

# Balans van de spreekvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 56



zeker weten



# **Balans van de spreek- vaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2**

Uitkomsten van de peiling in 2010 in groep 8, groep 5  
en de eindgroep van het SBO

**Irene Krämer**

**Hans Kuhlemeier**

**Hanneke Knoop**

**Bas Hemker**

**Jan van Weerden**

PPON-reeks nummer 56

Periodieke peiling van het onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2014

## Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Projectleiding: Erna Gille en Alma van Til
- Coördinatie gegevensverzameling: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Jan van Weerden, Karin Heesters en Irene Krämer
- Constructie spreektaken en beoordelingsinstrumenten: Jan van Weerden, Karin Heesters en Irene Krämer in samenwerking met leerkrachten basisonderwijs
- Statistische analyse: Bas Hemker en Hans Kuhlemeier
- Auteurs: Irene Krämer, Hans Kuhlemeier en Hanneke Knoop
- Secretariaat: Joke van Daal en Elsbeth Emmerink
- Bureauredactie: Petra Winkes
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2014)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

# Voorwoord

# Voorwoord

In 2006 verscheen voor het eerst in de historie van PPON een afzonderlijke balans over spreekvaardigheid (Van Weerden e.a., 2006). In de peilingen daarvoor was spreekvaardigheid steeds in combinatie met lees-, luister- en schrijfvaardigheid onderzocht en gerapporteerd. In de onderhavige balans wordt verslag gedaan van de peiling Spreekvaardigheid, uitgevoerd in 2010. Het is de tweede keer dat een afzonderlijke peiling is uitgevoerd naar de spreekvaardigheid in jaargroep 8, jaargroep 5 en de eindgroep van het SBO.

In deze peiling zijn de leerlingen twee spreektaken voorgelegd die ook in de vorige peiling voorkwamen: een korte responstaak en een beeldverhaaltaak. De korte responstaak bestaat uit een reeks van spreekopdrachtjes. Samen vormen ze één toets waarmee de spreekvaardigheid van leerlingen tijdens korte informatie-uitwisselingen is vastgesteld. De beeldverhaaltaak bestaat uit drie verhaaltjes die als stripverhaal zijn aangeboden. Hiermee is de vertelvaardigheid van de leerlingen vastgesteld. Daar is een nieuwe taak aan toegevoegd, de zogeheten nieuwsberichttaak. Deze nieuwe taak doet een beroep op het rapporteren van complexe informatie. Met deze relatief moeilijke taak is recht gedaan aan de vaardigheid van de betere sprekers in groep 8. De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, structuur en samenhang, sociolinguïstische gepastheid, vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale correctheid.

Spreeken is een lastig te meten vaardigheid waarmee veel minder ervaring is opgedaan dan met bijvoorbeeld lees- of schrijfvaardigheid. Geprobeerd is om de resultaten van de huidige peiling te vergelijken met die uit 2002 en 2003. Daartoe hebben wij onder meer de gangbare globale beoordeling van spreekprestaties vervangen door analytische beoordeling op basis van nauwkeurig omschreven beoordelingsaspecten. Ondanks de nieuwe beoordelingsprocedure bleek het niet mogelijk om de spreekvaardigheid van de leerlingen uit 2010 en 2002/2003 op één gemeenschappelijk schaal uit te drukken. Dit had vooral te maken met de vele veranderingen die sinds de vorige peiling in het instrumentarium zijn aangebracht. Helaas verviel hiermee ook de mogelijkheid om het niveau van spreekvaardigheid in de tijd te vergelijken.

Alles bij elkaar bleek de analyse en rapportage weer een flinke uitdaging die de nodige doorlooptijd vroeg. Maar we zijn ervan overtuigd dat we met deze balans opnieuw een belangrijke bijdrage leveren aan het inzicht in het niveau van de spreekvaardigheid op de (speciale) basisschool en aan de discussie over de wijze waarop de kwaliteit van het spreekonderwijs verbeterd kan worden. Met name gezien de sinds 2010 van kracht geworden wet "Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen" is een bijdrage als deze van groot belang voor de discussie.

Een groot aantal in- en externe medewerkers heeft aan de totstandkoming van dit peilingsonderzoek bijgedragen. Hun namen en bijdragen zijn weergegeven in de colofon. Een speciaal woord van dank is op zijn plaats aan Irene Krämer die vanaf het begin tot het eind bij alle onderdelen van deze peiling betrokken is geweest en aan Hans Kuhlemeier en Bas Hemker die in de eindfase voortvarend de analyse en rapportage ter hand hebben genomen.

Tot slot is dank verschuldigd aan de scholen voor (speciaal) basisonderwijs die bereid waren om aan dit onderzoek deel te nemen. Zonder hun bereidheid om onze toetsleiders op hun scholen toetsen en taken te laten afnemen was dit onderzoek niet uitvoerbaar geweest.

We hopen met deze rapportage een constructieve bijdrage te leveren aan het publieke debat over de kwaliteit van het onderwijs en in het bijzonder die betreffende de spreekvaardigheid van leerlingen in de (speciale) basisschool.

Jan van Weerden



# Samenvatting

In het voorjaar van 2010 is een peiling uitgevoerd naar het niveau van spreekvaardigheid in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. De spreekvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van drie spreektaken met bijbehorende opgaven. Nagegaan is hoe vaardig leerlingen zijn in het spreken tijdens korte interacties, het navertellen van beeldverhalen en het rapporteren van complexe informatie. De spreekprestaties zijn beoordeeld op inhoudelijke kwaliteit, woordkeuze, structuur en samenhang, spreektechniek en grammaticale kwaliteit. Verder is gekeken naar vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders. Tot slot is het onderwijsaanbod op het gebied van spreekvaardigheid geïnventariseerd. De belangrijkste uitkomsten van deze peilingen zijn hierna weergegeven.

## Aandacht voor spreekvaardigheidsonderwijs

Ruim driekwart van de leerkrachten besteedt naar eigen zeggen regelmatig aandacht aan spreekvaardigheidsonderwijs. En bij driekwart van hen komt spreekvaardigheid ongeveer elke week aan de orde. De tijdbesteding aan spreekvaardigheid loopt sterk uiteen. Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk als we in groep 8 de 25% leerkrachten die de minste tijd aan spreekvaardigheid besteden vergelijken met de 25% die daar de meeste tijd aan besteden. De 'onderste' 25% besteedt tot twintig minuten per week aan spreekvaardigheid tegen drie kwartier of meer voor de 'bovenste' 25%. Leerkrachten besteden ook buiten het taalonderwijs aandacht aan spreekvaardigheid. Zeventig procent van hen doet dat ongeveer elke week bij andere vakken.

hoofdstuk 3 | pagina 53



## Gebruik van methodes en aanvullend les- en leermateriaal

*Taal Actief* van Malmberg is in 2010 nog altijd de meest gebruikte hoofdmethode voor het taalonderwijs, al is het percentage gebruikers sinds 2002 enigszins geslonken, wat ook geldt voor *Taaljournaal*. Er zijn vier nieuwe taalmethodes met een relatief groot marktaandeel: *Taalverhaal* van ThiemeMeulenhoff, de opvolger van *Taalleesland* van Bekadidact, *Taal op maat* van Noordhoff Uitgevers en *Taal in beeld* van Zwijsen. Het methodegebruik in de middenbouw lijkt sterk op dat in de bovenbouw. De veelgebruikte methodes *Taal Actief* en *Taaljournaal* worden in het SBO minder gebruikt dan in het regulier basisonderwijs, terwijl de methode *Taaltrapeze*, die specifiek gericht is op het speciaal basisonderwijs, daar zeer veel gebruikt wordt. Ten minste vier vijfde van de leerkrachten gebruikt de hoofdmethode ook voor het spreekvaardigheidsonderwijs. Slechts weinig leerkrachten gebruiken voor spreekvaardigheid een speciale methode: het gebruik ervan varieert van 0% in het SBO tot 2% in groep 7 en 8. In het SBO gebruikt 36% voor spreken aanvullend materiaal en in het regulier basisonderwijs varieert dit van 16% tot 23%. Het bescheiden gebruik van een speciale methode en van aanvullend materiaal heeft mogelijk te maken met de grote tevredenheid over de aandacht voor spreekvaardigheid in de hoofdmethode: van de leerkrachten in de middenbouw, bovenbouw en het SBO is respectievelijk 78%, 79% en 60% daarover tevreden.

hoofdstuk 3 | pagina 55

## De spreekactiviteiten

Vrijwel alle leerkrachten oefenen de spreekvaardigheid van de leerlingen door hen te laten deelnemen aan kring- en klassengesprekken. Spreekactiviteiten die door meer dan de helft van de leerkrachten worden ingezet zijn: het rapporteren van persoonlijke belevenissen, het deelnemen aan dialogen (in toneelstukje, poppenkast, discussie), het houden van spreekbeurten, het deelnemen aan weekafsluitingen, musicals en vieringen, het vertellen van verhalen en het rapporteren van groepswork. De minst voorkomende spreekactiviteiten zijn het deelnemen aan formele discussies en het debatteren.

hoofdstuk 3 | pagina 57

## Aandacht voor doelgerichtheid

Het spreekdoel dat duidelijk de meeste aandacht krijgt, is het weergeven van eigen ervaringen, meningen of voorkeuren. Maar ook spreekdoelen als het geven van informatie en, zij het in iets mindere mate, het verkrijgen van informatie, noemen leerkrachten als belangrijke spreekdoelen.

De minste aandacht wordt gegeven aan spreekdoelen zoals de luisteraar vermaken, overtuigen of van iemand iets gedaan krijgen.

hoofdstuk 3 | pagina 58

## Het spreken tijdens korte interacties

De vaardigheid in het spreken tijdens korte interacties is vastgesteld aan de hand van 51 spreekopgaven. De opgaven bestrijken veelvoorkomende informatie-uitwisselingen uit het dagelijks leven waarbij de leerling met een kort antwoord kan volstaan. De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, grammaticaliteit, vloeiendheid en verstaanbaarheid. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van achtstegroepers is veel hoger dan die van vijfdegroepers en SBO-leerlingen, maar beide laatstgenoemde groepen doen wat dit betreft niet voor elkaar onder. Achtstegroepers hanteren met name meer aanvullende inhoudselementen, geven meer achtergrond en geven vaker een motivering. De prestatieverschillen binnen elk van de drie groepen zijn veel groter dan die tussen de drie groepen. Zo beheersen de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 respectievelijk 30%, 49% en 67% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit goed (dit wil zeggen dat de kans om de noodzakelijke of wenselijke inhoudselementen in de spreekprestatie van de leerling aan te treffen meer dan 80% is). Op het gebied van de woordkeuze en grammaticaliteit zijn de scoreverdelingen uitzonderlijk scheef: zeer veel leerlingen maken hier geen enkele fout terwijl zeer weinig leerlingen veel van deze fouten maken. Ten aanzien van de spreektechniek spreekt in groep 8, groep 5 en het SBO respectievelijk 16%, 15% en 12% over het algemeen aarzelend, terwijl respectievelijk 13%, 11% en op het SBO zelfs 22% verminderd verstaanbaar is vanwege het spreken van een streektaal, een andere taal dan Nederlands, mompelend of binnensmonds spreken of spraakproblemen zoals stotteren of het niet kunnen uitspreken van bepaalde klanken.

hoofdstuk 4 | pagina 62

## Het navertellen van beeldverhalen

De vertelvaardigheid is vastgesteld aan de hand van drie beeldverhalen die leerlingen moesten navertellen. De spreekprestaties zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, structuur en samenhang, vloeiendheid en verstaanbaarheid. Anders dan bij het spreken tijdens korte interacties het geval was, verschilt de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van achtstegroepers slechts weinig van die van vijfdegroepers en SBO-leerlingen. Zo bevat de spreekprestatie van de gemiddelde leerling in groep 8, groep 5 en het SBO respectievelijk 63%, 61% en 61% van de onderzochte inhoudselementen. Net als bij het spreken tijdens korte interacties maken verreweg de meeste leerlingen geen enkele woordkeuzefout.

Bij het aspect structuur en samenhang is onder meer gekeken naar het gebruik van zogeheten metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (*M*-werkwoorden). Dit zijn werkwoorden die een innerlijke staat of een talige handeling weergeven. Het gaat dan bijvoorbeeld om woorden als denken, vinden, voelen, willen, merken, horen (metacognitief) of zeggen, roepen, vragen (metalinguïstisch). *M*-werkwoorden geven structuur aan een verhaal, doordat ze inzicht geven in de beweegredenen van de hoofdpersonen of hun reacties op gebeurtenissen in het verhaal. Ook hier vinden we weer een groter verschil *binnen* de groepen dan *tussen* de groepen. Van de 25 van tevoren gespecificeerde *M*-werkwoorden gebruikt de gemiddelde leerling in groep 8, groep 5 en het SBO er respectievelijk 13, 13 en 12 (in de drie beeldverhalen tezamen).

Een tweede manier om structuur en samenhang in een tekst aan te brengen is het gebruik

van causale verbindingswoorden. Achtstegroepers, vijfdegroepers en SBO-leerlingen blijken alle zeer weinig gebruik te maken van vijf van tevoren gespecificeerde causale verbindingswoorden. De groepen verschillen hierin niet van elkaar. In elk van de groepen gebruiken de zeer zwakke leerlingen in de drie verhalen tezamen geen enkel causaal verbindingswoord, en de zeer goede leerlingen één tot drie, of één tot vier causale verbindingswoorden. De scoreverdelingen voor vloeiendheid en verstaanbaarheid blijken uitzonderlijk scheef. Zeer veel leerlingen spreken nooit aarzelend en zijn bij elk beeldverhaal goed verstaanbaar terwijl deze spreektechnische problematiek zich bij zeer weinig leerlingen in sterke mate voordoet.

hoofdstuk 5 | pagina 94

### Het rapporteren van complexe informatie

De vaardigheid in rapporteren van complexe informatie van achtstegroepers is vastgesteld met behulp van de zogeheten nieuwsberichttaak. Daarbij kreeg de leerling de opdracht om de tekst 'Dorp voor minimensen' te lezen en vervolgens na te vertellen. De tekst is afkomstig uit een weekblad voor kinderen. De tekst vermeldt zowel de oorzaak als de gevolgen van de gebeurtenissen uit het verhaal, evenals verschillende meningen van betrokkenen en hun argumenten. Om dergelijke informatie goed over te brengen moet de leerling niet alleen de verschillende gegevens noemen die in de tekst vermeld staan, maar ook hoe ze met elkaar in verband staan. De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld op de aspecten inhoud, woordkeuze, causale verbindingswoorden, vloeiendheid en verstaanbaarheid. Van de 31 beoordeelde inhoudselementen verwerken de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen er gemiddeld 13%, 39% en 58%. De verschillen tussen deze drie groepen leerlingen komen onder meer tot uiting in de mate waarin de leerlingen kernelementen in hun verhaal verwerken, informatie over het dorp en zijn problemen verstrekken, mogelijke oplossingen voor het werkloosheidsprobleem naar voren brengen en argumenten tegen het idee van een pretpark aanreiken.

Net als bij de beide andere spreektaken maken achtstegroepers bij de nieuwsberichttaak relatief weinig woordkeuzefouten. De zeer vaardige leerlingen gebruiken zelfs geen enkel woord op een inadequate manier terwijl dat er voor de zeer zwakke leerlingen tussen de één en drie zijn.

Het gebruik van causale verbindingswoorden verschilt sterk van leerling tot leerling. Zo gebruikt de gemiddelde achtstegroeper 2.2 keer een dergelijk woord terwijl de zeer zwakke en zeer vaardige leerlingen zo'n woord respectievelijk geen enkele keer en tussen vijf en zeven keer gebruiken.

Ten aanzien van de spreektechniek spreekt 83% van de achtstegroepers zonder aarzelingen, terwijl de beoordelaars bij 89% van hen geen enkel verstaanbaarheidsprobleem constateerden.

hoofdstuk 6 | pagina 120

## Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Bij leerlingen in groep 8 is de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties aanzienlijk hoger dan bij leerlingen in groep 5 en de eindgroep van het SBO. Daarentegen zijn de vaardigheidsverschillen tussen de drie groepen bij de beeldverhaaltaak hooguit klein. Dit laatste wekt enige verbazing aangezien er bij andere taalvaardigheden keer op keer is vastgesteld dat achtstegroepers aanzienlijk betere prestaties behalen dan vijfdegroepers en SBO-leerlingen (o.a. Kuhlemeier e.a., 2013, 2014; Van Til e.a., 2014). Een belangrijke oorzaak is waarschijnlijk gelegen in de eenheid en de vergaande standaardisatie van de beeldverhaaltaak. Bij de beeldverhaaltaak moesten de leerlingen een beeldverhaal navertellen. Deze taak lijkt sterk op het navertellen van een zelf meegemaakte of zelf waargenomen gebeurtenis, maar heeft als voordeel dat we de spreekprestaties van de leerlingen goed met elkaar kunnen vergelijken (aangezien alle leerlingen over dezelfde gebeurtenissen rapporteren). Omwille van de vergelijkbaarheid zijn de verhalen eenvoudig en zo eenduidig mogelijk in beeld gebracht, zodat er geen interpretatieverschillen kunnen ontstaan tussen de leerlingen. Om eventuele geheugeneffecten uit te sluiten, zijn de beeldverhalen zichtbaar tijdens het vertellen, waardoor het gemakkelijk is de inhoud redelijk adequaat over te brengen door eenvoudigweg een beschrijving te geven van de plaatjes. De taak biedt daardoor aan meer spreekvaardige leerlingen weinig gelegenheid een hoger niveau van spreekvaardigheid ten toon te spreiden. Complexere spreektaken doen namelijk een groter beroep op de spreekvaardigheid, omdat zij kunnen vereisen dat de spreker verschillende personages met hun onderlinge verbanden schetst, een al dan niet tijdelijke wisseling van de hoofdpersonen aangeeft, beurtelings meerdere perspectieven belicht, of verschillende episodes aan elkaar knoopt. Bij de gebruikte eenduidige verhalen is dat echter niet nodig. We moeten echter ook met een andere oorzaak rekening houden, namelijk dat spreken niet een vaardigheid is die kinderen in de eerste plaats op school leren. Het is daarom niet vanzelfsprekend dat een langere schoolloopbaan leidt tot een hogere spreekvaardigheid.

Bij de nieuwsberichttaak moesten de leerlingen complexe informatie uit een tekst rapporteren aan de hand van een lijstje met trefwoorden. Hier zien we grote verschillen tussen zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen met betrekking tot het weergeven van de inhoud. De betere leerlingen noemen zowel meer details, als meer kernelementen die nodig zijn om de hoofdlijn van het artikel weer te geven. De zeer zwakke leerlingen geven maar heel weinig kernelementen weer. Alle leerlingen noemen inhoudselementen die gegeven zijn als geheugensteun vaker dan 'eigen' elementen. In zowel de 'gegeven' als de 'eigen' inhoudselementen zien we duidelijke verschillen tussen zwakkere en betere leerlingen, waarbij de meest vaardige leerlingen het meest profiteren van de geheugensteun.

hoofdstuk 4, 5 en 6 | pagina 62, 94, 120

## Verschillen tussen jongens en meisjes

Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen meisjes en jongens zijn er veertien statistisch van betekenis. In alle gevallen doen meisjes het beter dan jongens. Qua grootte gaat het overwegend om kleine tot middelgrote vaardigheidsverschillen. Meisjes zijn met name beter dan jongens als het gaat om de inhoudelijke kwaliteit (groep 8 en 5), de woordkeuze en het gebruik van beleefdheidsvormen (groep 5), de verstaanbaarheid (groep 8 en groep 5), de naamgeving van de hoofdpersoon en het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (groep 5) en het maken van morfologische fouten (groep 5). Jongens en meisjes verschillen niet op het gebied van vloeiendheid (dit wil zeggen: het aarzelend spreken), het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting het gebruik van prescriptief grammaticale fouten en syntactische fouten. Vooralsnog is onduidelijk waarom de achterstand van jongens ten opzichte van meisjes zich bij de ene spreektaak of groep wel voordoet en bij de andere niet.

hoofdstuk 7 | pagina 138

## Reguliere en vertraagde leerlingen

Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') zijn er zeven in statistisch opzicht van belang. In alle zeven gevallen valt het vaardigheidsverschil uit in het voordeel van reguliere leerlingen (in groep 8 en 5) of de jongere leerlingen (in de eindgroep van het SBO). De effectgrootte van het vaardigheidsverschil varieert van zwak tot sterk. Reguliere of jongere leerlingen doen het beter dan vertraagde of oudere leerlingen op het gebied van de inhoudelijke kwaliteit (groep 8 en SBO), woordkeuze (groep 5), beleefdheidsvormen (SBO), aarzelend spreken (groep 5) en de naamgeving van de hoofdpersoon (groep 8 en SBO). Met betrekking tot de verstaanbaarheid, het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten doen reguliere en vertraagde leerlingen niet voor elkaar onder.

hoofdstuk 7 | pagina 141

## Leerlingen zonder en met een formatiegewicht

Van de 32 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen leerlingen zonder en met een gewicht zijn er acht statistisch van betekenis. In alle acht gevallen behalen kinderen van hoger opgeleide ouders gunstigere resultaten dan die van lager opgeleide ouders. De effectgrootte van het vaardigheidsverschil varieert van klein tot groot. Gewichtsl leerlingen behalen relatief lage spreekprestaties voor de inhoudelijke kwaliteit (groep 8), het gebruik van beleefdheidsvormen (groep 8), de verstaanbaarheid (groep 8 en 5), de naamgeving van de hoofdpersoon (groep 5), het aangeven van een verandering van de setting (groep 8) en het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (groep 8). De spreekprestaties van beide groepen zijn even goed als het gaat om de woordkeuze, vloeiendheid (dit wil zeggen: aarzelend spreken), het gebruik van causale verbindingswoorden en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten.

hoofdstuk 7 | pagina 143

## Vaardigheidsverschillen tussen 2010 en 2002/2003

De korte responstaak en de beeldverhaaltaak zijn ook in 2002 en 2003 aan leerlingen voorgelegd. Dit biedt in beginsel de mogelijkheid om het niveau van spreekvaardigheid anno 2010 te vergelijken met dat van 2002/2003. Bij de statistische analyse deden zich echter problemen voor waardoor vergelijking helaas niet mogelijk was.

paragraaf 7.6 | pagina 147

# Inhoud

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Samenvatting</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Inleiding</b>  | <b>17</b> |
| <b>1 De domeinbeschrijving voor spreekvaardigheid</b>                 | <b>21</b> |
| 1.1 Inleiding   | 22        |
| 1.2 Het domein spreekvaardigheid                                      | 23        |
| 1.3 De keuze van de spreektaken                                       | 24        |
| 1.4 De keuze van de beoordelingsaspecten                              | 26        |
| 1.5 Het domein en de kerndoelen en referentieniveaus                  | 33        |
| 1.5.1 Relatie met de kerndoelen                                       | 33        |
| 1.5.2 Relatie met de referentieniveaus spreekvaardigheid              | 36        |
| <b>2 De uitvoering van de peiling spreekvaardigheid</b>               | <b>37</b> |
| 2.1 De peilingsinstrumenten   | 38        |
| 2.1.1 De spreektaken  | 38        |
| 2.1.2 De aanbodvragenlijst voor de leerkrachten                       | 39        |
| 2.1.3 De achtergrondvragenlijst                                       | 39        |
| 2.2 Steekproef, respons en representativiteit                         | 40        |
| 2.2.1 Steekproef en respons   | 40        |
| 2.2.2 Representativiteit van de respons                               | 41        |
| 2.3 De beoordelingsmethode  | 45        |
| 2.4 De betrouwbaarheid van de beoordeling                             | 46        |
| 2.4.1 De betrouwbaarheid van de beoordeling van de korte responstaak  | 46        |
| 2.4.2 De betrouwbaarheid van de beoordeling van de lange responstaken | 46        |
| 2.5 Statistische analyse van de resultaten                            | 48        |
| 2.6 De rapportage van de resultaten                                   | 49        |
| <b>3 Het onderwijsaanbod voor spreekvaardigheid</b>                   | <b>51</b> |
| 3.1 Inleiding   | 52        |
| 3.2 Aandacht voor spreekvaardigheidsonderwijs                         | 53        |
| 3.3 Methodes en aanvullend lesmateriaal                               | 55        |
| 3.4 Aanvullend les- of leermateriaal                                  | 56        |
| 3.5 Spreekactiviteiten  | 57        |
| 3.6 Aandacht voor doelgerichtheid                                     | 58        |
| 3.7 Aandacht voor publieksgerichtheid                                 | 58        |
| 3.8 Ervaren belemmeringen voor goed spreekvaardigheidsonderwijs       | 59        |
| <b>4 Spreekvaardigheid in korte interacties</b>                       | <b>61</b> |
| 4.1 Inleiding   | 62        |
| 4.2 Inhoud  | 63        |
| 4.3 Woordkeuze  | 74        |
| 4.4 Grammaticale correctheid  | 76        |
| 4.4.1 Prescriptief grammaticale fouten                                | 77        |
| 4.4.2 Syntactische fouten   | 79        |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>4.4.3</b> | Morfologische fouten   | 81         |
| <b>4.5</b>   | Beleefdheidsvormen   | 82         |
| <b>4.6</b>   | Vloeiendheid   | 87         |
| <b>4.7</b>   | Verstaanbaarheid   | 87         |
| <b>4.8</b>   | Globaal kwaliteitsoordeel  | 90         |
| <b>4.9</b>   | Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid               | 90         |
| <b>5</b>     | <b>Vertelvaardigheid</b>   | <b>93</b>  |
| <b>5.1</b>   | Inleiding  | 94         |
| <b>5.2</b>   | Inhoud   | 99         |
| <b>5.2.1</b> | Inhoudelijke kwaliteit per beeldverhaal                          | 99         |
| <b>5.2.2</b> | Inhoudelijke kwaliteit van het navertellen                       | 102        |
| <b>5.3</b>   | Woordkeuze   | 103        |
| <b>5.4</b>   | Structuur en samenhang   | 104        |
| <b>5.4.1</b> | Naamgeving van de hoofdpersoon                                   | 105        |
| <b>5.4.2</b> | Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden                  | 106        |
| <b>5.4.3</b> | Aangeven van de setting  | 110        |
| <b>5.4.4</b> | Causale verbindingswoorden                                       | 112        |
| <b>5.5</b>   | Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken                             | 113        |
| <b>5.6</b>   | Verstaanbaarheid   | 114        |
| <b>5.7</b>   | Globaal kwaliteitsoordeel  | 116        |
| <b>5.8</b>   | Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid               | 116        |
| <b>6</b>     | <b>De vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie</b> | <b>119</b> |
| <b>6.1</b>   | Inleiding  | 120        |
| <b>6.2</b>   | Inhoud   | 122        |
| <b>6.2.1</b> | Kernelementen uit het verhaal                                    | 123        |
| <b>6.2.2</b> | Details over het dorp  | 124        |
| <b>6.2.3</b> | Details over problemen van het dorp                              | 125        |
| <b>6.2.4</b> | Details over oplossingen voor het werkeloosheidsprobleem         | 125        |
| <b>6.2.5</b> | Details over argumenten tegen een pretpark                       | 127        |
| <b>6.2.6</b> | Algemene inhoudelijke kwaliteit                                  | 128        |
| <b>6.2.7</b> | Inhoudselementen met en zonder trefwoord                         | 128        |
| <b>6.3</b>   | Woordkeuze   | 130        |
| <b>6.4</b>   | Causale verbindingswoorden                                       | 131        |
| <b>6.5</b>   | Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken                             | 131        |
| <b>6.6</b>   | Verstaanbaarheid   | 132        |
| <b>6.7</b>   | Globaal kwaliteitsoordeel  | 133        |
| <b>6.8</b>   | Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid               | 133        |
| <b>7</b>     | <b>Verschillen tussen groepen leerlingen</b>                     | <b>135</b> |
| <b>7.1</b>   | Inleiding  | 136        |
| <b>7.2</b>   | Jongens en meisjes   | 138        |
| <b>7.3</b>   | Reguliere en vertraagde leerlingen                               | 141        |
| <b>7.4</b>   | Leerlingen zonder en met een formatiegewicht                     | 143        |
| <b>7.5</b>   | Leerlingen van in Nederland en elders geboren ouders             | 144        |
| <b>7.6</b>   | Leerlingen uit stedelijke en landelijke gebieden                 | 146        |
| <b>7.7</b>   | Leerlingen in 2010 en 2002/2003                                  | 147        |
| <b>7.8</b>   | Samenvatting   | 148        |



|   |            |
|---|------------|
| <b>Literatuur</b>   | <b>151</b> |
| <b>Bijlagen</b>   | <b>157</b> |
| 1 Aanvullende informatie over de achtergrond, methode, inhoud, afname en beoordeling van de korte responstaak | 158        |
| 2 Aanvullende informatie over de achtergrond, opdrachten, afname en beoordeling van de beeldverhaaltaak       | 173        |
| 3 Aanvullende informatie over de achtergrond, opdracht, afname en beoordeling van de nieuwsberichttaak        | 183        |



# Inleiding

# Inleiding

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart. Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Hiermee biedt PPON een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs.

Het onderzoek richt zich op vragen als:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in de onderscheiden leer- en vormingsgebieden?
- Welke kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen daarin een verschillend niveau?
- Hoe verhouden de resultaten zich tot de kerndoelen basisonderwijs en de referentieniveaus?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in het onderwijsaanbod en de opbrengsten zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek geeft een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het één van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de (speciale) basisschool. Daartoe behoren onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methodes, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders. Sinds 1986 zijn in de jaargroepen 8 en 5 van het basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs een groot aantal taalpeilingen uitgevoerd (Zwarts, 1990; Sijstra e.a., 1992, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a,b; Van Berkel e.a., 2002, 2007; Sijstra, Van der Schoot & Hemker, 2002; Van de Gein, 2004; Van Weerden e.a., 2002, 2006; Krom e.a., 2004; Moelands e.a., 2007; Van der Schoot & Bechger, 2008; Jolink e.a., 2012; Kuhlemeier e.a., 2013, 2014; Van Til e.a., 2014). Oorspronkelijk hadden de peilingsonderzoeken betrekking op het taalonderwijs in zijn geheel. Later is besloten om voor elke vaardigheid een apart peilingsonderzoek op te zetten. De laatste peilingen van alleen spreekvaardigheid dateren van 2002 en 2003 (Van Weerden e.a., 2006).

In deze balans doen we verslag van de spreekvaardigheid van leerlingen in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. De spreekvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld door de leerlingen drie spreektaken met bijbehorende spreekopgaven voor te leggen. Getrainde beoordelaars hebben de spreekprestaties van de leerlingen op de volgende aspecten beoordeeld:

- Inhoud
- Woordkeuze
- Structuur en samenhang
- Sociolinguïstische gepastheid
- Vloeiendheid
- Verstaanbaarheid
- Grammaticale correctheid

Deze publicatie is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 gaan we in op het begrip spreekvaardigheid, de taken waarmee de spreekvaardigheid is vastgesteld en de aspecten die daarbij beoordeeld zijn; daarnaast geven we aan hoe de kerndoelen en referentieniveaus voor het spreekonderwijs in deze peiling vertegenwoordigd zijn. Onderwerp van hoofdstuk 2 is de opzet en uitvoering van het peilingsonderzoek. In hoofdstuk 3 doen we verslag van de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod op het gebied van spreekvaardigheid.

De vaardigheid van de leerlingen in het spreken tijdens korte interacties is het onderwerp van hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 staat de vaardigheid in het navertellen van beeldverhalen centraal en hoofdstuk 6 gaat over de vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie. In elk hoofdstuk bespreken we ook de vaardigheidsverschillen tussen leerlingen uit groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO en de verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen. In hoofdstuk 7 doen we verslag van de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van hoog en laag opgeleide ouders.



# 1 De domeinbeschrijving voor spreekvaardigheid

# 1 De domeinbeschrijving voor spreekvaardigheid

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. In dit hoofdstuk gaan we in op het begrip spreekvaardigheid, de taken waarmee de spreekvaardigheid is vastgesteld en de aspecten die daarbij beoordeeld zijn. Daarnaast geven we aan hoe de kerndoelen en de referentieniveaus voor het spreekonderwijs in deze peiling vertegenwoordigd zijn.

## 1.1 Inleiding

Spreek- en luistervaardigheid ontwikkelen zich niet in de eerste plaats op school, dit in tegenstelling tot schrijf- en leesvaardigheid. Daarvan dienen we ons bewust te zijn bij het uitvoeren en interpreteren van onderzoek naar spreekvaardigheid. Het bevorderen van spreekvaardigheid is echter een belangrijke taak van het onderwijs. Zo doen zich buiten school soms weinig situaties voor die leerlingen de gelegenheid geven vaardigheid te ontwikkelen in bijvoorbeeld het voeren van formele gesprekken of het uiteenzetten van standpunten in een discussie. De school kan voorbeelden, oefengelegenheid en sturing bieden, die voor alle kinderen waardevol zijn, en die zelfs noodzakelijk zijn voor kinderen voor wie deze voorbeelden en oefengelegenheid slechts beperkt voorhanden zijn buiten de school.

Daarnaast is spreekvaardigheid ook van belang als onderdeel van een overkoepelende taalvaardigheid, die de grenzen van spreek-, schrijf- en leesvaardigheid overschrijdt. Dit wordt duidelijk wanneer we taalvaardigheid bezien langs de dimensie van minder geletterd naar meer geletterd taalgebruik: minder geletterd taalgebruik is informeel, sterk betrokken op de context, en meestal gesproken taal. Geletterd taalgebruik is gedecontextualiseerd, formeler van stijl, en vaker geschreven. De informatiedichtheid van geletterd taalgebruik is hoger, en de syntactische complexiteit is groter (we zien onder andere een hoger aantal inhoudswoorden per zin, een hoger aantal verbindingswoorden, complexere zelfstandig naamwoordgroepen en een hoger aantal bijzinnen (Westby, 1984, Dawkins & O'Neill, 2011, Nippold, 2007)). Naarmate meer onderwijs wordt genoten, neemt met name de vaardigheid in geletterd taalgebruik toe, zowel in gesproken als geschreven taal (Nippold, 2007; Sun & Nippold, 2012). Dit proces begint in het lager onderwijs en zet zich voort tot in het hoger onderwijs (Nippold, 2007).

De ontwikkeling van schrijfvaardigheid en van spreekvaardigheid staan niet los van elkaar. Zo lieten kinderen die meer kenmerken lieten zien van geletterde taalvaardigheid in hun gesproken teksten, ook meer van deze kenmerken zien in hun geschreven teksten (Michaels & Collins, 1984, Dawkins & O'Neill, 2011). Loban vond al in 1976 dat de ontwikkeling van een groot aantal kenmerken van taalcomplexiteit zich eerst vertoont in gesproken taal, een jaar later gevolgd door dezelfde ontwikkelingen in geschreven taal. Daarnaast stelde Snow al in 1983 dat het vertellen van verhalen kinderen helpt bij het ontwikkelen van decontextualisatie, hetgeen weer noodzakelijk is voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Juist de verwevenheid van de verschillende deelgebieden van taalvaardigheid onderstreept het belang



van het bevorderen van spreekvaardigheid.

Voor het meten van spreekvaardigheid zijn twee vragen van belang: wát willen we beoordelen en op welke manier? In het vervolg van dit hoofdstuk geven we antwoord op de eerste vraag. De tweede vraag komt aan bod in hoofdstuk 2.

## 1.2 Het domein spreekvaardigheid

### *Definitie van spreekvaardigheid*

Spreekvaardigheid is een onderdeel van het leergebied mondelinge taalvaardigheid, naast luistervaardigheid en gespreksvaardigheid. Mondelinge taalvaardigheid is op zijn beurt weer een onderdeel van communicatieve competentie. Communicatieve competentie verwijst naar het vermogen om zichzelf effectief te kunnen uitdrukken en te begrijpen wat anderen in reactie daarop communiceren (Canale & Swain, 1980; Cazden, John & Hymes, 1972). Spreekvaardigheid definiëren we als de vaardigheid om informatie, passend bij de leefwereld van leerlingen in de basisschoolleeftijd, effectief en functioneel mondeling over te kunnen dragen. De term functioneel duidt hierbij op kennis en vaardigheden die een actieve deelname aan de samenleving mogelijk maken. De spreektaken in deze peiling, en de beoordeling daarvan, zijn er daarom vooral op gericht vast te stellen, in hoeverre leerlingen de inhoud van een boodschap weten over te brengen. In het peilingsonderzoek is geen gespreksvaardigheid onderzocht waarbij sprake is van het beurtelings en herhaald aannemen van de rol van spreker en luisteraar. Wel hebben we de spreekvaardigheid van de leerlingen uitgebreid vastgesteld tijdens korte interacties aan de hand gespreksfragmenten. Voor het domein luisteren is een afzonderlijk peilingsonderzoek uitgevoerd (Krom, Van Berkel, Van der Schoot, Sijstra, Hemker & Marsman (2011)). De peiling luistervaardigheid is gericht op het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten en het reflecteren op deze teksten.

### *De keuze van spreekactiviteiten*

Spreekvaardigheid kan tot uiting komen in allerlei taalactiviteiten (bijvoorbeeld: instructie geven, verslag doen) en spreesituaties (bijvoorbeeld: monoloog of dialoog, spreken tot een kind of volwassene). In de peiling spreekvaardigheid is daarom gestreefd naar een evenwichtige spreiding over de verschillende spreekactiviteiten en spreesituaties. Onderzocht zijn onder meer: iets of iemand beschrijven, informatie of advies vragen en geven, een verzoek afslaan, een uitnodiging aannemen, iemand bedanken en op dank reageren, iemand troosten en ergens om smeken. Er zijn achter geen spreekactiviteiten opgenomen waarin de interactie tussen verschillende sprekers of tussen spreker en luisteraar een grote rol speelt. De reden is dat 'echte' gespreksvaardigheid in een grootschalige landelijke peiling lastig is vast te stellen. Een spreker heeft immers een grote vrijheid in wat hij zegt. Dit betreft zowel de keuze van de inhoud als de keuze van de vorm. In een onderzoek naar spreekvaardigheid moet die vrijheid voldoende behouden blijven, immers, alleen zo kunnen we verschillen waarnemen in de kwaliteit van de spreekprestaties. Tegelijkertijd moet de vrijheid van de spreker voldoende worden ingeperkt om beoordeling en vergelijking tussen verschillende (groepen) sprekers mogelijk te maken. In dit spanningsveld tussen vrijheid en beperking moesten we keuzes maken met betrekking tot de wijze waarop de spreekprestaties worden uitgelokt.

Spreken in natuurlijke situaties vindt veelal plaats in dialoog. Bij een natuurlijke dialoog neemt de variatie in vorm en inhoud van de uitingen gaandeweg toe. Zijn inhoud en vorm van de uiting van een eerste spreker al moeilijk te voorspellen, een tweede spreker heeft weer vele keuzemogelijkheden bij het geven van zijn reactie. De vorm en inhoud van die reactie bepaalt weer mede de reactie daarop van de eerste spreker, enzovoort. Om tegemoet te komen aan het hierboven geschetste probleem van de vrijheid van sprekers in dialoogsituaties, is het in principe mogelijk een gefingeerde dialoog te laten plaatsvinden tussen bijvoorbeeld een proefleider en de onderzochte leerling, waarbij de proefleider zich moet houden aan een vast

protocol. Ook dan blijft het echter lastig de kwaliteit van de individuele respons los te maken uit de reeks van interacties. In het huidige onderzoek beperken de spreekactiviteiten zich daarom voornamelijk tot fragmenten van dialogen en monologen en bijna-monologen, zoals een beschrijving geven, informatie geven of een verhaal vertellen. Bij de monologen en bijna-monologen wordt de leerling gevraagd om in een quasi-functionele, dialogische situatie een reactie te geven, of juist een reactie uit te lokken, maar worden geen langere uitwisselingen tussen twee sprekers uitgelokt.

### 1.3 De keuze van de spreektaken

In dit peilingsonderzoek is aansluiting gezocht bij de actuele opvatting van taalonderwijs en bij het spreekvaardigheidsonderwijs zoals dat op scholen plaatsvindt. Dit betekent dat de taken die geconstrueerd zijn voor een deel “schools” van aard zijn, met spreekactiviteiten die veelal geoefend worden op school en die ook in het onderwijs de kinderen van nut zijn, zoals het rapporteren van een gebeurtenis, een wat langer verhaal vertellen, of argumenten geven. Aangezien in het onderwijs echter functionele en communicatieve taalvaardigheid centraal staan, betreffen veel gespreksituaties in het toetsmateriaal de wereld buiten school, zoals telefoongesprekken met officiële instanties of leeftijdgenoten om een boodschap door te geven, of meer informele interacties met een persoonlijk belang, zoals bij je moeder naar de weersverwachting informeren omdat je morgen wilt gaan zwemmen met je vriendinnen. De spreek-situaties in het toetsmateriaal zijn zeer gevarieerd: de aangesprokene kan een bekende zijn of een onbekende, een kind, een familielid, of een politieagent. Het karakter van het gesprek kan meer of minder formeel zijn (onder vrienden, bij de dokter, op het politiebureau) en de spreekdoelen zijn verschillend (een vriendje troosten, hulp verkrijgen bij het vinden van een zoekgeraakt kind, toestemming krijgen om met een vriendje te spelen).

Getracht is de spreektaken zodanig te kiezen dat ze tezamen een groot deel van de relevante spreesituaties dekken. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen spreesituaties die een korte en een lange respons vereisen. Aangenomen wordt dat de korte en lange responstaken een beroep doen op deels verschillende cognitieve en linguïstische vaardigheden. Zo gaat het in een korte responstaak om situaties waarin de te verwachten reactie doorgaans kort en inhoudelijk redelijk voorspelbaar is. De leerlingen moeten hierbij hun respons afstemmen op de verschillende functies (bijvoorbeeld antwoord geven, de weg vragen, om informatie vragen), waarbij ze moeten kiezen voor de juiste woorden, voor vraagvormen of juist bevestigende zinnen, en het al dan niet gebruiken van verschillende beleefdheidsvormen. Vaak is al op voorhand aan te geven welke kenmerken een adequate en correcte reactie moeten bezitten. Bij lange responstaken wordt daarentegen van de leerling een langere reactie verwacht, waarin hij vaardigheden kan toepassen die horen bij het vertellen van een verhaal, zoals het weergeven van een mening of het geven van redenen en argumenten. Hier komen aspecten als de opbouw van een verhaal en het duidelijk maken van verbanden meer tot hun recht dan in een korte responstaak.

In dit peilingsonderzoek hebben de leerlingen één korte responstaak en twee lange responstaken gemaakt. De eerste spreektaak is een korte responstaak die de vaardigheid in het spreken tijdens korte interacties beoogt te meten. De tweede spreektaak is een lange responstaak die een beroep doet op de vaardigheid in het navertellen van beeldverhalen. Ook de derde spreektaak is een lange responstaak, maar nu staat het rapporteren van complexe informatie centraal. Hierna bespreken we de drie spreektaken die in de peiling spreekvaardigheid aan de leerlingen zijn voorgelegd.

### *De korte responstaak (KRT)*

De korte responstaak ontlokt korte responsen die van belang zijn in functionele informatie-uitwisseling in alledaagse situaties. De KRT bestaat uit een reeks korte spreekopgaven, niet meer dan een paar zinnen omvattend, met een relatief eenvoudige stimulus, die elk op zich tot een redelijk voorspelbare inhoud van de respons van de leerling leiden. De opgaven hebben meestal het karakter van een gespreksfragment. De opgaven zijn divers van karakter en hebben betrekking op situaties in zowel de persoonlijke als de schoolse sfeer (zie bijlage 1). Ze zijn zowel (gesimuleerd) interactief als monologisch van aard en variëren van eenvoudige tot complexe opdrachten. Voorbeelden van opgaven zijn iemand de weg naar een logeeradres vragen, of het geven van een beschrijving van een verloren portemonnee. Het stimulusmateriaal is zowel visueel als auditief, waarbij het visuele materiaal alleen tekst of tekst met een afbeelding kan bevatten. Soms is er een extra auditieve stimulus, zoals wanneer de leerling wordt gevraagd op te bellen naar de dokter om na te vragen hoe laat zijn afspraak was. De eigenlijke opdracht, waarin wordt aangegeven wat de leerling moet doen, wordt zowel visueel als auditief gepresenteerd. Vervolgens hoort de leerling een toon van de telefoon, en een stem van iemand die opneemt en zegt: "Goedemorgen. Met de praktijk van dokter Ilkema." De opgaven kunnen gekenschetst worden aan de hand van de twee varianten van de 'routine skills' uit Weir (1993), waarbij het accent nu eens op de informatieve, dan weer op de interactieve kant van deze vaardigheden ligt. Een groot deel van de opgaven nodigt uit tot responsen waarbij aspecten van omgangsvorm en conventies in mondelinge interacties kunnen worden geobserveerd, zoals groeten, een aanspreekvorm hanteren, of bedanken.

### *De beeldverhaaltaak*

De beeldverhaaltaak doet een beroep op het navertellen van beeldverhalen. De leerling geeft zijn reactie in de vorm van een monoloog. Deze taak bestaat uit drie vergelijkbare opdrachten. In elke opdracht wordt een gebeurtenis aangeboden die getekend is in stripvorm. De proefleider geeft de leerling instructie volgens een vast en van tevoren ingeoeffend protocol, zodat de leerling weet wat er aan respons van hem wordt verwacht. De leerling moet na enige voorbereidingstijd de proefleider vertellen wat er op de afbeeldingen gebeurt hetgeen doorgaans zal plaatsvinden in de vorm van een onafgebroken vertelling. In elk verhaaltje spelen kinderen de hoofdrol en vindt er een ontwikkeling in gebeurtenissen plaats met een duidelijke afloop. De proefleider geeft bij de instructie aan dat er tijdens het vertellen geen interactie meer plaatsvindt en beperkt zich alleen tot enkele via het protocol toegestane ingrepen en reacties. Doordat elke leerling een aantal verhaaltjes krijgt voorgelegd, ontstaan meerdere meetmomenten die toch alle binnen eenzelfde setting worden verzameld. Omdat de inhoud van de stimulus bekend is, kan de respons beter op zijn waarde worden geschat dan wanneer de leerling zelf een keuze mag maken, zoals dat bijvoorbeeld bij een boekbespreking of een spreekbeurt het geval is. Door de inhoud van de informatie grotendeels te reguleren komt het accent te liggen op de vaardigheid om deze inhoud mondeling over te dragen. De informatie die aan de leerlingen als stimulus wordt gegeven, wordt visueel aangedragen en niet verbaal. De leerlingen zullen zelf moeten putten uit hun woordenschat om de gebeurtenis te beschrijven. Een dergelijke verhaaltaak biedt de gelegenheid de mate van structuur en samenhang in de respons te beoordelen. Doordat de verhaaltjes kort, eenvoudig en duidelijk getekend zijn, wordt voorkomen dat begrips- en geheugenbeperkingen doorwerken in de spreekprestaties.

### *Nieuwsberichttaak*

De nieuwsberichttaak is een lange responstaak die een beroep doet op het vermogen complexe informatie te rapporteren. De leerling geeft zijn reactie in de vorm van een monoloog. Analyse van de verhaaltaken in de vorige peiling spreekvaardigheid toonde verschillen aan tussen leerlingen binnen de groepen 8, 5 en SBO, maar niet tussen deze groepen. Dit was mogelijk te wijten aan een plafondeffect ten gevolge van de eenvoud en overzichtelijkheid van de

beeldverhalen. Om de kinderen uit groep 8 beter de kans te geven hun capaciteiten op het gebied van spreekvaardigheid te tonen, is voor deze groep een moeilijkere verteltaak toegevoegd. Bij deze taak moet de leerling een krantenberichtje uit de jeugdkrant “Kidsweek” navertellen, met als geheugensteun een aantal trefwoorden.

In tegenstelling tot de beeldverhaaltaak is wat verteld moet worden niet meer direct bij het spreken beschikbaar, omdat de informatie tevoren in tekstvorm is aangeboden. Ook is de informatie complex, omdat er verscheidene feiten worden gepresenteerd en de leerling zowel de samenhang tussen deze feiten als de beweegredenen van verschillende personen moet verwoorden. Verder worden in het berichtje verschillende standpunten gepresenteerd. Deze taak is zeer geschikt voor groep 8 door het grote beroep op de integratie van spreekvaardigheid met andere vaardigheden, zoals kennis van de wereld en begrijpend lezen, maar is daardoor minder geschikt voor de groepen 5 en SBO. Het blijkt niet gemakkelijk een spreektaak te construeren die moeilijk genoeg is om een hoger niveau van spreekvaardigheid te meten, maar tegelijkertijd niet te veel een beroep doet op deelvaardigheden die in de groepen 5 en SBO onvoldoende aanwezig zijn. Voor de huidige peiling was oorspronkelijk nog een taak geconstrueerd, namelijk een beeldverhaal waarin meer hoofdpersonen, settings en tijdsmomenten een rol speelden. De literatuur wijst namelijk uit dat dergelijke opdrachten een groter beroep doen op de spreekvaardigheid (Wigglesworth, 1997; Brown & Yule, 1983). Deze taak is echter vervallen, omdat hij voor veel leerlingen te hoog gegrepen was. Zij gingen de taak zien als een geheugentaak, of een opdracht “noem alle belangrijke elementen”. Ze richtten zich daarbij primair op het opnoemen van de inhoudselementen, maakten zich zorgen als ze iets vergaten, en leken zich niet meer bezig te houden met het vertellen van een verhaal.

#### 1.4 De keuze van de beoordelingsaspecten

De keuze van de beoordelingsaspecten is gebaseerd op een multidimensionale opvatting van spreekvaardigheid zoals we die aantreffen bij onder andere Weir (1993) en Van Gelderen (1992) van belang waren. Weir (1993) onderzocht de volgende dimensies van spreekvaardigheid: *effectiveness, fluency (smoothness of execution), appropriateness en coherence (organisation of discourse in long turns)*, te vertalen als: effectiviteit, vloeiendheid, gepastheid en samenhang. Van Gelderen (1992) onderzocht met betrekking tot de vaardigheid in het houden van monologen de volgende dimensies: referentie (omvat zowel de strikte betekenis van de inhoudselementen als de structurering ervan), overdracht, spreekgemak en verstaanbaarheid. Literatuurstudie was voor ons aanleiding om de volgende aspecten in de peiling op te nemen: inhoud, structuur en samenhang, vloeiendheid, verstaanbaarheid en sociolinguïstische gepastheid.

Daarnaast is de keuze van beoordelingsaspecten gebaseerd op een analyse van de kerndoelen primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) en de referentieniveaus voor spreekvaardigheid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009). Behalve de hiervoor genoemde aspecten kwamen daaruit de volgende aspecten als belangrijk naar voren: woordkeuze en grammaticale correctheid. Voor een gedetailleerde beschrijving van de manier waarop de referentieniveaus voor spreekvaardigheid in het instrumentarium van de spreekpeiling vertegenwoordigd zijn, wordt verwezen naar paragraaf 1.5.

Tot slot is bij de keuze van relevante beoordelingsaspecten rekening gehouden met de uitkomsten van de vorige peiling spreekvaardigheid (Van Weerden e.a., 2006). Sommige aspecten van spreekvaardigheid bleken in deze peiling door vrijwel alle leerlingen of door vrijwel geen enkele leerling beheerst te worden. Deze aspecten zijn in de huidige peiling niet meer onderzocht. Het betreft de (deel)aspecten spreektempo, het toevoegen van een titel of een afsluitende opmerking als middel om structuur in het verhaal aan te brengen en bepaalde

indicatoren voor vloeiendheid, te weten haperingen, valse starts en langere pauzes ofwel stiltes. Het aspect 'monotone intonatie' is komen te vervallen omdat de spreektaken weinig aanleiding gaven tot boeiend taalgebruik met een levendige intonatie.

Uiteindelijk hebben we een keuze gemaakt voor de volgende aspecten van spreekvaardigheid:

- Inhoud
- Woordkeuze
- Structuur en samenhang
- Sociolinguïstische gepastheid
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken
- Verstaanbaarheid
- Grammaticale correctheid

#### *Inhoud*

Bij dit aspect gaat het om de vraag of de leerling de benodigde informatie adequaat overbrengt. Het gaat daarbij in de eerste plaats om de referentie: verwijzen de woorden die het kind zegt samen naar de inhoud die past in de context? Met andere woorden, als de bedoeling van de opdracht is dat de leerling verwoordt wat hij zegt tegen de buurvrouw als hij de sleutel van zijn huis wil lenen, vraagt hij dan ook om de sleutel (en niet om iets anders, of nergens om)? En geeft het kind voldoende van de inhoud weer? De adequaatheid van de informatieoverdracht kan echter nooit helemaal los gezien worden van de vraag, of het kind de juiste taalhandeling uitvoert: vraagt de situatie om een bevestigende zin (bijvoorbeeld "ja, ik wil graag op je verjaardag komen"), of juist om een vraagvorm ("wat wil je voor je verjaardag hebben?")? In de praktijk leveren de taalhandelingen bij de leerlingen nooit problemen op, en gaat het bij de score op dit aspect dus om de inhoudselementen. Bij de korte responstaak is de inhoudelijke respons in de meeste gevallen behoorlijk voorspelbaar en bovendien ook te waarderen als adequaat of passend in de context. Bij de beeldverhaaltaak en de nieuwsberichttaak is de wijze waarop de inhoud wordt verwoord minder voorspelbaar, maar of een bepaalde inhoud wel of niet aan de orde komt, valt vrij eenvoudig te registreren.

#### *Woordkeuze*

Een relatief vrije, op inhoud gerichte spreektaak is geen geschikt middel om de woordenschat te onderzoeken. Het is echter wel mogelijk aan te geven, wanneer een leerling een woordkeuze heeft die in de gegeven situatie niet adequaat is. Niet-adequaat woordgebruik kan zijn:

- een verkeerd woord
- een woord dat een betekenis heeft die niet specifiek genoeg is
- de leerling komt niet op een woord en komt ook niet met een geschikt alternatief voor dat woord.

Er is sprake van een verkeerd woord wanneer een woord met een verkeerde betekenis wordt gebruikt. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de leerling zegt, dat zijn zusje of nichtje zoek is, terwijl in de opdracht sprake is van een buurmeisje. Een ander voorbeeld van verkeerde woordkeuze is: "Waar zit het voer van Bonker?", in plaats van *waar is*, of *waar staat*, als de leerling de hond Bonker wil gaan voeren.

