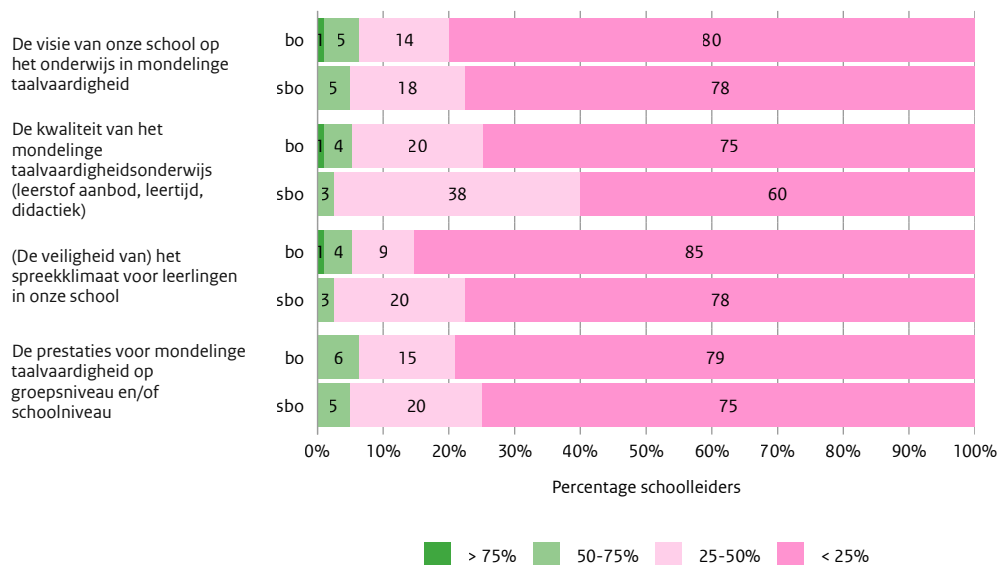
Figuur 1.1.4a geeft de schaalscores voor bo en sbo weer. In beide onderwijssoorten scoren schoolleiders gemiddeld 1,3. De 10% schoolleiders met de hoogste scores behaalt een score van 2 of hoger. De 10% schoolleiders met de laagste scores, scoren maximaal 1. Dit betekent dat de mate waarin de thema's over mondelinge taalvaardigheid aan de orde komt in teamvergaderingen weinig varieert tussen scholen.

Figuur 1.1.4a Score voor mate waarin thema's met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid aan de orde komen in teamvergaderingen (bo n=95; sbo n=40)



In Figuur 1.1.4b staan de antwoorden van bo- en sbo-schoolleiders voor de verschillende thema's. In beide onderwijssoorten komen alle thema's in minder dan de helft van de teamvergaderingen aan de orde op de overgrote meerderheid van de scholen (bo 94%-95%; sbo 95%-97%). 14-15 van de 19 sbo-schoolleiders geven aan dat de thema's in minder dan 25% van de teamvergaderingen aan de orde komen.

Figuur 1.1.4b Mate waarin thema's met betrekking tot mondelinge taalvaardigheid aan de orde komen in teamvergaderingen (bo n=95; sbo n=40)



Noot: het eerste thema is niet meegenomen in de berekening van de schaalscore.

Leerkrachten gaven ook aan of ze in de afgelopen 2 jaar hebben deelgenomen aan een professionaliseringsactiviteit over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (zoals een cursus, training of webinar). Weinig leerkrachten gaven aan dit te hebben gedaan: in het bo en so gaat het om 5%, in het sbo gaat het om 11%. Leerkrachten gaven aan dat zij bijvoorbeeld een opleiding tot taalcoördinator of een activiteit over taalontwikkelingsstoornissen (TOS) volgden.

1.2 Onderwijsaanbod

Schoolleiders en leerkrachten van de deelnemende scholen zijn in de vragenlijsten gevraagd naar de onderwijstijd voor mondelinge taalvaardigheid. Ook is gevraagd naar de integratie met andere taaldomeinen of leergebieden en welke methoden en materialen zij gebruiken. We beschrijven in deze paragraaf de uitkomsten.

1.2.1 Onderwijstijd

Percentage onderwijstijd voor mondelinge taalvaardigheid

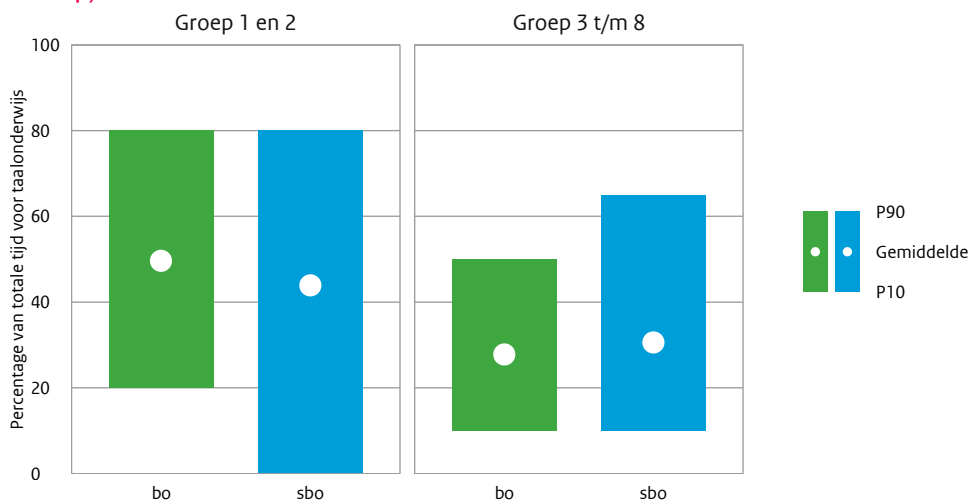
Taalonderwijs omvat naast mondelinge taalvaardigheid ook andere taalonderdelen, zoals spelling, schrijven, woordenschat en lezen. Schoolleiders is gevraagd in te schatten hoeveel procent van de totale tijd voor taalonderwijs wordt besteed aan mondelinge taalvaardigheid. Figuur 1.2.1a geeft het percentage onderwijstijd weer voor mondelinge taalvaardigheid in het bo en sbo.

In groep 1 en 2 besteden leerkrachten in het bo gemiddeld 50% en in het sbo gemiddeld 44% van de totale tijd voor taalonderwijs aan mondelinge taalvaardigheid. In groep 3 tot en met 8 in het bo is dat gemiddeld 28% en in het sbo gemiddeld 31%. In vergelijking met de vorige peiling besteden leerkrachten in het bo evenveel tijd aan mondelinge taalvaardigheid.

De 10% scholen die het meest tijd besteden aan mondelinge taalvaardigheid in groep 1 en 2 (P90), besteden hier minimaal 80% van de totale tijd voor taalonderwijs aan. De 10% scholen die de minste tijd aan mondelinge taalvaardigheid besteden (P10) in deze leerjaren, doen dit in het bo maximaal 20% en in het sbo maximaal 0% van de totale tijd voor taalonderwijs.

In groep 3 tot en met 8 is de spreiding kleiner: de 10% laagst scorende schoolleiders geven aan dat leerkrachten minder dan 10% van de totale tijd voor taalonderwijs besteden aan mondelinge taalvaardigheid. Voor de 10% hoogst scorende schoolleiders is dit meer dan 50% voor het bo en meer dan 65% voor het sbo.

Figuur 1.2.1a Percentage onderwijstijd voor mondelinge taalvaardigheid van totale tijd taalonderwijs (bo n=95; sbo n=41)



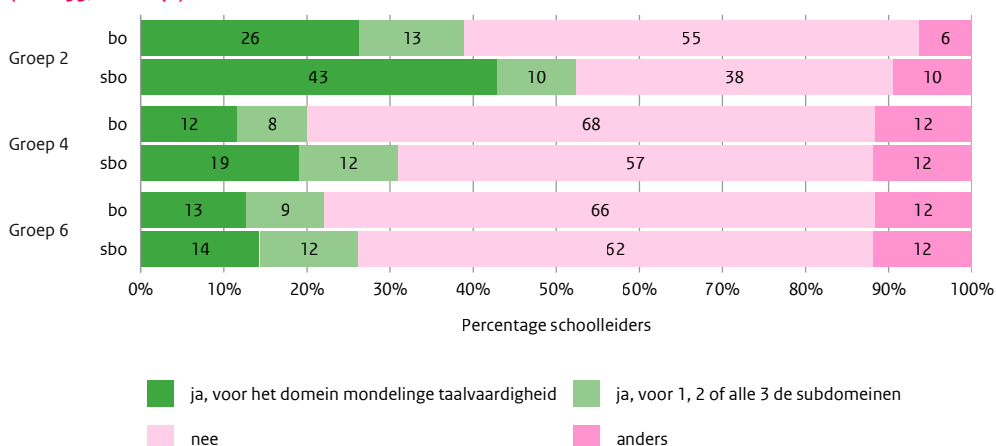
Specifiek tijd op weekrooster

In Figuur 1.2.1b staat of er op het weekrooster van groep 2, 4 en 6 specifiek tijd is ingeroosterd voor het leergebied mondelinge taalvaardigheid of – nog specifieker – voor het onderwijs in de 3 subdomeinen daarvan. De meeste bo- en sbo-schoolleiders geven aan dat er geen tijd specifiek is ingeroosterd voor (domeinen van) mondelinge taalvaardigheid in de 3 groepen (bo 55%-68%; sbo 57%-62%). Een uitzondering hierop is groep 2 in het sbo, daar gaf ruim twee vijfde van de schoolleiders aan dat er wel specifiek tijd staat ingeroosterd voor het leergebied mondelinge taalvaardigheid (43%). Ongeveer 1 op de 10 schoolleiders

geeft aan dat er specifiek tijd staat ingeroosterd voor 1, 2 of alle 3 de subdomeinen in alle groepen (bo 9%-13%; sbo 10%-12%). Daarnaast geeft ongeveer 1 op de 10 schoolleiders aan dat er op een andere manier tijd is ingeroosterd in de 3 groepen (bo 6%-12%; sbo 10%-12%). Bijvoorbeeld doordat zij tijd inroosteren voor de taalmethode, waarin ook mondelinge taalvaardigheid zit, of dat zij mondelinge taalvaardigheid integreren binnen thema's en andere vakken.

In het so geven 13 tot 15⁶ van de 20 schoolleiders aan dat er geen specifieke tijd voor (domeinen van) mondelinge taalvaardigheid staat ingeroosterd op het weekrooster van groep 2, 4 en 6.

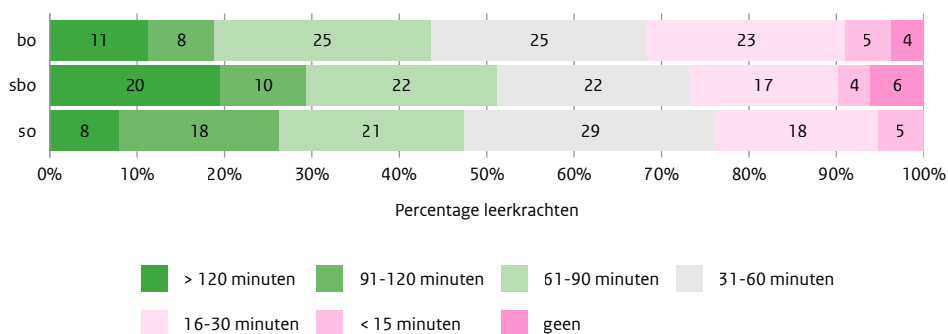
Figuur 1.2.1b Staat op het weekrooster specifiek tijd ingeroosterd voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid? (bo n=95; sbo n=42)



Minuten mondelinge taalvaardigheid per week

Leerkrachten van leerlingen in groep 8 en schoolverlaters is gevraagd hoeveel minuten zij denken gemiddeld per week intentioneel (dat wil zeggen: met vooraf opgestelde doelen) te besteden aan onderwijs in mondelinge taal. Figuur 1.2.1c laat zien dat de antwoorden verdeeld zijn. Ongeveer de helft van de leerkrachten besteedt minimaal 1 uur aan onderwijs in mondelinge taal (44%-52%). Opvallend is dat 20% van de leerkrachten in het sbo intentioneel gemiddeld meer dan 120 minuten per week besteedt aan mondelinge taal. In het so besteden alle leerkrachten intentioneel tijd aan onderwijs in mondelinge taal. In het bo en sbo is er een klein aantal leerkrachten dat niet bewust tijd besteedt aan onderwijs in mondelinge taal. De tijd die leerkrachten aangaven intentioneel te besteden aan mondelinge taalvaardigheid, verdeelden zij ongeveer gelijk over de vaardigheden luisteren, spreken en gesprekken.

Figuur 1.2.1c Intentioneel aantal minuten besteed aan onderwijs in mondelinge taalvaardigheid per week (bo n=133; sbo n=82; so n=38)



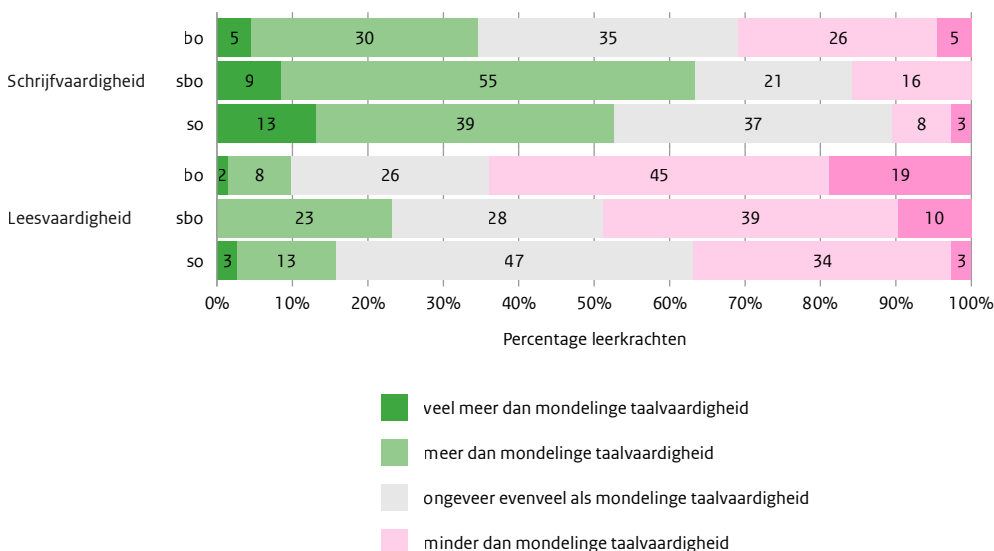
⁶ Wanneer de aantallen of percentages variëren per onderliggend item, dan geven we de aantallen of percentages samengevoegd weer voor de leesbaarheid van de tekst.

Aandacht mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van lees- en schrijfvaardigheid

In Figuur 1.2.1d is te zien hoeveel aandacht leerkrachten in groep 8 besteden aan mondelinge taalvaardigheid ten opzichte van lees- en schrijfvaardigheid. Hieruit is op te maken dat leerkrachten vaak ongeveer evenveel of (veel) meer tijd besteden aan mondelinge taalvaardigheid dan aan schrijfvaardigheid (70%-89%). Met name in het sbo en so zeggen leerkrachten dat zij (veel) meer aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid dan aan schrijfvaardigheid (sbo 64%; so 52%). In het bo is dit minder (35%).

Ten opzichte van leesvaardigheid zien we het omgekeerde: leerkrachten besteden vaak ongeveer evenveel of (veel) minder tijd aan mondelinge taalvaardigheid dan aan leesvaardigheid (77%-90%). Met name in het bo geven leerkrachten aan dat zij (veel) minder aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid dan aan leesvaardigheid (64%), in het sbo en so is dit minder (sbo 49%; so 37%).

Figuur 1.2.1d Aandacht mondelinge taalvaardigheid in groep 8 ten opzichte van lees- en schrijfvaardigheid (bo n=133; sbo n=82; so n=38)



1.2.2

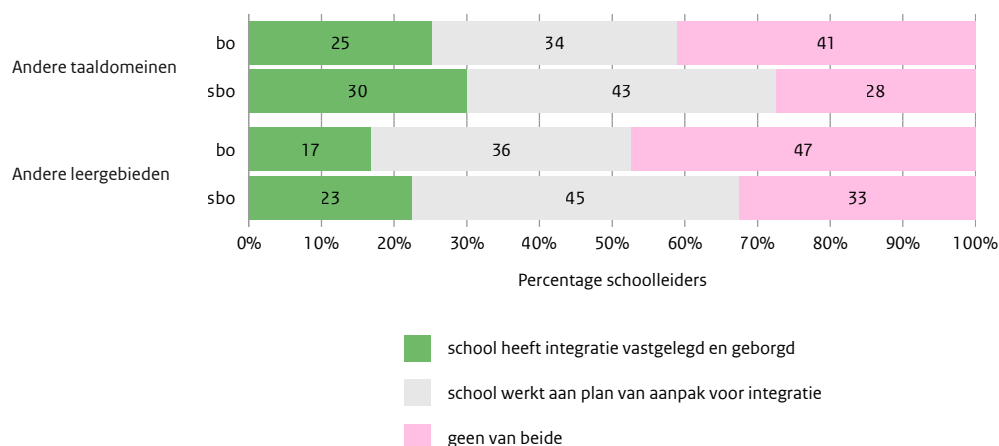
Integratie mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen of leergebieden

Op sommige scholen wordt het onderwijsaanbod voor mondelinge taalvaardigheid geïntegreerd met andere taaldomeinen, zoals lezen en schrijven, en/of met andere leergebieden dan taal, zoals wereldoriëntatie. Er wordt dan *gericht* gewerkt aan doelen van mondelinge taalvaardigheid in andere leerinhouden.

Schoolleiders gaven aan welke stellingen over de integratie van het onderwijsaanbod voor mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen en andere leergebieden dan taal het beste bij hun school past. Dit staat in Figuur 1.2.2a. In het bo geeft het grootste deel van de schoolleiders aan dat hun school de integratie niet heeft vastgelegd en geborgd en niet werken aan een plan van aanpak, zowel voor andere taaldomeinen (41%) als andere leergebieden dan taal (47%). In het sbo geeft het grootste deel van de schoolleiders aan dat hun school werkt aan een plan van aanpak om onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (meer) te integreren met onderwijs in andere taaldomeinen (43%) en andere leergebieden dan taal (45%). In beide onderwijssoorten heeft een kleiner deel van de scholen de integratie vastgelegd en geborgd met andere taaldomeinen (bo 25%; sbo 30%) en andere leergebieden dan taal (bo 17%; sbo 23%).

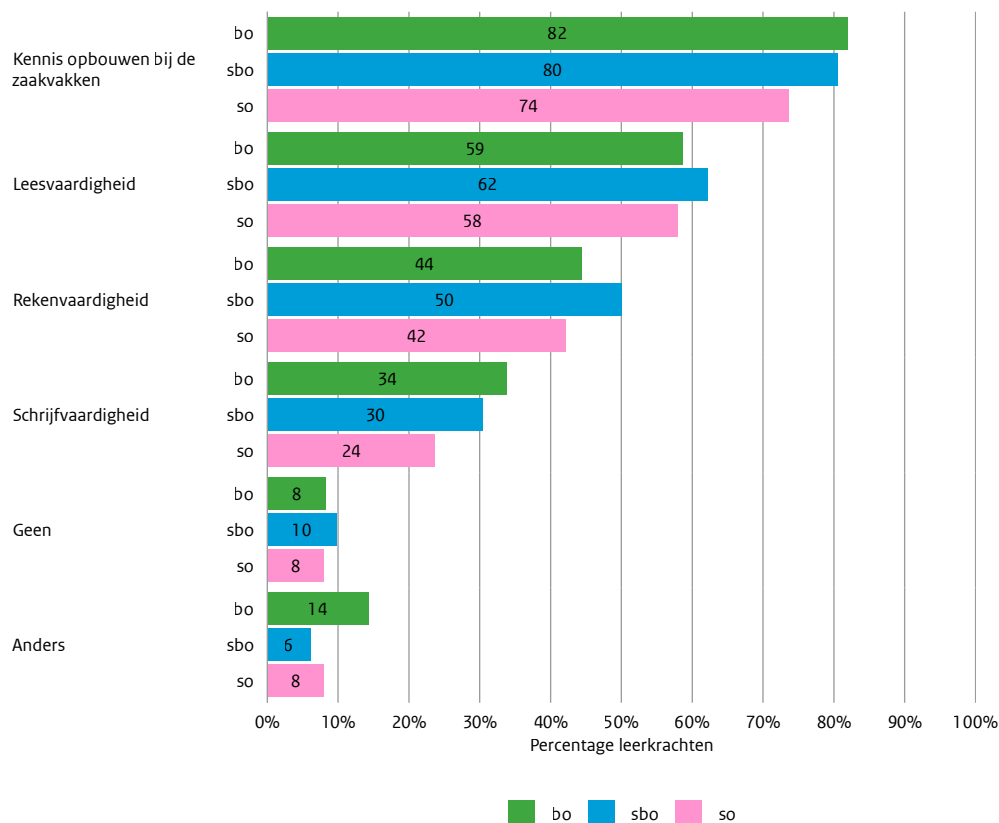
In het so geven de meeste schoolleiders aan dat hun school werkt aan een plan van aanpak voor integratie van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen (11 van de 19) en andere leergebieden dan taal (9 van de 19).

Figuur 1.2.2a Integratie onderwijsaanbod mondelinge taalvaardigheid met andere taaldomeinen of leergebieden (bo n=95; sbo n=40)



Leerkrachten gaven aan of zij bij het taalonderwijs in andere subdomeinen en/of in de andere vakken intentioneel (dat wil zeggen met vooraf opgestelde doelen) aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheid. De meeste leerkrachten doen dit tijdens het opbouwen van kennis bij de zaakvakken (74%-82%) of bij leesvaardigheid (58%-62%). Iets minder dan de helft van de leerkrachten doet dit bij rekenvaardigheid (42%-50%) of schrijfvaardigheid (24-34%). Ongeveer 1 op de 10 leerkrachten geeft aan niet intentioneel aandacht te besteden aan mondelinge taalvaardigheid in andere subdomeinen en/of bij andere vakken (8%-10%). Andere subdomeinen en vakken die leerkrachten noemen, zijn Engels, wereld oriënterende vakken, digitale vaardigheden, levensbeschouwing/filosofie en sociaal-emotionele vaardigheden (6%-14%).

Figuur 1.2.2b Intentioneel bestede aandacht aan mondelinge taalvaardigheid bij taalonderwijs in andere subdomeinen en/of bij andere vakken (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

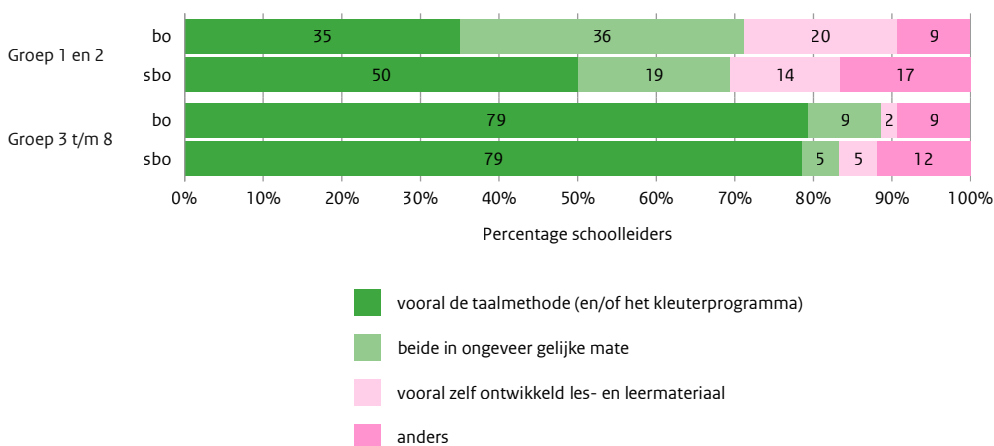


1.2.3 Methode en materiaal

In Figuur 1.2.3a staat welke lesmethode of materialen scholen gebruiken voor mondelinge taalvaardigheid. In groep 1 en 2 op bo-scholen wordt vooral gebruikgemaakt van de taalmethode en/of het kleuterprogramma (35%), of met zelf ontwikkeld les- en leermateriaal (36%). Sbo-scholen gebruiken ook vooral de taalmethode en/of het kleuterprogramma (50%). Maar er zijn ook scholen die andere methodes gebruiken (17%); bijvoorbeeld LOGO 3000 en Leer- en ontwikkelingslijnen jonge kind van ParnasSys. In groep 3 tot en met 8 gebruiken de meeste scholen vooral de taalmethode (79%). Andere methodes die worden gebruikt, zijn methodes voor wereldoriënterende vakken of sociaal-emotionele vaardigheden (bo 9%; sbo 12%-17%). In het bo zien we een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017.

In groep 1 en 2 in het so gebruiken scholen de taalmethode en/of het kleuterprogramma (7 van de 20), of zelf ontwikkeld les- en leermateriaal (9 van de 20). In groep 3 tot en met 8 gebruiken scholen vooral de taalmethode (18 van de 21).

Figuur 1.2.3a Gebruikte lesmethode of materialen voor mondelinge taalvaardigheid (bo n=97; sbo n=36-42)

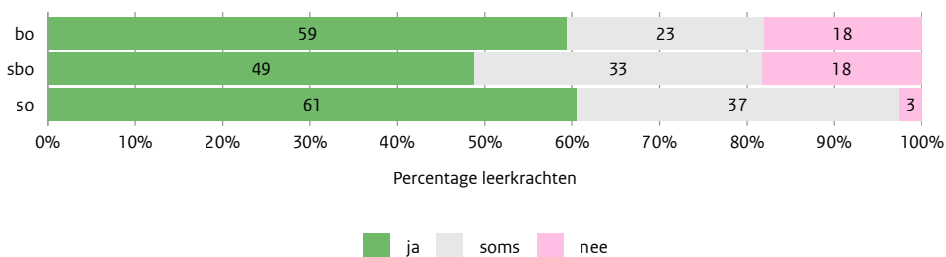


Noot: 6 sbo-schoolleiders gaven aan geen groep 1 en 2 te hebben op hun school, deze antwoorden zijn daarom niet meegenomen.

(Ruim) de helft van de leerkrachten gebruikt een taalmethode om de lessen in mondelinge taalvaardigheid vorm te geven (49%-61%). Ongeveer een kwart tot een derde doet dit soms (bo 23%; sbo 33%; so 37%), zie Figuur 1.2.3b. In het bo en sbo gebruikt 18% van de leerkrachten de taalmethode niet, terwijl dit 3% is in het so.

Leerkrachten die de taalmethode niet gebruiken om hun lessen vorm te geven (bo 24; sbo 15; so 1), geven hun onderwijs met name vorm op basis van de inhoud van de zaakvakken (bo 18; sbo 14; so 1) en/of op basis van thema's of projecten (bo 17; sbo 11; so 1). Ook gebruiken deze leerkrachten in het bo en sbo regelmatig eigen materiaal (beide 8).

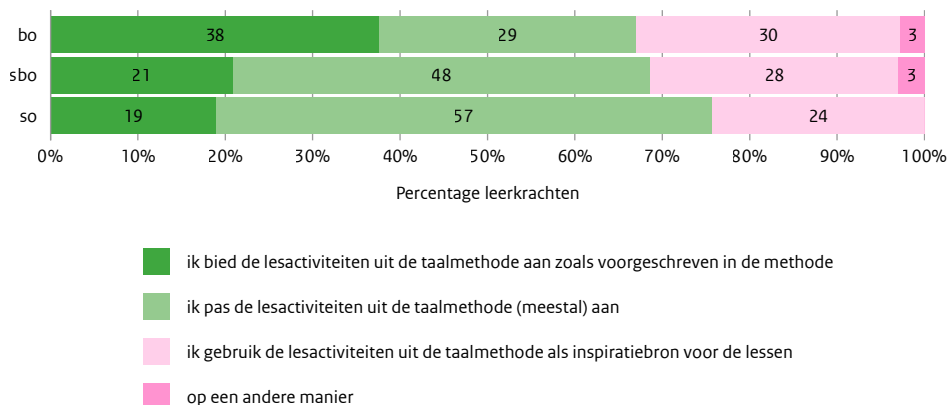
Figuur 1.2.3b Gebruik taalmethode voor vormgeving lessen in mondelinge taalvaardigheid (bo n=133; sbo n=82; so n=38)



Leerkrachten die (soms) een taalmethode gebruiken voor de vormgeving van hun lessen, gaven vervolgens aan op welke manier ze de methode gebruiken, zie Figuur 1.2.3c. Ruim een derde van de bo-leerkrachten biedt de lesactiviteiten uit de lesmethode aan zoals voorgeschreven in de methode (38%). De lesactiviteiten

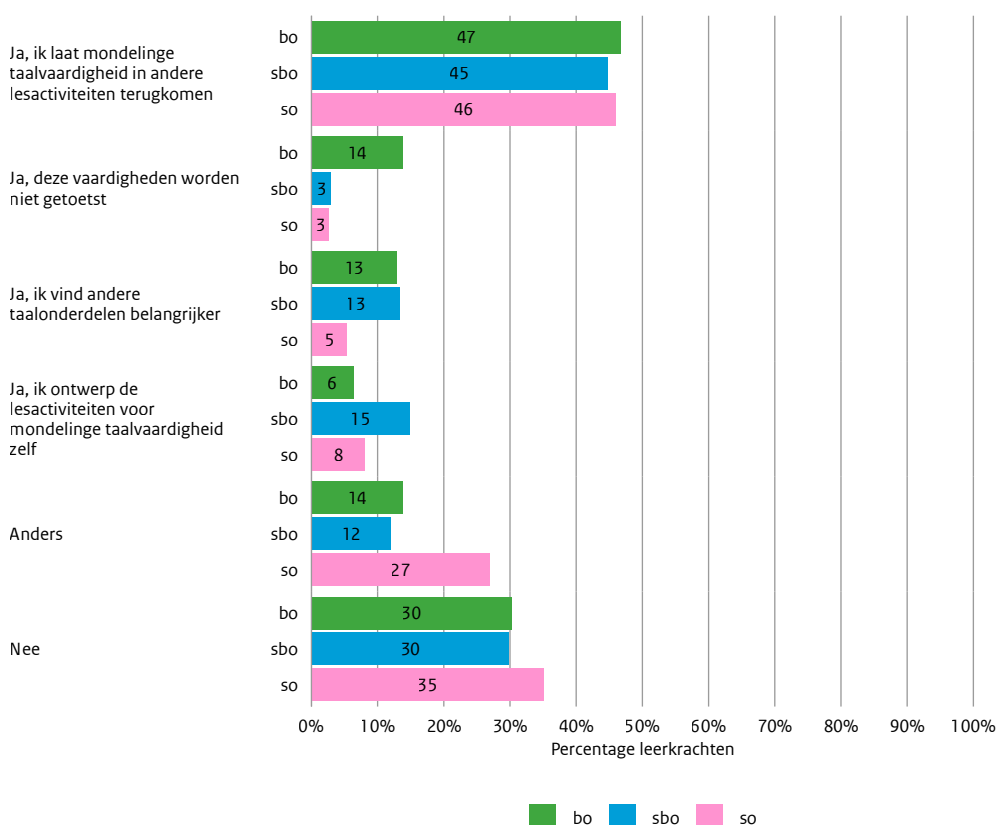
uit de taalmethode worden (meestal) aangepast door ongeveer de helft van de sbo- (48%) en so-leerkrachten (57%). Er zijn ook leerkrachten die de lesactiviteiten uit de taalmethode als inspiratiebron gebruiken voor hun lessen (24%-30%).

Figuur 1.2.3c Manier van gebruik taalmethode voor lessen in mondelinge taalvaardigheid (bo n=109; sbo n=67; so n=37)



Iets minder dan de helft van de leerkrachten die (soms) een taalmethode gebruiken om hun lessen vorm te geven, slaat lesactiviteiten uit de taalmethode weleens over, omdat ze mondelinge taalvaardigheid in andere lesactiviteiten laten terugkomen (45%-47%), zie Figuur 1.2.3d. Ongeveer een derde van de leerkrachten geeft aan geen lesactiviteiten over te slaan (30%-35%). In sommige gevallen slaat de leerkracht lesactiviteiten over, omdat de vaardigheden niet worden getoetst, leerkrachten andere taalonderdelen belangrijker vinden, of de lesactiviteiten voor mondelinge taalvaardigheid zelf worden ontworpen (3%-15%). Andere redenen zijn bijvoorbeeld dat de activiteit niet aansluit bij (het niveau van) de doelgroep en dat de lessen niet aantrekkelijk zijn of niet aansluiten bij de behoeften van leerlingen.

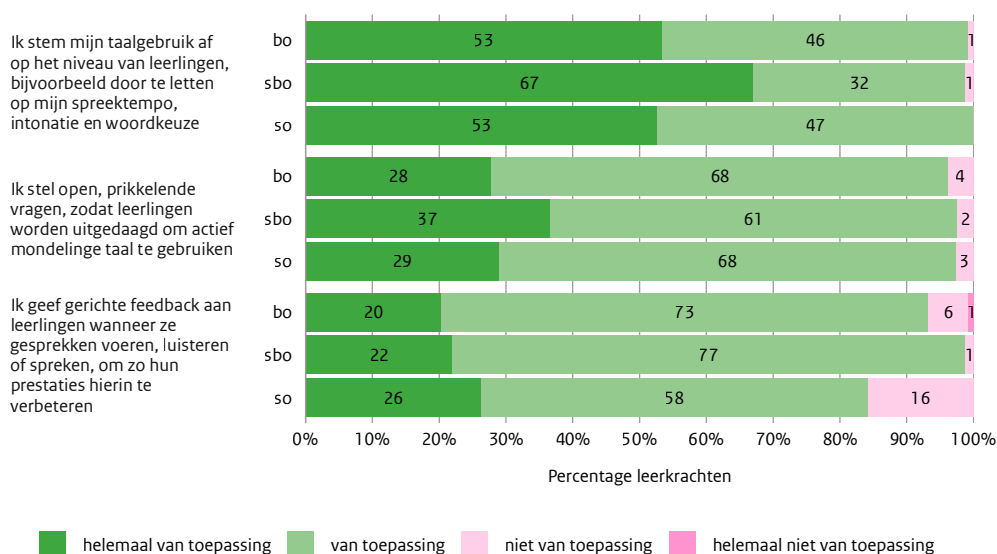
Figuur 1.2.3d Overslaan van lesactiviteiten voor mondelinge taalvaardigheid in taalmethode (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=109; sbo n=67; so n=37)



1.3 Lespraktijk

Om een beeld te krijgen van de algemene didactiek in mondelinge taalvaardigheid is leerkrachten gevraagd in hoeverre 3 stellingen van toepassing zijn, zie Figuur 1.3a. Bijna alle leerkrachten geven aan hun taalgebruik af te stemmen op het niveau van leerlingen: 99%-100% vindt dit (helemaal) van toepassing. Leerkrachten doen dit bijvoorbeeld door te letten op hun spreektempo, intonatie en woordkeuze. Bijna alle leerkrachten geven ook aan open, prikkelende vragen te stellen, zodat ze leerlingen uitdagen om actief mondelinge taal te gebruiken. 96%-98% vindt dit (helemaal) van toepassing. Veel leerkrachten geven aan gerichte feedback aan leerlingen te geven wanneer ze luisteren, spreken of gesprekken voeren, om zo hun prestaties hierin te verbeteren (84%-99% vindt dit (helemaal) van toepassing).

Figuur 1.3a Algemene didactiek in mondelinge taalvaardigheid (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

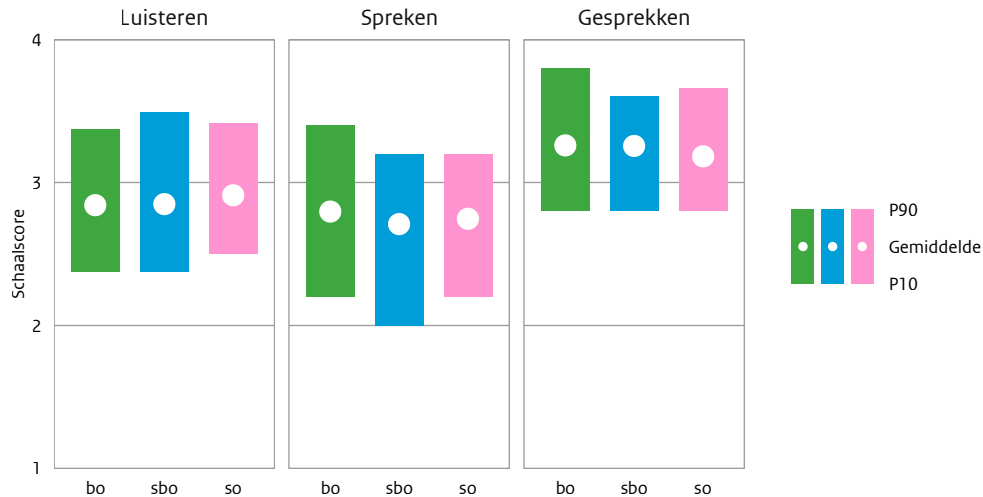


1.3.1 Effectieve instructie

Aan leerkrachten is gevraagd naar de mate waarin zij verschillende vormen van effectieve instructie in luisteren, spreken en gesprekken toepassen. Zij gaven bij een aantal stellingen aan in welke mate deze voor hen van toepassing zijn (8 voor luisteren, 5 voor spreken, 6 voor gesprekken). Ze beoordeelden de stellingen op een schaal van 1 (helemaal niet van toepassing) tot 4 (helemaal van toepassing). Deze stellingen zijn samengevoegd tot 1 schaal, waarbij 2,5 het midden van de schaal is.

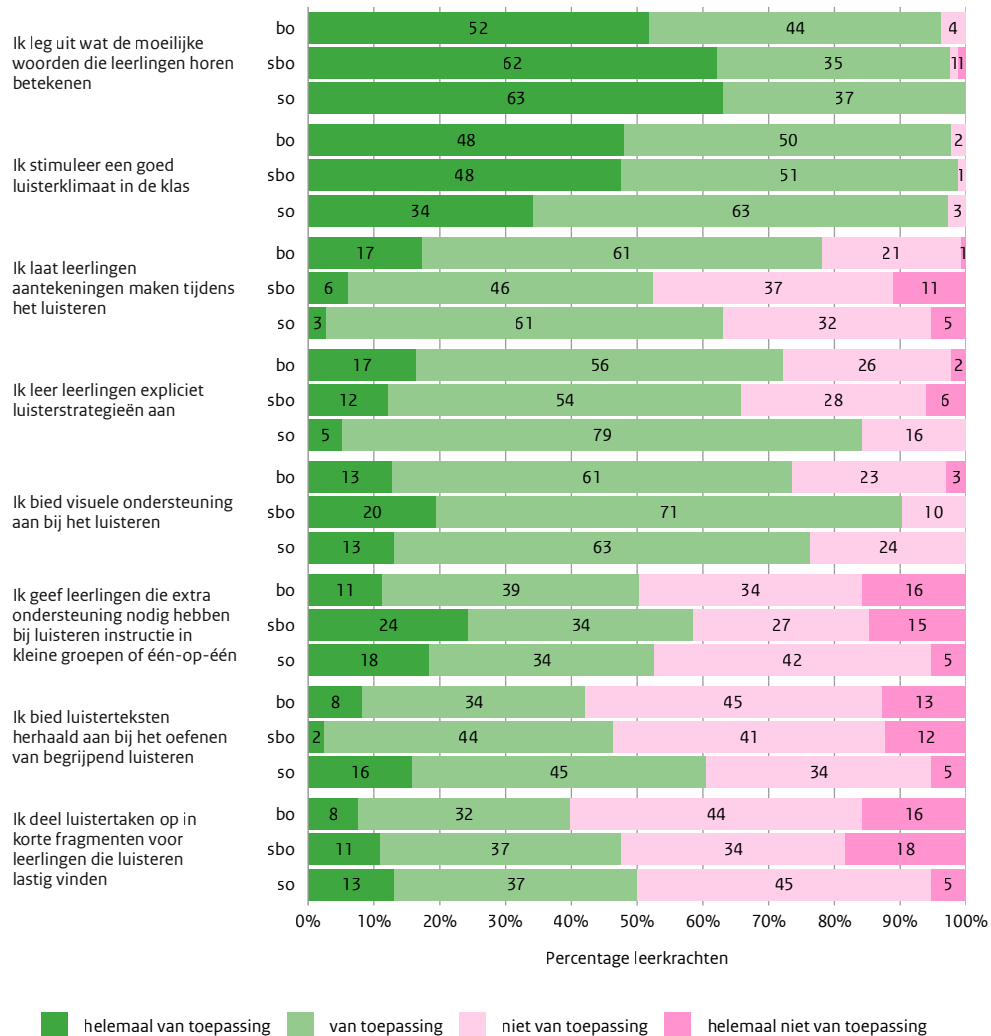
Figuur 1.3.1a geeft de schaalscores weer voor alle subdomeinen en onderwijssoorten. Uit de figuur is bijvoorbeeld af te lezen dat bo-leerkrachten gemiddeld 2,8 scoren op de mate van toepassen van effectieve instructie in luisteren. De 10% hoogst scorende leerkrachten halen een score van 3,4 of hoger en de 10% laagst scorende leerkrachten scoren 2,4 of lager. Dit betekent dat leerkrachten niet veel verschillen in hun mate van het toepassen van effectieve instructie in luisteren. In alle onderwijssoorten zien we een zwakke tot matige positieve samenhang tussen de subdomeinen. Dit betekent bijvoorbeeld dat leerkrachten die hoog scoren op mate van effectieve instructie voor luisteren, ook iets vaker hoog scoren op mate van effectieve instructie voor spreken of gesprekken.

Figuur 1.3.1a Score voor mate van toepassing van effectieve instructie in de 3 subdomeinen (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

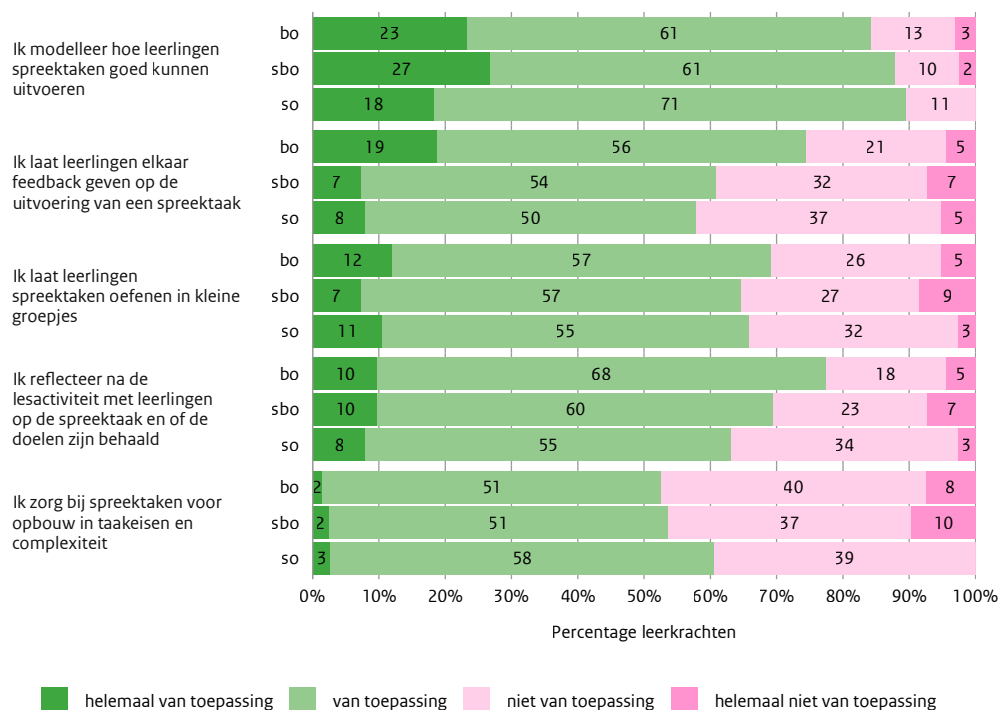


De antwoorden op de onderliggende stellingen over luisteren staan in Figuur 1.3.1b. Bijna alle leerkrachten gaven aan dat zij uitleggen wat de moeilijke woorden die leerlingen horen betekenen (96%-100%) en dat zij een goed luisterklimaat in de klas stimuleren (97%-99%). Een meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen aantekeningen maken tijdens het luisteren (52%-78%), leert leerlingen expliciet luisterstrategieën aan (66%-84%) en biedt visuele ondersteuning bij het luisteren (74%-91%).

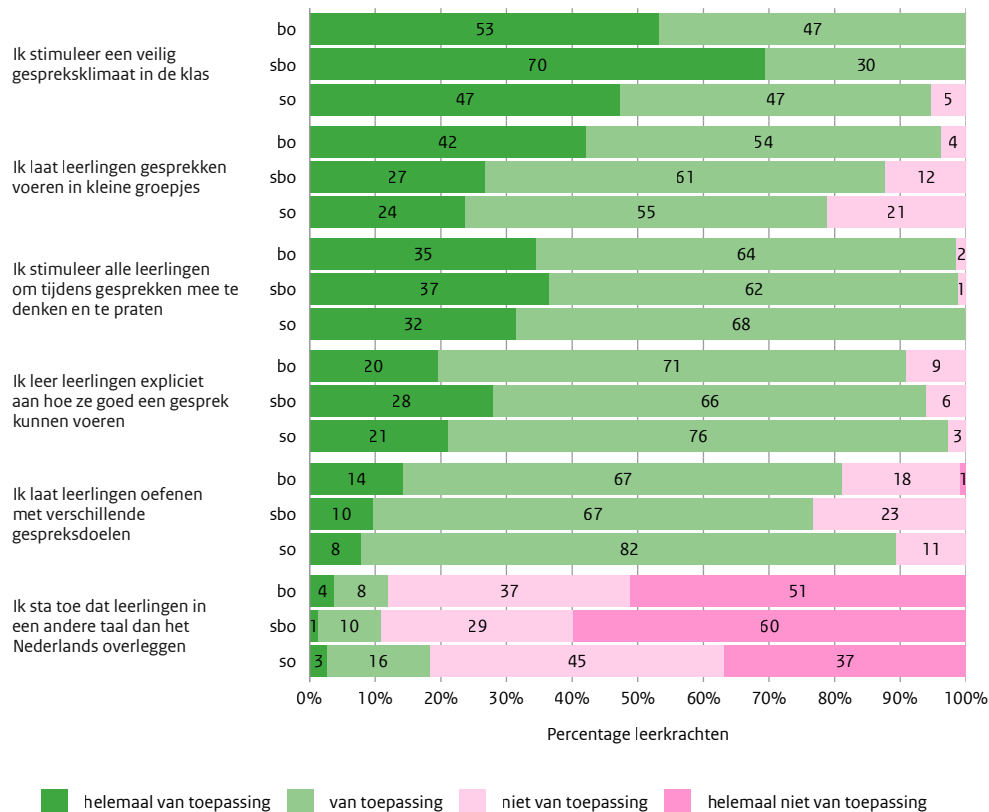
Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben bij luisteren, instructie in kleine groepen of 1-op-1 (50%-58%). Leerkrachten bieden de volgende ondersteuning het minste aan: het herhaald aanbieden van luisterteksten bij het oefenen van begrijpend lezen (42%-61%) en het opdelen van luistertaken in korte fragmenten voor leerlingen die luisteren lastig vinden (40%-50%).

Figuur 1.3.1b Toepassen van effectieve instructie in luisteren (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

De antwoorden op de onderliggende stellingen over spreken staan in Figuur 1.3.1c. Het overgrote merendeel van de leerkrachten vindt dat zij modelleren hoe leerlingen spreektaken goed kunnen uitvoeren (84%-89%). Een ruime meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen elkaar feedback geven op de uitvoering van een spreektaak (58%-75%), laat leerlingen spreektaken oefenen in kleine groepjes (64%-69%) en reflecteert na de lesactiviteit met leerlingen op de spreektaak en of de doelen zijn behaald (63%-78%). Meer dan de helft van de leerkrachten zorgt bij spreektaken voor opbouw in taakeisen en complexiteit (53%-61%).

Figuur 1.3.1c Toepassen van effectieve instructie in spreken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

De antwoorden op de onderliggende stellingen over gesprekken staan in Figuur 1.3.1d. Bijna alle leerkrachten vinden dat zij een veilig gespreksklimaat in de klas stimuleren (94%-100%) en dat zij alle leerlingen stimuleren om tijdens gesprekken mee te denken en praten (99%-100%). Ook geeft een groot deel van de leerkrachten aan dat ze leerlingen gesprekken laten voeren in kleine groepjes (79%-96%) en leerlingen expliciet aanleren hoe ze goed een gesprek kunnen voeren (91%-97%). Ze laten leerlingen ook oefenen met verschillende gespreksdoelen, zoals uitleg geven, discussiëren en argumenteren (77%-90%). Wat veel leerkrachten (helemaal) niet van toepassing vinden, is toestaan dat leerlingen in een andere taal dan het Nederlands overleggen (82%-89%).

Figuur 1.3.1d Toepassen van effectieve instructie in gesprekken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

Noot: de laatste stelling is niet meegenomen in de berekening van de schaalscore.

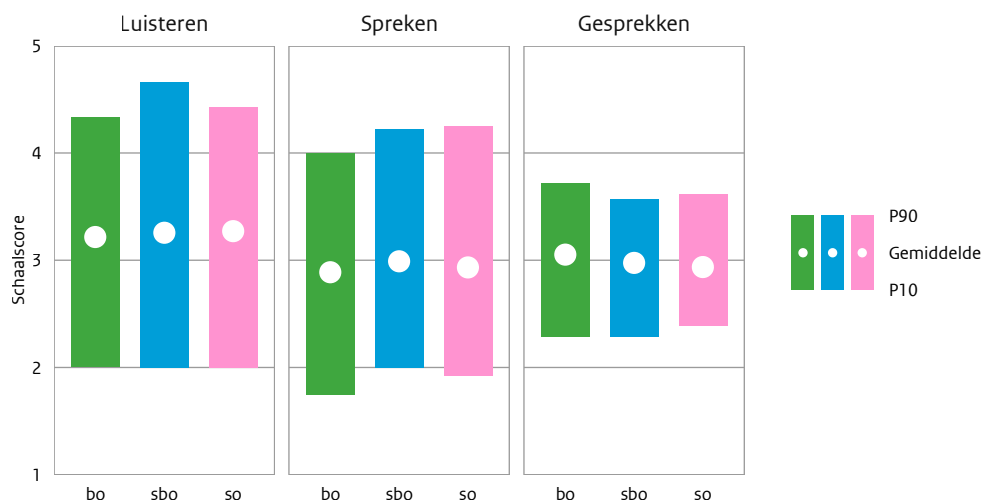
1.3.2

Frequentie taken

Om een beeld te krijgen van het onderwijsaanbod op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken, is leerkrachten gevraagd hoe vaak ze een aantal taken intentioneel hebben geoefend met de leerlingen in de afgelopen 12 weken (3 voor luisteren, 5 voor spreken, 7 voor gesprekken). Leerkrachten konden de taken beoordelen op een schaal van 1 (nooit) tot 5 (meer dan 12 keer). Deze taken zijn samengevoegd tot 1 schaal, waarbij 3 het midden van de schaal is.

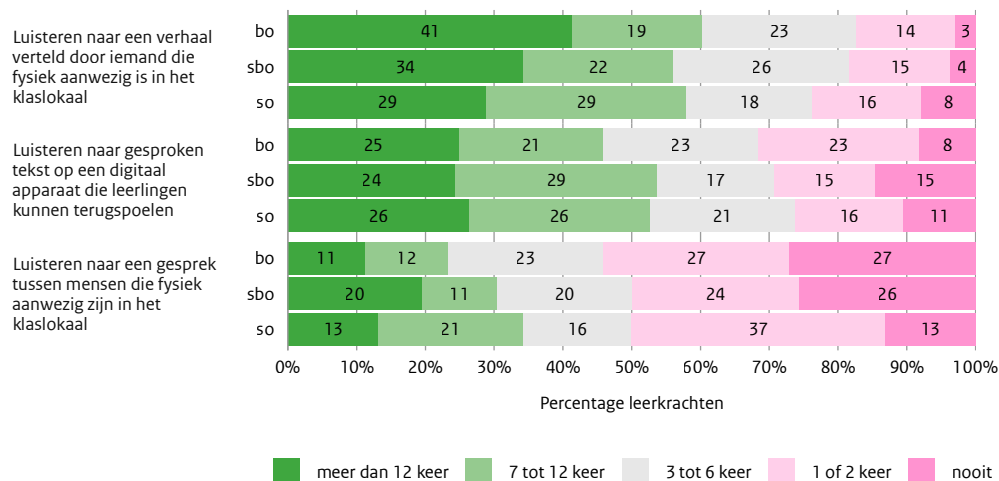
Figuur 1.3.2a geeft de schaalscores weer voor alle subdomeinen en onderwijssoorten. In de figuur is onder andere te zien dat bo-leerkrachten gemiddeld 3,2 scoren op de frequentie waarmee ze luistertaken oefenen met leerlingen. De 10% hoogst scorende leerkrachten halen een score van 4,3 of hoger. De 10% laagst scorende leerkrachten scoort 2 of lager. Dit betekent dat er een grote variatie is in de frequentie waarmee leerkrachten luistertaken oefenen met leerlingen. Verder zien we voor elk van de 3 onderwijssoorten een zwak tot middelmatig positieve samenhang tussen de verschillende subdomeinen. Dit betekent bijvoorbeeld dat leerkrachten die hoog scoren op de frequentie waarmee ze luistertaken oefenen met leerlingen, ook iets vaker hoog scoren op de frequentie waarmee ze spreek- of gesprekstaken oefenen met leerlingen.

Figuur 1.3.2a Score voor frequentie oefenen taken in de afgelopen 12 weken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

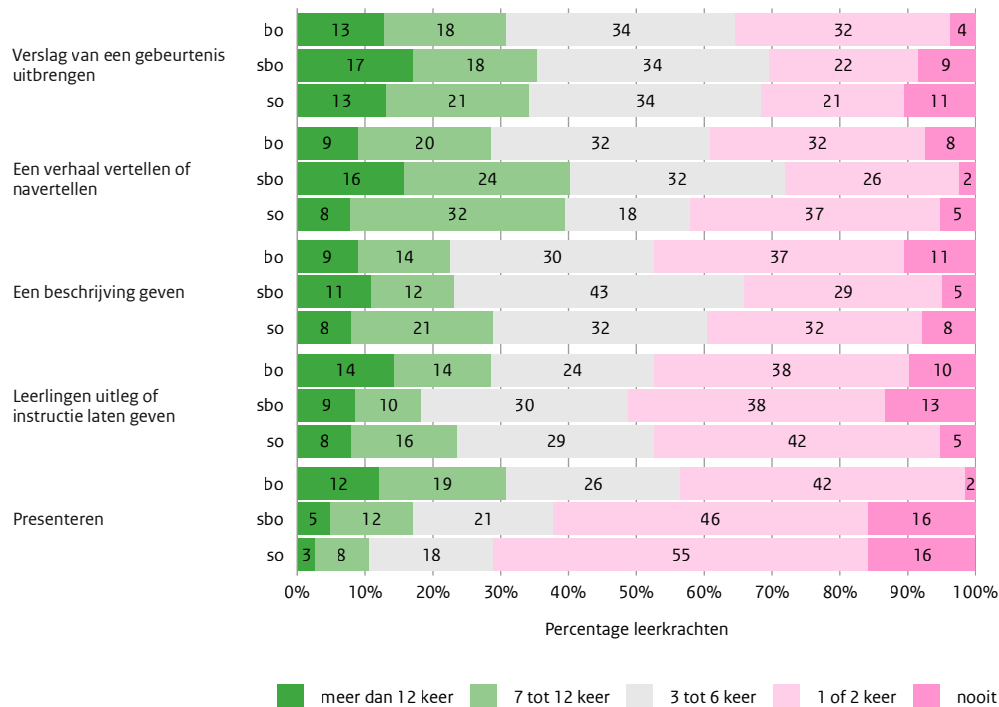


In Figuur 1.3.2b staat de frequentie waarmee leerlingen de onderliggende luistertaken oefenen. Iets meer dan de helft van de leerkrachten geeft aan in de afgelopen 12 weken minimaal 7 keer te hebben geoefend met luisteren naar een verhaal dat wordt verteld door iemand die fysiek aanwezig is in het klaslokaal (56%-60%). Ongeveer de helft van de leerkrachten luisterde minimaal 7 keer met leerlingen op een digitaal apparaat naar gesproken tekst die leerlingen kunnen terugspoelen (46%-53%). De helft van de leerkrachten geeft aan in de afgelopen 12 weken maximaal 2 keer te hebben geoefend met luisteren naar een gesprek tussen mensen die fysiek aanwezig zijn in het klaslokaal (50%-54%).

Figuur 1.3.2b Frequentie oefenen luistertaken in de afgelopen 12 weken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

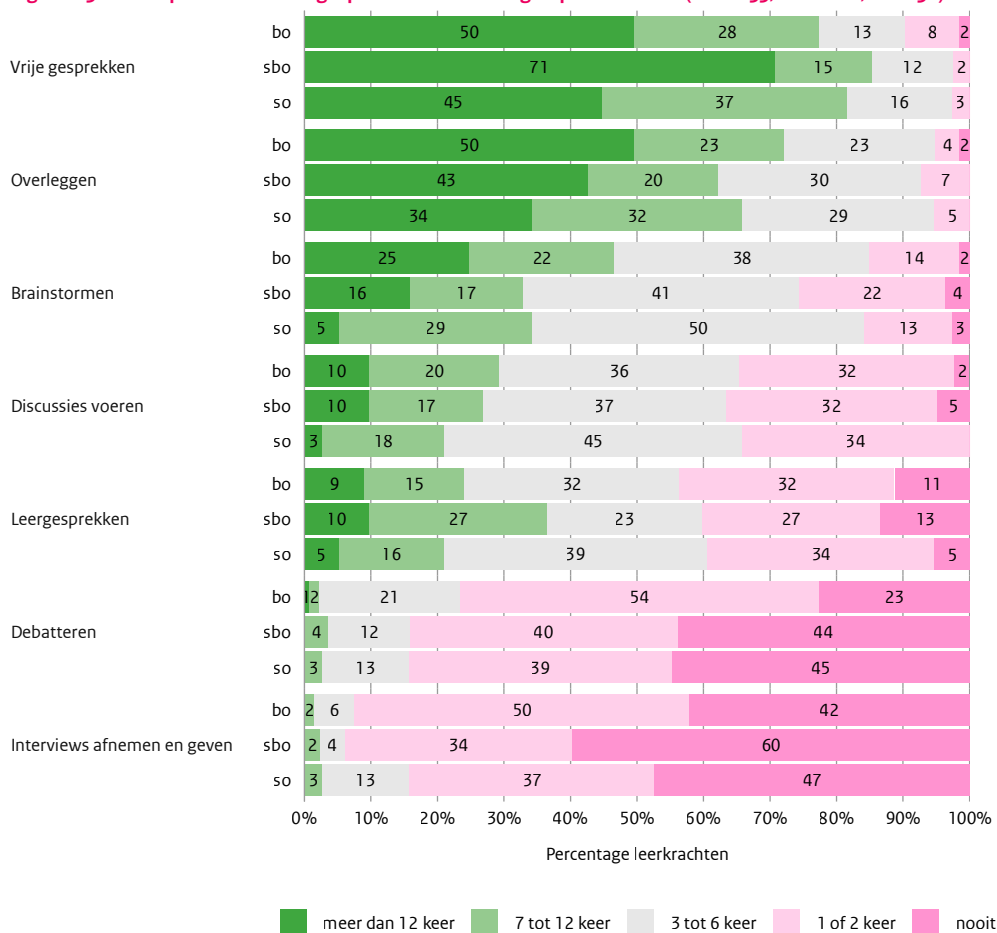


De frequentie waarmee leerlingen de onderliggende spreektaken oefenen over een periode van 12 weken, staat in Figuur 1.3.2c. In alle onderwijssoorten liet ongeveer een derde van de leerkrachten leerlingen 3 tot 6 keer verslag uitbrengen van een gebeurtenis (34%). In het bo en so oefende een derde van de leerkrachten 1 of 2 keer met leerlingen hoe ze een verhaal kunnen (na)vertellen (32%-37%). In het sbo was dat ongeveer een kwart van de leerkrachten (26%). Een vergelijkbaar beeld zien we bij het oefenen in beschrijven (van bijvoorbeeld een persoon, plaats, zaak of voorwerp; 29%-37%). Ongeveer de helft van de leerkrachten oefende maximaal 2 keer met leerlingen door ze uitleg of instructie te laten geven (47%-51%). Bijvoorbeeld uitleg over een apparaat, instructie bij een spel of het geven van een routebeschrijving. Ook oefende de meerderheid van de sbo- en so-leerkrachten maximaal 2 keer presenteren (bijvoorbeeld een spreekbeurt) met de leerlingen (sbo 62%; so 71%). In het bo was dit 44%.

Figuur 1.3.2c Frequentie oefenen spreektaken in de afgelopen 12 weken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

Noot: de laatste spreektaak is niet meegenomen in de schaal score.

In figuur 1.3.2d staat de frequentie waarmee leerkrachten de onderliggende gesprekstakingen oefenen met leerlingen. Het grootste deel van de leerkrachten oefende in de afgelopen 12 weken minimaal 7 keer vrije gesprekken met leerlingen (78%-86%). Ze deden dit bijvoorbeeld in een kringgesprek, waarin leerlingen ervaringen en gevoelens uitwisselen. Ook oefenden leerkrachten het overleggen met leerlingen minimaal 7 keer (63%-73%). Dit ging bijvoorbeeld over hoe ze samen een taak kunnen uitvoeren. Leerkrachten lijken brainstormen, discussies voeren en leergesprekken relatief minder vaak in te zetten; de meerderheid van de leerkrachten deed dit 1 tot 6 keer (52%-89%). De meeste leerkrachten oefenden debatteren maximaal 2 keer (77%-84%). Bijvoorbeeld met een wedstrijddebate waarin leerlingen een stelling verdedigen of bestrijden. Ook oefenden leerkrachten het afnemen en geven van interviews maximaal 2 keer met leerlingen (84%-94%).

Figuur 1.3.2d Frequentie oefenen gesprekstaken in de afgelopen 12 weken (bo n=133; sbo n=82; so n=38)

1.4 Zicht op ontwikkeling en differentiatie

Aan schoolleiders en leerkrachten van de deelnemende scholen is gevraagd naar de monitoring van de voortgang van leerlingen. Ook is gevraagd naar de gerichte ondersteuning van leerlingen bij achterblijvende prestaties.

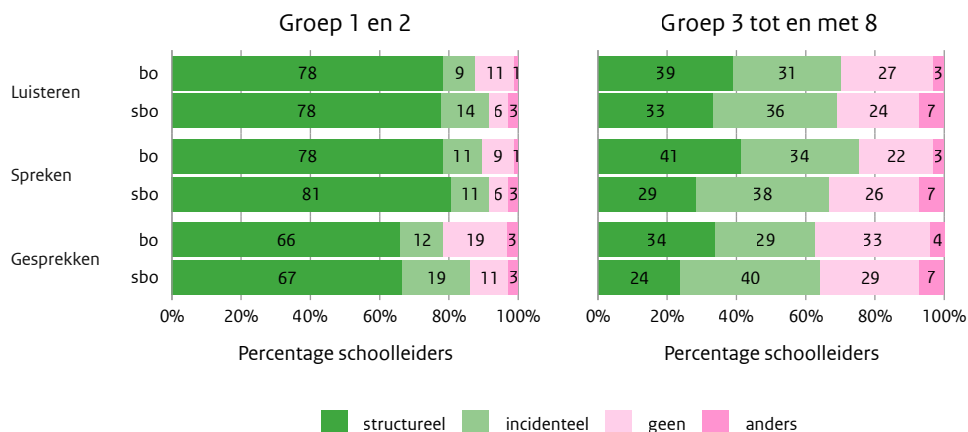
1.4.1 Bijhouden van leervorderingen

Schoolleiders werd gevraagd of de vorderingen van leerlingen worden bijgehouden of gevolgd voor luisteren, spreken en gesprekken, zie Figuur 1.4.1a.

Een meerderheid van de bo- en sbo-schoolleiders (66%-78%) geeft aan dat de vorderingen voor alle 3 de subdomeinen in groep 1 en 2 worden bijgehouden of gevolgd. Een minderheid van de scholen volgt de leervorderingen incidenteel (9%-17%) of niet (9%-19%). Ten opzichte van de vorige peiling monitoren bo-scholen in groep 1 en 2 nu vaker structureel (2017: 51%-66%) en minder incidenteel (2017: 22%-31%).

In groep 3 tot en met 8 volgt ongeveer een derde van de bo- en sbo-scholen de leervorderingen structureel (24%-41%) of incidenteel (29%-40%) voor alle 3 de subdomeinen. Er is ook een deel dat de leervorderingen niet volgt (22%-33%). Sommige schoolleiders gaven onder 'anders' aan dat er alleen wordt gemonitord als het is opgenomen in de methode-gebonden toetsen of als het wordt vermeld in het rapport. We zien een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017 voor groep 3 tot en met 8 in het bo.

In het so in groep 1 en 2 geven 12-13 van de 20 schoolleiders aan dat zij de leervorderingen structureel volgen. In groep 3 tot en met 8 gebeurt dit zowel structureel (8-9 van de 21) als incidenteel (9-10 van de 21).

Figuur 1.4.1a Volgen van vorderingen luisteren, spreken en gesprekken van leerlingen (bo n=97; sbo n=36-42)

Noot: 6 sbo-schoolleiders gaven aan geen groep 1 en 2 te hebben op hun school. Zij konden de vragen voor deze groepen dus ook niet beantwoorden, en zijn niet meegenomen in dit figuur.

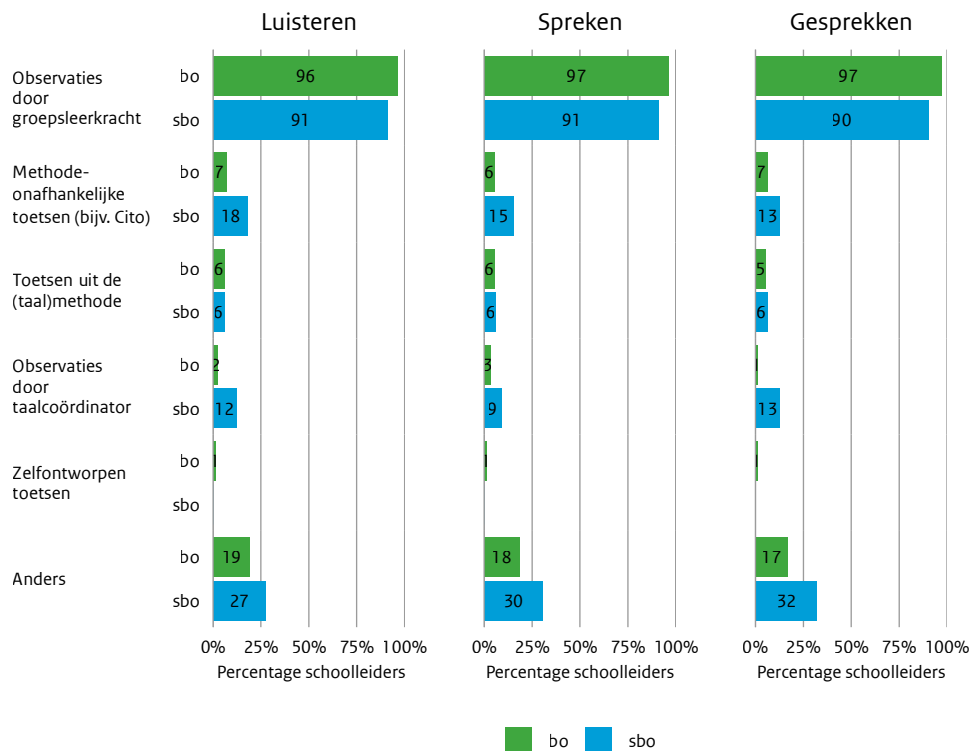
Schoolleiders die aangaven structureel of incidenteel de vorderingen bij luisteren, spreken en gesprekken te volgen werd gevraagd welke instrumenten en/of methoden daarvoor worden gebruikt. Zie Figuur 1.4.1b voor de antwoorden voor groep 1 en 2 en Figuur 1.4.1c voor de antwoorden voor groep 3 tot en met 8.

In groep 1 en 2 wordt volgens bo- en sbo-schoolleiders veruit het meest gebruik gemaakt van observaties door de groepsleerkracht voor alle 3 de subdomeinen (bo 96%-97%; sbo 90%-91%). Een klein deel geeft aan dat er gebruikt wordt gemaakt van methode-onafhankelijke toetsen (bo 6-7%; sbo 13-18%), toetsen uit de (taal)methode (bo 5%-6%; sbo 6%), observaties door de taalcoördinator (bo 1%-3%; sbo 9%-12%) of zelfontworpen toetsen (bo 1%; sbo 0%). Meerdere schoolleiders gaven aan gebruik te maken van andere manieren om vorderingen in groep 1 en 2 te volgen (bo 17%-19%; sbo 27%-32%). Bijvoorbeeld via BOSOS, Digikeuzebord, IEP, KIJKI!, LOGO 3000, Mijn Kleutergroep, Leer- en ontwikkelingslijnen jonge kind van ParnasSys, of via een logopedist of intern begeleider.