Er is sprake van een woord dat niet specifiek genoeg is, wanneer de uitspraak strikt genomen wel waar is, maar niet specifiek genoeg om duidelijk te zijn in deze situatie. Een voorbeeld van woordkeuze die niet specifiek genoeg is, is: "leraar", als gitaarleraar wordt bedoeld, of "les" als gitaarles wordt bedoeld in de opdracht "les afzeggen". In minstens één van deze gevallen moet "gitaar" wel in het woord zitten, anders wordt niet duidelijk, welke les nu eigenlijk wordt afgezegd.

Nog een voorbeeld van woordkeuze die niet specifiek genoeg is: de situatie waarin een kind zijn buurmeisje, op wie hij moet passen, kwijt is. Als de leerling deze situatie beschrijft als: "Mijn

buurmeisje is er niet”, is dit niet voldoende specifiek. Een voor de hand liggende omschrijving als “ik zie haar niet meer”, “ze is kwijt” “ze is weg”, etc. is wel een correcte woordkeuze. Ook als de leerling niet op een woord komt, geldt dit als niet-adequaat woordgebruik, bijvoorbeeld wanneer een leerling “ding” of “hoe heet het” zegt. Soms geeft een respons aan, dat de woordenschat van de leerling waarschijnlijk niet toereikend is. Ook in dat geval is het woordgebruik niet adequaat. Een voorbeeld is de opgave, waarin de leerling moet navragen hoe laat hij ook alweer een afspraak had met de huisarts: “Wanneer is de eh... hoe laat is het ook alweer, ik ben het vergeten.” Hier komt de leerling niet op het woord “afspraak”.

#### *Structuur en samenhang*

De langere monologen, met name de verhaaltaken, bieden gelegenheid tot het beoordelen van de samenhang tussen de verschillende bestanddelen van de informatie die de spreker geeft. Er zijn talloze manieren waarop een spreker structuur kan aanbrengen. Vier daarvan zijn opgenomen in de gebruikte beoordelingsschema's (waarvan alleen de eerste ook in de vorige peiling onderzocht is):

- Het aangeven van causale verbanden door middel van verbindingswoorden
- Het geven van een naam aan de hoofdpersonen
- Het aangeven van (veranderingen in) de setting
- Het gebruik van metalinguïstische en metacognitieve werkwoorden.

#### *Het aangeven van causale verbanden door middel van verbindingswoorden.*

Het aangeven van verbanden tussen opeenvolgende gebeurtenissen in verhaaltjes is van groot belang voor de kwaliteit van een vertelling. In de huidige peiling wordt het voorkomen van een beperkt aantal inhoudelijke verbindingswoorden geteld. Zo worden alleen verbanden meegeteld die de leerling expliciet legt. In het vorige peilingsonderzoek werd de samenhang tussen de gebeurtenissen op een andere manier onderzocht: de beoordelaars werd een aantal mogelijke verbanden tussen verschillende inhoudselementen voorgelegd en er werd hun gevraagd aan te geven, of dit verband in de vertelling van de leerling te onderkennen was. Ook wanneer de leerling het verband niet expliciet aangaf met bijvoorbeeld een verbindingswoord, maar de luisteraar het verband wel legde, werd dit meegeteld. In de vorige peiling werd verschil gevonden in het aantal onderkende verbanden *binnen* de groepen, maar weinig *tussen* de groepen 8 en 5 van het basisonderwijs, of de eindgroep van het SBO. Dit zou kunnen komen, doordat er na de leeftijd van 8 à 9 jaar op dit gebied geen ontwikkeling meer plaatsvindt. Onderzoek toont echter aan, dat het aangeven van dergelijke verbanden zich nog na het negende levensjaar verder ontwikkelt (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Nippold, 2007). Dit was reden om ook ditmaal weer de samenhang tussen gebeurtenissen te onderzoeken, maar nu geoperationaliseerd als het gebruik van causale verbindingswoorden.

#### *Het geven van een naam aan de hoofdpersonen.*

Een belangrijke conventie van de verhaalvorm die een spreker moet kennen, is het feit dat er een hoofdpersoon moet worden geïntroduceerd. De leerlingen die aan ons onderzoek deelnemen zullen dit altijd op de één of andere manier doen, niet alleen omdat de plaatjes zich anders nauwelijks laten beschrijven, maar ook omdat dit kenmerk van de zogenaamde “story grammar”, de conventionele verhaalstructuur, al door veel jongere kinderen wordt beheerst. Of er al dan niet een hoofdpersoon wordt geïntroduceerd door de leerlingen die aan de taak meedoen, is dus niet zo interessant om te onderzoeken. We kunnen daarentegen wel onderzoeken, of de leerlingen de hoofdpersonen van een naam voorzien. Het geven van een naam aan de hoofdpersonen van een verhaal is een optioneel stijlmiddel. Het is een manier om het vertelde de “stijl” van een verhaal mee te geven en om de hoofdpersonen extra nadruk te geven

*Het aangeven van (veranderingen in) de setting.*

Bij het vertellen van een gebeurtenis geeft men meestal de setting van het gebeurde aan: de plaats, en vaak ook de tijd. Men kan structuur in een verhaal aanbrengen door veranderingen van plaats aan te geven. Deze brengen meestal veranderingen in tijd met zich mee. Een voorbeeld: “ ’s Ochtends kleedt de jongen zich haastig aan. Later, als hij op school is, merken zijn vriendjes dat hij twee verschillende sokken aanheeft.”

*Metalinguïstische en metacognitieve werkwoorden (M-werkwoorden).*

Dit zijn werkwoorden die een gevoel, waarneming of uitspraak van de karakters in het verhaal weergeven en zo inhoudelijke verbanden in het verhaal aangeven. Zo kan een waarneming van een hoofdpersoon leiden tot een gevoel of mening, hetgeen deze persoon er vervolgens toe beweegt een bepaalde actie te ondernemen. Deze werkwoorden maken zo de beweegredenen van de karakters in een verhaal duidelijk.

Hieronder ziet u een fragment van het verhaaltje *Vieze voeten* waarin deze werkwoorden niet voorkomen, gevolgd door een fragment waarin deze werkwoorden wel voorkomen. Beide fragmenten zijn afkomstig uit vertellingen van leerlingen van groep 5.

Fragment 1, zonder metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden

(...) en toen liepen ze naar binnen, maar ze hadden vieze voeten en was heel de vloer vies. En toen moesten ze de vloer weer schoonmaken. (...)

Fragment 2, met het metacognitieve werkwoord “zien” en het metalinguïstische werkwoord “zeggen”.

(...) Daarna gaan ze naar binnen, maar ze waren hun voeten vergeten af te vegen, en dan ziet hun vader dat en is heel erg boos, en zegt tegen de twee kinderen dat ze het moeten opruimen.(...)

Het gebruik van deze werkwoorden neemt toe gedurende de basis- en middelbare-schoolperiode (Nippold, 2007; Sun & Nippold, 2012; Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Heilmann e.a., 2010). In het huidige onderzoek wordt gekeken in hoeverre er op dit punt verschillen aantoonbaar zijn tussen de leerlingen, en met name tussen de leerlingen van groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. Als dat het geval blijkt te zijn, kan de frequentie van dit soort werkwoorden dienst doen als een maat voor meer of minder gevorderde spreekvaardigheid.

*Vloeiendheid en Verstaanbaarheid*

Vloeiendheid is de term die in Nederland gehanteerd wordt voor fluency, een begrip dat Weir (1993) omschrijft als “*smoothness of execution*”. De invulling die eraan wordt gegeven, is die van spraak die “gladjes” (*smooth*) verloopt, zonder veel haperingen, valse starts, aarzelingen, of lange pauzes. Ook heeft een vloeiende uiting een goede intonatie, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een staccato intonatie. De grammaticaliteit, inhoud of opbouw van de uiting is daarbij niet zo van belang.

In het huidige peilingsonderzoek hebben de beoordelaars geregistreerd of de leerlingen naar hun mening aarzelend spraken. Ook is geregistreerd of een extreme vorm van ‘onvloeiendheid’, stotteren, dusdanig sterk aanwezig was dat de verstaanbaarheid erdoor verminderd werd. Dit scharen wij echter onder het aspect “verstaanbaarheid”.

### *Grammaticale correctheid*

In de vorige peiling spreekvaardigheid is het aspect grammatica beperkt onderzocht. Daarbij inventariseerde men uitsluitend de frequentie van zogenaamde “kromme zinnen”, in feite fouten in de morfosyntaxis. In de huidige spreekpeiling is een onderscheid gemaakt in drie categorieën grammaticale fouten:

- Prescriptief grammaticale fouten
- Syntactische fouten
- Morfologische fouten

Daarbij kan wat als grammaticale fout wordt aangemerkt, afwijken van wat men daar gewoonlijk in de taalwetenschap, of in de studie van taalontwikkeling, onder verstaat. Als standaard voor wat een “fout” is, hanteren wij het Standaard Nederlands. In veel gevallen zullen dus uitingen als “grammaticaal fout” worden aangemerkt, als de leerling een taalvariant gebruikt die afwijkt van de standaard, terwijl er in feite geen sprake is van gebrekkige ontwikkeling van de grammaticale vaardigheid bij deze leerling. Deze keuze is gemaakt, omdat dit onderzoek beoogt de spreekvaardigheid te beoordelen zoals men die op school probeert te stimuleren. Dat is, uiteindelijk, spreekvaardigheid in het Standaard Nederlands. Voor een onderzoek naar de grammaticale ontwikkeling van kinderen zou een andere keuze zijn gemaakt.

Om toch enigszins onderscheid te kunnen maken tussen uitingen van taalvariatie en andersoortige grammaticale fouten, zijn een aantal zeer wijd verbreide afwijkingen van het Standaard Nederlands apart geïnventariseerd onder de noemer “prescriptieve grammatica”. De geïnventariseerde afwijkingen van het Standaard Nederlands zijn:

- Onjuiste vorm van persoonlijk voornaamwoord: ‘hun’ in plaats van ‘zij’
- Onjuiste vorm van persoonlijk voornaamwoord: ‘als mij’ in plaats van ‘als ik’ en ‘groter als ik/ dan ik’)
- Onjuiste vorm van persoonlijk voornaamwoord: ‘Luna z’n been’ in plaats van ‘Luna’s been’
- Fouten met kennen/kunnen, met leggen/liggen
- ‘Hij heb’ of ‘Jij heb’ i.p.v. hij heeft of jij hebt
- ik weet niet als
- ‘als’ in plaats van ‘dan’<sup>1</sup>

Hoewel bij bovenstaande fouten geen sprake is van een feitelijke grammaticale fout, maar eerder van varianten, en ook de overdracht van informatie gewoonlijk niet belemmerd wordt, zijn deze “fouten” toch van belang voor het beoordelen van spreekvaardigheid.

De tweede categorie, syntactische fouten, betreft fouten in de zinsbouw. Hierbij zijn alleen de grovere syntactische fouten gescoord, waarmee bedoeld wordt: de fouten die snel opvallen in gesproken taal. Het onderzoek is in zijn huidige opzet namelijk niet geschikt voor zeer gedetailleerd onderzoek naar de grammatica. Die kan “op het gehoor” niet beoordeeld worden, en vereist gedetailleerde transcriptie. Voorbeelden van syntactische fouten die wel zijn geregistreerd in het huidige onderzoek, zijn:

- Het weglaten van een zinsonderwerp (hij ziet niet dat \_ gaat eten)
- Het weglaten van een lidwoord (mag ik \_ hond eten geven?)
- Onmogelijke combinaties van zinsdelen (“Ze pakt ze allebei gescheiden”)
- Een fout in het geslacht van het persoonlijk voornaamwoord (“hij is zoek” als Julia zoek is)

---

1 De “fouten” ‘kennen’ in plaats van ‘kunnen’, ‘als’ in plaats van ‘of’ en ‘als’ in plaats van ‘dan’ zijn in feite geen afwijkingen van de grammatica, maar van het lexicon van het Standaard Nederlands. Omdat ze over het algemeen worden waargenomen als een verkeerde vorm van een woord of zin, en niet als fout in de woordkeuze, zijn ze hier toch gecategoriseerd bij de afwijkende grammatica.



- Woordvolgordefouten (“Ik kan niet blijven helpen omdat ik moet op tijd naar huis”, “Ik kan niet erdoor” in plaats van “ik kan er niet door”).

Ook in deze categorie syntactische fouten bevinden zich fouten waarin veeleer sprake is van een regionale, vaak wijd verbreide, variant, zoals “hij heeft zijn eigen vergist”.

De derde categorie van grammaticale fouten betreft de morfologische fouten. Deze categorie is hier gedefinieerd als “grammaticale fout die slechts betrekking heeft op één woord”. Dit kunnen zowel morfosyntactische fouten zijn, als pure morfologische fouten. Morfosyntactische fouten komen voort uit het gebrekkig coderen van de relatie met een ander element in de zin, zoals in “De kinderen loopt naar school”, of “vorige keer gaat hij mee”, waar de vorm van het werkwoord niet past bij het meervoud, resp. de verleden tijd die door andere elementen in de zin vereist worden. Ook een fout als het kost vijf euro’, wanneer met ‘het’ wordt verwezen naar ‘de poster’ valt in deze categorie. Pure morfologische fouten zijn fouten in de keuze van de woordvorm, zoals “buroën” voor bureaus, of “loopte” voor “liep”. Ook wanneer een vorm is gekozen die afwijkt van de standaardvorm, is dit als morfologische fout genoteerd, zoals in ‘Ik zie ze al aankomen’ in plaats van ‘Ik zie haar al aankomen’, of ‘effe’ in plaats van ‘even’.

#### *Sociolinguïstische gepastheid*

Onder sociolinguïstische gepastheid wordt verstaan: het gebruikmaken van de juiste registers van de taal, passend bij de situatie. Dit vindt bijvoorbeeld zijn weerslag in meer of minder formeel taalgebruik, affectief taalgebruik, of het gebruikmaken van beleefdheidsconventies. Het huidige onderzoek leent zich niet tot kwantificering van vele registers, maar beleefdheidsconventies vormen daarop een uitzondering. In veel Nederlandse taalsituaties is er namelijk slechts sprake van één duidelijk mogelijk contrast, dat tussen “familiair” en “beleefd”, waarbij het familiale register het meest gebruikt is, en ongemarkeerd, en “beleefd” gezien wordt als meer bijzonder. Daardoor is het “beleefde” register goed voor betrokkenen herkenbaar. De volgende beleefdheidsvormen zijn geregistreerd:

- Groeten (ook ten afscheid)
- Bedanken
- Aanspreekvorm (bijv. mevrouw, mama, meester, agent,...)
- De naam van aangesprokene noemen
- U
- Inleidende vraag (“mag ik u iets vragen?....”)
- Beleefdheid door formulering (misschien, zou u, alsjeblijft, ..., bijvoorbeeld: “wilt u mij misschien even helpen?”)

Ten dele onderzoeken we sociolinguïstische gepastheid ook onder de noemer “Inhoud”. Als een spreker alleen de meest summiere inhoud verwoordt waarmee hij het doel van de conversatie bereikt, komt dit vaak kortaf over. Bij veel van de opgaven levert het geven van extra informatie om het gegeven in te bedden, dan ook extra punten op. In deze gevallen is wat gezegd wordt, vanwege de sociolinguïstische gepastheid, elke keer anders, afhankelijk van het gespreks- onderwerp.

#### *Verstaanbaarheid*

Bij het aspect verstaanbaarheid wordt geregistreerd of de informatieoverdracht wordt verstoord door één of meer van de volgende vier kenmerken:

- Een streektaal of dialect
- Een vreemde of andere eerste taal van de leerling
- Mompelend of binnensmonds spreken
- Articulatieproblemen (zoals slissen, stotteren, of bepaalde klanken niet kunnen uitspreken)

Uit het vorige peilingsonderzoek bleek, dat het percentage kinderen bij wie de verstaanbaarheid werd belemmerd door mompelen of binnensmonds spreken laag was. Om twee redenen is dit aspect weer opgenomen in het huidige onderzoek. Ten eerste lieten de uitkomsten in de vorige peiling enig verschil tussen de groepen zien: bij 7,5% van leerlingen van het SBO was sprake van een belemmering van de informatieoverdracht door de uitspraak in de korte responstaak, en in 11% van de gevallen was er belemmering door de uitspraak in de beeldverhaaltaak. Het is niet verantwoord om slechte verstaanbaarheid bij meer dan één op de tien leerlingen af te doen als een verwaarloosbaar laag percentage. Een tweede reden voor het opnemen van verstaanbaarheid in de huidige peiling is, dat met name dictie goed waarneembaar is in een schoolse situatie. In het verbeteren ervan kan een rol voor de docent liggen.

#### *Algemeen oordeel*

Bij elk van de spreektaken hebben de beoordelaars aan het eind van de beoordelingsprocedure een algemeen oordeel gegeven over de kwaliteit van de spreekprestatie van de leerling. Door coderingen van het audiomateriaal wisten de beoordelaars welke leerlingen in groep 8, groep 5 of een SBO-groep zaten. Dit kan hun oordelen beïnvloed hebben.

#### *Beoordeelde aspecten per spreektaak*

Niet iedere spreektaak is op alle aspecten beoordeeld. Dat blijkt uit tabel 1.1 waarin per spreektaak is aangegeven op welk aspect de spreekprestaties van de leerlingen beoordeeld zijn.

*Tabel 1.1 Beoordeelde aspecten per spreektaak*

| Aspecten van spreekvaardigheid |   | Spreek-<br>vaardigheid<br>in korte<br>gesprekken | Navertellen<br>van beeld-<br>verhalen | Rapporteren<br>van<br>complexe<br>informatie |
|--------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|
| Inhoud                         | Inhoudelijke kwaliteit                          | X  | X                                     | X  |
| Woordkeuze                     | Woordkeuze                                      | X  | X                                     | X  |
| Sociolinguïstische gepastheid  | Beleefdheidsvormen                              | X  |                                       |  |
| Spreektechniek                 | Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken            | X  | X                                     | X  |
| Spreektechniek                 | Verstaanbaarheid                                | X  | X                                     | X  |
| Structuur en samenhang         | Causale verbindingswoorden                      |  | X                                     | X  |
| Structuur en samenhang         | Naamgeving van de hoofdpersoon                  |  | X                                     |  |
| Structuur en samenhang         | Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden |  | X                                     |  |
| Structuur en samenhang         | Aangeven van (een verandering in) de setting    |  | X                                     |  |
| Grammatica                     | Prescriptief grammaticale fouten                | X  |                                       |  |
| Grammatica                     | Syntactische fouten                             | X  |                                       |  |
| Grammatica                     | Morfologische fouten                            | X  |                                       |  |
| Algemene kwaliteit             | Globaal kwaliteitsoordeel                       | X  | X                                     | X  |

## 1.5 Het domein en de kerndoelen en referentieniveaus

Een belangrijk criterium voor de keuze van relevante aspecten en opdrachten is de aansluiting bij de wettelijke vereisten. Een peiling spreekvaardigheid moet in ieder geval die centrale onderwijsdoelstellingen omvatten waarnaar in de wettelijke documenten verwezen wordt. Ten tijde van het ontwerp van deze peiling waren de kerndoelen primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) en de referentieniveaus (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009) van kracht. Hierna laten we zien hoe de kerndoelen (paragraaf 1.5.1) en de referentieniveaus (paragraaf 1.5.2) in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd zijn.

### 1.5.1 Relatie met de kerndoelen

De kerndoelen voor mondeling taalonderwijs zijn weergegeven in tabel 1.2. Met betrekking tot kerndoel 1 doen alle drie spreektaken een beroep op het verwerven van informatie uit gesproken taal. Daarnaast vereisen alle drie de spreektaken dat de leerling die informatie gestructureerd weergeeft. Het centrale aspect is daarbij Structuur en samenhang. Het schriftelijk weergeven van gesproken taal is niet in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd. De korte responstaak is speciaal ontworpen met het oog op de spreekactiviteiten van kerndoel 2 en 3. Alle genoemde taalactiviteiten zijn daarin ruimschoots vertegenwoordigd (zie ook paragraaf 1.5.2). Het betreft het mondeling weergeven van informatie uit gesproken taal, het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg en het instrueren en het geven van argumenten voor verschillende standpunten. De enige uitzondering is de vaardigheid in het discussiëren, die niet in de peiling spreekvaardigheid onderzocht is (zie paragraaf 1.2). Al met al komen de spreekactiviteiten en de aspecten van spreekvaardigheid uit de kerndoelen vrijwel allemaal in de peiling spreekvaardigheid aan de orde.

Tabel 1.2 *Kerndoelen mondeling taalonderwijs in relatie tot de spreektaken en –activiteiten van de peiling spreekvaardigheid*

| Kerndoelen mondeling taalonderwijs |   | Peiling spreekvaardigheid   |
|------------------------------------|---|---|
| <b>Kerdoel 1</b>                   | De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.                                      | Korte responstaak<br>Beeldverhaalzaak<br>Nieuwsberichtzaak  |
| <b>Kerdoel 2</b>                   | 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. | Onderdeel: Korte responstaak (geven en vragen van informatie, geven van uitleg)<br>Onderdeel: Beeldverhaalzaak (uitbrengen van verslag) |
| <b>Kerdoel 3</b>                   | 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.                               | Onderdeel: Korte responstaak (fragmenten van gesprekken voeren, informatie beoordelen, met argumenten reageren)                         |

Tabel 1.3 Referentieniveaus 1F en 2F voor spreekvaardigheid gerelateerd aan de spreektaken en -activiteiten en de beoordelingsaspecten van de peiling spreekvaardigheid

| Mondelinge taalvaardigheid Spreken     |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | Niveau 1F  | Onderdelen van de peiling leesvaardigheid  | Niveau 2F  |
| <b>Algemene omschrijving spreken</b>   | Kan in eenvoudige bewoordingen een beschrijving geven, informatie geven, verslag uitbrengen, uitleg en instructie geven in alledaagse situaties in en buiten school.   | De activiteiten en situaties van Niveau 1F en 2F zijn ruimschoots in de Korte responstaak, de Beeldverhaaltaak en de Nieuwsberichttaak vertegenwoordigd.<br><br>Het vloeiend onder woorden kunnen brengen van onder meer ervaringen (2F) is gedekt met het aspect Vloeiendheid. Onderwerpen uit de (beroeps) opleiding ontbreken, maar dat lijkt gezien de doelgroep van basisschoolleerlingen niet bezwaarlijk.   | Kan redelijk vloeiend en helder ervaringen, gebeurtenissen, meningen, verwachtingen, gevoelens onder woorden brengen over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard   |
| <b>Taken</b>                           |  |  |  |
| <b>Een monoloog houden</b>             | Kan alledaagse aspecten beschrijven, zoals mensen, plaatsen en zaken.<br><br>Kan verslag uitbrengen van gebeurtenissen, activiteiten en persoonlijke ervaringen.<br><br>Kan een kort, voorbereid verhaal of presentatie houden en daarbij op eenvoudige vragen reageren. | Twee van de drie spreektaken hebben de vorm van een monoloog. Alle genoemde taalactiviteiten zijn ruimschoots in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd, met uitzondering van het verslag uitbrengen van persoonlijke ervaringen.<br><br>Presentaties (1F en 2F) ontbreken in de peiling spreekvaardigheid.   | Kan in grote lijnen redenen en verklaringen geven voor eigen meningen, plannen en handelingen en kan een kort verhaal vertellen.<br><br>Kan informatie verzamelen om over een onderwerp uit eigen interessegebied een voorbereide presentatie te geven.<br><br>Kan vragen beantwoorden naar aanleiding van deze presentatie. |
| <b>Kenmerken van de taakuitvoering</b> |  |  |  |
| <b>Samenhang</b>                       | Maakt eigen gedachtegang voor de luisteraar begrijpelijk, hoewel de structuur van de tekst nog niet altijd klopt.  | Het aangeven van structuur en samenhang (1F en 2F) is vastgesteld aan de hand van de aspecten 'causale verbindingswoorden', 'naamgeving van de hoofdpersonen', 'aangeven van (de verandering in) de setting' en 'het gebruik van metalinguïstische en metacognitieve werkwoorden'.<br><br>Het belangrijkste punt duidelijk maken (2F) wordt gemeten aan de hand van het kunnen weergeven van kernelementen bij de Nieuwsberichttaak.<br><br>Het gebruik van korte eenvoudige zinnen (2F) maakt deel uit van het beoordelingsaspect 'Syntactische fouten'.<br><br>Het verbinden van zinnen (2F) is vertegenwoordigd met het aspect 'Causale verbindingswoorden' | Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan het belangrijkste punt duidelijk maken.<br><br>Gebruikt korte eenvoudige zinnen en verbindt deze door de juiste, eenvoudige voegwoorden en verbindingswoorden.  |

|  | Niveau 1F   | Onderdelen van de peiling leesvaardigheid   | Niveau 2F  |
|--|---|---|--|
| <b>Afstemming op doel</b>  | Blijft trouw aan spreekdoel, soms met behulp van een ander.   | Niet expliciet in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd.  | Geeft gespreksdoel duidelijk vorm (instruerend, informatief, onderhoudend enz.) zodat het voor de luisteraar herkenbaar is.  |
| <b>Afstemming op publiek</b>                                     | Past het taalgebruik aan de luisteraar aan.<br><br>Kan gebruikmaken van ondersteunende materialen om een voorbereide presentatie beter aan het publiek over te brengen.   | Niet expliciet in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd. De peiling bevat wel spreektaken die expliciet gericht zijn op verschillende luisteraars, zoals vrienden, leerkracht en ouders.<br><br>Presentaties ontbreken in de peiling spreekvaardigheid.<br><br>Het kiezen van het juiste register (2F) is komt aan de orde in het aspect 'Sociolinguïstische gepastheid'.<br><br>Het aspect 'monotone intonatie' is komen te vervallen. | Kan het verschil tussen formele en informele situaties hanteren.<br>Maakt de juiste keuze voor het register en het al dan niet hanteren van taalvariatie (dialect, jongerentaal).<br><br>Kan de luisteraar(s) boeien door middel van concrete voorbeelden en ervaringen.   |
| <b>Woordgebruik en woordenschat</b>                              | Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet veel in woordgebruik.  | Het beschikken over voldoende woorden is gedekt met het aspect 'Inhoud'.<br>Het zoeken naar woorden komt tot uiting in de aspecten 'Woordkeuze' en 'Vloeiendheid'.<br>Variatie in woordgebruik (1F) is niet expliciet in de peiling spreekvaardigheid gemeten.  | Beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten. Het kan soms nodig zijn om een omschrijving te geven van een onbekend woord.  |
| <b>Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing</b> | De uitspraak is duidelijk genoeg om de spreker te kunnen volgen, ondanks een eventueel accent, verkeerde intonatie, onduidelijke articulatie en/of haperingen. Pauzes, valse starts en herformuleringen komen af en toe voor.<br><br>Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.<br><br>Houding, intonatie en mimiek ondersteunen het gesproken. | Aspecten 'Vloeiendheid' en 'Verstaanbaarheid'<br><br>Grammaticale beheersing is vastgesteld aan de hand van de aspecten 'Prescriptief grammaticale fouten', 'Syntactische fouten' en 'Morfologische fouten'.<br><br>Het ondersteunen van spraak met non-verbale middelen is niet onderzocht.  | De uitspraak is duidelijk verstaanbaar, ondanks een eventueel accent, af en toe een verkeerd uitgesproken woord en/of hapering. Is goed te volgen en kan zich gemakkelijk uitdrukken.<br>Vloeiendheid kan minder zijn als er nagedacht moet worden over de grammaticale vorm, de te kiezen woorden en herstel van fouten.<br><br>Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. Aarzelingen en fouten in zinsbouw zijn eigen aan gesproken taal en komen dus voor, maar worden zo nodig hersteld. |

### 1.5.2 Relatie met de referentieniveaus spreekvaardigheid

In 2010 is de wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht geworden. Doel van deze wet is om een betere aansluiting te bewerkstelligen tussen het taal- en rekenonderwijs in de verschillende onderwijssectoren. Dit komt de doorlopende leerlijn van leerlingen ten goede. Daarnaast beoogt de wet de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren. De wet is gebaseerd op het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen: *Over drempels met Taal en Rekenen* (2008) en *Een nadere beschouwing* (2009). De referentieniveaus voor het onderdeel spreken in het basisonderwijs zijn beschreven in het 'Referentiekader taal en rekenen' van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse taal en rekenen. Voor het spreekonderwijs in de basisschool zijn vooral de referentieniveaus 1F en 2F van belang. Referentieniveau 1F is een minimum- of drempelniveau dat ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool kan halen; de 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010). Van de 75% die niveau 1F haalt, kan een deel het daaropvolgend niveau 2F bereiken. Het niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt ook wel aangeduid als niveau 1S.

De referentieniveaus omvatten behalve een algemene omschrijving van niveau 1F en 2F een indicatie van de typen taken die de leerlingen moeten kunnen uitvoeren. In het geval van de referentieniveaus voor het onderdeel spreekvaardigheid is dat een monoloog kunnen houden. Daarnaast bevatten de referentieniveaus voor spreekvaardigheid een omschrijving van de kenmerken van de taakuitvoering op het gebied van samenhang, afstemming op doel en publiek, woordgebruik en woordenschat, vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing. De referentieniveaus 1F en 2F voor spreekvaardigheid zijn onverkort weergegeven in de eerste, tweede en vierde kolom van tabel 1.3 (zie pagina 34 en 35). De derde kolom 'Onderdelen van de peiling leesvaardigheid' laat zien of de doelstelling in de spreekpeiling vertegenwoordigd is en zo ja op welke manier.

Al met al lijken de referentieniveaus op redelijk evenwichtige wijze in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd, al is het natuurlijk niet zo dat er in deze balans over de beheersing van elke specifieke doelstelling afzonderlijk gerapporteerd wordt. Belangrijke onderdelen van mondelinge taalvaardigheid die niet als afzonderlijke rapportage-eenheden in de peiling spreekvaardigheid vertegenwoordigd zijn, zijn gespreksvaardigheid in discussies en polylogen, het voorbereiden en geven van presentaties (bijvoorbeeld spreekbeurten), het ondersteunen van spraak met non-verbale middelen, de doel- en publiekgerichtheid van de spreekprestatie en het geven van instructies waarbij de leerling moet controleren of de instructie begrepen wordt en of deze zo nodig aangepast moet worden aan de luisteraar.

## 2 De uitvoering van de peiling spreekvaardigheid

## 2 De uitvoering van de peiling spreekvaardigheid

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de peiling spreekvaardigheid is uitgevoerd. Daarbij gaan we in op de onderzoeksinstrumenten, de uitvoering van het onderzoek, de representativiteit van de respons, de betrouwbaarheid van de beoordeling, de statistische analyse en de rapportage van de onderzoeksresultaten.

### 2.1 De peilinginstrumenten

In de peiling spreekvaardigheid zijn gegevens verzameld over de spreekvaardigheid en enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Daarnaast is het onderwijsaanbod op het gebied van spreekvaardigheid geïnventariseerd. Daartoe is gebruikgemaakt van de volgende instrumenten:

- Een set spreekopdrachten voor de leerlingen;
- Een set beoordelingsschema's voor de beoordelaars;
- Een vragenlijst over het onderwijsaanbod voor de leerkrachten;
- Een achtergrondvragenlijst ingevuld door de leerkracht.

#### 2.1.1 De spreektaken

Het niveau van spreekvaardigheid is vastgesteld met drie verschillende spreektaken:

- Een korte responstaak waarbij de leerling telkens een kort antwoord moet geven op een eenvoudige vraag;
- Een lange responstaak waarbij de leerling drie beeldverhalen moet navertellen;
- Een lange responstaak, de zogeheten nieuwsberichttaak, waarbij de leerling de inhoud van een artikel uit een kinderkrant moet weergeven.

De opgaven van de korte responstaak vragen om een redelijk voorspelbaar en doorgaans kort antwoord. De opdrachten gaan over situaties waarin leerlingen volgens bepaalde conventies kunnen reageren. Doorgaans zit er een informatief en een interpersoonlijk aspect aan de situatie. De situaties passen in de leefwereld van de leerlingen (school, privé, maatschappij) en betreffen doorgaans interacties met leeftijdgenoten of volwassenen. De korte responstaak bevatte voor leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO respectievelijk 33, 30 en 32 spreekopgaven. Daarvan zijn 23 opgaven in alle drie groepen afgenomen.

Bij de beeldverhaaltaak kregen de leerlingen een getekende plaat voorgelegd. Vervolgens kregen zij twintig seconden de tijd om de plaat te bestuderen. Daarna vertelden zij over wat er op de plaat gebeurt. Er zijn drie spreekopdrachten afgenomen: Ruzie op het schoolplein, Verkeerde sokken en Vieze voeten.

Bij de nieuwsberichttaak kreeg de leerling de tekst 'Dorp voor minimensen' te lezen. De leerlingen hoefden het verhaal niet volledig uit hun hoofd na te vertellen; zij kregen een vel papier met daarop een aantal trefwoorden als geheugensteun.



De beeldverhaaltaken zijn voorgelegd aan groep 8, groep 5 en SBO. De nieuwsberichttaak is alleen in groep 8 afgenomen. Op de dag van de afname maakten de leerlingen eerst een of meer opdrachten natuuronderwijs en/of een vragenlijst (Kneepkens, Van der Schoot & Hemker, 2011; Thijssen, van der Schoot & Hemker, 2011). De spreektaken werden afgenomen na de ochtendpauze en in de middag. De leerkracht nam de spreekprestatie van de leerling op met behulp van een laptop, een microfoon en een headset.

Voor meer informatie over de spreektaken en de afname ervan wordt verwezen naar hoofdstuk 4, 5 en 6 en bijlage 1, 2 en 3.

### **2.1.2 De aanbodvragenlijst voor de leerkrachten**

Het onderwijsaanbod op het gebied van spreekvaardigheid is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst, de aanbodvragenlijst. In de peiling halverwege het basisonderwijs is deze vragenlijst voorgelegd aan leerkrachten van de groepen 4 en 5 van de deelnemende scholen. Bij de peiling aan het einde van het basisonderwijs is de aanbodvragenlijst ingevuld door leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8. De vragen gaan onder meer over de tijdbesteding aan spreken in de lessen en bij andere vakken, het gebruik van methodes en aanvullend les- of leermateriaal, de spreekactiviteiten tijdens de lessen en eventuele problemen die het spreekonderwijs kunnen belemmeren.

### **2.1.3 De achtergrondvragenlijst**

In deze vragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het betreft onder meer gegevens over geslacht, leertijd, opleidingsniveau van de ouders (formatiegewicht), herkomst van de ouders en thuistaal.

De variabele leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen - is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor degenen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de 'zittenblijvers'). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12-jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen: geboren zijn vóór 1 oktober 1998. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn en de oudere leerlingen zijn dertien jaar of ouder.

Het formatiegewicht wordt gebruikt voor het bepalen van de formatieomvang van de school. In verleden werden de leerlingen ingedeeld in vijf gewichten die een combinatie vormden van opleidingsniveau, sociaaleconomische status en etnische herkomst van de ouders. Inmiddels zijn de gewichten opnieuw gedefinieerd. Speelde in het oude leerlingengewicht de etnische achtergrond nog een belangrijke rol, voor het nieuwe leerlingengewicht is alleen het opleidingsniveau van de ouders van belang. In 2010 - het jaar van de peiling spreekvaardigheid – was de nieuwe regeling voor alle leerlingen in het basisonderwijs van toepassing. Bij de nieuwe formatiegewichten worden drie typen ouders onderscheiden (zie 'Brochure nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs', april 2008, van DUO-CFI – zie ook [www.duo.nl](http://www.duo.nl)). Vereenvoudigd weergegeven ziet dat er als volgt uit:

- categorie 1: de ouder heeft maximaal (speciaal) basisonderwijs gehad.
- categorie 2: de ouder heeft maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs, vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg gedaan, of de ouder heeft maximaal twee leerjaren van een andere opleiding in het VO gedaan.

- categorie 3: de ouder heeft meer dan twee jaar mavo, havo, vwo dan wel vmbo gemengde of theoretische leerweg gevolgd.

De formatiegewichten (nieuw) zijn als volgt gedefinieerd:

- 0.00: (geen gewicht) voor leerlingen met (minstens) één ouder uit categorie 3;
- 0.30: leerlingen die niet gewicht 0.00 en niet gewicht 1.20 hebben;
- 1.20: leerlingen die geen ouder hebben in categorie 3 en (minstens) één ouder in categorie 1.

Formatiegewicht 0.00 is indicatief voor een hoog opleidingsniveau van de ouders, 0.30 staat voor een middelmatig opleidingsniveau en 1.20 voor een laag opleidingsniveau. Het gewicht van de leerlingen is verstrekt door de leerkrachten van de klassen die aan het onderzoek deelnamen.

De variabele stratum betreft een indeling van scholen op basis van het schoolgewicht. Het schoolgewicht is hierbij gebaseerd op de (oude) formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen, met aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen. Hierdoor heeft het schoolgewicht (uitgaande van de oude formatiegewichten) een bereik van 0.91 tot en met 1.81. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van sociaaleconomische achtergrond.

Voor de variabele stratum (oud) is een driedeling van schoolgewichten gemaakt:

- Stratum 1 oud: overwegend kinderen van ouders met afgeronde opleiding, weinig allochtone kinderen (0.91 – 1.00);
- Stratum 2 oud: relatief meer 1.25 leerlingen, relatief weinig ouders met alleen basisschool (1.01 – 1.20);
- Stratum 3 oud: vooral leerlingen met ouders met (zeer) lage opleidingen, en allochtone kinderen (1.21 – 1.81).

Door de veranderde definitie van formatiegewicht verandert echter ook het gemiddelde formatiegewicht waarop de oude stratumdefinitie is gebaseerd. Dit leidt tot een nieuwe definitie van stratum (zie Hemker, Kordes & Van Weerden, 2011). In de peiling spreekvaardigheid is echter nog de oude definitie van stratum gehanteerd. Een eerste reden is dat de oude strata van de scholen nog goed te achterhalen zijn en we bij de steekproeftrekking ook de oude strata gebruikt hebben en daarmee de representativiteit van de respons naar stratum eenduidig kunnen bepalen. Daarnaast kunnen we de resultaten van de huidige en de vorige peiling spreekvaardigheid alleen op basis van de oude definitie van stratum met elkaar vergelijken; met de nieuwe definitie is dat niet mogelijk. Voor een vergelijkende analyse van de verschillende definities van formatiegewicht en stratum wordt verwezen naar Hemker, Kordes en Van Weerden (2011).

## 2.2 Steekproef, respons en representativiteit

### 2.2.1 Steekproef en respons

De peiling spreekvaardigheid is uitgevoerd in 2010. In het voorjaar zijn gegevens verzameld in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. In het SBO is het onderzoek uitgevoerd bij leerlingen die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basis-onderwijs. Het betreft dan leerlingen die geboren zijn vóór 1 oktober 1998.

De peiling spreekvaardigheid in groep 8 en groep 5 van het reguliere basisonderwijs is gecombineerd met een peiling natuuronderwijs met als leergebieden biologie en natuurkunde/techniek (Kneepkens, Van der Schoot & Hemker, 2011; Thijssen, van der Schoot & Hemker, 2011). Ten behoeve van de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie strata op basis van de schoolscore. De schoolscore is, zoals eerder gememoreerd, gebaseerd op de 'oude' formatiegewichten van de leerlingen. Voor een omschrijving van de drie strata en de procentuele verdeling in de populatie wordt verwezen naar tabel 2.1.

Voor de peiling spreekvaardigheid en natuuronderwijs in groep 8 en groep 5 is in eerste instantie een basissteekproef van 150 basisscholen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Daarvan reageerden er 51 (34%) positief. In stratum 1 zijn vervolgens voor elke niet-deelnemende school twee reservescholen aangeschreven, en in de strata 2 en 3 vier reservescholen. Van de 410 scholen die in de tweede ronde benaderd zijn, hebben er 86 scholen hun medewerking toegezegd. In totaal hebben 137 (25%) van de 560 benaderde scholen aan de brede peiling deelgenomen met in totaal 3060 leerlingen.

Ten behoeve van de spreekpeiling is een deel van de scholen naderhand benaderd om enkele spreektaken af te nemen. De afname ervan vond plaats onder leiding van de leerkrachten van de klassen die aan het onderzoek deelnamen. Omdat het individuele afnames betreft, is slechts een klein aantal leerlingen per groep geselecteerd. Afhankelijk van de grootte van de groep ging het meestal om één à zes leerlingen. De trekking van deze leerlingen was volstrekt willekeurig en vond plaats volgens de zogeheten alfabetmethode. Daarbij werden de leerlingen gekozen op basis van hun positie op een alfabetische leerlingenlijst.

Voor de rapportage van de prestaties op de korte responstaak zijn van 555 leerlingen scores beschikbaar, waarvan 188 leerlingen van 97 scholen in groep 8 en 187 leerlingen van 97 scholen in groep 5. De spreekpeiling in het SBO is niet gecombineerd met peilingen voor andere leergebieden. Er is een afzonderlijke wervingscampagne gehouden. In totaal zijn 350 SBO-scholen benaderd voor deelname aan het onderzoek. De rapportage van de spreekprestaties op de korte responstaak in het SBO is gebaseerd op de gegevens van 180 leerlingen van 46 SBO-scholen.

Voor de rapportage van de spreekprestaties op de lange responstaken beschikken we in totaal over de gegevens van 614 leerlingen. In groep 8 gaat het om 204 leerlingen van 89 scholen en in groep 5 om 196 leerlingen van 105 scholen. Uiteindelijk zijn van 54 SBO-scholen en 214 leerlingen gegevens over de spreekprestaties op de lange responstaken beschikbaar.

Voor de rapportage van de spreekprestaties op de korte responstaken zijn minder leerlingen beschikbaar dan voor de lange responstaken. Vandaar dat we de representativiteit voor beide typen taken afzonderlijk rapporteren.

### **2.2.2 Representativiteit van de respons**

Het bepalen van de representativiteit van de respons vereist een welomschreven steekproefkader. Het door ons gebruikte steekproefkader is volledig, maar bevat geen sociodemografische of andere kenmerken aan de hand waarvan de representativiteit van de responsgroep kan worden vastgesteld. Wel beschikken wij over het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs die jaarlijks op circa 85% van de scholen voor primair onderwijs in Nederland wordt afgenomen. Uit onderzoek is gebleken dat de samenstelling van de groep leerlingen die niet aan deze eindtoets deelneemt niet verschilt van de groep die daar wel aan meedoet (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2011). De groep die aan de Eindtoets Basisonderwijs deelneemt, mag derhalve als representatief ten opzichte van de populatie in groep 8 worden beschouwd. We bepalen de representativiteit van de respons dan ook door de groep die aan de peiling spreekvaardigheid deelnam te vergelijken met de landelijke verdeling op basis van de Eindtoets Basisonderwijs.

Hieronder bespreken we eerst de representativiteit van de responsgroep van scholen en daarna die van leerlingen.

*Representativiteit van de responsgroep van scholen*

De representativiteit van de respons op schoolniveau is bepaald op basis van de variabelen stratum, regio en urbanisatiegraad. We hebben de verdeling van scholen in het steekproefkader vergeleken met die in de responsgroep van scholen die aan de peiling spreekvaardigheid deelnamen. In tabel 2.1 is de verdeling van de scholen over de drie strata weergegeven. In groep 8 wijkt de verdeling van de respons weinig af van die in de populatie. In groep 5 zijn scholen in stratum 1 enigszins ondervertegenwoordigd in het voordeel van scholen in stratum 2. Voor het SBO is de verdeling van de scholen naar stratum niet beschikbaar, zodat de representativiteit niet op basis van deze variabele bepaald kan worden.

Tabel 2.1 Verdeling van de scholen naar stratum in de populatie en de responsgroep (kolompercentages)

| Stratum*  | Schoolscore | Omschrijving   | Populatie* | Korte responstaken |         | Lange responstaken |         |
|-----------|-------------|--|------------|--------------------|---------|--------------------|---------|
|           |             |  |            | Groep 8            | Groep 5 | Groep 8            | Groep 5 |
| Stratum 1 | .91 - 1.00  | Overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00, weinig 1.90-leerlingen | 65         | 62                 | 58      | 61                 | 60      |
| Stratum 2 | 1.01 - 1.20 | Relatief meer 1.25-leerlingen, weinig 1.90-leerlingen                  | 22         | 28                 | 31      | 28                 | 30      |
| Stratum 3 | > 1.20      | Vooraf 1.25- en 1.90-leerlingen  | 12         | 11                 | 11      | 11                 | 11      |
| Totaal    |             |  | 100        | 100                | 100     | 100                | 100     |

\*Ontleend aan CFI/DUO schooljaar 2008-2009

De responsgroep van basisscholen is ook onderzocht op representativiteit ten aanzien van regio (zie tabel 2.2). In groep 8 lijkt de verdeling naar regio in de responsgroep weinig af van die in de populatie. In groep 5 is het Westen ondervertegenwoordigd in het nadeel van het Zuiden. De responsgroep voor SBO bevat naar verhouding weinig scholen uit het Noorden en relatief veel scholen uit het Zuiden.

Tabel 2.2 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar regio (kolompercentages)

| Regio  | Provincies                                | Postcodes                                 | Populatie* | Korte responstaken |         |     | Lange responstaken |         |     |
|--------|---|---|------------|--------------------|---------|-----|--------------------|---------|-----|
|        |   |   |            | Groep 8            | Groep 5 | SBO | Groep 8            | Groep 5 | SBO |
| Noord  | Groningen,<br>Friesland,<br>Drente        | 78, 79 en<br>83 t/m 99                    | 15         | 15                 | 18      | 7   | 11                 | 16      | 6   |
| Oost   | Utrecht,<br>Gelderland,<br>Overijssel     | 34 t/m 42 en<br>65 t/m 77 en<br>80 t/m 82 | 25         | 26                 | 27      | 20  | 24                 | 24      | 19  |
| West   | Noord- en<br>Zuid-Holland                 | 10 t/m 33                                 | 40         | 35                 | 24      | 39  | 38                 | 29      | 40  |
| Zuid   | Zeeland,<br>Noord-<br>Brabant,<br>Limburg | 43 t/m 64                                 | 21         | 24                 | 31      | 34  | 26                 | 31      | 34  |
| Totaal |   |   | 100        | 100                | 100     | 100 | 100                | 100     | 100 |

\*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2010

Tot slot is nagegaan in hoeverre de responsgroep van basisscholen representatief is met betrekking tot urbanisatiegraad (zie tabel 2.3). In de respons van groep 8 zitten relatief weinig scholen uit zeer sterk stedelijke gebieden in het voordeel van scholen uit weinig stedelijke gebieden. De respons van groep 5 bevat wat relatief weinig scholen uit zeer sterk stedelijke gebieden en naar verhouding wat meer scholen uit weinig en niet stedelijke gebieden. In de SBO-responsgroep zijn scholen uit sterk stedelijke gebieden oververtegenwoordigd, ten koste van scholen uit niet stedelijke gebieden. Al met al wijkt verdeling van de responsgroep van scholen naar stratum, regio en urbanisatiegraad in geringe mate af van de landelijke verdeling.

Tabel 2.3 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar urbanisatiegraad (kolompercentages)

| Urbanisatiegraad     | Populatie* | Korte responstaken |         |     | Lange responstaken |         |     |
|----------------------|------------|--------------------|---------|-----|--------------------|---------|-----|
|                      |            | Groep 8            | Groep 5 | SBO | Groep 8            | Groep 5 | SBO |
| Zeer sterk stedelijk | 13         | 6                  | 4       | 16  | 7                  | 5       | 15  |
| Sterk stedelijk      | 21         | 22                 | 22      | 34  | 19                 | 19      | 32  |
| Matig stedelijk      | 19         | 15                 | 15      | 16  | 17                 | 15      | 17  |
| Weinig stedelijk     | 28         | 33                 | 34      | 30  | 35                 | 34      | 30  |
| Niet stedelijk       | 19         | 23                 | 25      | 5   | 21                 | 26      | 6   |
| Totaal               | 100        | 100                | 100     | 100 | 100                | 100     | 100 |

\*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2010

### Representativiteit van de responsgroep van leerlingen

In totaal hebben 658 leerlingen uit groep 8, 5 of SBO een of meer spreekopdrachten gemaakt. Van hen zaten er 218 in groep 8, 216 in groep 5 en 224 in het SBO. Tabel 2.4 geeft weer hoe de leerlingen in de populatie en de respons van groep 8, 5 en SBO zijn verdeeld naar de verschillende achtergrondkenmerken (uitgesplitst voor de korte en lange responstaken). De tabel bevestigt de eerdere conclusie dat de verdeling in de responsgroep over het algemeen in geringe mate afwijkt van de landelijke verdeling.

Tabel 2.4 Verdeling van de leerlingen in de populatie en de respons naar achtergrondkenmerk (percentages)

| Kenmerk   | Populatie | Korte responstaken |         |     | Lange responstaken |         |     |
|---|-----------|--------------------|---------|-----|--------------------|---------|-----|
|   |           | Groep 8            | Groep 5 | SBO | Groep 8            | Groep 5 | SBO |
| <b>Stratum**</b>                                  |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Stratum 1   | 64        | 63                 | 60      | --  | 62                 | 61      | --  |
| Stratum 2   | 23        | 29                 | 30      | --  | 27                 | 28      | --  |
| Stratum 3   | 13        | 9                  | 11      | --  | 11                 | 12      | --  |
| <b>Regio*</b>                                     |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Noord   | 10        | 11                 | 15      | 8   | 10                 | 12      | 9   |
| Oost  | 24        | 29                 | 26      | 20  | 24                 | 21      | 17  |
| West  | 43        | 29                 | 23      | 30  | 37                 | 31      | 33  |
| Zuid  | 24        | 32                 | 36      | 42  | 29                 | 36      | 42  |
| <b>Urbanisatiegraad*</b>                          |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Zeer sterk stedelijk                              | 15        | 5                  | 3       | 13  | 7                  | 5       | 12  |
| Sterk stedelijk                                   | 25        | 30                 | 30      | 36  | 27                 | 26      | 36  |
| Matig stedelijk                                   | 20        | 16                 | 15      | 21  | 17                 | 17      | 22  |
| Weinig stedelijk                                  | 26        | 35                 | 33      | 24  | 32                 | 33      | 25  |
| Niet stedelijk                                    | 13        | 15                 | 19      | 5   | 18                 | 20      | 6   |
| <b>Geslacht*</b>                                  |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Jongen  | 50        | 48                 | 50      | 68  | 42                 | 52      | 63  |
| Meisje  | 50        | 52                 | 50      | 32  | 58                 | 48      | 37  |
| <b>Leertijd*</b>                                  |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Regulier (SBO: ≤ 12 jaar)                         | 82        | 82                 | 84      | --  | 87                 | 84      | 41  |
| Vertraagd (SBO: ≥ 13 jaar)                        | 18        | 18                 | 16      | --  | 13                 | 16      | 59  |
| <b>Opleidingsniveau ouders (leerlinggewicht)*</b> |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Hoog (0.00)                                       | 86        | 87                 | 94      | --  | 87                 | 93      | --  |
| Midden (0.30)                                     | 8         | 8                  | 1       | --  | 8                  | 3       | --  |
| Laag (1.20)                                       | 6         | 5                  | 5       | --  | 5                  | 5       | --  |
| <b>Herkomst ouders</b>                            |           |                    |         |     |                    |         |     |
| Nederland   | --        | 91                 | 90      | 92  | 87                 | 91      | 92  |
| Elders  | --        | 9                  | 10      | 8   | 13                 | 10      | 8   |

\*Ontleend aan Eindtoets Basisonderwijs 2010; \*\*: CFI/DUO schooljaar 2008-2009; --: gegevens niet beschikbaar.

## 2.3 De beoordelingsmethode

### *De keuze voor analytische beoordeling*

In de peiling spreekvaardigheid is gekozen voor analytische beoordeling van de spreekprestaties van de leerlingen. Bij spreekvaardigheid is het zelden mogelijk een uiting als ‘goed’ of ‘fout’ te beoordelen, dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld het domein spelling, waar spelling conform de Nederlandse spellingregels goed gerekend wordt. In principe is het wel mogelijk een globale waardering van de spreekvaardigheid van een spreker te geven, bijvoorbeeld dat iemand een “betere spreker” is dan een ander, of dat een boodschap “duidelijk overkwam”. Een dergelijk oordeel is echter van weinig praktische waarde. Doordat bij elke uiting verschillende aspecten tegelijkertijd een rol spelen, zoals verstaanbaarheid, woordkeuze, het aantal genoemde inhoudselementen, is bij een globaal oordeel niet duidelijk welk aspect voor de beoordelaar doorslaggevend is geweest. Daardoor is een globale beoordelingsmethode zo grofmazig dat het nagenoeg onmogelijk is in een peilingsonderzoek een mogelijke verandering in het behaalde onderwijsniveau te achterhalen. Bovendien geeft een dergelijke beoordeling weinig inzicht in de prestaties van de leerlingen die voor het onderwijs praktisch van nut is, zoals welk niveau haalbaar is in welk leerjaar, of aan welke aspecten van spreekvaardigheid leerkrachten wellicht meer aandacht zouden kunnen schenken.

### *De keuze voor auditieve beoordeling*

In de peiling spreekvaardigheid is gekozen voor auditieve beoordeling van de spreekprestaties van de leerlingen in plaats van beoordeling op basis van transcripten. Auditieve beoordeling verkleint de kans op het vinden van allerlei kleine fouten die alleen in geschreven tekst naar voren komen en voor de luisteraar nauwelijks een rol kunnen spelen. Aan de andere kant leidt het tot een minder precieze beoordeling en is de kans op fouten groter. Dit geldt in de korte responstaak waarschijnlijk met name voor die onderdelen van spreekvaardigheid die niet in de eerste plaats bepalend zijn geweest voor de wijze van toetsen, zoals woordkeuze en grammatica. Dit wordt veroorzaakt door het feit, dat een luisteraar een uiting die hij net heeft gehoord, zelden letterlijk kan onthouden. Als een beoordelaar bijvoorbeeld ‘hem’ hoort, waar de leerling eigenlijk ‘haar’ had moeten zeggen, kan de beoordelaar dit waarnemen als ‘fout in de zinsbouw’, conform de instructie. Het is echter ook mogelijk dat de beoordelaar de fout onthoudt als ‘fout woord’, en het abusievelijk onder woordkeuzefout categoriseert, of als een specifieke fout van het type ‘het meisje *zijn* been’. Een ander voorbeeld: het is niet altijd gemakkelijk te bepalen of een fout in de zinsbouw veroorzaakt wordt door een valse start, of dat het werkelijk gaat om een kromme zin. Overigens zouden deze onzekerheden ook bij het werken met transcripten niet geheel verdwijnen, omdat ook transcribenten het gesprokene aanpassen aan de eigen waarneming.