Ten opzichte van de vorige peiling in het bo lijken scholen in groep 1 en 2 nu voor alle 3 de subdomeinen vaker de groepsleerkracht te laten observeren (2017: 86%) en minder vaak andere instrumenten te gebruiken (2017: 5-34%).

In het so observeren in groep 1 en 2 vooral de groepsleerkrachten de 3 subdomeinen, aldus de schoolleiders (15 van de 18).

Figuur 1.4.1b Gebruikte instrumenten voor volgen van leervorderingen in groep 1 en 2 (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=76-87; sbo n=31-33)

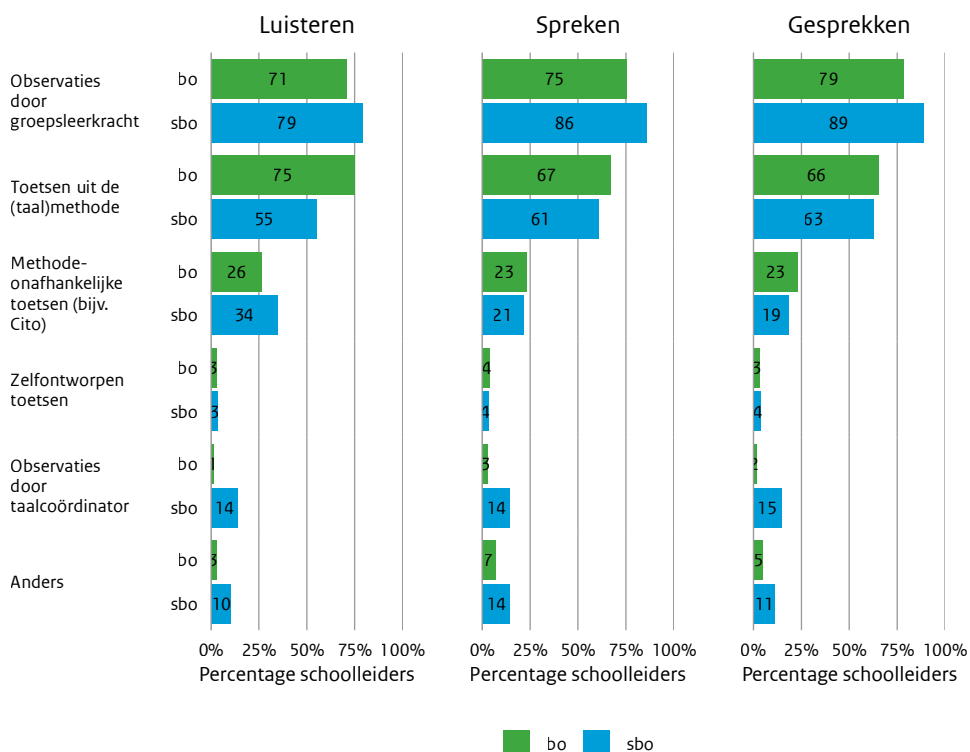


In groep 3 tot en met 8 wordt volgens bo- en sbo-schoolleiders vaak gebruikt gemaakt van observaties door groepsleerkrachten (bo 71%-79%; sbo 79%-89%) en toetsen uit de (taal)methode (bo 66%-75%; sbo 55%-63%). Ongeveer een vijfde tot een derde gebruikt methode-onafhankelijke toetsen (bo 2%-3%; sbo 19%-34%). Een klein deel gebruikt zelfontworpen toetsen (3%-4%) of observaties door taalcoördinatoren (bo 1%-3%; sbo 14%-15%). Meerdere schoolleiders gaven aan gebruik te maken van andere manieren om vorderingen in groep 3 tot en met 8 te volgen (bo 3%-7%; sbo 10%-14%). Bijvoorbeeld via observaties van een logopedist of intern begeleider, of met spreekopdrachten of spreekbeurten.

Ten opzichte van de vorige peiling in het bo lijken groepsleerkrachten in groep 3 tot en met 8 nu voor alle 3 de subdomeinen vaker te observeren (2017: 54%) en gebruiken scholen vaker toetsen uit de taalmethode (2017: 54%).

Schoolleiders in het so geven aan dat in groep 3 tot en met 8 met name groepsleerkrachten observeren voor alle 3 de subdomeinen (15-16 van de 18).

Figuur 1.4.1c Gebruikte instrumenten voor volgen van leervorderingen in groep 3 tot en met 8 (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=61-73; sbo n=27-29)



1.4.2

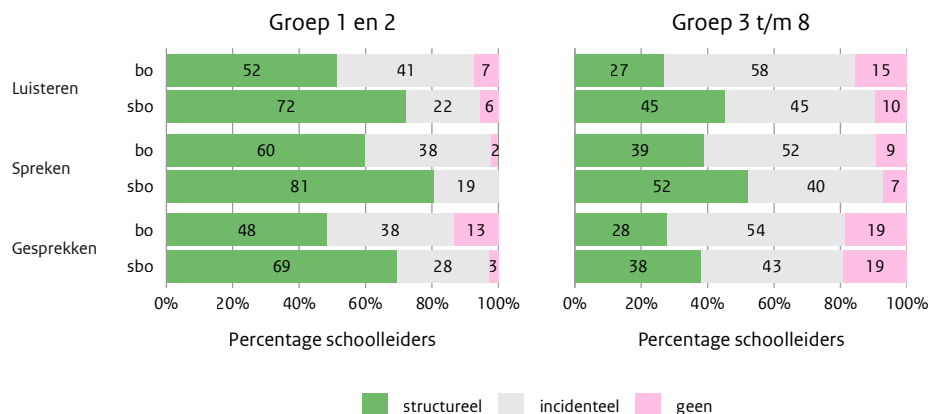
Gerichte ondersteuning van leerlingen bij achterblijvende prestaties

Schoolleiders werd gevraagd of de leerlingen met achterblijvende prestaties op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken gerichte ondersteuning krijgen om de achterstand in te halen, zie Figuur 1.4.2a.

De meeste bo- en sbo-schoolleiders geven aan dat leerlingen in groep 1 en 2 met achterblijvende prestaties structurele ondersteuning krijgen voor luisteren (bo 52%; sbo 72%), spreken (bo 60%; sbo 81%) en gesprekken (bo 48%; sbo 69%). Ongeveer twee vijfde van de bo-schoolleiders geeft aan dat er incidentele ondersteuning is voor de 3 subdomeinen (38%-41%). In het sbo is dit ongeveer een vijfde (17%-24%). Een klein deel geeft aan dat er geen ondersteuning is voor leerlingen in groep 1 en 2 met achterblijvende prestaties (bo 2%-13%; sbo 0%-6%). Voor het bo zien we een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017.

In groep 3 tot en met 8 krijgen de leerlingen met achterblijvende prestaties op de meeste bo-scholen incidentele ondersteuning (52%-58%). Op sbo-scholen krijgen ze meestal structurele ondersteuning (38%-45%). Op een deel van de scholen krijgen leerlingen in groep 3 tot en met 8 met achterblijvende prestaties geen extra ondersteuning (bo 9%-19%; sbo 7%-19%). Voor bo zien we een vergelijkbaar beeld met de peiling van 2017.

In het so in groep 1 en 2 geven 11-12 (dit verschilt per subdomein) van de 21 schoolleiders aan dat zij structureel ondersteuning bieden. In groep 3 tot en met 8 gebeurt dit zowel structureel (9-10 van de 21) als incidenteel (8-9 van de 21).

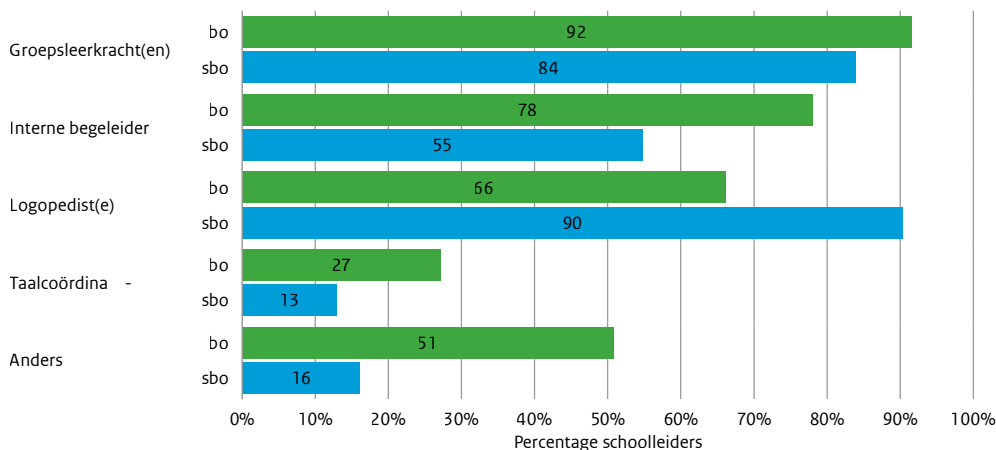
Figuur 1.4.2a Gerichte ondersteuning van leerlingen bij achterblijvende prestaties (bo n=97; sbo n=36-42)

Noot: 6 sbo-schouelleiders gaven aan geen groep 1 en 2 te hebben op hun school. Zij konden de vragen voor deze groepen dus ook niet beantwoorden en zijn niet meegenomen in dit figuur.

Vervolgens is aan schoolleiders die aangaven dat er ondersteuning is voor leerlingen met achterblijvende prestaties wie betrokken is bij de gerichte ondersteuning (Figuur 1.4.2b) en wat de aard van de ondersteuning is (Figuur 1.4.2c). In het bo zijn groepsleerkrachten het vaakst betrokken bij de gerichte ondersteuning (92%). In het sbo is dat een logopedist (90%). Ook betrekken scholen vaak interne begeleiders (bo 78%; sbo 55%). In enkele gevallen zetten zij een taalcoördinator in (bo 27%; sbo 13%). De helft van de bo-leerkrachten geeft aan dat er (ook) andere betrokkenen zijn, tegenover 16% van de sbo-leerkrachten. Andere betrokkenen zijn bijvoorbeeld gedragswetenschappers, externe hulpverleners en specialisten, leerkrachten met een speciale taak, onderwijsassistenten of remedial teachers.

In vergelijking met de vorige peiling in het bo is de rangschikking van betrokkenen hetzelfde. Maar de percentages zijn anders (2017: groepsleerkracht 90%; interne begeleider 69%; logopedist 65%; anders 27%; taalcoördinator 9%).

In het so geven schoolleiders aan vrijwel altijd een groepsleerkracht (12 van de 12) of logopedist te betrekken bij de gerichte ondersteuning (11 van de 12).

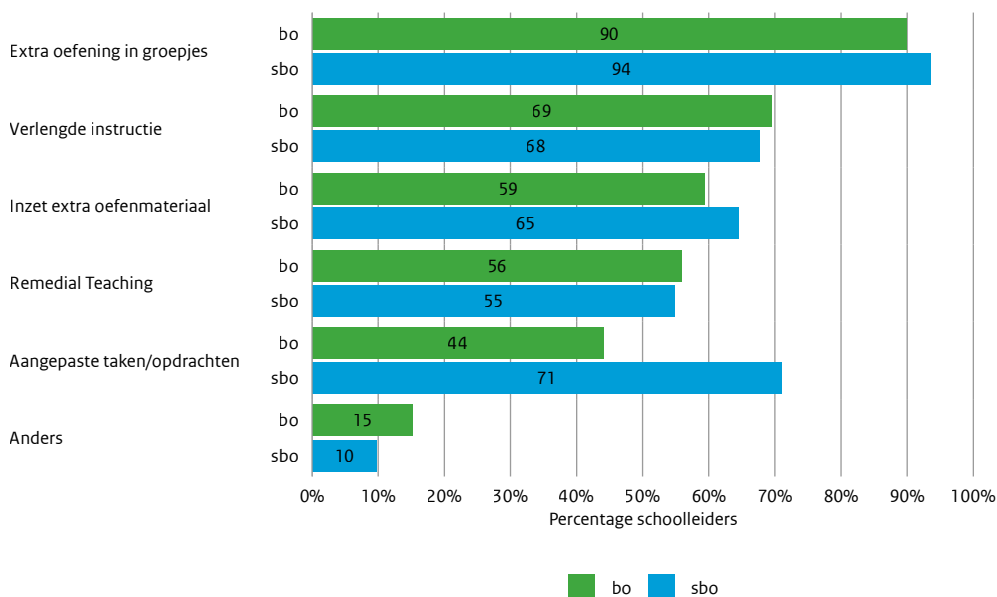
Figuur 1.4.2b Betrokken bij de gerichte ondersteuning (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=59; sbo n=31)

Noot: schoolleiders die geen enkele antwoordoptie hebben aangevinkt, zijn niet meegenomen.

In het bo en sbo geven scholen in de meeste situaties gerichte ondersteuning in de vorm van extra oefening in groepjes (bo 90%; sbo 94%). Scholen zetten ook regelmatig het volgende in voor de gerichte ondersteuning: verlengde instructie (bo 69%; sbo 68%), de inzet van extra oefenmateriaal (bo 59%; sbo 65%), remedial teaching (bo 56%; sbo 55%) of aangepaste taken/opdrachten (bo 44%; sbo 71%). Als andere ondersteuning (bo 15%; sbo 10%) noemden schoolleiders onder andere pre-teaching.

Schoolleiders in het so zeggen vrijwel altijd verlengde instructie te gebruiken (12 van de 12) of extra oefening in groepjes (11 van de 12).

Figuur 1.4.2c Aard van gerichte ondersteuning (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=59; sbo n=31)



Noot: schoolleiders die geen enkele antwoordoptie hebben aangevinkt, zijn niet meegenomen.

A person wearing a black tracksuit with white and yellow accents stands behind a wooden table. A laptop is on the table, and the back of a person's head is visible in the foreground.

A person is seen from behind, sitting at a wooden desk. They are wearing a white hooded sweatshirt and black pants with a white and black checkered pattern on the side. The person is sitting on a black plastic chair. The desk is made of light-colored wood. The background is a plain wall.



Houding en gedrag ten opzichte van taal in het kort

Leerlingenkenmerken (paragraaf 2.1, p. 74)

Ongeveer twee derde van de leerlingen in het basisonderwijs (bo) spreekt thuis altijd Nederlands. In het speciaal basisonderwijs (sbo) en cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so) geldt dit voor iets meer dan de helft van de leerlingen. Een klein deel van de leerlingen spreekt thuis soms of nooit Nederlands. De meeste meertalige leerlingen spreken thuis (ook) een andere taal zoals Turks of Pools. Ongeveer een vijfde tot een kwart van de meertalige leerlingen spreekt thuis (ook) een dialect of streektaal van het Nederlands, of Fries.

Taalactiviteiten die leerlingen in alle onderwijssoorten thuis vaak ondernemen, zijn chatten of appen en het kijken naar televisieprogramma's of films. Ongeveer 1 op de 6 leerlingen leest ook dagelijks boeken, tijdschriften of kranten. Een kwart tot bijna de helft van de leerlingen zegt dit nooit te doen. Het kijken naar het journaal of een nieuwsprogramma, en het schrijven van mails of brieven zijn taalactiviteiten die leerlingen hun ouders relatief vaak zien doen.

De helft van de sbo- en so-leerlingen en vier vijfde van de bo-leerlingen werd vroeger minimaal wekelijks voorgelezen. In groep 8 geldt dit voor minder dan 10% van de leerlingen in alle onderwijssoorten. De meeste leerlingen praten thuis minimaal wekelijks over wat ze op of na school hebben gedaan. Minder dan de helft van de leerlingen praat wekelijks over televisieprogramma's of het nieuws.

Gemiddeld zijn leerlingen in alle onderwijssoorten redelijk positief over het luisterklimaat in hun klas. Leerlingen begrijpen hun leerkrachten meestal goed. Moeilijke woorden of een te hoog spreekt tempo komen weinig voor. Leerlingen ervaren wel met enige regelmaat dat hun leerkracht lang moet wachten tot de klas stil is, of dat er te veel lawaai is om de leerkracht goed te kunnen verstaan.

Over de spreekvrijheid in de klas zijn leerlingen in elk van de onderwijssoorten positief. Ze geven aan dat hun klasgenoten over het algemeen vragen durven te stellen, hun mening kunnen geven en goed naar elkaar luisteren. Een kleine groep leerlingen geeft aan dat klasgenoten soms worden gepest of uitgelachen vanwege een afwijkende mening.

Leerkrachtenkenmerk: ervaren bekwaamheid (paragraaf 2.2, p. 83)

Vrijwel alle leerkrachten vinden dat hun eigen manier van luisteren, spreken en gesprekken voeren, invloed heeft op de ontwikkeling van deze vaardigheden bij hun leerlingen. Gemiddeld vinden leerkrachten zichzelf behoorlijk bekwaam op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Zo zijn de meeste leerkrachten op de hoogte van de manier waarop zij de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. Ook hebben ze een beeld van het verloop van de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bij kinderen in de basisschoollleeftijd. Een kleinere groep leerkrachten vindt het lastig om leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun mondelinge taalvaardigheid en om de lessen in mondelinge taalvaardigheid vorm te geven.



2 Houding en gedrag ten opzichte van taal

In dit hoofdstuk beschrijven we aan mondelinge taalvaardigheid gerelateerde kenmerken van leerlingen en leerkrachten. Welke taalactiviteiten doen leerlingen thuis? Hoe ervaren zij het luister- en spreekklimaat op school? In hoeverre voelen leerkrachten zich bekwaam om invulling te geven aan het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid?

In hoofdstuk 1 bespraken we resultaten uit de vragenlijsten met betrekking tot het onderwijsleerproces. De vragenlijsten bevatten ook vragen over verschillende achtergrondkenmerken van deelnemende leerlingen, leerkrachten en scholen.

We rapporteren in dit hoofdstuk over de 2.895 leerlingen in het basisonderwijs (bo), 1.042 leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbo) en 409 leerlingen in cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so) die de leerlingvragenlijst invulden. In de leerlingvragenlijst kwamen de volgende onderwerpen aan bod: de thuistaal of -talen die leerlingen spreken, de taalactiviteiten die leerlingen en hun ouders thuis ondernemen en het luisterklimaat en de spreekvrijheid die leerlingen op school ervaren.

Naast de leerlingkenmerken bespreken we ook een leerkrachtkenmerk: de ervaren bekwaamheid op onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. 133 bo-leerkrachten, 82 sbo-leerkrachten en 38 so-leerkrachten vulden de leerkrachtvragenlijst in.

Voor elk onderwerp splitsen we de resultaten uit naar de onderwijssoorten bo, sbo en so. In dit rapport geven we zowel de resultaten van afzonderlijke stellingen weer als de schaalscores, wanneer de stellingen samengenomen een betrouwbare schaal vormen.⁷ Voor alle schaalscores hebben we getoetst of er verschillen waren tussen de onderwijssoorten. Wanneer we in de tekst een verschil benoemen, betreft dit een statistisch significant verschil. Een significant verschil betekent dat het niet waarschijnlijk is dat het verschil per toeval is gevonden; de kans is groot dat een herhaalde meting hetzelfde resultaat had opgeleverd.

Waar mogelijk vergelijken we met de resultaten van het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Omdat de vraagstelling en de manier van dataverzameling verschillen tussen het vorige peilingsonderzoek en dit peilingsonderzoek, is een vergelijking – net als in hoofdstuk 1 – slechts beperkt mogelijk. We vergelijken niet met het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid einde speciaal (basis)onderwijs 2017-2018 (Inspectie van het Onderwijs, 2019b). Toen is er namelijk geen leerlingvragenlijst afgenomen.

⁷ Schaalscores zijn berekend door waarden toe te kennen aan elke antwoordoptie, bijvoorbeeld 1-4 voor een vierpuntsschaal, en deze te middelen over de onderliggende stellingen. Wanneer een leerling of leerkracht een stelling niet beantwoordde, of 'weet ik niet' antwoordde, werd deze stelling niet meegenomen in de berekening. Wanneer een leerkracht of leerling voor meer dan de helft van de onderliggende stellingen een missende waarde had, is er geen schaalscore berekend.

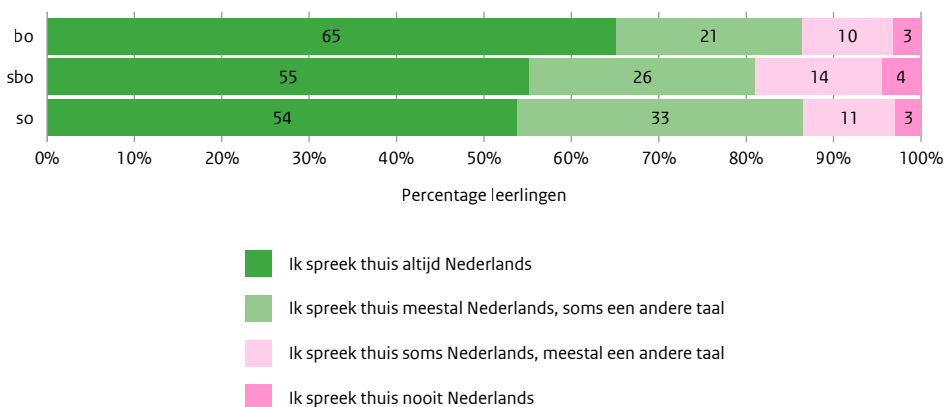
2.1 Leerlingkenmerken

2.1.1 Thuis taal

De thuistaal van leerlingen kan samenhangen met de luistervaardigheid. Leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, hebben vaak ook een lagere luistervaardigheid in het Nederlands. Dit kan te maken hebben met het feit dat leerlingen die thuis (ook) een andere taal horen en spreken, minder ervaring hebben met het Nederlands en vaak een kleinere Nederlandse woordenschat hebben in vergelijking met leeftijdsgenoten (Scheltinga, 2022).

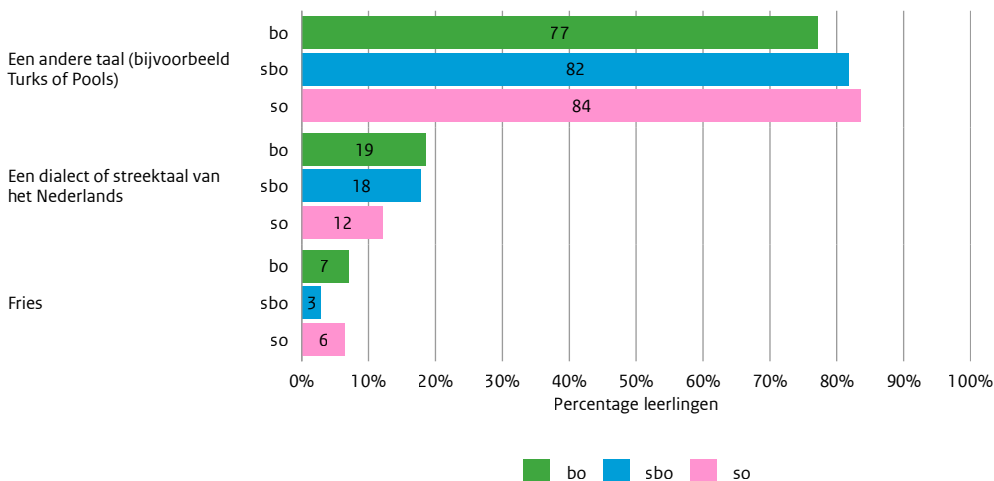
Om een beeld te krijgen van de thuistaal of -talen die leerlingen gebruiken, is leerlingen gevraagd of ze thuis altijd, meestal, soms of nooit Nederlands spreken. Figuur 2.1.1a laat zien hoe vaak leerlingen thuis Nederlands spreken. In het sbo en so spreekt iets meer dan de helft van de leerlingen thuis altijd Nederlands (54%-55%), in het bo geldt dit voor 65% van de leerlingen. Ongeveer een derde (bo 31%) tot ruim twee vijfde (so 44%) spreekt meestal of soms Nederlands. Voor elk van de onderwijssoorten geldt dat een klein aantal leerlingen (3%-4%) thuis nooit Nederlands spreekt.

Figuur 2.1.1a Frequentie waarmee leerlingen thuis Nederlands spreken (bo n=2.895; sbo n=1.042; so n=409)



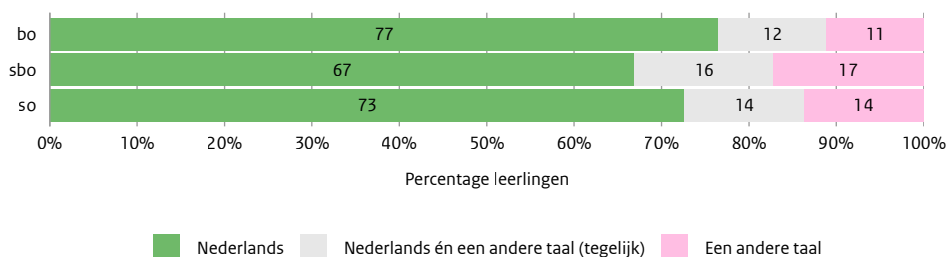
Leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands te spreken, konden aangeven om welke andere taal of talen dit ging. In Figuur 2.1.1b staan de antwoorden. In de meeste gevallen gaat het om een niet-Nederlandse taal als Turks of Pools: dit geldt voor 77%-84% van de leerlingen. 12%-19% van de leerlingen spreekt thuis (ook) een dialect of streektaal van het Nederlands, 3%-7% van de leerlingen spreekt thuis (ook) Fries.

Figuur 2.1.1b Andere talen die leerlingen thuis spreken wanneer ze thuis nooit, soms of meestal Nederlands spreken (meerdere antwoorden mogelijk) (bo n=1.011; sbo n=467; so n=189)



Tot slot is aan alle leerlingen gevraagd welke taal ze thuis als eerste hebben geleerd. De resultaten staan in Figuur 2.1.1c. Twee derde tot bijna vier vijfde van de leerlingen leerde Nederlands als eerste taal (67%-77%), 11-17% van de leerlingen leerde eerst een andere taal. De andere leerlingen leerden Nederlands en een andere taal tegelijkertijd (12%-16%).

Figuur 2.1.1c Taal die leerlingen thuis als eerste hebben geleerd (bo n=2.895; sbo n=1.042; so n=409)



2.1.2

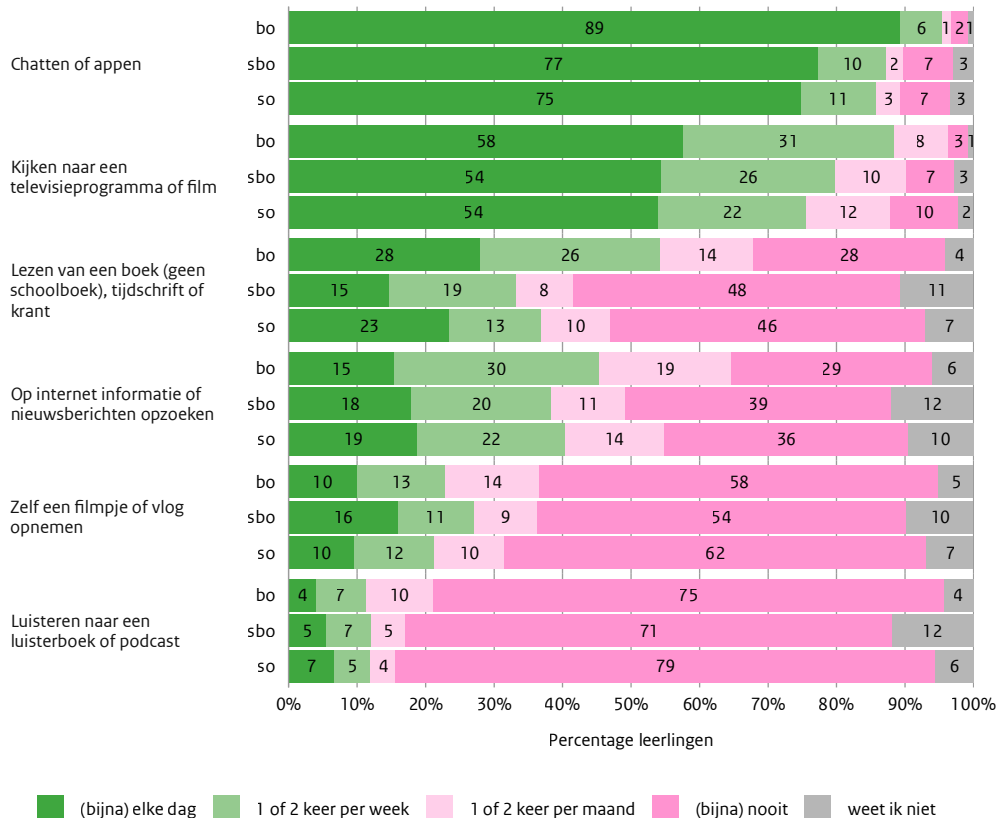
Taalactiviteiten thuis

Onderzoek laat zien dat de ervaring met taal en de kwaliteit van het taalaanbod dat leerlingen thuis krijgen, samenhangen met spreek- en gespreksvaardigheid (Scheltinga, 2022). Daarom bevatte de leerlingvragenlijst vragen over de taalactiviteiten die leerlingen thuis doen, de taalactiviteiten die ze hun ouders zien doen, of leerlingen thuis worden voorgelezen, en hoe vaak leerlingen thuis praten over verschillende onderwerpen. Voor de taalactiviteiten die leerlingen hun ouders zien ondernemen en de mate waarin leerlingen thuis diverse onderwerpen bespreken, was het mogelijk om de onderliggende stellingen te combineren tot een samenhangende schaal.

Taalactiviteiten van leerlingen

De taalactiviteiten die leerlingen thuis doen, staan in Figuur 2.1.2a. De overgrote meerderheid van de leerlingen in elk van de onderwijssoorten chat of appt dagelijks of wekelijks (86%-95%). Ook het kijken van televisieprogramma's of films is populair; veel leerlingen doen dit dagelijks of wekelijks (76%-89%). Bij het lezen van boeken, tijdschriften of kranten en het opzoeken van informatie of nieuwsberichten op internet zijn de antwoorden meer verdeeld. Een derde tot iets meer dan de helft (34%-54%) van de leerlingen doet dit dagelijks of wekelijks, terwijl 28%-48% van de leerlingen zegt dit (bijna) nooit te doen. Het opnemen van een filmpje of vlog en het luisteren naar podcasts en luisterboeken is voor de meeste leerlingen een uitzondering: 63%-85% van de leerlingen doet dit hooguit 1 of 2 keer per maand.

Een aantal van de taalactiviteiten is ook bevraagd in de voorgaande peiling mondelinge taalvaardigheid in het bo (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Ook toen waren chatten of appen en het kijken naar televisieprogramma's of films activiteiten die leerlingen relatief vaak deden, gevolgd door het opzoeken van informatie op het internet en het lezen voor plezier.

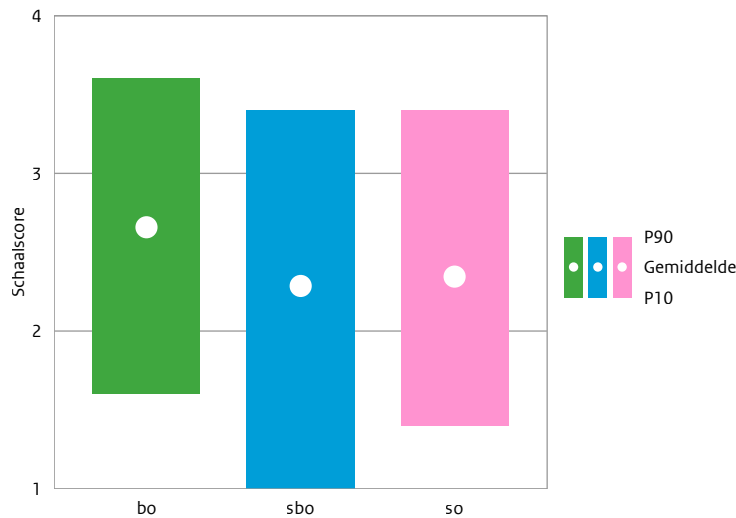
Figuur 2.1.2a Frequentie waarmee leerlingen thuis diverse taalactiviteiten doen (bo n=2.895; sbo n=1.042; so n=409)

Taalactiviteiten van ouders

Ook de taalactiviteiten die ouders zelf ondernemen vormen onderdeel van de taalomgeving thuis. Leerlingen gaven voor 5 verschillende taalactiviteiten aan hoe vaak ze hun ouders deze zien doen. Leerlingen konden dit beoordelen op een schaal van (bijna) nooit (1), 1 of 2 keer per maand (2) en 1 of 2 keer per week (3) tot (bijna) elke dag (4). Deze stellingen konden gecombineerd worden tot een samenhangende schaal met als minimum 1, als midden 2,5 en als maximum 4.

De gemiddelde scores en spreiding van de scores staan per onderwijstype in Figuur 2.1.2b. Bo-leerlingen zien hun ouders het vaakst de voorgelegde taalactiviteiten doen: de gemiddelde score voor deze groep is 2,7. Dit betekent dat bo-leerlingen hun ouders gemiddeld net geen 1 à 2 keer per week de verschillende taalactiviteiten zien doen. De 10% laagste scorende leerlingen scoorden gemiddeld maximaal 1,6, en de 10% hoogst scorende leerlingen minimaal 3,6. Sbo- en so-leerlingen (respectievelijk gemiddeld 2,3 en 2,4) zien hun ouders minder vaak de voorgelegde taalactiviteiten ondernemen dan bo-leerlingen: zij zitten dicht bij 1 à 2 keer per maand. De spreiding bij sbo valt het meest op: de 10% hoogst scorende leerlingen hadden een gemiddelde score van minimaal 3,4, de 10% laagst scorende leerlingen hadden een gemiddelde score van 1 en zien hun ouders dus (bijna) nooit de voorgelegde taalactiviteiten doen.