### *De beoordelingsschema's*

Voor elke spreekopdracht is een afzonderlijk beoordelingsschema ontwikkeld waarmee de beoordelaars konden aangeven of een bepaalde uitspraak al dan niet op de antwoorden van een leerling van toepassing was. Voor meer informatie over de vorm en de inhoud van deze beoordelingsschema's wordt verwezen naar bijlage 1, 2 en 3.

## 2.4 De betrouwbaarheid van de beoordeling

Negen beoordelaars hebben hun medewerking verleend aan de beoordeling van de spreek-taken. Alle negen waren betrokken bij de beoordeling van de korte responstaak, vijf bij de beeldverhaaltaak en twee bij de nieuwsberichttaak.

### 2.4.1 De betrouwbaarheid van de beoordeling van de korte responstaak

Aan het onderzoek naar de betrouwbaarheid van de beoordeling van de korte responstaken is deelgenomen door twee beoordelaars. Zij beoordeelden de prestaties van 189 vijfdegroepers op 26 aspecten van de inhoudelijke kwaliteit. Van deze 26 aspect zijn er 14 beoordeeld op een 2-puntschaal, 8 op een 3-puntschaal, 2 op een 4-puntschaal en 2 op een 5-puntschaal. Bij 89% van de leerlingen waren de scores van de beide beoordelaars exact gelijk. *Cohen's Kappa*, een maat die corrigeert voor overeenstemming op basis van toeval, bedraagt .88, hetgeen volgens de vuistregel van Landis en Koch (1997) als *nearly perfect* beoordeeld kan worden. Het percentage exacte overeenstemming voor de aspecten met een maximumscore van 1, 2, 3 en 4 bedroeg respectievelijk 92%, 85%, 87% en 81% en de overeenkomstige *Kappa's* waren .89, .83, .84 en .84. De correlatie tussen de totaalscores van de beide beoordelaars bedroeg .94; de toetsing van het verschil tussen de beide totaalscores gaf geen significantie te zien ( $p = .143$ ). Uit deze gegevens kunnen we afleiden dat de korte responstaken voor het doel van peilings-onderzoek voldoende betrouwbaar beoordeeld zijn.

### 2.4.2 De betrouwbaarheid van de beoordeling van de lange responstaken

De betrouwbaarheid van de beoordeling van de lange responstaken is bepaald door de spreekprestaties van 167 vijfdegroepers op de tweede verhaaltaak door een tweede beoordelaar opnieuw te laten beoordelen. Er waren in totaal vijf tweede beoordelaars die op willekeurige wijze aan de kandidaten werden toegewezen. Tabel 2.5 toont het gemiddelde percentage exacte overeenstemming (PEO) tussen de telkens eerste en tweede beoordelaar en de voor toevallige overeenstemming gecorrigeerde overeenstemmingsmaat *Cohen's Kappa*. Behoudens een enkele uitzondering blijken de onderscheiden aspecten van spreekvaardigheid voor het doel van PPON voldoende betrouwbaar beoordeeld te zijn. Voor de beoordelingsaspecten Vloeiendheid en Verstaanbaarheid is *Cohen's Kappa* weliswaar uitzonderlijk laag, maar gezien de zeer hoge percentages exacte overeenstemming is er ook bij deze aspecten weinig aanleiding om de kwaliteit van de beoordeling in twijfel te trekken.

Tot slot zijn somscores berekend over de beoordelingseenheden bij de beoordelingsaspecten Inhoud en M-werkwoorden (dit wil zeggen: metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden). Ook is de totaalscore over alle vragen berekend. De correlaties tussen de somscores van de telkens eerste en tweede beoordelaars bedroegen .67 voor Inhoud, .74 voor M-woorden en .77 voor de totale verzameling. Al met al blijkt de lange responstaak voor het doel van peilingsonderzoek voldoende betrouwbaar beoordeeld te zijn.



Tabel 2.5 Percentage exacte overeenstemming (PEO) en Cohen's Kappa per vraag per beoordelingsaspect

| Aspect                       | Toelichting   | PEO | KAPPA |
|------------------------------|---|-----|-------|
| • Algemeen                   | Is <i>Verschillende sokken</i> scorebaar?   | 99  | .66   |
| • Algemeen                   | Wordt het verhaal verteld in directe rede?  | 96  | .78   |
| • Naam geven                 | Geeft de leerling het jongetje een naam?  | 98  | .91   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen zich verslapen heeft?   | 70  | .40   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje op de wekker kijkt hoe laat het is ...?  | 90  | .79   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat de jongen schrikt, met het werkwoord schrikken of directe rede-drukkingen die gedachten uitdrukken? | 95  | .82   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen zich aankleedt?   | 98  | .74   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen zich snel aankleedt?  | 92  | .79   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje niet te laat wil komen, of bang is om te laat te komen?                                | 96  | .38   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen haast heeft en naar buiten gaat?  | 93  | .82   |
| • Naam geven                 | Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje iets zegt, roept of vraagt dat niet al bij een eerder item is aangekruist?             | 98  | .49   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen zijn jas aandoet?   | 95  | .88   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen zijn jas snel aandoet?  | 98  | .86   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen twee verschillende sokken aan heeft?  | 93  | .47   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat klasgenoten de jongen wijzen op zijn twee verschillende sokken?   | 75  | .39   |
| • Structuur                  | Benoemt de leerling de plaats van de ontdekking van de verschillende sokken?'   | 81  | .60   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets zien, denken of merken aan de sokken?  | 94  | .80   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets zeggen of roepen?  | 96  | .82   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets vinden van het feit dat de jongen twee verschillende sokken aanheeft?        | 98  | -.01  |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de jongen (zelf) ontdekt dat hij twee verschillende sokken aanheeft?  | 92  | .79   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje ziet/ merkt/ doorheeft ....?   | 89  | .65   |
| • Inhoud                     | Drukt de leerling uit dat de klasgenoten hem uitlachen?   | 99  | .99   |
| • M-woorden                  | Benoemt de leerling expliciet een gevoel en/ of mening van het jongetje aan het eind van het verhaaltje?                              | 98  | .56   |
| • Woordkeuze                 | Er is sprake van inadequaate woordgebruik.  | 72  | .30   |
| • Causale verbindingswoorden | De leerling gebruikt de oorzakelijke verbindingswoorden want, omdat, zodat, zo... dat, daarom   | 84  | .60   |
| • Vloeiendheid               | Sprekt de leerling aarzelend?   | 90  | .28   |
| • Vloeiendheid*              | De leerling spreekt aarzelend   | 88  | .12   |
| • Verstaanbaarheid           | Een streektaal of dialect   | 98  | -.01  |
| • Verstaanbaarheid           | Een vreemde of andere eerste taal van de leerling   | 99  | .49   |
| • Verstaanbaarheid           | Mompelend of binnensmonds spreken   | 100 | .-    |
| • Verstaanbaarheid           | Articulatieproblemen  | 98  | .-    |
| • Verstaanbaarheid*          | Negeer-geen van bovenstaande  | 96  | .20   |

Noot: \*: beoordelingseenheid niet in deze peiling gebruikt; -.: Kappa niet beschikbaar

## 2.5 Statistische analyse van de resultaten

Waar mogelijk en zinvol zijn de spreekprestaties van de leerlingen geanalyseerd met behulp van het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Dit programma maakt het mogelijk de moeilijkheid van de opgaven, de vaardigheid van de leerlingen en de verschillen tussen groepen leerlingen op één schaal af te beelden. Slechts bij één rapportage-eenheid bleek het mogelijk om de spreekprestaties met OPLM te analyseren. Het betrof de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties op de korte responstaak. De spreekprestaties op de overige spreektaken en aspecten zijn geanalyseerd met klassieke analyse-technieken (Lord & Novick, 1968). Zoals we zullen zien, zijn de scoreverdelingen bij de overige spreektaken en aspecten vaak uitzonderlijk scheef. Zo zijn er zeer veel leerlingen die bepaalde typen grammaticale fouten nooit maken en zeer weinig leerlingen die deze fouten een enkele keer of vaker maken. Anders dan in PPON gebruikelijk is, hebben wij de scoreverdelingen niet getransformeerd naar een schaal met een standaardnormale verdeling met een gemiddelde van 250 en een standaardafwijking van 50. Daardoor zijn de gemiddelden in de klassieke analyses niet gelijk aan percentiel 50, dit wil zeggen het punt op de schaal waarvoor geldt dat 50% van de leerlingen eenzelfde of lagere score behaalt. Dit heeft consequenties voor de rapportage van de spreekprestaties van de gemiddelde leerling. Anders dan gebruikelijk baseren we de prestaties van de gemiddelde leerling niet langer op de percentiel-50 leerling maar gaan we uit van de leerling met een gemiddelde score.

Voor de analyse van de vaardigheidsverschillen tussen groepen zijn verschillende analyse-technieken gebruikt. De verschillen tussen groepen op de IRT-schaal voor de inhoudelijke kwaliteit van de korte responstaken zijn met het programma OPLM geanalyseerd (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Voor alle overige spreektaken en beoordelingsaspecten is een beroep gedaan op klassieke analysetechnieken. Waar het continue en redelijk normaal verdeelde variabelen betrof – zoals het aantal inhoudselementen en het aantal metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden – is gebruikgemaakt van multiple regressieanalyse met behulp van de GENLIN-procedure uit het statistische pakket SPSS 20.0. Waar het variabelen van ordinaal meetniveau betrof, zijn de vaardigheidsverschillen tussen groepen op significantie getest met behulp van ordinale logistische regressieanalyse, uitgevoerd met de zogeheten *Polytomous Logit Universal Models* procedure (McCullagh, 1980). Dat was onder meer het geval bij de beoordelingsaspecten causale verbindingswoorden, vloeiendheid en verstaanbaarheid.

De gebruikte methode voor de analyse van de aanbodvragenlijst voor de leerkrachten is afhankelijk van de aard van de vragen. De verschillen tussen jaargroepen op de dichotome vragen zijn geanalyseerd met behulp van binaire logistische regressieanalyse (Agresti, 2002). De verschillen tussen groepen op de polytome vragen, zoals over de tevredenheid over de aandacht in de methode aan spreekvaardigheid, zijn geanalyseerd met behulp van ordinale logistische regressieanalyse, uitgevoerd met de zogeheten *Polytomous Logit Universal Models* procedure (McCullagh, 1980). De verschillen tussen groepen op de continue variabelen, zoals de tijdbesteding in minuten per week aan spreekvaardigheid, zijn geanalyseerd met behulp van variantieanalyse. In de analyses waren de groep (d.w.z. groep 8, 5 en SBO) en het desbetreffende achtergrondkenmerk (bijv. sekse) de onafhankelijke variabelen. Geanalyseerd is een model met het hoofdeffect van groep, het hoofdeffect van het achtergrondkenmerk en de interactie tussen beide.

## 2.6 De rapportage van de resultaten

De resultaten van de leerlingen op de korte responstaak, de beeldverhaaltaak en de nieuwsberichttaak beschrijven we in hoofdstuk 4, 5 en 6. Om een goed beeld te geven van de variatie van de spreekprestaties in de drie populaties rapporteren we de landelijke vaardigheidsniveaus voor vijf categorieën leerlingen:

- De zeer zwakke leerling: het vaardigheidsniveau dat karakteristiek is voor de 10% zwakste leerlingen (percentieelpunt P10);
- De zwakke leerling: het vaardigheidsniveau dat kenmerkend is voor de 25% zwakste leerlingen (percentieelpunt P25);
- De gemiddelde leerling;
- De vaardige leerling: het vaardigheidsniveau dat indicatief is voor de 25% beste leerlingen (percentieelpunt P75);
- De zeer vaardige leerling: het vaardigheidsniveau dat typerend is voor de 10% beste leerlingen (percentieelpunt P90).

De rapportage van de percentiepunten P25 en P75 is toegevoegd met het oog op een vergelijking met de voorlopige standaarden bij de referentieniveaus voor taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Daarin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse taal en rekenen. Voor het spreekonderwijs op de basisschool zijn vooral de referentieniveaus 1F en 2F van belang. Niveau 1F beschrijft een minimum- of drempelniveau en 2F een wenselijk of streefniveau. De Expertgroep definieerde de voorlopige standaard bij niveau 1F als het niveau dat voor ongeveer 75% van de leerlingen in het basisonderwijs haalbaar zou moeten zijn. De 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). In onze rapportage komt dit 1F-niveau overeen met het niveau van de zwakke PPON-leerling ofwel percentieelpunt P25. Volgens de Expertgroep kan van de 75% die de standaard bij niveau 1F haalt, een deel het daarop volgend niveau 2F bereiken. Niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool. De Expertgroep definieerde de voorlopige standaard bij 2F als het niveau dat 25% van de leerlingen zou kunnen halen. In onze rapportage komt dit 2F-niveau overeen met de spreekprestatie van de vaardige PPON-leerling ofwel percentieelpunt P75. Hiermee geven we een indruk van het inhoudelijke niveau dat feitelijk door de beste 75% ( $\pm$  niveau 1F) en de beste 25% ( $\pm$  niveau 2F) van de leerlingen gehaald wordt. Anders gezegd kan de lezer vaststellen hoe laag het inhoudelijke niveau van spreekvaardigheid is waarbij de zwakste 25% afhaakt en hoe hoog het niveau is dat minimaal door de beste 25% van de leerlingen gehaald wordt.

Behoudens één uitzondering behoeven de tabellen en grafieken in dit rapport geen verdere toelichting. De enige uitzondering betreft de rapportage van de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties op de korte responstaak, de enige rapportage-eenheid waarbij analyse met OPLM mogelijk bleek (zie paragraaf 2.5). Zoals in PPON te doen gebruikelijk is de moeilijkheidsgraad van de opgaven en de spreekvaardigheid van de leerlingen in één figuur afgebeeld (zie de figuur op pagina 64 en 65 in paragraaf 4.2). Omdat deze complexe figuur slechts één keer in dit rapport voorkomt, zijn de aanwijzingen voor de interpretatie ervan direct in de hoofdtekst opgenomen (in plaats van in hoofdstuk 2 over de wijze waarop de gegevens verzameld en gerapporteerd zijn).



# 3 Het onderwijsaanbod voor spreekvaardigheid

# 3 Het onderwijsaanbod voor spreekvaardigheid

Het onderwijsaanbod voor spreekvaardigheid is geïnventariseerd met een schriftelijke vragenlijst. Onderzocht zijn de tijdbesteding aan spreekonderwijs, het gebruik van methodes en andere leermiddelen, de spreekactiviteiten die leerlingen uitvoeren en de problemen die de leerkrachten ervaren bij het onderwijs in spreekvaardigheid. In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten van deze aanbodinventarisatie.

## 3.1 Inleiding

In het basisonderwijs vond de afname van de spreektaken plaats in de groepen 5 en 8. Wanneer groep 5 deelnam aan het onderzoek, is de leerkrachten van de groepen 4 en 5 gevraagd de vragenlijst over het onderwijsaanbod in te vullen. Wanneer groep 8 deelnam aan het onderzoek, is de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 gevraagd de lijst in te vullen. Omdat in vrijwel alle gevallen zowel groep 5 als groep 8 van dezelfde school deelnamen, is zo een overzicht verkregen van het onderwijsaanbod in spreekvaardigheid in de groepen 4 tot en met 8 van de deelnemende basisscholen. In het speciaal basisonderwijs is de lijst ingevuld door leerkrachten van de groepen die aan het onderzoek deelnamen. In totaal hebben 739 leerkrachten de vragenlijst beantwoord, van wie 182 (25%) uit het speciaal basisonderwijs (zie tabel 3.1).

Tabel 3.1 Respons op de vragenlijst over het onderwijsaanbod

|            | jaargroep | aantal vragenlijsten |
|------------|-----------|----------------------|
| Middenbouw | 4         | 108                  |
|            | 5         | 121                  |
| Bovenbouw  | 6         | 105                  |
|            | 7         | 111                  |
|            | 8         | 112                  |
| SBO        |           | 182                  |
| Totaal     |           | 739                  |

### 3.2 Aandacht voor spreekvaardigheidsonderwijs

De leerkrachten is gevraagd in hoeverre zij in hun groep aandacht besteden aan spreekvaardigheidsonderwijs: regelmatig, incidenteel, vrijwel geen aandacht, of anders. Gemiddeld besteedt 78% van de leerkrachten naar eigen zeggen regelmatig aandacht aan spreekvaardigheidsonderwijs en 18% doet dat incidenteel. Vrijwel geen aandacht wordt door 3% van de leerkrachten gerapporteerd. En 2% van de leerkrachten geeft een ander antwoord, zoals: "Alleen bij spreekbeurten, twee keer per jaar".

Ongeveer drie kwart van de leerkrachten geeft aan dat spreekvaardigheid in hun onderwijs ongeveer elke week aan de orde komt. De verschillen tussen de groepen in het basisonderwijs en het SBO zijn niet groot (van 68% in groep 8 tot 80% in groep 5). Tussen 15% en 34% van de leerkrachten besteedt minder dan elke week, maar vaker dan één keer per maand aandacht aan spreekvaardigheidsonderwijs, en tussen 3% en 7% doet dat één keer per maand. Eén tot twee procent van de leerkrachten laat spreekvaardigheid minder dan eens per maand aan de orde komen.

De leerkrachten is ook gevraagd naar het aantal minuten dat zij per week aan leesvaardigheidsonderwijs besteden. De tijdbesteding bleek sterk van leerkracht tot leerkracht te verschillen waarbij enkele extreme uitschieters voorkwamen. Om deze reden presenteren we de mediaan en het interkwartielbereik van het door leerkrachten geschatte aantal minuten, dit wil zeggen het bereik waarbinnen zich de middelste helft van de leerkrachten bevindt (zie tabel 3.2). De ene leerkracht besteedt zoals gezegd veel meer tijd aan spreekvaardigheid dan de andere. Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk als we in groep 8 de 25% leerkrachten die de minste tijd aan spreekvaardigheid besteden vergelijken met de 25% die daar de meeste tijd aan besteden. De 'onderste' 25% besteedt hooguit twintig minuten aan spreekvaardigheid tegen drie kwartier of meer voor de 'bovenste' 25%. In het SBO lijken de verschillen tussen leerkrachten nog groter dan in het regulier basisonderwijs: het onderste kwart besteedt maximaal 25 minuten per week aan spreekonderwijs en het bovenste kwart doet dat tenminste 85 minuten.

Tabel 3.2 Lestijd voor spreekvaardigheid (minuten per week)

| Groep       | aantal leerkrachten | mediaan van de lestijd | interkwartielbereik van de lestijd |
|-------------|---------------------|------------------------|------------------------------------|
| jaargroep 4 | 98                  | 30                     | 20-60                              |
| jaargroep 5 | 113                 | 30                     | 20-50                              |
| jaargroep 6 | 99                  | 30                     | 20-40                              |
| jaargroep 7 | 105                 | 30                     | 20-45                              |
| jaargroep 8 | 105                 | 30                     | 20-45                              |
| SBO         | 164                 | 30                     | 25-85                              |

In alle groepen in het regulier en speciaal basisonderwijs geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat een les spreekvaardigheid meestal minder dan 30 minuten duurt, en bij ongeveer 40% duurt de les ongeveer 30 minuten. Alleen voor groep 3 lopen de percentages wat meer uiteen: hier geeft 61% van de leerkrachten aan dat de lessen korter zijn dan 30 minuten, en bij slechts 30% duren de lessen ongeveer 30 minuten. Tussen 5% en 10% van de leerkrachten geeft aan dat lessen in spreekvaardigheid meestal 45 minuten duren en slechts bij 1% van hen duren de lessen een uur of langer.

Spreekvaardigheid kan ook bij andere vakken aan bod komen. Leerkrachten is gevraagd hoe vaak dat in hun groep voorkomt. In totaal besteedt 70% van de leerkrachten ongeveer elke week

aandacht aan spreekvaardigheid bij andere vakken. In groep 4 en het SBO is dit net iets vaker (respectievelijk 75% en 74%) dan in de andere groepen (tussen 64% en 70%). In totaal geeft 20% van de leerkrachten aan dat spreekvaardigheid bij andere vakken minder dan eens per week, maar vaker dan eens per maand aan de orde komt. Ditmaal bevinden groep 4 en SBO zich aan de lage kant van het bereik: 13% in groep 4 en 18% in het SBO, tegenover een bereik van 20% tot 23% in de overige groepen. In totaal besteedt 6% van de leerkrachten ongeveer elke maand aandacht aan spreekvaardigheid bij een ander vak en 5% doet dit nog minder vaak.

De leerkrachten is ook gevraagd welke vakken zij aandacht aan spreekvaardigheid besteden. Tabel 3.3. laat het percentage leerkrachten zien dat naar eigen zeggen voor het betreffende schoolvak aandacht schenkt aan spreekvaardigheid.

Tabel 3.3 Vakken waarbij spreekvaardigheid aan de orde komt (percentage leerkrachten)

|                    | Groep 4 | Groep 5 | Groep 6 | Groep 7 | Groep 8 | SBO |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----|
| Aardrijkskunde     | 15      | 55      | 55      | 48      | 50      | 54  |
| Biologie           | 24      | 44      | 28      | 31      | 36      | 32  |
| Engels             | 1       | 6       | 17      | 81      | 82      | 63  |
| Expressie/drama    | 50      | 61      | 58      | 62      | 62      | 64  |
| Geschiedenis       | 18      | 55      | 48      | 45      | 49      | 41  |
| Natuur en techniek | 21      | 24      | 22      | 27      | 21      | 18  |
| Rekenen/wiskunde   | 50      | 43      | 30      | 27      | 31      | 34  |
| Verkeer            | 53      | 40      | 34      | 32      | 27      | 41  |
| Wereldoriëntatie   | 50      | 48      | 49      | 56      | 46      | 77  |
| Anders             | 50      | 50      | 45      | 46      | 39      | 39  |

We zien hierbij een aantal verschillen tussen vakken, en een aantal verschillen tussen jaargroepen. De verschillen tussen leerjaren kunnen vaak eenvoudig toegeschreven worden aan het feit dat bepaalde vakken in sommige leerjaren niet tot het curriculum behoren. Zo zijn aardrijkskunde, biologie en geschiedenis slechts zwak vertegenwoordigd in de middenbouw en wordt Engels tot en met groep 6 nauwelijks genoemd. Voor verkeer geldt weer het omgekeerde: dit vak wordt minder genoemd in de hogere groepen en staat daar ook minder vaak op het rooster.

Een aantal verschillen tussen de vakken valt op. Bij rekenen/wiskunde zien we dat in de lagere groepen tot wel 50% (groep 4) van de leerkrachten aandacht besteedt aan spreekvaardigheids-onderwijs. Wellicht illustreert dit de veelbesproken 'taligheid' van het rekenonderwijs in de lagere groepen. Het vak dat het vaakst wordt aangekruist is expressie/drama (ongeveer 50 tot 64% per leerjaar) en het vak dat het minst vaak wordt aangekruist is natuur en techniek (tussen 18% en 27% per leerjaar). Opvallend is dat leerkrachten de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en wereldoriëntatie meer dan twee maal zo vaak aankruisen als het vak natuur en techniek.

Er zijn enkele verschillen tussen de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs: In het SBO wordt Engels veel minder vaak (63%) genoemd dan in de bovenbouw van het basisonderwijs (82%), en ook verkeer wordt vaker genoemd in het SBO (41%) dan in de bovenbouw van het basisonderwijs (27%). Opvallend groot is het verschil bij het vak wereldoriëntatie: in het SBO besteedt 77% van de leerkrachten van de oudste leerlingen bij dit vak aandacht aan spreekvaardigheid, in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs is dit 46%. De categorie 'anders' is vrij vaak aangekruist, tussen 39% en 50% in elk leerjaar. Leerkrachten konden hier aangeven bij welke vakken spreekvaardigheid nog meer aan de orde komt. Hierbij worden vaak de lessen genoemd die gericht zijn op sociale en emotionele ontwikkeling en godsdienstlessen. Verder wordt het kringgesprek vaak genoemd.



### 3.3 Methodes en aanvullend lesmateriaal

Als antwoord op de vraag welke hoofdmethode de leerkracht gebruikt voor het taalonderwijs, werden veertien verschillende taalmethodes genoemd. In minder dan 5% van de gevallen, alle in het SBO, wordt een combinatie van methodes gebruikt, of eigen materiaal. Vijf van de genoemde methodes werden op minder dan tien scholen gebruikt. De overige negen methodes zijn opgenomen in tabel 3.4. We zien dat *Taal Actief* nog altijd de meest gebruikte methode is, maar het marktaandeel is enigszins geslonken, evenals dat van *Taaljournaal*. Er is een aantal nieuwe methodes met een relatief groot marktaandeel: *Taalverhaal* van ThiemeMeulenhoff, de opvolger van *Taalleesland* van Bekadidact, *Taal op maat* van Noordhoff Uitgevers en *Taal in beeld* van Zwijsen. Het methodegebruik in midden- en bovenbouw van het reguliere basisonderwijs verschilt niet veel. Het aandeel van de verschillende methodes voor de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en het SBO verschilt op een aantal punten. Vooral de veelgebruikte methodes *Taal Actief* en *Taaljournaal* worden in het SBO minder gebruikt, en de methode *Taaltrapeze*, die specifiek gericht is op het speciaal basisonderwijs, wordt zeer veel gebruikt (38%).

Tabel 3.4 Het gebruik van taalmethodes in 2002 en 2010 (percentage leerkrachten)

| Methode                            | middenbouw basisonderwijs |      | bovenbouw basisonderwijs |      | SBO  |      |
|------------------------------------|---------------------------|------|--------------------------|------|------|------|
|                                    | 2002                      | 2010 | 2002                     | 2010 | 2002 | 2010 |
| Taal Actief (Malmberg)             | 41                        | 38   | 56                       | 39   | 15   | 6    |
| Taaljournaal (Malmberg)            | 24                        | 15   | 17                       | 16   | 9    | 8    |
| Taalverhaal (ThiemeMeulenhoff)     |                           | 13   |                          | 12   |      | 8    |
| Taal op maat (Noordhoff Uitgevers) |                           | 11   |                          | 11   |      | 2    |
| Taal in beeld (Zwijsen)            |                           | 10   |                          | 10   |      | 5    |
| Taalleesland (Bekadidact)          | 8                         | 4    | 8                        | 3    | 0    | 2    |
| Zin in taal (Zwijsen)              | 12                        | 4    | 9                        | 4    | 11   | 15   |
| Taaltijd (Noordhoff Uitgevers)     | 9                         | 3    | 9                        | 4    | 15   | 11   |
| Taaltrapeze (Bekadidact)           |                           | 0    |                          | 0    |      | 38   |

Tussen 81% en 91% van de leerkrachten gebruikt de hoofdmethode ook voor het spreekvaardigheidsonderwijs. Hierbij zien we geen verschil tussen de verschillende leerjaren van het BO en SBO.

De leerkrachten is ook gevraagd hoe intensief zij de hoofdmethode volgen. Zij hebben daarbij aangegeven hoeveel van de onderwerpen over spreekvaardigheid uit die methode daadwerkelijk aan bod komen. Van alle aangeboden onderwerpen in de gebruikte hoofdmethode komen er gemiddeld 60% (SBO) en 73% (groep 5) in de lessen aan de orde.

Een verschil met de peiling in 2002 is dat destijds op het SBO veel minder leerkrachten de hoofdmethode gebruikten: 51%, terwijl dat percentage nu 81% bedraagt. Wellicht heeft dit te maken met de toegenomen tevredenheid over de aandacht in de methode voor spreekvaardigheid (zie tabel 3.5). In 2002 gaf 40% van de leerkrachten in het SBO aan tevreden te zijn over de aandacht in de methode voor spreekvaardigheid, terwijl dit percentage in 2010 toegenomen is naar 60%.

Tabel 3.5 Tevredenheid over aandacht in methode voor spreekvaardigheid (percentage leerkrachten)

| Tevredenheid        | middenbouw | bovenbouw | SBO |
|---------------------|------------|-----------|-----|
| ja                  | 78         | 79        | 60  |
| gedeeltelijk        | 17         | 17        | 26  |
| nee                 | 6          | 4         | 13  |
| aantal leerkrachten | 197        | 279       | 136 |

Op de scholen voor regulier basisonderwijs is tussen 75% en 85% van de leerkrachten tevreden over de aandacht voor spreekvaardigheid in de door hen gebruikte hoofdmethode. Op het SBO is dat percentage lager: 60% is tevreden. Het percentage leerkrachten dat slechts gedeeltelijk tevreden is, ligt in het reguliere onderwijs tussen 14% en 20%, echt ontevreden is tussen 3% en 6%. Deze percentages liggen in het SBO hoger: 26% is slechts gedeeltelijk tevreden, 13% is ontevreden. De kritiek die leerkrachten in het SBO uiten, heeft met name te maken met de slechte aansluiting op de belevingswereld en het niveau van de leerlingen. De kritiek die leerkrachten in het regulier basisonderwijs op de methode hebben, is zeer uiteenlopend. Een aantal voorbeelden:

- veel opdrachten zijn hetzelfde;
- veel opdrachten geven te weinig uitdaging tot spreekvaardigheid;
- er komen niet veel verschillende gespreksvormen aan bod;
- te tijdrovend en niet altijd praktisch uitvoerbaar;
- geen duidelijke richtlijnen;
- (zwaar) gedateerd;
- onderwerpen sluiten niet aan bij de belevingswereld van de leerlingen;
- er bestaan geen toetsen voor dit onderdeel;
- er is te weinig tijd voor deze opdrachten.

Hoewel 27% van de leerkrachten die slechts gedeeltelijk of niet tevreden zijn over de aandacht voor spreekvaardigheid in de gebruikte hoofdmethode, vaker aanvullend materiaal raadplegen, geeft niemand van hen aan een speciale methode voor spreekvaardigheid te gebruiken. In paragraaf 3.4 gaan we hier verder op in.

### 3.4 Aanvullend les- of leermateriaal

Terwijl 81% tot 91% van de leerkrachten aangeeft de hoofdmethode te gebruiken voor spreekvaardigheidsonderwijs, zijn er vrijwel geen leerkrachten (variërend van 0% in SBO tot 2% in groep 7 en 8) die een speciale methode voor spreekvaardigheidsonderwijs gebruiken. De leerkrachten die een speciale methode voor spreekvaardigheid gebruiken (4%), zijn echter wel tevreden over de aandacht voor spreekvaardigheid in de gebruikte hoofdmethode. De 10% tot 20% van de leerkrachten die geen gebruik maakt van de hoofdmethode voor het spreekvaardigheidsonderwijs, hanteert wellicht aanvullend les- of leermateriaal. Leerkrachten in deze peiling maken namelijk ook in verschillende mate gebruik van aanvullend les- of leermateriaal. In het SBO maakt 36% gebruik van aanvullend materiaal en in het regulier basisonderwijs varieert dit van 16 tot 23%. In grote lijnen zijn de volgende reacties te onderscheiden:

- werken met een eigen invulling: spreekbeurten, kringgesprekken, boekbesprekingen en andere opdrachten;
- oefeningen uit logopedieprogramma (in SBO);

- oefeningen uit methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling;
- televisie en internet naar aanleiding van actualiteiten.

Tabel 3.6 Gebruik van aanvullend les- of leermateriaal voor spreekvaardigheid (percentage leerkrachten)

|   | middenbouw | bovenbouw | SBO     |
|---|------------|-----------|---------|
| gebruik speciale methode voor spreekvaardigheidsonderwijs | 2          | 2         | 0       |
| gebruik aanvullend les- of leermateriaal                  | 17         | 20        | 36      |
| aantal leerkrachten                                       | 227/223    | 327/319   | 158/166 |

### 3.5 Spreekactiviteiten

De leerkrachten hebben aangegeven hoe vaak zij de leerlingen in het lopende jaar spreekactiviteiten hebben laten uitvoeren. De dertien bevroegde spreekactiviteiten zijn gebaseerd op wat er in diverse taalmethodes aan spreektaken voorkomt. De variëteit aan toegepaste spreektaken is groot (zie tabel 3.7). Vrijwel alle leerkrachten laten de leerlingen deelnemen aan kring- en klassengesprekken. Ook het presenteren van een persoonlijk verslag komt als activiteit vaak voor. Ook de rangorde van de uitgevoerde activiteiten is in deze peiling nagenoeg hetzelfde als in die van 2002 (in 2002 zijn verslag en een boekbespreking van volgorde gewisseld en staat spreekbeurt iets lager in de rangorde). De percentages in de huidige peiling vallen over het algemeen lager uit dan in de peiling van 2002.

De activiteiten spreekbeurt, boekbespreking, discussiëren en debatteren komen in de bovenbouw vaker voor dan in de middenbouw. Er is ten aanzien van alle vormen van mondelinge communicatie geen verschil tussen de bovenbouw van het reguliere onderwijs en het SBO. De minst voorkomende activiteit is het meedoen aan debatwedstrijden. Dit komt nauwelijks voor.

Tabel 3.7 Spreekactiviteiten in het spreekonderwijs (percentage leerkrachten)

| Spreekactiviteiten  | middenbouw | bovenbouw | SBO |
|---|------------|-----------|-----|
| Leerlingen nemen deel aan kring- of klasgesprekken.   | 98         | 97        | 98  |
| Leerlingen geven een verslag van een persoonlijke belevenis.  | 81         | 79        | 86  |
| Leerlingen houden een dialoog (in toneelstukje, poppenkast, discussie).                                   | 72         | 87        | 85  |
| Leerlingen houden een spreekbeurt over een onderwerp.   | 54         | 95        | 90  |
| Leerlingen doen mee aan weeksluiting, (eind)musical, kerstviering.  | 57         | 77        | 80  |
| Leerlingen vertellen een verhaal.   | 60         | 63        | 74  |
| Leerlingen doen verslag van het werk in een werkgroepje.  | 58         | 68        | 64  |
| Leerlingen houden een boekbespreking.   | 46         | 71        | 58  |
| Leerlingen oefenen zakelijke boodschappen volgens bepaalde conventies (telefoon, winkel).                 | 47         | 48        | 55  |
| Leerlingen geven een instructie, bijvoorbeeld over de werking van een apparaat of de regels van een spel. | 40         | 50        | 43  |
| Leerlingen voeren een min of meer formele discussie, met discussieregels.                                 | 14         | 54        | 41  |
| Leerlingen voeren een debat.  | 3          | 25        | 21  |
| Leerlingen doen mee aan debatwedstrijden.   | 1          | 2         | 1   |

### 3.6 Aandacht voor doelgerichtheid

Eén van de basiskenmerken van spreekvaardigheid is doelgerichtheid. Spreken doe je met een bepaald doel voor ogen: je wilt iemand iets kenbaar maken, je wilt iets te weten komen, iemand overtuigen, enzovoort. De leerkrachten hebben aangegeven voor welke doelen zij de leerlingen nooit, soms of vaak spreektaken laten uitvoeren. Er zijn zes doelen gedefinieerd, afgeleid van de kerndoelen en de gebruikelijke indeling in de domeinbeschrijvingen van taalonderwijs. Het spreekdoel dat de meeste aandacht krijgt, is het weergeven van eigen ervaringen, meningen of voorkeur (zie tabel 3.8). Ook spreekdoelen als het geven van informatie en, in iets mindere mate, het krijgen van informatie, worden door leerkrachten als belangrijk spreekdoel herkend.

Deze resultaten komen overeen met de peiling van 2002. Ook de rangorde van de uitgevoerde activiteiten is in deze peiling nagenoeg hetzelfde als in die van 2002 (in 2002 zijn iets van een ander, de luisteraar, gedaan te krijgen en luisteraars overtuigen van volgorde gewisseld). Er is ten aanzien van de doelen geen verschil tussen het reguliere basisonderwijs en het SBO.

Tabel 3.8 Gemiddeld percentage leerkrachten dat de leerlingen 'vaak' spreektaken laat uitvoeren voor verschillende spreekdoelen

| Leerlingen oefenen in 'spreken' met het doel...       | middenbouw | bovenbouw | SBO |
|---|------------|-----------|-----|
| eigen ervaringen, meningen of voorkeur weer te geven. | 71         | 70        | 74  |
| informatie te geven aan een of meer luisteraars.      | 53         | 61        | 57  |
| informatie te krijgen van een of meer luisteraars.    | 37         | 48        | 45  |
| de luisteraar te vermaken.                            | 15         | 22        | 18  |
| iets van een ander, de luisteraar, gedaan te krijgen. | 7          | 7         | 8   |
| luisteraars te overtuigen.                            | 3          | 11        | 6   |

### 3.7 Aandacht voor publieksgerichtheid

Een ander belangrijk kenmerk van spreekvaardigheid is publieksgerichtheid. Spreken doe je met een bepaald publiek voor ogen: tegenover een vriend druk je je anders uit dan tegenover een officiële instantie. Een boodschap voor thuis hoeft aan minder conventies te voldoen dan een verslag van een ongeval dat je zou geven aan de politie. De leerkrachten hebben aangegeven hoe vaak zij de leerlingen spreekopdrachten laten uitvoeren voor zes verschillende publieksgroepen. Zij konden daarbij kiezen uit de antwoordmogelijkheden niet, soms en vaak (zie tabel 3.9). Bij vrijwel alle leerkrachten voeren de leerlingen spreekopdrachten uit met leerlingen uit de eigen groep als publiek. De meeste leerkrachten - 67% tot 79% – doen dat naar eigen zeggen vaak. Medeleerlingen zijn niet het enige publiek. Nemen we antwoordmogelijkheden 'soms' en 'vaak' samen, dan worden bijvoorbeeld leerlingen uit een andere groep op de eigen school of familie, vrienden en bekenden door minimaal de helft van de leerkrachten als publiek aangewezen.

Tabel 3.9 Gemiddeld percentage leerkrachten dat de leerlingen 'soms of vaak' spreekopdrachten laat uitvoeren voor verschillende publiekscategorieën

| Publiekscategorie   | middenbouw | bovenbouw | SBO |
|---|------------|-----------|-----|
| medeleerlingen uit de eigen groep                               | 99         | 100       | 96  |
| leerlingen van een andere groep op de eigen school              | 57         | 68        | 73  |
| familieleden, vrienden of bekenden                              | 50         | 66        | 59  |
| (uzelf of leerlingen die spelen voor) onbekende volwassenen     | 32         | 48        | 44  |
| (uzelf of leerlingen die spelen voor) onbekende leeftijdgenoten | 29         | 35        | 27  |
| (uzelf of leerlingen die spelen voor) officiële instanties      | 17         | 39        | 22  |

Deze resultaten komen overeen met de peiling van 2002. Ook de rangorde van de genoemde publieksgerichtheid is in deze peiling nagenoeg hetzelfde als in die van 2002 (in 2002 stond echter (uzelf of leerlingen die spelen voor) officiële instanties hoger in de rangorde). Er zijn ten aanzien van de publieksgerichtheid geen grote verschillen tussen het reguliere onderwijs en het SBO.

### 3.8 Ervaren belemmeringen voor goed spreekvaardigheidsonderwijs

Voor vijf mogelijke problemen hebben leerkrachten aangegeven in hoeverre zij deze als belemmering ervaren voor goed spreekvaardigheidsonderwijs (zie tabel 3.10). Het meest genoemde probleem is dat het onderwijsprogramma te overladen is om voldoende tijd aan spreekvaardigheid te kunnen besteden (van 21% in SBO tot 33% in groep 6). Echter, slechts een kwart van de leerkrachten ziet dit probleem ook daadwerkelijk als belemmering.

Tabel 3.10 Gemiddeld percentage leerkrachten dat een bepaald probleem als belemmering ziet voor goed spreekvaardigheidsonderwijs

| Publiekscategorie   | middenbouw | bovenbouw | SBO |
|---|------------|-----------|-----|
| • Het onderwijsprogramma is te overladen om voldoende tijd aan spreekvaardigheid te kunnen besteden.          | 29         | 29        | 21  |
| • Ik heb geen geschikt materiaal (waaronder apparatuur) om spreekvaardigheidsoefeningen uit te kunnen voeren. | 17         | 14        | 25  |
| • De methode die ik voor het taalonderwijs gebruik, is eigenlijk niet geschikt.                               | 10         | 9         | 26  |
| • Ik heb onvoldoende tijd om mijn lessen spreekvaardigheid goed voor te bereiden.                             | 9          | 6         | 16  |
| • Het ontbreekt mij aan voldoende deskundigheid om goed spreekvaardigheidsonderwijs te kunnen geven.          | 4          | 4         | 3   |



## 4 Spreekvaardigheid in korte interacties

## 4 Spreekvaardigheid in korte interacties

Dit hoofdstuk is gewijd aan de spreekvaardigheid van leerlingen in korte interacties. Eerst geven we een korte beschrijving van de spreekopgaven, de wijze waarop ze zijn afgenomen en de aspecten waarop de spreekprestaties beoordeeld zijn. Vervolgens rapporteren we de resultaten met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit, woordkeuze, grammaticaliteit, beleefdheidsvormen, ‘vloeiendheid’ en verstaanbaarheid. Tot slot bespreken we de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van een verschillend formatiegewicht.

### 4.1 Inleiding

Op school en daarbuiten komt het verwerken en vervolgens mondeling weergeven van informatie regelmatig aan de orde. In dit hoofdstuk staat de vaardigheid in het spreken tijdens korte interacties centraal. De spreekvaardigheid is vastgesteld met de zogeheten korte responstaak (KRT). Het zwaartepunt ligt bij korte informatie-uitwisselingen tussen twee personen zoals die zich dagelijks in vele situaties voordoen.

De KRT bevatte voor leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO respectievelijk 33, 30 en 32 spreekopgaven. Daarvan zijn 23 opgaven in alle 3 groepen afgenomen. De opgaven vereisen dat de leerling zich verplaatst in een situatie waarin een duidelijk spreekdoel is. De leerling wordt gevraagd dit spreekdoel vorm te geven. Een voorbeeld van een opgave is hieronder weergegeven.

*(de leerling leest en hoort:)*

Sem wil uit school graag bij zijn vriendje Sahin gaan spelen  
Wat vraagt Sem aan de vader van Sahin?

De leerling neemt bij het antwoorden de rol van Sem op zich, en antwoordt bijvoorbeeld:  
“Kan ik met Sahin afspreken?”

De introductie en de vraagstelling van de opgaven werden op papier of op het scherm van een laptop aangeboden. Deze laptop werd ook gebruikt voor het afspelen van de geluidsfragmenten en het opnemen van spraak van de leerling.

De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld door negen beoordelaars: twee afgestudeerde taalwetenschappers en zeven studenten taalwetenschap. Na een intensieve training beoordeelden zij de kwaliteit van de spreekprestaties op de volgende negen aspecten van spreekvaardigheid:

- Inhoud
- Woordkeuze
- Prescriptief grammaticale fouten, zoals het gebruik van *hun* in plaats van *hen*, *leggen* in plaats van *liggen* en *als* in plaats van *dan*;



- Syntactische fouten;
- Morfologische fouten;
- Beleefdheidsvormen, zoals groeten, bedanken, *U* zeggen in plaats *jij* en het noemen van de aangesprokene bij naam;
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken;
- Verstaanbaarheid;
- Globaal kwaliteitsoordeel.

Voor aanvullende informatie over de korte responstaak en de manier waarop de spreekopgaven zijn afgenomen, beoordeeld en geanalyseerd wordt verwezen naar paragraaf 1.1 en bijlage 1.

Om de gegevens in de tabellen op juiste wijze te kunnen interpreteren is een opmerking hier op zijn plaats. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties is het enige beoordelingsaspect dat geanalyseerd is met het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Dit programma maakt het mogelijk om de moeilijkheid van de opgaven, de vaardigheid van de leerlingen en de verschillen tussen groepen leerlingen op één schaal af te beelden. Bij de overige beoordelingsaspecten (zie paragraaf 4.2 t/m 4.7) bleek analyse met OPLM niet zinvol. Zoals we zullen zien, is de scoreverdeling daar vaak uitzonderlijk scheef. Zo zijn er zeer veel leerlingen die bepaalde typen grammaticale fouten nooit maken en zeer weinig leerlingen die deze fouten een enkele keer of vaker maken. Anders dan in PPON gebruikelijk is, hebben wij de scoreverdelingen niet 'recht getrokken' (vakjargon: genormaliseerd). Daardoor is de gemiddelde score niet langer gelijk aan percentiel 50, dit wil zeggen het punt op de schaal waarvoor geldt dat 50% van de leerlingen eenzelfde of lagere score behaalt. In de rapportage van de vaardigheid van de gemiddelde leerling baseren we ons daarom niet langer op de percentiel-50 leerling maar gaan we uit van de leerling met een gemiddelde score.

## 4.2 Inhoud

De inhoudelijke kwaliteit van het spreken in korte interacties is vastgesteld met behulp van 51 spreekopgaven. Na verwijdering van negen onbruikbare opgaven kon de spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO op één schaal worden samengebracht. Wij bespreken de vaardigheid van de leerlingen aan de hand van achttien voorbeeldopgaven waarvan de moeilijkheid is weergegeven in de figuur op pagina 64.

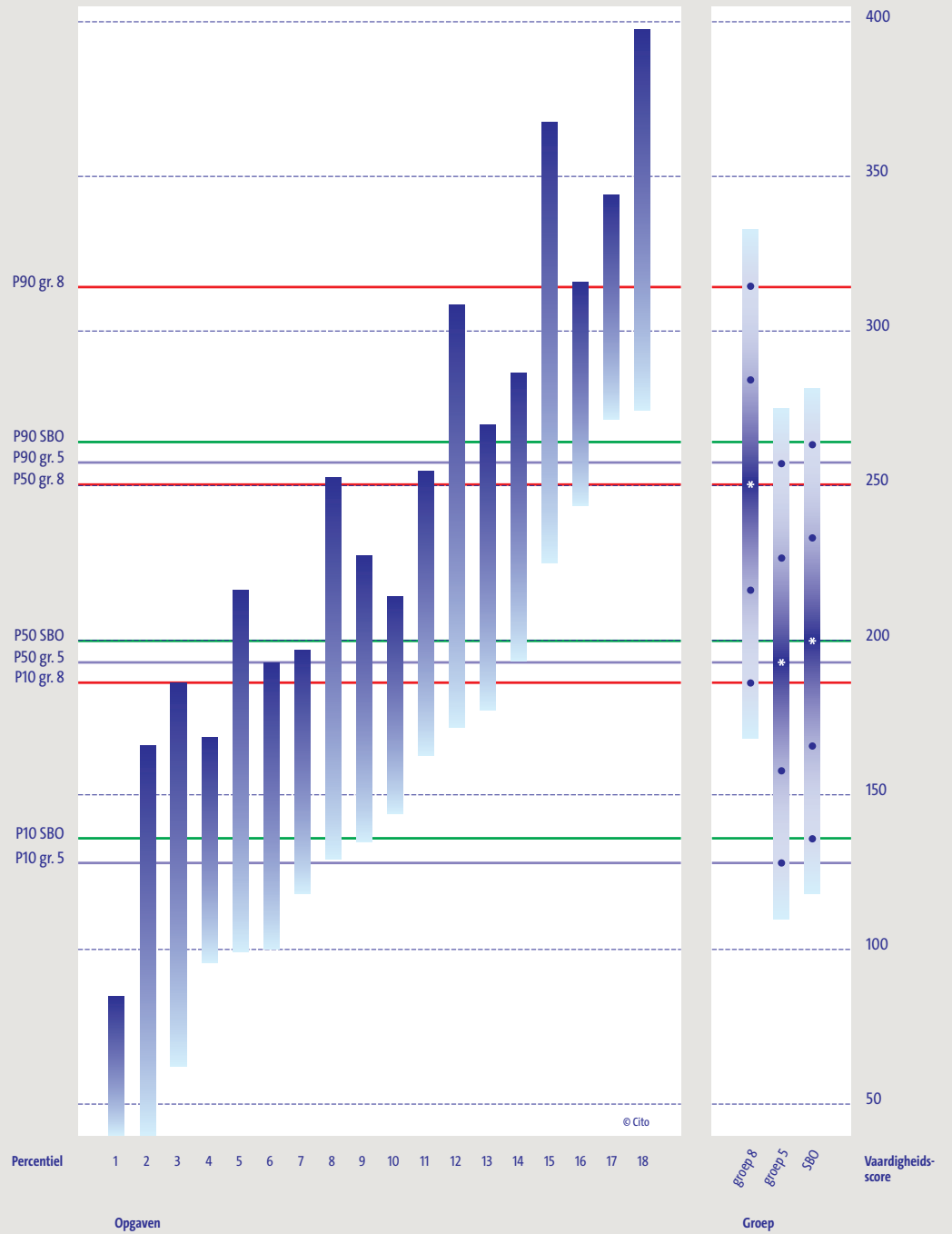
### Uitleg bij de grafiek

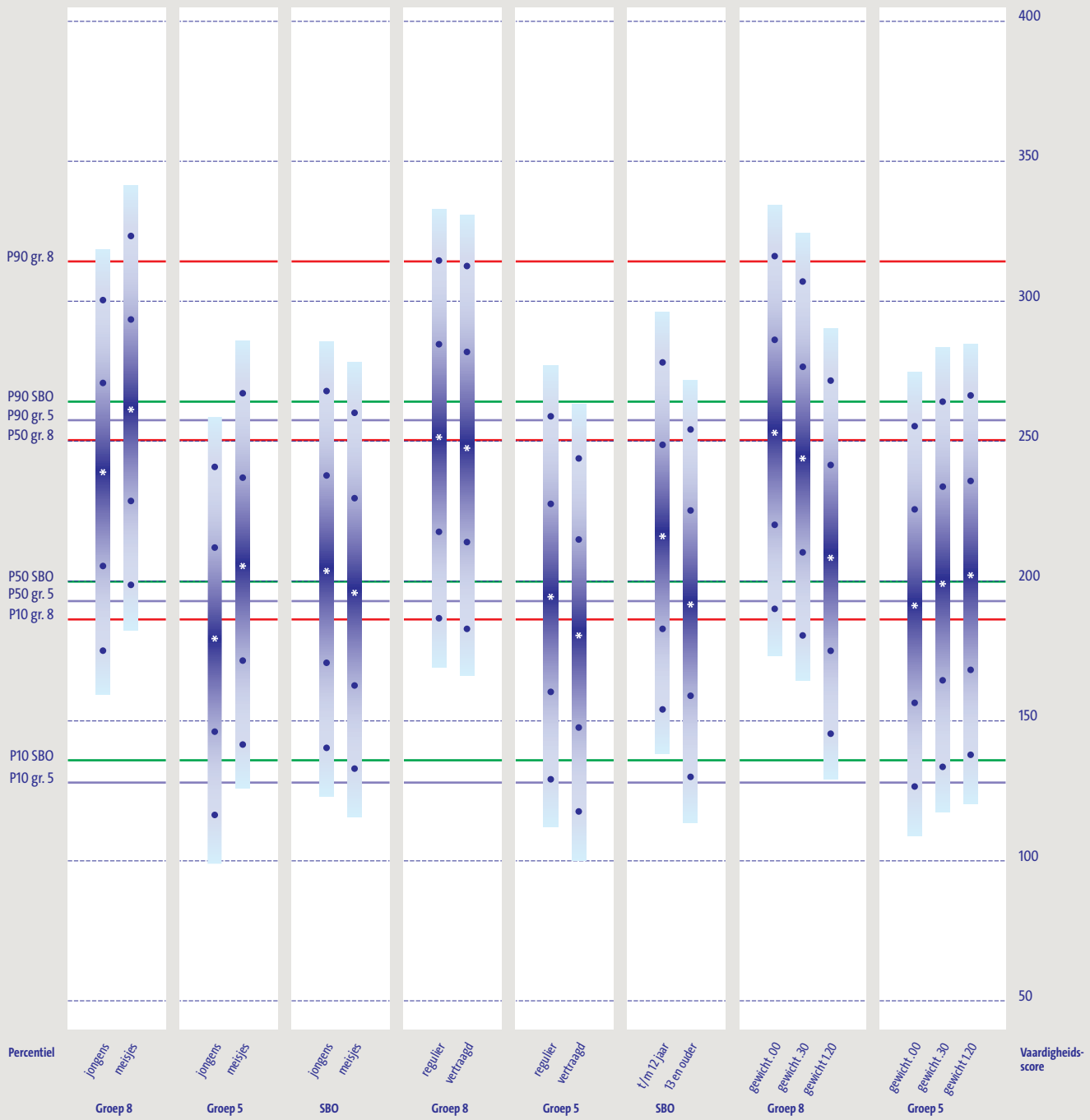
Op de y-as, aan de rechterkant van de grafieken, zijn de *vaardigheidsscores* aangegeven die kunnen worden behaald. Op de linker verticale lijn van de grafiek zijn *percentielwaardes* aangegeven voor de afzonderlijke groepen. Leerlingen in percentiel 10 hebben een hoger vaardigheidsniveau dan 10% van de leerlingen in hun groep, maar een lager niveau dan 90% van de leerlingen. Leerlingen in percentiel 50 hebben een precies gemiddeld vaardigheidsniveau: 50% van de leerlingen in deze groep heeft een hogere vaardigheidsscore dan deze leerling, en 50% van de leerlingen heeft een lagere vaardigheidsscore. Leerlingen in percentiel 90 scoren beter dan 90% van de leerlingen in hun groep, slechts 10% van de leerlingen in de betreffende groep presteert nog beter.

We kunnen zo bijvoorbeeld aflezen dat een leerling van groep 8 in percentiel 50 een vaardigheidsscore behaalt van 250.

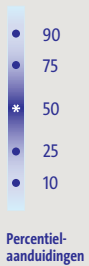
In het linker gedeelte van de grafiek is een aantal *voorbeeldopgaven* afgebeeld, gerangschikt naar moeilijkheid. De gemakkelijkste opgaven, die ook door de minst vaardige leerlingen over het algemeen goed gedaan worden, staan links in de grafiek, de moeilijkste opgaven staan rechts. Het balkje boven het voorbeeldnummer geeft de moeilijkheid van de opgave aan. De onderkant van het balkje geeft die vaardigheidsscore weer, waarbij de kans om de opgave

## De vaardigheidsschaal Spreekvaardigheid in korte interacties





SBO = speciaal basisonderwijs



goed te maken 50% is. Een leerling die een lagere vaardigheidsscore heeft, beheerst deze opgave niet, evenmin als andere opgaven met een vergelijkbare moeilijkheidsgraad. De vaardigheidsscore waarbij de kans om de opgave te maken 80% is, wordt weergegeven door de bovenkant van het balkje. Leerlingen met een vaardigheidsscore die ligt tussen de onder- en de bovenkant van het balkje, hebben een *matige* beheersing van deze opgave. Leerlingen die een vaardigheidsscore hebben die ligt boven de bovengrens van het balkje, hebben een *goede* beheersing van de opgave.

In de grafiek is het bereik van de vaardigheidsscores van *verschillende groepen* van leerlingen afgebeeld. Zo zien we de vaardigheidsscores van de groepen 8, 5 en SBO, maar ook van groeperingen naar geslacht, leertijd en formatiegewicht binnen deze groepen. De gemiddelde score van de verschillende groeperingen van leerlingen is aangegeven met een sterretje. In dit gedeelte van de grafiek is geen weergave van de vaardigheidsscores van groepen uit de vorige peiling spreekvaardigheid opgenomen. De relatieve moeilijkheid van de opgaven die zowel in de vorige als de huidige peiling zijn afgenomen, was namelijk niet hetzelfde. Vergelijking van de prestaties op dezelfde schaal is daardoor niet mogelijk. Wel kan het patroon van de resultaten van beide peilingen vergeleken worden, zoals gebeurt in de volgende deelparagraaf.

### **Verschillen tussen groep 8, 5 en SBO**

In rapportages van PPON is het gebruikelijk om de gemiddelde vaardigheidsscore van een groep op 250 te stellen. In deze grafiek geldt dit uitsluitend voor de gemiddelde vaardigheidsscore van groep 8. De gemiddelde vaardigheidsscore (percentiel 50) in groep 5 bedraagt 192 en die in de SBO-groep 199. De leerlingen in de laatstgenoemde groepen behalen dus een vaardigheidsscore die ongeveer één standaarddeviatie (50 schaalpunten) lager is dan die van groep 8. Daarmee verschilt groep 8 significant van groep 5 (effectgrootte: 1,15) en van SBO (effectgrootte 1,01). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier zeer grote vaardigheidsverschillen. Groep 5 en SBO verschillen niet significant van elkaar. Dit beeld komt overeen met de resultaten op de korte responstaak in de vorige peiling spreekvaardigheid: ook toen verschilden groep 5 en SBO nauwelijks van elkaar.

Uit de grafiek is duidelijk af te lezen dat er ook een aanzienlijke overlap is tussen de groepen. De meest vaardige leerlingen van de groepen 5 en SBO, gerepresenteerd door de leerlingen in percentiel 90, scoren net iets boven het niveau van een gemiddelde leerling van groep 8. De gemiddelde leerlingen van de groepen 5 en SBO, gerepresenteerd door percentiel 50, scoren net iets boven het niveau van de zeer zwakke leerlingen van groep 8, die worden gerepresenteerd door percentiel 10. Zoals in de grafiek te zien is, verschilt de eindgroep van het SBO nauwelijks van groep 5 in het reguliere onderwijs, een beeld dat overeenkomt met de vorige peiling Spreekvaardigheid in 2002/3.

### **Wat leerlingen kunnen: aantal beheerste opgaven per groep**

In de grafiek zijn achttien voorbeeldopgaven opgenomen. Vijftien van deze opgaven zijn door alle drie de groepen leerlingen gemaakt. Daarnaast is er van elke groep een opgave opgenomen die alleen in de betreffende groep is afgenomen. Hoewel deze opgaven niet door elke groep gemaakt zijn, is aan de moeilijkheid van de opgave wel af te lezen, of een leerling uit een andere groep de opgave wel of niet goed zou maken, als de leerling deze opgave zou krijgen voorgelegd. In groep 8 beheerst de percentiel-10 leerling 13 opgaven van de gehele opgavenverzameling goed, 15 opgaven matig, en 15 opgaven niet. De percentiel-50 leerlingen beheerst 21 opgaven goed, 19 opgaven matig, en 3 opgaven niet. De percentiel-90 leerling in groep 8 beheerst 29 goed en 14 opgaven matig. Er is geen enkele opgave die deze zeer vaardige leerling niet beheerst.

In groep 5 beheerst de percentiel-10 leerling 6 opgaven van de gehele opgavenverzameling van 43 opgaven goed, 11 opgaven matig, en 26 opgaven niet. De percentiel 50-leerling in groep 5 beheerst 13 opgaven goed, 15 opgaven matig, en 15 opgaven niet. De percentiel-90 leerling in

groep 5 beheerst 20 opgaven goed, 17 opgaven matig, en 6 opgaven niet. In de eindgroep van het SBO beheerst de percentiel-10 leerling 7 opgaven van de gehele opgavenverzameling goed, 11 opgaven matig en 25 niet. De percentiel-50 leerling in het SBO beheerst 16 opgaven goed, 14 opgaven matig, en 13 opgaven niet. De percentiel-90 leerling beheerst 23 opgaven goed, 17 opgaven matig, en 3 opgaven niet.

### **Wat leerlingen kunnen: voorbeeldopgaven bij de vaardigheidsniveaus**

We beschrijven de vaardigheid van de zeer zwakke leerling (percentiel-10 leerling), gemiddelde leerling (percentiel-50 leerling) en zeer vaardige leerling (percentiel-90 leerling) van de verschillende groepen aan de hand van de achttien opgaven die in de grafiek zijn weergegeven. Ter wille van de presentatie zijn de voorbeelden opgedeeld in drie delen: de voorbeeldopgaven 1 t/m 7 (deze worden door zowel de percentiel-10 leerling van groep 5 als de percentiel-10 leerling van het SBO tenminste matig beheerst), de voorbeeldopgaven 8 t/m 13 (niet beheerst door percentiel-10 leerlingen van groep 5 en SBO, maar wel door de percentiel-50 leerlingen van zowel groep 5 als SBO) en de voorbeeldopgaven 14 t/m 18 (niet beheerst door de percentiel-50 leerlingen van groep 5 en SBO).

De voorbeeldopgaven zijn naar moeilijkheidsgraad geordend.

#### *Voorbeeldopgaven 1 t/m 7 behorend bij de vaardigheidsschaal voor Inhoud*

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>1</b> Tijmen is binnenkort jarig. Zijn ouders vragen wat hij voor zijn verjaardag wil hebben.</p> <p>Wat zegt Tijmen? Kijk naar het plaatje (hierbij wordt de foto van een jong hondje getoond).</p> | <p><b>5</b> Kijk goed naar het plaatje (hierbij wordt een plaatje getoond van een kampeerterrein met een groot bord erbij waarop staat "Camping Oase").</p> <p>Je gaat hier naartoe op vakantie. Je vriendje vraagt waar je naar toe gaat.</p> <p>Luister goed en geef antwoord.</p>  |
| <p><b>2</b> Luuk kan door ziekte niet naar de basketbaltraining komen. Hij vraagt aan zijn vriend Diego om dat door te geven aan de trainer.</p> <p>Wat zegt Diego tegen de trainer?</p>                   | <p>Kinderstem: "Hé, waar ga je naartoe met vakantie?"</p>   |
| <p><b>3</b> Stel je voor.</p> <p>Je zit op school. Je wordt ziek. Je gaat aan de directeur vragen of je naar huis mag bellen.</p> <p>Wat zeg je tegen de directeur?</p>                                    | <p><b>6</b> De medewerker van de politie vraagt wat voor portemonnee het is en hoe die eruit ziet. Tom geeft een beschrijving.</p> <p>Wat zegt Tom? Kijk naar het plaatje (hierbij wordt een foto getoond van een leren portefeuille in verschillende tinten bruin, met daarop een rood-met-zwart vogeltje en daarbij in rode letters het woord "Orioles").</p> |
| <p><b>4</b> Brian weet niet zeker of de pols gebroken is.</p> <p>Wat raadt Brian Isabel aan? Kijk naar het plaatje (hierbij wordt een foto van de behandelkamer van een arts getoond).</p>                 | <p><b>7</b> Je komt uit school. Er is niemand thuis en je hebt de sleutel van de voordeur vergeten. Je weet dat de buurvrouw een sleutel heeft. Wat zeg je tegen de buurvrouw?</p> <p>Luister goed en geef antwoord.</p> <p>Vrouwenstem: "Hallo, wat is er?"</p>  |

### *De voorbeeldopgaven 1 t/m 7*

Voorbeeldopgave 1 wordt ook door de zwakste leerlingen (percentiel 10 van groep 5 en SBO) over het algemeen goed beheerst. De leerling wordt in deze opgave gevraagd om, in de rol van Tijmen, aan zijn ouders te vertellen dat hij een hond wil voor zijn verjaardag. De opgave is alleen voorgelegd aan leerlingen van groep 5, maar gezien de lage moeilijkheidsgraad van deze opgave mogen we aannemen dat bijna alle leerlingen uit alle drie groepen deze opgave beheersen.

Voorbeeldopgave 2 wordt door de zwakste leerlingen van groep 5 en SBO matig beheerst. Door de gemiddelde leerling van deze groepen en door alle leerlingen van groep 8 wordt de opgave goed beheerst. In deze opgave vertelt de leerling aan een sportleraar, dat zijn vriend niet kan komen. Om het maximale aantal punten in deze opgave te behalen is het niet voldoende om te zeggen dat Luuk niet komt. Dat is slechts de minimaal benodigde informatie, waarbij de reden in het midden wordt gelaten – misschien komt Luuk wel niet, omdat hij geen zin heeft. Het is gebruikelijk, en welsprekender, om ook te vermelden dat Luuk niet komt omdat hij ziek is. Als een leerling dit doet, behaalt hij het maximale aantal punten.

Voorbeeldopgave 3 wordt eveneens matig beheerst door de zeer zwakke leerlingen van groep 5 en SBO, en goed beheerst door de gemiddelde leerlingen van deze groepen en alle leerlingen van groep 8. Om het maximale aantal punten voor opgave 3 te behalen, moet de leerling aangeven dat hij naar huis wil bellen én de reden daarvoor aangeven, namelijk dat hij ziek is.

Voorbeeldopgave 4 is alleen voorgelegd aan leerlingen van groep 8. De moeilijkheidsgraad van deze opgave is vergelijkbaar met die van opgave 3. Bij deze opgave moet een leerling een ander kind, dat ernstig gevallen is, aanraden om naar een dokter of naar het ziekenhuis te gaan. De zeer zwakke leerlingen van groep 5 en SBO beheersen een dergelijke opgave matig, de overige leerlingen beheersen een dergelijke opgave goed.

Voorbeeldopgave 5 is iets moeilijker. Om het maximale aantal punten te behalen moet de leerling niet alleen aangeven dat hij gaat kamperen, maar iets specifieker zijn door ook de naam van de camping te vermelden, of tenminste te vermelden dat het gaat om een camping met een zwembad. Voor de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen van groep 5 en SBO én de zeer zwakke leerling van groep 8 is deze opgave nog uitdagend: deze leerlingen beheersen de opgave matig. De gemiddelde leerling van groep 8 en de zeer vaardige leerling van groep 5 en SBO beheersen deze opgave goed.

Voorbeeldopgave 6 maakt deel uit van een langer scenario, waarvan ook de voorbeeldopgaven 13 en 15 deel uitmaken. In dit scenario is een jongen, Tom, van zijn fiets gevallen. Daarbij is hij zijn portemonnee verloren. Hij belt vervolgens met de afdeling gevonden voorwerpen van de politie, om te vragen of zijn portemonnee daar is. In voorbeeldopgave 6 moet de leerling een beschrijving geven van de verloren portemonnee aan de hand van een foto. Er zijn verschillende kenmerken van de portemonnee die de leerling kan beschrijven, sommige zeer opvallend, zoals: vierkant, verschillende kleuren, bruin, met een woord of letters erop, of met een vogeltje erop. Om het maximale aantal punten te behalen, moet een leerling minimaal 3 correcte kenmerken van de portemonnee noemen. De zeer zwakke leerlingen van groep 5, van SBO én van groep 8 beheersen deze opgave matig. De gemiddelde leerlingen van groep 5, SBO en groep 8 beheersen deze opgave goed.

Bij voorbeeldopgave 7 moet de leerling aan zijn buurvrouw vragen om de voordeursleutel van zijn eigen huis. Een leerling die uitsluitend vraagt om de sleutel van zijn huis, en niets vermeldt over het vergeten van de sleutel of dat er niemand thuis is, is net iets te kortaf, en scoort daarom niet het maximale aantal punten. Een leerling die uitsluitend zegt: "Er is niemand thuis, en ik ben mijn sleutel vergeten", maar daarbij niet vraagt om de sleutel van zijn huis, scoort nog minder punten. Met deze uitspraak wordt namelijk net iets te veel aan de gevolgtrekkingen van de gesprekspartner overgelaten. Alleen wanneer een leerling vraagt om de sleutel en daarbij nog iets van de omstandigheden vermeldt die tot zijn vraag leiden, wordt het maximale aantal punten toegekend. Deze opgave wordt matig beheerst door de percentiel de zeer zwakke en

de gemiddelde leerlingen van groep 5, en de zeer zwakke leerlingen van SBO en groep 8. De gemiddelde leerlingen van SBO en groep 8 beheersen de opgave goed.

### Voorbeeldopgaven 8 t/m 13 behorend bij de vaardigheidsschaal voor Inhoud

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>8</b> Stel je voor.<br/>De meester vraagt of je hem na schooltijd wilt helpen met opruimen. Maar je kunt niet. Je wilt dat netjes zeggen.</p> <p>Wat zeg je tegen de meester?</p>  | <p><b>11</b> Martijn is bijna jarig. Hij nodigt je uit voor zijn verjaardag. Je wilt graag komen en je wilt weten wat hij voor zijn verjaardag wil hebben.<br/>Luister goed en geef antwoord.</p> <p>Pieptoon – Kinderstem door telefoon: “Hallo, met Martijn. Zaterdag vier ik mijn verjaardagsfeestje. Kom je ook?”</p>   |
| <p><b>9</b> Stel je voor.<br/>Je bent op bezoek bij je oom en tante in een grote stad. Ze wonen in de Tuinstraat. Je gaat buiten spelen. Maar dan raak je de weg kwijt! Je ziet een mevrouw lopen. Die wil jou misschien wel helpen.</p> <p>Wat zeg je tegen haar?</p>   | <p><b>12</b> Je vriendje wordt geplaagd omdat hij een rare bril heeft.</p> <p>Wat zeg je tegen je vriendje om hem te troosten?</p>  |
| <p><b>10</b> Je bent bij je klasgenoot Marc blijven spelen. Als je thuiskomt merk je, dat je je trui bent vergeten. Je belt op, om te vragen, of Marc jouw trui morgen wil meenemen naar school. Je krijgt een antwoordapparaat. Luister goed, en spreek je boodschap in.</p> <p>Pieptoon – vrouwenstem op antwoordapparaat:<br/>“Hallo, dit is het antwoordapparaat van de familie Van den Berg. Wij zijn er even niet. Spreek je boodschap in, en we bellen zo snel mogelijk terug.”</p> | <p><b>13</b> Tom komt thuis van school en heeft een kapotte broek. Zijn zus Rosa vraagt wat er gebeurd is.</p> <p>Wat antwoordt Tom? Kijk naar het plaatje (hierbij wordt een foto getoond van een jongen die op de grond ligt, half verstrengeld in een gevallen fiets. De fiets ligt op een fietspad, net iets voorbij een paaltje en een eveneens omgevallen</p> |

### De voorbeeldopgaven 8 t/m 13

De voorbeeldopgaven die hierboven besproken werden, worden door de zeer zwakke (percentiel-10) leerlingen van zowel groep 5 als SBO tenminste matig beheerst. Voor voorbeeldopgave 8 gaat dit niet meer op. Bij deze opgave moet de leerling verwoorden wat je tegen de meester zegt als je hem na school niet kunt helpen opruimen. De meeste leerlingen kunnen wel aangeven dat zij na school niet gaan helpen met opruimen. De meer vaardige leerlingen geven daarnaast ook nog een argument waarom ze de meester niet kunnen helpen, hetgeen leidt tot een maximaal aantal punten. De zeer zwakke leerling van groep 5 beheerst deze opgave niet, terwijl de zeer zwakke leerling in de SBO-groep deze opgave matig beheerst. De gemiddelde leerlingen van groep 5 en SBO en de zeer zwakke leerlingen van groep 8 beheersen deze opgave eveneens matig. De vaardigste leerlingen van groep 5 en SBO beheersen deze opgave goed, net als de gemiddelde leerlingen van groep 8.

Bij voorbeeldopgave 9 moet de leerling, nadat hij verdwaald is, de weg vragen naar het huis van zijn oom en tante in de Tuinstraat. Om een maximaal aantal punten te behalen, moet de leerling niet alleen vragen naar de Tuinstraat, maar ook zijn vraag op een adequate manier inkleden door bijvoorbeeld te zeggen dat hij verdwaald is. De zeer zwakke leerlingen van groep

5 en SBO beheersen deze opgave niet, de gemiddelde leerlingen van groep 5 en SBO beheersten deze opgave matig, evenals de zeer zwakke leerlingen van groep 8.

Bij voorbeeldopgave 10 moet de leerling in een boodschap aan zijn vriend Mark vragen, of die zijn trui, die hij bij Mark thuis heeft laten liggen, morgen wil meenemen naar school. Om het maximale aantal punten te behalen, moet een leerling zowel vermelden dat hij zijn trui is vergeten, als vragen of Mark zijn trui wil meenemen, als specificeren dat Mark de trui *morgen* meeneemt of dat hij hem meeneemt *naar school*. De zeer zwakke leerlingen van groep 5 en SBO beheersen deze opgave niet, de gemiddelde leerlingen van groep 5 en SBO alsmede de zeer zwakke leerlingen van groep 8 beheersen deze opgave matig. De zeer vaardige leerlingen van groep 5 en SBO alsmede de gemiddelde leerlingen van groep 8 beheersen deze opgave goed. Bij voorbeeldopgave 11 moet de leerling twee dingen zeggen tegen zijn vriend om de maximale score te behalen: hij moet de uitnodiging accepteren, en hij moet vragen wat zijn vriend voor cadeautje wil hebben. Deze opgave wordt door de zwakke leerlingen van groep 5 en SBO niet beheerst. De gemiddelde leerlingen van deze groepen beheersen voorbeeldopgave 11 matig, evenals de zeer zwakke leerlingen én de gemiddelde leerlingen van groep 8. De zeer vaardige leerlingen van groep 5, SBO en groep 8 beheersen deze opgave goed.

De voorbeeldopgaven 12 en 13 worden matig beheerst door de gemiddelde en zeer vaardige leerlingen van groep 5 en SBO, en door de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen van groep 8. Alleen de zeer vaardige leerlingen in groep 8 beheersen deze opgaven goed. Bij voorbeeldopgave 12 zijn er drie inhoudselementen waarbij het voor de hand ligt, dat een kind ze zou noemen om het vriendje te troosten: Dat de bril helemaal niet raar is, dat het vriendje zich van het geplaag niets aan moet trekken, en een negatief oordeel over de plagers. Het noemen van minimaal twee van deze elementen levert een maximale score op.

Bij opgave 13 verkrijgt de leerling het maximale aantal punten wanneer hij vermeldt dat hij gevallen is met de fiets, en daarbij nog minimaal één detail vermeldt over ofwel de plaats van het ongeluk, ofwel een voorwerp dat bij het ongeluk betrokken was (bv. de skelter of het paaltje), ofwel de manier waarop het ongeluk gebeurde (bv. "ergens tegenop botsen").

#### *Voorbeeldopgaven 14 t/m 18 behorend bij de vaardigheidsschaal voor Inhoud*

**14** Je wilt morgen met een paar klasgenoten gaan zwemmen. Dat gaat alleen door als het lekker warm is. Je weet dat je moeder naar het weerbericht heeft geluisterd.

Wat vraag je haar?

**15** Tom is zijn portemonnee verloren. Hij denkt dat dat tijdens de val gebeurd is. Rosa zegt dat Tom de afdeling Gevonden Voorwerpen van de politie moet bellen. Tom belt de afdeling Gevonden Voorwerpen.

Wat vraagt Tom?

**16** Je wilt je nieuwe vriendin Daphne bellen, maar je bent haar telefoonnummer kwijt. Je andere vriendin, Fatima, weet het nummer wel. Je belt haar op.

Wat zeg je tegen Fatima?

**17** Je loopt op straat. Je hoort iets op de grond vallen. Er loopt een aantal mensen voor je. Je denkt dat iemand van hen iets heeft laten vallen.

Wat vraag je hen?

**18** Al heel gauw komt er een jongen aan die Julia gevonden heeft. Floor is blij en bedankt de jongen.

Wat zegt Floor tegen de jongen?



### *De voorbeeldopgaven 14 t/m 18*

Om het maximale aantal punten te halen bij voorbeeldopgave 14 moet de leerling tenminste aan zijn moeder vragen wat het weerbericht voor morgen is, en daarnaast ook deze vraag inbedden door aan te geven dat hij met zijn klasgenootjes wil gaan zwemmen als het mooi weer wordt. De percentiel-90 leerlingen van groep 5 en SBO en de gemiddelde leerling van groep 8 beheerst deze opgave matig, de percentiel-90 leerling van groep 8 beheerst de opgave goed. Bij voorbeeldopgave 15 belt de leerling met de afdeling gevonden voorwerpen van de politie om te vragen of zijn portemonnee daar is. Nagenoeg alle leerlingen geven daarbij aan, dat hun portemonnee is kwijtgeraakt. Om het maximale aantal punten te behalen moet de leerling ook aan de medewerker van de politie vragen, of de portemonnee misschien bij de politie ligt, én details geven over minimaal twee aspecten van de toedracht van het kwijtraken van de portemonnee: hoe, waar, of wanneer de portemonnee is verloren. Al deze informatie is namelijk potentieel relevant. De percentiel-90 leerlingen van groep 5 en SBO, en de gemiddelde leerlingen van groep 8 beheersen deze opgave matig. Ook de percentiel-90 leerlingen van groep 8 beheersen de opgaven nog niet volledig.

Bij voorbeeldopgave 16 behaalt de leerling het maximale aantal punten wanneer hij niet alleen aan Fatima vraagt om het telefoonnummer van hun gezamenlijke vriendin Daphne, maar ook deze vraag inbedt door mede te delen dat hij zelf het nummer kwijt is. De percentiel-90 leerlingen van groep 5 en SBO en de gemiddelde leerling van groep 8 beheerst deze opgave matig, de percentiel-90 leerling van groep 8 beheerst de opgave goed.

Bij voorbeeldopgave 17 is het niet voldoende wanneer de leerling aan mensen die op straat lopen, vraagt, of ze soms iets hebben laten vallen – om het maximale aantal punten te behalen, moet de leerling ook aangeven dat hij dit vraagt, omdat hij iets heeft horen vallen. De percentiel-90 leerlingen van groep 5 en SBO beheersten deze opgave niet, en ook voor de gemiddelde leerling van groep 8 is deze opgave nog te moeilijk. De percentiel 90-leerling van groep 8 vertoont een matige beheersing op deze opgave. Ditzelfde beheersingspatroon zien we terug bij de beheersing van de laatste voorbeeldopgave, voorbeeldopgave 18. Bij deze opgave wordt het maximale aantal punten alleen dan behaald, als de jongen die het zoekgeraakte buurmeisje terugbrengt, niet uitsluitend onthaald wordt op een eenvoudig 'Bedankt!': het betreft hier immers het heelhuids terugbrengen van een zoekgeraakt kind, iets dat van veel groter belang is dan bijvoorbeeld het inleveren van een gevonden voorwerp. In een dergelijke situatie mag men verwachten, dat het bedanken ergens mee versterkt wordt, zoals in 'Heel erg bedankt' of: 'Dankjewel, ik was zo ongerust!'. Alleen bij de beste leerlingen van groep 8 hebben we een redelijke kans dit gepaste 'versterkt bedanken' aan te treffen, de andere leerlingen beheersen deze opgave nog in het geheel niet.

### **Vaardigheidsverschillen op basis van geslacht, leeftijd en formatiegewicht**

Zoals we in de grafiek op pagina 64 kunnen zien, verschillen de groepen 5 en SBO nauwelijks van elkaar. Groep 8 heeft een significant hogere score dan zowel groep 5 als SBO. Zoals we eerder constateerden, zijn de effectgroottes zeer groot: respectievelijk 1.15 en 1.01.

De vaardigheidsverschillen naar geslacht, leeftijd en formatiegewicht zijn weergegeven op pagina 65. In zowel groep 8 als groep 5 scoren meisjes significant beter dan jongens. Dit betreft in beide groepen een middelgroot verschil (.47 in groep 8 en .52 in groep 5). In het SBO is er geen significant verschil tussen jongens en meisjes.

In het reguliere basisonderwijs zijn geen significante verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen aangetroffen. In het SBO hanteren wij niet het criterium regulier-vertraagd, maar het sterk verwante criterium leeftijd. Hier zien we wel een significant verschil. De leerlingen die ten hoogste 12 jaar zijn, behalen gemiddeld een vaardigheidsscore van 216, terwijl de leerlingen

van 13 jaar of ouder een significant lagere gemiddelde score halen van 192. De effectgrootte van .50 wijst op een middelgroot vaardigheidsverschil.

In groep 8 behalen leerlingen zonder gewicht een gemiddelde vaardigheidsscore van 253 tegenover 244 en 209 voor respectievelijk leerlingen met gewicht .30 en 1.20. Het verschil tussen achtstegroepers met gewicht 0 en .30 is verwaarloosbaar (effectgrootte .19) maar leerlingen zonder gewicht doen het wel veel beter dan degenen met gewicht 1.20 (effectgrootte .91). Ook is de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van de .30-leerlingen beduidend hoger dan van de 1.20-leerlingen (effectgrootte .72). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om grote tot zeer grote vaardigheidsverschillen.

In groep 5 zijn de vaardigheidsverschillen tussen leerlingen met gewicht .00, .30 en 1.20 verwaarloosbaar klein en niet significant. De schijnbare vaardigheidsverschillen in de grafiek moeten worden toegeschreven aan toeval, aangezien het aantal gewichtsleerlingen in groep 5 bijzonder klein was. Omdat bij SBO-leerlingen geen leerlinggewicht geregistreerd wordt, ontbreekt dit achtergrondkenmerk voor deze groep in de figuur op pagina

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. Als daartoe aanleiding is, rapporteren we hoofdstuk 7 daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het netto vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

### **Voorbeelden van spreekprestaties**

Hieronder geven we een aantal voorbeelden van de daadwerkelijke spreekprestaties van percentiel-10, percentiel-50 en percentiel-90 leerlingen van de verschillende groepen. Uiteraard bestaan *de* percentiel-10-leerling, *de* percentiel-50 leerling, of *de* percentiel-90 leerling, zoals ze naar voren komen uit het analysemodel, niet precies zo in werkelijkheid. Het model beschrijft voor elke opgave een kans dat een leerling met een bepaald vaardigheidsniveau de opgave al dan niet goed maakt. In de praktijk zullen er dus percentiel-10 leerlingen zijn die bij een bepaalde opgave even goed presteren als een percentiel-50 of percentiel-90 leerling, ook al voorspelt het analysemodel dat dit onwaarschijnlijk is. Evenzo zijn er percentiel-90 leerlingen die een bepaalde opgave niet goed zullen doen, ook al geeft het model aan, dat percentiel-90 leerlingen de opgave over het algemeen beheersen.

Hieronder geven wij voorbeelden van spreekprestaties van de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen van groep 5, 8 en SBO. Bij voorbeeldopgave 6 moet een leerling tenminste drie correcte eigenschappen van de portemonnee vermelden (het foutief weergeven van het woord 'Orioles' blijft buiten beschouwing). Bij voorbeeldopgave 16 moet de leerling aan Fatima vragen om het telefoonnummer van Daphne, maar het maximale aantal punten wordt alleen toegekend als de leerling ook uitlegt dat hij dat vraagt, omdat hij zelf het nummer kwijt is. In de als voorbeeld getranscribeerde spreekprestaties is te zien, dat soms percentiel-10 leerlingen ook al ver komen op het gebied van Inhoud.

## Voorbeeldopgave Inhoud 6 'Omschrijving portemonnee'.

### Groep 5

#### Percentiel 10

- Er staan rode letters op en er staat een vogel op die letters. Het randje is een beetje bruin en hij is een beetje gespikkeld.
- Er staat Orioles op met een vogel.

#### Percentiel 50

- Er staat een vogeltje op en er staat onder nog een naam.
- Hij is bruin, hij is van leer en er staat een havik op. En eronder staat Oriesles.

#### Percentiel 90

- Hij is zwart en er staan rode letters op met een witte, er zit wit om de letters heen en er zit een vogeltje op de letters.
- Vogeltje met letters erop. Het is een bruine portemonnee. Het is van stof. En dat was het.

### SBO

#### Percentiel 10

- Is bruin leer en er zit een vogeltje op die is zwart een bietje do... lichtrood en er zit een letter op.
- Het is een bruine portemonnee met een vogeltje erop een tekenen, een teken.

#### Percentiel 50

- Nou het is een portemonnee met het merk Oreoles, met een, er zit een vogel op de i van de Oreoles. En hij is, de randen zijn leer en het binnenste bij de vogel is wit en er is stof en daar omheen zit draad.
- Er staat Oreoles op en hij is bruin.

#### Percentiel 90

- Het is een bruine portemonnee met Ortoles voorop. Met een vogel erop en licht en donkerbruin wel.
- Hij is bruin en er staat Oreoles op met een vogeltje met een witte achtergrond en hij is niet echt vierkant maar rechthoekig.

### Groep 8

#### Percentiel 10

- Hij is van binnen een soort grijs of naar donkerbruin en van de buitenkant staat er een vogeltje en er staat Oreoles. En dan staat er daarnaast op zo'n beetje lichtbruine rand.
- Het is een bruine portemonnee met een vogel en de naam Osiolos

#### Percentiel 50

- Het is bruinkleurig. Er staat een oranje kraai op en er staat in het oranje Oreoles.
- Nou uh, de rand is gewoon bruin, de linkerkant is een beetje donkerbruin, het midden is lichtbruin en de rechterkant is een beetje, ja uh, een boomkleur. Er staat op het midden een oranje met zwarte vogel. Er staat Oreoles op.

#### Percentiel 90

- Het is een beetje een bruinige portemonnee en er staat Oreoles op en daar op staat een..., op het woord Oreoles staat een vogeltje.
- Het is een bruine portemonnee met op de voorkant een lichter vlak met een vogeltje erop, met een tekst eronder. Ik weet niet wat er staat.

## Voorbeeldopgave Inhoud 16 'Telefoonnummer van Daphne'.

### Groep 5

#### Percentiel 10

- Weet jij de nummer van vriendin AppieH (leerling bedoelt waarschijnlijk: Fatima) ? Die nummer ben ik kwijt.
- Weet jij het telefoonnummer van Daphne?

#### Percentiel 50

- Hallo Fatima, ik ben het Daphne..., ik ben het telefoonnummer van Daphne kwijt. Weet jij het telefoonnummer?
- Weet jij het nummer van Daphne, Fatima? Dat weet je toch wel?

#### Percentiel 90

- Hallo Fatima. Weet jij het nummer van Daphne? Ik ben 'm kwijt. Zou je dan willen zeggen hoe die heet? Wat voor nummer het is? Hallo Fatima. Ik ben het telefoonnummer van Daphne vergeten. Ken jij het even opnoemen? Dan ken ik haar even bellen.

### SBO

#### Percentiel 10

- Wat is het telefoonnummer van Daphne?
- Hallo, mag ik het telefoonnummer weten?

#### Percentiel 50

- Hallo met [naam leerling]. Ik wil graag het telefoonnummer van Daphne. Weet je dat misschien?
- Hoi Fatima, met [naam leerling]. Ik zou graag willen weten wat het telefoonnummer is van Daphne. Kun je me dat alsjeblief zeggen.

#### Percentiel 90

- Ja, met .... Weet jij misschien het telefoonnummer van Daphne? Kun je me effe terugbellen voor het telefoonnummer te geven, want dan kan ik haar bellen. Bedankt.
- Hallo. Ik ben Daphne's telefoonnummer kwijt. Zou ik die van jou mogen krijgen?

### Groep 8

#### Percentiel 10

- Hoi Fatima. Weet jij het nummer van Daphne? Ik ben het telefoonnummer kwijt.
- Hoi, met je vriendin [naam leerling]. Ik heb, heb jij het telefoonnummer van Daphne?

#### Percentiel 50

- Ja hallo, je spreekt met [naam leerling]. Hé, mag ik even het telefoonnummer van Daphne?
- Hallo, ik ben het telefoonnummer kwijt van Daphne. Weet jij misschien wat het nummer is van haar?

#### Percentiel 90

- Ja, hallo met [naam leerling]. Ik wou net Daphne, maar ik ben haar telefoonnummer kwijt. Zou jij kunnen kijken of je haar telefoonnummer hebt?
- Hoi Fatima. Ik wou Daphne even bellen, alleen ik weet haar nummer niet. Weet jij haar nummer?

## 4.3 Woordkeuze

Bij het aspect Woordkeuze hebben de beoordelaars na elke opgave aangegeven of het woordgebruik van de leerling al dan niet adequaat was. Per leerling is het aantal spreekopgaven geteld waarin sprake is van een adequate woordkeuze. Omdat de drie groepen leerlingen niet precies hetzelfde aantal opgaven maakten, is de maximaal haalbare score 33 voor groep 8, 30 voor groep 5 en 32 voor leerlingen in het SBO (zie tabel 4.1). Om de spreekprestaties in de drie groepen beter met elkaar te kunnen vergelijken, is dit aantal per groep omgezet in een percentage van het aantal gemaakte opgaven. Tabel 4.1 toont achtereenvolgens het aantal leerlingen (N), het laagst en hoogst waargenomen percentage (Min en Max), de standaarddeviatie (Stddev), de percentielpunten P10 en P25, het gemiddelde percentage (Gem) en de percentielpunten P75 en P90. De percentielpunten op de schaal geven aan welk percentage van

de leerlingen dezelfde of een lagere score behaalde. Ter illustratie: als P10 ligt op score 20, dan heeft 10% van de leerlingen een score van 20 of lager. En als P90 op 80 ligt, dan heeft 90% van de leerlingen een score van 80 of lager (en 10% van hen een score van minimaal 80). Percentielpunt P10 is indicatief voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen en percentielpunt P90 voor dat van de zeer vaardige leerlingen. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.5, baseren we de beschrijving van het niveau van de gemiddelde leerling niet op percentielpunt P50 maar op de gemiddelde score.

Tabel 4.1 Verdeling van het percentage opgaven waarin de leerling blij geeft van een adequate woordkeuze per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10   | P25   | Gem   | P75   | P90   |
|-------|-----|-----|-----|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 8     | 188 | 67  | 100 | 7.80   | 78.79 | 84.85 | 89.07 | 93.94 | 96.97 |
| 5     | 187 | 57  | 100 | 8.22   | 73.33 | 80.00 | 84.60 | 90.00 | 93.33 |
| SBO   | 180 | 56  | 100 | 9.98   | 69.06 | 78.13 | 83.91 | 90.63 | 96.88 |

#### Woordkeuze in groep 8

De **zeer zwakke leerling** (P10) geeft hooguit ruim driekwart van de hun voorgelegde opgaven blij van een adequate woordkeuze, de **gemiddelde leerling** doet dat bij gemiddeld 89% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt bij ten minste 97% van de opgaven geen woordkeuzefout.

#### Woordkeuze in groep 5

De **zeer zwakke leerling** (P10) geeft in hooguit bijna driekwart van de hun voorgelegde opgaven blij van een adequate woordkeuze, de **gemiddelde leerling** doet dat bij 85% en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt minimaal 93% van de opgaven geen woordkeuzefout.

#### Woordkeuze in het SBO

Van de **zeer zwakke leerling** (P10) was het woordgebruik bij ruim de helft tot ruim twee derde van de opgaven adequaat, de **gemiddelde leerling** maakte bij 84% van de opgaven geen woordkeuzefout en van de **zeer vaardige leerling** (P90) was de woordkeuze bij ten minste 97% adequaat.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De drie groepen maakten behalve de 23 gemeenschappelijk opgaven zeven à tien unieke opgaven die per groep verschillend waren. De set opgaven voor de ene groep zou dus wat meer aanleiding tot het maken van woordkeuzefouten kunnen geven dan de set voor de andere groep. Anders dan bij het aspect Inhoud was het niet mogelijk om de moeilijkheid van de opgaven en de spreekprestaties van de drie groepen leerlingen op één schaal af te beelden. Daardoor kunnen we geen onderscheid maken tussen de relatieve moeilijkheid van de drie setjes opgaven en de vaardigheid van de leerlingen. We weten dus niet helemaal zeker of de drie groepen opgaven wel volledig vergelijkbaar zijn. Met deze kanttekening in ons achterhoofd maken achtstegroepers gemiddeld wat minder woordkeuzefouten dan vijfdegroepers ( $p < .001$ ) en SBO-leerlingen ( $p < .001$ ). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) betreft het middelgrote verschillen in vaardigheid (de effectgrootte is respectievelijk .56 en .58). De gemiddelde leerling uit groep 5 onderscheidt zich wat dit betreft niet van de gemiddelde leerling uit het SBO ( $p = .445$ ).

### Voorbeelden van spreekprestaties met inadequate woordkeuze

In de kaders hierna geven wij twee voorbeeldopgaven met daarbij spreekprestaties die blijken van inadequate woordkeuze. Wanneer er sprake is van inadequate woordkeuze bij het eerste voorbeeld, 'Poster', schiet vaak de woordenschat van de leerlingen te kort om de specifieke figuren op de poster te beschrijven: kinderen geven omschrijvingen in plaats van woorden als 'circusartiest', 'trapeze', 'acrobaat', etc. Soms zijn die omschrijvingen zo goed, dat er toch sprake is van een adequate informatieoverdracht: de vader zal dan de poster goed kunnen herkennen. In het laatste voorbeeld zien we eveneens een geval van te weinig specifiek woordgebruik. Hier valt vooral op, dat de leerling een verkeerd en te weinig specifiek werkwoord gebruikt: een zeehond 'doet' een wereldbol.

In het voorbeeld, 'Buurmeisje zoek', zien we vooral een ander soort woordkeuzefouten: leerlingen vervangen 'buurmeisje' door een ander woord. De informatie uit de opdracht wordt dus niet correct verwerkt in de uiting, hoewel deze informatie ook bij het spreken nog op een beeldscherm aanwezig is.

### Voorbeeldopgave Inadequaate woordgebruik 'Poster'

Je mag van je vader een poster kopen voor op je kamer. Je hebt er één gezien die je wel wil hebben. Bekijk de tekening en geef je vader antwoord. (Hierbij wordt een afbeelding getoond van een poster met diverse circusattracties, zoals trapezewerkers, een koorddanseres, een clown, en een zeehond met een bal).

Mannenstem: "En heb je een poster kunnen vinden? Vertel eens. Hoe ziet hij er uit en wat kost ie?"

Leerling groep 5: Ik zie een vrouw die hangt aan die stok en die stok die hangt aan touwtjes. En ik zie een vrouw met een balletpakje en een paraplu. Die danst op een touw.

Leerling groep 5: Met allemaal circusdingen erop en hij kost 5 euro.

Leerling SBO: D'r staan allemaal turners op. Die doen allemaal trucjes en hij kost 5 euro.

Leerling SBO: Die zijn aan de zwaaien. Zij is op het touw. Met een bal. Met paraplu. En daar is een clown. Daar is iemand met een bal aan het draaien met de voet.

Leerling groep 8: Ik heb een poster over het circus. Het kost 5 euro en het is heel mooi, want ze doen allemaal mooie kunstjes en er is een zeehond die een wereldbol doet.

### Voorbeeldopgave Inadequaate woordgebruik 'Buurmeisje zoek'

Floor past op haar buurmeisje Julia en neemt haar mee naar het warenhuis. Ineens is Julia verdwenen; ze is nergens te vinden. Floor loopt gauw naar een man van de bewaking en vertelt wat er aan de hand is.

Wat zegt Floor?

Leerling groep 5: Mijn zusje was ineens verdwenen. Hebt u haar gezien?

Leerling SBO: Ik ben m'n vriendinnetje kwijt. Wilt u misschien even mee zoeken?

Leerling groep 8: Hoi. Julia mijn vriendin is verdwenen in het warenhuis en, ja, ik kan haar nergens vinden. Wilt u misschien helpen met Julia te vinden?

## 4.4 Grammaticale correctheid

Het aspect Grammaticale correctheid omvat in dit onderzoek drie onderdelen: prescriptieve grammatica, syntaxis en morfologie. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.5, baseren we de beschrijving van het niveau van de gemiddelde leerling niet op percentiepunt P50 maar op de gemiddelde score.

#### 4.4.1 Prescriptief grammaticale fouten

Voor het onderdeel prescriptieve grammatica zijn van tevoren specifieke afwijkingen van het Standaard Nederlands geselecteerd die wijd verbreid zijn en die we kunnen typeren als ‘bekende fouten’, namelijk fouten waarvan veel sprekers van het Nederlands vinden dat zij of anderen ze vaak maken. Van tevoren zijn zeven soorten fouten geselecteerd. Tabel 4.2 toont het percentage leerlingen dat de desbetreffende fout geen enkele keer maakte per groep, gesorteerd van laag naar hoog op basis van het percentage in de drie groepen tezamen.

Tabel 4.2 Percentage leerlingen dat een prescriptief grammaticale fout geen enkele keer maakte per type fout per groep

| Prescriptief grammaticale fout  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|---|---------|---------|-----|
| <i>Heb</i> in plaats van <i>hebt</i> of <i>heeft</i>                                  | 91      | 93      | 79  |
| Onderwerp derde persoon meervoud: <i>hun</i> in plaats van <i>zij</i>                 | 91      | 89      | 88  |
| Geslacht bezittelijk voornaamwoord: <i>Het meisje z'n been</i>                        | 99      | 96      | 92  |
| <i>Kennen</i> in plaats van <i>kunnen</i> ; <i>leggen</i> in plaats van <i>liggen</i> | 96      | 100     | 92  |
| <i>Als</i> in plaats van <i>of</i> : <i>Ik weet niet of</i>                           | 97      | 99      | 98  |
| Persoonlijk voornaamwoord in vergelijking: <i>Even groot als mij, groter dan hem</i>  | 99      | 100     | 99  |
| <i>Als</i> in plaats van <i>dan</i> : <i>groter als</i>                               | 99      | 100     | 99  |

Van alle leerlingen maakt 79% à 91% de prescriptief grammaticale fout “*heb* in plaats van *hebt* of *heeft*” geen enkele keer en bij de fout “*hun* in plaats van *zij*” gaat het om 88% à 91%. Daarna volgen fouten met betrekking tot het geslacht van een bezittelijk voornaamwoord als in *Het meisje zijn been* (92% à 100%) en fouten zoals *Kennen* in plaats van *Kunnen* en *Leggen* in plaats van *Liggen* (92% à 99%). Drie fouten komen we slechts zeer sporadisch tegen, te weten: het gebruik van *als* in plaats van *of* (bijvoorbeeld: *Ik weet niet als...*), het gebruik van *als* in plaats van *dan* in vergelijkingen (bijvoorbeeld: *Zij is groter als ik*) en het gebruik van een alternatieve vorm voor het persoonlijk voornaamwoord in vergelijkingen (bijvoorbeeld: *even groot als mij; groter dan hem*). De oorzaak hiervoor lijkt eenvoudigweg dat de opgaven geen aanleiding geven tot het gebruik van deze constructies, ook niet in hun ‘correcte’ vorm.

Opgemerkt wordt dat we de percentages in groep 8, groep 5 en SBO in tabel 4.2 niet zonder voorbehoud mogen vergelijken. Waarom dat zo is, lichten we toe aan de hand van een voorbeeld. In het SBO heeft 8% (= 100 – 92) van de leerlingen tenminste één keer een fout gemaakt met het geslacht van een bezittelijk voornaamwoord tegenover slechts 0% van de leerlingen in groep 5. Het grotere aantal fouten van SBO-leerlingen wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het gegeven dat de opgave Voet tussen de spaken die aanleiding gaf tot de karakteristieke fout *Luna z'n voet* alleen aan SBO-leerlingen is voorgelegd.

#### *Verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

Voor elke leerling is het totaal aantal prescriptief grammaticale fouten in de korte responstaak als geheel berekend. Als een leerling in een opgave een bepaald type fout vaker maakte, is dat als één fout gerekend. Omdat de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO niet precies evenveel opgaven maakten, is het totaal aantal fouten per groep omgezet in een percentage van het aantal gemaakte opgaven (zie tabel 4.3). Om de gegevens te kunnen interpreteren is een aanvullende opmerking op zijn plaats. Omdat het de verdeling van een aantal fouten betreft, is een hogere score indicatief voor een lagere spreekvaardigheid. Anders dan elders in het rapport zou percentiepunt P10 dan indicatief zijn voor de zeer vaardige leerlingen (die doorgaans geen fouten maken) en P90 voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen (die vaak veel fouten

maken). Omwille van de consistentie van de rapportage hebben we de labels voor de kolommen P90 en P10 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore weer op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentielpunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 4.3 Verdeling van het percentage prescriptief grammaticale fouten per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90  | P75  | Gem  | P25  | P10  |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|------|------|------|
| 8     | 188 | 0   | 6   | 1.64   | 0.00 | 0.00 | .89  | 2.27 | 3.03 |
| 5     | 187 | 0   | 33  | 3.75   | 0.00 | 0.00 | 1.19 | 0.00 | 3.33 |
| SBO   | 180 | 0   | 19  | 3.82   | 0.00 | 0.00 | 2.29 | 3.13 | 6.25 |

#### Prescriptief grammaticale fouten in groep 8

Zelfs in de verhalen van de **zeer zwakke leerling** (P10) komen prescriptief grammaticale fouten relatief weinig voor. In groep 8 maakt deze leerling een dergelijke fout in minimaal 3 en hooguit 6% van de hun voorgelegde opgaven. De **gemiddelde leerling** maakt een prescriptief grammaticale fout in gemiddeld bijna 1% van de opgaven. De **zeer vaardige leerling** (P90) maakt deze fout in geen enkele opgave.

#### Prescriptief grammaticale fouten in groep 5

In groep 5 maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een prescriptief grammaticale fout bij ten minste 3% maar niet meer dan 33% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een dergelijke fout bij ruim 1% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt deze fout gedurende de gehele korte responstaak geen enkele keer.

#### Prescriptief grammaticale fouten in het SBO

In het SBO overtreedt de **zeer zwakke leerling** (P10) de regels van de prescriptief grammatica bij tussen de 6% en 19% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een dergelijke fout bij ruim 2% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) heeft deze fout gedurende de hele korte responstaak geen enkele keer gemaakt.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Achtstegroepers en vijfdegroepers maken gemiddeld iets minder prescriptief grammaticale fouten dan SBO-leerlingen ( $p$  respectievelijk .001 en  $< .001$ ) maar tussen vijfdegroepers en SBO-leerlingen bestaat wat dit betreft geen verschil ( $p = .227$ ). Zoals hiervoor is opgemerkt, is de vergelijking mogelijk niet helemaal zuiver doordat de setjes opgaven niet volledig identiek waren. Van de vier meest voorkomende specifiek grammaticale fouten geven we hierna enkele voorbeelden. We geven hier niet de gehele spreekprestatie, slechts het relevante fragment.



## Voorbeelden van fouten bij het onderdeel Prescriptieve Grammatica

|   |  |
|---|--|
| <b>Hun in plaats van zij</b>            |  |
| Leerling groep 5:                       | Jij hebt een bril. Hun niet.   |
| Leerling SBO:                           | Hun hebben geen smaak.   |
| Leerling groep 8:                       | Weet u misschien waar hun wonen?   |
| <b>Heb in plaats van hebt of heeft.</b> |  |
| Leerling groep 5:                       | Ik wil zo graag een hond. Die zo klein is, zwarte oogjes heb,...               |
| Leerling SBO:                           | Andere kinderen zeggen dat je een lelijke bril heb, maar ik vind hem wel mooi. |
| Leerling groep 8:                       | Ik ben m'n sleutel vergeten en ik weet dat u er één heb.                       |
| <b>Kennen, leggen</b>                   |  |
| Leerling groep 5:                       | Ken je op het klimrek en ken je gameboy-en, Wii-en en tv kijken.               |
| Leerling groep 8:                       | Kent u even opzoeken hoe laat ik morgen moet komen?                            |
| <b>'Het meisje z'n been'</b>            |  |
| Leerling groep 5:                       | Dorien z'n leraar van dansen komt nie. Die is ziek.                            |
| Leerling SBO:                           | Ik ben Daphne z'n telefoonnummer kwijt.  |

### 4.4.2 Syntactische fouten

Voor elke leerling is het aantal syntactische fouten in de korte responstaak als geheel berekend. Omdat de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO niet precies hetzelfde aantal opgaven maakten, is het aantal fouten per groep omgezet naar een percentage van het totale aantal opgaven (zie tabel 4.4). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 4.4.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.5, baseren we de beschrijving van het niveau van de gemiddelde leerling niet op percentiepunt P50 maar op de gemiddelde score.

Tabel 4.4 Verdeling van het percentage syntactische fouten per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90  | P75  | Gem  | P25   | P10   |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|------|-------|-------|
| 8     | 188 | 0   | 30  | 6.76   | 0.00 | .76  | 7.09 | 12.12 | 15.15 |
| 5     | 187 | 0   | 37  | 7.46   | 0.00 | 3.33 | 9.16 | 13.33 | 20.00 |
| SBO   | 180 | 0   | 41  | 8.01   | 0.00 | 3.13 | 8.28 | 12.50 | 18.75 |

#### Syntactische fouten in groep 8

In groep 8 maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een zinsbouwfout bij ten minste 15% maar niet meer dan 30% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een zinsbouwfout bij 7% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** maakt geen enkele zinsbouwfout.

#### Syntactische fouten in groep 5

In groep 5 maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een zinsbouwfout bij minimaal 20 en maximaal 37% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een zinsbouwfout bij 9% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** maakt geen enkele zinsbouwfout.

### Syntactische fouten in het SBO

In het SBO maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een zinsbouwfout bij minimaal 19% en maximaal 41% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een zinsbouwfout bij 8% van de opgaven en ook in het SBO maakt de **zeer vaardige leerling** geen enkele zinsbouwfout.

Tabel 4.5 geeft inzicht in de verdeling van het percentage syntactische fouten in groep 8, groep 5 en SBO. De verdeling van het percentage fouten is ingedikt tot drie categorieën: in geen enkele opgave een fout, in 1% tot 10% van de opgaven een fout en in meer dan 10% van de opgaven een fout.

Tabel 4.5 Verdeling van de leerlingen over drie categorieën van het percentage opgaven met syntactische fouten per groep

| Syntactische fouten            | Groep 8 | Groep 5 | SBO  |
|--------------------------------|---------|---------|------|
| In geen enkele opgave          | 25%     | 12%     | 21%  |
| In 1% tot 10% van de opgaven   | 48%     | 59%     | 51%  |
| In meer dan 10% van de opgaven | 27%     | 29%     | 28%  |
| Totaal                         | 100%    | 100%    | 100% |

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De gemiddelde leerling in groep 8 en het SBO maakt minder syntactische fouten dan de gemiddelde leerling in groep 5 ( $p$  respectievelijk .002 en .034) maar het vaardigheidsverschil tussen groep 8 en 5 is verwaarloosbaar ( $p = .311$ ). Zoals eerder is opgemerkt, is de vergelijking mogelijk niet helemaal zuiver omdat de set opgaven voor de ene groep wat meer aanleiding tot het maken van syntactische fouten zou kunnen geven dan die voor de andere groep. Bij morfologie is dit probleem waarschijnlijk niet zo relevant. Alle opgaven bieden immers veel gelegenheid tot het maken van syntactische fouten, wat de inhoud van de boodschap ook mag zijn. In het kader hierna geven we een aantal voorbeelden van syntactische fouten uit de spreekprestaties van de leerlingen.

### Voorbeelden van syntactische fouten

#### Groep 5:

- Mag ik uw hond uitlaten om te oefenen dat u een eigen hond mag voor m'n verjaardag?
- Het bakje is leeg. Kan ik misschien... Weet u misschien waar het et.. brokjes ligt en als ik dat mag pakken dan en in het bakje mag doen.
- Een klein hondje, bruin gezicht, bruine oren, zwart neusje en daaromheen wit, witte keel, ja een beetje van alles, gevlekt.

#### SBO:

- Directeur, zou ik misschien naar huis mogen bellen? Ik voel me niet zo lekker en ook heel erg verkouden, misselijk en hoofdpijn.
- Moeder, weet je waar, hoe, hoe warm vandaag was?
- Kan ik je iets voor je doen?

#### Groep 8:

- Papa, mag ik misschien met u of kinderen uit m'n klas naar de bioscoop? Want dat gaat over een film over wolven en ik hou graag van dieren.
- Hallo Tamara. Is het goed dat je om drie uur bij de bioscoop? Is het goed dat we allebei dan, dan kom ik om drie uur bij de bioscoop en jij ook. Ja?
- Ik ga even kijken om te reserveren.

### 4.4.3 Morfologische fouten

Voor het onderdeel Morfologie ofwel Woordvorming is geregistreerd of een leerling bij een opgave een fout in de vorm van een woord heeft gemaakt. Omdat de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO niet precies hetzelfde aantal opgaven maakten, is het totaal aantal fouten per groep omgezet in een percentage van het aantal gemaakte opgaven (zie tabel 4.6). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 4.4.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore weer op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentielpunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 4.6 Verdeling van het percentage morfologische fouten per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90  | P75  | Gem  | P25  | P10  |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|------|------|------|
| 8     | 188 | 0   | 30  | 5.02   | 0.00 | 0.00 | 3.30 | 6.06 | 9.09 |
| 5     | 187 | 0   | 17  | 3.19   | 0.00 | 0.00 | 2.60 | 3.33 | 6.67 |
| SBO   | 180 | 0   | 38  | 5.60   | 0.00 | 0.00 | 4.29 | 6.25 | 9.38 |

#### Morfologische fouten in groep 8

In groep 8 maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een morfologische fout bij tussen de 9 en 30% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een dergelijke fout bij ruim 3% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt zo'n fout bij geen enkele opgave.