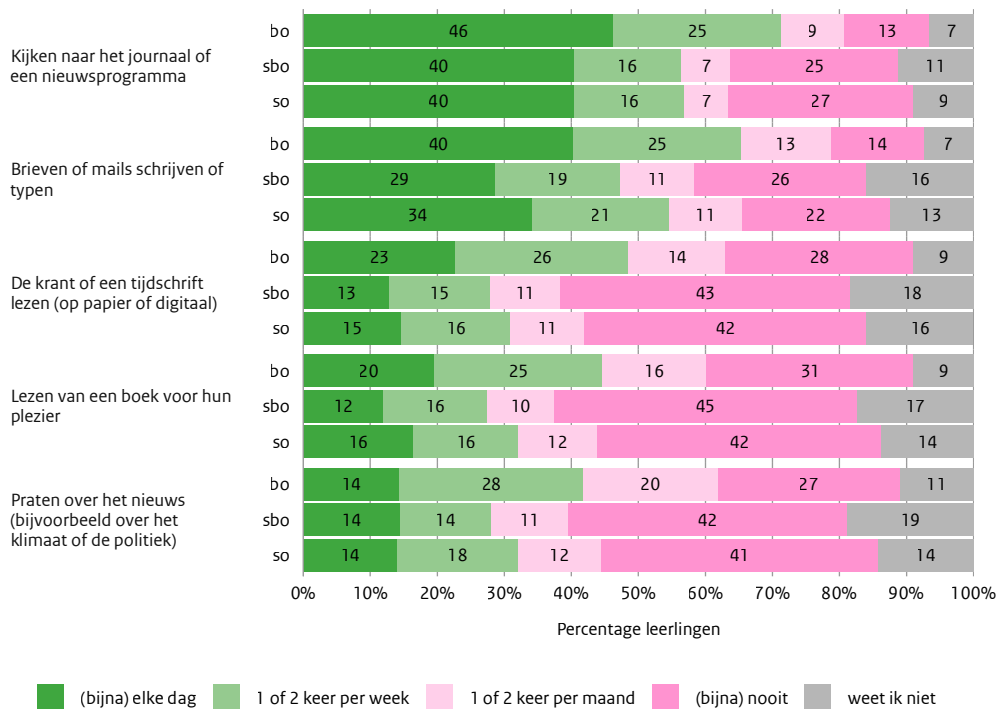
Figuur 2.1.2b Score voor de mate waarin leerlingen hun ouders diverse taalactiviteiten zien doen (bo n=2.783; sbo n=928; so n=378)



In Figuur 2.1.2c staan de antwoorden voor elk van de voorgelegde taalactiviteiten. Meer dan de helft (56% in sbo en so) tot bijna driekwart (71% in bo) van de leerlingen ziet hun ouders minimaal wekelijks kijken naar het journaal of een ander nieuwsprogramma. Volgens twee derde van de bo-leerlingen (65%), en ongeveer de helft van de sbo- en so-leerlingen (respectievelijk 48% en 55%) schrijven hun ouders minimaal wekelijks mails of brieven. Minder dan de helft van alle leerlingen ziet hun ouders minimaal wekelijks een krant, tijdschrift of boek lezen: bo 45%-49%; sbo 28%; so 31%-32%. Een deel van de leerlingen geeft zelfs aan dat zij hun ouders (bijna) nooit zien lezen voor het plezier: dit geldt voor ruim een kwart tot bijna een derde in het bo (28%-31%), en voor ruim twee vijfde in het sbo en so (42%-45%). Voor praten over het nieuws zien we een vergelijkbaar patroon.

Bij de voorgaande peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het bo gaven leerlingen ook aan in welke mate ze hun ouders onderstaande activiteiten zien doen (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Hoewel de schaal niet exact hetzelfde was, zien we in grote lijnen een behoorlijk vergelijkbaar patroon: (ruim) de helft van de leerlingen gaf toen aan dat hun ouders (heel) vaak naar het journaal keken en brieven en mails schreven. Ruim een derde zei dit over het lezen van kranten en tijdschriften. Ongeveer een kwart van de bo-leerlingen uit de voorgaande peiling zag hun ouders (bijna) nooit lezen voor het plezier. Tegelijkertijd gaf toen bijna de helft van de leerlingen aan dat hun ouders (bijna) nooit over het nieuws praatten, dat is in deze peiling ruim een kwart.

Figuur 2.1.2c Frequentie waarmee leerlingen hun ouders diverse taalactiviteiten zien ondernemen (bo n=2.894; sbo n=1.038; so n=408)

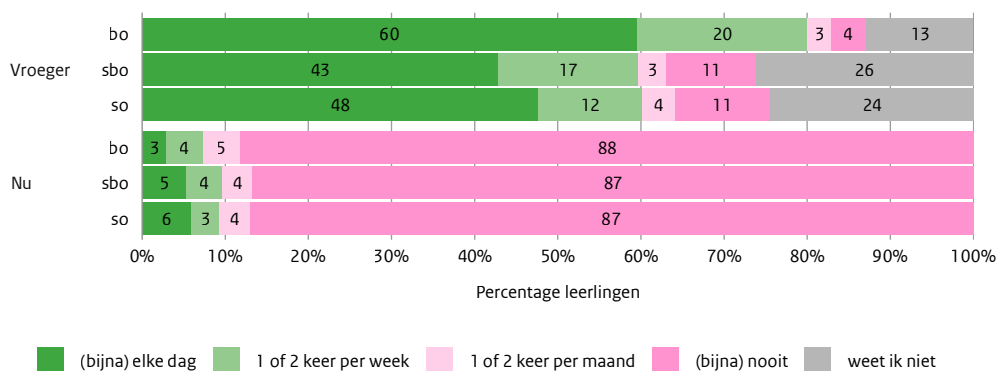


Voorlezen

Figuur 2.1.2d laat zien hoe vaak leerlingen thuis werden voorgelezen toen ze zelf nog niet konden lezen. De figuur laat ook zien hoe vaak ze op dit moment thuis worden voorgelezen. Logischerwijs weten niet alle leerlingen meer hoe vaak ze vroeger werden voorgelezen. Tegelijkertijd geeft de helft van de sbo- en so-leerlingen aan dat ze vroeger minimaal wekelijks werden voorgelezen (beide groepen 60%). Ditzelfde geldt voor 80% van de bo-leerlingen. Eenmaal in groep 8 verandert het beeld: de meeste kinderen worden (bijna) nooit voorgelezen (87%-88%), een klein deel nog (bijna) elke dag (3%-6%).

Aan leerlingen is ook gevraagd in hoeverre de taal waarin ze werden en worden voorgelezen het Nederlands is. In elk van de onderwijssoorten geeft een ruime meerderheid van de leerlingen aan dat dit meestal of altijd het Nederlands is (86%-90%).

Figuur 2.1.2d Frequentie waarmee leerlingen thuis werden en worden voorgelezen (bo n=2.895; sbo n=1.042; so n=409)

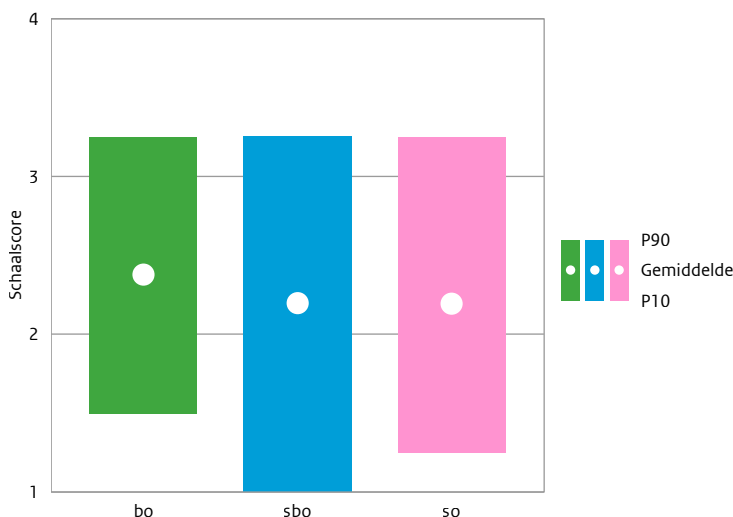


Thuis onderwerpen bespreken

Om een beeld te krijgen van hoe vaak leerlingen thuis bepaalde onderwerpen bespreken, bevatte de leerlingvragenlijst 4 stellingen met onderwerpen als praten over school en praten over het nieuws. Leerlingen konden de stellingen beoordelen op een schaal van (bijna) nooit (1), 1 of 2 keer per maand (2), 1 of 2 keer per week (3) tot (bijna) elke dag (4). Op basis van deze stellingen kon een overkoepelende schaal worden geconstrueerd, waarbij 1 de laagste mogelijke score is, 2,5 het midden van de schaal is, en 4 de hoogst mogelijke score.

Figuur 2.1.2e geeft de scoreverdeling voor elk van de 3 onderwijssoorten weer. Gemiddeld praten leerlingen thuis iets vaker dan 1 of 2 keer per maand over de voorgelegde onderwerpen. De gemiddelde score voor bo-leerlingen (2,4) ligt iets hoger dan die van sbo- en so-leerlingen (beide groepen gemiddeld 2,2). We zien ook een aanzienlijke spreiding, weer met name bij de sbo-leerlingen. De 10% hoogst scorende sbo-leerlingen had een gemiddelde score van 3,3 of hoger, maar de 10% laagst scorende leerlingen had een gemiddelde score van 1. Dit betekent dat deze laatste groep leerlingen voor elk onderwerp aangaf dat ze er thuis (bijna) nooit over praten.

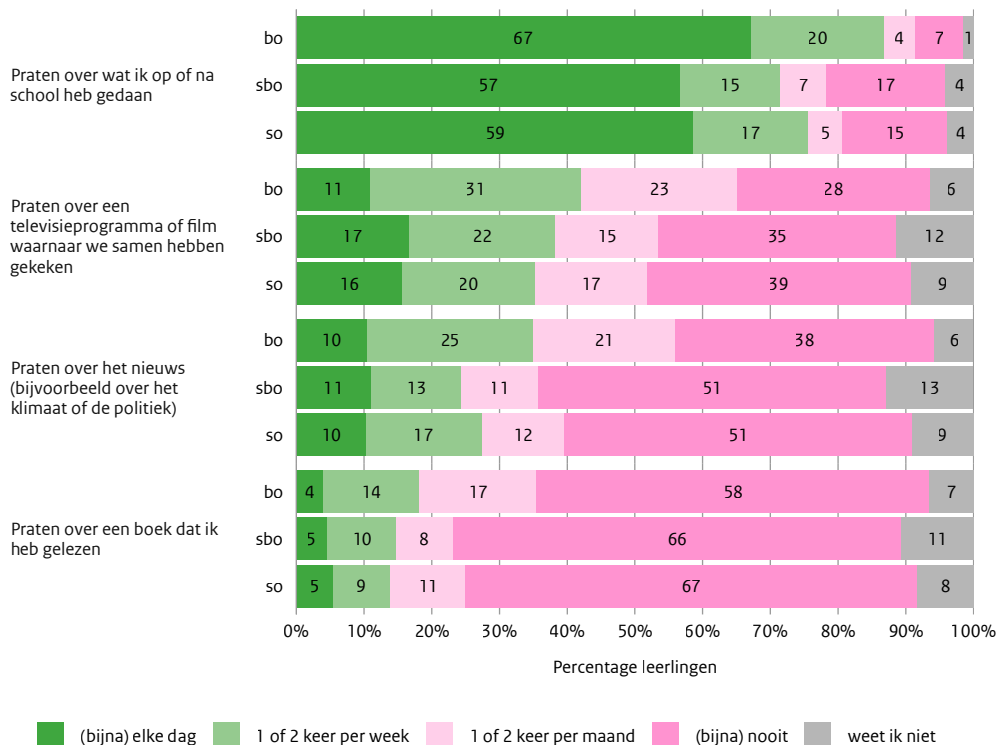
Figuur 2.1.2e Score voor de mate waarin leerlingen thuis praten over diverse onderwerpen (bo n=2.867; sbo n=1.012; so n=402)



De antwoorden op de onderliggende stellingen staan in Figuur 2.1.2f. Deze figuur laat zien dat de meeste leerlingen in elk van de onderwijssoorten (bijna) elke dag of 1 of 2 keer per week thuis bespreken wat ze op of na school hebben gedaan (72%-87%). Het bespreken van een televisieprogramma of film doet ongeveer een derde tot twee vijfde van de leerlingen minimaal wekelijks (36%-42%). Een aanzienlijk aantal leerlingen in elk van de onderwijssoorten doet dit (bijna) nooit (variërend van 28% in het bo tot 39% in het so). Een meerderheid van de leerlingen praat hooguit maandelijks over het nieuws of een boek dat ze hebben gelezen (59%-78%).

Bij deze vraag gaven leerlingen aanvullend aan of het Nederlands de voertaal is bij deze gesprekken. Bij de meeste leerlingen is dit meestal of altijd het geval: bo 87%; sbo 82%; so 89%.

In de voorgaande peiling mondelinge taalvaardigheid in het bo gaven leerlingen ook aan in welke mate ze onderstaande onderwerpen met hun ouders bespraken (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Wat leerlingen op of na school hadden gedaan, was ook toen een relatief frequent gespreksonderwerp vergeleken met de andere onderwerpen. Ook toen gaf ruim een kwart van de leerlingen aan nooit met ouders te praten over een televisieprogramma dat ze samen hadden bekeken, en bijna twee derde besprak nooit het boek dat ze aan het lezen waren.

Figuur 2.1.2f Frequentie waarmee leerlingen thuis praten over diverse onderwerpen (bo n=2.895; sbo n=1.042; so n=409)

2.1.3 Luisteren en spreken in de klas

Om luistervaardigheid te oefenen, is er een klasklimaat nodig waarin leerlingen zich comfortabel voelen en de leerkracht goed kunnen verstaan (Scheltinga, 2022). Voor zowel spreek- als gespreksvaardigheid is ook een veilige spreekomgeving in de klas van groot belang. Wanneer leerlingen zich veilig voelen om zich te uiten of vragen te stellen, bevordert dit het oefenen van spreken en gesprekken voeren (Scheltinga, 2022). In deze paragraaf gaan we in op het luisterklimaat en de spreekvrijheid die leerlingen ervaren in hun klas.

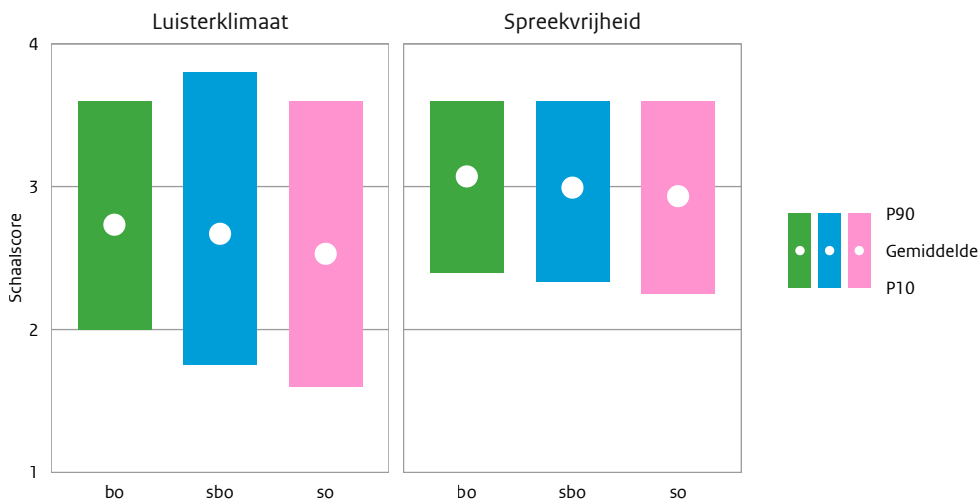
We bespreken hier eerst gezamenlijk de schalen luisterklimaat en spreekvrijheid. Het door leerlingen ervaren luisterklimaat en de door leerlingen ervaren spreekvrijheid in de klas zijn elk bevestigd met 5 stellingen. Voor luisterklimaat gingen de stellingen over negatieve gebeurtenissen zoals het ervaren van te veel lawaai in de klas om de leerkracht goed te kunnen verstaan. Leerlingen beoordeelden de frequentie van deze gebeurtenissen op een vierpuntsschaal lopend van (bijna) elke dag (1) tot (bijna) nooit (4). De overkoepelende schaal loopt daarmee van 1 (slecht luisterklimaat) tot 4 (goed luisterklimaat).

Om de spreekvrijheid die leerlingen ervaren in kaart te brengen, beantwoordden leerlingen 5 stellingen over de mate waarin zij en hun klasgenoten zich vrij voelen om dingen te bespreken of te vragen in de klas. De stellingen konden worden beoordeeld op een schaal van nooit (1) tot altijd (4), en worden samengevoegd tot een samenhangende schaal. Het midden van beide schalen ligt op 2,5.

Figuur 2.1.3a geeft de scoreverdeling weer voor elk van de 3 onderwijssoorten voor beide schalen. Voor het luisterklimaat zien we dat de gemiddelde scores voor elk van de onderwijssoorten op of boven het midden van de schaal liggen. Leerlingen zijn daarmee over het algemeen neutraal tot positief over het luisterklimaat. Bo-leerlingen beoordelen het luisterklimaat het meest positief (gemiddelde score 2,73), gevolgd door sbo-leerlingen (gemiddelde score 2,67). So-leerlingen ervaren een iets minder goed luisterklimaat: gemiddeld beoordelen zij dit met een 2,5. De spreiding van de scores is aanzienlijk, met name in het sbo en so: de middengroepen tussen de 10% hoogst en laagst scorende leerlingen hebben schaalesscores tussen 1,8 en 3,8 (sbo) en 1,6 en 3,6 (so). Waar sommige leerlingen dus een relatief slecht luisterklimaat ervaren, zijn er ook leerlingen die het luisterklimaat als heel goed beoordelen.

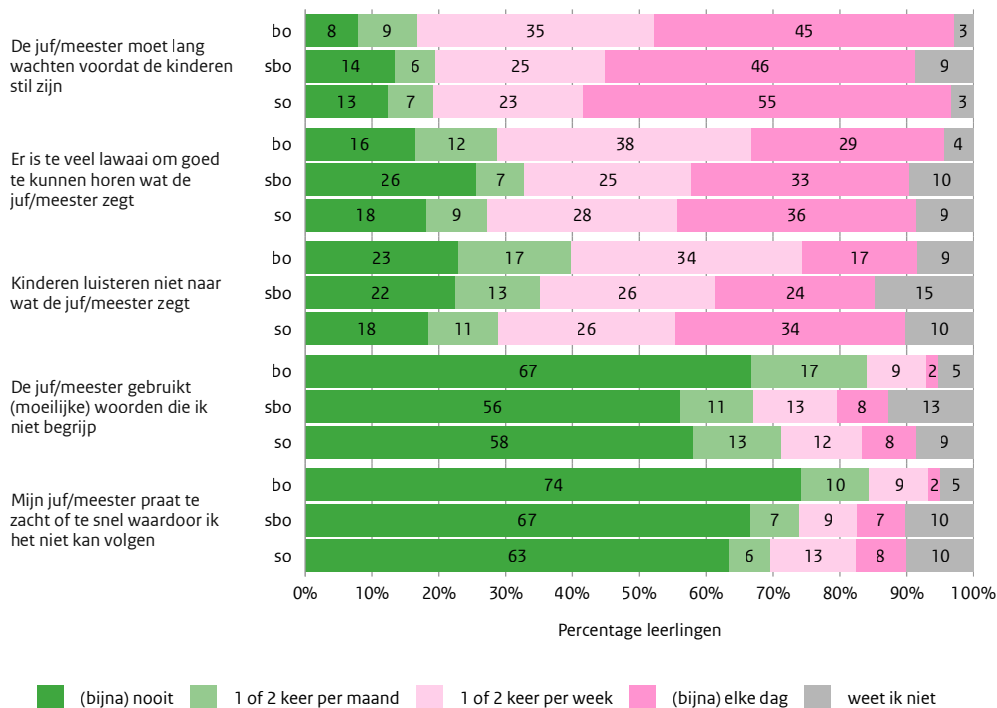
De gemiddelde score voor spreekvrijheid is in alle onderwijssoorten positief: bo 3,1; sbo 3,0; so 2,9. De gemiddelde score van de bo-leerlingen is iets hoger dan die van de sbo- en so-leerlingen. Sbo- en so-leerlingen verschillen hierin onderling niet van elkaar. De meeste scores liggen boven het midden van de schaal: de grens voor de P10-leerlingen varieert van 2,3 voor sbo en so tot 2,4 voor bo. We zien voor elk van de 3 onderwijssoorten een zwak verband tussen het luisterklimaat en de spreekvrijheid. Leerlingen die het luisterklimaat positief beoordelen, geven ook vaker aan dat er sprake is van spreekvrijheid in de klas.

Figuur 2.1.3a Scores voor door leerlingen ervaren luisterklimaat en spreekvrijheid in de klas (bo n=2.779-2.847; sbo n=981-986; so n=390-395)



Luisterklimaat

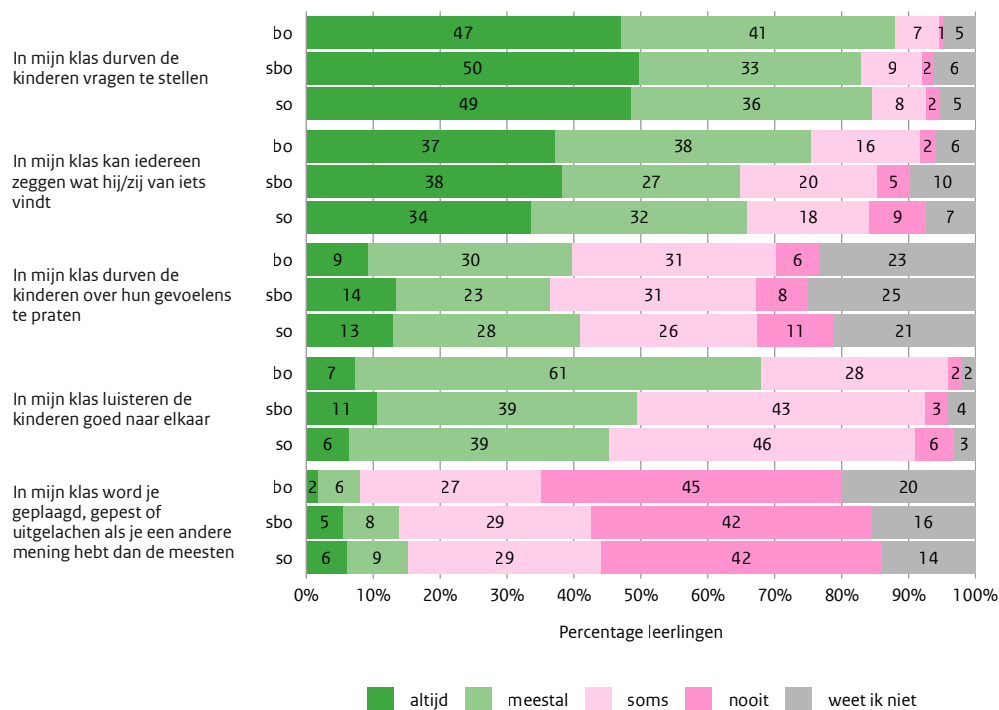
De antwoorden op de onderliggende stellingen over het luisterklimaat staan in Figuur 2.1.3b. Het merendeel van de leerlingen geeft aan dat de leerkracht elke dag tot elke week lang moet wachten voordat de klas stil is (71-80%). Veel leerlingen ervaren minimaal wekelijks dat er te veel lawaai in de klas is om de leerkracht goed te kunnen verstaan (58%-67%). Ook vindt ongeveer de helft tot drie vijfde van de leerlingen dat hun klasgenoten dagelijks tot wekelijks niet goed luisteren naar wat de leerkracht zegt (bo 51%; sbo 50%; so 60%). Het woordgebruik van leerkrachten draagt positief bij aan het luisterklimaat: het komt weinig voor dat leerkrachten woorden gebruiken die leerlingen niet begrijpen (67%-84% ervaart dit maximaal 2 keer per maand). Ook het stemvolume en spreektempo van de leerkracht wordt door de meeste leerlingen positief ervaren: 69%-84% geeft aan dat ze hooguit 2 keer per maand moeite hebben om de leerkracht te volgen doordat hij of zij te zacht of te snel praat.

Figuur 2.1.3b Kenmerken van het luisterklimaat in de klas, volgens leerlingen (bo n=2.894; sbo n=1.038; so n=408)

Noot: omdat elk van deze stellingen een negatieve lading heeft, is de volgorde van de antwoordcategorieën omgekeerd ten opzichte van de rest van dit rapport.

Spreekvrijheid

In Figuur 2.1.3c staan de onderliggende stellingen van de schaal spreekvrijheid. Een ruime meerderheid van de leerlingen in elk van de onderwijssoorten geeft aan dat de kinderen in hun klas meestal of altijd hun vragen durven te stellen (83%-88%). Een meerderheid denkt ook dat iedereen in de klas meestal of altijd kan zeggen wat hij of zij van iets vindt: ongeveer twee derde in sbo en so (respectievelijk 65% en 66%) en driekwart in het bo (75%). Een vijfde tot een kwart vindt het moeilijk om in te schatten of klasgenoten over het algemeen over hun gevoelens durven te praten in de klas (21%-25% antwoordt 'weet ik niet'). Ongeveer twee vijfde van de leerlingen denkt dat dat meestal of altijd het geval is (37%-41%). Ruim twee derde van de bo-leerlingen vindt dat hun klasgenoten meestal of altijd goed naar elkaar luisteren (68%), in het sbo en so geldt dit respectievelijk voor 50% en 45%. Een deel van de leerlingen kan moeilijk inschatten of het hebben van een andere mening leidt tot plagerijen of pestgedrag (14%-20% antwoordt 'weet ik niet'). Een meerderheid geeft aan dat dat over het algemeen niet geldt (71%-72% antwoordt 'soms' of 'nooit').

Figuur 2.1.3c Stellingen met betrekking tot de door leerlingen ervaren spreekvrijheid (bo n=2.893; sbo n=1.037; so n=408)

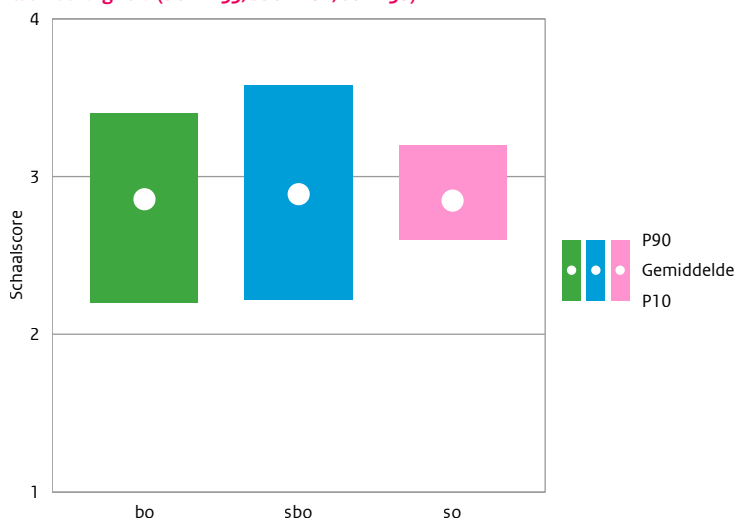
Noot: de laatste stelling is omgedraaid voor het berekenen van de schaalscores.

2.2 Leerkrachtkenmerk: ervaren bekwaamheid

De door leerkrachten ervaren bekwaamheid op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid is in kaart gebracht met 6 stellingen. Zij konden de stellingen beoordelen op een schaal lopend van zeer mee oneens (1) tot zeer mee eens (4). 5 van deze stellingen konden worden gecombineerd tot een samenhangende schaal.

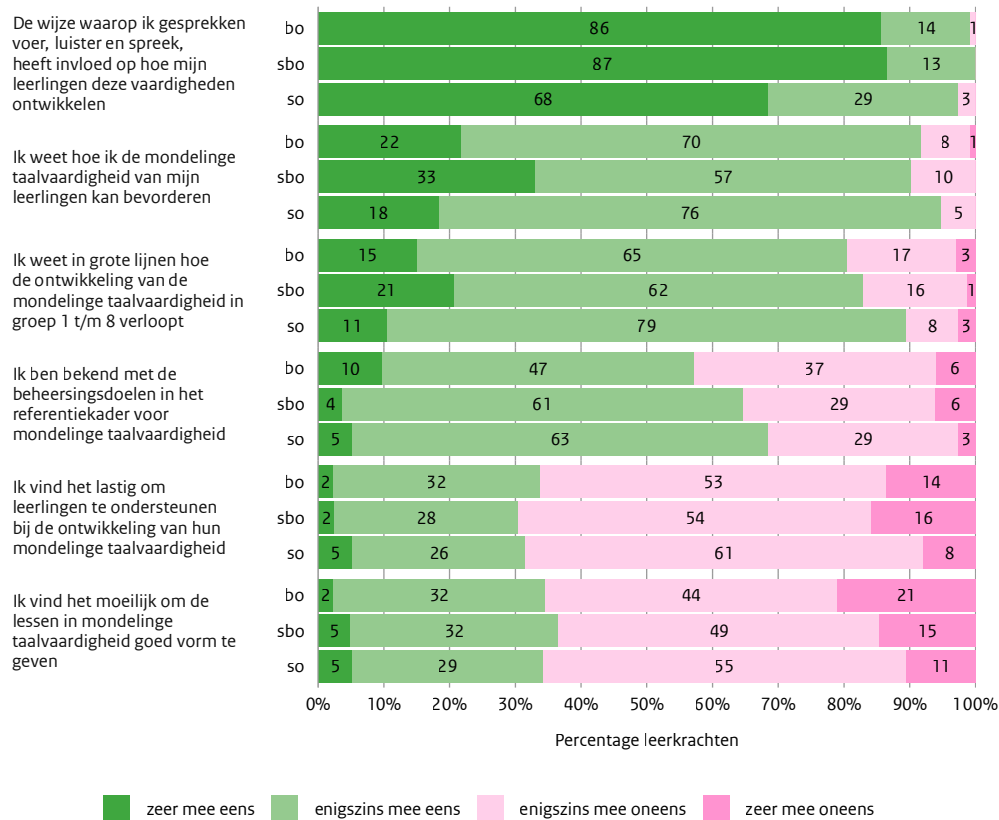
In Figuur 2.2a staan de gemiddelde scores op de schaal ervaren bekwaamheid per onderwijssoort. Zowel bo-, sbo- als so-leerkrachten vinden hun ervaren bekwaamheid over het algemeen als behoorlijk goed: bo- en sbo-leerkrachten hadden een gemiddelde score van 2,9, voor so was dit 2,8. De gemiddelde scores verschillen niet tussen de onderwijssoorten. Wel lijkt de spreiding in het bo en sbo iets groter dan in het so: de 10% hoogst scorende bo-leerkrachten scoorden gemiddeld boven 3,4 en de 10% hoogst scorende sbo-leerkrachten boven 3,6. De 10% laagst scorende leerkrachten van deze onderwijssoorten hadden gemiddelde scores onder de 2,2, dus onder het midden van de schaal. De 10% hoogst scorende so-leerkrachten hadden scores boven 3,2, de 10% laagst scorende so-leerkrachten scoorden gemiddeld lager dan 2,6.

Figuur 2.2a Score voor de door leerkrachten ervaren bekwaamheid op het gebied van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (bo n=133; sbo n=82; so n=38)



Figuur 2.2b laat de scores op de afzonderlijke stellingen zien. Vrijwel alle leerkrachten vinden dat de manier waarop zij zelf gesprekken voeren, luisteren en spreken, invloed heeft op de ontwikkeling van deze vaardigheden bij hun leerlingen (97%-100% antwoordt enigszins of zeer mee eens). De meeste leerkrachten hebben ook vertrouwen in de eigen kennis van het bevorderen van mondelinge taalvaardigheid (90%-94% antwoordt enigszins of zeer mee eens). Hetzelfde geldt voor kennis van de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid bij leerlingen in de basisschoolleeftijd (80%-90% antwoordt enigszins of zeer mee eens). De bekendheid met de beheersingsdoelen uit het referentiekader laat een iets ander patroon zien: ruim de helft tot ongeveer twee derde geeft aan enigszins tot zeer bekend te zijn met deze doelen (bo 57%, sbo 65%; so 68%). Een aanzienlijk deel van de leerkrachten vindt het lastig hun leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid of om de lessen goed vorm te geven (30%-37% antwoordt enigszins of zeer mee eens).

Figuur 2.2b Mate waarin leerkrachten het eens waren met stellingen over hun ervaren bekwaamheid in onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (bo n=133; sbo n=82; so n=38)



Noot: de eerste stelling maakte geen deel uit van de overkoepelende schaal ervaren bekwaamheid. De laatste 2 stellingen zijn omgedraaid voor de schaalberekening.



Prestaties mondelinge taalvaardigheid in het kort

Dit hoofdstuk beschrijft de prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Dit leergebied bestaat uit 3 subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren. We vergelijken de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen met die in 2017 (bo) en 2018 (sbo en so). Het bleek niet mogelijk om 1 schaal te maken voor mondelinge taalvaardigheid. Daarom bekijken we welk referentieniveau leerlingen beheersen per subdomein.

Prestaties luistervaardigheid (paragraaf 3.3, p. 91)

92% van de leerlingen in het basisonderwijs (bo) haalt niveau 1F voor luisteren. In het speciaal basisonderwijs (sbo) is dit 41% van de leerlingen en in het speciaal onderwijs (so) is dit 60%. Het percentage van de leerlingen dat 2F behaalt is 44% in het bo, 11% in het sbo en 10% in het so. De luistervaardigheid van leerlingen in groep 8 in het bo is iets verbeterd ten opzichte van de peiling uit 2016-2017. In het sbo is de luistervaardigheid niet significant veranderd sinds de peiling uit 2018. Schoolverlaters in het so (cluster 3 en 4) presteren iets slechter vergeleken met de peilingsresultaten uit 2018 (toen is alleen cluster 4 onderzocht).

Leerlingen scoren goed op de kenmerken van de taakuitvoering *samenvatten* en beheersen *interpreteren* iets beter dan *begrijpen*. Daarnaast beantwoorden leerlingen opgaven over videofragmenten beter dan opgaven over audiofragmenten.

Prestaties spreekvaardigheid (paragraaf 3.4, p. 98)

Op het onderdeel spreken behaalt 82% van de bo-leerlingen in groep 8 ten minste niveau 1F. In het sbo en so is dit respectievelijk 54% en 58% van de leerlingen. Het percentage leerlingen dat 2F behaalt voor spreken is 26% in het bo, 8% in het sbo en 14% in het so. Omdat de gesprekstaken niet eerder zijn afgenomen in het bo, kunnen we daar alleen de percentages behaald referentieniveau vergelijken. Met deze kanttekening zien we dat een groter aandeel bo-leerlingen onder 1F presteert dan in 2017. In het sbo en so zien we een kleine achteruitgang in de spreekvaardigheid vergeleken met 2018.

Bij de kenmerken van de taakuitvoering zien we dat alle referentieniveaugroepen de kenmerken *vloeiendheid*, *verstaanbaarheid* en *grammaticale beheersing* en *woordgebruik* en *woordenschat* relatief goed beheersen. Leerlingen beheersen *afstemming op gesprekspartner* minder goed dan andere kenmerken.

Prestaties gespreksvaardigheid (paragraaf 3.5, p.104)

In alle 3 de onderwijssoorten is het aandeel leerlingen dat 1F nog niet beheerst het grootst bij gespreksvaardigheid. In het bo haalt 69% van de leerlingen het fundamentele niveau. In het sbo en so ligt dit percentage op respectievelijk 38% en 35% van de leerlingen. Het percentage van de leerlingen dat 2F behaalt voor gesprekken is 44% in het bo, 21% in het sbo en 22% in het so.

De gespreksvaardigheid van bo-leerlingen kunnen we alleen vergelijken met de eerdere peiling op basis van de percentages behaalde referentieniveaus. Het percentage bo-leerlingen dat referentieniveau 1F of hoger behaalt, is afgenomen ten opzichte van 2017. Voor het sbo en so is het wel mogelijk om een trendvergelijking te maken op basis van overlappende gesprekstaken. In het sbo is de gespreksvaardigheid niet significant veranderd ten opzichte van 2018. In het so is een kleine tot middelgrote achteruitgang ten opzichte van 2018.

In de groep leerlingen die het fundamentele niveau niet haalt, worden vooral de kenmerken van de taakuitvoering *afstemming op doel* en *kwaliteit van de uitvoering* laag beoordeeld. Daar staat tegenover dat we in alle referentieniveaugroepen zien dat leerlingen de kenmerken van de taakuitvoering *vloeiendheid*, *verstaanbaarheid* en *grammaticale beheersing* en *woordgebruik* en *woordenschat* relatief goed beheersen. Leerlingen met een hoog vaardigheidsniveau nemen vaker het woord en dragen meer bij aan de samenhang in het gesprek.



3 Prestaties mondelinge taalvaardigheid

Hoe vaardig zijn leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs (bo) en schoolverlaters van het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs cluster 3 en 4 (so) in luisteren, spreken en gesprekken voeren? In dit hoofdstuk beschrijven we de prestaties van leerlingen binnen deze verschillende subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid. Daarnaast vergelijken we de prestaties van leerlingen met eerder peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2019a; Inspectie van het Onderwijs, 2019b).

3.1 Referentieniveaus

In het Referentiekader Taal en Rekenen is het domein mondelinge taalvaardigheid een apart onderdeel van Taal. Mondelinge taalvaardigheid is opgesplitst in 3 subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). In dit peilingsonderzoek brengen we de vaardigheden van leerlingen in groep 8 in het bo en van schoolverlaters in het sbo en so op deze 3 subdomeinen in kaart. Daarbij gaan we per subdomein na op welk vaardigheidsniveau leerlingen presteren. In het so namen leerlingen deel met uitstroomprofiel vervolgonderwijs (vmbo, havo, vwo) uit cluster 4 en cluster 3 (respectievelijk van 79% en 21% van de deelnemende scholen).

In het referentiekader staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan zouden moeten kennen en kunnen. Dit wordt uitgedrukt met referentieniveaus, die in moeilijkheid oplopen. Voor het bo, sbo en so zijn de niveaus 1F (het fundamentele niveau) en 2F (het streefniveau) van toepassing. De vaardigheden die bij het fundamentele niveau 1F horen, zouden door zo veel mogelijk leerlingen beheerst moeten worden. Het streefniveau 2F is het niveau wat leerlingen nodig hebben om later deel te kunnen nemen in de maatschappij (SLO, 2025). Verderop in dit hoofdstuk beschrijven we per subdomein wat leerlingen op elk referentieniveau moeten kunnen. In Tabel 3.1a staat een algemene omschrijving van elk subdomein.

Tabel 3.1a Algemene omschrijving referentieniveaus 1F en 2F voor luisteren, spreken en gesprekken

	1F	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 voeren	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.

Bij de introductie van de referentieniveaus is door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Commissie Meijerink, 2009) de ambitie uitgesproken dat minimaal 85% van alle leerlingen aan het einde van het primair onderwijs het fundamentele niveau beheerst en minimaal 65% het streefniveau. Bij het uitspreken van deze ambitie is er geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit het bo en het sbo. De ambitie geldt voor deze groepen samen. Voor so-leerlingen met het uitstroomprofiel vervolgonderwijs vmbo, havo, vwo gelden dezelfde referentieniveaus, maar is deze ambitie niet expliciet benoemd.

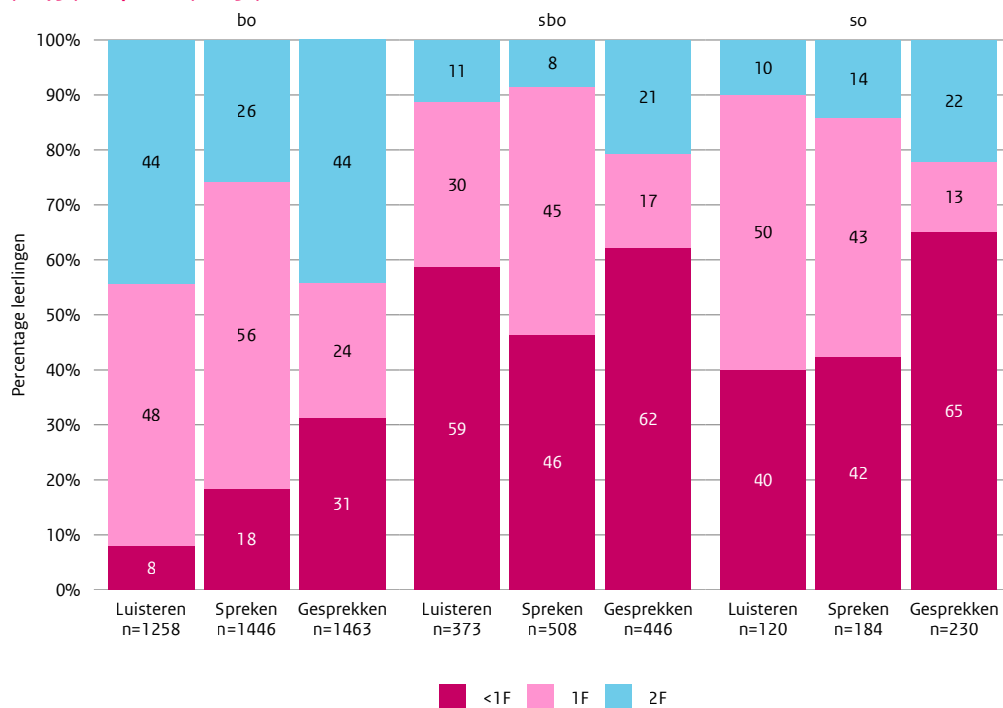
De instrumenten binnen dit peilingsonderzoek meten of leerlingen de referentieniveaus 1F en 2F beheersen. Hiervoor zijn per subdomein meerdere taken ingezet. Leerlingen namen deel aan een combinatie van verschillende taken, maar zij namen niet deel aan alle taken. Desondanks kunnen we hun prestaties met behulp van itemresponstheorie toch vergelijken. In deze peiling zijn ook instrumenten gebruikt die in eerder peilingsonderzoek naar mondelinge taalvaardigheid gebruikt zijn. Hierdoor kunnen de prestaties van leerlingen in de huidige peiling worden vergeleken met de prestaties van leerlingen in eerdere peilingen. Daarnaast zijn er enkele nieuwe taken ontwikkeld, speciaal voor deze peiling. Bij de beschrijving van de prestaties op de verschillende subdomeinen gaan we dieper in op de instrumenten die zijn gebruikt om de subdomeinen te meten. Meer informatie over het instrumentarium staat in Deel C en Gijssel et al. (2025).

3.2 Prestaties luisteren, spreken en gesprekken voeren

We bekijken de prestaties van de leerlingen op het niveau van de 3 subdomeinen. De analyses zijn gedaan per subdomein, omdat ze onvoldoende samenhangen om 1 schaal *mondelinge taalvaardigheid* te maken.⁸ Figuur 3.2a geeft weer op welk niveau leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en schoolverlaters in het sbo en so presteren op de 3 subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid.

⁸ De latente correlatie was 0,38 tussen luistervaardigheid en spreekvaardigheid, 0,42 tussen luistervaardigheid en gespreksvaardigheid en 0,46 tussen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid (Gijssel et al., 2025).

Figuur 3.2a: Percentage leerlingen per referentieniveau voor de onderdelen gesprekken voeren (n=2139), luisteren (n=1751) en spreken (n=2138)



Leerlingen in het bo halen 1F en 2F het vaakst op het subdomein *luisteren*. Hierop beheerst 92% van de groep 8-leerlingen minstens 1F. Voor *spreken* en *gesprekken voeren* ligt het percentage van de leerlingen dat het referentieniveau 1F haalt lager, op respectievelijk 82% en 69%. Bij geen van de subdomeinen beheerst minstens 65% het streefniveau 2F.

In het sbo zien we dat 38% van de leerlingen minimaal 1F behaalt voor het onderdeel *gesprekken voeren*. 21% van de schoolverlaters in het sbo haalt 2F op dit onderdeel. De beheersing ligt hoger bij het subdomein *luisteren*, waar 41% van de leerlingen 1F of hoger behaalt. Op dit onderdeel haalt een kleiner percentage van de leerlingen 2F: 11%. Sbo-leerlingen beheersen het subdomein *spreken* het best: 54% van de leerlingen haalt minimaal 1F. Met 8% is het deel van de leerlingen dat 2F haalt echter het laagst op dit subdomein.

In het so beheersen de leerlingen de onderdelen *luisteren* en *spreken* redelijk vergelijkbaar. 60% van de leerlingen haalt niveau 1F op het onderdeel *luisteren*. 58% van de leerlingen haalt 1F op het onderdeel *spreken*. Op de onderdelen *luisteren* en *spreken* haalt respectievelijk 10% en 14% van de leerlingen het streefniveau 2F. So-leerlingen beheersen het subdomein *gesprekken voeren* duidelijk minder goed dan *luisteren* en *spreken*: 35% van de so-leerlingen beheerst niveau 1F. Tegelijk zien we dat op dit onderdeel relatief veel leerlingen (22%) 2F halen.

3.3 Prestaties luistervaardigheid

De luistervaardigheid van leerlingen is in deze peiling gemeten op 2 verschillende manieren. Als eerste is de luistervaardigheid gemeten via een klassikale digitale toets. In deze luistertoets beantwoordden leerlingen vragen over kijk- en luisterfragmenten. De leerlingen kregen verschillende fragmenten voorgelegd. Soms moesten ze alleen luisteren en soms kijken én luisteren. Om rekening te houden met de verwachte verschillen in niveaus tussen leerlingen, zijn er 4 verschillende toetsversies samengesteld. Deze verschillende toetsversies hadden deels overlappende opgaven.

Als tweede is de luistervaardigheid gemeten met observaties tijdens de gesprekstaak 'Samenwerkingsspel' (toegelicht in paragraaf 3.5). In deze gesprekstaak beoordeelde de toetsleider de leerlingen op beoordelingsaspecten die te maken hebben met luisteren in de praktijk situatie. Hieronder valt onder andere het toepassen en herhalen van de gegeven instructie, mondeling samenvatten en meningen herkennen.

3.3.1 Prestaties luistertoets

Tabel 3.3a beschrijft de kenmerken van de taakuitvoering op niveau 1F en 2F voor luisteren. Deze beschrijving van de kenmerken is gebruikt bij de ontwikkeling van de toets. Sommige opgaven richtten zich op het begrijpen van de kijk- en luisterfragmenten. Andere opgaven richtten zich op het interpreteren of samenvatten van de fragmenten.⁹

Daarnaast verschilden de fragmenten op tekstniveau (1F versus 2F). Fragmenten op 1F-niveau zijn kort (1 tot maximaal 6 minuten) en eenvoudig van opbouw. Ook hebben ze een lage informatiedichtheid en gaan ze over alledaagse concrete onderwerpen met een heldere verhaalstructuur. De 2F-fragmenten daarentegen waren wat langer (gemiddeld 8 minuten). Deze gingen soms over onderwerpen die wat verder van de leerling af staan en hadden een redelijke informatiedichtheid.

Tabel 3.3a: Kenmerken van de taakuitvoering luisteren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Kenmerk van de taakuitvoering	Niveau 1F	Niveau 2F
Begrijpen	• Kan hoofdzaken uit de tekst halen. • Kan via selectie belangrijke informatie uit de tekst halen en kan de manier van luisteren daarop afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	• 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	• Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. • Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen.	• Kan informatie en meningen interpreteren. • Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.
Samenvatten	• Kan aantekeningen maken. • Kan de informatie gestructureerd weergeven.	• Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).

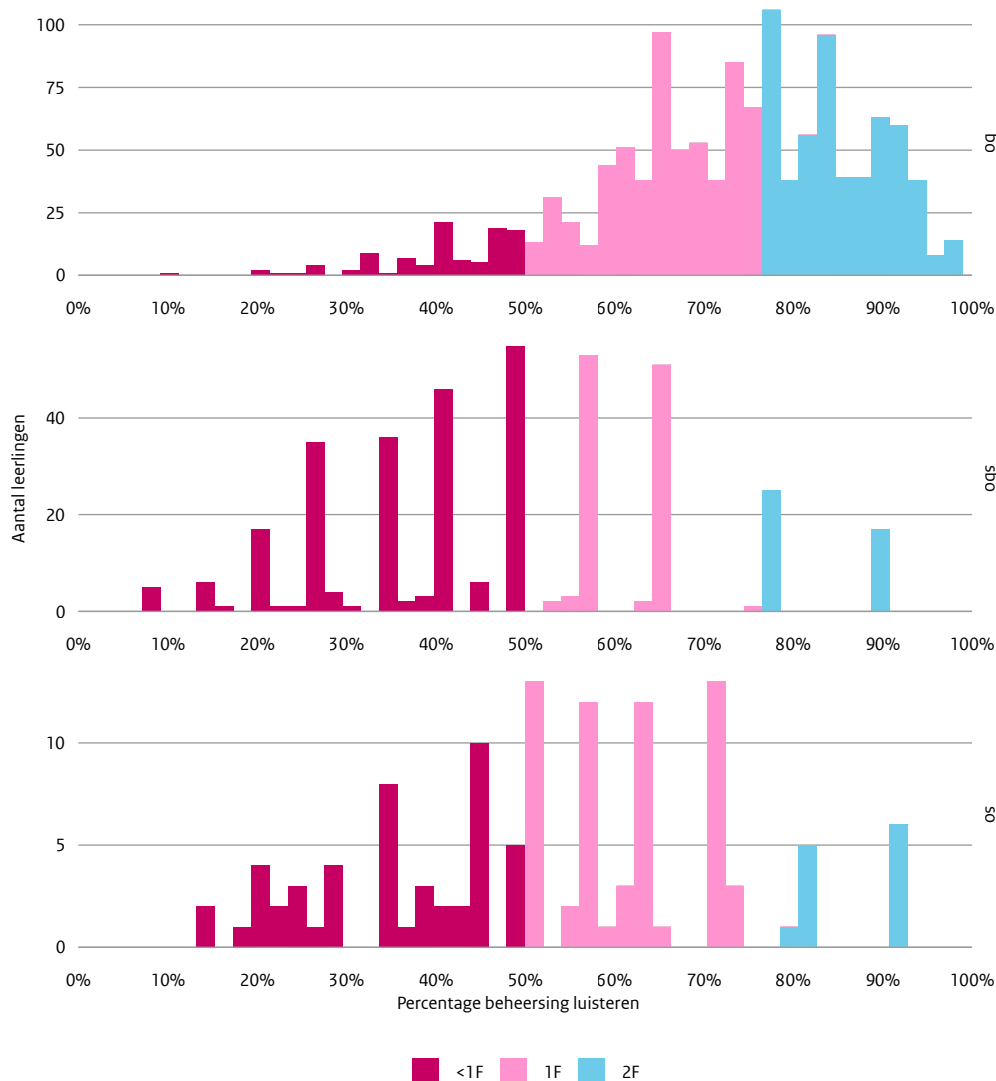
In totaal zijn er 43 unieke opgaven afgenomen tijdens de luistertoets. Dit waren allemaal gesloten vragen. De vragen hoorden bij 12 verschillende video- en audiofragmenten. Per opgave kon een leerling 1 punt krijgen bij een goed antwoord. De opgaven zijn verdeeld over 4 verschillende toetsversies. Elke opgave kwam in meerdere toetsversies voor. De toetsversies verschilden onderling in het aantal opgaven, variërend van 11 tot 20 opgaven.

Om de scores van leerlingen op de verschillende toetsversies toch met elkaar te kunnen vergelijken, zijn deze met behulp van itemrespons theorie omgezet naar vaardigheidsscores. Deze vaardigheidsscores zetten we vervolgens om naar een percentage beheersing. Dit drukt uit hoeveel procent van de maximale score een leerling naar verwachting haalt, als deze leerling alle opgaven zou hebben gemaakt. Bij een percentage beheersing van 70% verwachten we dus dat een leerling 70% van de opgaven in de totale opgavenset correct kan maken.

⁹ Het Referentiekader Taal onderscheidt 4 taakkenmerken: begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten. Het kenmerk evalueren is niet getoetst, net als in voorgaande peilingen naar mondelinge taalvaardigheid. Dat komt omdat dit kenmerk alleen indirect kan worden getoetst (Prenger & Damhuis, 2016).

De grenswaarden voor de referentieniveaus zijn ook uit te drukken in percentage beheersing. Om voor luistervaardigheid op referentieniveau 1F te presteren, moet een leerling minimaal 49,9% van de maximale score behalen op deze luistertoets. De ondergrens voor het streefniveau 2F is een beheersingsniveau van 76,7% van de maximale score. In Figuur 3.3a laten we per onderwijssoort de verdeling van beheersingsniveaus zien met de bijbehorende referentieniveaus.

Figuur 3.3a: Percentage beheersing op de pen- en papiertaak luisteren voor bo (n=1258), sbo (n=373) en so (n=120)



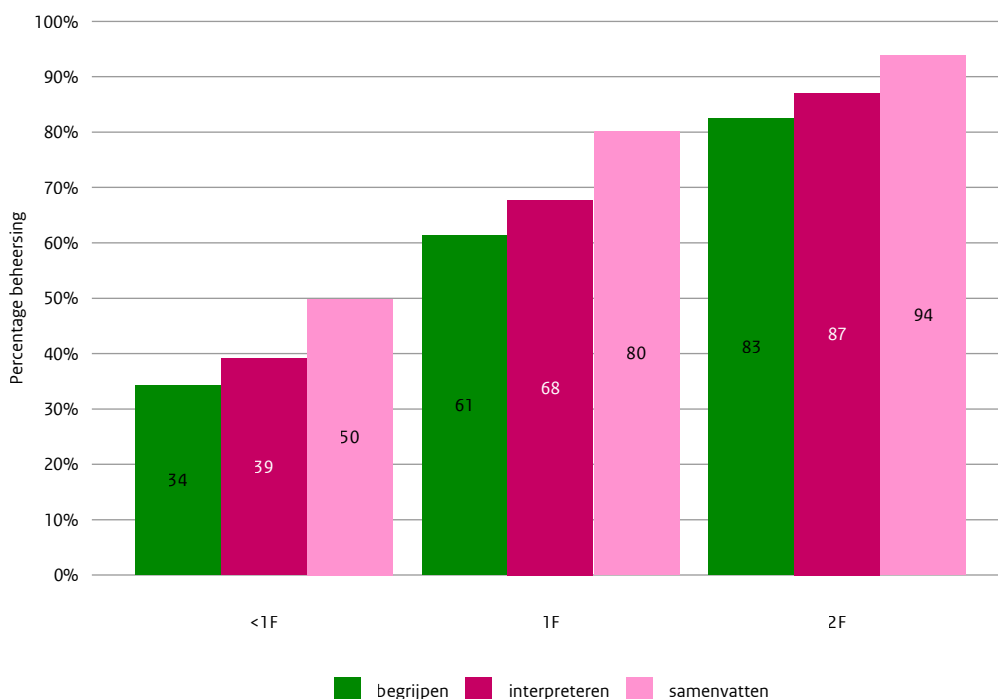
In totaal maakten 1751 leerlingen de luistertoets. In het bo beheerst 92% van de leerlingen minstens 1F. 44% van de groep 8-leerlingen beheerst ook 2F. In Figuur 3.3a zien we dat een groep leerlingen in het bo het streefniveau 2F nét niet haalt. 67 leerlingen in het bo zouden het streefniveau 2F hebben behaald, als zij op de luistertoets 1 extra punt hadden gescoord.

In zowel het sbo als het so zien we dat een aanzienlijk deel van de leerlingen 1F niet beheerst. 41% van de schoolverlaters in het sbo en 60% van de schoolverlaters in het so beheerst 1F.

Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

Figuur 3.3b laat zien dat leerlingen de luisteropgaven gericht op *begrijpen* het moeilijkst vonden. Voor alle referentieniveaugroepen geldt dat zij dit kenmerk het minste beheersen. De leerlingen beheersen daarentegen het onderdeel *samenvatten* het best; het percentage beheersing is hier het hoogst voor alle referentieniveaugroepen. Hierbij moet worden opgemerkt dat het onderdeel *samenvatten* in de luistertoets door slechts 1 opgave is gemeten.

Figuur 3.3b: Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel luisteren naar referentiegroep <1F (n=368), 1F (n=772) en 2F (n=611)



Beheersing fragment- en tekstenkenmerken

In het peilingsonderzoek is ook onderzocht of leerlingen bepaalde typen opgaven of fragmenten lastiger vonden dan andere. Hierbij maken we onderscheid naar de context van de opgave en de gespreksvorm van het fragment dat bij de opgave hoorde. In Figuur 3.3c staat het percentage beheersing per kenmerk van het fragment.

In de eerste plaats verschilden de fragmenten in vorm. Er waren audio- en videofragmenten. Bij de audiofragmenten zijn *luisteropgaven* en *kritisch luisteren-opgaven* afgenomen. De luisteropgaven en kritisch luister-opgaven verschillen van elkaar: de kritisch luister-opgaven doen een beroep op het vermogen van de leerling om de gesproken teksten te beoordelen op argumentatie.¹⁰ Bij de videofragmenten wordt onderscheid gemaakt tussen *kijk- en luisteropgaven* en *kritisch kijk- en luisteropgaven*, die op dezelfde manier van elkaar verschillen als bij de audiofragmenten. Voor alle referentieniveaugroepen zien we dat leerlingen vragen over videofragmenten beter beheersten dan vragen over audiofragmenten.¹¹

Daarnaast is er gekeken naar prestatieverschillen op fragmenten met verschillende gespreksvormen. Sommige fragmenten bestonden uit een monoloog: hierin kwam slechts 1 spreker aan het woord. In andere fragmenten werd een dialoog gehouden, bijvoorbeeld een interview. We zien dat leerlingen de opgaven

¹⁰ 'Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven' (Beek et al., 2015) licht toe dat de manier van luisteren die een leerling gebruikt, wordt bepaald door het luisterdoel. Zo kan een leerling globaal, precies, selectief of kritisch luisteren. Kritisch luisteren betekent dat de leerling ook de argumenten kan beoordelen die bij een standpunt worden gegeven.

¹¹ Hierbij moet worden opgemerkt dat er slechts 2 opgaven met betrekking tot kritisch kijken en luisteren en 3 opgaven met betrekking tot kritisch luisteren zijn afgenomen. De gerapporteerde beheersing moet daarom met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

bij monologen gemiddeld iets slechter beheersen dan opgaven bij dialogen, maar het verschil is voor alle referentieniveaugroepen beperkt.

Figuur 3.3c: Percentage beheersing per fragment- en tekstkenmerk voor het onderdeel luisteren naar referentie-groep <1F (n=368), 1F (n=772) en 2F (n=611)



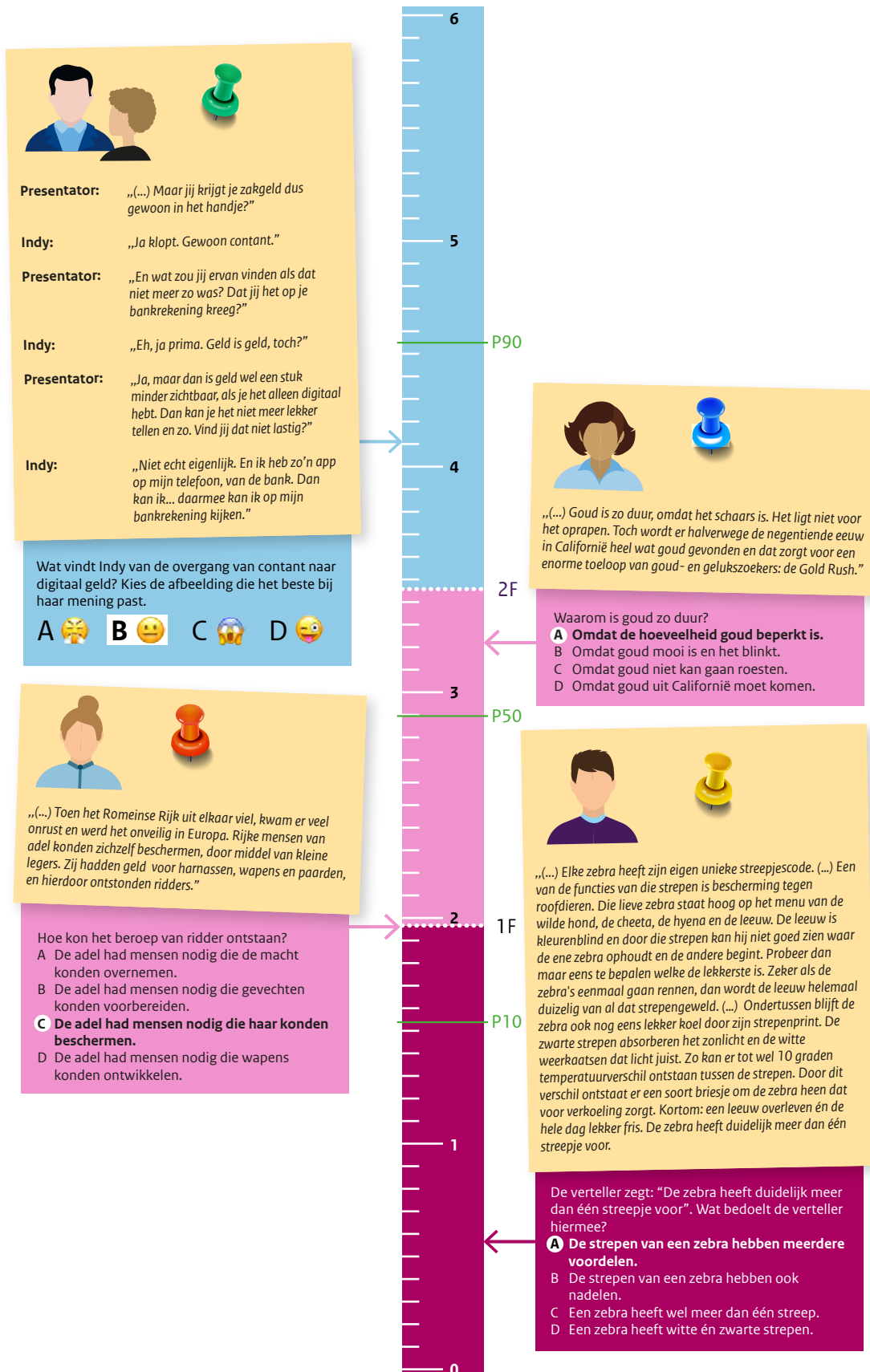
Welke opgaven beheersen leerlingen?

In deze paragraaf bekijken we welke opgaven uit de luistertoets bepaalde groepen leerlingen nog wel of niet meer beheersen. In de onderstaande resultaten spreken we van beheersing van een opgave wanneer leerlingen minimaal 50% kans hebben om het correcte antwoord te geven. Deze opgaven illustreren wat leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus kennen en kunnen.

Op de liniaal in Figuur 3.3d staat de verdeling van de luistervaardigheidsscores van de leerlingen. De donkerrode, roze en blauwe groepen geven aan welke scores leerlingen behalen die respectievelijk onder 1F, op 1F (maar nog onder 2F), en op 2F presteren. De horizontale groene lijnen geven, van onder naar boven, de score aan die laagvaardige leerlingen (10% laagst scorende leerlingen), gemiddelde leerlingen en hoogvaardige leerlingen (10% hoogst scorende leerlingen) behalen.

Onderaan dit figuur zien we een opgave die leerlingen makkelijk vonden: de meeste leerlingen beantwoordden deze opgave correct. Bovenaan de figuur staat een opgave die leerlingen moeilijk vonden. Weinig leerlingen beantwoordden deze opgave goed. De vraag over het ontstaan van ridders is een kenmerkende vraag voor het beheersingsniveau van leerlingen die net 1F behalen.

Figuur 3.3d: Voorbeeldopgaven luisteren



3.3.2 Luisteren in de gesprekstaak

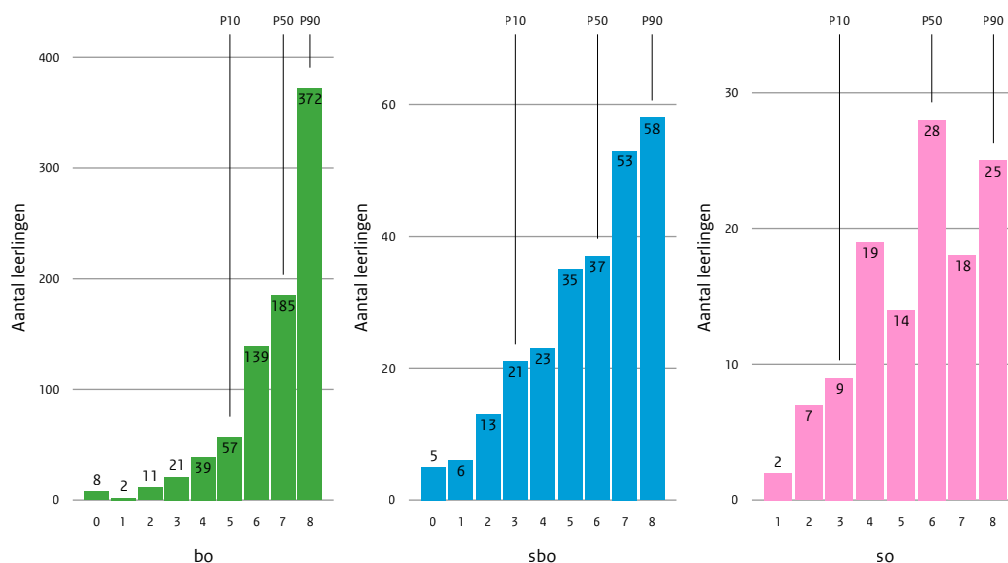
Aanvullend op de luistertoets is de luistervaardigheid van de leerlingen gemeten met observaties tijdens een gesprekstaak. In deze gesprekstaak (het samenwerkingsspel) kregen leerlingen de opdracht om vissen te vangen en deze naar de haven te brengen voordat een storm zou losbarsten. Specifiek is in deze gesprekstaak het onderdeel *luisteren naar instructie* gemeten. Dit onderdeel werd gemeten aan de hand van de beoordelingsaspecten *instructie toepassen*, *herhaling van de instructie* (samen gerelateerd aan het kenmerk van de taakuitvoering *begrijpen*), *mondeling samenvatten* (gerelateerd aan kenmerk *samenvatten*) en *meningen herkennen* (gerelateerd aan *interpreteren*).

Tijdens het samenwerkingsspel stelde de toetsleider vragen aan de leerlingen om te beoordelen of zij naar de instructie hadden geluisterd. De manier waarop de toetsleiders dit deden, was afhankelijk van het verloop van het gesprek. Alle leerlingen in de groep die aan de gesprekstaak meededen, werden beoordeeld.

Op elk van de 4 beoordelingsaspecten kon een leerling 0, 1 of 2 punten scoren. De maximale score voor dit onderdeel was dus 8 punten. Omdat luisteren in de gesprekstaak wezenlijk anders is dan het luisteren tijdens een luistertoets, is het niet mogelijk gebleken om 1 vaardigheidsscore te berekenen voor beide luistertaken samen (Gijssels et al., 2025). Daarom is het onderdeel *luisteren in de gesprekstaak* als een apart onderdeel geanalyseerd. Omdat de prestatiestandaarden (1F en 2F) niet overgezet konden worden op dit luisteronderdeel, kunnen we geen uitspraken doen over beheersing van referentieniveaus. We kunnen echter wel kijken naar de scores die laagvaardige leerlingen (10% laagst scorende leerlingen, P10), gemiddelde leerlingen (P50) en hoogvaardige leerlingen (10% hoogst scorende leerlingen, P90) behalen.

Figuur 3.3e toont de verdeling van de scores van de leerlingen op het onderdeel *luisteren naar instructie*. Bo-leerlingen scoren relatief hoog op dit luisteronderdeel; 45% haalt de maximale score van 8 punten. In het sbo en so zien we ook dat een redelijk deel van de leerlingen de maximale score van 8 punten haalt, respectievelijk 23 en 20%. De scores die leerlingen in het sbo en so halen, zijn echter wel meer gelijk verdeeld over de hele schaal.

Figuur 3.3e: Scores op het onderdeel 'luisteren naar instructie' in de gesprekstaak voor bo (n=834), sbo (n=251) en so (n=122), met daarin de positie van de P10-, P50- en P90-leerling



3.3.3 Trend luistervaardigheid

Een deel van de opgaven van de luistertoets uit deze peiling is ook afgenomen in de luistertoets in eerdere peilingen naar mondelinge taalvaardigheid. Hierdoor kunnen we de verandering in luistervaardigheid ten opzichte van eerdere peilingen meten.

De luistervaardigheid van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is verbeterd ten opzichte van het peilingsonderzoek uit 2017. Er is sprake van een middelgroot effect.¹² In het sbo vinden we geen significante verandering in de luistervaardigheid van leerlingen ten opzichte van de vorige peiling. Daarentegen lieten de schoolverlaters in het so een kleine achteruitgang zien vergeleken met de vorige peiling uit 2018. Hierbij geldt wel dat in de huidige peiling ook cluster 3-leerlingen zijn meegenomen. In de vorige peiling ging het alleen om cluster 4-leerlingen.

3.4 Prestaties spreekvaardigheid

In deze peiling is de spreekvaardigheid van leerlingen onderzocht aan de hand van 2 spreektaken. In de eerste taak, de naverteltaak, bekeken leerlingen een videofragment uit het Jeugdjournaal over de vondst van een babyotter in Alaska. Vervolgens werd de leerlingen gevraagd om aan de toetsleider, die niet meekeek naar het fragment, zo precies mogelijk te vertellen wat er in het filmpje was te zien. Om leerlingen met een zwakker werkgeheugen niet te benadelen, kregen alle leerlingen bij het navertellen een geheugensteuntje. Dit geheugensteuntje bestond uit een vel met daarop een aantal kernwoorden uit het fragment.

De tweede taak was het houden van een betoog. Leerlingen kregen de opdracht om een virtuele leerkracht te overtuigen van hun plan voor een schoolreisje. Daarbij moesten de leerlingen rekening houden met het feit dat het schoolreisje voor iedereen leuk zou zijn en goed voor de natuur. Deze taak werd digitaal afgenomen; leerlingen spraken tegen een digitale leerkracht (fictieve leerkracht op het scherm). Ter voorbereiding op het betoog kregen leerlingen een aantal vragen voorgelegd. Het antwoord op de vragen konden de leerlingen in een tekstvak noteren. Tijdens het betoog konden de leerlingen hun aantekeningen in beeld zien, zodat leerlingen met een zwakker werkgeheugen wederom niet werden benadeeld.