#### Morfologische fouten in groep 5

In groep 5 bevat de spreekprestatie van de **zeer zwakke leerling** (P10) een morfologische fout bij ten minste 7% en hooguit 17% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een dergelijke fout bij tussen de 2 en 3% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt zo'n fout bij geen enkele opgave.

#### Morfologische fouten het SBO

In het SBO maakt de **zeer zwakke leerling** (P10) een morfologische fout bij tussen de 9 en 38% van de hun voorgelegde opgaven, de **gemiddelde leerling** maakt een dergelijke fout bij ruim 4% van de opgaven en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt zo'n fout bij geen enkele opgave.

Het percentage leerlingen bij wie bij geen, 1% tot 10% of meer dan 10% van de spreekopgaven een fout in de woordvorming is geconstateerd, is weergegeven in tabel 4.7. In groep 8 en 5 is bij bijna de helft van de leerlingen geen enkele fout in de woordvorming waargenomen en in het SBO maakte bijna twee vijfde van de leerlingen geen enkele morfologische fout.

Tabel 4.7 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van het percentage morfologische fouten per groep

| Percentage morfologische fouten | Groep 8 | Groep 5 | SBO  |
|---------------------------------|---------|---------|------|
| 0                               | 49%     | 48%     | 39%  |
| 1 - 10%                         | 43%     | 51%     | 52%  |
| > 10%                           | 7%      | 2%      | 9%   |
| Totaal                          | 100%    | 100%    | 100% |

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De gemiddelde achtstegroeper maakt wat minder morfologische fouten dan de gemiddelde SBO-leerling ( $p = .031$ ) maar tussen achtstegroepers en vijfdegroepers en tussen vijfdegroepers en SBO-leerlingen is het verschil statistisch gezien betekenisloos ( $p$  respectievelijk .820 en .053). De afwezigheid van een verschil tussen groep 8 en groep 5 is minder onverwacht dan men zou kunnen denken. Ten eerste is het mogelijk dat leerlingen van groep 8 eenvoudigweg meer woorden hebben gebruikt dan de jongere leerlingen, hetgeen de kans op morfologische fouten vergroot. Ten tweede verschijnen er met het groeien van de taalvaardigheid nieuwe uitdagingen. Als bijvoorbeeld de woordenschat groeit, krijgt de leerling te maken met nieuwe morfologische regels. Ook oudere leerlingen kunnen met morfologie worstelen, maar omdat hun woordkeuze en taalgebruik als geheel ook complexer is, gaat het wellicht om complexere woordvormen dan bij jongere leerlingen. Een voorbeeld daarvan is het laatste voorbeeld hieronder, met een incorrecte vorm voor het woord *intercom*. In de hieronder gegeven voorbeelden van morfologische fouten geven we slechts het relevante fragment van de spreekprestatie weer.

### Voorbeelden van spreekprestaties met morfologische fouten

#### Groep 5:

- Met zo'n grote bril kan je *goeier* zien dan al die kleinere brillen.
- Ineens is mijn vriendinnetje Julia weg. Heb je ze misschien zien rennen of zo?

#### SBO:

- Of hij *effe* wil doorbellen naar de volgende.
- *Benne* ik hier met mijn buurmeisje *speule*, daar is-tie opeens weg.

#### Groep 8:

- (...) er stond een clown in, trapeze, *smalle* touw (...)
- Kunt u misschien op de *intracom* of op de oproep even een oproepje doen of zij even daar wil komen?

## 4.5 Beleefdheidsvormen

Bij het aspect Sociolinguïstische gepastheid hebben de beoordelaars per opgave het gebruik van zeven van tevoren gespecificeerde beleefdheidsvormen geregistreerd. Om welke vormen het gaat, is weergegeven in de eerste kolom van tabel 4.8. Geteld is hoeveel beleefdheidsuitingen de leerling in de korte responstaak als geheel verwerkte. Omdat de leerlingen in groep 8, groep 5 en het SBO niet precies evenveel opgaven maakten, is het totaal aantal beleefdheidsuitingen per groep omgezet in een percentage van het totale aantal gemaakte opgaven.

Tabel 4.8 Aantal en percentage beleefdheidsuitingen per beleefdheidsvorm

| Beleefdheidsvorm   | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--|---------|---------|-----|
| Groeten  | 25      | 15      | 16  |
| Bedanken   | 7       | 5       | 10  |
| Aanspreekvorm (bijv. mevrouw, mama, meester, agent, ...)   | 16      | 16      | 20  |
| De naam van aangesprokene noemen                           | 10      | 3       | 5   |
| Gebruik van U  | 15      | 12      | 23  |
| Inleidende vraag   | 1       | 0       | 1   |
| Beleefdheid door formulering (bijv. misschien, zou u, ...) | 23      | 20      | 22  |

In groep 8 en groep 5 bestaat de top-drie van meest gebruikte beleefdheidsvormen uit *Groeten*, *Beleefdheid door formulering* en *Aanspreekvorm*. In het SBO komt de beleefdheidsvorm 'U' op de eerste plaats, gevolgd door *Aanspreekvorm* en *Beleefdheid door formulering*. Het *Bedanken* en het noemen van de *Naam van de aangesprokene* gebruiken de leerlingen veel minder vaak. Eén vorm, de inleidende vraag, wordt vrijwel niet gebruikt: gemiddeld bij hooguit 1% van de opgaven. Deze beleefdheidsvorm is dan ook voor weinig spreesituaties geschikt.

#### *Verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

Per leerling is het aantal gebruikte uitingen van beleefdheid geteld. Omdat de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO niet precies evenveel opgaven maakten, is het totaal aantal beleefdheidsuitingen per groep omgezet in een percentage van het aantal gemaakte opgaven (zie tabel 4.9). Een percentage boven de honderd betekent dat de leerling zijn of haar beleefdheid gemiddeld meer dan één keer per opgave uitte.

Tabel 4.9 Verdeling van het percentage beleefdheidsuitingen per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25 | Gem | P75 | P90 |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 8     | 188 | 9   | 194 | 34     | 52  | 76  | 98  | 121 | 142 |
| 5     | 186 | 7   | 190 | 37     | 26  | 40  | 70  | 93  | 120 |
| SBO   | 180 | 9   | 194 | 41     | 38  | 63  | 96  | 125 | 153 |

#### *Beleefdheidsvormen in groep 8*

In groep 8 uit de **zeer zwakke leerling** (P10) zijn of haar beleefdheid in ten minste 9 maar niet meer dan 52% van de hun voorgelegde opgaven en de **gemiddelde leerling** doet dat bij 98% van de opgaven hetgeen overeenkomt met gemiddeld bijna één beleefdheidsuiting per opgave. Bij de **zeer vaardige leerling** (P90) liggen het laagst en hoogste waargenomen percentage boven de 100: 142 en 194%. Hun spreekprestaties bevatten gemiddeld 1.4 en 1.9 beleefdheidsuiting per opgave.

#### *Beleefdheidsvormen in groep 5*

In groep 5 uit de **zeer zwakke leerling** (P10) zijn of haar beleefdheid tussen de 7 en 26% van de hun voorgelegde opgaven en de **gemiddelde leerling** doet dat bij 70% van de opgaven. De spreekprestatie van de **zeer vaardige leerlingen** (P90) bevat tussen de 1.2 en 1.9 beleefdheidsuitingen per opgave.

### Beleefdheidsvormen in het SBO

In de spreekprestaties van de **zeer zwakke leerling** (P10) treffen we beleefdheidsuitingen in ten minste 9 en hooguit 38% van de opgaven aan. Van de **gemiddelde leerling** bevat gemiddeld 96% van de opgaven een uiting van beleefdheid. De spreekprestatie van de **zeer vaardige leerling** (P90) bevat tussen de 1.5 en 1.9 beleefdheidsuitingen per opgave.

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De spreekprestaties van leerlingen in groep 8 en SBO bevatten significant meer uitingen van beleefdheid dan die van leerlingen uit groep 5 ( $p$  in beide gevallen  $< .001$  en effectgroottes respectievelijk  $.79$  en  $.66$ ); groep 8 en de SBO-groep verschillen niet significant van elkaar ( $p = .635$ ). Bij de vergelijking zijn we ervan uitgegaan dat de drie sets spreekopgaven in gelijke mate aanleiding geven tot het uiten van beleefdheid.

Opvallend is dat het aantal leerlingen dat nooit U zegt in groep 5 en het SBO veel lager ligt dan in groep 8, en dat het aantal leerlingen dat vaak beleefdheid uit in de formulering van een zin (zoals in: 'Zou jij me misschien willen helpen helpen met zoeken?') in groep 5 lager ligt dan in de beide andere groepen.

### Voorbeelden van spreekprestaties per beleefdheidsvorm

In onderstaande tabellen is voor elke groep te vinden welk deel van de leerlingen een bepaalde beleefdheidsvorm nooit, weinig of vaak gebruiken. Hierbij is er geen rekening mee gehouden dat het aantal opgaven per groep niet helemaal gelijk is. Onder elke tabel staan enkele voorbeelden van fragmenten van spreekprestaties. Uit deze voorbeelden wordt duidelijk, dat leerlingen vaak, op heel vaardige wijze, verschillende beleefdheidsvormen met elkaar combineren.

### Beleefdheidsvorm: Groeten

Tabel 4.10 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van de beleefdheidsvorm Groeten

|                   | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-------------------|---------|---------|-----|
| Nooit             | 4%      | 25%     | 21% |
| Weinig: 1-10 keer | 64%     | 65%     | 63% |
| Vaak: 11 en meer  | 31%     | 10%     | 16% |

### Voorbeelden van groeten

Leerling SBO: Hallo Diego. Ik kan vandaag niet naar training, want ik ben heel erg ziek.  
Leerling groep 8: Hoi Tamara. Heb jij misschien één euro?

### Beleefdheidsvorm: Bedanken

Tabel 4.11 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van de beleefdheidsvorm Bedanken

|                  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|------------------|---------|---------|-----|
| Nooit            | 1%      | 3%      | 1%  |
| Weinig: 1-3 keer | 90%     | 94%     | 74% |
| Vaak: 4 en meer  | 9%      | 3%      | 25% |

### Voorbeelden van bedanken

Leerling groep 5: Mag het van jou? Ja, hè? Oké. Dankjewel.  
Leerling SBO: Hé. Luuk kan niet komen, want hij is ziek. Bedankt.

### Aanspreekvorm: mama, meester, mevrouw ...

Tabel 4.12 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van de aanspreekvorm (mama, meester, mevrouw,...) per groep

|                  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|------------------|---------|---------|-----|
| Nooit            | 4%      | 9%      | 9%  |
| Weinig: 1-8 keer | 81%     | 74%     | 61% |
| Vaak: 9 en meer  | 15%     | 17%     | 30% |

### Voorbeelden van aanspreekvorm

Leerling groep 5: Mam en pap, ik wil graag een hondje hebben.  
Leerling SBO: Meneer, mag ik misschien voor?

### Beleefdheidsvorm: Noemen van de naam van de aangesprokene

Tabel 4.13 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van het noemen van de naam van de aangesprokene per groep

|                  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|------------------|---------|---------|-----|
| Nooit            | 8%      | 44%     | 28% |
| Weinig: 1-3 keer | 49%     | 56%     | 66% |
| Vaak: 4 en meer  | 43%     | 0%      | 7%  |

### Voorbeelden van het noemen van de naam van aangesprokene

Leerling SBO: Luna, wat is er? Is er iets met je?  
Leerling groep 8: Isabel, kan je je pols nog bewegen of doet dat te veel pijn?

### Beleefdheidsvorm: U zeggen

Tabel 4.14 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van de beleefdheidsvorm U zeggen

|                  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|------------------|---------|---------|-----|
| Nooit            | 3%      | 17%     | 3%  |
| Weinig: 1-7 keer | 81%     | 73%     | 49% |
| Vaak: 8 en meer  | 16%     | 10%     | 48% |

#### Voorbeelden van U zeggen

|                   |  |
|-------------------|--|
| Leerling groep 5: | Heeft u ook ergens voer voor Bonker, want het bakje is leeg.             |
| Leerling SBO:     | Luna is met haar voet tussen de spaken gekomen. Kunt u misschien helpen? |

### Beleefdheidsvorm: Beleefde formulering

Tabel 4.15 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van het beleefd vormen van een zin (zou ik..., misschien, ..., even,....., alsjeblijft....) per groep

|                  | Groep 8   | Groep 5   | SBO       |
|------------------|-----------|-----------|-----------|
| Nooit            | 5 (3%)    | 5 (3%)    | 11 (6%)   |
| Weinig: 1-8 keer | 110 (59%) | 142 (76%) | 100 (56%) |
| Vaak: 9 en meer  | 73 (39%)  | 40 (21%)  | 69 (38%)  |

#### Voorbeelden van beleefde formulering

|                   |  |
|-------------------|--|
| Leerling groep 8: | Zou ik je kunnen helpen?                   |
| Leerling SBO:     | Pardon mevrouw. Zal ik u heel even helpen? |

### Beleefdheidsvorm: Inleidende vraag

Tabel 4.16 Verdeling van de leerlingen over de drie categorieën van het gebruik van een inleidende vraag gebruikt per groep

|           | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-----------|---------|---------|-----|
| Nooit     | 79%     | 89%     | 86% |
| 1 keer    | 16%     | 10%     | 11% |
| 2 -3 keer | 4%      | 0,5%    | 4%  |



### Voorbeelden van inleidende vraag

|                   |  |
|-------------------|--|
| Leerling groep 5: | Eh, <u>mag ik even wat zeggen</u> , want er zit geen eten in het bakje van Bonker.   |
| Leerling SBO:     | Mevrouw, <u>zou u mij misschien kunnen helpen</u> , want mijn oom en tante wonen in de grote stad, en ik ben de weg kwijt. Weet u misschien waar de Tuinstraat is? |

## 4.6 Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken

Bij het aspect Vloeiendheid hebben de beoordelaars aan het einde van de korte responstaak, dus nadat alle spreekopgaven waren afgenomen, geregistreerd of de leerling over het algemeen genomen aarzelend sprak. Extreme afwijkingen van het vloeiend spreken, zoals stotteren, zijn geregistreerd onder het aspect Verstaanbaarheid (zie paragraaf 4.7). In groep 8, groep 5 en het SBO spraken respectievelijk 16, 15 en 12% van de leerlingen aarzelend (zie tabel 4.17).

Tabel 4.17 Percentage leerlingen dat al dan niet aarzelend sprak per groep

|                | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|----------------|---------|---------|-----|
| Aarzelend      | 16%     | 15%     | 12% |
| Niet aarzelend | 84%     | 85%     | 88% |

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De verschillen tussen de drie groepen in de mate waarin de leerlingen aarzelend spreken, blijken verwaarloosbaar klein ( $p$  in alle drie gevallen  $> .05$ ).

### Voorbeelden van aarzelend spreken

Het is helaas niet mogelijk voorbeelden van aarzelend spreken te tonen. Aarzelend spreken kenmerkt zich namelijk vaak door net iets langere pauzes voor aanvang van een zin of zinsdeel, hetgeen niet gemakkelijk is weer te geven. Uiteraard waren er ook leerlingen bij wie de aarzelende spraak gekenmerkt werd door veelvuldig gebruik van 'eh...'. Ook waren er leerlingen die tijdens hun responsen zelf nauwelijks aarzelden, maar telkens aan het begin van een respons 'eh...' zeiden.

## 4.7 Verstaanbaarheid

Bij het aspect Verstaanbaarheid is vastgesteld of de informatieoverdracht wordt gehinderd door een slechte verstaanbaarheid. Hierbij gaat het er nadrukkelijk niet om of de uitspraak waarneembaar afwijkt van het Standaard Nederlands, maar of de informatieoverdracht daadwerkelijk wordt bemoeilijkt. Het gaat hier om een globaal oordeel: als een leerling slechts bij enkele spreekopgaven verminderd verstaanbaar was, is dit als verstaanbaar geregistreerd. De percentages goed verstaanbare leerlingen per groep zijn te vinden in tabel 4.18. Te zien is dat 78% tot 98% van de leerlingen volgens beoordelaars goed verstaanbaar was.

Tabel 4.18 Percentage leerlingen dat goed en verminderd verstaanbaar was per groep

| Verstaanbaarheid | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|------------------|---------|---------|-----|
| Goed             | 87%     | 89%     | 78% |
| Verminderd       | 13%     | 11%     | 22% |

*Verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

De beoordelaars hebben ook aangegeven waardoor de verstaanbaarheid verminderd was:

- door het spreken van een streektaal,
- doordat Nederlands een tweede of vreemde taal was voor de leerling,
- door mompelend of binnensmonds spreken en/of
- door spraakproblemen als stotteren en het niet kunnen uitspreken van bepaalde klanken.

Aan het einde van de taak als geheel is geregistreerd hoeveel van bovengenoemde problemen zich in de spreekprestatie van de leerling voordeden. Daardoor varieerde de theoretisch mogelijke score van 0 als er zich geen van de vier problemen voordeden tot 4 als er sprake was van alle vier problemen tegelijkertijd. De kans op het signaleren van een taalprobleem neemt toe met het aantal opgaven, ook al is deze toename bij het aspect verstaanbaarheid waarschijnlijk geringer dan bij vele andere aspecten. Aangezien het aantal opgaven per groep niet helemaal gelijk was, is het aantal waargenomen verstaanbaarheidsproblemen per groep uitgedrukt als een percentage van het aantal opgaven. De verdeling van het aantal en percentage verstaanbaarheidsproblemen is weergegeven in tabel 4.19. Om redenen zoals genoemd in paragraaf 4.4.1 zijn de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore weer op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentielpunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 4.19 Verdeling van het percentage verstaanbaarheidsproblemen per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90  | P75  | Gem | P25  | P10  |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|-----|------|------|
| 8     | 188 | 0   | 6   | 1.21   | 0.00 | 0.00 | .45 | 0.00 | 3.03 |
| 5     | 187 | 0   | 7   | 1.27   | 0.00 | 0.00 | .43 | 0.00 | 3.33 |
| SBO   | 180 | 0   | 6   | 1.58   | 0.00 | 0.00 | .78 | 0.00 | 3.13 |

*Verstaanbaarheid van leerlingen in groep 8*

Bij de **zeer zwakke leerling** (P10) is gemiddeld bij tussen de 3 en 6% van de opgaven een verstaanbaarheidsprobleem geconstateerd. Bij de **gemiddelde leerling** deden zich volgens de beoordelaars vrijwel geen verstaanbaarheidsproblemen voor: slechts bij .45% van de opgaven. De **zeer vaardige leerling** (P90) kende helemaal geen verstaanbaarheidsproblemen.

*Verstaanbaarheid van leerlingen in groep 5*

In groep 5 signaleerden de beoordelaars bij de **zeer zwakke leerling** (P10) een verstaanbaarheidsprobleem bij gemiddeld tussen de 3 en 7% van de opgaven. De **gemiddelde leerling** was slechts bij .43% van de opgaven minder goed verstaanbaar. De **zeer vaardige leerling** (P90) was altijd goed verstaanbaar.

*Verstaanbaarheid van SBO-leerlingen*

Bij de **zeer zwakke leerling** (P10) in het SBO deed zich gemiddeld bij tussen de 3 en 6% van de opgaven een verstaanbaarheidsprobleem voor. De **gemiddelde leerling** kende nauwelijks een

verstaanbaarheidsprobleem: gemiddeld bij minder dan 1% van de opgaven. Bij de **zeer vaardige leerling** (P90) signaleerden de beoordelaars geen enkel verstaanbaarheidsprobleem.

*Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO*

Achtstegroepers en vijfdegroepers zijn gemiddeld wat beter verstaanbaar dan SBO-leerlingen ( $p$  respectievelijk .034 en .008) maar tussen leerlingen uit groep 8 en groep 5 bestaat wat dit betreft geen verschil ( $p = .549$ ). Houden we echter rekening met de ongelijke verdeling naar geslacht, leeftijd, herkomst en verstedelijking, dan is het verschil tussen groep 8 en SBO niet meer significant ( $p = .278$ ). Kennelijk heeft de minder goede verstaanbaarheid van SBO-leerlingen in vergelijking met achtstegroepers vooral te maken met de ongelijke samenstelling van de beide groepen leerlingen. Een aanvullende analyse doet vermoeden dat dit te vooral is toe te schrijven aan het relatief grote aandeel van jongens en leerlingen uit stedelijke gebieden in de SBO-groep.

De beoordelaars hebben zoals gezegd ook de aard van het verstaanbaarheidsprobleem geregistreerd. De uitkomsten hiervan zijn weergegeven in tabel 4.20.

Tabel 4.20 Percentage leerlingen per probleem per groep

| Verstaanbaarheidsprobleem         | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-----------------------------------|---------|---------|-----|
| Streektaal                        | 9%      | 2%      | 9%  |
| Anderstaligheid                   | 0%      | 2%      | 2%  |
| Mompelend of binnensmonds spreken | 4%      | 7%      | 10% |
| Spraakproblemen                   | 2%      | 1%      | 4%  |

In groep 8 en SBO zijn het spreken van een streektaal en het mompelend of binnensmonds spreken de meest voorkomende oorzaken. Groep 5 neemt uitzonderingspositie in aangezien het spreken van een streektaal hier geen rol van betekenis speelt en mompelend en binnensmonds spreken verreweg de belangrijkste oorzaak is. Spraakproblemen beïnvloeden de verstaanbaarheid van hooguit 4% van de leerlingen negatief. Het gegeven dat Nederlands niet de moedertaal is, heeft slechts bij hooguit 2% van de leerlingen een negatieve invloed op de spreekprestaties. Een binaire logistische regressieanalyse laat zien dat de drie groepen niet verschillen in de mate waarin de verstaanbaarheid verminderd is door het spreken van een vreemde of andere eerste taal of door spraakproblemen. Wel signaleerden de beoordelaars in groep 8 en SBO het verstaanbaarheidsprobleem ‘streektaal’ vaker dan in groep 5 ( $p$  respectievelijk .009 en .007) maar tussen achtstegroepers en SBO-leerlingen is er wat dit betreft geen verschil ( $p = .951$ ). Ook wordt de verstaanbaarheid van SBO-leerlingen vaker verstoord door mompelend of binnensmonds spreken dan bij achtstegroepers het geval is ( $p = .021$ ), maar het verschil tussen SBO en groep 5 en dat tussen groep 8 en groep 5 is verwaarloosbaar ( $p$  respectievelijk .120 en .395).

Bij de interpretatie van de naar verhouding minder goede verstaanbaarheid van SBO-leerlingen ten gevolge van een streektaal is overigens enige voorzichtigheid geboden omdat bij dit aspect de afstand tussen het dialect van de beoordelaar en het dialect van de leerling een grote rol speelt. De bevinding dat in de SBO-groep mompelend of binnensmonds spreken significant vaker de verstaanbaarheid negatief beïnvloedt dan in groep 8 heeft daarentegen een steviger basis omdat dialectafstand hierbij geen rol speelt. Bovendien is de relatief slechte verstaanbaarheid van SBO-leerlingen ten gevolge mompelend of binnensmonds spreken ook gevonden in de vorige peiling spreekvaardigheid (Van Weerden e.a., 2006).

## 4.8 Globaal kwaliteitsoordeel

Na afloop van de korte responstaak hebben de beoordelaars een globaal oordeel gegeven over de algehele kwaliteit van de geleverde spreekprestatie. Tabel 4.21 laat zien hoe de leerlingen in de onderscheiden groepen verdeeld zijn over de drie oordelen 'goed', 'voldoende' en 'onvoldoende'. In groep 8 krijgt bijna de helft van de spreekprestaties het predicaat 'goed', in groep 5 is het bijna een vijfde en in het SBO bijna een kwart.

Tabel 4.21 Percentages leerlingen met een goede, voldoende en onvoldoende spreekprestatie per groep

| Oordeel     | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-------------|---------|---------|-----|
| Goed        | 46%     | 18%     | 23% |
| Voldoende   | 41%     | 71%     | 47% |
| Onvoldoende | 13%     | 11%     | 29% |

### *Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO*

Een ordinale logistische regressieanalyse geeft aan dat er significante verschillen tussen de groepen zijn. De spreekvaardigheid van achtstegroepers is volgens de beoordelaars van hogere kwaliteit dan die van vijfdegroepers en SBO-leerlingen ( $p$  in beide gevallen  $< .001$ ). Maar groep 5 en SBO doen wat dit betreft niet voor elkaar onder ( $p = .074$ ). Opvallend is dat de verdeling over de drie oordelen in groep 5 en SBO sterk van elkaar verschilt. In groep 5 zien we relatief veel 'voldoende', en in de SBO-groep zien we relatief veel 'onvoldoende'. Aangezien de beoordelaars wisten uit welke groep een leerling afkomstig was, is het mogelijk dat dit een rol heeft gespeeld bij de beoordeling. Het lage percentage 'onvoldoende' in groep 5 kan gebaseerd zijn op een relatieve interpretatie: vrij zwakke prestaties kunnen dan toch het oordeel 'voldoende' krijgen, omdat de beoordelaars de jonge leeftijd van de leerlingen in hun oordeel meewegen.

## 4.9 Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid

De correlaties tussen de negen onderscheiden aspecten van de spreekvaardigheid in korte gesprekken zijn weergegeven in tabel 4.22. Bij de interpretatie wordt opgemerkt dat een hogere score voor de aspecten 3, 4, 5, 7 en 8 een lagere spreekvaardigheid indiceert. De scores voor de overige aspecten zijn zo gecodeerd dat een hogere score op een hogere spreekvaardigheid wijst. Voor de correlaties binnen elk van de drie groepen wordt verwezen naar bijlage 1.

Tabel 4.22 Correlaties tussen de negen aspecten van spreekvaardigheid in korte gesprekken

|   |                                      | 1                 | 2                 | 3                | 4                 | 5                 | 6                | 7                 | 8                 | 9 |
|---|--------------------------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|---|
| 1 | Inhoud                               | 1                 |                   |                  |                   |                   |                  |                   |                   |   |
| 2 | Woordkeuze                           | .30 <sup>b</sup>  | 1                 |                  |                   |                   |                  |                   |                   |   |
| 3 | Prescriptief grammaticale fouten     | .02               | -.11 <sup>b</sup> | 1                |                   |                   |                  |                   |                   |   |
| 4 | Syntactische fouten                  | .01               | -.42 <sup>b</sup> | .06              | 1                 |                   |                  |                   |                   |   |
| 5 | Morfologische fouten                 | .00               | -.26 <sup>b</sup> | .16 <sup>b</sup> | .29 <sup>b</sup>  | 1                 |                  |                   |                   |   |
| 6 | Beleefdheidsvormen                   | .51 <sup>b</sup>  | .11 <sup>b</sup>  | .08              | .08               | .07               | 1                |                   |                   |   |
| 7 | Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken | -.13 <sup>b</sup> | -.21 <sup>b</sup> | .02              | .18 <sup>b</sup>  | .06               | -.08             | 1                 |                   |   |
| 8 | Verstaanbaarheid                     | -.07              | -.27 <sup>b</sup> | .11 <sup>b</sup> | .24 <sup>b</sup>  | .23 <sup>b</sup>  | -.06             | .22 <sup>b</sup>  | 1                 |   |
| 9 | Globaal kwaliteitsoordeel            | .45 <sup>b</sup>  | .43 <sup>b</sup>  | -.07             | -.25 <sup>b</sup> | -.13 <sup>b</sup> | .38 <sup>b</sup> | -.23 <sup>b</sup> | -.26 <sup>b</sup> | 1 |

Noot: <sup>a</sup>:  $p < .05$ ; <sup>b</sup>:  $p < .01$ ; <sup>c</sup>:  $p < .001$

Inhoud is het beoordelingsaspect dat in de peiling spreekvaardigheid de meeste aandacht heeft gekregen. Daarom bespreken we eerst de samenhang van Inhoud met de overige beoordelingsaspecten. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestatie vertoont een middelmatige samenhang met het aantal beleefdheidsuitingen ( $r = .51$ ) en met het globale oordeel over de algehele kwaliteit van de spreekprestatie ( $r = .45$ ). Daarnaast zien we een zwak tot middelmatig positieve samenhang met een adequate woordkeuze ( $r = .30$ ). Om een indruk te geven van wat deze samenhang betekent voor leerlingen, hebben we de leerlingen ingedeeld in twee groepen: degenen die bij tenminste 75% van de opgaven van een adequate woordkeuze blijken te zijn (12% van de leerlingen) en degenen die bij wie dat percentage minder dan 75 was (88% van de leerlingen). Vervolgens hebben we inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van beide groepen met elkaar vergeleken. De effectgrootte van het verschil tussen beide groepen in de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties bedraagt .87 wat volgens de vuistregel van Cohen (1977) wijst op een groot verschil. Tot slot vertoont de inhoudelijke kwaliteit een zwak negatieve samenhang met de mate waarin de leerling aarzelend spreekt ( $r = -.13$ ). Van de ene kant was een significant negatieve samenhang tussen inhoud en aarzelend spreken te verwachten als men bedenkt dat leerlingen vooral dan aarzelend spreken wanneer zij niet zo goed weten wat zij moeten zeggen, maar waarom de samenhang zo zwak is, is vooralsnog onduidelijk. Van de andere kant kan het ook zo zijn dat de leerling aarzelend spreekt omdat hij of zij de inhoud op een extra goede manier onder woorden wil brengen.

De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestatie hangt niet samen met de grammaticaliteit ervan ( $.00 < r < .02$ ). Leerlingen die meer grammaticale fouten maken, zijn dus niet zwakker in het weergeven van de inhoud van hun boodschap dan leerlingen die minder grammaticale fouten maken, en vice versa. Wat dit betekent voor leerlingen wordt duidelijk als we de leerlingen verdelen in degenen die bij geen van de opgaven een prescriptief grammaticale fout maken (72% van de leerlingen) en degenen die dat bij ten minste 1% van de opgaven doen (28% van de leerlingen). Leerlingen die geen enkele prescriptief grammaticale fout maken, behalen een iets hogere score op het aspect Inhoud dan degenen die één of meer van dergelijke fouten maken (216 versus 214 op de in paragraaf 4.2 besproken schaal). De effectgrootte bedraagt echter slechts .14 zodat we het vaardigheidsverschil als verwaarloosbaar kunnen beschouwen. Hier zien we het traditionele verschil tussen inhoud en vorm dus duidelijk terug. Op grond hiervan lijkt het verstandig om in het onderwijs aan beide zaken afzonderlijk aandacht te besteden, en in het spreekvaardigheidsonderwijs niet bijvoorbeeld uitsluitend te focussen op informatieoverdracht en presentatie. Verbetering op het ene aspect zal waarschijnlijk niet leiden tot verbetering op het andere.

De correlaties tussen de drie typen grammaticale fouten - prescriptieve grammatica, zinsbouw en woordvorming - zijn laag en in één van de drie gevallen zelfs niet significant verschillend van nul. Ze bedragen .06 voor de relatie tussen prescriptief grammaticale fouten en syntactische fouten, .16 voor de samenhang tussen prescriptief grammaticale fouten en morfologische fouten en .29 voor de samenhang tussen syntactische fouten en morfologische fouten. Leerlingen die veel van het ene type grammaticale fouten maken, maken dus nauwelijks meer fouten van het andere type.

Een adequate woordkeuze vertoont een zwakke tot middelmatige samenhang met de drie typen grammaticale fouten. Van de drie correlaties is die met zinsbouw het hoogst ( $r = -.42$ ): hoe adequater de woordkeuze van de leerling, hoe minder syntactische fouten hij of zij maakt. Om zichtbaar te maken wat dit betekent voor leerlingen, hebben we de leerlingen op basis van het gemiddeld percentage opgaven met een zinsbouwfout in drie groepen verdeeld: een zinsbouwfout in geen van de opgaven (19% van de leerlingen), in 0% tot 10% van de opgaven (53% van de leerlingen) en in meer dan 10% van de opgaven (28% van de leerlingen). Vervolgens hebben we de kwaliteit van de woordkeuze van de drie groepen met elkaar vergeleken. De effectgrootte van het verschil qua woordkeuze tussen de eerste en tweede groep bedraagt .62 en tussen de eerste en derde groep 1.24. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om middelmatige tot zeer grote verschillen.

Tot slot is er een zwak negatief verband tussen de mate waarin de leerling aarzelend spreekt en verstaanbaar is ( $r$  respectievelijk -.21 en -.27)

Al met al kunnen we concluderen dat leerlingen die inhoudelijk gezien een goede spreekprestatie leveren vaak ook beleefd taalgebruik hanteren en blijk geven van een adequate woordkeuze. De grammaticaliteit van de spreekprestatie en de mate waarin de leerlingen aarzelend spreekt en verstaanbaar is, hangen daar niet of nauwelijks mee samen. Deze algehele conclusie is gebaseerd op een analyse van de totale responsgroep. Dit roept de vraag op in hoeverre de beschreven relaties ook binnen elk van de drie groepen van toepassing zijn. In paragraaf 1.7 van bijlage 1 zijn de correlaties tussen de negen aspecten afzonderlijk voor groep 8, groep 5 en SBO weergegeven. Een vergelijking van de drie correlatiepatronen laat zien dat deze zeer sterk op elkaar lijken. Een uitzondering vormt de samenhang tussen de inhoudelijke kwaliteit en een adequate woordkeuze die in het SBO veel sterker is dan in groep 8 en groep 5 ( $r$  respectievelijk .43, .15 en .05). Vooral is onduidelijk waarom dit zo is.

# 5 Vertelvaardigheid

# 5 Vertelvaardigheid

In dit hoofdstuk staat vertelvaardigheid centraal. Deze vaardigheid is vastgesteld door de leerlingen drie beeldverhalen te laten navertellen. Eerst beschrijven we kort de spreekopdrachten, de wijze waarop ze zijn afgenomen en de aspecten waarop de spreekprestaties beoordeeld zijn. Vervolgens rapporteren we de resultaten met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit, woordkeuze, grammaticaliteit, beleefdheidsvormen, vloeiendheid en verstaanbaarheid. De vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van laag en hoog opgeleide ouders, komen aan bod in hoofdstuk 7.

## 5.1 Inleiding

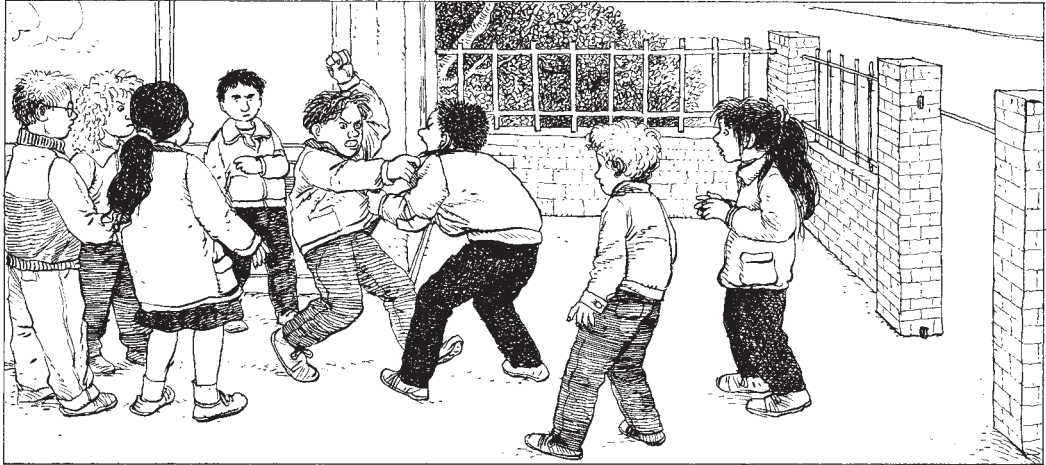
We kunnen vertelvaardigheid omschrijven als de vaardigheid om in een monoloog een verhaal te vertellen of verslag te doen van gebeurtenissen. Vertellen vereist dat de spreker structuur aanbrengt in het vertelde door een bepaalde volgorde aan te houden, verbanden tussen gebeurtenissen aan te geven, de belangrijkste inhoudelijke argumenten te noemen, en elementen die niets met de lijn van het verhaal te maken hebben juist weg te laten. De vertelvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld met behulp van beeldverhalen die door de leerlingen worden naverteld. Er is gekozen voor het navertellen van beelden, en niet van gesproken of gelezen tekst. De reden is dat leerlingen zo geheel zelf hun woorden en hun zins- en verhaalstructuren kunnen kiezen, zonder beïnvloed te worden door de verwoording in de uitgangstekst. De vaardigheid in het navertellen van beeldverhalen is onderzocht met drie verschillende beeldverhalen:

- 1 Ruzie op het schoolplein;
- 2 Verschillende sokken;
- 3 Vieze voeten.

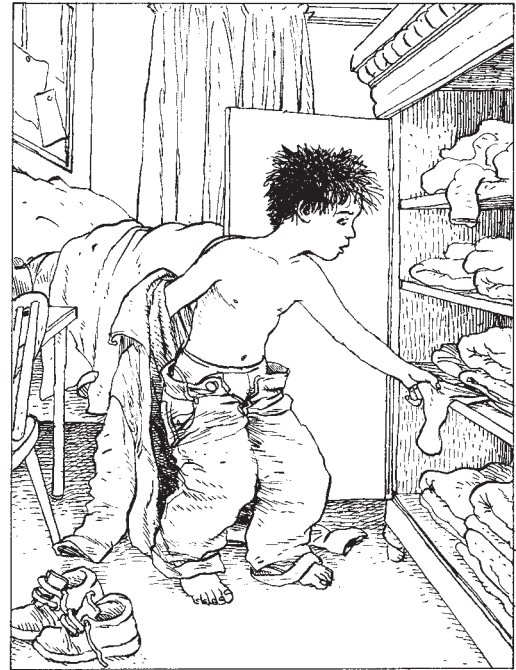
De verhaaltjes zijn kort en eenvoudig en zo weergegeven dat de interpretatie van de gebeurtenissen en hun samenhang vrijwel eenduidig is. Daardoor spelen eventuele verschillen in het begrijpen van de inhoud een zo klein mogelijke rol. De verhalen zijn gesitueerd in een voor de kinderen herkenbare leefwereld: op school of thuis. De drie beeldverhalen zijn hierna integraal weergegeven



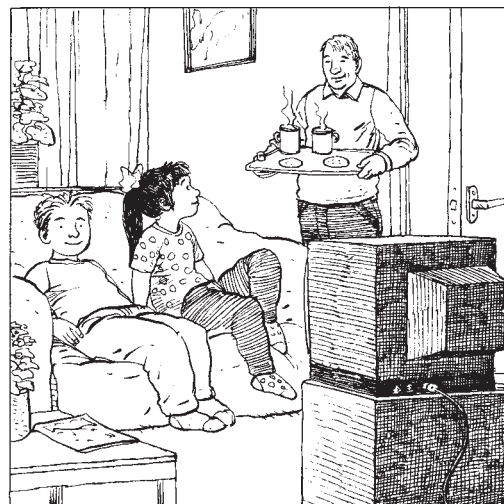
Ruzie op het schoolplein



Verschillende sokken



Vieze voeten



De kinderen kregen de beeldverhalen voorgelegd als papieren platen. De opname gebeurde op een laptop met een microfoon en een headset. De leerlingen vertelden eerst een oefenverhaal na, met een uitgebreide instructie door de toetsleider. Daarna bleef de instructie beperkt tot:

*Vertel zo meteen maar wat er op de plaat gebeurt. Doe dat weer zo duidelijk mogelijk.*

De verhalen van de leerlingen zijn beoordeeld door twee afgestudeerde taalwetenschappers en drie studenten taalwetenschap, allen met een interesse voor taalverwerving. De beoordelaars registreerden op een digitaal beoordelingsformulier of een bepaald kenmerk of een bepaalde eigenschap in het verhaal van de leerling aanwezig was. De spreekprestaties zijn beoordeeld op de volgende aspecten van spreekvaardigheid:

- Inhoud
- Woordkeuze;
- Structuur en samenhang:
  - Naamgeving van de hoofdpersoon;
  - Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden;
  - Aangeven van de setting;
  - Causale verbindingswoorden;
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken;
- Verstaanbaarheid;
- Globaal kwaliteitsoordeel.

Het is in het bestek van deze inleiding op de onderzoeksresultaten niet zinvol om de spreekopgaven, de afname, de aspecten en de beoordeling ervan uitgebreid te bespreken. De geïnteresseerde lezer wordt daartoe verwezen naar bijlage 2.

Om de gegevens in de tabellen op juiste wijze te kunnen interpreteren zijn drie opmerkingen op zijn plaats:

- De spreekprestaties voor de drie beeldverhalen bleken niet zinvol met het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995) geanalyseerd te kunnen worden. Zoals we zullen zien, zijn de scoreverdeling hier vaak uitzonderlijk scheef. Zo zijn er zeer veel leerlingen die bepaalde typen grammaticale fouten nooit maken en zeer weinig leerlingen die deze fouten een enkele keer of vaker maken. Daarom hebben wij, anders dan in PPON gebruikelijk is, de scoreverdelingen niet 'recht getrokken' (vakjargon: genormaliseerd). Daardoor is de gemiddelde score niet langer gelijk aan percentiel 50, dit wil zeggen het punt op de schaal waarvoor geldt dat 50% van de leerlingen eenzelfde of lagere score behaalt. In de rapportage van de vaardigheid van de gemiddelde leerling baseren we ons daarom niet langer op de percentiel-50 leerling maar gaan we uit van de leerling met een gemiddelde score.
- Bij de aspecten woordkeuze, vloeiendheid en verstaanbaarheid is een hogere score indicatief voor een lagere spreekvaardigheid. Het betreft immers tellingen van een aantal fouten. Anders dan bij bijvoorbeeld het aantal inhoudselementen zou percentiepunt P10 dan indicatief zijn voor de zeer vaardige leerlingen (die doorgaans geen fouten maken) en P90 voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen (die vaak veel fouten maken). Omwille van de consistentie van de rapportage hebben we de labels voor de kolommen P90 en P10 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore weer op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren.
- Voor een klein deel van de leerlingen zijn slechts scores op één of twee van de drie beeldverhalen beschikbaar. In de statistische analyse zijn de gegevens van deze leerlingen omgerekend naar een denkbeeldige situatie waarin zij alle drie opdrachten gemaakt zouden hebben.

## 5.2 Inhoud

Bij inhoud gaat het om wat de leerling concreet verwoordt bij het navertellen van de beeldverhalen. De beoordelaars hebben de aanwezigheid van in totaal 34 inhoudselementen geregistreerd, waarvan elf bij *Ruzie op het schoolplein*, tien bij *Verschillende sokken* en dertien bij *Vieze voeten*. Hieronder bespreken we eerst de resultaten per spreekopgave, afzonderlijk voor de drie beeldverhalen (paragraaf 5.2.1). Vervolgens bespreken we de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen op de drie beeldverhalen tezamen (paragraaf 5.2.2).

### 5.2.1 Inhoudelijke kwaliteit per beeldverhaal

#### *Ruzie op het schoolplein*

Het verhaal *Ruzie op het schoolplein* bestaat uit vijf scènes. Het gaat over twee kinderen die op het schoolplein aan het vechten zijn. Een jongetje gaat de juffrouw halen, die de vechtende kinderen uit elkaar haalt en ze elkaar een hand laat geven. Tabel 5.1 laat zien in welke mate de elf inhoudselementen in de verhalen van de leerlingen voorkomen. De opgaven in de tabel zijn gesorteerd van goed naar minder goed gemaakt in de totale responsgroep. Ten minste vier van de vijf leerlingen vertellen dat er ruzie is, dat de juffrouw de twee ruziemakers uit elkaar haalt en dat de jongens het weer goed maken. Iets minder vaak, door 50% tot 80% van de leerlingen, worden de vijf afgebeelde verhaalelementen genoemd, die deze drie hoofdelementen causaal verbinden: Een jongetje gaat naar de juffrouw, hij wijst haar erop dat er ruzie is en de juffrouw gaat naar de ruziemakers toe. Vervolgens gebeurt het goedmaken omdat dat *moet*, of omdat dat *moet van de juffrouw*. Zonder deze verbindende elementen zijn de drie hoofdelementen slechts losse gebeurtenissen. Veel minder vaak worden de inhoudselementen genoemd die levendigheid of kleur aan het verhaal geven, maar geen daadwerkelijke rol spelen in het verband tussen de elementen. Dit betreft het feit dat het jongetje *rent* (en niet gewoon *loopt*), en de elementen die de setting beschrijven: dat andere kinderen staan te kijken, en dat het geheel zich bij school afspeelt. Toch zijn ook juist dit elementen, die een samenhangend verhaal uittillen boven een beschrijving van wat men ziet. Met name het noemen van een setting wordt gezien als een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van een zogeheten *narrative*, een gesproken, samenhangende vertelling (zie o.a. Hickmann, 2003).

Tabel 5.1 Percentage leerlingen per opgave per groep voor *Ruzie op het schoolplein*

|  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--|---------|---------|-----|
| Drukt de leerling uit dat er ruzie is?   | 99      | 98      | 100 |
| Drukt de leerling uit dat de juffrouw de twee ruziemakers uit elkaar haalt?      | 94      | 88      | 92  |
| Drukt de leerling uit dat de jongens het weer goed maken?                        | 88      | 93      | 90  |
| Drukt de leerling uit dat een jongetje de juffrouw haalt?                        | 82      | 76      | 83  |
| Drukt de leerling uit dat de juffrouw naar de ruziemakers gaat?                  | 69      | 66      | 69  |
| Drukt de leerling uit dat dat jongetje de juffrouw erop wijst dat er ruzie is?   | 62      | 66      | 72  |
| Drukt de leerling uit dat de jongens het weer goed moeten maken?                 | 70      | 70      | 60  |
| Drukt de leerling uit dat de jongens het weer goed moeten maken van de juffrouw? | 64      | 65      | 55  |
| Drukt de leerling uit dat een jongetje naar de juffrouw rent?                    | 47      | 46      | 51  |
| Drukt de leerling uit dat andere kinderen staan te kijken?                       | 30      | 28      | 35  |
| Drukt de leerling uit dat het op het schoolplein/bij school is?                  | 34      | 17      | 22  |

### *Verschillende sokken*

Het verhaal *Verschillende sokken* bestaat uit vier scènes. Het gaat over een jongen die zich verslaapt, zich snel aankleedt en naar school rent. Op school blijkt dat hij twee verschillende sokken aan heeft. Tabel 5.2 laat zien in welke mate de tien inhoudselementen in de verhalen van de leerlingen voorkomen. Daarbij zijn de opgaven gesorteerd van goed naar minder goed gemaakt in de totale responsgroep. Vrijwel alle leerlingen vertellen dat de leerling zich snel aankleedde en twee verschillende sokken aanheeft. Ook in dit verhaal zien we weer dat de elementen die oorzakelijke verbanden mogelijk maken voor deze hoofdelementen, minder vaak worden genoemd dan de hoofdelementen zelf (50% tot 80%): Het feit dat de jongen zich snel aankleedt, dat hij haast heeft, en dat hij zich verslapen heeft.

In het verhaaltje *Verschillende sokken* is daarnaast ook sprake van een aantal gebeurtenissen rond de ontdekking van het feit dat de jongen twee verschillende sokken aanheeft. Deze ontdekking is ook deel van de causale keten van gebeurtenissen in het verhaal; het betreft hier het gevolg van het verslapen en de haast. Elementen rond deze gebeurtenis worden echter vrij weinig genoemd. Zo zien we dat nog niet de helft van de leerlingen vermeldt, dat medeleerlingen de jongen uitlachen om zijn verschillende sokken. Dat de jongen merkt, dat hij twee verschillende sokken aanheeft, wordt door slechts ongeveer 30% van de leerlingen vermeld, en dat zijn klasgenoten de jongen hierop wijzen, door iets minder dan 25%. Deze gebeurtenissen worden ongeveer even vaak vermeld als het goed zichtbare feit, dat de jongen zijn jas aandoet. Dit laatste feit is echter irrelevant met betrekking tot de andere gebeurtenissen in het verhaal, behalve bij de minder dan 10% leerlingen, die vermelden dat het aantrekken van de jas *snel* gebeurt (en daarmee de haast van de hoofdpersoon illustreren).

Tabel 5.2 Percentage leerlingen per opgave per groep voor *Verschillende sokken*

|  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--|---------|---------|-----|
| Drukt de leerling uit dat de jongen twee verschillende sokken aan heeft?                       | 97      | 92      | 96  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen zich aankleedt?  | 93      | 95      | 94  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen zich snel aankleedt?                                       | 80      | 76      | 71  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen haast heeft en naar buiten gaat?                           | 68      | 73      | 72  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen zich verslapen heeft?                                      | 75      | 52      | 61  |
| Drukt de leerling uit dat de klasgenoten hem uitlachen?  | 42      | 46      | 51  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen (zelf) ontdekt dat hij twee verschillende sokken aanheeft? | 44      | 26      | 26  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen zijn jas aandoet?  | 28      | 39      | 28  |
| Drukt de leerling uit dat klasgenoten de jongen wijzen op zijn twee verschillende sokken?      | 23      | 25      | 24  |
| Drukt de leerling uit dat de jongen zijn jas snel aandoet?                                     | 6       | 10      | 7   |

### *Vieze voeten*

Het beeldverhaal *Vieze voeten* bestaat uit vijf scènes en gaat over twee kinderen die bij het buiten spelen vieze voeten hebben gekregen. Ze lopen vervolgens met vieze voeten naar binnen, waardoor de vloer vies wordt. Vader ziet het en de kinderen moeten de vloer schoonmaken. Als ze klaar zijn krijgen ze iets lekkers van vader. Tabel 5.3 laat zien in welke mate de 13 inhoudselementen in de verhalen van de leerlingen voorkomen. Daarbij zijn de opgaven gesorteerd van goed naar minder goed gemaakt in de totale responsgroep. Vrijwel alle leerlingen vertellen dat de twee kinderen het huis binnengaan, de vloer schoonmaken en een koekje en iets te drinken krijgen. Ruim 80% van de kinderen voert de vader op als degene die opdracht geeft om schoon te maken en als degene die het drinken en het koekje brengt. Van de elementen die nodig zijn om causale verbanden aan te brengen rondom de hoofdelementen worden er drie in dit verhaaltje wat vaker genoemd dan elementen met een vergelijkbare functie in de andere twee verhaaltjes. Het betreft drie elementen die aangeven

waarom kinderen de vloer gaan schoonmaken: dat de kinderen buiten spelen, dat ze vieze voeten hebben en dat de vloer vies is. Deze drie elementen worden door 76% tot 83% van de leerlingen vermeld.

Niet alle elementen die een verbindende rol spelen, scoren echter hoog in dit verhaaltje: de elementen die weliswaar causale verbanden aangeven, maar niet direct zichtbaar zijn en/of betrekking hebben op een innerlijke staat, worden minder vaak genoemd. Zo wordt het feit dat vader boos is, hetgeen goed zichtbaar is, door 50% van de leerlingen genoemd. Dat vader de vieze vloer ziet (de reden voor zijn boosheid en de schoonmaakopdracht) en dat het buiten modderig is (de oorzaak van de vieze voetstappen) wordt door ruim 30% van de leerlingen vermeld. Dat vader de kinderen *beloont* met drinken en een koekje (het verband tussen het schoonmaken en het lekkers) en dat hij tevreden is (de reden voor het belonen) wordt door respectievelijk slechts 10% en 6% van de leerlingen vermeld.

Tabel 5.3 Percentage leerlingen per opgave per groep voor Vieze voeten

|  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--|---------|---------|-----|
| Drukt de leerling uit dat de twee kinderen de vloer schoonmaken?                       | 97      | 100     | 96  |
| Drukt de leerling uit dat de kinderen een koekje en iets te drinken hebben?            | 93      | 95      | 94  |
| Drukt de leerling uit dat de twee kinderen het huis binnengaan?                        | 94      | 95      | 92  |
| Drukt de leerling uit dat de kinderen iets te drinken en een koekje krijgen van vader? | 80      | 86      | 83  |
| Drukt de leerling uit dat twee kinderen buiten spelen?                                 | 90      | 80      | 76  |
| Drukt de leerling uit dat de twee kinderen de vloer moeten schoonmaken voor vader?     | 85      | 82      | 75  |
| Drukt de leerling uit dat de twee kinderen vieze schoenen hebben?                      | 73      | 76      | 80  |
| Drukt de leerling uit dat de vloer vies is?  | 76      | 79      | 73  |
| Drukt de leerling uit dat vader boos is?   | 55      | 42      | 51  |
| Drukt de leerling uit dat vader de vieze vloer ziet?                                   | 30      | 36      | 32  |
| Drukt de leerling uit dat het buiten modderig is?                                      | 29      | 33      | 33  |
| Drukt de leerling uit dat vader de kinderen beloont met iets te drinken en een koekje? | 14      | 8       | 8   |
| Drukt de leerling uit dat vader tevreden is  | 8       | 8       | 6   |

### Samenvattend

Bij het beschouwen van de frequenties waarmee inhoudselementen voorkomen in de verschillende beeldverhalen, lijken er twee dimensies een rol te spelen: enerzijds de zichtbaarheid van het element in het beeldverhaal, anderzijds de functie van de elementen in de verhaalstructuur. In alle verhalen wordt een aantal elementen door bijna alle kinderen genoemd. Die elementen zijn de hoofdelementen van het verhaal én ze zijn opvallend zichtbaar. Iets minder vaak worden inhoudelijke elementen genoemd die vooral nodig zijn voor het verband tussen deze hoofdelementen, hoewel ook deze inhoudelijke elementen altijd goed zichtbaar zijn. Elementen die van belang zijn voor causale verbanden tussen andere verhaal-elementen, maar die niet direct zichtbaar zijn, worden nog minder vaak genoemd. Ook elementen die wel goed zichtbaar zijn, maar geen rol spelen in de causale verbanden, zoals verlevendigende elementen of informatie over de setting, worden zelden vermeld. Dit beeld komt deels overeen met wat we verwachten op grond van de literatuur over de ontwikkeling van vertelvaardigheid bij kinderen: zij leren geleidelijk de inhoudelijke elementen te benoemen en te ordenen op zo'n manier dat ze deel uitmaken van een groter verband, de vertelling (Pearson & DeVilliers, 2006). Naarmate de ontwikkeling vordert, worden opvallende gebeurtenissen vaker verbonden door inhoudselementen die een veelal causaal verband tussen de gebeurtenissen aangeven, en komt er meer aandacht voor de reacties en intenties van de personen. In onze resultaten zijn de verschillen tussen leerlingen vooral te vinden in deze later

verworven deelvaardigheden. Wij vinden hier echter geen duidelijke vooruitgang naarmate de leeftijd - en de schoolloopbaan - vordert.