Beoordeling

In dit peilingsonderzoek zijn meerdere spreektaken gebruikt om de spreekvaardigheid te meten. Niet alle leerlingen namen deel aan een spreektaak. Sommige leerlingen maakten beide spreektaken. In andere gevallen maakten leerlingen slechts 1 of geen van beide spreektaken.

De afname van de spreektaken vond plaats in een ruimte met zo min mogelijk prikkels. Bij beide spreektaken was een toetsleider aanwezig; bij de naverteltaak als toehoorder en bij het betoog meer op de achtergrond. De toetsleider beoordeelde de leerlingen tijdens de spreektaak aan de hand van een gestandaardiseerd beoordelingsmodel met 5 kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010):

- samenhang;
- afstemming op doel;
- afstemming op de gesprekspartner;
- woordgebruik en woordenschat;
- vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing.

¹² Om de effectgrootte te beschrijven gebruiken we de vuistregels uit Cohen (1988), waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen kleine, middelgrote en grote effectgroottes.

Naast deze 5 kenmerken beoordeelde de toetsleider de leerlingen ook op uitvoering van de opdracht in het algemeen. Onderliggend aan de kenmerken van de taakuitvoering zijn er 15 beoordelingsaspecten gespecificeerd. Bij het betoog is nog een extra beoordelingsaspect toegevoegd. Hierbij beoordeelde de toetsleider of de leerling passende, zelfbedachte argumenten gaf. De toetsleider scoorde de beoordelingsaspecten op een driepuntsschaal: onvoldoende (0 punten), voldoende (1 punt) of goed (2 punten).¹³ Tabel 3.4a geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten bij elk van de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader.

Tabel 3.4a: Kenmerken van de taakuitvoering spreken (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (randvoorwaarde aan de spreekopdracht)	• Volledigheid • Inhoudelijke kwaliteit	<i>Randvoorwaarde voor de spreekopdracht. Dit kenmerk van de taakuitvoering is geen onderdeel van het referentiekader.</i>	
Samenhang	• Samenhang op macro- en mesoniveau: opbouw • Samenhang op microniveau: signaalwoorden	• Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.	• 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	• Spreekdoel • Argumenten (alleen bij betoog)	• Blijft trouw aan spreekdoel, soms met hulp van een ander.	• Geeft spreekdoel duidelijk vorm (instruerend, onderhoudend enzovoort), zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.
Afstemming op publiek	• Taalgebruik afstemmen • Gesprekspartner boeien • Non-verbale communicatie	• 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.	• Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. • Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal). • Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.
Woordgebruik en woordenschat	• Woordgebruik • Woordenschat	• Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	• Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. • Het kan soms nodig zijn een omschrijving te geven van een onbekend woord.

¹³ In een aanvullend onderzoek is de overeenstemming tussen de toetsleiders onderzocht. Een deel van de leerlingen werd op basis van audio-opnames opnieuw beoordeeld door een tweede beoordelaar. Uit dit aanvullende onderzoek bleek dat 1 beoordelaar sterk afwijkende beoordelingen heeft gegeven. De beoordelingen van deze beoordelaar gegeven zijn niet meegenomen in de analyses. 1 beoordelingsaspect, het gebruik van non-verbale communicatie, kon niet dubbel worden beoordeeld aan de hand van audio-fragmenten.

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing	- Vloeiendheid - Uitspraak en intonatie - Grammatica: vervoeging - Grammatica: verbuiging - Grammatica: zinsbouw	- 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.	- 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

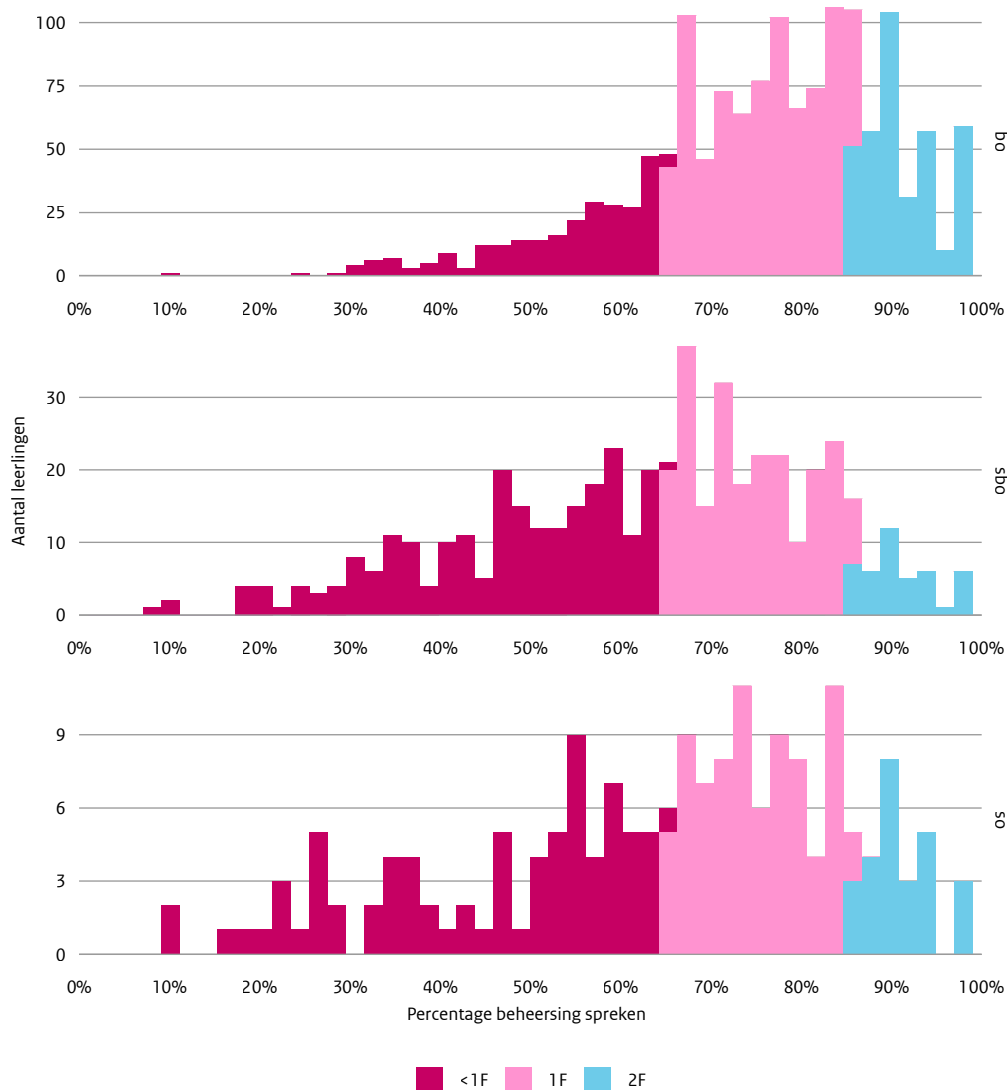
Bij het berekenen van de totaalscore op basis van de beoordelingen wogen de meer technische kenmerken, zoals *woordgebruik en woordenschat*, en *vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing* minder zwaar mee dan de andere kenmerken van de taakuitvoering. Deze kenmerken dragen bij aan de spreekvaardigheid, maar spelen geen centrale, inhoudelijke rol. Om de scoring vergelijkbaar te houden met de vorige peiling mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so, is de weging van de inhoudelijke beoordelingsaspecten (*samenhang, afstemming op doel, afstemming op gesprekspartner en uitvoering*) verzwaaard. Zo dragen de beoordelingsaspecten in dezelfde verhouding bij aan de uiteindelijke score als in eerdere peilingsonderzoeken. Met deze herweging konden leerlingen in totaal 148 punten behalen op de 2 spreektaken.

Om te bepalen welk referentieniveau een leerling beheerst, moeten we weten waar de grenzen voor referentieniveaus op de scoreverdeling liggen. Bij de vorige peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so heeft hiervoor een standaardbepaling plaatsgevonden (Hemker et al., 2018). Omdat de naverteltoon in beide peilingen is afgenomen, is het mogelijk om deze standaarden over te zetten naar de huidige peiling (Gijssels et al., 2025). Om te stellen dat een leerling referentieniveau 1F beheerst, dient de leerling minimaal 64,6% van de maximale score op de spreektaken te hebben behaald. Een leerling die referentieniveau 2F beheerst, heeft minimaal 86,3% van de maximale score op de spreektaken behaald.

Resultaten

Figuur 3.4a laat de verdeling zien van het beheersingsniveau van de leerlingen per onderwijssoort. De kleuren in deze figuur geven het bijbehorende referentieniveau aan. 82% van de bo-leerlingen behaalt het referentieniveau 1F. In het sbo en so haalt respectievelijk 54% en 58% van de leerlingen referentieniveau 1F. 26% van de bo-leerlingen in groep 8 en respectievelijk 8% en 14% van de schoolverlaters in het sbo en so beheersen streefniveau 2F.

Figuur 3.4a: Percentage beheersing op de spreektaken voor bo (n=1446), sbo (n=508) en so (n=184)

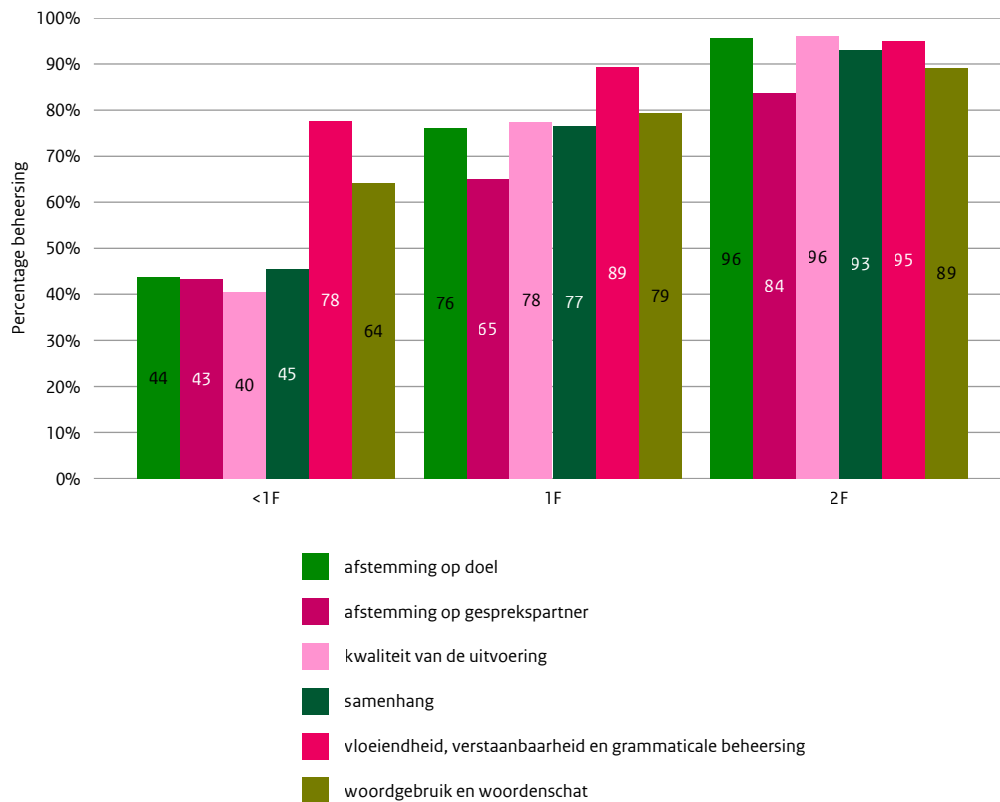


Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

We keken ook naar hoe leerlingen de kenmerken van de taakuitvoering voor spreken beheersen. De totale groep leerlingen krijgt gemiddeld de hoogste beoordeling op het kenmerk van de taakuitvoering *vloeiendheid*, *verstaanbaarheid* en *grammaticale beheersing*. Leerlingen scoorden relatief laag op *afstemming op gesprekspartner*. In de vorige peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so in 2018 bleken dezelfde kenmerken ook makkelijke en moeilijke kenmerken van de taakuitvoering.

Figuur 3.4b laat per referentieniveaugroep zien op welke kenmerken van de taakuitvoeringen leerlingen gemiddeld hoog en laag worden beoordeeld. De groep leerlingen die 1F niet behaalt, lijkt vooral de kenmerken *afstemming op doel*, *afstemming op gesprekspartner*, *samenhang* en *uitvoering* lastig te vinden. Daarentegen zien we dat leerlingen binnen dezelfde groep de kenmerken *vloeiendheid*, *verstaanbaarheid* en *grammaticale beheersing* en *woordgebruik* en *woordenschat* juist relatief goed beheersen. In zowel de groep leerlingen op niveau 1F als 2F zien we dat met name de beheersing van het kenmerk *afstemming op gesprekspartner* achterblijft ten opzichte van de beheersing van de andere kenmerken van de taakuitvoering.

Figuur 3.4b: Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel spreken naar referentiegroep <1F (n=580), 1F (n=1117) en 2F (n=441)



Typerende verschillen tussen referentieniveaugroepen

Ieder kenmerk van de taakuitvoering is beoordeeld aan de hand van meerdere beoordelingsaspecten. De beoordelingsaspecten per kenmerk van de taakuitvoering zijn verder toegelicht in Tabel 3.4a. In het beoordelingsschema voor de toetsleiders stond uitgewerkt welke verrichtingen leerlingen onder 1F, op 1F maar onder 2F, en op 2F van elkaar onderscheiden.

Het verschil tussen leerlingen die niveau 1F beheersen en leerlingen die dat niveau nog niet beheersen, zien we terug bij de kenmerken van de taakuitvoering *afstemming op doel*, *afstemming op gesprekspartners*, *uitvoering* en *samenhang*. Ook het verschil tussen leerlingen op niveau 1F en 2F wordt het meest zichtbaar bij de kenmerken van de taakuitvoering *afstemming op doel*, *afstemming op gesprekspartners* en *samenhang*.

Op de volgende pagina's laten we voor enkele kenmerken van de taakuitvoering de verschillen zien tussen leerlingen die 1F nog niet beheersen, leerlingen op 1F-niveau en leerlingen die 2F behalen. Dit wordt geïllustreerd door middel van enkele citaten uit de audio-opnamen van leerlingen. Hiervoor hebben we fragmenten geselecteerd die typerend zijn voor de referentieniveaugroep.

Samenhang. Leerlingen die niveau 1F nog niet beheersen, laten in de spreektaken geen opbouw zien. In de spreektaak 'betoog', waarin ze een leerkracht moeten overtuigen van hun plan voor een schoolreisje, lezen ze vaak de keuzes op van hun aantekeningen. Ze gebruiken hierbij geen voeg- en verbindingswoorden. Op 1F laat een leerling wel deels een opbouw zien en past de leerling ook voeg- en verbindingswoorden toe in het verhaal, alhoewel dit nog niet altijd correct gaat. Leerlingen op 2F-niveau laten een logische opbouw in hun verhaal zien. Hun betogen hebben vaak een duidelijke inleiding, kern en afsluiting die met elkaar verbonden zijn.

Onder 1F	1F	2F
“(…)En een ijsje is misschien wel goedkoper en kost misschien ook wel minder tijd. En ik denk dat het gewoon leuker wordt als het gezellig blijft en geen ruzie.”	“Ik heb voor het museum gekozen. Ik denk dat mijn klas dat redelijk leuk gaat vinden. We kunnen daar proefjes gaan doen. Niet voor het pretpark gekozen, omdat veel kinderen misschien niet durven of misselijk worden.”	“Ik heb gekozen voor het pretpark, omdat kinderen pretparken leuker vinden en een museum wordt na lange termijn saaier. In een dierentuin kan je even een rondje doen en dan gaan kinderen het minder leuk vinden.”

Woordgebruik en woordenschat. In de naverteltoon moesten de leerlingen vertellen wat er te zien was in een reportage van het Jeugdjournaal over een babyotter. Leerlingen die het niveau 1F nog niet bereikt hebben, hebben een woordenschat die niet toereikend is voor de opdracht. Ze gebruiken vaak dezelfde woorden opnieuw. Leerlingen die het niveau 1F beheersen, zoeken nog met regelmaat naar de juiste woorden, maar hebben een voldoende uitgebreide woordenschat om de taak uit te voeren. Op 2F hoeven de leerlingen niet naar woorden te zoeken en kunnen ze, vanwege hun goede woordenschat, variatie aanbrengen in hun woordgebruik.

Onder 1F	1F	2F
“Een baby eh... Ik ben vergeten hoe 'ie heet eh... Oh ja, een babyotter die in Alaska, die was eh... Die had al lang niets meer gegeten en eh... Ja.”	“Er was een babyotter gevonden in Alaska. Hij was op het strand en hij had niet gegeten en hij had het koud en zijn vacht was... Tja, hoe noem je dat? Eh... Ik weet het niet.”	“In Alaska is een babyotter gevonden en hij was heel erg ondervoed en hij had niets gegeten. (...) Nu is hij bij de dierenopvang opgevangen en als hij weer sterk genoeg is, gaat hij weer terug naar het wild.”

Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Er zijn duidelijke verschillen tussen de referentieniveaugroepen op vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Leerling die 1F nog niet beheersen, vallen bijvoorbeeld vaak stil of haperen in hun verhaal. Ook komt het voor dat een leerling niet goed verstaanbaar is vanwege uitspraak, articulatie of intonatie. Daarnaast kunnen leerlingen nog moeite hebben met het verbuigen van veelvoorkomende werk- en naamwoorden. De zinnen zijn vaak enkelvoudig en niet correct. Een leerling op 1F-niveau verbuigt werk- en naamwoorden vaker correct. Deze leerling kan al redelijk vloeiend en verstaanbaar spreken, maar hapert soms nog bij het vertellen van zijn of haar verhaal. Leerlingen die op 2F-niveau presteren, praten vloeiend en verstaanbaar. Ze maken, wellicht met af en toe enkele fouten, grammaticaal correcte zinnen.

Onder 1F	1F	2F
“Hij was een beetje in de wild. (Lange pauze) Hij had heel lang geen eten. En ze gaan hem helpen. (Lange pauze) En ze gaan hem verzorgen.”	“Het ging over een babyotter. Die was gevonden in Alaska. En die was helemaal ondervoed en ja... Die was helemaal alleen enzo.”	“Er was in Alaska een babyottertje, een verlaten babyottertje, gevonden. De natuurdeskundigen hebben hem meegenomen naar een dierenopvang, waar hij verzorgd werd.”

Afstemmen op gesprekspartner. Om een gesprekspartner te boeien, moet een leerling taal gebruiken die bij de gesprekspartner past. Ook kan een leerling stiltes, wisselingen in intonatie, volume en spreektempo inzetten om de gesprekspartner betrokken te houden. Leerlingen die het niveau 1F nog niet beheersen, houden vooral een monotoon verhaal, waarbij ze weinig afwisselen op deze aspecten. Leerlingen die het 1F-niveau beheersen, doen dit wel vaker, maar niet consequent tijdens het uitvoeren van de opdracht. Leerlingen op niveau 2F gebruiken deze technieken tijdens hun hele betoog.

Onder 1F	1F	2F
“Eerst lekker met de trein. Daarna gaan we lekker naar het pretpark, lekker in de achtbaan. En daarna gaan we mooi met z'n allen friet eten.”	“Ik wil graag naar een pretpark, want dat is veel leuker en dat hoort bij een schoolreisje. En in de trein zitten is leuk omdat ik dat met de hele klas kan doen.”	“Ik heb gekozen voor het pretpark. (...) Een museum, daar gaan we best wel vaak heen vind ik. Het is wel heel leerzaam, dus dat is het wel, maar ik ben zelf best wel vaak met een schoolreisje naar een museum geweest.”

Afstemmen op doel. Bij de spreektaak ‘betoog’ moesten de leerlingen een fictieve leerkracht overtuigen van een bepaald voorstel voor een schoolreisje. Leerlingen verschilden in de mate waarin zij het voorstel overtuigend aan de leerkracht konden overbrengen. Leerlingen die niveau 1F nog niet beheersen, lezen vaak hun keuzes op die zij in de voorbereiding hebben gemaakt. Deze keuzes onderbouwen ze zonder of met niet passende argumenten. Op 1F zien we dat de leerling wel argumenten geeft, maar dat deze nog niet altijd passend of zelf zijn bedacht. Leerlingen die het 2F-niveau beheersen, kunnen hun voorstel overtuigend aan de leerkracht presenteren. Ook gebruiken ze voor de ondersteuning van hun verhaal passende en zelfbedachte argumenten.

Onder 1F	1F	2F
(Leerling leest alleen de keuzes op, maar geeft geen argumenten)	“Ik heb gekozen voor het pretpark, omdat ik denk dat heel mijn klas wel van achtbanen houdt. En het museum, als we daar heengingen, dan was het saai en je kunt er niet veel doen.”	“Het is het handigst om ook bijvoorbeeld met de trein te gaan. Het is een van de beste opties voor de natuur en je hebt geen vrijwilligers nodig, want bij auto’s moeten mensen rijden. En de fiets is ook niet helemaal handig, omdat er dan ongelukken kunnen ontstaan.”

Trend spreekvaardigheid

In deze peiling is de spreekvaardigheid gemeten met de naverteltoon en het betoog. De naverteltoon is in de vorige peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so ook afgenomen. Deze ankertaak kunnen we daarom gebruiken om uitspraken te doen over de trend in spreekvaardigheid van schoolverlaters in het sbo en so ten opzichte van de vorige peiling. Voor zowel het sbo als het so zien we een kleine achteruitgang in de spreekvaardigheid. Voor het so moeten we voorzichtig zijn met de interpretatie hiervan, omdat in de huidige peiling ook cluster 3-leerlingen zijn meegenomen. In de vorige peiling ging het uitsluitend om cluster 4-leerlingen.

In het bo is er geen ankertaak afgenomen; de taken in het vorige peilingsonderzoek in het bo verschillen van de spreektaken die in deze peiling zijn afgenomen. We kunnen wel uitspraken doen op basis van verschillen in de behaalde referentieniveaus. Maar omdat er geen overlappende taak is afgenomen, ontbreekt een deel van de nuance in de vergelijking.¹⁴ Met deze kanttekening in gedachten zien we dat de spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8 is afgenomen. In 2017 behaalde 92% van de leerlingen 1F. In de huidige peiling behaalde 82% van de groep 8-leerlingen 1F.

3.5 Prestaties gespreksvaardigheid

In dit peilingsonderzoek is gespreksvaardigheid gemeten met 2 gesprekstakingen: het *samenwerkingsspel* en het *raadsel*. Het samenwerkingsspel is eerder afgenomen in de vorige peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so in 2018. De gesprekstaak ‘raadsel’ is nieuw en is ontwikkeld voor dit peilingsonderzoek.

Het samenwerkingsspel was gebaseerd op het Fischerspel. Dit is een bestaand, coöperatief spel uit Duitsland. In dit spel krijgen leerlingen de opdracht om samen een aantal vissen te vangen en naar de haven te brengen voordat een storm losbarst. Het spel kent geen individuele winnaars of verliezers, maar de groep kan wel winnen of verliezen. Het samenwerkingsspel werd gespeeld in groepen van 3 of 4 leerlingen en duurde ongeveer 45 minuten.

Bij het raadsel kregen leerlingen een verhaal voorgelegd waarin een jongen, Maik, in een vreemde situatie was beland. Elke leerling kreeg een kaart met daarop een voorwerp en een aanwijzing. Leerlingen gingen in het gesprek op zoek naar een mogelijke verklaring voor de situatie van Maik. Daarbij konden zij gebruikmaken van de aanwijzingen die zij hadden ontvangen. De leerlingen probeerden het raadsel op te lossen in groepjes van 3, ze hadden daar ongeveer 30 minuten de tijd voor.

¹⁴ Voor een toelichting op de beperkingen van een vergelijking op basis van referentieniveaus, zie Gijssels et al. (2025).

Bij de afname van beide gesprekstakingen was een toetsleider aanwezig. De toetsleider hield zich zo veel mogelijk afzijdig, maar kon wel ingrijpen in specifieke gevallen. Bijvoorbeeld als leerlingen de opdracht niet begrepen of leerlingen moesten worden aangemoedigd om deel te nemen aan het gesprek. Daarnaast stelde de toetsleider tijdens het samenwerkingsspel enkele vragen aan de leerling over de spelinstructies die zij hadden gekregen, om op die manier het luisteronderdeel *luisteren in de praktijk* te beoordelen (zie paragraaf 3.3.2).

Beoordeling

De toetsleider observeerde de leerlingen tijdens de uitvoering van de taken en beoordeelde hen individueel ter plekke. Hiervoor gebruikte de toetsleider een gestandaardiseerd beoordelingsformulier met 17 beoordelingsaspecten.

De beoordelingsaspecten voor de individuele leerlingen zijn gerelateerd aan de 5 kenmerken van de taakuitvoering die in het referentiekader worden onderscheiden (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010), aangevuld met de uitvoering van de gesprekstaak in het algemeen. In Tabel 3.5a worden de beoordelingsaspecten verder uitgelegd. Op elk van de 17 beoordelingsaspecten scoorde de toetsleider de leerling op een driepuntschaal (0 voor onvoldoende, 1 voor voldoende en 2 voor goed).¹⁵

Tabel 3.5a: Kenmerken van de taakuitvoering gesprekken voeren (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010)

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Uitvoering (randvoorwaarde voor gesprekstaak)	Kwaliteit van de inhoud	<i>Randvoorwaarde voor de spreekopdracht. Dit kenmerk van de taakuitvoering is geen onderdeel van het referentiekader</i>	
Woord nemen en bijdragen aan samenhang	- Gesprek onderhouden - Passendheid van het woord nemen - Inbreng gesprekspartners integreren	Kan een kort gesprek beginnen, gaande houden en beëindigen.	- 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	- Doelgerichtheid - Begrijpelijk maken - Reageren op gesprekspartner	- Kan gesprekken voeren om informatie en meningen uit te wisselen, uitleg of instructie te geven en te volgen. - Herkent gesprekssituaties en kan passende routines gebruiken.	- Kan het eigen gespreksdoel tot uitdrukking brengen. - Kan doelgericht doorvragen om de gewenste informatie te verwerven.
Afstemming op de gesprekspartners	- Taalgebruik afstemmen - Non-verbale communicatie - Actief luistergedrag	- Kan de gesprekspartner(s) redelijk volgen tenzij ze voor onverwachte wendingen in het gesprek zorgen. - Kan woorden ondersteunen met non-verbaal gedrag.	- Kan het spreekdoel van anderen herkennen en reacties schatten. - Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren. - Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).

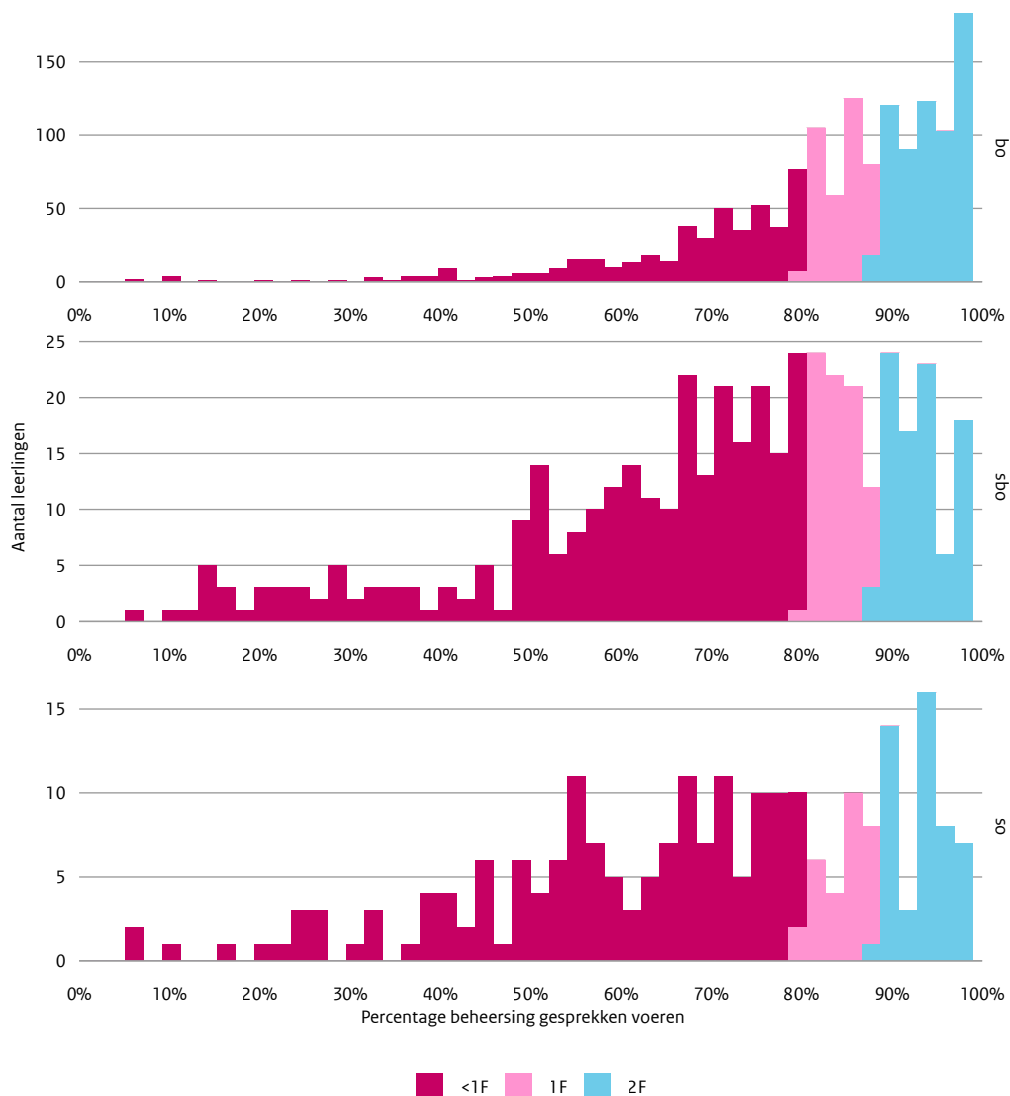
¹⁵ De kwaliteit van de beoordelingen is onderzocht in een aanvullend onderzoek. Hiervoor beoordeelde een tweede beoordelaar een deel van de leerlingen achteraf opnieuw, op basis van filmopnames. Hieruit bleek dat de beoordelingen van 1 beoordelaar sterk afweken van de andere beoordelaars. De beoordelingen die door deze beoordelaar zijn gegeven, zijn niet meegenomen in de analyses. Zie voor een toelichting hierop Gijsel et al. (2025).

Kenmerk van de taakuitvoering	Beoordelingsaspect	Niveau 1F	Niveau 2F
Woordgebruik en woordenschat	• Woordgebruik • Woordenschat	• Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.	• 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	• Vloeiendheid • Uitspraak en intonatie • Grammatica: vervoeging • Grammatica: verbuiging • Grammatica: zinsbouw	• 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.	• 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.

Resultaten

In Figuur 3.5a laten we per onderwijssoort de verdeling van de scores op de gesprekstaken zien. 69% van de leerlingen in groep 8 van het bo beheerst niveau 1F. In het sbo beheerst 38% van de schoolverlaters 1F en in het so is dit 35% van de schoolverlaters. 44% van de bo-leerlingen beheerst niveau 2F. Op het sbo en so ligt het percentage van de leerlingen dat 2F beheerst lager, op respectievelijk 21% en 22%.

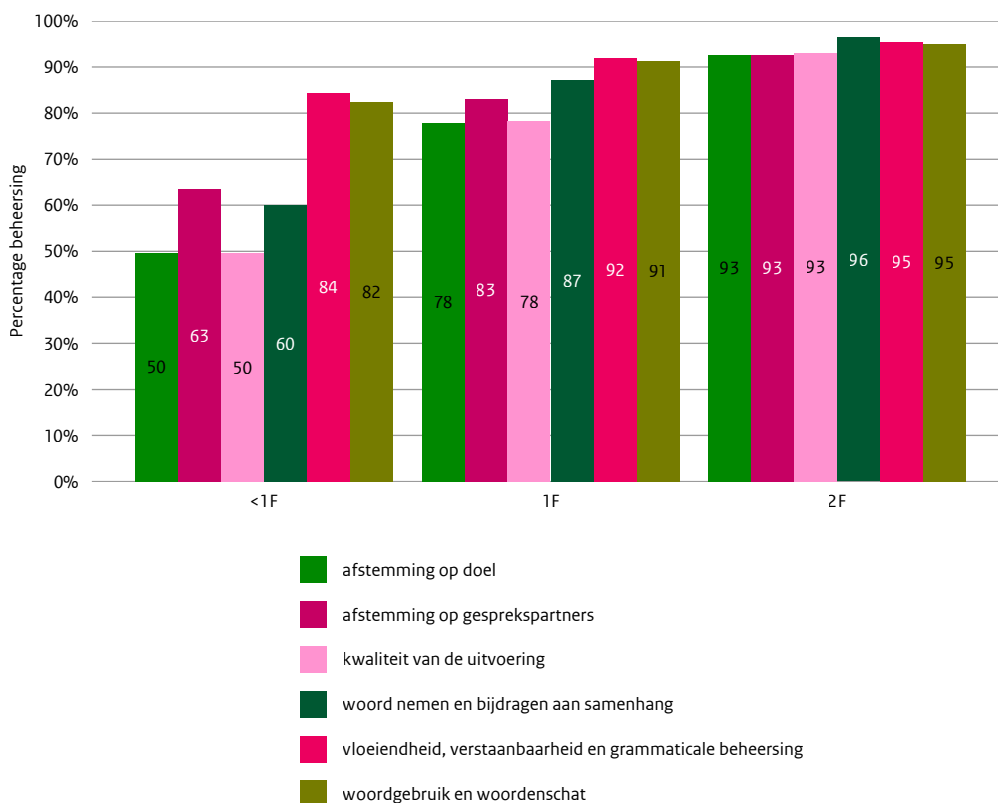
Figuur 3.5a: Percentage beheersing op de gesprekstaken voor bo (n=1463), sbo (n=446) en so (n=230)



Beheersing kenmerken van de taakuitvoering

In Figuur 3.5b zien we de gemiddelde beheersing van elk kenmerk van de taakuitvoering per referentieniveaugroep. Opvallend is dat leerlingen in alle referentieniveaugroepen de kenmerken *vloeiendheid*, *verstaanbaarheid* en *grammaticale beheersing* en *woordgebruik* en *woordenschat* het best beheersen. Daarentegen zien we dat leerlingen de kenmerken *afstemming op doel*, *afstemming op gesprekspartners* en *kwaliteit van de uitvoering* in alle referentieniveaugroepen minder dan of even goed beheersen als de andere kenmerken van de taakuitvoering. Leerlingen vinden deze onderdelen van gesprekken voeren blijkbaar lastiger. Leerlingen die onder 1F-niveau presteren, beheersen het kenmerk *woord nemen* en *bijdrage aan samenhang* relatief slecht. Leerlingen met een gespreksvaardigheid op niveau 1F of 2F beheersen dit kenmerk juist relatief goed. Leerlingen met een hogere gespreksvaardigheid lijken dus vaker het woord te nemen en bij te dragen aan de samenhang van het gesprek.