### 5.2.2 Inhoudelijke kwaliteit van het navertellen

De beoordelaars hebben de aanwezigheid van in totaal 34 inhoudselementen geregistreerd. Tabel 5.4 geeft inzicht in de verdeling van het aantal inhoudselementen dat in de drie verhalen tezamen aanwezig is. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestatie is uitgedrukt als een percentage van de maximaal mogelijk score gegeven het aantal gemaakte opgaven. Weergegeven zijn achtereenvolgens het aantal leerlingen (N), het laagst en hoogst waargenomen percentage (Min en Max), de standaarddeviatie (Stddev), de percentielpunten P10 en P25, het gemiddelde percentage (Gem) en de percentielpunten P75 en P90. De percentielpunten op de schaal geven aan welk percentage van de leerlingen dezelfde of een lagere score behaalde. Ter illustratie: als P10 ligt op score 20, dan heeft 10% van de leerlingen een score van 20 of lager. En als P90 op 80 ligt, dan heeft 90% van de leerlingen een score van 80 of lager (en 10% van hen een score van minimaal 80). In PPON is percentielpunt P10 indicatief voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen en percentielpunt P90 voor dat van de zeer vaardige leerlingen. Zoals uiteengezet in paragraaf 5.1, baseren we de beschrijving van het niveau van de gemiddelde leerling niet op percentielpunt P50 maar op de gemiddelde score.

Tabel 5.4 Verdeling van het percentage aanwezige inhoudselementen per groep

| Groep | N   | Min | Stddev | P10   | P25   | Gem   | P75   | P90   |
|-------|-----|-----|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 8     | 204 | 35  | 9.74   | 50.00 | 55.88 | 62.63 | 67.65 | 75.00 |
| 5     | 196 | 38  | 9.23   | 47.06 | 54.60 | 60.80 | 67.65 | 73.53 |
| SBO   | 214 | 26  | 10.00  | 47.06 | 55.88 | 60.57 | 67.65 | 73.53 |

#### Inhoudelijke kwaliteit in groep 8

In groep 8 verwerkt de **zeer zwakke leerling** (P10) tussen de 35% en 50% van het totale aantal inhoudselementen in het navertelde verhaal, de **gemiddelde leerling** 63% en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de 75% en 92%.

#### Inhoudelijke kwaliteit in groep 5

In groep 5 vermeldt de **zeer zwakke leerling** (P10) tussen de 38% en 47% van het totale aantal inhoudselementen in zijn of haar verhalen, de **gemiddelde leerling** 61% en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de 74% en 82%.

#### Inhoudelijke kwaliteit in het SBO

In het SBO bevatten de verhalen van de **zeer zwakke leerling** (P10) tussen de 26% en 47% van het totale aantal inhoudselementen, de **gemiddelde leerling** 61% en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de 74% en 88%.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van achtstegroepers is gemiddeld iets beter dan die van SBO-leerlingen. De (bruto) effectgrootte van het verschil tussen groep 8 en SBO bedraagt .21 ( $p = .029$ ). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) betreft het hier een klein verschil in gemiddelde vaardigheid. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van vijfdegroepers verschilt niet van die van achtstegroepers en SBO-leerlingen, al komt de effectgrootte van het verschil tussen groep 8 en groep 5 met .19 dicht in de buurt van de .20 waarbij van een klein verschil sprake zou zijn geweest ( $p = .059$ ).



### Voorbeelden van spreekprestaties

De voorbeelden hieronder geven een beeld van het vertellen van “Ruzie op het schoolplein” door een zeer zwakke leerling en een zeer vaardige leerling uit groep 5. Deze zeer zwakke leerling gaf slechts iets meer dan 40% van de inhoudselementen weer in de drie verhaaltjes gezamenlijk, de zeer vaardige leerling gaf bijna 75% van de inhoudselementen weer. In de vertelling van deze zeer zwakke leerling worden vijf van de inhoudselementen uitgedrukt:

De leerling drukt uit dat er ruzie is (1), de leerling drukt uit dat een jongetje de juffrouw haalt (2) en erop wijst dat er ruzie is (3) en dat de juffrouw naar de ruziemakers toegaat (4), de ruziemakers maken het weer goed (5). Bij het beoordelen wordt ruim geïnterpreteerd: het gebruik van “stoeien” wordt goed gerekend voor vechten of ruziemaken, en “naar de juffrouw toegaan en vertellen” wordt gezien als “halen van de juffrouw” en “erop wijzen dat er ruzie is”. “Ze pakte de twee jongens aan” wordt echter niet goed gerekend voor “de juffrouw haalde de ruziemakers uit elkaar”. De zeer vaardige leerling geeft dezelfde inhoudselementen weer als de zeer zwakke leerling, maar noemt daarnaast nog dat er meer kinderen staan te kijken (6), dat de moeder de vechters uit elkaar haalt (7), en dat de vechters het niet alleen goed maken (8), maar ook dat ze het goed *moeten* maken van deze moeder (9).

“Ruzie op het schoolplein” verteld door een zeer zwakke leerling van groep 5:

Er zijn twee jongens aan het stoeien enne, het jongetje gaat naar de juffrouw toe en die gaat vertellen en toen komt de juffrouw eraan, toen pakte ze de twee jongens aan, toen gingen ze excuses aanbieden.

“Ruzie op het schoolplein” verteld door een zeer sterke leerling van groep 5:

Op het eerste plaatje zie je twee jongens vechten en er staat een hele groep bij, en dan gaat een jongen naar z'n moeder toe, en die laat zien dat ze aan het vechten zijn, en die moeder die komt dan ze uit elkaar halen, en dan op het laatste plaatje zegt de moeder: “je moet het wel goed maken, anders blijven jullie altijd met ruzie zitten” en dan geven ze elkaar een hand.

## 5.3 Woordkeuze

Van inadequaat woordgebruik is sprake als de leerling een verkeerd woord gebruikt, een woord gebruikt dat niet de bedoelde betekenis heeft of niet op een woord komt. De beoordelaars kruisten na elk verhaal aan of er sprake was van inadequaat woordgebruik, en zo ja, hoe vaak. De beoordelaars hebben zogeheten types geteld en geen tokens: als een leerling tijdens het vertellen namelijk vaker precies dezelfde fout maakte, is dat als één fout gerekend. Tabel 5.5 toont de verdeling van het gemiddeld aantal keren dat een leerling blijf gaf van een inadequate woordkeuze. Weergegeven is de gemiddelde frequentie per groep voor de drie beeldverhalen tezamen (waarbij de scores van een klein aantal leerlingen dat slechts één of twee opdrachten maakte, zijn omgerekend naar een situatie waarin zij alle drie opdrachten gemaakt zouden hebben). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 5.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren. Tabel 5.5 laat zien dat het aantal inadequaat gebruikte woorden zeer scheef verdeeld is.

Tabel 5.5 Verdeling van het aantal inadequaat gebruikte woorden per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90 | P75 | Gem | P75  | P10  |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|------|------|
| 8     | 204 | 0   | 7   | 1.08   | .00 | .00 | .59 | 1.00 | 2.00 |
| 5     | 196 | 0   | 6   | 1.30   | .00 | .00 | .93 | 1.00 | 2.30 |
| SBO   | 214 | 0   | 6   | 1.21   | .00 | .00 | .83 | 1.00 | 2.00 |

#### Woordkeuze in groep 8

In groep 8 gebruikt de **zeer zwakke leerling** (P10) in zijn of haar verhalen ten minste 2 en hooguit 7 woorden op een inadequate manier. Op de schaal van 0 tot en 7 woorden behaalt de gemiddelde leerling een score van .59; dit betekent dat de **gemiddelde leerling** op de naverteltoon als geheel ruim een half woord op inadequate wijze gebruikt. De **zeer vaardige leerling** (P90) gebruikt geen enkel woord op een verkeerde manier.

#### Woordkeuze in groep 5

In groep 5 gebruikt de **zeer zwakke leerling** (P10) in de drie beeldverhalen tezamen tussen de twee en zes woorden op een inadequate manier, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld bij bijna één woord en de **zeer vaardige leerling** (P90) gebruikt in zijn of haar beeldverhalen geen enkel woord op een inadequate manier.

#### Woordkeuze in het SBO

De spreekprestatie van de **zeer zwakke leerling** (P10) in het SBO wordt gekenmerkt door tussen de twee en zes woordkeuzefouten, de **gemiddelde leerling** gebruikt gemiddeld bijna één woord verkeerd en de **zeer vaardige leerling** (P90) maakt geen enkele woordkeuzefout.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Om de vaardigheidsverschillen tussen de groepen te kunnen analyseren hebben we de verdeling van het aantal inadequaat gebruikte woorden ingedikt tot drie categorieën: a) geen, b) één en c) twee of meer woordkeuzefouten. Achtstegroepers maken minder woordkeuzefouten dan SBO-leerlingen ( $p = .010$ ) en vijfdegroepers ( $p < .001$ ) maar tussen vijfdegroepers en SBO-leerlingen is geen verschil aantoonbaar ( $p = .379$ ).

#### Voorbeelden van inadequate woordkeuze

- Een woord met een verkeerde inhoud: “Hij doet snel zijn trui aan” in plaats van “hij doet snel zijn jas aan”.
- Verkeerde keuze voor een niet-inhoudswoord: “De jongen die heeft *helemaal* modder aan zijn schoenen” (in plaats van “*allemaal* modder”), “Hij doet zich snel aankleden” (in plaats van “Hij gaat zich snel aankleden”, “Dan zien de kinderen *als* ie twee verschillende sokken aanheeft” (in plaats van “dat”).
- De leerling zegt “ding” of “hoe heet het” zonder daarna alsnog het bedoelde woord te gebruiken;

## 5.4 Structuur en samenhang

De structurele kwaliteit van de spreekprestaties is op vier aspecten beoordeeld: het expliciet benoemen van de hoofdpersoon, het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, het aangeven de setting en/of de verandering van de setting en het gebruik van causale verbindingswoorden.

### 5.4.1 Naamgeving van de hoofdpersoon

Het gebruik van het optionele stijlmiddel 'naamgeving' is onderzocht aan de hand van de vraag of de leerling de hoofdpersoon een naam heeft gegeven. Door naamgeving wordt een belangrijk element van de verhaalstructuur, namelijk de aanwezigheid van een hoofdpersoon, extra benadrukt. Duidelijke aanwezigheid van de hoofdpersoon versterkt de continuïteit van een verhaal. Tabel 5.6 laat zien dat tussen de 9% en 14% van de leerlingen de hoofdpersoon van het desbetreffende beeldverhaal een naam gaf.

Tabel 5.6 Percentage leerlingen dat de hoofdpersoon een naam gaf per verhaal per groep

|                          | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--------------------------|---------|---------|-----|
| Ruzie op het schoolplein | 10      | 9       | 9   |
| Verschillende sokken     | 14      | 11      | 13  |
| Vieze voeten             | 14      | 14      | 11  |

Tabel 5.7 geeft inzicht in de verdeling van het aantal keren dat de leerling de hoofdpersoon een naam gaf. Omdat de beoordelaars de vraag naar de naamgeving van de hoofdpersoon na elk verhaal beantwoordden, en een juiste naam met 1 scorepunt gehonoreerd werd, is de maximumscore 3.

Tabel 5.7 Verdeling van het aantal keren dat de hoofdpersoon een naam kreeg per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25 | Gem | P75 | P90  |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|------|
| 8     | 204 | 0   | 3   | .92    | .00 | .00 | .39 | .00 | 2.00 |
| 5     | 196 | 0   | 3   | .91    | .00 | .00 | .35 | .00 | 2.00 |
| SBO   | 214 | 0   | 3   | .91    | .00 | .00 | .36 | .00 | 2.00 |

#### Naamgeving van de hoofdpersoon in groep 8

In groep 8 geeft **zeer zwakke leerling** (P10) de hoofdpersoon in geen van de drie beeldverhalen een naam. Op de schaal van 0 tot en met 3 behaalt de gemiddelde achtstegroeper een score van .39. Hoe laag deze score is, wordt duidelijker als we de score omrekenen naar een percentage. Stel dat we de leerlingen honderd van deze beeldverhalen zouden voorleggen, dan zou de **gemiddelde leerling** de hoofdpersoon bij 13% van deze verhalen een naam hebben gegeven. De **zeer vaardige leerling** (P90) vermeldt de naam van de hoofdpersoon bij twee of drie beeldverhalen.

#### Naamgeving van de hoofdpersoon in groep 5

In groep 5 geeft **zeer zwakke leerling** (P10) de hoofdpersoon in geen van de drie beeldverhalen een naam, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld bij .35 van de 3 beeldverhalen (ofwel 12% van de beeldverhalen) en de **zeer vaardige leerling** (P90) bij minimaal twee van de drie beeldverhalen.

#### *Naamgeving van de hoofdpersoon in het SBO*

Kenmerkend voor de spreekprestaties van de **zeer zwakke leerling** (P10) in het SBO is dat de hoofdpersoon in geen van de drie beeldverhalen een naam krijgt, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld bij .36 van de 3 beeldverhalen (ofwel 12% ) en de **zeer vaardige leerling** (P90) bij ten minste twee van de drie beeldverhalen.

#### *Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO*

Achtstegroepers geven de hoofdpersoon niet vaker een naam dan vijfdegroepers die zich wat dit betreft niet onderscheiden van leerlingen in het speciaal basisonderwijs ( $p$  in alle drie gevallen  $> .05$ ).

#### *Kanttekening bij de interpretatie*

Bij de interpretatie van de vaardigheidsverschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede spreekprestaties wordt opgemerkt dat naamgeving een optioneel stijlmiddel is waarvan vooral de zeer goede sprekers gebruik kunnen maken. Als de zeer zwakke PPON-leerling (dit wil zeggen: de P10-leerling) voor naamgeving een lage score behaalt, wijst dit dus niet noodzakelijkerwijs op een zwakke spreekprestatie.

### **5.4.2 Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden**

Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden – hier afgekort tot M-werkwoorden - zijn werkwoorden die een innerlijke staat aangeven, of een talige handeling. Het gaat dan bijvoorbeeld om woorden als denken, vinden, voelen, willen, merken, horen (metacognitief) of zeggen, roepen, vragen (metalinguïstisch). M-werkwoorden geven structuur aan een verhaal, doordat ze inzicht geven in de beweegredenen van de hoofdpersonen of hun reacties op gebeurtenissen in het verhaal. Per verhaal is nagegaan waar een spreker een M-woord zou kunnen gebruiken. Er waren 25 van deze mogelijkheden, waarvan zeven bij *Ruzie op het schoolplein*, negen bij *Verschillende sokken* en negen bij *Vieze voeten*. Tabel 5.8 toont de percentages leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO die een M-werkwoord vermeldden op de plek waar de leerling zo'n woord zou kunnen gebruiken.

Tabel 5.8 Percentage leerlingen dat een bepaald M-werkwoord gebruikt per verhaal per groep

|  | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--|---------|---------|-----|
| <b>Ruzie op het schoolplein</b>  |         |         |     |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje waarneemt (ziet merkt) dat de kinderen vechten ruzie maken?   | 27      | 22      | 18  |
| • Benoemt de leerling expliciet een gevoel of mening van het jongetje daarover, met bv. vinden, denken, schrikken, of dat hij iets wil of wil doen?  | 6       | 3       | 8   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje iets zegt tegen de juf of moeder, met bv. zeggen, roepen, waarschuwen, vertellen?   | 51      | 58      | 56  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de juf iets vindt van de ruzie, bv. met niet goedvinden, niet van houden?  | 1       | 2       | 1   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de juf zegt dat de jongens het weer goed moeten maken, met bv. de werkwoorden zeggen, roepen, waarschuwen?   | 29      | 38      | 26  |
| • Benoemt de leerling expliciet gevoelens of gedachten of waarnemingen van het jongetje in de laatste twee plaatjes, als de vechters uit elkaar worden gehaald en elkaar de hand schudden? Bv. schrikken, kijken, tevreden zijn? | 0       | 0       | 2   |
| • Benoemt de leerling expliciet gevoelens of gedachten of waarnemingen van één van de andere personen in de laatste twee plaatjes, als de vechters uit elkaar worden gehaald en elkaar de hand schudden?                         | 4       | 2       | 2   |
| <b>Verschillende sokken</b>  |         |         |     |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje op de wekker kijkt hoe laat het is of ziet hoe laat het is?   | 55      | 42      | 35  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de jongen schrikt, met het werkwoord schrikken of directe rededrukkingen die gedachten drukken?  | 21      | 20      | 19  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje niet te laat wil komen, of bang is om te laat te komen?   | 1       | 3       | 2   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje iets zegt, roept of vraagt dat niet al bij een eerder item is aangekruist?  | 2       | 2       | 1   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets zien, denken of merken aan de sokken?   | 10      | 19      | 11  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets zeggen of roepen?   | 7       | 14      | 5   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de medeleerlingen iets vinden van het feit dat de jongen twee verschillende sokken aanheeft?   | 0       | 2       | 0   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje ziet, merkt, doorheeft?   | 32      | 19      | 18  |
| • Benoemt de leerling expliciet een gevoel of mening van het jongetje aan het eind van het verhaaltje?   | 4       | 4       | 3   |
| <b>Vieze voeten</b>  |         |         |     |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de kinderen niet zien, merken, of weten dat ze vieze voeten hebben?  | 11      | 13      | 8   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de vader iets vindt?   | 5       | 2       | 2   |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de vader iets zegt, bv. met het werkwoord roepen, zeggen of vragen?  | 36      | 41      | 38  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de vader iets wil (namelijk, dat ze de vloer gaan schoonmaken)?  | 17      | 15      | 14  |
| • Benoemt de leerling expliciet een gevoel mening van de kinderen, met schrikken, denken, bang zijn, schamen, etc?   | 6       | 7       | 10  |
| • Benoemt de leerling expliciet dat de kinderen iets zeggen of beloven?  | 1       | 4       | 1   |
| • Benoemt de leerling expliciet nog andere gevoelens meningen van de kinderen als ze schoonmaken, met werkwoorden als vinden, willen, denken?  | 2       | 3       | 2   |
| • Benoemt de leerling gevoelens meningen waarnemingen van de kinderen op het laatste plaatje, m.b.v. werkwoorden?  | 3       | 3       | 4   |
| • Benoemt de leerling iets dat de vader vindt, ziet, voelt, denkt of zegt in het laatste plaatje?  | 6       | 5       | 5   |

Het gebruik van M-werkwoorden blijkt sterk van plek tot plek te verschillen. De top-drie van plekken die het meest aanleiding geven tot M-werkwoorden ziet er als volgt uit:

- Bij het navertellen van het verhaal *Ruzie op het schoolplein* gebruiken 51% tot 58% van de leerlingen woorden zoals zeggen, roepen, waarschuwen en vertellen om aan te geven het jongetje iets zegt tegen de juf of moeder.
- Bij het navertellen van het verhaal *Verschillende sokken* benoemt 35% tot 55% van de leerlingen expliciet dat het jongetje op de wekker kijkt hoe laat het is of ziet hoe laat het is.
- Bij *Vieze voeten* gebruikt 36% tot 41% van de leerlingen werkwoorden zoals roepen, zeggen of vragen om aan te geven dat vader iets zegt.

Andere plekken in de tekst geven veel minder aanleiding tot het gebruik van M-werkwoorden. De drie plekken waar dat kennelijk het minst voor de hand lag, zijn:

- Bij het navertellen van het beeldverhaal *Ruzie op het schoolplein* gebruikt 1% tot 2% van de leerlingen bijvoorbeeld *niet goedvinden* of *niet van houden* om aan te geven dat juf iets vindt van de ruzie.
- Bij *Ruzie op het schoolplein* gebruikt 0% tot 2% van de leerlingen woorden zoals *schrikken*, *kijken* of *tevreden zijn* om uitdrukking te geven aan de gevoelens, gedachten of waarnemingen van het jongetje in de laatste twee plaatjes, als de vechters uit elkaar worden gehaald en elkaar de hand schudden
- Bij *Verschillende sokken* benoemt 0% tot 2% van de leerlingen expliciet dat medeleerlingen iets vinden van het feit dat de jongen twee verschillende sokken aanheeft.

Op een aantal plaatsen waar veel M-woorden worden gebruikt “liften” deze woorden als het ware mee op veel genoemde inhoudselementen. Zo noemen veel leerlingen in verhaaltje 1, *Ruzie op het schoolplein*, dat een jongetje de juffrouw haalt omdat er twee jongens aan het vechten zijn. Het ligt voor de hand dat leerlingen dit verwoorden door aan te geven dat het jongetje dit *zegt*, of *vertelt*, aan de juffrouw. Bovendien is er in het beeldverhaal een aparte scene gewijd aan het moment dat het jongetje iets zegt tegen de juffrouw. In verhaaltje 2, *Verschillende sokken*, benoemt ongeveer 60% van de leerlingen het inhoudselement dat de jongen zich verslapen heeft. Ook hier ligt het weer voor de hand dat zij hierbij noemen, dat hij dit ziet op de wekker, en ook hier is deze gebeurtenis zeer duidelijk afgebeeld in het beeldverhaal. In verhaaltje 3, *Vieze voeten*, geeft ongeveer 80% van de leerlingen aan, dat de kinderen van vader de vloer moeten schoonmaken. Ook hier ligt het weer voor de hand door dit te verwoorden door vader te laten *zeggen*, dat de kinderen dat moeten doen.

De percentages laten echter nog iets zien: De M-werkwoorden die relatief vaak genoemd worden, drukken een gevoel of handeling uit, die een belangrijke gebeurtenis in het verhaaltje in gang zet: de hoofdpersoon *ziet* dat twee jongens vechten (rond 23%), en gaat daarom de juf waarschuwen, of de juf *zegt* dat de jongens het goed moeten maken (rond 30%). Daarentegen geven de M-woorden die weinig (<10%) worden genoemd bijna altijd gevoelens weer die een *reactie* zijn op het gebeurde. Zo benoemt slechts ongeveer 3% van de leerlingen dat de betrokkenen blij of tevreden zijn als de vechters het weer goed gemaakt hebben, en slechts ongeveer 5% van de leerlingen benoemt dat vader tevreden is, als de kinderen de vloer weer hebben schoongemaakt.

Per leerling is nagegaan hoeveel M-werkwoorden in de drie verhalen tezamen voorkwamen. Daarbij is het aantal gebruikte M-werkwoorden omgezet in een percentage van het maximale aantal M-werkwoorden dat zoals gezegd 25 bedraagt. Tabel 5.9 geeft inzicht in de verdeling van het percentage gebruikte M-werkwoorden per groep.

Tabel 5.9 Verdeling van het percentage M-werkwoorden per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem   | P75   | P90   |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|-------|-------|-------|
| 8     | 204 | 0   | 46  | 8.26   | 3.85 | 7.69 | 13.17 | 19.23 | 23.08 |
| 5     | 196 | 0   | 46  | 8.57   | 3.85 | 7.69 | 13.49 | 19.23 | 26.92 |
| SBO   | 214 | 0   | 44  | 8.12   | 3.85 | 3.85 | 11.58 | 15.38 | 23.08 |

#### Gebruik van M-werkwoorden in groep 8

Van de 25 van te voren gespecificeerde M-werkwoorden gebruikt de **zeer zwakke leerling** (P10) hooguit 4% in zijn of haar verhalen, de **gemiddelde leerling** in gemiddeld 13% en de **zeer vaardige leerling** (P90) in ten minste 23% maar niet meer dan 46%.

#### Gebruik van M-werkwoorden in groep 5

In groep 5 gebruikt de **zeer zwakke leerling** (P10) hooguit 4% van de M-werkwoorden in zijn of haar verhalen, de **gemiddelde leerling** 13% en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de 27% en 46%.

#### Gebruik van M-werkwoorden in het SBO

In het SBO verwerkt de **zeer zwakke leerling** (P10) hooguit 4% van de M-werkwoorden in zijn of haar verhalen, de **gemiddelde leerling** 12% en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de 23% en 44%.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Achtstegroepers gebruiken gemiddeld evenveel M-werkwoorden als vijfdegroepers en SBO-leerlingen. Vijfdegroepers doen het wat dit betreft wel beter dan SBO-leerlingen ( $p = .020$ ). Gezien de effectgrootte van .23 is er sprake van een klein vaardigheidsverschil. Opgemerkt wordt dat de effectgrootte van het vaardigheidsverschil tussen achtstegroepers en SBO-leerlingen .19 bedraagt en dus net niet voldoet aan het criterium van .20 om van een klein verschil te mogen spreken, terwijl de drempelwaarde voor significantie net niet gehaald wordt ( $p = .051$ ).

#### Voorbeelden van spreekprestaties

In bijgaand voorbeeld zien we hoe een zeer vaardige leerling uit groep 5 het verhaaltje “Ruzie op het schoolplein” vertelt. Het is interessant om dit voorbeeld te vergelijken met het eerdere voorbeeld van een vaardige leerling in paragraaf 5.1.2 (Inhoudelijke kwaliteit). De leerling in bijgaand voorbeeld drukt nauwelijks meer inhoudselementen uit dan de leerling in paragraaf 5.1.2, maar het resultaat vertoont meer structurele samenhang en is veel levendiger. Met behulp van M-woorden (versterkt door het stijlelement naamgeving) geeft de leerling het perspectief van de hoofdrolspelers weer. Zo zegt zij dat Joep het vechten *ziet* gebeuren, ze geeft levendig weer wat Joep tegen de juf zegt, en vermeldt daarbij ook de *emotionele reactie* van Joep. Vervolgens wordt de handeling verschoven naar de juffrouw: zij rent er naartoe, zij haalt de ruziemakers uit elkaar, en *door iets te zeggen*, zorgt ze dat alles weer goed komt.

“Ruzie op het schoolplein” verteld door een zeer vaardige leerling van groep 5

Twee jongens zijn aan het ruziën. Joep en zijn vriendin zien het. Joep rent naar de juf. Hij zegt: “Ze zijn aan het vechten! En iedereen zegt “vechten! Vechten!”. 't Is echt niet leuk.” De juf rent er naartoe en haalt ze uit elkaar, en zegt tegen ze: Jullie moeten je hand pakken, en elkaar excuses aanbieden. Dan doen ze dat, en alles is weer goed.

### *Samenvattend*

De resultaten met betrekking tot M-woorden komen ten dele overeen met het beeld dat wordt geschetst in Pearson en DeVilliers (2006). Zij geven aan dat de aandacht binnen de vertellingen van kinderen vooral uitgaat naar de weergave van zichtbare gebeurtenissen, en dat de intenties en innerlijke reacties van de personen in het begin klein is, en geleidelijk groter wordt. Dit zien we terug in het feit dat M-woorden die zichtbare handelingen verbeelden, zoals iets zeggen, door meer leerlingen worden genoemd dan M-woorden die een gevoel of mening weergeven. We zien in onze resultaten echter geen verandering in dit patroon optreden naarmate de leerlingen ouder worden.

Wel zien we in de weergave van gevoelens dat de leerlingen gevoelig zijn voor de rol van deze gevoelens in de verhaalstructuur: gevoelens die die gebeurtenissen in het verhaal tot gevolg hebben, worden vaker genoemd dan gevoelens die slechts een innerlijke reactie vormen op de gebeurtenissen.

In dit onderzoek vinden we slechts weinig groei in het aantal M-woorden: de verschillen binnen de groepen zijn groter dan de verschillen tussen de groepen. Dit resultaat verschilt van dat van bijvoorbeeld Nippold (2007) of Bamberg en Damrad-Frye (1991). Verschillen in de leeftijd van de onderzoekspopulatie en de onderzoeksmethode kunnen hierin een rol hebben gespeeld.

### **5.4.3 Aangeven van de setting**

Het vermelden van de plaats waar een verhaal zich afspeelt, de setting, is een frequent belicht element van de zogenaamde *story grammar*. Daarnaast kunnen leerlingen door aan te geven dat de setting verandert, structuur aanbrengen in hun verhaal. Op vier plaatsen in de tekst is nagegaan in hoeverre leerlingen hun verhalen aldus structureren. Tabel 5.10 toont deze plaatsen en de percentages leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO die de setting en/of de verandering van de setting op de weergeven manier hebben aangegeven (de eerste setting van het verhaaltje *Verschillende sokken* is buiten beschouwing gelaten, omdat het noemen van de gebeurtenis “wakker worden” het noemen van de slaapkamer als setting overbodig maakt). Bij het beeldverhaal *Ruzie op het schoolplein* vermelden maar weinig leerling het gegeven dat de *Ruzie op het schoolplein* of bij school plaatsvond (17% à 34%). Dit percentage is vrij laag – het vermelden van de setting is hier dan ook voornamelijk informatief, en niet structurerend. In tegenstelling tot de andere plaatsen waar setting kon worden vermeld, is er hier geen sprake van een verandering van setting waaraan een nieuwe gebeurtenis in het verhaal gekoppeld is. Bij het beeldverhaal *Verschillende sokken* meldt de overgrote meerderheid dat de constatering van de verschillende sokken in het klaslokaal plaatsvond (60% à 74%). Bij het beeldverhaal *Vieze voeten* vermelden vrijwel alle leerlingen dat de twee kinderen na buiten gespeeld te hebben het huis binnengaan (92% tot 94%) maar lang niet allen vermelden dat de laatste scène zich niet meer op de gang maar in de huiskamer afspeelt (61% à 77%).



Tabel 5.10 Percentage leerlingen dat de setting aangeeft per groep

| Het aangeven de setting en/of de verandering van de setting   | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|---|---------|---------|-----|
| <b>Ruzie op het schoolplein</b>   |         |         |     |
| Drukt de leerling uit dat het op het schoolplein/bij school is?   | 34      | 17      | 22  |
| <b>Verschillende sokken</b>   |         |         |     |
| Benoemt de leerling de plaats van de ontdekking van de verschillende sokken?  | 74      | 65      | 60  |
| <b>Vieze voeten</b>   |         |         |     |
| Drukt de leerling uit dat de twee kinderen het huis binnengaan?   | 94      | 95      | 92  |
| Benoemt de leerling expliciet dat er een ander moment is (later, als ze klaar zijn, daarna, in de woonkamer) voor de laatste scène van het verhaal? | 77      | 65      | 61  |

Tabel 5.11 beschrijft de verdeling van het aantal keren dat de leerling de setting of verandering van setting aangaf. Omdat er vier beoordelingsaspecten waren die ieder met één punt gewaardeerd werden, is 4 de hoogste score die de leerling kan behalen.

Tabel 5.11 Verdeling van het aangeven van de setting per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-------|-----|-----|-----|--------|------|------|------|------|------|
| 8     | 204 | 0   | 4   | .92    | 1.50 | 2.00 | 2.78 | 3.00 | 4.00 |
| 5     | 196 | 0   | 4   | .91    | 1.00 | 2.00 | 2.38 | 3.00 | 3.00 |
| SBO   | 214 | 0   | 4   | .95    | 1.00 | 2.00 | 2.31 | 3.00 | 3.50 |

#### Het aangeven van de setting in groep 8

Van de vier onderzochte mogelijkheden geeft de **zeer zwakke leerling** (P10) gemiddeld hooguit anderhalf keer aan dat het verhaal zich in een andere setting afspeelt, de **gemiddelde leerling** doet dat 2.8 keer en de **zeer vaardige leerling** (P90) minimaal vier keer.

#### Het aangeven van de setting in groep 5

In groep 5 geeft de **zeer zwakke leerling** (P90) hooguit één keer aan dat het verhaal zich in een andere setting afspeelt, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld 2.4 keer en de **zeer vaardige leerling** (P90) ten minste drie keer.

#### Het aangeven van de setting in het SBO

In het SBO meldt de **zeer zwakke leerling** (P90) hooguit één keer dat het verhaal zich in een andere setting afspeelt, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld 2.3 keer en de **zeer vaardige leerling** (P90) ten minste 3.5 keer.

#### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Achtstegroepers geven de setting vaker aan dan vijfdegroepers en SBO-leerlingen ( $p$  beide < .001) maar tussen groep 5 en SBO bestaat wat dit betreft geen verschil ( $p = .199$ ).

#### 5.4.4 Causale verbindingswoorden

Het aangeven van causale verbanden door middel van verbindingswoorden is één van de manieren waarop leerlingen structuur en samenhang in hun verhaal kunnen aanbrengen. De beoordelaars hebben geregistreerd of, en zo ja hoe vaak, woorden uit een set van vijf causale verbindingswoorden (CV-woorden) in de verhalen voorkwamen. Het ging daarbij om de woorden 'want', 'omdat', 'zodat', 'zo ... dat' (in de betekenis van 'dermate ... dat') en 'daarom'. De beoordelaars hebben alleen geregistreerd hoe vaak een CV-woord voorkwam, niet welk van de vijf typen woorden het betrof. Omdat een type CV-woord vaker in het verhaal van een leerling kan voorkomen, is het aantal gebruikte verbindingswoorden in beginsel oneindig. Tabel 5.12 toont de verdeling van het aantal CV-woorden zoals de beoordelaars dat in de drie verhaaltjes gezamenlijk aantreffen. In de praktijk kwam het overigens zeer weinig voor dat de leerling een CV-woord vaker dan één keer in een verhaal gebruikte. Dat valt af te leiden uit de bevinding dat 4 de hoogst waargenomen frequentie is.

Tabel 5.12 Verdeling van het aantal causale verbindingswoorden per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25 | Gem | P75  | P90  |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|------|------|
| 8     | 203 | 0   | 3   | .72    | .00 | .00 | .39 | 1.00 | 1.00 |
| 5     | 195 | 0   | 3   | .61    | .00 | .00 | .37 | 1.00 | 1.00 |
| SBO   | 214 | 0   | 4   | .61    | .00 | .00 | .32 | 1.00 | 1.00 |

##### *Het gebruik van causale verbindingswoorden in groep 8*

In groep 8 gebruikt de **zeer zwakke leerling** (P10) in de drie navertelde beeldverhalen tezamen geen enkel causaal verbindingswoord. Op de feitelijk waargenomen schaal van 0 tot en met 3 behaalt de **gemiddelde leerling** een score van .39. Dat deze leerling CV-woorden slechts sporadisch gebruikt, wordt duidelijker als we dit gemiddelde omrekenen naar een percentage. Zouden we de leerlingen honderd van deze beeldverhalen kunnen voorleggen, dan zou de gemiddelde leerling een causaal verbindingswoord bij gemiddeld 13% ervan gebruikt hebben. De **zeer vaardige leerling** (P90) verwerkt ten minste één en hooguit drie CV-woorden in de drie beeldverhalen tezamen.

##### *Het gebruik van causale verbindingswoorden in groep 5*

In groep 5 verwerkt de **zeer zwakke leerling** (P10) in de drie verhalen tezamen geen enkel causaal verbindingswoord, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld ongeveer .37 keer (ofwel bij 12% van de beeldverhalen) en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de één en drie keer.

##### *Het gebruik van causale verbindingswoorden in het SBO*

In het SBO verwerkt de **zeer zwakke leerling** (P10) in de drie verhalen tezamen geen enkel causaal verbindingswoord, de **gemiddelde leerling** doet dat gemiddeld .32 keer (ofwel 11%) en de **zeer vaardige leerling** (P90) tussen de één en vier keer.

##### *Verschillen tussen groep 8, groep 5 en het SBO*

Achtstegroepers, vijfdegroepers en SBO-leerlingen blijken gemiddeld niet te verschillen in de mate waarin zij causale verbindingswoorden gebruiken.

##### *Kanttekening bij de interpretatie*

Al met al gebruiken leerlingen zeer weinig CV-woorden. Dit betekent echter niet noodzakelijkerwijs dat de spreekvaardigheid van de meeste leerlingen te wensen overlaat omdat zij weinig of geen CV-woorden gebruiken. Het gebruik van CV-woorden als middel om

tekst te structureren is namelijk geenszins verplicht en lang niet altijd nodig. Met name wanneer verbanden tussen verschillende verhaalelementen voor de hand liggen, markeren sprekers het verband vaak niet expliciet: de luisteraar begrijpt het verbanden ook zonder dat. In de eenvoudige verhalen die aan de leerlingen zijn voorgelegd, waarbij de luisteraar van dezelfde beeldinformatie op de hoogte was als de spreker, zijn expliciete verbindingswoorden zelden nodig.

*Voorbeelden van causale verbindingswoorden*

- “Hij zegt tegen juf dat ze moet komen, *want* Joris en Bart maken ruzie.”
- “En de jongetje op school lachte hem uit *omdat* ie twee paar andere sokken aanheeft”.

## 5.5 Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken

Bij het aspect Vloeiendheid hebben de beoordelaars aan het einde van elk beeldverhaal beoordeeld of de leerlingen aarzelend spraken. Het eventueel voorkomen van stotteren, een ernstige vorm van ‘onvloeiendheid’, is geregistreerd onder het aspect Verstaanbaarheid (zie paragraaf 5.6). Tabel 5.13 toont de percentages leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO die volgens de beoordelaars aarzelend spraken. Afhankelijk van het beeldverhaal en de groep betreft het 4% à 9% van de leerlingen.

*Tabel 5.13 Percentage leerlingen dat aarzelend sprak per verhaal per groep*

|                          | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|--------------------------|---------|---------|-----|
| Ruzie op het schoolplein | 5       | 7       | 9   |
| Verschillende sokken     | 4       | 7       | 8   |
| Vieze voeten             | 9       | 5       | 9   |

De scoreverdeling van het aarzelend spreken is uitzonderlijk scheef. Dat blijkt uit tabel 5.14. Daarin zijn per groep de percentages leerlingen weergegeven die in geen, één, twee of drie verhalen aarzelend spraken. Zowel in groep 8, groep 5 als SBO blijkt 92% van de leerlingen in geen van de drie verhalen aarzelend gesproken te hebben. En degenen die dat wel deden, deden dat overwegend in slechts één van de drie verhalen. Er zijn dus zeer veel leerlingen die bij geen van de drie verhalen aarzelend spraken en zeer weinig leerlingen die dat bij alle drie de verhalen deden.

*Tabel 5.14 Percentage leerlingen dat in geen, één, twee of drie verhalen aarzelend sprak per groep (kolompercentages optellend tot 100%)*

| Aantal beeldverhalen | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|----------------------|---------|---------|-----|
| Geen                 | 92      | 92      | 91  |
| Eén                  | 7       | 6       | 6   |
| Twee                 | 1       | 1       | 1   |
| Drie                 | 0       | 1       | 2   |
| Totaal               | 100     | 100     | 100 |

Tabel 5.15 geeft nadere informatie over de verdeling van het aarzelend spreken per groep (op de schaal van 0 tot en met 3). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 5.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 5.15 Verdeling van het aantal keren dat een leerling aarzelend sprak per groep

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P90 | P75 | Gem | P25 | P10 |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 8     | 204 | 0   | 2   | .32    | .00 | .00 | .09 | .00 | .00 |
| 5     | 196 | 0   | 3   | .38    | .00 | .00 | .10 | .00 | .00 |
| SBO   | 214 | 0   | 3   | .51    | .00 | .00 | .14 | .00 | .00 |

De uitzonderlijke scheefheid van de verdeling verklaart waarom alle percentiepunten in tabel 5.15 bij score 0 liggen. Zowel de **zeer zwakke leerling** (P10) als de **zeer vaardige leerling** (P90) heeft volgens de beoordelaars in geen van de drie beeldverhalen aarzelend gesproken. Op de schaal van 0 tot en met 3 scoort de **gemiddelde leerling** in groep 8, groep 5 en SBO uitzonderlijk laag, respectievelijk .09, .10 en .14. Drukken we deze scores weer uit als een percentage, dan spreekt de gemiddelde leerling in groep 8, groep 5 en SBO aarzelend in respectievelijk 3%, 3% en 5% van de beeldverhalen. Hieruit kunnen we concluderen dat het aarzelend spreken bij het navertellen van beeldverhalen bij leerlingen in het basisonderwijs zeer sporadisch voorkomt.

#### *Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO*

Achtstegroepers, vijfdegroepers en SBO-leerlingen verschillen niet in de mate waarin zij bij het navertellen van beeldverhalen aarzelend spreken.

## 5.6 Verstaanbaarheid

Bij het aspect Verstaanbaarheid is vastgesteld of de informatieoverdracht wordt gehinderd door een slechte verstaanbaarheid. Hierbij gaat het er nadrukkelijk niet om of de uitspraak waarneembaar afwijkt van het Standaard Nederlands, maar of de informatieoverdracht daadwerkelijk wordt bemoeilijkt. De beoordelaars gaven aan het eind van ieder verhaaltje aan of er sprake was van een verstoorde informatieoverdracht ten gevolge van een streektaal of dialect, een vreemde of andere eerste taal, mompelend of binnensmonds spreken en/of spraakproblemen zoals stotteren, slissen en het niet kunnen vormen van bepaalde klanken. Tabel 5.16 toont per verhaal per verstaanbaarheidsprobleem het percentage leerlingen dat volgens de beoordelaars minder goed verstaanbaar was. Het percentage minder goed verstaanbare leerlingen varieert afhankelijk van de groep en het type probleem van 0% tot 3%. Kennelijk zijn vrijwel alle leerlingen als zij een beeldverhaal navertellen goed verstaanbaar.

Tabel 5.16 *Percentage slecht verstaanbare leerlingen per verstaanbaarheidsprobleem per verhaal per groep*

|                                   | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-----------------------------------|---------|---------|-----|
| <b>Ruzie op het schoolplein</b>   |         |         |     |
| Streektaal                        | 1       | 1       | 0   |
| Anderstaligheid                   | 1       | 2       | 2   |
| Mompelend of binnensmonds spreken | 0       | 2       | 1   |
| Spraakproblemen                   | 2       | 2       | 1   |
| <b>Verschillende sokken</b>       |         |         |     |
| Streektaal                        | 2       | 1       | 1   |
| Anderstaligheid                   | 0       | 2       | 2   |
| Mompelend of binnensmonds spreken | 0       | 0       | 2   |
| Spraakproblemen                   | 2       | 2       | 1   |
| <b>Vieze voeten</b>               |         |         |     |
| Streektaal                        | 3       | 1       | 1   |
| Anderstaligheid                   | 0       | 1       | 2   |
| Mompelend of binnensmonds spreken | 1       | 2       | 1   |
| Spraakproblemen                   | 3       | 2       | 2   |

In groep 8, groep 5 en SBO is bij respectievelijk 92%, 93% en 92% van de leerlingen geen enkel verstaanbaarheidsprobleem geconstateerd. Tabel 5.17 toont de verdeling van het totaal aantal gesignaleerde verstaanbaarheidsproblemen voor de drie verhalen tezamen per groep. Omdat de beoordelaars in totaal twaalf keer een score voor de verstaanbaarheid toekenden (zie tabel 5.16), heeft de schaal een theoretisch bereik van 0 (geen enkel verstaanbaarheidsprobleem) tot 12 (als de vier verstaanbaarheidsproblemen zich bij elk van de drie beeldverhalen voordoen). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 5.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 5.17 *Verdeling van het aantal verstaanbaarheidsproblemen per groep*

| Groep | N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25 | Gem | P75 | P90 |
|-------|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 8     | 204 | 0   | 6   | .72    | .00 | .00 | .18 | .00 | .00 |
| 5     | 196 | 0   | 6   | .65    | .00 | .00 | .15 | .00 | .00 |
| SBO   | 214 | 0   | 3   | .67    | .00 | .00 | .18 | .00 | .00 |

Tabel 5.17 laat zien dat de scoreverdeling in groep 8, groep 5 en het SBO uitzonderlijk scheef is. De prevalentie van verstaanbaarheidsproblemen bij het navertellen van beeldverhalen blijkt zeer laag. Zelfs op het niveau van de **zeer zwakke leerling** (P10) doen zich volgens de beoordelaars geen verstaanbaarheidsproblemen voor, en dat geldt dan uiteraard ook de **zeer vaardige leerling** (P90). In dit licht wekt het geen verbazing dat de gemiddelde leerling bij de naverteltoek nauwelijks verstaanbaarheidsproblemen kent: de gemiddelde scores variëren van .15 tot .18 op een schaal van 0 tot en met 6 (groep 8 en 5) of 0 tot en met 3 (SBO).

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

Voor de verstaanbaarheid van de navertelde beeldverhalen blijkt het niet uit te maken of de leerling uit groep 8, groep 5 of het SBO afkomstig is.

## 5.7 Globaal kwaliteitsoordeel

Aan het einde van de drie verhaaltaken gaven de beoordelaars een globaal oordeel over de kwaliteit van de spreekprestatie als geheel: onvoldoende, voldoende of goed (zie tabel 5.18).

Tabel 5.18 Percentage leerlingen waarvan de spreekprestatie als onvoldoende, voldoende of goed beoordeeld is per groep (kolompercentages optellend tot 100%)

|             | Groep 8 | Groep 5 | SBO |
|-------------|---------|---------|-----|
| Onvoldoende | 9%      | 18%     | 20% |
| Voldoende   | 74%     | 66%     | 73% |
| Goed        | 17%     | 16%     | 7%  |

### Verschillen tussen groep 8, groep 5 en SBO

De kwaliteit van de spreekprestaties van achtstegroepers is volgens de beoordelaars beter dan die van SBO-leerlingen ( $p < .001$ ) maar het verschil tussen groep 8 en groep 5 en dat tussen groep 5 en SBO berust op toeval ( $p$  respectievelijk .063 en .061). Bij de interpretatie wordt opgemerkt dat de beoordelaars op de hoogte waren van de groep waartoe de leerling behoorde. Het oordeel over de prestatie van een leerling kan dus zijn beïnvloed door hetgeen de beoordelaars over het algemeen van leerlingen van de desbetreffende groep verwachtten. Het betreft dus een relatief oordeel dat beperkt vergelijkbaar is over de drie onderzochte groepen.

## 5.8 Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid

De correlaties tussen de negen onderscheiden aspecten van het navertellen van beeldverhalen zijn weergegeven in tabel 5.19. Bij de aspecten Woordkeuze, Vloeiendheid en Verstaanbaarheid wijst een hogere score op een lagere spreekvaardigheid. De scores voor de overige aspecten zijn zo gecodeerd dat een hogere score een hogere spreekvaardigheid indiceert.

Tabel 5.19 Correlaties tussen negen aspecten van de vaardigheid in het navertellen van beeldverhalen

|  | 1                | 2                 | 3                | 4                | 5                | 6                | 7                 | 8                 | 9    |
|--|------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------|
| 1 Inhoud                               | 1.00             |                   |                  |                  |                  |                  |                   |                   |      |
| 2 Woordkeuze                           | -.07             | 1.00              |                  |                  |                  |                  |                   |                   |      |
| 3 Naamgeving van de hoofdpersoon       | .15 <sup>c</sup> | .00               | 1.00             |                  |                  |                  |                   |                   |      |
| 4 M-werkwoorden                        | .34 <sup>c</sup> | .02               | .33 <sup>c</sup> | 1.00             |                  |                  |                   |                   |      |
| 5 Aangeven van de setting              | .30 <sup>c</sup> | -.02              | .09 <sup>a</sup> | .12 <sup>b</sup> | 1.00             |                  |                   |                   |      |
| 6 Causale verbindingswoorden           | .18 <sup>c</sup> | .00               | .05              | .03              | .03              | 1.00             |                   |                   |      |
| 7 Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken | .01              | .10 <sup>b</sup>  | .02              | .04              | -.07             | -.05             | 1.00              |                   |      |
| 8 Verstaanbaarheid                     | -.02             | .23 <sup>c</sup>  | .00              | -.04             | -.04             | -.01             | .18 <sup>c</sup>  | 1.00              |      |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel            | .39 <sup>c</sup> | -.31 <sup>c</sup> | .12 <sup>b</sup> | .33 <sup>c</sup> | .15 <sup>c</sup> | .16 <sup>c</sup> | -.19 <sup>c</sup> | -.21 <sup>c</sup> | 1.00 |

<sup>a</sup>:  $p < .05$ ; <sup>b</sup>:  $p < .01$ ; <sup>c</sup>:  $p < .001$

Inspectie van het correlatiepatroon laat zien dat de correlaties overwegend laag tot zeer laag zijn en in veel gevallen zelfs niet significant van nul verschillen ( $p > .05$ ). Als we de leerlingen zouden rangschikken op basis van hun prestaties, maakt het zeer veel uit of we dat doen op basis van hun scores voor het ene dan wel het andere aspect. Hieronder beschrijven we de belangrijkste relaties tussen de negen aspecten:

- De inhoudelijke kwaliteit vertoont een zwakke samenhang met de structurele kwaliteit zoals geïndiceerd door het aantal metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden ( $r = .34$ ), het aangeven van de setting ( $r = .30$ ) en het aantal causale verbindingswoorden ( $r = .18$ ).
- Het aantal metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden hangt enigszins samen met het aantal keren dat de leerling de hoofdpersoon een naam geeft ( $r = .33$ ).
- Het globale oordeel over de kwaliteit van de spreekprestatie lijkt vooral beïnvloed door het aantal inhoudselementen ( $r = .39$ ), het aantal metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden ( $r = .33$ ) en de woordkeuze ( $r = -.31$ ).

Het hiervoor beschreven correlatiepatroon is gebaseerd op een analyse van de totale respons-groep. Dit roept de vraag op in hoeverre de beschreven relaties ook binnen elk van de drie groepen van toepassing zijn. Bijlage 2 toont de correlaties tussen de negen aspecten afzonderlijk voor groep 8, groep 5 en SBO. Een vergelijking van de drie correlatiepatronen laat zien dat deze zeer sterk op elkaar lijken. Een uitzondering vormt de samenhang tussen Woordkeuze en Verstaanbaarheid die in groep 8 sterker is dan in groep 5 en SBO ( $r =$  respectievelijk  $.48$ ,  $.10$  en  $.13$ ). Vooralsnog is onduidelijk waarom dit zo is.





## 6 De vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie

# 6 De vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie

Dit hoofdstuk is gewijd aan de vaardigheid van leerlingen in het rapporteren van complexe informatie. Eerst beschrijven we de spreekopgaven, de wijze waarop ze zijn afgenomen en de aspecten waarop de spreekprestaties beoordeeld zijn. Vervolgens rapporteren we de resultaten met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit, woordkeuze, het gebruik van causale verbindingswoorden, vloeiendheid en verstaanbaarheid. De vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van laag en hoog opgeleide ouders, komen aan bod in hoofdstuk 7

## 6.1 Inleiding

Op school komt het verwerken en vervolgens mondeling weergeven van informatie regelmatig aan de orde. Het meest expliciet gebeurt dit bij spreekbeurten of boekbesprekingen. Maar ook bij wereldoriëntatie is het heel gebruikelijk dat de leerlingen een informatief stukje lezen, en dat de leerkracht daarover vervolgens een vraag stelt zoals: “Vertel eens, wat gebeurde er nu eigenlijk bij het beleg van een stad?”. De vaardigheid in rapporteren van complexe informatie is vastgesteld met behulp van de zogeheten nieuwsberichttaak. Daarbij kreeg de leerling de tekst ‘Dorp voor minimensen’ te lezen. Het nieuwsbericht is afkomstig uit een weekblad voor kinderen: Kidsweek Junior. De tekst is hieronder integraal weergegeven.

## Dorp voor minimensen

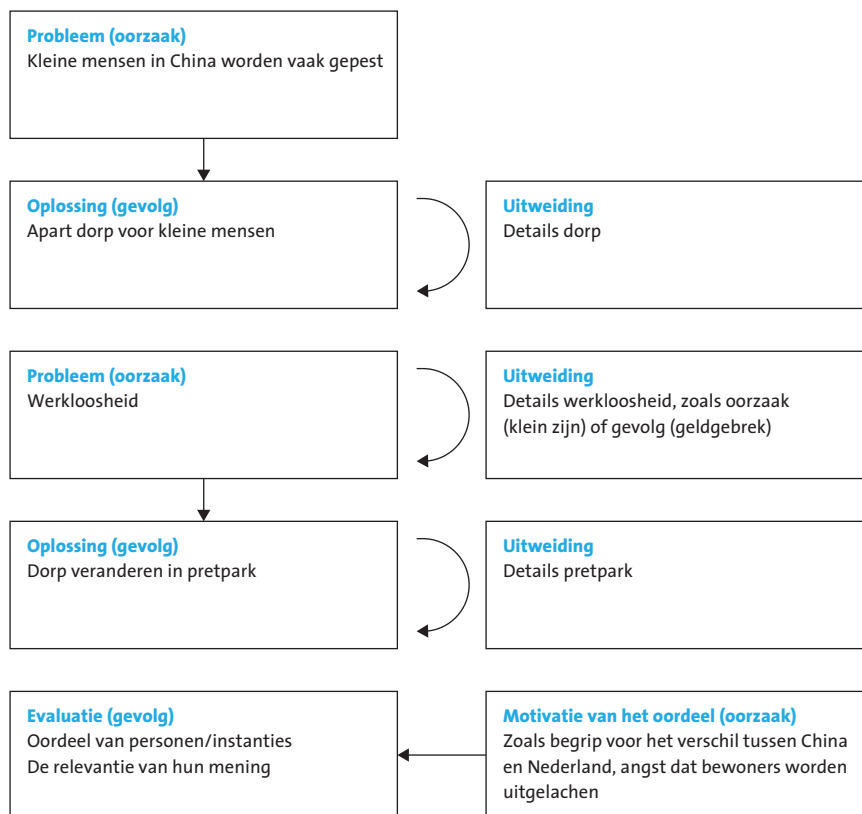
**Ukkie! Dverg! Lilliputter! In China ‘vorden kleine mensen vaak gepest om hun lengte. Ze werden dat zo zat dat ze in een apart dorp gingen wonen. In hun speciale paddenstoelhuisjes ontvangen ze sinds kort ook gasten.**

Het dorpje ligt in de bergen bij de Chinese stad Kunming. Alle 120 inwoners zijn niet groter dan één meter en 30 centimeter. Het dorpje heeft zelfs een eigen brandweer en politiedienst van kleine mensen. De inwoners zijn blij dat ze niet meer gepest worden. \*Als kleine mensen werden we altijd door grote mensen gebruikt’, zegt inwoner Fu Tien. ‘Maar hier wonen geen grote mensen. Dus alles wat we doen, is voor onszelf.’ Toch is er een probleem. In China is het erg moeilijk om een baan te krijgen. Zeker als je klein bent. In het dorp is daardoor bijna geen

werk te vinden. Daar hebben de inwoners nu iets op bedacht. Ze maakten een pretpark van hun dorpje. Door speciale paddenstoelhuisjes te bouwen, hopen de kleine Chinezen op veel nieuwsgierige kijkers. Iedereen trekt zelfs een sprookjesachtig kostuum aan om bezoekers te lokken. Die moeten betalen om rond te mogen kijken. Zo verdienen de minimensen geld om van te leven. Niet iedereen vindt dat een goed plan. Annelies Harenberg is voorzitter van de Belangenvereniging van Kleine Mensen in Nederland. ‘In China is het

heel anders om klein te zijn dan in Nederland. Daar zijn mensen met een handicap niet geaccepteerd. Ze worden weg-gedrukt alsof ze niet bestaan. In Nederland is dat niet zo. Ik begrijp wel dat ze nu willen laten zien dat ze ook bestaan. Maar ik zou het zelf nooit op deze manier doen!’ Elise (10 jaar) is het daarmee eens. Zij heeft een groeistoornis en daardoor is ze ook klein. ‘Straks warden die mensen de hete dag uitgelachen door bezoekers. Dat vind ik zielig.’ (Danielle Wijman!

De tekst is vrij complex en alleen voorgelegd aan leerlingen in groep 8. De tekst vermeldt zowel de oorzaak als de gevolgen van de gebeurtenissen uit het verhaal, evenals verschillende meningen van betrokkenen en hun argumenten. Om dergelijke informatie goed over te brengen moet de leerling niet alleen de verschillende gegevens noemen die in de tekst vermeld staan, maar ook hoe ze met elkaar in verband staan. Schematisch ziet de inhoud van de tekst er als volgt uit:



Bovenstaand schema geeft de verbanden tussen de verschillende stukken informatie weer, die in de tekst aangereikt worden. De linker kolom in het schema betreft de hoofdstructuur van de tekst, die bestaat uit de causale verbanden tussen een aantal kernelementen en een evaluatie. De rechterkolom betreft details die betrekking hebben op de elementen in de hoofdstructuur.

De leerlingen kregen een blad papier voorgelegd met daarop de apart weergegeven tekst van het nieuwsbericht en, als illustratie, de afbeelding van de betreffende pagina van de kinderweekkrant Kidsweek. De tekst was weergegeven in een gangbaar font, en niet in kolommen zoals in de weekkrant, waardoor de leesbaarheid vergroot werd en het mogelijk werd bepaalde trefwoorden uit te lichten. Vervolgens gaf de toetsleider de leerling de volgende instructie:

*Je gaat zo meteen een verhaal lezen. Het heet: Dorp voor minimensen. Het gaat over volwassen mensen in een dorp in China. Het is de bedoeling dat je het verhaal zo goed mogelijk aan mij gaat navertellen. In het verhaal staan vetgedrukte woorden. Bij het navertellen krijg je als geheugensteuntje een blaadje met alleen die woorden.*

De leerlingen hoefden het verhaal dus niet volledig uit hun hoofd na te vertellen. Zij kregen een vel papier met daarop 15 trefwoorden als geheugensteun.

De spreekprestaties van de leerlingen zijn beoordeeld door twee studenten taalwetenschap met een interesse voor taalverwerving. Zij beoordeelden de kwaliteit van de verhalen op zes aspecten van spreekvaardigheid:

- Inhoud;
- Woordkeuze;
- Causale verbindingswoorden;
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken;
- Verstaanbaarheid: de mate waarin de informatieoverdracht gehinderd wordt door een streektaal of dialect, een vreemde of andere eerste taal, mompelend of binnensmonds spreken en/of articulatieproblemen zoals stotteren, slissen en het niet kunnen vormen van bepaalde klanken);
- Globaal kwaliteitsoordeel.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de nieuwsberichttaak, de afname en de beoordeling wordt verwezen naar bijlage 3.

Om de gegevens in de tabellen op juiste wijze te kunnen interpreteren zijn twee opmerkingen op zijn plaats:

- De spreekprestaties voor de nieuwsberichttaak zijn niet met het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995) geanalyseerd. Zoals we zullen zien, zijn de scoreverdelingen bij deze spreektaak vaak uitzonderlijk scheef. Zo zijn er zeer veel leerlingen die bepaalde typen grammaticale fouten nooit maken en zeer weinig leerlingen die deze fouten een enkele keer of vaker maken. Anders dan in PPON gebruikelijk is, hebben wij de scoreverdelingen niet 'recht getrokken' (vakjargon: genormaliseerd). Daardoor is de gemiddelde score niet langer gelijk aan percentiel 50, dit wil zeggen het punt op de schaal waarvoor geldt dat 50% van de leerlingen eenzelfde of lagere score behaalt. In de rapportage van de vaardigheid van de gemiddelde leerling baseren we ons daarom niet langer op de percentiel-50 leerling maar gaan we uit van de leerling met een gemiddelde score.
- Bij de aspecten Woordkeuze, Vloeiendheid en Verstaanbaarheidsproblemen is een hogere score indicatief voor een lagere spreekvaardigheid. Het betreft immers tellingen van een aantal fouten. Anders dan bij bijvoorbeeld het aantal inhoudselementen zou percentielpunt P10 dan indicatief zijn voor de zeer vaardige leerlingen (die doorgaans geen fouten maken) en P90 voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen (die vaak veel fouten maken). Omwille van de consistentie van de rapportage hebben we de labels voor de kolommen P90 en P10 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore weer op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentielpunten zoals vanouds interpreteren.

## 6.2 Inhoud

De beoordelaars hebben de inhoudelijke kwaliteit van de verhalen vastgesteld aan de hand van in totaal 31 inhoudselementen verdeeld over vijf rubrieken:

- Kernelementen uit het verhaal;
- Details over het dorp;
- Details over problemen in het dorp;
- Details over het pretpark en de oplossing voor het probleem van de werkeloosheid;
- Details over de argumenten tegen een pretpark.

Van een aantal inhoudselementen is de aanwezigheid alleen geregistreerd als de leerling dat element in het juiste verband vermeldde. Zo is het gegeven dat Elise tien jaar is alleen

aangekruist als de leerling dit vermeldde in de context van bezwaren tegen het pretparkplan. Evenzo is het inhoudselement ‘pretpark’ alleen geregistreerd als de leerling dat noemde in het kader van een oplossing voor het probleem van de werkeloosheid van de kleine mensen in het dorp. Daarnaast is de eis gesteld dat hetgeen de leerlingen vertelde ook adequaat moet zijn. Een voorbeeld is het detail over het dorp dat *‘de inwoners zijn niet groter dan 1,30 meter’*. Hier zijn uitingen zoals *‘Ze zijn ongeveer 1,30 meter’* of *‘Veel inwoners zijn maar 1,30 meter’* fout gerekend.

### 6.2.1 Kernelementen uit het verhaal

Van de 31 inhoudselementen hebben er vijf betrekking op hoofdzaken uit het nieuwsbericht. Deze kernelementen zijn belangrijk omdat ze de structuur van het verhaal weergegeven. Veel van wat meer gezegd wordt, kan worden gezien als uitweiding of illustratie. De inhoudselementen die als kernelementen zijn aangemerkt, zijn weergegeven in de eerste kolom van tabel 6.2. De tweede kolom toont het percentages achtstegroepers dat het desbetreffende inhoudselement in hun verhaal vermeldde.

Tabel 6.2 Percentage leerlingen per kernelement

|  | Percentage |
|--|------------|
| De leerling drukt uit dat kleine mensen vaak gepest worden                                 | 96         |
| De leerling drukt uit dat kleine mensen in China vaak worden gepest                        | 53         |
| De leerling drukt uit dat de kleine mensen/kleine mensen in een apart dorp zijn gaan wonen | 76         |
| De leerling drukt uit dat er een oplossing voor het probleem is                            | 83         |
| De leerling drukt uit dat niet iedereen het “pretpark-idee” een goed plan vindt            | 61         |

We kunnen de kernelementen beschouwen als de inhoudselementen die de leerling minimaal moet noemen om de inhoudelijke lijn van het verhaal weer te geven. Lang niet alle kernelementen blijken door bijna iedereen genoemd te worden. Vrijwel alle leerlingen (96%) vermelden dat kleine mensen vaak gepest worden. Dit is voldoende informatie om het eerste probleem in de keten van oorzaken en gevolgen (problemen en oplossingen) van de hoofdstructuur van het artikel aan te geven. Slechts iets meer dan de helft (53%) van de leerlingen vermeldt daarnaast ook dat kleine mensen *in China* vaak worden gepest, hoewel dit belangrijke informatie is die specifiek van toepassing is op de inhoud van dit artikel. Ruim drie kwart (76%) vermeldt dat de kleine mensen uit het verhaal in een apart dorp zijn gaan wonen en 83% meldt dat er een oplossing gevonden is voor het probleem van de werkeloosheid (dit wil zeggen: het veranderen van het dorp in een pretpark). Tot slot vermeldt ruim drie vijfde (61%) het evaluerende kernelement: niet iedereen vindt een pretpark een goed idee.

Geteld is hoeveel van de vijf kernelementen in de verhalen van de leerling voorkwamen. Omdat elk element met één punt gewaardeerd werd, is 0 de laagst en 5 de hoogst haalbare score. Tabel 6.2 geeft meer informatie over de verdeling van het aantal kernelementen. Achtereenvolgens zijn weergegeven het aantal leerlingen (N), het laagst en hoogst waargenomen percentage (Min en Max), de standaarddeviatie (Stddev), de percentielpunten P10 en P25, het gemiddelde percentage (Gem) en de percentielpunten P75 en P90. De percentielpunten op de schaal geven aan welk percentage van de leerlingen dezelfde of een lagere score behaalde. Ter illustratie: als P10 ligt op score 20, dan heeft 10% van de leerlingen een score van 20 of lager. En als P90 op 80 ligt, dan heeft 90% van de leerlingen een score van 80 of lager (en 10% van hen heeft een score hoger dan 80). In PPON is percentieelpunt P10 doorgaans indicatief voor het niveau van de zeer zwakke leerlingen en percentieelpunt P90 voor dat van de zeer vaardige

leerlingen. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.3, baseren we de beschrijving van het niveau van de gemiddelde leerling niet op percentiepunt P50 maar op de gemiddelde score.

Tabel 6.2 Verdeling van het aantal kernelementen

| N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|------|------|------|------|------|
| 201 | 0   | 4   | 1.23   | 1.00 | 2.00 | 2.72 | 4.00 | 4.00 |

Er bestaan grote verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in de mate waarin zij de kernelementen in hun verhaal verwerken:

- De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – verwerkt hooguit één van de vijf kernelementen in het verhaal.
- De **gemiddelde leerling** noemt gemiddeld 2.7 van de vijf kernelementen.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt vier van de vijf kernelementen.

### 6.2.2 Details over het dorp

In hun verhalen kunnen leerlingen de woonplaats van de kleine mensen meer of minder uitgebreid beschrijven. De beoordelaars hebben vastgesteld in hoeverre acht kenmerken van het dorp in de verhalen van de leerlingen voorkomen. Tabel 6.3 toont het percentage leerlingen dat het desbetreffende kenmerk in zijn of haar verhaal genoemd heeft.

Tabel 6.3 Percentage leerlingen per detail over het dorp

|   | Percentage |
|---|------------|
| Het dorp ligt in de bergen                                  | 69         |
| Het dorp ligt bij een Chinese stad                          | 5          |
| Het dorp ligt bij Kunming                                   | 12         |
| Het dorp heeft 120 inwoners                                 | 10         |
| De inwoners zijn niet groter dan 1,30 meter                 | 61         |
| Het dorp heeft een eigen brandweer                          | 83         |
| Het dorp heeft een eigen politiedienst                      | 82         |
| Er wonen geen grote mensen in het dorp/alleen kleine mensen | 17         |

Ruim vier vijfde van de leerlingen vermeldt dat het dorp een eigen brandweer of een eigen politiedienst heeft. Ongeveer twee derde zegt dat het dorp in de bergen ligt en dat de inwoners niet groter zijn dan 1,30 meter. Hooguit één zesde geeft aan dat er uitsluitend kleine mensen wonen, dat het dorp bij Kunming ligt en het dorp 120 inwoners heeft. De verdeling van het aantal genoemde details over het dorp is weergegeven in tabel 6.4.

Tabel 6.4 Verdeling van het aantal details van het dorp

| N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|------|------|------|------|------|
| 201 | 0   | 7   | 1.51   | 1.00 | 3.00 | 3.39 | 4.00 | 5.00 |

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – verwerkt hooguit één van de acht details over het dorp in zijn of haar verhaal.

De **gemiddelde leerling** noemt gemiddeld 3.4 van de acht details over het dorp.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt minimaal vijf en hooguit zeven van de acht details over het dorp.

### 6.2.3 Details over problemen van het dorp

Van de 31 inhoudselementen gaan er drie over problemen van de kleine mensen in het dorp. Tabel 6.5 toont de drie inhoudselementen en het percentage achtstegroepers dat het desbetreffende detail in het verhaal verwerkte.

Tabel 6.5 Percentage leerlingen per details over problemen in het dorp

|   | Percentage |
|---|------------|
| Het is moeilijk om in China een baan te krijgen       | 69         |
| Het is moeilijk een baan te krijgen als je klein bent | 5          |
| In het dorp is bijna geen werk te vinden              | 12         |

Ruim twee derde van de leerlingen vermeldt dat het moeilijk is om in China een baan te krijgen, 5% brengt dit probleem expliciet in verband met de geringe lengte van de bewoners van het dorp en 12% meldt dat er in het dorp bijna geen werk te vinden is. De verdeling van het aantal genoemde details over de problemen van de kleine mensen in het dorp is weergegeven in tabel 6.6. Omdat de beoordelaars de aanwezigheid van 3 inhoudselementen geregistreerd hebben, is 3 de maximaal haalbare score.

Tabel 6.6 Verdeling van het aantal details van het dorp

| N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|-----|------|------|------|------|
| 201 | 0   | 3   | .58    | .00 | 1.00 | 1.05 | 1.00 | 2.00 |

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – noemt geen van de drie details over problemen van de kleine mensen in het dorp.

De **gemiddelde leerling** noemt gemiddeld ruim één van de drie details.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt ten minste twee van de drie details.

### 6.2.4 Details over oplossingen voor het werkeloosheidsprobleem

Eerder constateerden we dat 83% van de leerlingen aangaf dat er een oplossing voor het probleem van de werkeloosheid van de kleine mensen gevonden is (zie paragraaf 6.2.1).

De eerste kolom van tabel 6.7 toont de onderzochte details over de oplossing en de tweede kolom het percentage leerlingen dat het desbetreffende detail in het verhaal genoemd heeft.

Tabel 6.7 Percentage leerlingen per detail over de oplossing van het probleem

|   | Percentage |
|---|------------|
| De kleine mensen hebben een pretpark van hun dorp gemaakt         | 79         |
| De kleine mensen hebben speciale paddenstoelhuisjes gebouwd       | 58         |
| De kleine mensen trekken een sprookjesachtig kostuum aan          | 12         |
| De kleine mensen hopen dat er veel bezoekers komen                | 12         |
| De bezoekers moeten betalen om er rond te mogen kijken            | 59         |
| Door de bezoekers verdienen de kleine mensen geld om van te leven | 28         |

Bijna vier vijfde van de leerlingen vermeldt als oplossing voor het probleem van de werkeloosheid dat de kleine mensen een pretpark van hun dorp gemaakt hebben en bijna drie vijfde geeft aan dat er speciale paddenstoelenhuisjes gebouwd zijn en/of dat de bezoekers moeten betalen om er rond te mogen kijken. Ruim een kwart vertelt dat de kleine mensen leven van het geld van de bezoekers. Ruim een op de tien leerlingen weet te melden dat de kleine mensen een sprookjesachtig kostuum aantrekken en hopen dat er veel bezoekers komen.

Geteld is hoeveel van de 6 details over de oplossing van het werkeloosheidsprobleem de leerlingen in hun verhaal vermeldden (zie tabel 6.8).

Tabel 6.8 Verdeling van het aantal vermelde details over oplossingen voor het probleem

| N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|-----|------|------|------|------|
| 201 | 0   | 6   | 1.49   | .00 | 2.00 | 2.49 | 4.00 | 4.00 |

De verschillen tussen leerlingen blijken zeer groot:

- De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – noemt geen van de zes details over oplossingen van het probleem van de werkeloosheid van de kleine mensen.
- De **gemiddelde leerling** vermeldt gemiddeld 2.5 van de zes details over het werkeloosheidsprobleem.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt minimaal vier van de zes details over het probleem.

*Voorbeeld van een inhoudelijk gezien goede en minder goede spreekprestaties*

In het eerste voorbeeld geeft de leerling expliciet aan dat het pretpark deel is van de oplossing voor een probleem:

“Alleen, in China is het moeilijk om werk te vinden als je klein bent, en dan heb je ook geen geld. Daarom hebben de mensen in het dorp een pretpark gemaakt.....”

In het tweede voorbeeld introduceert de leerling het pretpark niet als een oplossing voor het probleem maar alleen als een volgende gebeurtenis:

“In China vinden kleine mensen moeilijk werk. De mensen in het dorp hebben ook een pretpark gemaakt”.



In het derde fragment noemt de leerling wel het pretpark, maar niet op de juiste manier. Het is namelijk niet duidelijk dat het pretpark gemaakt is door kleine mensen, als oplossing voor het probleem dat zij geen werk hebben. Het woordje ‘ze’ verwijst waarschijnlijk zelfs naar Chinezen in het algemeen. De beoordelaar mag het inhoudselement “pretpark” dan niet afvinken.

“In China is het moeilijk om werk te vinden, dus ze hebben een pretpark in hun dorp gemaakt.”

### 6.2.5 Details over argumenten tegen een pretpark

Hiervoor constateerden we dat 61% van de leerlingen vermeldde dat niet iedereen een pretpark een goed idee vindt (zie paragraaf 6.2.1). De nieuwsberichttaak bevat negen details over de bezwaren of argumenten tegen het plan. Tabel 6.9 toont deze details en per detail het percentage leerlingen dat het desbetreffende detail noemde. Alleen als een leerling het detail in de context van ‘niet iedereen vindt dit dorp zo goed’ presenteerde, mochten de beoordelaars het registreren.

Tabel 6.9 Percentage leerlingen dat uitdrukt dat niet iedereen een pretpark een goed idee vindt

|   | Percentage |
|---|------------|
| De leerling noemt de Belangenvereniging van Kleine Mensen       | 39         |
| Mensen met een handicap worden niet geaccepteerd                | 35         |
| In Nederland is dat niet zo / is het anders                     | 18         |
| Mensen met een handicap worden weggedrukt alsof ze niet bestaan | 6          |
| In China is het heel anders om klein te zijn dan in Nederland   | 5          |
| De leerling noemt Elise   | 50         |
| Elise heeft een groeistoornis / is ook klein                    | 46         |
| De kleine mensen worden misschien uitgelachen                   | 39         |
| Elise is 10 jaar  | 17         |

De helft van de leerlingen brengt naar voren dat Elise het ook geen goed idee vindt of dat zij bang is dat kleine mensen worden uitgelachen en bijna de helft vermeldt dat Elise een groeistoornis heeft, maar slechts één op de zes weet te melden dat zij 10 jaar is. Bijna vier vijfde geeft aan dat de Belangenvereniging van Kleine Mensen een andere mening heeft of een pretpark geen goed idee vindt. Ruim een derde vermeldt in deze context dat mensen met een handicap niet geaccepteerd worden en bijna twee vijfde geeft aan dat dat in Nederland niet zo is of anders is. Twee andere details of uitweidingen van de bezwaren van de belangenverenigingen komen we veel minder in de verhalen tegen: 6% vermeldt dat mensen met een handicap worden weggedrukt alsof ze niet bestaan en 5% vermeldt in deze context dat het in China heel anders is om klein te zijn dan in Nederland.

Nagegaan is hoeveel van de negen details over bezwaren of argumenten tegen een pretpark de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in hun verhaal vermeldden (zie tabel 6.10). De verschillen tussen leerlingen zijn groot:

- De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – verwerkt geen van de negen bezwaren of argumenten.
- De **gemiddelde leerling** noemt gemiddeld 2.6 van de negen details.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt ten minste zes van de negen details.

Tabel 6.10 Verdeling van het aantal details over argumenten tegen een pretpark

| N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25 | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|-----|-----|------|------|------|
| 201 | 0   | 8   | 2.44   | .00 | .00 | 2.55 | 5.00 | 6.00 |

### 6.2.6 Algemene inhoudelijke kwaliteit

Hiervoor bespraken we de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties per onderdeel van het verhaal afzonderlijk. In deze paragraaf rapporteren we over algehele inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties op basis van alle 31 beoordeelde inhoudselementen tezamen. Tabel 6.11 geeft informatie over de verdeling van het aantal inhoudselementen dat de leerlingen in hun verhalen vermeldden.

Tabel 6.11 Verdeling van het totaal aantal inhoudselementen

| N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem   | P75   | P90   |
|-----|-----|-----|--------|------|------|-------|-------|-------|
| 201 | 0   | 23  | 5.21   | 4.00 | 9.00 | 12.24 | 16.00 | 18.00 |

De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen loopt sterk uiteen:

- De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – verwerkt hooguit vier ofwel 13% van de 31 inhoudselementen.
- De **gemiddelde leerling** noemt gemiddeld twaalf ofwel 39% van de 31 inhoudselementen.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – vermeldt minimaal achttien ofwel 58% van de 31 inhoudselementen.

### 6.2.7 Inhoudselementen met en zonder trefwoord

De leerlingen hoefden het verhaal niet volledig uit hun hoofd na te vertellen. Als geheugensteuntje kregen zij een vel papier met daarop vijftien trefwoorden. Dit zogeheten hulpblad maakt het reproduceren van de details uit het nieuwsbericht een stuk eenvoudiger. De vijf inhoudselementen die betrekking hadden op kernelementen die de structuur van het verhaal aangeven (zie paragraaf 6.2) zijn buiten deze analyse gehouden (waarmee ook het trefwoord 'niet meer gepest' kwam te vervallen). Van de 26 details over het dorp, de problemen, de oplossingen en de bezwaren tegen een pretpark waren er twaalf voorzien van één trefwoord, bij één detail waren er twee trefwoorden en vijftien details waren niet van een trefwoord voorzien. De verwachting was dat de als geheugensteuntje aangeboden trefwoorden vaker in de verhalen van de leerlingen voorkomen dan inhoudselementen die de leerling geheel zelf naar voren moet brengen. Tabel 6.12 toont de 26 inhoudselementen over details, de veertien trefwoorden en het percentage leerlingen dat het desbetreffende inhoudselement in het verhaal verwerkte.

Tabel 6.12 Percentage achtstegroepers voor de inhoudselementen met en zonder trefwoord

| Inhoudselement  | Trefwoord                            | Percentage |
|---|--------------------------------------|------------|
| <b>Met trefwoord</b>  |                                      |            |
| Het dorp ligt in de bergen  | Dorp<br>Bergen                       | 69         |
| De inwoners zijn niet groter dan 1,30 meter                       | 1 meter 30                           | 61         |
| Het dorp heeft een eigen brandweer                                | Brandweer                            | 83         |
| Het dorp heeft een eigen politiedienst                            | Politie                              | 82         |
| In het dorp is bijna geen werk te vinden                          | Geen werk                            | 56         |
| De kleine mensen hebben een pretpark van hun dorp gemaakt         | Pretpark                             | 79         |
| De kleine mensen hebben speciale paddenstoelhuisjes gebouwd       | Paddenstoelhuisjes                   | 58         |
| De bezoekers moeten betalen om er rond te mogen kijken            | Betalende bezoekers                  | 59         |
| De leerling noemt de Belangenvereniging van Kleine Mensen         | Belangenvereniging van kleine mensen | 39         |
| Mensen met een handicap worden niet geaccepteerd                  | Handicap niet geaccepteerd           | 35         |
| De leerling noemt Elise   | Elise                                | 50         |
| Elise heeft een groeistoornis / is ook klein                      | Groeistoornis                        | 46         |
| De kleine mensen worden misschien uitgelachen                     | Uitlachen                            | 39         |
| <b>Zonder trefwoord</b>   |                                      |            |
| Het dorp ligt bij een Chinese stad                                |                                      | 5          |
| Het dorp ligt bij Kunming   |                                      | 12         |
| Het dorp heeft 120 inwoners                                       |                                      | 10         |
| Er wonen geen grote mensen in het dorp/alleen kleine mensen       |                                      | 17         |
| Het is moeilijk om in China een baan te krijgen                   |                                      | 15         |
| Het is moeilijk een baan te krijgen als je klein bent             |                                      | 35         |
| De kleine mensen trekken een sprookjesachtig kostuum aan          |                                      | 12         |
| De kleine mensen hopen dat er veel bezoekers komen                |                                      | 12         |
| Door de bezoekers verdienen de kleine mensen geld om van te leven |                                      | 28         |
| In China is het heel anders om klein te zijn dan in Nederland     |                                      | 5          |
| Mensen met een handicap worden weggedrukt alsof ze niet bestaan   |                                      | 6          |
| In Nederland is dat niet zo / is het anders                       |                                      | 18         |
| Elise is 10 jaar  |                                      | 17         |

Niet onverwacht blijken inhoudselementen met een trefwoord veel vaker in de verhalen van de leerlingen voor te komen dan inhoudselementen zonder trefwoord. Voor alle inhoudselementen met een trefwoord geldt dat de leerlingen de desbetreffende details vaker noemen dan ieder van de inhoudselementen zonder trefwoord. Kennelijk hebben de leerlingen bij het vertellen baat gehad bij de geheugensteuntjes op het hulpblad. Tabel 6.13 geeft informatie over de verdeling van het aantal inhoudselementen met en zonder trefwoord.

Tabel 6.13 Verdeling van het aantal inhoudselementen met en zonder trefwoord

| Inhoudselement   | N   | Min | Max | Stddev | P10  | P25  | Gem  | P75   | P90   |
|------------------|-----|-----|-----|--------|------|------|------|-------|-------|
| Met trefwoord    | 201 | 0   | 13  | 3.33   | 3.00 | 5.00 | 7.54 | 10.00 | 12.00 |
| Zonder trefwoord | 201 | 0   | 7   | 1.57   | 0.00 | 1.00 | 1.95 | 3.00  | 4.00  |

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10- leerling – vermeldt hooguit drie van de dertien details met een trefwoord en geen enkel van de vijftien details zonder trefwoord (23% versus 0%).

De **gemiddelde leerling** noemt 7.5 van de op dertien details met een trefwoord tegenover slechts twee van de dertien details zonder trefwoord (58% versus 15%).

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90- leerling – vermeldt ten minste twaalf van de dertien details met een trefwoord versus minimaal vier van vijftien details zonder trefwoord (92% versus 27%).

#### *Samenvattend*

We zien grote verschillen tussen zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen met betrekking tot het weergeven van de inhoud. De betere leerlingen noemen zowel meer details als meer kernelementen die nodig zijn om de hoofdlijn van het artikel weer te geven. De zeer zwakke leerlingen geven maar heel weinig kernelementen weer, hetgeen leidt tot een zeer inadequate weergave van de informatie. Alle leerlingen noemen inhoudselementen die gegeven zijn als geheugensteun vaker dan ‘eigen’ elementen. In zowel de ‘gegeven’ als de ‘eigen’ inhoudselementen zien we duidelijke verschillen tussen zwakkere en leerlingen, waarbij de meest vaardige leerlingen het meest lijken te profiteren van de geheugensteun.

### 6.3 Woordkeuze

Van inadequaat woordgebruik is sprake als de leerling een verkeerd woord gebruikt, een woord gebruikt dat niet de bedoelde betekenis heeft of niet op een woord komt. De beoordelaars kruisten bij elk verhaal aan of er sprake was van inadequaat woordgebruik, en zo ja, hoe vaak. De beoordelaars hebben zogeheten types geteld en geen tokens: als een leerling tijdens het vertellen namelijk vaker precies dezelfde fout maakte, is dat als één fout gerekend. Tabel 6.14 toont de verdeling van het gemiddeld aantal woorden dat de achtstegroepers inadequaat gebruikten. Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 6.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren. Tabel 6.14 laat zien dat de verdeling van de scores uitzonderlijk scheef is.

*Tabel 6.14 Verdeling van het aantal inadequaate gebruikte woorden*

| N   | Min | Max | Stddev | P90 | P75 | Gem | P25  | P10  |
|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|------|------|
| 199 | 0   | 3   | .55    | .00 | .00 | .27 | 0.00 | 1.00 |

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – in groep 8 gebruikt tussen de één en drie woorden op een inadequate manier.

Voor de **gemiddelde leerling** ligt het overeenkomstige aantal verkeerd gebruikte woorden met .27 dichter bij 0 dan bij 1. De gemiddelde leerling maakt dus zeer weinig van deze fouten.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – gebruikt in zijn of haar beeldverhaal geen enkel woord op een inadequate manier.

## 6.4 Causale verbindingswoorden

Het aangeven van causale verbanden door middel van verbindingswoorden is één van de manieren waarop leerlingen structuur en samenhang in hun verhaal kunnen aanbrengen. De beoordelaars hebben geregistreerd of, en zo ja hoe vaak, woorden uit een set van vijf causale verbindingswoorden (CV-woorden) in de verhalen voorkwamen. Het ging daarbij om de woorden 'want', 'omdat', 'zodat', 'zo...dat' (in de betekenis van 'dermate ... dat') en 'daarom'. De beoordelaars hebben alleen geregistreerd hoe vaak een CV-woord voorkwam, niet welk van de vijf typen woorden het betrof. Omdat een type CV-woord vaker in het verhaal van een leerling kan voorkomen, is het aantal gebruikte verbindingswoorden in beginsel oneindig. Tabel 6.15 toont behalve het laagste en hoogste aantal geregistreerde CV-woorden ook het gemiddelde, de standaarddeviatie en de percentielpunten P10, P25, P50, P75 en P90.

Tabel 6.15 Verdeling van het aantal causale verbindingswoorden

| N   | Min | Max | Stddev | P10 | P25  | Gem  | P75  | P90  |
|-----|-----|-----|--------|-----|------|------|------|------|
| 201 | 0   | 7   | 1.75   | .00 | 1.00 | 2.18 | 3.00 | 5.00 |

De prestaties van de achtstegroepers lopen sterk uiteen:

- De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – gebruikt geen enkel causaal verbindingswoord in zijn of haar verhaal.
- De **gemiddelde leerling** gebruikt gemiddeld 2.2 keer een causaal verbindingswoord.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – gebruikt minimaal vijf en maximaal zeven keer een causaal verbindingswoord.

## 6.5 Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken

Bij het aspect Vloeiendheid hebben de beoordelaars beoordeeld of de leerlingen aarzelend spraken. Het eventueel voorkomen van spraakproblemen zoals stotteren, dat wel gezien wordt als een vorm van 'onvloeiendheid', is geregistreerd onder het aspect Verstaanbaarheid (zie paragraaf 6.6). Tabel 6.16 toont het percentage achtstegroepers dat alleen aan het begin van het verhaal aarzelend sprak, alleen aan het eind, en gedurende het hele verhaal. Volgens de beoordelaars sprak 17% van de leerlingen bij de nieuwsberichttaak wel eens aarzelend. Zeven procent van de leerlingen sprak gedurende het hele verhaal aarzelend, 1% alleen aan het begin en 9% alleen aan het eind.

Tabel 6.16 Percentage aarzelend sprekende leerlingen

|                            | Percentage |
|----------------------------|------------|
| Alleen aan het begin       | 1          |
| Alleen aan het eind        | 9          |
| Gedurende het hele verhaal | 7          |
| Wel eens aarzelend         | 17         |

## 6.6 Verstaanbaarheid

Bij het aspect verstaanbaarheid is vastgesteld of de informatieoverdracht wordt gehinderd door een slechte verstaanbaarheid. Hierbij gaat het er nadrukkelijk niet om of de uitspraak waarneembaar afwijkt van het Standaard Nederlands, maar of de informatieoverdracht daadwerkelijk wordt bemoeilijkt. De beoordelaars gaven aan het einde van de nieuwsbericht-taak aan of er sprake was van een verstoorde informatieoverdracht ten gevolge van een streektaal of dialect, een vreemde of andere eerste taal, mompelend of binnensmonds spreken en/of spraakproblemen zoals stotteren, slissen en het niet kunnen vormen van bepaalde klanken. Bij de nieuwsberichttaak is er bij 89% van de achtstegroepers geen enkel probleem met de verstaanbaarheid geconstateerd. Tabel 6.17 toont de percentages slecht verstaanbare achtstegroepers per verstaanbaarheidsprobleem. Het spreken van een streektaal of dialect geeft het vaakst aanleiding tot verstaanbaarheidsproblemen, gevolgd door mompelend of binnensmonds spreken en spraakproblemen; het spreken van een vreemde of andere eerste taal gaat – na afronding op een geheel getal – maar zeer zelden gepaard met verstaanbaarheidsproblemen.

Tabel 6.17 Percentage slecht verstaanbare leerlingen per verstaanbaarheidsprobleem

|                                  | Percentage |
|----------------------------------|------------|
| Streektaal                       | 5          |
| Anderstaligheid                  | 0          |
| Mompelen of binnensmonds spreken | 3          |
| Spraakproblemen                  | 2          |

De verdeling van het totaal aantal gesignaleerde verstaanbaarheidsproblemen is weergegeven in tabel 6.18 (op een schaal van 1 tot en met 4). Om eerder genoemde redenen (zie paragraaf 6.1) hebben we de labels van de kolommen voor P10 en P90 verwisseld evenals die voor P25 en P75. Daardoor wijst een hogere percentielscore op een hogere spreekvaardigheid en kunnen we de percentiepunten zoals vanouds interpreteren.

Tabel 6.18 Verdeling van het aantal verstaanbaarheidsproblemen per groep

| N   | Min | Max | Stddev | P90 | P75 | Gem | P25 | P10  |
|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|------|
| 201 | 0   | 2   | .33    | .00 | .00 | .11 | .00 | 1.00 |

De tabel laat zien dat de scores bijzonder scheef verdeeld zijn. De prevalentie van verstaanbaarheidsproblemen onder achtstegroepers blijkt zeer laag:

- Bij de **zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – signaleerden de beoordelaars minimaal één en maximaal twee keer een verstaanbaarheidsprobleem.
- Bij de **gemiddelde leerling** deden zich vrijwel geen verstaanbaarheidsproblemen voor: gemiddeld .11 op een schaal van 0 tot en met 4.
- De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – was volgens de beoordelaars volledig verstaanbaar.

## 6.7 Globaal kwaliteitsoordeel

Aan het einde van de nieuwsberichttaak gaven de beoordelaars een globaal oordeel over de kwaliteit van de spreekprestatie als geheel: onvoldoende, voldoende of goed. In de instructie is de beoordelaars gevraagd daarbij iets meer te letten op de inhoud dan de vorm. Van de achtste-groepers sprak 25% onvoldoende, 47% voldoende en 18% goed.

## 6.8 Samenhang tussen de aspecten van spreekvaardigheid

De correlaties tussen de zes onderscheiden aspecten van de vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie zijn weergegeven in tabel 6.19. Opgemerkt wordt dat een hogere score voor de aspecten Woordkeuze, Aarzelend spreken en Verstaanbaarheid op een lagere spreekvaardigheid wijst. De scores voor de overige aspecten zijn zo gecodeerd dat een hogere score ook een hogere spreekvaardigheid indiceert.

Tabel 6.19 *Correlaties tussen de zes aspecten van de vaardigheid in het rapporteren van complexe informatie*

|   |                            | 1                | 2    | 3                | 4                 | 5    | 6    |
|---|----------------------------|------------------|------|------------------|-------------------|------|------|
| 1 | Inhoud                     | 1.00             |      |                  |                   |      |      |
| 2 | Woordkeuze                 | .06              | 1.00 |                  |                   |      |      |
| 3 | Causale verbindingswoorden | .35 <sup>c</sup> | .03  | 1.00             |                   |      |      |
| 4 | Vloeiendheid               | -.09             | .02  | -.01             | 1.00              |      |      |
| 5 | Verstaanbaarheid           | -.06             | .11  | -.01             | .05               | 1.00 |      |
| 6 | Globaal kwaliteitsoordeel  | .81 <sup>c</sup> | -.01 | .34 <sup>c</sup> | -.22 <sup>b</sup> | -.13 | 1.00 |

<sup>a</sup>:  $p < .05$ ; <sup>b</sup>:  $p < .01$ ; <sup>c</sup>:  $p < .001$

Inspectie van het correlatiepatroon laat zien dat de correlaties behoudens één uitzondering laag tot zeer laag zijn en in veel gevallen zelfs niet significant van nul verschillen ( $p > .05$ ). Als we de leerlingen zouden rangordenen op basis van hun prestaties, maakt het zeer veel uit of we dat doen op basis van hun scores voor het ene dan wel het andere aspect. Hieronder beschrijven we de belangrijkste relaties tussen de zes aspecten van het rapporteren van complexe informatie zoals vastgesteld met de nieuwsberichttaak:

- De inhoudelijke kwaliteit vertoont een zwakke samenhang met de structurele kwaliteit zoals geïndiceerd door het aantal causale verbindingswoorden ( $r = .35$ ).
- De hiervoor genoemde uitzondering betreft de zeer hoge samenhang tussen de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties en het globale oordeel van de beoordelaars ( $r = .81$ ).
- Het globale oordeel over de kwaliteit van de spreekprestatie lijkt vooral beïnvloed te worden door het aantal inhoudselementen, maar daarnaast spelen ook het aantal causale verbindingswoorden ( $r = .34$ ) en de mate waarin de leerling aarzelend spreekt ( $r = -.22$ ) een rol.

De overwegend lage samenhang tussen de aspecten laat zien dat inhoud, vorm, vloeiendheid en verstaanbaarheid onderscheiden onderdelen van spreekvaardigheid vormen. De gevonden samenhang tussen de inhoudelijke kwaliteit en het gebruik van causale verbindingswoorden wekt weinig verbazing aangezien langere teksten met veel inhoudselementen over het algemeen ook meer verbindingswoorden zullen bevatten dan kortere teksten. Vanuit dezelfde redenering zou men verwachten dat langere teksten ook meer inadequaate gebruikte woorden bevatten, maar de inhoudelijke kwaliteit blijkt geheel los te staan van het verkeerd gebruik van woorden of het niet op een woord kunnen komen. De hoge samenhang tussen het aantal

inhoudselementen en het globale kwaliteitsoordeel doet vermoeden dat beoordelaars hun algemeen kwaliteitsoordeel vooral op het aantal inhoudselementen baseren. Dit is niet vreemd als men bedenkt dat inhoud van alle aspecten verreweg de meeste aandacht gekregen heeft en de beoordelaars bij deze spreektaak expliciet gevraagd is de inhoud van de spreekprestaties sterker in hun eindoordeel mee te laten wegen dan de vorm.



# 7 Verschillen tussen groepen leerlingen

# 7 Verschillen tussen groepen leerlingen

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe het is gesteld met de spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. In dit hoofdstuk gaan we in op de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen. De groepen zijn samengesteld op basis van de achtergrond-kenmerken geslacht, leertijd, opleidingsniveau van de ouders (formatiegewicht), herkomst van de ouders en verstedelijking (stedelijk versus landelijk gebied). Voor elk achtergrondkenmerk laten we zien hoe de gemiddelde spreekprestatie van de ene groep zich verhoudt tot die van de andere groep.

## 7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de vaardigheidsverschillen tussen telkens twee groepen leerlingen, te weten jongens en meisjes, reguliere en vertraagde leerlingen ('zittenblijvers'), leerlingen zonder en met een formatiegewicht, kinderen van in Nederland en elders geboren ouders en leerlingen uit stedelijke en landelijke gebieden. Tabel 7.1 toont per spreekopdracht de aspecten waarop we de spreekvaardigheid van de genoemde groepen leerlingen vergelijken.

Tabel 7.1 Beoordeelde aspecten per type spreektaak

| Aspecten van spreekvaardigheid |   | Spreekvaardigheid in korte gesprekken | Navertellen van beeldverhalen | Rapporteren van complexe informatie |
|--------------------------------|---|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Inhoud                         | Inhoudelijke kwaliteit                          | X                                     | X                             | X                                   |
| Vorm                           | Woordkeuze                                      | X                                     | X                             | X                                   |
| Sociolinguïstische gepastheid  | Beleefdheidsvormen                              | X                                     |                               |                                     |
| Spreektechniek                 | Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken            | X                                     | X                             | X                                   |
| Spreektechniek                 | Verstaanbaarheid                                | X                                     | X                             | X                                   |
| Structuur en samenhang         | Causale verbindingswoorden                      |                                       | X                             | X                                   |
| Structuur en samenhang         | Naamgeving van de hoofdpersoon                  |                                       | X                             |                                     |
| Structuur en samenhang         | Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden |                                       | X                             |                                     |
| Structuur en samenhang         | Aangeven van de setting                         |                                       | X                             |                                     |
| Grammatica                     | Prescriptief grammaticale fouten                | X                                     |                               |                                     |
| Grammatica                     | Syntactische fouten                             | X                                     |                               |                                     |
| Grammatica                     | Morfologische fouten                            | X                                     |                               |                                     |
| Algemene kwaliteit             | Globaal kwaliteitsoordeel                       | X                                     | X                             | X                                   |

Als maat voor het vaardigheidsverschil tussen de twee groepen rapporteren we onder meer de effectgrootte. Daarin is het verschil tussen de gemiddelden van de beide te vergelijken groepen uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. De effectgrootte rapporteren we alleen voor de aspecten van spreekvaardigheid waarbij de scores redelijk normaal verdeeld waren. Bij de evaluatie van de grootte van de vaardigheidsverschillen tussen groepen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977) waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een klein, middelgroot en groot verschil vertegenwoordigen.

Waar de gegevens het toelaten, rapporteren we behalve de bruto effectgrootte ook de netto ofwel gecorrigeerde effectgrootte. De bruto effectgrootte is berekend door het verschil tussen de geschatte vaardigheidsgemiddelden van beide groepen te delen door de standaarddeviatie. De netto effectgrootte geeft aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest als de twee groepen leerlingen vergelijkbaar zouden zijn geweest voor wat betreft de verdeling naar geslacht, leertijd, formatiegewicht, herkomst van de ouders en verstedelijking. De netto effectgroottes zijn – afhankelijk van de aard van de scoreverdeling - gebaseerd op lineaire multiple regressieanalyse of een ordinale of binaire logistische regressieanalyse. Daarbij wordt de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op de spreekprestaties gecorrigeerd voor de invloed van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse. We illustreren het verschil tussen de bruto en netto vaardigheidsverschillen en effectgroottes aan de hand van het voorbeeld leertijd.

#### Een voorbeeld

De bruto effectgrootte voor leertijd geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil is tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers in het Nederlandse basisonderwijs. Echter, jongens blijven vaker zitten dan meisjes en hetzelfde geldt voor allochtone leerlingen in vergelijking met hun autochtone klasgenoten. Daardoor bevat de groep zittenblijvers relatief veel jongens en vaak ook wat meer allochtone leerlingen. De netto effectgrootte geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers zou zijn geweest als de verdeling naar geslacht en het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders in beide groepen ongeveer gelijk zou zijn geweest. Anders gezegd, de bruto effectgrootte vertegenwoordigt het 'werkelijke' vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen in de populatie van het (speciaal) basisonderwijs en de netto effectgrootte staat voor de unieke invloed van doubleren op de leesprestaties na correctie voor de invloed van de overige achtergrondkenmerken (in de statistische analyse).

De effectgrootte is een zinvolle maat voor het vaardigheidsverschil tussen twee groepen als de vaardigheid redelijk normaal verdeeld is. Zoals we in de voorgaande hoofdstukken constateerden, is de verdeling van de vaardigheidsscores vaak scheef: zeer veel leerlingen maakten bijvoorbeeld geen of weinig fouten terwijl zeer weinig leerlingen veel fouten maken. In dit geval rapporteren we de verschillen tussen de twee groepen aan de hand van het percentage leerlingen dat een bepaalde fout al dan niet maakte (of het percentage leerlingen dat een bepaalde fout nooit, enkele keren of vaker maakt). Voor de wijze waarop getoetst is of de vaardigheidsverschillen statistisch van betekenis zijn, wordt verwezen naar paragraaf 2.3.

Bij de interpretatie van de gerapporteerde vaardigheidsverschillen tussen de vergeleken groepen leerlingen zijn vier kanttekeningen op zijn plaats:

- Om in aanmerking te komen voor rapportage in dit hoofdstuk moet een vaardigheidsverschil tussen de telkens twee vergeleken groepen significant zijn op 5%-niveau en bovendien moet de effectgrootte kleiner zijn dan -.20 of groter zijn dan .20 hebben (dit wil zeggen: een klein verschil in gemiddelde spreekprestaties vertegenwoordigen).
- Vanwege de bewerkelijkheid van de beoordeling van de spreekprestaties is het aantal leerlingen in de peiling spreken veel kleiner dan voor PPON gebruikelijk is. Dit betekent dat de kans om bestaande vaardigheidsverschillen over het hoofd te zien relatief groot is.

De uitkomsten van de vergelijking tussen groepen leerlingen moeten daarom met extra voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Dit geldt vooral voor de achtergrondkenmerken leertijd, formatiegewicht en herkomst waar het aantal vertraagde leerlingen, het aantal gewichtsléerlingen en het aantal kinderen van niet in Nederland geboren ouders zeer klein is. Waarschijnlijk is het onderscheidingsvermogen van de significantietoetsing bij leertijd, formatiegewicht en herkomst in veel gevallen te laag om eventueel aanwezige vaardigheidsverschillen met zekerheid aan te kunnen tonen.

- Anders dan bijvoorbeeld in de peiling schrijfvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2013) konden de prestaties van groep 8, groep 5 en SBO niet op dezelfde schaal worden uitgedrukt (zie paragraaf 7.6). De spreekprestaties van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO zijn daarom onafhankelijk van elkaar geanalyseerd. Daardoor weten we niet helemaal zeker of de scores voor bijvoorbeeld woordkeuze in groep 8 dezelfde betekenis hebben als die in groep 5 of de eindgroep van het SBO.
- Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1, is gekozen voor een 'vluchtige' beoordeling van ten gehore gebrachte spreekprestaties in plaats van beoordeling van uitgeschreven spreekprestaties. Auditieve beoordeling verkleint de kans op het vinden van allerlei kleine fouten die alleen in geschreven tekst naar voren komen en voor de luisteraar nauwelijks een rol spelen. Aan de andere kant leidt auditieve beoordeling tot een minder precieze beoordeling en is de kans op fouten groter. Dit geldt waarschijnlijk het sterkst voor de op tellingen gebaseerde aspecten van spreekvaardigheid, zoals het aantal prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten.

Hierna bepreken we de vaardigheidsverschillen tussen de onderscheiden groepen in detail. Voor een samenvatting met de belangrijkste uitkomsten wordt verwezen naar paragraaf 7.7 aan het einde van dit hoofdstuk.

## 7.2 Jongens en meisjes

Uit eerder uitgevoerd onderzoek komt naar voren dat meisjes gemiddeld wat hogere scores behalen op spreekvaardigheidstoetsen dan jongens (Anastasi, 1958; Maccoby & Jacklin, 1974; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1991; Hunter, Cambell & Randhawa, 2005), al zijn de aanwijzingen voor een sekseverschil bij spreekvaardigheid veel minder sterk dan bij bijvoorbeeld schrijfvaardigheid. In deze paragraaf gaan we na in hoeverre de spreekprestaties van jongens en meisjes in groep 8, groep 5 en SBO van elkaar verschillen. We doen dat afzonderlijk voor de spreekvaardigheid tijdens korte interacties, het navertellen van beeldverhalen en het rapporteren van complexe informatie.

### *Inhoudelijke kwaliteit*

In het reguliere basisonderwijs is de inhoudelijke kwaliteit van het spreken *tijdens korte interacties* van meisjes over het algemeen beter dan die van jongens. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) betreft het een middelgroot verschil: de bruto effectgrootte bedraagt .47 in groep 8 en .52 in groep 5. Corrigeren we voor het effect van de achtergrondkenmerken leertijd, formatiegewicht, herkomst en woonomgeving (stedelijk versus landelijk), dan blijft het vaardigheidsverschil tussen jongens en meisjes vrijwel gelijk. In groep 8 bedraagt de bruto en netto effectgrootte respectievelijk .47 en .48 en in groep 5 is het in beide gevallen .52. Kennelijk levert het geslacht van de leerling een unieke bijdrage aan de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties die relatief onafhankelijk is van de overige achtergrondkenmerken. In het SBO is de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties van meisjes niet beter dan van jongens.

Ook bij het *navertellen van beeldverhalen* is de inhoud van de spreekprestaties van meisjes in groep 8 en groep 5 beter verzorgd dan die van jongens. De bruto effectgroottes liggen dicht bij elkaar en bedragen respectievelijk .41 voor groep 8 en .43 voor groep 5 ( $p$  respectievelijk .005 en .002). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om kleine tot middelgrote vaardigheidsverschillen. Gaan we ervan uit dat de verdeling van beide groepen naar leertijd, formatiegewicht, herkomst en verstedelijking ongeveer gelijk is, dan neemt de voorsprong van meisjes in groep 8 iets toe tot .47 ( $p = .002$ ) terwijl deze voorsprong voor groep 5 met .41 vrijwel gelijk blijft ( $p = .008$ ). Net als bij de korte responstaak lijkt de invloed van het geslacht op de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties dus relatief onafhankelijk van de leeftijd, het formatiegewicht, het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders en de woonomgeving (stedelijk versus landelijk). En net als bij het spreken tijdens korte interacties het geval was, is er in het SBO geen verschil tussen de inhoudelijke kwaliteit van de navertelde beeldverhalen van jongens en meisjes aantoonbaar.

Tot slot blijkt de inhoudelijke kwaliteit van het *rapporteren van complexe informatie* – zoals vastgesteld met de nieuwsberichttaak in groep 8 – bij meisjes even goed verzorgd als bij jongens.

#### *Vorm: Woordkeuze*

In groep 5 geven meisjes tijdens *korte interacties* vaker blijk van een adequate woordkeuze dan jongens ( $p = .013$ ). Meisjes geven gemiddeld bij 86% van de spreekopgaven blijk van een adequate woordkeuze terwijl de woordkeuze van jongens bij 83% van de opgaven adequaat is. De bruto effectgrootte van het vaardigheidsverschil bevindt zich met .37 ongeveer halverwege een klein en middelgroot verschil. Corrigeren we het effect van de andere achtergrondkenmerken, dan wordt het vaardigheidsverschil wat kleiner (effectgrootte .32) maar het verschil is dan (net) niet meer significant ( $p = .055$ ). De voorsprong van meisjes op jongens heeft in dit geval dus niet alleen te maken met het geslacht van de leerling, maar ook met de andere achtergrondkenmerken. In groep 8 en het SBO hebben we met betrekking tot de woordkeuze tijdens korte interacties geen significante vaardigheidsverschillen tussen meisjes en jongens aangetroffen.

Bij het *navertellen van beeldverhalen* in groep 8 en het SBO maken meisjes even weinig woordkeuzefouten als jongens. In groep 5 is zien we alleen een sekseverschil na correctie voor verschillen in de samenstelling van beide groepen naar leertijd, formatiegewicht, herkomst en verstedelijking: meisjes maken dan minder woordkeuzefouten dan jongens ( $p = .029$ ).

Bij het *rapporteren van complexe informatie* is de woordkeuze van meisjes even adequaat als van jongens.

#### *Sociolinguïstische gepastheid: Beleefdheidsvormen*

Tijdens korte interacties maken meisjes in groep 5 vaker gebruik van beleefdheidsvormen dan jongens ( $p = .006$ ). De bruto effectgrootte van het vaardigheidsverschil ligt met .42 niet ver van de .50 waarbij we van een middelgroot verschil spreken. Corrigeren we voor mogelijke verschillen in de samenstelling van beide groepen naar leertijd, formatiegewicht, herkomst en verstedelijking dan blijft het verschil vrijwel gelijk (netto effectgrootte .46;  $p = .006$ ). In groep 8 en het SBO is er geen verschil tussen jongens en meisjes in het gebruik van beleefdheidsvormen.

#### *Spreektechniek: Verstaanbaarheidsproblemen*

Tijdens *korte interacties* zijn meisjes in groep 5 beter verstaanbaar dan jongens ( $p$  voor correctie .017 en erna .006). Van de jongens in groep 5 was 83% volledig verstaanbaar tegenover 95% van de meisjes. Ook in het SBO werd het spreken van meisjes als beter verstaanbaar beoordeeld dan van jongens ( $p$  voor correctie .011 en erna .034). Van de jongens sprak 72% volledig

verstaanbaar tegenover 90% van de meisjes. In groep 8 waren jongens tijdens korte interacties even goed verstaanbaar als meisjes.

Bij het *navertellen van beeldverhalen* signaleerde de beoordelaars in groep 8 bij jongens vaker verstaanbaarheidsproblemen dan bij meisjes ( $p$  voor correctie .034 en *erna* .033). Van de jongens kende 81% geen enkel verstaanbaarheidsprobleem tegenover 92% van de meisjes. In groep 5 en het SBO vonden we wat dit betreft geen verschil tussen de beide geslachten. Bij het *rapporteren van complexe informatie* zoals vastgesteld met de nieuwsberichttaak in groep 8 waren meisjes even goed verstaanbaar als jongens.

#### *Structuur en samenhang: Naamgeving van de hoofdpersoon*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* geven meisjes in groep 5 de hoofdpersoon wat vaker een naam dan jongens ( $p$  voor correctie .008 en *erna* .043). Van de meisjes in groep 5 doet dat 92% tegenover 78% van de jongens. In groep 8 en SBO was er wat dit betreft geen verschil.

#### *Structuur en samenhang: Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* lijken meisjes in groep 8 meer M-werkwoorden te gebruiken dan jongens. De bruto effectgrootte bedraagt .25 voor groep 8 maar omdat het vaardigheidsverschil niet significant is ( $p = .091$ ) mogen we het niet interpreteren. Na correctie is het (netto) vaardigheidsverschil wel significant ( $p = .044$ ); de netto effectgrootte bedraagt .31 wat duidt op een klein tot middelgroot verschil in het voordeel van meisjes.