Figuur 3.5b: Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor het onderdeel gesprekken naar referentiegroep <1F (n=885), 1F (n=464) en 2F (n=790)



Typerende verschillen tussen referentieniveaugroepen

Waarin verschillen de leerlingen die onder 1F, op 1F en op 2F presteren? Net als bij de spreektaken kijken we hiervoor ook naar de kenmerken van de taakuitvoering (Tabel 3.5a). Elk kenmerk van de taakuitvoering is gemeten met verschillende beoordelingscriteria.

Het verschil tussen leerlingen die onder 1F en op 1F presteren is het duidelijkst zichtbaar bij de kenmerken van de taakuitvoering *afstemming op doel*, *kwaliteit van de uitvoering* en *woord nemen en bijdragen aan samenhang*. Tussen de groep leerlingen op 1F en 2F is het verschil het grootst als we kijken naar de kenmerken van de taakuitvoering *afstemming op doel* en *kwaliteit van de uitvoering*.

De volgende paragrafen laten zien hoe deze verschillen tot uiting komen in de uitvoering van de gesprekstaken. Dat doen we met behulp van enkele citaten uit opnames van leerlingen. Hiervoor keken we naar fragmenten waar leerlingen typerend taalgebruik voor bepaalde referentieniveaus gebruikten. Niet alle leerlingen gebruikten in de korte fragmenten consequent taal die kenmerkend is voor hun referentieniveau. Daarom lichten we soms 1 specifiek niveau uit.

Het woord nemen en bijdragen aan samenhang. Leerlingen die het referentieniveau 1F nog niet beheersen, nemen geen initiatief om het gesprek te beginnen, gaande te houden of af te sluiten. Deze leerlingen nemen ook tijdens het gesprek het woord op een niet-passende wijze. Bij hun inbreng nemen zij de bijdragen van de andere gesprekspartners niet mee. Leerlingen op 1F-niveau nemen af en toe wel initiatief tijdens het gesprek, maar doen dit niet altijd op een passende wijze. Deze leerlingen herkennen de bijdragen van anderen wel, maar nemen die niet mee in hun eigen inbreng. Leerlingen die op 2F-niveau presteren nemen tijdens het gesprek initiatief en integreren in hun inbreng de bijdrage van de gesprekspartners. Zij nemen op een passende wijze het woord.



Afstemming op doel. Leerlingen verschillen onderling in de mate waarop zij hun inbreng afstemmen op het doel. Leerlingen onder 1F leveren geen actieve bijdrage aan de gezamenlijke gespreksdoelen. Ook geven zij geen inzicht in hun eigen gedachtegang. Leerlingen die 1F beheersen, leveren een actieve bijdrage aan de gezamenlijke gespreksdoelen en maken hun redeneringen daarbij redelijk begrijpelijk richting de gesprekspartners. Op 2F tonen leerlingen initiatief om een gezamenlijk gespreksdoel te behalen door gesprekspartners bij het gesprek te betrekken, bijvoorbeeld door het stellen van vragen.



Afstemming op de gesprekspartners. De leerlingen op verschillende referentieniveaus verschillen in de mate waarop zij hun inbreng afstemmen op hun gesprekspartners. Voor leerlingen op 2F-niveau geldt dat zij consequent taal gebruiken die bij de situatie past. Op 1F doen leerlingen dat wel, maar niet consequent. Leerlingen die dat niveau niet halen, doen dat niet of zelden. Bij de afstemming op gesprekspartners speelt non-verbale communicatie en de mate waarin dat overeenkomt met de verbale boodschap ook een rol. Daarnaast zijn er verschillen in de mate waarin leerlingen actief naar de ander luisteren en (soms) ongepaste opmerkingen maken.



Woordgebruik en woordenschat. Bij leerlingen die niveau 1F nog niet beheersen, zien we dat zij eenzijdig en herhaald woordgebruik vertonen. De woordenschat is niet toereikend om het gesprek goed te voeren. Op 1F zoekt een leerling nog regelmatig naar woorden, maar is de woordenschat al toereikend om het gesprek te voeren en om enige variatie in het woordgebruik toe te passen. Op 2F laat een leerling voldoende variatie in het woordgebruik zien en is de woordenschat toereikend voor het gesprek.



Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. Leerlingen die 1F nog niet beheersen, spreken vaak niet vloeiend en verstaanbaar. Zij haperen vaak, zijn lastig te verstaan vanwege uitspraak, articulatie of intonatie. Ook vervoegen ze veelvoorkomende werkwoorden vaak niet goed. Op 1F spreken de leerlingen redelijk vloeiend, op enkele uitzonderingen na. Ze zijn verstaanbaar genoeg en alhoewel ze soms nog grammaticale fouten maken, zijn de vervoegingen meestal correct. Leerlingen die 1F beheersen spreken over het algemeen in correcte, enkelvoudige zinnen. Op 2F zijn leerlingen goed te verstaan, spreken zij vloeiend en vervoegen zij woorden meestal correct. Ook kunnen zij zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen correct maken.



Trend gespreksvaardigheid

Ook bij gespreksvaardigheid brengen we de ontwikkeling van leerlingen in beeld ten opzichte van eerdere peilingen. Het samenwerkingsspel werd eerder in 2018 in het sbo en so afgenomen. Door de resultaten van de leerlingen in de huidige peiling te vergelijken met de resultaten uit eerdere peilingen, kunnen we achterhalen in hoeverre de beheersing van de gespreksvaardigheid is veranderd. In het sbo zien we dat de resultaten van leerlingen in de huidige peiling niet significant verschillen ten opzichte van de peiling uit 2018. In het so zien we dat de gespreksvaardigheid is afgenomen ten opzichte van de peiling uit 2018. Daar is sprake van een kleine tot middelgrote achteruitgang van de gespreksvaardigheid. Wederom moeten we hier rekening houden met het verschil in doelpopulatie.

De gesprekstaken in deze peiling zijn niet eerder in een peiling afgenomen in het bo. Omdat we wel weten welk percentage van de leerlingen welk referentieniveau behaalde in 2017, kunnen we enige uitspraken over de ontwikkeling van gespreksvaardigheid in het bo doen. Daarbij geldt, net als bij de spreektaken, dat het percentage behaalde referentieniveaus een beperkte weergave is van de vaardigheidsniveaus. In 2017 haalde 87% van de leerlingen in groep 8 het referentieniveau 1F. In de huidige peiling zien we dat 69% van diezelfde groep leerlingen het niveau 1F behaalt.





Verschillen tussen scholen en leerlingen in het kort

In hoofdstuk 4 beschrijven we de verschillen in prestaties in luisteren, spreken en gesprekken voeren tussen leerlingen en klassen. Voor elk van de 3 subdomeinen beschrijven we de verschillen die we zien tussen klassen. Daarnaast beschrijven we hoe algemene en domeinspecifieke kenmerken van de leerlingen en de school en kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

Verschillen tussen scholen en leerlingen (paragraaf 4.1, p. 116)

Voor elk van de 3 subdomeinen zien we verschillen in klasgemiddelden. Sommige klassen presteren gemiddeld genomen beter dan andere klassen. In de regel zien we dat klassen in het basisonderwijs (bo) een hoger klasgemiddelde hebben dan klassen in het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Dat geldt voor elk van de subdomeinen. Met name bij het onderdeel gesprekken voeren presteren veel klassen gemiddeld onder referentieniveau 1F. Daarentegen zijn er ook klassen die gemiddeld op 2F-niveau presteren op de luister- en gespreksvaardigheid.

Hoeveel van de spreiding van de prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid toe te schrijven is aan verschillen tussen leerlingen, verschilt tussen de onderwijssoorten en de subdomeinen. Voor alle subdomeinen en onderwijssoorten zien we dat het grootste deel van de spreiding van de geobserveerde prestaties toe te schrijven is aan verschillen tussen leerlingen; dit varieert tussen de 71% en 88%. Afhankelijk van het subdomein en de onderwijssoort kan 12% tot 29% van de variantie worden toegeschreven aan verschillen tussen klassen.

Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken (paragraaf 4.2, p. 119)

Nadat er geconstateerd is dat er verschillen tussen leerlingen en klassen bestaan, is in kaart gebracht welke kenmerken van leerlingen en scholen deze verschillen mogelijk kunnen verklaren. Hierbij is er gekeken naar algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en scholen en kenmerken van het onderwijsleerproces. In het so waren er te weinig data om dit te onderzoeken. In het bo en sbo laten leerlingen met spreekangst gemiddeld lagere scores zien op spreek- en gespreksvaardigheid. Ook zien we dat een grote woordenschat positief samenhangt met de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. Daarnaast zien we dat enkele andere kenmerken, zoals de mate waarin leerlingen thuis met ouders spreken over school, boeken en andere media, en de aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in schoolvergaderingen, samenhangen met prestaties op specifieke subdomeinen.



4 Verschillen tussen scholen en leerlingen

In de vorige hoofdstukken beschreven we het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid op de deelnemende scholen. Daarnaast schetsten we de taalachtergrond van leerlingen. Ook beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de luister-, spreek- en gesprekstakingen. In dit hoofdstuk gaan we in op verschillen in prestaties tussen leerlingen en scholen. Ook maken we een koppeling met kenmerken van het onderwijsleerproces en de achtergrond van leerlingen.

In dit hoofdstuk proberen we een antwoord te vinden op de volgende vragen:

- Hoe groot zijn de verschillen tussen klassen en leerlingen in de prestaties op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren?
- Hangen de prestatieverschillen samen met kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid?
- Welke samenhang vertonen domeinspecifieke of algemene achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen met prestaties op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren?

Per subdomein kijken we naar de samenhang tussen de prestaties enerzijds en de domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen en leerlingen anderzijds. De subdomeinen hingen niet sterk genoeg samen om 1 schaal *mondelinge taalvaardigheid* te maken.¹⁶ Daarom analyseren we op het niveau van het subdomein. Voor elk van deze onderdelen kijken we in welke mate deze verschillen toe te schrijven zijn aan kenmerken van het onderwijsleerproces. We hebben dit per onderwijssoort gedaan, omdat we verwachtten dat leerlingkenmerken verschillen vanwege verschillen in de doelgroep. Daarnaast verwachtten we dat het onderwijsleerproces in de onderwijssoorten mogelijk ook verschillend werd ingevuld.

In de eerste plaats kijken we in hoeverre de prestaties op het gebied van mondelinge taalvaardigheid verschillen tussen klassen en leerlingen. Vervolgens bekijken we in hoeverre deze verschillen toe te schrijven zijn aan verschillen in de inrichting van het onderwijsleerproces. Hierbij houden we rekening met verschillen in leerling- en schoolkenmerken. De leerlingkenmerken zijn soms gebaseerd op de antwoorden van de leerlingen in de leerlingvragenlijst. In andere gevallen zijn deze gebaseerd op antwoorden van de leerkracht in de quickscan (zie deel C, paragraaf 1.3.2). De schoolkenmerken zijn gebaseerd op antwoorden van leerkrachten (leerkrachtvragenlijst) en antwoorden van schoolleiders (schoolvragenlijst). Daarnaast houden we rekening met enkele algemene schoolkenmerken zoals schoolweging.

¹⁶ De latente correlatie was 0,381 tussen luistervaardigheid en spreekvaardigheid, 0,42 tussen luistervaardigheid en gespreksvaardigheid en 0,46 tussen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid (Gijsel et al., 2025).

4.1 Verschillen tussen scholen en leerlingen

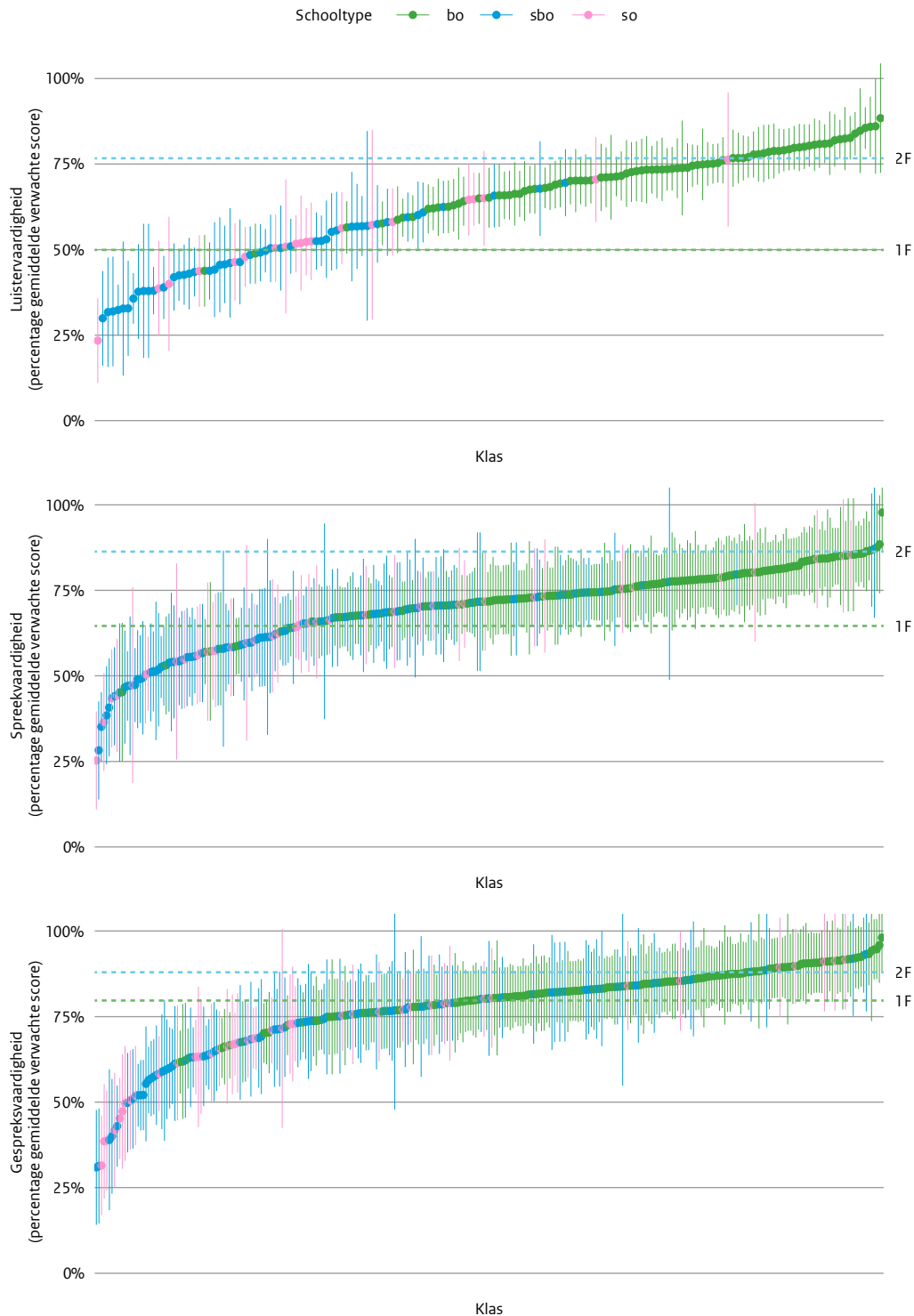
Voordat we uitspraken kunnen doen over de kenmerken van het onderwijsleerproces die samenhangen met de prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, moeten we eerst nagaan of klassen van elkaar verschillen op leerlingprestaties. We kijken ook in welke mate klassen van elkaar verschillen en vergelijken dit met de mate waarin leerlingen onderling van elkaar verschillen. Dit beantwoordt de eerste vraag:

Hoe groot zijn de verschillen tussen scholen en leerlingen in de prestaties op de subdomeinen luisteren, spreken en gesprekken voeren?

Figuur 4.1a laat zien hoe de gemiddelde score op de 3 subdomeinen varieert tussen de klassen¹⁷. De bolletjes geven de gemiddelde score per klas weer. Het licht gekleurde gebied rond de bolletjes is de betrouwbaarheidsmarge rondom het gemiddelde. De 2 horizontale lijnen geven de grensscores aan voor het fundamentele niveau (1F) en het streefniveau (2F). In sommige klassen presteren de leerlingen beter dan in andere klassen. In klassen met weinig deelnemende leerlingen is de onzekerheidsmarge rond het gemiddelde groter. Ook zien we een grote onzekerheidsmarge rond het gemiddelde als de leerlingen in een klas zeer uiteenlopend presteerden of als er weinig leerlingen in de klas zaten.

¹⁷ Hoewel we over klassen spreken, nam op het merendeel van de scholen slechts 1 klas deel aan het peilingsonderzoek. Daar vallen klas- en schoolniveau dus samen (luistervaardigheid 58%, spreekvaardigheid 65%, gespreksvaardigheid 64%). Op de overige scholen namen meerdere klassen deel. Op maximaal 15 van deze scholen ging dat om meer dan 2 klassen. Voor details, zie Inspectie van het Onderwijs (2025).

Figuur 4.1a: Verschillen tussen klassen in luistervaardigheid ($n_{bo}=88$, $n_{sbo}=47$, $n_{so}=20$), spreekvaardigheid ($n_{bo}=166$, $n_{sbo}=97$, $n_{so}=41$) en gespreksvaardigheid ($n_{bo}=166$, $n_{sbo}=90$, $n_{so}=45$)



Figuur 4.1a laat zien dat het klasgemiddelde voor alle subdomeinen meestal hoger ligt in het bo dan in het sbo en so. Daarnaast valt op dat bij gespreksvaardigheid een groot deel van de klassen (48%) gemiddeld onder niveau 1F presteert. Met name voor klassen uit het sbo en so ligt het klasgemiddelde vaak onder 1F; respectievelijk 71% en 80% van de klasgemiddelden ligt onder de grenswaarde. In het bo geldt dat voor 27% van de klassen.

Op het gebied van luisteren en spreken vallen de meeste klasgemiddelden boven de grensscore voor 1F. Bij de sbo-klassen valt op dat het klasgemiddelde in veel van de gevallen onder deze grens ligt. Concreet is dit in het sbo van toepassing bij 55% van de klassen op het onderdeel luisteren, 51% van de klassen bij het onderdeel spreken en 71% van de klassen bij het onderdeel gesprekken voeren.

Op de onderdelen luisteren en gesprekken voeren, presteert een deel van de klassen gemiddeld hoger dan de grensscore voor 2F (respectievelijk 19% en 17% van de klassen). 34% van de bo-klassen presteert gemiddeld op 2F-niveau op luistervaardigheid. In het sbo en so presteerde geen van de deelnemende klassen gemiddeld op 2F.

Op het onderdeel spreken presteert slechts een klein aantal klassen gemiddeld op 2F-niveau. Van de 304 klassen die aan de spreektaken in deze peiling meededen, lag het klasgemiddelde bij slechts 7 klassen (6 bo-klassen en 1 sbo-klas) op niveau 2F.

De prestaties van leerlingen op het gebied van luisteren, spreken en gesprekken voeren verschillen dus tussen klassen. Daarnaast zien we ook binnen klassen aanzienlijke verschillen tussen leerlingen als het gaat om hun vaardigheden op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Welk deel van de verschillen wordt nu verklaard door kenmerken van de klas en welk deel door kenmerken van de leerlingen op die school?

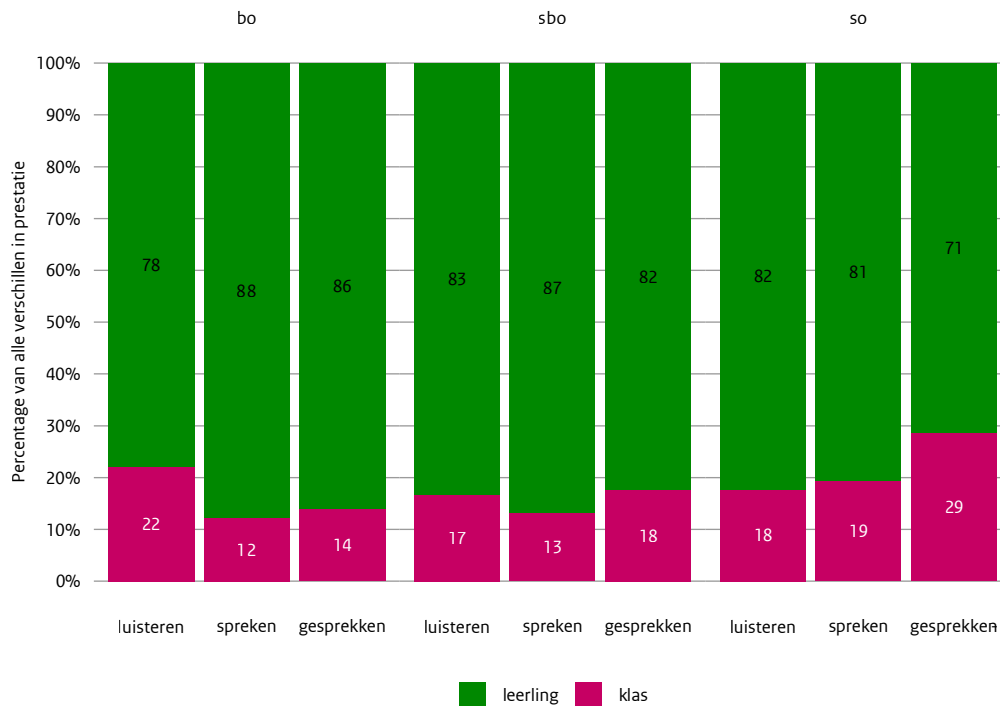
Het deel van de verschillen dat wordt verklaard op klasniveau, verschilt per subdomein en onderwijssoort. Dit laten we zien in Figuur 4.1b. In het bo verklaren verschillen tussen klassen 22% van de verschillen in luistervaardigheid. Verschillen tussen leerlingen verklaren het resterende deel, 78%. Het percentage van de verschillen dat toe te schrijven is aan verschillen tussen klassen, ligt in het bo wel lager voor de spreek- en gespreksvaardigheid, namelijk op respectievelijk 12% en 14%. Dit betekent dat in het bo 88% van de verschillen in gespreksvaardigheid wordt verklaard door verschillen tussen leerlingen. Voor gespreksvaardigheid is dit 86%.

In het sbo zien we dat de verschillen in luistervaardigheid voor 17% worden verklaard door verschillen op klasniveau en voor 83% door verschillen op leerlingniveau. Dat is vergelijkbaar met het beeld voor gespreksvaardigheid: 18% van de verschillen wordt verklaard door verschillen tussen klassen en 82% door verschillen tussen leerlingen. Voor spreekvaardigheid wordt een iets kleiner deel van de verschillen in prestaties verklaard door verschillen op klasniveau, namelijk 13%. 87% van de verschillen is toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen onderling.

In het so zien we dat met name op het gebied van gespreksvaardigheid een aanzienlijk deel van de prestatieverschillen wordt verklaard door verschillen tussen klassen. 29% van de prestatieverschillen wordt daar verklaard door klasverschillen en 71% door verschillen tussen leerlingen. Voor de onderdelen luisteren en spreken wordt een kleiner deel van de verschillen verklaard door verschillen tussen klassen, namelijk 18% en 19%. Hierbij merken we wel op dat in het so minder klassen en minder leerlingen deelnamen aan deze peiling. Daarom zijn deze percentages minder betrouwbaar dan in het bo en sbo.

Over het geheel zien we dat het grootste deel van de verschillen in prestaties komt door verschillen tussen leerlingen. Tussen onderwijssoorten en subdomeinen zien we variatie in hoeveel klasverschillen bijdragen aan die prestatieverschillen, maar er is geen duidelijk patroon. In het bo zien we bijvoorbeeld dat verschillen in luistervaardigheid relatief veel worden verklaard op klasniveau, maar dit beeld zien we niet terug in het sbo en so.

Figuur 4.1b: Aandeel verklaarde variantie op leerlingniveau en klasniveau voor luistervaardigheid (bo: $n_{\text{klas}} = 88$, $n_{\text{leerling}} = 1258$; sbo: $n_{\text{klas}} = 47$, $n_{\text{leerling}} = 373$; so: $n_{\text{klas}} = 20$, $n_{\text{leerling}} = 120$) spreekvaardigheid (bo: $n_{\text{klas}} = 166$, $n_{\text{leerling}} = 1446$; sbo: $n_{\text{klas}} = 97$, $n_{\text{leerling}} = 508$; so: $n_{\text{klas}} = 41$, $n_{\text{leerling}} = 184$) en gespreksvaardigheid (bo: $n_{\text{klas}} = 166$, $n_{\text{leerling}} = 1463$; sbo: $n_{\text{klas}} = 90$, $n_{\text{leerling}} = 446$; so: $n_{\text{klas}} = 45$, $n_{\text{leerling}} = 230$)



4.2 Samenhang tussen leerlingprestaties en school- en leerlingkenmerken

Eerder stelden we al vast dat de leerlingprestaties worden verklaard door verschillen tussen klassen en verschillen tussen leerlingen. De vraag is dan welke kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestaties van leerlingen op mondelinge taalvaardigheid. Ook kunnen leerling- of schoolkenmerken samenhangen met leerlingprestaties. In dit deel beantwoorden we de volgende vragen:

Hangen de prestatieverschillen samen met kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van mondelinge taalvaardigheid? Welke samenhang vertonen domeinspecifieke of algemene achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen met prestaties op luisteren, spreken en gesprekken voeren?

Tabel 4.2a en Tabel 4.2b geven een overzicht van verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van leerlingen en scholen in respectievelijk het bo en sbo.¹⁸ Per subdomein is onderzocht in hoeverre deze kenmerken, in onderling verband, samenhangen met de vaardigheid van de leerling.¹⁹ Omdat er in het so onvoldoende data beschikbaar waren om de samenhang tussen de kenmerken en de prestaties te onderzoeken, bespreken we hier alleen het bo en sbo. Een plusteken in de tabel geeft een positieve samenhang aan met de vaardigheid in luisteren, spreken of gesprekken voeren, wanneer we rekening houden met de andere kenmerken. Een minteken laat zien dat er een negatieve samenhang is.

¹⁸ De kenmerken die in de beantwoording van deze vraag zijn meegenomen, zijn gebaseerd op de bevindingen van de literatuurstudie van Scheltinga (2022). De kenmerken van leerlingen en scholen zijn vervolgens opgehaald via vragenlijsten. Voor een uitgebreide verantwoording van hoe de literatuurstudie heeft geleid tot deze set variabelen, zie Gijsel et al. (2025).

¹⁹ In de statistische analyses die aan deze tabellen ten grondslag liggen, is gewerkt met stapsgewijze multilevelmodellen. In het eindmodel, dat we hier laten zien, zijn alleen de domeinspecifieke en algemene kenmerken opgenomen die een significante samenhang vertoonden met mondelinge taalvaardigheid. Hiervoor hanteren we een grens van $p < .10$ voor variabelen op school- en klasniveau en $p < .05$ voor variabelen op leerlingniveau. Voor een uitgebreide beschrijving van de totstandkoming van de meerniveaumodellen, zie Gijsel et al. (2025).

Het gaat hier om samenhang, niet over oorzaak- en gevolgrelaties. We kunnen dus geen uitspraken doen over hoe een kenmerk een hogere score op het gebied van mondelinge taalvaardigheid tot gevolg kan hebben. We kunnen uitsluitend benoemen welke kenmerken gelijk optrekken met mondelinge taalvaardigheden. Zo kunnen we op basis van Tabel 4.2a niet concluderen dat de afwezigheid van spreekangst leidt tot een hogere spreekvaardigheid. Het is evengoed mogelijk dat een hoge spreekvaardigheid bijdraagt aan minder spreekangst.

Tabel 4.2a: Samenhang prestaties met kenmerken van het onderwijsleerproces en leerling- en schoolachtergrondkenmerken voor het bo

Type	Kenmerk	Luisteren	Spreeken	Gesprekken
Leerlingachtergrond	Aantal boeken thuis	+		
	Afwezigheid van spreekangst		+	+
	Communicatieproblemen	-	-	
	Externaliserend probleemgedrag			-
	Frequentie taalrijke activiteiten door ouders	+		
	Leeftijd		-	-
	Thuis praten over gelezen boek, tv-programma, film, schoolactiviteiten of het nieuws		+	+
	Woordenschat	+	+	+
Onderwijsleerproces	Aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in vergaderingen			+
	Aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in visie school en bestuur			-
Schoolachtergrond	Schoolweging	-		-

Tabel 4.2b: Samenhang prestaties met kenmerken van het onderwijsleerproces en leerling- en schoolachtergrondkenmerken voor het sbo

Type	Kenmerk	Luisteren	Spreeken	Gesprekken
Leerlingachtergrond	Afwezigheid van spreekangst		+	+
	Communicatieproblemen			-
	Frequentie taalrijke activiteiten door ouders	+		
	Leeftijd	-		
	Woordenschat	+	+	

4.2.1

Onderwijsleerproces

In het bo zijn 2 kenmerken van het onderwijsleerproces significante voorspellers van de gespreksvaardigheid: de *aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in vergaderingen* en de *aandacht voor mondelinge taalvaardigheid in de visie van de school en het bestuur*. Op scholen waar mondelinge taalvaardigheid wordt besproken in vergaderingen, presteren leerlingen beter op het onderdeel gesprekken voeren. Daarentegen lijkt de zelf-ingeschatte mate waarin mondelinge taalvaardigheid aandacht krijgt in de visie van de school en het bestuur juist samen te hangen met een lagere gespreksvaardigheid.

In het sbo zien we geen significante samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces en leerlingprestaties op de subdomeinen van mondelinge taalvaardigheid.

4.2.2 Domeinspecifieke leerlingkenmerken

Wat betreft de domeinspecifieke leerlingkenmerken zien we dat in zowel het bo als het sbo de *afwezigheid van spreekangst* positief samenhangt met de spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen. Leerlingen met minder spreekangst presteren hierop beter, en andersom. Spreekangst lijkt geen significante voorspeller te zijn voor de luistervaardigheid. Leerlingen met een grotere *woordenschat* presteren in zowel het bo als het sbo beter op de onderdelen luisteren en spreken. In het bo zien we dat woordenschat ook samenhangt met een betere gespreksvaardigheid. Die samenhang zien we niet terug in het sbo.

De *frequentie waarmee ouders taalrijke activiteiten ondernemen* lijkt in zowel het bo als het sbo positief samen te hangen met de luistervaardigheid. Leerlingen van wie de ouders vaker taalrijke activiteiten ondernemen, zoals het lezen van een boek voor hun plezier, het lezen van kranten of tijdschriften, of praten over het nieuws, tonen vaker een hogere luistervaardigheid. Leerlingen in het bo die vaak zelf thuis *praten over boeken, televisieprogramma's, films, schoolactiviteiten of het nieuws*, presteren vaak beter op de onderdelen spreken en gesprekken voeren.

Communicatieproblemen, zoals ingeschat door de leerkracht, vertonen met meerdere subdomeinen een negatieve samenhang. In het bo is daar sprake van bij spreekvaardigheid en luistervaardigheid: bo-leerlingen die volgens hun leerkracht meer communicatieproblemen hebben, halen vaker een lage score op de onderdelen luisteren en spreken. In het sbo lijken communicatieproblemen voornamelijk een negatieve samenhang te vertonen bij het onderdeel gesprekken voeren.

4.2.3 Algemene leerling- en schoolkenmerken

Kijken we naar algemene kenmerken van leerlingen en scholen, dan zien we dat in het bo leerlingen op scholen met een hoge *schoolweging*²⁰ gemiddeld een lagere vaardigheid tonen op het gebied van luisteren en gesprekken voeren. Daarnaast blijkt dat leerlingen met een groter *aantal boeken thuis* juist vaker een hogere vaardigheid behalen in luisteren. *Externaliserend probleemgedrag*, zoals ingeschat door de leerkracht, hangt negatief samen met de gespreksvaardigheid. Externaliserend probleemgedrag verwijst naar leerlinggedrag dat storend is voor de omgeving, zoals agressie, overactief gedrag, of ongehoorzaamheid. We zien dus dat leerlingen die vaker externaliserend probleemgedrag vertonen een lagere gespreksvaardigheid hebben. Daarnaast zien we dat de *leeftijd* van leerlingen in groep 8 ook een rol speelt bij de spreek- en gespreksvaardigheid: oudere leerlingen presteren hierop gemiddeld iets lager.

²⁰ Het Centraal Bureau voor de Statistiek berekent de schoolweging. Het is een maat voor de leerlingpopulatie, waarbij rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddelde opleidingsniveau van de moeders van de leerlingen, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland, en of de ouders in de schuldsanering zitten.

DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so

1.1 De peiling mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so

Het is belangrijk om zicht te hebben op de resultaten die leerlingen behalen in het basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo) en cluster 3 en 4 van het speciaal onderwijs (so). Dit geldt ook voor de vaardigheden die onderdeel vormen van het inhoudsgebied mondelinge taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken voeren. We weten namelijk uit onderzoek dat mondelinge taalvaardigheid niet alleen de basis vormt voor sociale interactie, maar ook voor schoolsucces en de ontwikkeling van geletterdheid. Ook is mondelinge taalvaardigheid een belangrijk middel om te leren. Het is een voorwaarde voor het leren lezen en schrijven en een essentiële vaardigheid om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij (Scheltinga, 2022).

1.1.1 Doelen van Peil.Mondelinge taalvaardigheid schooljaar 2023-2024

Het doel van dit peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid is om vast te stellen hoe vaardig leerlingen zijn in luisteren, spreken en gesprekken voeren in het jaar dat ze het bo, sbo en so verlaten.

Daarnaast willen we zicht krijgen op de vorm en inhoud van het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid: het onderwijsleerproces. We beschrijven ook een aantal domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten, zoals de woordenschat van leerlingen en de ervaren bekwaamheid van leerkrachten. Naast deze beschrijving van het onderwijsleerproces en de achtergrondkenmerken, is nagegaan in hoeverre dit samenhangt met de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen. Daarbij is rekening gehouden met algemene achtergrondkenmerken van de leerling (bijvoorbeeld thuistaal), leerkracht (bijvoorbeeld werkervaring) en school (bijvoorbeeld schoolweging).

Als laatste beschrijven we hoe de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen zich de afgelopen jaren heeft ontwikkeld. We vergelijken de prestaties op mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het bo met de prestaties uit eerder peilingsonderzoek uit 2016–2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2019a), voor schoolverlaters in het sbo en so vergelijken we de prestaties met eerder peilingsonderzoek uit 2017–2018 (Inspectie van het Onderwijs, 2019b).

1.1.2 Uitvoering

Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so vond plaats in het schooljaar 2023-2024. Het onderzoek is in het voorjaar van 2024 uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), onder regie van de Inspectie van het Onderwijs. Het onderzoeksconsortium dat het peilingsonderzoek uitvoerde, bestond uit Expertisecentrum Nederlands, KBA Nijmegen en Stichting Cito. Dit rapport is gebaseerd op het technisch rapport dat het consortium schreef (Gijssels et al., 2025). Dit technische rapport bevat een uitgebreide verantwoording van de dataverzameling, de representativiteit van de scholen, de inhoud en kwaliteit van het instrumentarium en resultaten van de uitgevoerde data-analyses.

De Inspectie van het Onderwijs voerde aanvullende analyses uit op de data die het consortium verzamelde. De verantwoording hiervan staat in een apart technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

1.1.3 Leeswijzer

Verder in dit hoofdstuk beschrijven en verantwoorden we de werkwijze voor de peiling mondelinge taalvaardigheid einde bo, sbo en so 2023–2024. We bespreken de kaders en de inhoud van de instrumenten, en de opzet en realisatie van de steekproef van scholen. Ook beschrijven we de deelnemende bo-, sbo- en so-leerlingen en -leerkrachten aan de hand van een aantal algemene achtergrondkenmerken, zoals geslacht (leerling) en het aantal jaren werkzaam als leerkracht.

1.2 Van referentieniveaus en kerndoelen naar toetsinstrumenten

Aan elk peilingsonderzoek ligt een beschrijving van het betreffende leergebied, in dit geval mondelinge taalvaardigheid, ten grondslag. De kerndoelen en referentieniveaus zijn hierin leidend. De kerndoelen beschrijven de onderwijsinhouden. Het zijn de wettelijke doelen om te leren op school. De referentieniveaus bepalen wat leerlingen aan het einde van groep 8 moeten kennen en kunnen als het om mondelinge taalvaardigheid gaat.

1.2.1 Kerndoelen

Er zijn 4 kerndoelen voor mondelinge taal in het bo en sbo: kerndoelen 1, 2, 3 en 10. Deze beschrijven in globale termen waar het onderwijs op het gebied van mondelinge taalvaardigheid zich op zou moeten richten.

Kerdoel 1	De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
Kerdoel 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.
Kerdoel 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.
Kerdoel 10	De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

Naast deze kerndoelen is ook kerndoel 12 (het verwerven van adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden) van toepassing op mondelinge taalvaardigheid. In het kader van mondelinge taalvaardigheid moet kerndoel 12 worden gezien als een middel en niet als een doel. Leerlingen kunnen hun woordenschat inzetten bij de uitvoering van taken die bij mondelinge taalvaardigheid horen.

Voor het so zijn er 2 sets inhoudelijke kerndoelen. De ene set geldt voor leerlingen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen. Voor deze groep gelden dezelfde kerndoelen als in het bo. De andere set inhoudelijke kerndoelen is er voor leerlingen met een meervoudige handicap. Deze set kerndoelen is in deze peiling niet meegenomen.

De doelgroep voor het so is in deze peiling de leerlingen uit het voormalig cluster 3/4-onderwijs met uitstroomprofiel vervolgonderwijs (uitgezonderd praktijkonderwijs). Dit zijn leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke handicap en leerlingen met ernstige gedrags- of psychiatrische problematiek. Zij hebben extra aandacht nodig bij het werken aan communicatieve vaardigheden (OCW, 2010). De kerndoelen voor het mondeling taalonderwijs voor leerlingen in voormalig cluster 4-onderwijs zijn desondanks gelijk aan de kerndoelen voor het (s)bo (hierboven beschreven).

1.2.2 Referentieniveaus

De referentieniveaus voor mondelinge taalvaardigheid zijn omschreven in het Referentiekader. Het Referentiekader Taal is 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. Het kader maakt onderscheid tussen het fundamenteel niveau (F) en het streefniveau (S). Niveau 1F en 1S (gelijk aan 2F) zijn van toepassing op het einde van het bo, sbo en so bij doorstromen naar vervolgonderwijs vmbo, havo, vwo.

In het Referentiekader Taal wordt het domein mondelinge taalvaardigheid opgesplitst in 3 subdomeinen: luisteren, spreken en gesprekken voeren. Voor elk van deze subdomeinen wordt in het Referentiekader Taal geconcretiseerd welke vaardigheden bij beheersing op het fundamentele niveau 1F en het streefniveau 2F horen. Zo veel mogelijk leerlingen zouden de vaardigheden op 1F moeten beheersen. Leerlingen hebben het streefniveau 2F nodig om later deel te kunnen nemen in de maatschappij (SLO, 2025). In hoofdstuk 3 van deel B leggen we per subdomein uit wat per referentieniveau van leerlingen wordt verwacht.

Bij de introductie van de referentieniveaus sprak de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Commissie Meijerink, 2009) de ambitie uit dat minimaal 85% van alle leerlingen aan het einde van het primair onderwijs voor rekenen het fundamentele niveau beheerst en minimaal 65% het streefniveau. Voor het streefniveau ging zij uit van 65% om voor leerlingen die doorstromen naar vmbo-(g)t (gemengde of theoretische leerweg), havo of vwo een goede aansluiting op het voortgezet onderwijs te bewerkstellings. Deze lijn volgend, is deze ambitie vervolgens ook toegepast op de beheersing van het 1F- en 2F-niveau binnen het taaldomein (Dekker & Bussemaker, 2013). Voor so-leerlingen met het uitstroomprofiel vervolgonderwijs vmbo, havo, vwo gelden dezelfde referentieniveaus, maar is de ambitie van 85% 1F en 65% 2F niet expliciet benoemd.

1.2.3 Domeinbeschrijving en literatuuroverzicht

SLO maakte een domeinbeschrijving voor het peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid (Pulles & Prenger, 2021). Hierin staan de wettelijke eisen voor mondelinge taalvaardigheid en hoe deze terugkomen in het onderwijs(aanbod). Ook staat hierin welke resultaten eerdere peilingen naar dit leergebied opleverden. Daarnaast wordt in de domeinbeschrijving verslag gedaan van de veldraadpleging uit 2021. Hierin deden domein- en curriculumexperts, onderzoekers, leerkrachten, methodeontwikkelaars en onderzoekers aanbevelingen voor de uitvoering van dit peilingsonderzoek.

Naast de domeinbeschrijving zijn de factoren die bijdragen aan prestaties van leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid in beeld gebracht met een literatuurstudie (Scheltinga, 2022). Deze reviewstudie geeft een overzicht van bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur van componenten die van invloed zijn op de mondelinge taalvaardigheid. Daarnaast staan er aanbevelingen in over welke kenmerken in dit peilingsonderzoek in beeld zouden moeten worden gebracht.

1.3 De instrumenten

De volgende stukken waren het uitgangspunt bij de ontwikkeling van instrumenten voor het meten van de luister-, spreek- en gespreksvaardigheid voor dit peilingsonderzoek:

- het Referentiekader Taal (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010);
- de domeinbeschrijving “Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs” (Pulles & Prenger, 2021);
- de reviewstudie “Mondelinge Taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken” (Scheltinga, 2022).

1.3.1 De toets mondelinge taalvaardigheid

Voor elk van de 3 subdomeinen zijn afzonderlijke taken ontwikkeld.

Luistertaken

De luistervaardigheid van leerlingen is gemeten met 2 instrumenten. In de eerste plaats is er een luistertoets ontwikkeld. De basis van deze luistertoets was de luistertoets zoals deze in de meest recente peiling naar mondelinge taalvaardigheid is afgenomen (Keuning et al., 2019). Doordat enkele items ook in een eerdere peiling zijn afgenomen, is het mogelijk om de prestatiestandaarden over te brengen naar de huidige peiling. Deze toets is aangevuld met fragmenten en items uit andere bronnen. In totaal zijn in deze peiling 12 fragmenten afgenomen, met 43 bijbehorende items.

Bij de selectie van items is rekening gehouden met de kenmerken van de taakuitvoering zoals deze staan in het Referentiekader Taal. Op die manier werden zowel de kenmerken begrijpen, interpreteren en samenvatten getoetst. Daarnaast verschilden de items in aard (video- of audiofragment), gespreksvorm

(dialoog of monoloog) en ingeschat tekstniveau (1F, 1F/2F, 2F). De items zijn in wisselende samenstelling afgenomen in 4 verschillende toetsversies. De leerlingen kregen de fragmenten in de luistertoets te zien via het digibord. Bij de proefafname van de luistertoets bleek dat de luistertoets te lang was. Daarom is de luistertoets ingekort voor de hoofdafname.

Daarnaast is de luistervaardigheid in de praktijksituatie gemeten tijdens een van de gesprekstaken: het samenwerkingsspel. De uitwerking van deze gesprekstaak lichten we toe onder de kop 'Gesprekstaken'. Bij aanvang van deze gesprekstaak legde de toetsleider het spel uit aan leerlingen. Naast de beoordelingskenmerken voor de gespreksvaardigheid, beoordeelde de toetsleider de leerlingen ook op het onderdeel luisteren in een praktijksituatie. De toetsleider stelde een aantal vragen aan de leerlingen om te achterhalen of zij goed naar de instructie hadden geluisterd. De leerlingen werden beoordeeld op het onderdeel begrijpen (instructie toepassen en herhalen van de instructie), samenvatten (mondeling samenvatten), en interpreteren (meningen herkennen).

Spreektaken

Voor het meten van de spreekvaardigheid van leerlingen is gebruik gemaakt van 2 instrumenten. Eén van deze instrumenten was de naverteltaak. Deze is eerder afgenomen in de peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het speciaal (basis)onderwijs in 2017–2018 (Keuning et al., 2019). Daarnaast is voor deze peiling een nieuwe spreektaak ontwikkeld: 'betoog'.

In de naverteltaak bekeken leerlingen een videofragment van het Jeugdjournaal over de vondst van een babyotter in Alaska. Vervolgens moesten de leerlingen de toetsleider, die niet meekeek naar het fragment, zo precies mogelijk vertellen wat er in het filmpje te zien was. Om leerlingen met een zwakker werkgeheugen niet te benadelen, kregen alle leerlingen bij het navertellen een geheugensteuntje. Dit bestond uit een vel met daarop een aantal kernwoorden uit het fragment.

De tweede taak was een betoog. Hierbij moesten leerlingen een virtuele leerkracht overtuigen van hun plan voor een schoolreisje. Daarbij moesten ze ervoor zorgen dat het schoolreisje voor iedereen leuk zou zijn, en dat het goed voor de natuur was. Deze taak werd digitaal afgenomen; de leerling sprak tegen een digitale leerkracht. Ter voorbereiding op het betoog kregen leerlingen een aantal vragen. Leerlingen noteerden hun antwoorden in een tekstvak. Bij het houden van het betoog kregen de leerlingen hun aantekeningen in beeld te zien, zodat leerlingen met een zwakker werkgeheugen ook hier niet werden benadeeld.

De spreektaken zijn getest tijdens een proefafname. Deze proefafname was bedoeld om te beoordelen of de instrumenten praktisch uitvoerbaar zijn en of leerlingen de taken binnen de voorgenomen afnametijd kunnen doen. Daarnaast werd tijdens de proefafname onderzocht of de beoordelaars de spreektaken goed konden beoordelen. Eventuele problemen die tijdens de proefafname werden gesignaleerd, waren reden om de instrumenten aan te scherpen voordat ze de hoofdafname werden gebruikt.

De naverteltaak is in 2017–2018 afgenomen in een peiling en werkte toen goed. Daarnaast is deze spreektaak bij 47 leerlingen, in zowel het bo als het sbo, meegenomen in de proefafname. Ook de nieuwe taak 'betoog' is bij de proefafname afgenomen bij 60 leerlingen. Bij beide spreektaken werd geconcludeerd dat de instrumenten geschikt zijn voor leerlingen uit zowel het bo, sbo als so. Beoordelaars konden de taken goed beoordelen aan de hand van de beoordelingsschema's. De naverteltaak is op dezelfde manier afgenomen bij de hoofdafname. De spreektaak 'betoog' is iets aangepast voor de hoofdafname. Ook is de instructie voor testleiders verder aangescherpt.

Gesprekstaken

De gespreksvaardigheid is in deze peiling gemeten met 2 gesprekstaken: het samenwerkingsspel en het raadsel. Het samenwerkingsspel is eerder afgenomen in de peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so in schooljaar 2017–2018.

Het samenwerkingsspel is gebaseerd op het Fischerspiel. Dit is een bestaand, coöperatief spel uit Duitsland. In dit spel moeten leerlingen samen een aantal vissen vangen en naar de haven brengen, voordat een storm losbarst. Het spel heeft geen individuele winnaars of verliezers, maar de groep kan wel winnen of verliezen. Het samenwerkingsspel werd afgenomen in groepen van 3 of 4 leerlingen. Het spel duurde ongeveer 45 minuten.

Het raadsel is een nieuwe gesprekstak in dit peilingsonderzoek. Leerlingen kregen een verhaal voorgelegd waarin een jongen, Maik, in een vreemde situatie was beland. Elke leerling kreeg een kaart met daarop een voorwerp en een aanwijzing. Leerlingen gingen in het gesprek op zoek naar een mogelijke verklaring voor de situatie waarin Maik was beland. Daarbij konden ze gebruik maken van de aanwijzingen die ze hadden ontvangen. Het raadsel werd afgenomen in groepen van 3 leerlingen. Het spel duurde ongeveer 30 minuten.

Er was een toetsleider aanwezig bij de afname van beide gesprekstaken. De toetsleider was tijdens de afname zo min mogelijk betrokken, maar kon wel ingrijpen als dat nodig was. Bijvoorbeeld als leerlingen de opdracht niet begrepen of leerlingen moesten worden aangemoedigd om deel te nemen aan het gesprek. Daarnaast stelde de toetsleider tijdens het samenwerkingsspel enkele vragen aan de leerling. Hiermee beoordeelde hij of zij het luisteronderdeel *luisteren in de praktijksituatie* (zie de uitleg in 1.3.1 over de luistertaken).

Zowel het samenwerkingsspel als het raadsel zijn in de proefafname getest bij respectievelijk 45 en 24 leerlingen. Zowel leerlingen als toetsleiders ervoeren deze positief. Beide gesprekstaken zijn daarom zonder grote wijzigingen afgenomen in de hoofdafname.

1.3.2

Overige instrumenten

Leerlinginformatielijst

Scholen (leerkrachten, Intern Begeleiders (IB'ers), schooladministratie) vulden de leerlinginformatielijst in over alle leerlingen in de getoetste klassen in het bo, sbo en so. De vragen gingen over algemene leerlingkenmerken, zoals geslacht, leeftijd en verwacht onderwijsniveau.

Quickscan

Onderzoek laat zien dat bepaalde ontwikkelingsstoornissen en de mondelinge taalvaardigheid met elkaar samenhangen (Scheltinga, 2022). Zo werd er in de voorgaande peiling mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so een verband gevonden tussen luistervaardigheid en de diagnose ASS (autismespectrumstoornis) (Inspectie van het Onderwijs, 2019b). In de huidige peiling bestond niet de mogelijkheid om data te verzamelen over de zorgprofielen van deelnemende leerlingen. Wel is een aantal gedragskenmerken in kaart gebracht door leerkrachten voor hun leerlingen aan te laten geven in welke mate zij internaliserend of externaliserend probleemgedrag vertonen. Ook is gevraagd of hun leerlingen last hebben van spreekangst of communicatieproblemen, en of ze meer introvert of extravert zijn. Aanvullend hebben leerkrachten voor hun leerlingen aangegeven of er sprake is van stimulerende of belemmerende factoren op het gebied van mondelinge taalvaardigheid. Leerkrachten vulden deze gegevens in voor 2.198 bo-leerlingen, 682 sbo-leerlingen en 270 so-leerlingen.

Leerlingvragenlijst

Aan alle deelnemende leerlingen werd gevraagd om na afloop van de toets een online vragenlijst in te vullen. De afname gebeurde klassikaal onder leiding van de toetsleider en duurde ongeveer 30 minuten. De vragenlijst is volledig ingevuld door 4.346 van de in totaal 4.393 leerlingen (99%). Dit ging om 2.895 bo-leerlingen, 1.042 sbo-leerlingen en 409 so-leerlingen. De vragenlijst bestond uit 14 vragen. De vragen gingen over algemene kenmerken, zoals het aantal boeken thuis en de gesproken thuistaal. Voor de mondelinge taalvaardigheid zijn vragen gesteld over de taalrijkheid van de thuisomgeving, het type taalactiviteiten thuis en het klaklimaat.

Woordenschattoets

Als onderdeel van de leerlingvragenlijst maakten leerlingen in de getoetste klassen ook een woordenschattoets. In totaal haalden 4.353 (99%) van de leerlingen een geldige score op de woordenschattoets (bo 2.898 bo; sbo 1.045 sbo; so 410). De toets bestond uit 41 woorden waarvan leerlingen moesten aangeven of het woord bestond of niet.

Leerkrachtvragenlijst

Aan leerkrachten van 329 deelnemende klassen is gevraagd een online vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is volledig ingevuld door 133 bo-, 82 sbo- en 38 so-leerkrachten. De vragenlijst bestond uit 25 vragen. Leerkrachten kregen vragen over algemene kenmerken, zoals geslacht, leeftijd, opleiding, aantal jaren leservaring en omvang van hun dienstverband. Voor mondelinge taalvaardigheid zijn vragen gesteld hun houding en ervaren bekwaamheid, professionaliseringsactiviteiten, en kenmerken van het onderwijsleerproces in de klas. Bijvoorbeeld de onderwijstijd, methodegebruik en didactische aanpak.

Schoolleidersvragenlijst

Aan schoolleiders van 214 deelnemende scholen is gevraagd een online vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is volledig ingevuld door 97 bo-, 42 sbo- en 21 so-schoolleiders. De vragenlijst bestond uit 19 vragen. Schoolleiders beantwoordden vragen over algemene kenmerken van de school. Bijvoorbeeld de taalachtergrond van de leerlingenpopulatie van de school. Voor mondelinge taalvaardigheid zijn vragen gesteld over onder meer het taalbeleids- of schoolplan, de gebruikte lesmethode en materialen, leerlijnen, gerichte ondersteuning, onderwijstijd, integratie van onderwijsaanbod en de visie van de school.

1.4 Deelnemende scholen en leerlingen

1.4.1 Steekproef van scholen en leerlingen

Deze peiling is afgenomen bij leerlingen in groep 8 van het bo en schoolverlaters van het sbo en so. Voor elk van deze onderwijssoorten trokken we een steekproef. We trokken per onderwijssoort meerdere tranches. De scholen in de tweede en derde tranche kwamen zo veel mogelijk overeen met scholen in de eerste tranche. Zo kon een gelijkwaardige school worden benaderd als een school uit een eerdere tranche niet deelnam.

In het bo trokken we 3 tranches van elk 155 scholen. We sloten ook scholen uit: bo-scholen met minder dan 6 leerlingen in groep 7 in schooljaar 2022-2023, particuliere scholen, rijdende scholen, scholen die geheel gericht zijn op nieuwkomers, Nederlandse scholen in het buitenland en scholen in Nederland die zich richten op internationaal onderwijs. Bij het trekken van de steekproef hielden we rekening met de stratificatievariabelen regio en schoolweging. Scholen die reeds aan andere peilingsonderzoeken hadden deelgenomen of daarvoor in de eerste tranche van de steekproef getrokken waren, zijn indien mogelijk gewisseld met de gelijkwaardige vervangende scholen in de tweede en de derde tranche.

Voor het sbo bestond de steekproef uit 3 tranches van ieder 70 scholen. Het expliciet stratificatiecriterium hierbij was regio. Het impliciet stratificatiecriterium was het uitstroomprofiel van de school. We sloten ook hier scholen uit: sbo-scholen zonder zicht op eindresultaten in relatie tot Nederlandse kerndoelen en scholen die worden opgeheven. Indien een school reeds deelnam aan andere (peilings)onderzoeken, dan is de school indien mogelijk gewisseld met vervangende scholen in de latere tranches.

In het so trokken we 2 tranches van ieder 45 scholen. De doelpopulatie was schoolverlatende leerlingen met uitstroomprofiel vervolgonderwijs (uitgezonderd praktijkonderwijs) in voormalig clusters 3 en 4. Scholen met minder dan 5 leerlingen in deze doelpopulatie namen we niet mee in de steekproeftrekking. Daarnaast hielden we rekening met de stratificatiecriteria cluster (expliciet) en uitstroompercentage vmbo-g/t of hoger (impliciet). Net als in het bo en sbo wisselden we so-scholen die eerder aan andere (peilings)onderzoeken deelnamen zo veel mogelijk met scholen uit latere tranches.

De scholen uit de eerste tranche zijn vervolgens benaderd met het verzoek om deel te nemen aan de peiling. Indien een school niet kon of wilde deelnemen, is een vergelijkbare school uit de volgende tranche benaderd. In Tabel 1.4.1a staan de aantallen scholen, klassen, leerlingen, leerkrachten en schoolleiders die uiteindelijk aan de peiling hebben deelgenomen. Het technisch rapport van het uitvoerende consortium (Gijsel et al., 2025) gaat in op de redenen die scholen gaven om niet aan de peiling deel te nemen.

Tabel 1.4.1a Deelname aantallen per onderwijssoort

	Bo	Sbo	So	Totaal
Scholen	131	55	28	214
Klassen	169	108	52	329
Leerlingen	2.926	1.053	414	4.393
Leerkrachten	133	82	38	253
Schoolleiders	97	42	21	160

Noot: het betreft 21% cluster 3-scholen en 79% cluster 4-scholen

Representativiteit

Voor alle 3 de onderwijssoorten zijn de scholen die deelnamen representatief voor de totale schoolpopulatie. In het bo werd hiervoor gekeken naar de achtergrondkenmerken regio en schoolweging, in het sbo naar regio en uitstroomprofiel (percentage advies vso/pro) en in het so naar voormalig cluster 3/4 en percentage uitstroom naar vmbo-gt of meer theoretische richtingen.

1.4.2

Algemene achtergrondkenmerken van leerlingen

De steekproef van groep 8-leerlingen in het bo had evenveel jongens en meisjes (beide 50%). Onder de deelnemende schoolverlaters in het sbo was het aandeel jongens groter (64%). Ook in het so namen er meer jongens (82%) dan meisjes deel (19%).

Leerlingen beoordeelden gemiddeld 34,7 van de 41 items (85%) goed op de woordenschattoets. In het bo beoordeelden leerlingen gemiddeld 88% van de woorden correct. In het sbo is dit 77% en in het so 82%. 33% van de leerlingen in het bo geeft aan thuis een boekenkast vol boeken (26-100 boeken) te hebben, in het sbo en so is dit meestal een plank vol boeken (11-25 boeken; respectievelijk 35% en 28%).

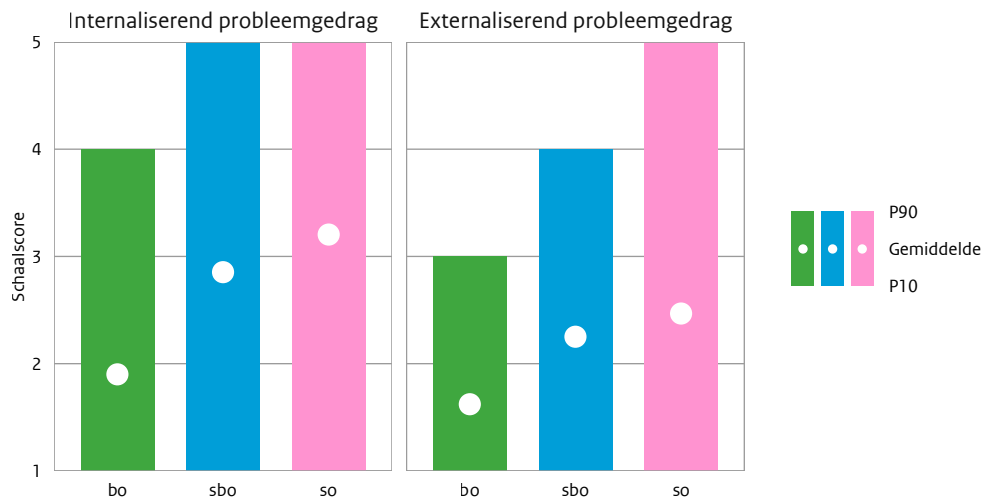
Gedragsskenmerken van leerlingen

In deze paragraaf geven we de door leerkrachten ingeschatte gedragsskenmerken van leerlingen beknopt weer.

Probleemgedrag

Leerkrachten beoordeelden voor elke leerling in welke mate ze internaliserend (naar binnen gericht) en externaliserend (naar buiten gericht) probleemgedrag vertonen. Beide schalen liepen van geen probleemgedrag (1) tot sterk probleemgedrag (5). Het midden van de schalen is 3. Figuur 1.4.2a toont de scoreverdeling per onderwijssoort. De gemiddelde scores van leerkrachten voor internaliserend en externaliserend probleemgedrag van bo-leerlingen waren respectievelijk 1,9 en 1,6; voor sbo-leerlingen respectievelijk 2,9 en 2,3; en voor so-leerlingen respectievelijk 3,2 en 2,5.

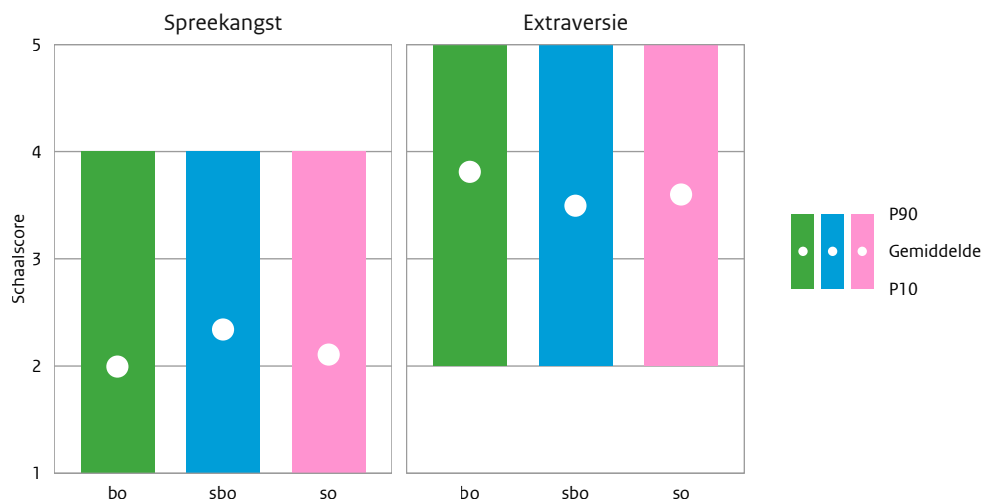
Figuur 1.4.2a Scores voor de mate van internaliserend en externaliserend probleemgedrag van leerlingen volgens leerkrachten (bo n=2195-2196; sbo n=678-680; so n=269-270)



Spreekbereidheid

Leerkrachten beoordeelden ook de mate van spreekangst, introversie en extraversie op een vijfpuntsschaal, zie Figuur 1.4.2b. De schaal spreekangst liep van niet spreekangstig (1) tot sterk spreekangstig (5). De schaal 'extraversie' liep van introvert (1) tot extravert (5). De gemiddelde spreekangst volgens leerkrachten ligt voor elk van de 3 onderwijssoorten onder het midden van de schaal (3): bo 2,0; sbo 2,3; so 2,1. In alle onderwijssoorten zien leerkrachten hun leerlingen eerder als extravert dan als introvert. Alle gemiddelde scores op de schaal extraversie liggen boven het midden van de schaal: bo 3,8; sbo 3,5; so 3,6.

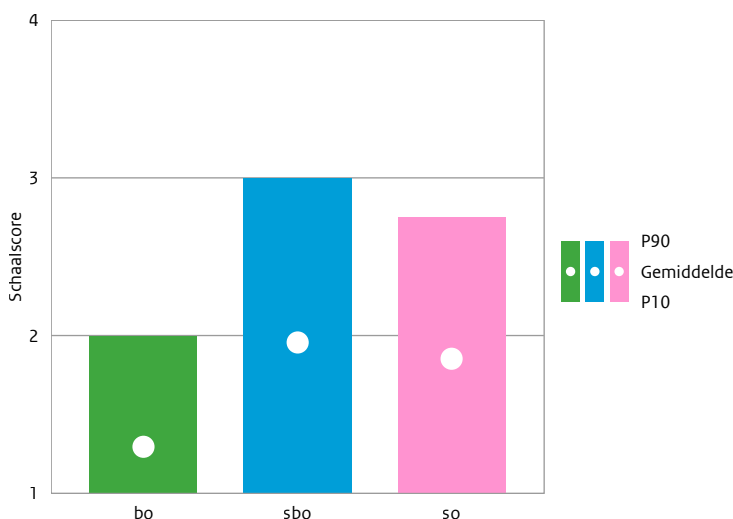
Figuur 1.4.2b Scores voor de mate van spreekangst en extraversie van leerlingen volgens leerkrachten (bo n=2194-2196; sbo n=679-680; so n=270)



Communicatieproblemen

Om een beeld te krijgen van de mate van communicatieproblemen die leerkrachten waarnemen bij hun leerlingen, beoordeelden leerkrachten 4 onderliggende factoren op een vierpuntsschaal. Die liep van niet aanwezig (1) tot in ernstige mate aanwezig (4). De onderliggende factoren waren: zwak taalbegrip, zwakke uitdrucksvaardigheid, zich niet kunnen verplaatsen in een ander en zwak auditief geheugen of zwakke auditieve verwerking. In Figuur 1.4.2c zien we dat voor elk van de onderwijssoorten de gemiddelde score onder het midden van de schaal ligt: leerkrachten zien relatief weinig communicatieproblemen bij hun leerlingen (bo 1,3; sbo 2,0; so 1,9).

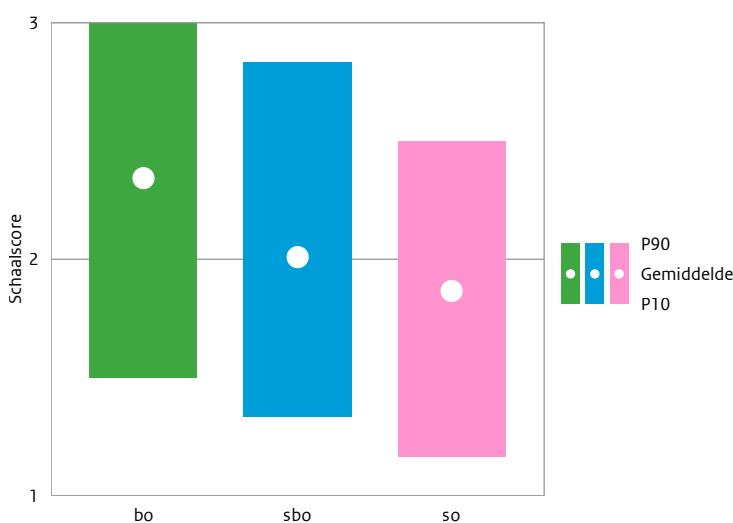
Figuur 1.4.2c Scores voor de door leerkrachten gerapporteerde communicatieproblemen van leerlingen (bo n=2198; sbo n=682; so n=270)



Stimulerende en belemmerende factoren

Tot slot is, net als in de voorgaande peiling naar mondelinge taalvaardigheid in het sbo en so (Inspectie van het Onderwijs, 2019b), een schaal opgenomen met belemmerende of stimulerende factoren. Leerkrachten beoordeelden de executieve functies (het vermogen tot inhibitie (het onderdrukken of remmen van een impuls of een reactie); emotieregulatie; planning en organisatie; en zelfstandigheid) en de werkhouding (motivatie; concentratie en aandacht) van hun leerlingen.²¹ Dit is een driepuntsschaal die loopt van belemmerend (1) via neutraal (2) tot stimulerend (3). Figuur 1.4.2d laat verdeling van de scores zien op de schaal stimulerende factoren. De gemiddelde scores van elk van de 3 onderwijssoorten zijn op te vatten als neutraal (bo 2,3; sbo 2,0; so 1,9).

Figuur 1.4.2d Scores voor de door leerkrachten geobserveerde stimulerende factoren voor de mondelinge taalvaardigheid van leerlingen (bo n=2177; sbo n=681; so n=270)



²¹ In de voorgaande peiling in het sbo en so werden naast executieve functies en werkhouding nog 2 omgevingsfactoren opgenomen: schoolwelbevinden en thuissituatie. Deze zijn in de deze peiling niet bevraagd.

1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken van leerkrachten

Van de deelnemende klassen heeft ongeveer driekwart een vrouwelijke leerkracht (bo: 74%-79%). In het bo en so vallen de meeste leerkrachten in de leeftijdscategorie 30 tot en met 39 jaar (bo: 41%, so: 42%), in het sbo is dit 40 tot en met 49 jaar (35%). Ongeveer een derde van de bo- (38%) en so-leerkrachten (34%) is 10 tot 19 jaar werkzaam als leerkracht. Van de sbo-leerkrachten is 40% 20 tot 29 jaar werkzaam als leerkracht. De meeste leerkrachten rondde de pabo af (bo: 80%, sbo en so: 68%). Sbo- en so-leerkrachten hebben gemiddeld een dienstverband van 0,86 fte. In het bo is dit 0,84 fte.





Literatuurlijst

- Beek, A. van der, Hoogeveen, M., & Prenger, J. (2015). *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven: Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid op de basisschool*. SLO.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Commissie Meijerink. (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. SLO.
- Dekker, S. & Bussemaker, M. (2013, 26 september). *Voorgangsrapportage invoering referentieniveaus taal en rekenen 2013* [Kamerbrief]. Tweede Kamer der Staten-Generaal. <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail?id=2013Z18199&did=2013D37719>
- Gijssel, M., Swart, N., Stuij, E., Bruggink, M., Jenniskens, T., Van Langen, A., Koman, F. & Scheer, E., van der. (2025). *Technisch rapport Peil.Mondelinge taalvaardigheid 2023-2024*. KBA.
- Hemker B., Ingen K. van, & Linthorst R. (2018). *Rapportage Standaardbepalingen Peilingsonderzoek mondelinge taalvaardigheid so/sbo*. Cito.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019a). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid. Einde basisonderwijs 2016-2017*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019b). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid. Einde speciaal (basis)onderwijs 2017-2018*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Technisch rapport Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs 2023-2024*. Inspectie van het Onderwijs.
- Keuning J., Rietdijk S., Schouwstra S., & Scheltinga F. (2019). *Mondelinge Taalvaardigheid in het s(b)o. Technisch rapport peiling 2018*. ITTA/Cito.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Kerdoelen voor speciaal onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Prenger, J., & Damhuis, R. (2016). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO.
- Pulles, M. & Prenger, J. (2021). *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO
- Scheltinga, F. (2022). *Mondelinge Taalvaardigheid: luisteren, spreken en gesprekken*. NRO.
- SLO (2025). *Referentiekader taal*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/>
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. (2010). *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.



Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 gs Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl
© Inspectie van het Onderwijs | december 2025

Fotografie
Freek van den Bergh
KBS Lucas Galecop in Nieuwegein