In groep 5 zien we zowel vóór als na correctie een significant vaardigheidsverschil in het voordeel van meisjes ( $p$  in beide gevallen .001). De bruto en netto effectgroottes bedragen respectievelijk .51 en .50 wat duidt op middelgrote verschillen.

In het SBO verschillen jongens niet van meisjes in het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden bij het navertellen van beeldverhalen.

#### *Grammatica: Morfologische fouten*

Tijdens korte interacties maken jongens meer morfologische fouten dan meisjes. Dit verschil is echter alleen gevonden in groep 5 ( $p$  voor correctie .017 en *erna* .018). Zo maakt in groep 5 van de jongens 38% geen enkele morfologische fout tegenover 57% van de meisjes.

#### *Globaal kwaliteitsoordeel*

Ten aanzien van het spreken tijdens *korte interacties* in groep 5 is de kwaliteit van de spreekprestaties van meisjes als beter beoordeeld dan die van jongens ( $p$  voor correctie .004 en *erna* .006). Zo krijgt de spreekprestatie van 19% van de jongens in groep 5 het predicaat 'onvoldoende' tegenover 4% van de meisjes en voor het oordeel 'goed' bedragen de overeenkomstige percentages 13% versus 22%. In groep 8 en het SBO beoordeelden de beoordelaars de kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties van meisjes als even goed als die van jongens.

Kijken we naar het oordeel over de kwaliteit van het *navertellen van beeldverhalen*, dan zien we een sekseverschil in groep 8 en groep 5. In groep 8 is de vaardigheid in het navertellen van beeldverhalen van meisjes als beter beoordeeld dan die van jongens, zowel voor ( $p = .001$ ) als na correctie ( $p = .001$ ). Voor de achtstegroepers bedragen de percentages onvoldoende, voldoende en goede spreekprestaties voor jongens respectievelijk 13%, 79% en 9% en voor meisjes 4%, 72% en 24%.

Ook in groep 5 is de spreekvaardigheid van meisjes beter beoordeeld dan die van jongens ( $p$  voor correctie  $< .001$  en *erna* .001). Voor de vijfdegroepers bedragen de percentages goede, voldoende en onvoldoende spreekprestaties voor jongens respectievelijk 24%, 70% en 7% en voor meisjes 8%, 67% en 25%. In het SBO is er wat dit betreft geen sekseverschil aantoonbaar. In het rapporteren van complexe informatie waren meisjes en jongens volgens de beoordelaars even goed in spreekvaardigheid.

Jongens en meisjes verschillen niet op het gebied van het aarzelend spreken, het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting het gebruik van prescriptief grammaticale fouten en syntactische fouten.

### 7.3 Reguliere en vertraagde leerlingen

De variabele leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') - is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor degenen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de 'zittenblijvers'). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12-jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen geboren zijn vóór 1 oktober 1998. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn en de vertraagde leerlingen zijn dertien jaar of ouder.

#### *Inhoudelijke kwaliteit*

Met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens *korte interacties* zijn in het reguliere basisonderwijs geen significante verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') aangetroffen. In het SBO hanteren wij niet het criterium regulier-vertraagd, maar het sterk verwante criterium leeftijd. Hier zien we wel een duidelijk verschil in het voordeel van de jongere leerlingen. SBO-leerlingen die ten hoogste 12 jaar zijn, behalen gemiddeld een vaardigheidsscore van 216, terwijl de leerlingen van 13 jaar of ouder een lagere gemiddelde score van 192 behalen. Gezien de bruto en netto effectgrootte van .52 gaat het hier om een middelgroot vaardigheidsverschil.

Over het vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen op het gebied van het *navertellen van beeldverhalen* kunnen we kort zijn. Geen van de bruto en netto verschillen qua leertijd of leeftijd haalt het criterium van .20 en geen ervan is statistisch significant op 5%-niveau.

De inhoudelijke kwaliteit van het *rapporteren van complexe informatie* van achtstegroepers die nooit zijn blijven zitten is hoger dan die van de zittenblijvers ( $p = .008$ ). Op de schaal van 0 tot en met 31 gaat het om een bruto vaardigheidsverschil van 2.61 punten en de effectgrootte van .51 wijst op een middelgroot verschil. Corrigeren we voor het effect van de overige achtergrondkenmerken, dan loopt het vaardigheidsverschil maar weinig terug: van 2.61 naar 2.07 punten (netto effectgrootte .42;  $p = .036$ ). Het vaardigheidsverschil ten faveure van de reguliere leerlingen in het rapporteren van complexe informatie is dus relatief onafhankelijk van de andere achtergrondkenmerken.

#### *Vorm: Woordkeuze*

Tijdens *korte interacties* maken reguliere leerlingen in groep 5 minder woordkeuzefouten dan vertraagde leerlingen ( $p < .001$ ). Reguliere leerlingen geven gemiddeld bij 86% van de spreekopgaven blij van een adequate woordkeuze terwijl de woordkeuze van vertraagde leerlingen bij 79% van de opgaven adequaat was. De bruto en netto effectgroottes bedragen respectievelijk .78 en .81 wat duidt op een groot verschil in vaardigheid. In groep 8 en het SBO hebben we met betrekking tot de woordkeuze tijdens korte interacties geen significante vaardigheidsverschillen tussen beide groepen leerlingen aangetroffen.

Bij het *navertellen van beeldverhalen* maken reguliere leerlingen in groep 5 minder woordkeuzefouten dan vertraagde leerlingen ( $p < .001$ ). Zo maakt van de reguliere vijfdegroepers 51%

geen enkele woordkeuzefout tegenover 31% van de vertraagde vijfdegroepers. Houden we rekening met de mogelijk ongelijke verdeling van beide groepen naar geslacht, formatiegewicht, herkomst en verstedelijking, dan is de achterstand van vertraagde leerlingen nog steeds significant ( $p = .010$ ).

Op de nieuwsberichttaak die een beroep doet op het *rapporteren van complexe informatie* is de woordkeuze van reguliere leerlingen even goed als van vertraagde leerlingen.

#### *Sociolinguïstische gepastheid: Beleefdheidsvormen*

Tijdens korte interacties gebruiken SBO-leerlingen van hooguit 12 jaar vaker beleefdheidsvormen dan leerlingen van 13 jaar of ouder ( $p = .030$ ). De bruto en netto effectgroottes bedragen respectievelijk .38 en .36 wat duidt op een klein tot middelgroot verschil in vaardigheid.

#### *Spreektechniek: Aarzelend spreken*

Tijdens *korte interacties* spreken reguliere leerlingen in groep 5 minder vaak aarzelend dan vertraagde leerlingen ( $p$  voor correctie .021 en erna .020). Van de reguliere vijfdegroepers spreekt 13% over het algemeen aarzelend tegenover 32% van de vertraagde vijfdegroepers. In groep 8 en het SBO vonden we wat dit betreft geen verschil tussen beide groepen. Met betrekking tot het aarzelend spreken tijdens het *navertellen van beeldverhalen* en het *rapporteren van complexe informatie* is in geen van de drie groepen een vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen aangetroffen.

#### *Structuur en samenhang: Naamgeving van de hoofdpersoon*

In groep 8 en het SBO verschillen reguliere leerlingen niet van vertraagde leerlingen in de mate waarin zij tijdens het *navertellen van beeldverhalen* de hoofdpersoon een naam geven. In groep 5 is er wel een verschil. Reguliere leerlingen geven de hoofdpersoon wat vaker een naam dan vertraagde leerlingen ( $p$  voor correctie .014 en erna .005). Van de reguliere leerlingen in groep 5 doet dat 89% tegenover 69% van de zittenblijvers.

#### *Structuur en samenhang: Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden*

Tijdens het *navertellen van beeldverhalen* lijken reguliere vijfdegroepers meer M-werkwoorden te gebruiken dan vertraagde leerlingen. De bruto en netto effectgroottes bedragen respectievelijk .36 en .42, maar geen van beide vaardigheidsverschillen is statistisch significant ( $p$  respectievelijk .101 en .082).

#### *Globaal kwaliteitsoordeel*

Voor de kwaliteit van het spreken tijdens *korte interacties* en het *navertellen van beeldverhalen* maakt het volgens de beoordelaars niet uit of de leerling al dan niet vertraagd is.

Op de nieuwsberichttaak, die alleen in groep 8 is afgenomen, doet leertijd er wel toe in de zin dat de algemene kwaliteit van het rapporteren van complexe informatie van reguliere leerlingen als hoger beoordeeld is dan die van vertraagde leerlingen ( $p = .011$ ). Voor reguliere achtstegroepers bedragen de percentages onvoldoende, voldoende en goede spreekprestaties respectievelijk 22, 58 en 21 en voor vertraagde achtstegroepers waren de overeenkomstige percentages 38, 59 en 3. Gaan we ervan uit dat de verdeling naar geslacht, formatiegewicht, herkomst en verstedelijking in beide groepen gelijk is, dan blijft het vaardigheidsverschil in het voordeel van de reguliere leerlingen nog steeds significant ( $p = .033$ ).

Met betrekking tot de verstaanbaarheid, het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten doen reguliere en vertraagde leerlingen niet voor elkaar onder.



## 7.4 Leerlingen zonder en met een formatiegewicht

Het formatiegewicht van de leerling geeft een indicatie van het opleidingsniveau van de ouders. Het wordt gebruikt voor het bepalen van de formatieomvang van de school. Er worden tegenwoordig drie categorieën onderscheiden. Voor de leerlingen met gewicht 1.20 is het hoogste opleidingsniveau van de ouders basisonderwijs of (v)so-zmlk, voor leerlingen met gewicht .30 is dat hooguit lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg en voor de leerlingen zonder gewicht is dat minimaal voortgezet onderwijs of hoger. Tenzij anders aangegeven zijn de .30- en 1.20-leerlingen vanwege de beperkte omvang van de responsgroep in de statistische analyse samengenomen en dan aangeduid met de term 'gewichtsl leerlingen'.

### *Inhoudelijke kwaliteit*

De inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties van achtstegroepers zonder gewicht - de .00-leerlingen - is hoger dan van de gewichtsl leerlingen, dit wil zeggen: de .30- en 1.20-leerlingen. Het vaardigheidsverschil tussen achtstegroepers met gewicht .00 en .30 is verwaarloosbaar (effectgrootte .19) maar leerlingen zonder gewicht doen het wel veel beter dan degenen met een gewicht 1.20 (effectgrootte .91). Ook is de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties van de .30-leerlingen beduidend hoger dan van de 1.20-leerlingen (effectgrootte .72). Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om grote vaardigheidsverschillen. De netto effectgroottes wijken weinig af van de bruto effectgroottes.

In groep 5 is de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens korte interacties van de leerlingen zonder en met een gewicht even goed.

Bij het *navertellen van beeldverhalen* en het *rapporteren van complexe informatie* haalt geen van de effectgroottes het criterium van .20 en geen van de verschillen is statistisch significant op 5%-niveau. Voor SBO ontbreken de gegevens omdat in deze groep geen leerlinggewicht geregistreerd wordt.

### *Sociolinguïstische gepastheid: Beleefdheidsvormen*

Tijdens het *spreken in korte interacties* geven achtstegroepers zonder gewicht vaker uiting aan hun beleefdheid dan degenen met een gewicht ( $p = .026$ ). Gezien de effectgrootte van .48 gaat het hier om een middelgroot vaardigheidsverschil. Houden we rekening met de mogelijk ongelijke samenstelling qua geslacht, leertijd, herkomst en verstedelijking, dan blijft het vaardigheidsverschil intact (netto effectgrootte .54;  $p = .013$ ). In groep 5 en de eindgroep van het SBO was er geen verschil in het gebruik van beleefdheidsvormen tussen beide groepen aantoonbaar.

### *Spreektechniek: Verstaanbaarheidsproblemen*

Met betrekking tot de verstaanbaarheid van het spreken tijdens *korte interacties* zijn vijfdegroepers zonder gewicht beter verstaanbaar dan degenen met een gewicht ( $p$  zowel voor als na correctie .005). Van de vijfdegroepers zonder gewicht is 91% over het algemeen goed verstaanbaar tegenover 60% van de gewichtsl leerlingen. In groep 8 en het SBO maakt het voor de spreekprestaties op de korte responstaak niet uit of de leerling al dan niet een gewicht heeft. Ook bij het *navertellen van beeldverhalen* zijn vijfdegroepers zonder gewicht beter verstaanbaar dan de gewichtsl leerlingen ( $p$  vóór correctie .033 en erna  $< .001$ ). Van de vijfdegroepers zonder gewicht is bij 87% geen verminderde verstaanbaarheid geconstateerd tegenover 64% van de gewichtsl leerlingen. In groep 8 en het SBO maakt het voor de verstaanbaarheid van de navertelde beeldverhalen niet uit of de leerling al dan niet een gewicht heeft. Tijdens het *rapporteren van complexe informatie* bij de nieuwsberichttaak zijn achtstegroepers zonder gewicht beter verstaanbaar dan leerlingen met een gewicht ( $p = .021$ ). Van degenen zonder gewicht was 8% ten minste één keer niet of minder goed verstaanbaar tegenover 26%

van de gewichtsleerlingen. Gaan we ervan uit dat de verdeling naar geslacht, leertijd, herkomst en verstedelijking in beide groepen gelijk is, dan blijft het vaardigheidsverschil in het voordeel van de .00-leerlingen significant ( $p = .041$ ).

*Structuur en samenhang: Naamgeving van de hoofdpersoon*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* geven vijfdegroepers zonder gewicht de hoofdpersoon vaker een naam dan hun jaargenoten met een gewicht ( $p$  vóór correctie .033). Van degenen zonder gewicht doet dat 87% tegenover 64% van de gewichtsleerlingen. Na correctie is het vaardigheidsverschil echter niet meer significant ( $p = .097$ ). Hier heeft de achterstand van de gewichtsleerlingen dus ook te maken met de samenstelling van beide groepen naar geslacht, leertijd, herkomst en/of verstedelijking.

*Structuur en samenhang: Verandering van de setting*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* geven achtstegroepers zonder formatiegewicht de setting wat vaker aan dan gewichtsleerlingen ( $p$  voor correctie .003 en erna .002). Zo gaf 93% van de leerlingen zonder gewicht de verandering van de setting ten minste twee keer aan tegenover 69% van de gewichtsleerlingen.

*Structuur en samenhang: Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* gebruiken achtstegroepers zonder gewicht meer M-werkwoorden dan hun jaargenoten met een gewicht ( $p$  voor correctie .020 en erna .017). De bruto en netto effectgroottes bedragen respectievelijk .51 en .56. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) is er sprake van middelgrote vaardigheidsverschillen. In groep 5 en het SBO is geen verschil tussen beide groepen in het gebruik van M-werkwoorden gevonden.

De spreekprestaties van leerlingen zonder en met een gewicht zijn even goed als het gaat om de woordkeuze, het aarzelend spreken, het gebruik van causale verbindingswoorden, het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten en de globale kwaliteit van de spreekprestatie.

## 7.5 Kinderen van in Nederland en elders geboren ouders

De leerkrachten hebben aangegeven in welk land de ouders van de leerling geboren zijn. In de rapportage onderscheiden we twee categorieën: in Nederland en elders geboren.

*Inhoudelijke kwaliteit*

Ten aanzien van de inhoudelijke kwaliteit van het spreken tijdens *korte interacties* en het *navertellen van beeldverhalen* hebben we geen vaardigheidsverschillen gevonden tussen kinderen van wie de ouders in Nederland en elders geboren zijn. Wel zien we een verschil voor wat betreft de inhoud van het *rapporteren van complexe informatie* zoals vastgesteld met de nieuwsberichttaak. Kinderen van in Nederland geboren ouders doen het wat dit betreft beter dan hun jaargenoten waarvan de ouders elders geboren zijn ( $p = .023$ ). De bruto effectgrootte bedraagt .54 zodat we van een middelgroot vaardigheidsverschil kunnen spreken. Corrigeren we echter voor de ongelijke samenstelling van beide groepen naar geslacht, leertijd, formatiegewicht en verstedelijking, dan slinkt de netto effectgrootte tot .45 en is het vaardigheidsverschil niet meer significant ( $p = .088$ ). Kennelijk hangt de bijdrage van het achtergrondkenmerk herkomst ook af van hoe de beide groepen zijn samengesteld op de andere achtergrondkenmerken.

#### *Vorm: Woordkeuze*

Tijdens *korte interacties* maken kinderen van wie de ouders in Nederland geboren zijn evenveel woordkeuzefouten als kinderen van wie de ouders uit een ander land komen (zowel in groep 8, groep 5 als het SBO).

Bij het *navertellen van beeldverhalen* zien we in groep 5 een verschil tussen beide groepen in het voordeel van de kinderen van in Nederland geboren ouders ( $p = .039$ ). Zo maakt 51% van de kinderen van in Nederland geboren ouders geen enkele woordkeuzefout tegenover 41% van de kinderen van elders geboren ouders. Na correctie is de achterstand van kinderen van elders geboren ouders echter niet meer significant ( $p = .176$ ). De achterstand van de kinderen van elders geboren ouders kan derhalve voor een deel worden toegeschreven aan de ongelijke verdeling naar geslacht, leertijd, formatiegewicht en/of verstedelijking (stedelijke of landelijke omgeving). In groep 8 en de eindgroep van het SBO maakt het voor de adequaatheid van de woordkeuze bij de naverteltoek niet uit of de ouders van het kind in Nederland of daarbuiten geboren zijn.

Ten aanzien van het *rapporteren van complexe informatie* doet het er voor de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties niet toe waar de ouders van de leerling vandaan komen.

#### *Sociolinguïstische gepastheid: Beleefdheidsvormen*

Tijdens *korte interacties* gebruiken SBO-leerlingen van wie de ouders in Nederland geboren zijn vaker beleefdheidsvormen in hun taal dan kinderen van elders geboren ouders ( $p = .032$ ; bruto effectgrootte .37), een verschil dat na correctie nagenoeg even groot en significant blijft (netto effectgrootte .39;  $p = .049$ ). In groep 8 en groep 5 zijn op de korte responstaak geen verschillen tussen beide groepen in het gebruik van beleefdheidsvormen gevonden. Bij het *navertellen van beeldverhalen* en het *rapporteren van complexe informatie* was er evenmin een verschil tussen beide groepen aantoonbaar.

#### *Structuur en samenhang: Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden*

In het SBO gebruiken kinderen van in Nederland geboren ouders bij het *navertellen van beeldverhalen* gemiddeld minder M-werkwoorden dan kinderen van elders geboren ouders ( $p = .042$ ). De bruto effectgrootte bedraagt .53 zodat we van een middelgroot vaardigheidsverschil spreken. Corrigeren we voor het effect van de overige achtergrondkenmerken, dan stijgt de effectgrootte van .53 naar .74 ( $p = .012$ ). Kennelijk zou de achterstand van kinderen van in Nederland geboren ouders nog iets groter zijn geweest als de overige achtergrondkenmerken in beide groepen gelijkelijk verdeeld zouden zijn geweest. In groep 8 en groep 5 is geen significant vaardigheidsverschil tussen kinderen van in Nederland en elders geboren ouders aantoonbaar.

#### *Globaal kwaliteitsoordeel*

Tijdens korte interacties is de spreekvaardigheid van achtstegroepers van wie de ouders in Nederland geboren zijn volgens de beoordelaars hoger dan die van achtstegroepers van wie de ouders elders geboren zijn ( $p$  voor correctie .033 en erna .006). Zo krijgt de spreekvaardigheid van 42% van de kinderen van in Nederland geboren ouders het oordeel 'goed' tegenover 63% van de kinderen van elders geboren ouders; voor het oordeel 'onvoldoende' bedragen de overeenkomstige percentages 14 versus 3.

Op de naverteltoek zien we in groep 5 een vergelijkbare onderzoeksuitkomst ( $p = .003$  en .002). Voor vijfdegroepers van in Nederland geboren ouders is de verdeling over goede, voldoende en onvoldoende prestaties respectievelijk 14%, 70% en 16% en voor kinderen van elders geboren ouders is het respectievelijk 41%, 59% en 0%. In het SBO is de herkomst van ouders niet van belang voor het oordeel over de kwaliteit van de spreekprestaties van hun kind en hetzelfde geldt voor het rapporteren van complexe informatie in groep 8.

Kinderen van in Nederland en elders geboren ouders verschillen niet van elkaar met betrekking tot het aarzelend spreken, de verstaanbaarheid, het gebruik van causale verbindingswoorden,

de naamgeving van de hoofdpersoon, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten.

## 7.6 Leerlingen uit stedelijke en landelijke gebieden

Met betrekking tot het achtergrondkenmerk verstedelijking ofwel urbanisatiegraad is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit een sterk of zeer sterk stedelijke omgeving en degenen uit een matig, weinig of niet stedelijke omgeving. In het vervolg van deze paragraaf noemen we de eerste groep 'kinderen uit een stedelijke omgeving' ofwel 'stadskinderen' en de tweede groep noemen we 'kinderen uit een landelijke omgeving' ofwel 'plattelandskinderen'.

### *Spreektechniek: Aarzelend spreken*

Voor het aarzelend spreken van leerlingen in groep 8 en groep 5 maakt het niet uit of de leerling in een stedelijke of landelijke omgeving woont. Wel zien we een vaardigheidsverschil tussen beide groepen in de eindgroep van het SBO. Daar kennen leerlingen uit een stedelijke omgeving tijdens het spreken in *korte interacties* minder verstaanbaarheidsproblemen dan hun leeftijdsgenoten uit een landelijke omgeving ( $p$  vóór correctie  $< .001$  en erna  $.002$ ). Van de leerlingen uit de stad spreekt 90% over het algemeen verstaanbaar tegenover 67% van het platteland.

### *Spreektechniek: Verstaanbaarheidsproblemen*

Bij het *navertellen van beeldverhalen* zijn in het SBO bij 89% van de stadskinderen geen verstaanbaarheidsprobleem geconstateerd tegenover bij 85% van de plattelandskinderen. Dit verschil in het voordeel van het wonen in de stad is echter klein en niet significant ( $p = .352$ ). Na correctie is er echter wel sprake van een significant vaardigheidsverschil in het voordeel van de kinderen uit een stedelijke omgeving ( $p = .019$ ). Een nadere inspectie van de samenstelling van beide groepen naar geslacht, leeftijd en herkomst doet vermoeden dat dit vooral is toe te schrijven aan het gegeven dat oudere leerlingen binnen de groep stadskinderen oververtegenwoordigd zijn. De groep stadskinderen bevat 56% oudere leerlingen en de groep plattelandskinderen 38% ( $p = .020$ ). Daarnaast hebben stadskinderen ook wat vaker ouders die niet in Nederland geboren zijn dan plattelandskinderen (56% versus 38%), al is dit verschil niet significant ( $p = .126$ ).

### *Structuur en samenhang: Causale verbindingswoorden*

Bij het spreken tijdens *korte interacties* gebruiken achtstegroepers uit een landelijke omgeving vaker causale verbindingswoorden dan kinderen uit een stedelijke omgeving ( $p = .005$ ).

Zo gebruikt 36% van de kinderen die op het platteland wonen ten minste één keer een causaal verbindingswoord tegenover 21% van de kinderen die in de stad wonen. Ook na correctie is het vaardigheidsverschil tussen stads- en plattelandskinderen significant ( $p = .003$ ).

Bij het *navertellen van beeldverhalen* vonden we in groep 8 een soortgelijk verschil ( $p = .031$ ).

Zo gebruikte 20% van de stadskinderen ten minste één keer een causaal verbindingswoord tegenover 36% van de plattelandskinderen. Ook na correctie is het vaardigheidsverschil tussen stads- en plattelandskinderen significant ( $p = .011$ ).

Bij het *rapporteren van complexe informatie* zoals vastgesteld met de nieuwsberichttaak in groep 8 deden stads- en plattelandskinderen wat betreft het gebruik van causale verbindingswoorden niet voor elkaar onder.

### *Grammatica: Prescriptief grammaticale fouten spreken*

Tijdens *korte interacties* maken achtstegroepers uit een stedelijke omgeving minder prescriptief grammaticale fouten dan leerling die in een landelijke omgeving wonen ( $p$  vóór correctie  $.005$  en erna  $.003$ ). Zo maakte van de leerlingen uit de stad 88% geen enkele prescriptief grammaticale fout tegenover 68% van de leerlingen elders.

### *Globaal kwaliteitsoordeel*

In hun beoordeling van de kwaliteit van de spreekprestatie signaleerden de beoordelaars geen verschil tussen leerlingen uit een stedelijke en landelijke omgeving. Dit geldt voor het spreken tijdens *korte interacties*, het *navertellen van beeldverhalen* en het *rapporteren van complexe informatie* in groep 8, groep 5 en het SBO.

Kinderen uit stedelijke en landelijke gebieden verschillen niet van elkaar met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit, de woordkeuze, het gebruik van beleefdheidsvormen, de naamgeving van de hoofdpersoon, het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, het aangeven van een verandering van de setting, het maken van syntactische en morfologische fouten en het oordeel van de beoordelaars over de algemene kwaliteit van de spreekprestatie.

## 7.7 Leerlingen in 2010 en 2002/2003

De korte responstaak en de beeldverhaaltaak zijn ook in 2002 en 2003 aan leerlingen voorgelegd. Dit biedt in beginsel de mogelijkheid om het niveau van spreekvaardigheid anno 2010 te vergelijken met dat in 2002/2003. In deze paragraaf leggen we uit waarom vergelijking in de tijd bij deze peiling toch niet mogelijk bleek. De twee belangrijkste redenen hebben te maken met de veranderingen die sinds de vorige peiling in het instrumentarium zijn aangebracht:

- Van de aspecten van spreekvaardigheid die zowel in de huidige als de vorige peiling beoordeeld zijn, is alleen het aspect Inhoud ongewijzigd gehandhaafd. Een deel van de 'oude' opgaven bij Inhoud is ook in de nieuwe peiling afgenomen. Op basis van een analyse van de betrouwbaarheid moest een aantal van de gemeenschappelijke opgaven over de inhoudelijke kwaliteit worden verwijderd. De vergelijking werd verder bemoeilijkt doordat de regels voor het omzetten van de antwoorden van de leerlingen naar scores bij een deel van de opgaven aangepast moesten worden. Dergelijke aanpassingen leveren een duidelijker beeld op van de vaardigheidsverschillen tussen leerlingen, maar bemoeilijken de vergelijking met de eerdere peiling. Desalniettemin is getracht de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties anno 2010 te vergelijken met die van 2002/2003. De psychometrische analyses gaven echter een zeer slechte modelpassing te zien. Daardoor was het niet mogelijk om de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties van nu en toen op één gemeenschappelijk schaal uit te drukken. Hiermee verviel helaas ook de mogelijkheid de inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestaties in de tijd te vergelijken.
- Zoals gezegd is alleen het aspect Inhoud ongewijzigd gehandhaafd. Alle andere beoordelingsaspecten van de huidige peiling zijn ofwel geheel nieuw ofwel ingrijpend gewijzigd. Het doel van de toevoegingen en wijzigingen was om de resultaten van de huidige peiling zo informatief mogelijk te maken. Een eerste wijziging die de vergelijking bemoeilijkte, betreft het aspect Structuur en samenhang in de beeldverhaaltaak. Werd er in de vorige peiling alleen subjectief en globaal beoordeeld of er een verband in de vertelling van de leerlingen te onderkennen was, in de huidige peiling zijn hiervoor vier afzonderlijke aspecten opgenomen (te weten causale verbindingswoorden, naamgeving van de hoofdpersoon, metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden en aangeven van de setting). Een tweede verandering betreft de meting van grammaticale correctheid. In de vorige peiling is alleen het voorkomen van zogenaamde "kromme zinnen" beoordeeld, waarmee vooral werd bedoeld op morfosyntactische fouten. Ditmaal is de grammaticaleiteit aan de hand van drie afzonderlijke aspecten vastgesteld (te weten prescriptief grammaticale fouten, syntactische fouten en morfologische fouten). Verder zijn er verbeteringen aangebracht in de conceptualisatie en beoordeling van de aspecten Woordkeuze, Vloeiendheid en Verstaanbaarheid. Zo is bij het aspect Vloeiendheid niet meer gekeken naar het laten vallen van storende stiltes of het voorkomen van storende valse starts aangezien deze vormen van verminderde vloeiendheid

in 2002/2003 niet of nauwelijks voorkwamen. Beleefdheid kon in de vorige peiling slechts bij een beperkt aantal spreekopgaven in een klein aantal vormen gescoord worden. In de huidige peiling is de mogelijkheid tot het scoren van beleefdheidsvormen uitgebreid tot de gehele korte responstaak, en betreft het een breder scala aan vormen.

## 7.8 Samenvatting

In deze paragraaf presenteren we een samenvatting van belangrijkste resultaten van de vergelijking van de verschillende groepen. Daarbij baseren we ons uitsluitend op de bij leerlingen gemeten spreekprestaties en laten de subjectieve oordelen van de beoordelaars over de algemene kwaliteit van de spreekprestatie buiten beschouwing gelaten. Om voor vermelding in deze samenvatting in aanmerking te komen moet het bruto en/of netto vaardigheidsverschil significant zijn ( $p < .05$ ) en moet de effectgrootte groter zijn dan .20 of kleiner dan -.20.

### *Jongens en meisjes*

Uit eerder uitgevoerd onderzoek komt naar voren dat meisjes gemiddeld wat hogere scores behalen op spreekvaardigheidstoetsen dan jongens (Anastasi, 1958; Maccoby & Jacklin, 1974; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1991; Hunter, Cambell & Randhawa, 2005), al zijn de aanwijzingen voor een sekseverschil bij spreekvaardigheid veel minder sterk dan bij bijvoorbeeld schrijfvaardigheid. Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen meisjes en jongens voldoen er 14 aan ons criterium voor vermelding (dit wil zeggen: bruto en/of netto vaardigheidsverschil significant en effectgrootte groter dan .20 of kleiner dan -.20). Voor zover er in ons onderzoek significante sekseverschillen gevonden zijn, zijn deze in het voordeel van meisjes. Qua grootte gaat het overwegend om kleine tot middelgrote vaardigheidsverschillen. Meisjes zijn met name beter dan jongens als het gaat om de inhoudelijke kwaliteit in groep 8 en 5, de woordkeuze en het gebruik van beleefdheidsvormen in groep 5, de verstaanbaarheid in groep 8 en 5, de naamgeving van de hoofdpersoon en het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden in groep 5 en het maken van morfologische fouten in groep 5. Jongens en meisjes verschillen niet op het gebied van het aarzelend spreken, het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting het gebruik van prescriptief grammaticale fouten en syntactische fouten.

### *Reguliere en vertraagde leerlingen*

Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen ("zittenblijvers") voldoen er zeven aan het gestelde criterium voor vermelding. In alle zeven gevallen valt het vaardigheidsverschil uit in het voordeel van reguliere leerlingen (in groep 8 en 5) of de jongere leerlingen (in de eindgroep van het SBO). De effectgrootte van het vaardigheidsverschil varieert van zwak tot sterk. Reguliere of jongere leerlingen doen het op één of meer spreektaken beter dan vertraagde of oudere leerlingen op het gebied van de inhoudelijke kwaliteit (groep 8 en SBO), woordkeuze (groep 5), beleefdheidsvormen (SBO), aarzelend spreken (groep 5) en de naamgeving van de hoofdpersoon (groep 8 en SBO). Met betrekking tot de verstaanbaarheid, het gebruik van causale verbindingswoorden, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten doen reguliere en vertraagde leerlingen niet voor elkaar onder. Net als bij geslacht is vooralsnog onduidelijk waarom de achterstand van de vertraagde of oudere leerlingen zich bij de ene spreektaak of groep wel voordoet en bij de andere niet.

#### *Leerlingen zonder en met een formatiegewicht*

Van de 32 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen leerlingen zonder en met een gewicht voldoen er acht aan het gestelde criterium voor vermelding. In alle acht gevallen behalen de leerlingen zonder gewicht gunstigere resultaten dan de gewichtsl leerlingen. De effectgrootte van het vaardigheidsverschil varieert van klein tot groot. Gewichtsl leerlingen behalen relatief lage spreekprestaties voor de inhoudelijke kwaliteit (groep 8), het gebruik van beleefdheidsvormen (groep 8), de verstaanbaarheid (groep 8 en 5), de naamgeving van de hoofdpersoon (groep 5), het aangeven van een verandering van de setting (groep 8) en het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (groep 8). De spreekprestaties van beide groepen zijn even goed als het gaat om de woordkeuze, het aarzelen spreken, het gebruik van causale verbindingswoorden en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten.

#### *Kinderen van in Nederland en elders geboren ouders*

Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van wie de ouders in Nederland of elders geboren zijn, voldoen er vier aan het gestelde criterium voor vermelding. Het vaardigheidsverschil is in drie gevallen in het voordeel van kinderen van in Nederland geboren ouders en in één geval in het voordeel van kinderen van elders geboren ouders. Kinderen van in Nederland geboren ouders behalen op tenminste één van de drie spreektaken relatief hoge spreekprestaties voor de inhoudelijke kwaliteit (groep 8), de woordkeuze (groep 5) en het gebruik van beleefdheidsvormen (SBO), maar kinderen van elders geboren ouders gebruiken relatief veel metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden (SBO). Beide groepen verschillen niet met betrekking tot het aarzelen spreken, de verstaanbaarheid, het gebruik van causale verbindingswoorden, de naamgeving van de hoofdpersoon, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van prescriptief grammaticale, syntactische en morfologische fouten. Omdat het aantal kinderen van elders geboren ouders in de responsgroep zeer klein was, moeten deze resultaten met de grootst mogelijke voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

#### *Kinderen uit stedelijke en landelijke gebieden*

Van de 53 onderzochte vaardigheidsverschillen tussen leerlingen uit stedelijke en landelijke gebieden voldoen er zes aan het gestelde criterium voor vermelding. In alle zes gevallen is het vaardigheidsverschil in het voordeel van de kinderen uit stedelijke gebieden. Kinderen uit een stedelijke omgeving spreken bij ten minste één van de drie spreektaken minder vaak aarzelen (SBO) en zijn beter verstaanbaar (SBO) dan degenen uit een landelijke omgeving. Daarnaast verwerken zij meer causale verbindingswoorden in hun verhalen (groep 8) en maken zij minder prescriptief grammaticale fouten (groep 8). Daarentegen verschillen beide groepen niet van elkaar met betrekking tot de inhoudelijke kwaliteit, de woordkeuze, het gebruik van beleefdheidsvormen, de naamgeving van de hoofdpersoon, het gebruik van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, het aangeven van een verandering van de setting en het maken van syntactische en morfologische fouten.

#### *Relativerende kanttekeningen*

De vaardigheidsverschillen tussen de vergeleken groepen leerlingen blijken zeer instabiel over de drie typen taken (korte responstaak, beeldverhaalzaak en nieuwsberichtzaak) en de drie groepen leerlingen (groep 8, groep 5 en SBO). Hierin verschilt de spreekpeiling duidelijk van andere recente taalpeilingen (Kuhlemeier e.a., 2013, 2014; Van Til e.a., 2014) waar de fluctuaties veel kleiner waren. Een inhoudelijke verklaring waarom het vaardigheidsverschil zich bij de ene taak of groep wel voordoet en bij de andere niet, is moeilijk te geven. Wel noemen we hier twee mogelijke verklaringen van methodologische aard:

- Een eerste verklaring verwijst naar de omvang van de responsgroep die vanwege de bewerkelijkheid van de beoordeling veel kleiner is dan in PPON gebruikelijk is (zie ook de

tweede kanttekening in de inleiding op dit hoofdstuk). Voor de volgende spreekpeiling verdient het aanbeveling om meer scholen en leerlingen in het onderzoek te betrekken.

- Een tweede verklaring betreft de manier waarop de spreekprestaties beoordeeld zijn. Er is gekozen voor 'vluchtige' beoordeling van ten gehore gebrachte spreekprestaties. Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen in hoeverre beoordeling van transcripten tot betrouwbaardere en stabielere schattingen van de vaardigheidsverschillen tussen groepen zou hebben geleid.



# Literatuur

# Literatuur

- Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis (Second Edition)*. New York: Wiley & Sons.
- Anastasi, A. (1958). *Differential psychology (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689–710.
- Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005 (PPON-reeks nummer 36)*. Arnhem: Cito.
- Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Engelen, R., & Maris, G. (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999*. Arnhem: Cito.
- Boxtel, H. van, Engelen, R., & Wijs, A. de (2011). *Eindtoets Basisonderwijs 2010. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Cazden, C.B., John, V.P., & Hymes, D. (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dawkins, S., & O'Neill, M. (2011). Teaching literate language in a storytelling intervention. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34, 3, 294-307.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing, over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO
- Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 1999 (PPON-reeks nummer 29)*. Arnhem: Cito.
- Gelderens, A. van (1992). *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties. Globale beoordeling en gedetailleerde analyse van spreekprestaties van 11- en 12-jarigen* (Academisch Proefschrift, SCO-rapport 303). Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. SLO: Enschede.

- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Hemker, B.T., Kordes, J., & Weerden, J.J. van (2011). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2010 - Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005* (PPON-reeks nummer 33). Arnhem: Cito.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Krom, R., Schoot, R. van der, & Hemker, B. (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005* (PPON-reeks nummer 34). Arnhem: Cito.
- Heilmann, J., Miller, J.F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27, 4, 603–626.
- Hickmann, M. (2002). *Children's discourse: Person, space and time across Languages*. Cambridge: University Press.
- Hunter, D., & Gambell, T., & Randhawa, B. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: Issues in social constructivist approaches to teaching and learning. *Educational Review*, 57, 3, 329 – 355.
- Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van, & Weerden, J. van (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009* (PPON-reeks nummer 50). Cito: Arnhem.
- Kneepkens, B., Schoot, F. van der, & en Hemker, B. (2011). *Balans van het natuurkunde- en techniekonderwijs aan het einde van de basisschool 4* (PPON-reeks nummer 43). Arnhem: Cito.
- Krom, R., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Sijstra, J., Hemker, B., & Marsman, M. (2011). *Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2007*. PPON-reeks nr. 46. Arnhem: Cito.
- Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool* (PPON-reeks nummer 28). Arnhem: Cito.
- Krom, R.S.H., & Kamphuis, F.H. (2001). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsserie Leestechniek & Leestempo*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: Taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. *Pedagogische Studiën*, 68, 101-113.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO* (PPON-reeks nummer 53). Arnhem: Cito.

- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Jongen, I., Krämer, I., Hemker, B., & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in het schooljaar 2011-2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO* (PPON-reeks nummer 54). Arnhem: Cito.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 1, 159-174.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English
- Lord, F.M., & Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McCullagh, P. (1980). Regression models for ordinal data (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, B* 42, 109-142.
- Michaels, S., & Collins, J. (1984). Oral discourse style: Classroom interaction and the acquisition of literacy. In: Tannen D. (Red.) *Coherence in spoken and written discourse* (pp. 219-244). Norwood, N.J.: Ablex.
- Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Pearson, B.Z., & de Villiers, P.A. (2005). Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. In K. Brown & E. Lieven (Eds.), *Encyclopedia of language and linguistics* (Second Edition) (pp. 686-693). Oxford, UK: Elsevier.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs* (PPON reeks nummer 10b). Arnhem: Cito.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999b). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen* (PPON-reeks nummer 10c). Arnhem: Cito.
- Schoot, F. van der, & Bechger, T. (2003). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999* (PPON-reeks nummer 22). Arnhem: Cito.
- Sijstra, J. (red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs* (PPON-reeks nummer 3). Arnhem: Cito.
- Sijstra, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs* (PPON-reeks nummer 10a). Arnhem: Cito.

Sijstra, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998 (PPON-reeks nummer 19)*. Arnhem: CITO.

Snow, C. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2, 165-189.

Sun, L., & Nippold, M.A. (2012). Narrative writing in children and adolescents: Examining the literate lexicon. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43, 2-13.

Thijssen, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans van het biologieonderwijs aan het einde van de basisschool 4 (PPON-reeks nummer 44)*. Arnhem: Cito.

Til, A. van, Weerden, J. van, Hemker, B., & Keune, K. (2014). Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO (PPON-reeks nummer 55). Arnhem: Cito.

Tomesen, M., Koeven, E. van, Schippers, S., & Klein Tank, M. (2008). *TULE Nederlands: inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.). *Psychometrie in de praktijk (pp 83-178)*. Arnhem: Cito.

Verhelst, N.D., & Glas, C.A.W. (1995). The one parameter logistic model. In: G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.). *Rasch models: Foundations, recent developments and applications*, 215-239. New York: Springer.

Westby, C. (1985). Learning to Talk—Talking to Learn: Oral literate language differences. In: C.S. Simon (Ed.). *Communication skills and classroom success: Therapy methodologies for language learning disabled students (pp. 182-213)*. San Diego: College Hill.

Weerden, J. van, Bechger, T., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999 (PPON-reeks nummer 21)*. Arnhem: Cito.

Weerden, J. van, K. Heesters, I. Jongen, F. van der Schoot, B. Hemker N. Veldhuijzen & N. Verhelst (2006). *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs (PPON-reeks nummer 30)*. Arnhem: Cito.

Weir, C.J. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall.

Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14, 85-106

Wijnstra, J. (red.) (1988). *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool. Uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs (PPON-reeks nummer 1)*. Arnhem: Cito.

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs (PPON-reeks nummer 2)*. Arnhem: Cito.



# Bijlagen

# Bijlage 1: Aanvullende informatie over de achtergrond, methode, inhoud, afname en beoordeling van de korte responstaak

In deze bijlage over de korte responstaak wordt aanvullende informatie verstrekt over:

- 1 De achtergrond, methode en inhoud
- 2 De afnameprocedure
- 3 De beoordeling van de spreekprestaties
- 4 De beoordelaars en de beoordelingsprocedure
- 5 De scoringsprocedure
- 6 De correlaties tussen de beoordelingsaspecten

## 1 Achtergrond, methode en inhoud

### *Achtergrond*

In dit onderzoek hebben we spreekvaardigheid gedefinieerd als de vaardigheid om informatie, passend in de leefwereld van leerlingen in de basisschoolleeftijd, effectief en functioneel mondeling over te kunnen dragen (zie hoofdstuk 1). Bij de korte responstaak ligt het zwaartepunt bij korte informatie-uitwisselingen tussen twee personen, zoals die zich dagelijks in vele situaties voordoen.

Het onderzoeken van fragmenten van korte interacties maakt het mogelijk een breed scala aan spreesituaties en inhoud aan bod te laten komen in één toets, met een relatief groot aantal opgaven. Doordat de fragmenten zo kort zijn, is er relatief gemakkelijk aan te geven welke inhoudselementen in elk geval genoemd moeten worden, wil de informatieoverdracht geslaagd zijn. Dat vergemakkelijkt zowel het beoordelen van de prestaties van de leerlingen, als de onderlinge vergelijkbaarheid. Deze wijze van toetsen bleek dan ook in de vorige peiling spreekvaardigheid, uitgevoerd in 2002 en 2003, goed onderscheid te maken zowel tussen zwakkere en sterkere leerlingen binnen één jaargroep, als tussen de verschillende onderzochte groepen. In de huidige peiling is dit format daarom gehandhaafd, evenals een deel van de wijze van beoordelen. Door ook een aantal spreekopdrachten uit de vorige peiling in de huidige peiling weer terug te laten komen, is het in beginsel mogelijk een vergelijking te maken tussen het door de leerlingen behaalde niveau in 2002/3 en 2010.

De korte responstaak is niet alleen van belang voor het onderdeel Spreekvaardigheid van het referentiekader Taal (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.5) maar ook voor het onderdeel Gespreksvaardigheid. De bij Gespreksvaardigheid opgevoerde spreektaken zijn “Deelnemen aan discussie en overleg” en “Informatie uitwisselen”. De korte responstaak is bij uitstek geschikt voor het onderzoeken van de prestaties op de tweede taak, “Informatie uitwisselen”. De eerste taak, “Deelnemen aan discussie en overleg” kan slechts gedeeltelijk worden onderzocht in het format van de korte responstaak. In de toetssituatie is het namelijk niet mogelijk een echte dialoog te voeren, waarin op de opmerking van de leerling weer een natuurlijke reactie volgt, en waar de leerling vervolgens nogmaals op reageert (voor een nadere bespreking van de keuzes voor monologen en semi-monologen, zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.1). Wel worden in deze toets delen van gesprekken onderzocht, waarin de leerling ofwel een kort gesprek initieert, ofwel reageert op een opmerking of vraag. Daardoor is het mogelijk om uitspraken te doen over alle in het Referentiekader genoemde kenmerken van de taakuitvoering met betrekking tot Beurten nemen, Afstemming op doel, Afstemming op de gesprekspartners, Woordgebruik en woordenschat, Vloeiendheid, verstaanbaarheid en grammaticale beheersing.



Bij de samenstelling van de toets is zorg gedragen voor een gevarieerde verdeling van de opgaven met betrekking tot de spreekactiviteiten. Daarbij zijn de spreekactiviteiten gecategoriseerd op basis van het doel dat de uitgelokte spraakhandeling dient. Zo'n doel kan bijvoorbeeld bestaan uit het doorgeven van informatie, het vragen van hulp, het stellen van een informatievraag, het geven van een beschrijving, of het afslaan van een verzoek. In bijna alle gevallen wordt daarbij informatie gegeven aan de luisteraar, maar de aard en de hoeveelheid verschilt. In sommige gevallen lijkt het geven van informatie het hoofddoel, zoals in de opgave waarin het kind aan een medeleerling moet doorgeven dat hun gitaarleraar ziek is. In andere gevallen, zoals wanneer een kind de weg vraagt, is het hoofddoel het vragen om informatie. Daarbij moet het kind echter ook informatie geven, namelijk over wat de plek is waarheen het de weg wil terugvinden. Zo kan het ook voorkomen, dat er meerdere spreekdoelen in één opgave gerealiseerd worden. In onderstaand overzicht van de opgaven wordt het spreekdoel dat in de opgave het meest opvallend aan bod komt, genoemd.

Alle situaties in de opgaven zijn voor de kinderen herkenbaar. Zij zijn verdeeld over verschillende sociale situaties: school, thuis, situaties met vriendjes en de buitenwereld. Bovendien is er steeds sprake van verschillende gesprekspartners. Die kunnen we indelen in de categorieën Bekende Volwassene, zoals een leerkracht of ouder, Onbekende Volwassene, zoals iemand op straat of een politieagent, Bekende Leeftijdgenoot, of Onbekende Leeftijdgenoot. Een enkele keer wordt geen gesprekspartner opgevoerd: de leerling geeft dan een beschrijving aan de proefleider.

Sommige opdrachten zijn wat meer monologisch van aard, andere wat meer dialogisch. Dit hangt samen met het spreekdoel: beschrijvingen lijken meer op een monoloog, de uitnodiging aannemen voor een verjaarspartijtje aannemen bevat meer elementen die typisch zijn voor een dialoog.

#### *Methodie*

Bij de korte responstaak wordt de leerling steeds gevraagd zich in een situatie met een duidelijk spreekdoel te verplaatsen. De leerling wordt gevraagd dit spreekdoel vorm te geven. Een voorbeeld:

(de leerling leest en hoort:)

Sem wil uit school graag bij zijn vriendje Sahin gaan spelen

Wat vraagt Sem aan de vader van Sahin?

De leerling neemt bij het antwoorden de rol van Sem op zich, en antwoordt bijvoorbeeld: "Kan ik met Sahin afspreken?".

In de meeste gevallen wordt in de toets voor iedere spreekopdracht een nieuwe spreesituatie opgevoerd, zoals in het voorbeeld hiervoor maar in een aantal gevallen is er sprake van een scenario met daarin een aantal verschillende spreekopdrachten. Een voorbeeld daarvan is hieronder weergegeven.

(de leerling leest en hoort:)

Tijmen is binnenkort jarig. Zijn ouders vragen wat hij voor zijn verjaardag wil hebben.

Wat zegt Tijmen? Kijk naar het plaatje.

De ouders van Tijmen vinden dat hij eerst maar eens moet laten zien dat hij goed voor een hond kan zorgen. De burens hebben een hond, Bonker. De burens zijn ziek en kunnen Bonker niet uitlaten. Tijmen wil dat wel doen.

- Wat vraagt Tijmen aan de burens?

Als Tijmen terugkomt, ziet hij dat er geen voer in het bakje van Bonker zit.

- Wat vraagt Tijmen aan de burens?

Tijmen gaat weer naar zijn ouders. Hij vond het erg leuk met Bonker. Hij smeekt om zijn cadeau.

- Wat zegt Tijmen?

#### *De spreekopgaven*

De korte responstaak bestaat uit 49 opgaven. Een inhoudelijke omschrijving is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1 De opgaven van de korte responstaak

| Opgave | Indicatie van de inhoud                    | Spreekdoel                   | Gesprekspartner          | Setting      |
|--------|--|------------------------------|--------------------------|--------------|
| 1      | Vertellen over vakantiebestemming          | beschrijven                  | Proefleider              | School       |
| 2      | Poster beschrijven                         | beschrijven                  | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |
| 3      | Verjaarspartijtje                          | Uitnodiging aannemen         | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 4      | Vragen om een vergeten trui                | Verzoek                      | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 5      | Telefoonnummer vragen                      | Informatievraag              | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 6      | Sleutel lenen                              | Verzoek                      | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |
| 7      | Sportschoenen zoeken                       | Informatie geven/hulp vragen | Bekende Volwassene       | Thuis        |
| 8      | Gitaarles gaat niet door                   | Informatie geven             | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 9      | Doktersafspraak                            | Informatie vragen            | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 10     | Verschil tussen twee plaatjes              | Beschrijven                  | Proefleider              | School       |
| 11     | De weg vragen                              | Informatie vragen            | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 12     | De meester vraagt om hulp na school        | Verzoek afslaan              | Bekende Volwassene       | School       |
| 13     | Naar huis bellen omdat je ziek bent.       | Verzoek                      | Bekende Volwassene       | School       |
| 14     | Vriendje troosten                          | Troosten                     | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 15     | Weerbericht willen weten                   | Informatie vragen            | Bekende Volwassene       | Thuis        |
| 16     | Gevallen voorwerp                          | Informatie vragen en geven   | Onbekende Volwassenen    | Buitenwereld |
| 17     | Oppaskind is zoek                          | Informatie vragen            | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 18     | Oppaskind is zoek                          | Advies vragen                | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 19     | Oppaskind is zoek                          | Beschrijven                  | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 20     | Oppaskind is zoek                          | Bedanken                     | Onbekende Leeftijdgenoot | Buitenwereld |
| 21     | Gevallen met de fiets/Portemonnee verloren | Gebeurtenis beschrijven      | Bekende Leeftijdgenoot   | Buitenwereld |
| 22     | Gevallen met de fiets/Portemonnee verloren | Informatie vragen            | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 23     | Gevallen met de fiets/Portemonnee verloren | Beschrijven                  | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 24     | Oude en nieuwe naschoolse opvang           | Opsommen                     | Bekende Volwassene       | Thuis        |
| 25     | Afspreken met vriendje                     | Verzoek                      | Onbekende Volwassene     | Vriendjes    |
| 26     | Ik wil een hond                            | Informatie geven             | Bekende Volwassenen      | Thuis        |
| 27     | Ik wil een hond                            | Verzoek                      | Bekende Volwassenen      | Thuis        |
| 28     | Ik wil een hond                            | Informatievraag              | Bekende Volwassenen      | Thuis        |
| 29     | Ik wil een hond                            | Op dank reageren             | Bekende Volwassenen      | Thuis        |
| 30     | Ik wil een hond                            | Smeken                       | Bekende Volwassenen      | Thuis        |
| 31     | Naar de film                               | Verzoek                      | Bekende Volwassene       | Thuis        |
| 32     | Naar de film                               | Uitnodiging                  | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 33     | Naar de film                               | Belofte                      | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 34     | Naar de film                               | Informatie geven             | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 35     | Naar de film                               | Verzoek                      | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 36     | Naar de film                               | Verzoek                      | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 37     | Naar de film                               | Bedanken                     | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 38     | Skateboardongeluk                          | Hulp aanbieden               | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 39     | Skateboardongeluk                          | Advies geven                 | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 40     | Skateboardongeluk                          | Hulp aanbieden               | Bekende Leeftijdgenoot   | Vriendjes    |
| 41     | Vriendje is ziek                           | Informatie geven             | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |
| 42     | In de supermarkt                           | Hulp aanbieden               | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 43     | In de supermarkt                           | Verzoek                      | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 44     | In de supermarkt                           | Bedanken                     | Onbekende Volwassene     | Buitenwereld |
| 45     | Een onbekende belt op                      | Vraag om informatie          | Onbekende Volwassene     | Thuis        |
| 46     | Voet tussen de spaken                      | Vraag om informatie          | Bekende Leeftijdgenoot   | Buitenwereld |
| 47     | Voet tussen de spaken                      | Informatie geven             | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |
| 48     | Voet tussen de spaken                      | Verzoek                      | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |
| 49     | Voet tussen de spaken                      | Bedanken                     | Bekende Volwassene       | Buitenwereld |

Bij de leerlingen van groep 8, groep 5 en het SBO zijn ten dele verschillende opgaven afgenomen. De leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO maakten respectievelijk 33, 30 en 32 opgaven. De eerste 23 opgaven uit tabel 1 waren voor elke groep hetzelfde, opgave 24 tot en met 30 zijn alleen voorgelegd aan groep 5, opgave 31 tot en met 40 alleen aan groep 8 en opgave 41 tot en met 49 alleen aan SBO-leerlingen. Dit laatste gedeelte voor de SBO-leerlingen bestond voornamelijk uit korte reeksen samenhangende vragen die pasten binnen één scenario (het verschillend aantal opgaven hangt samen met de scenario's die voor een aantal samenhangende opgaven waren gecreëerd – sommige scenario's maken meer opgaven mogelijk dan andere).

## 2 Afnameprocedure

De afname vond plaats in een aparte ruimte op school, onder leestijd. Veel leerlingen namen tijdens dezelfde afnamesessie ook deel aan de beeldverhaaltaak en/of de nieuwsberichttaak waarover in hoofdstuk 5 en 6 is gerapporteerd. De stimuli werden op twee verschillende manieren aan de kinderen aangeboden: op papier en op het beeldscherm van een laptop. De eerste zestien opgaven werden op papier aangeboden. Zij zijn gelijk aan die van het vorige PPON onderzoek naar spreekvaardigheid, en destijds waren de opgaven op papier aan de kinderen aangeboden. Het auditieve gedeelte van de opgave werd destijds via een cassette-recorder afgespeeld. Een voorbeeld van zo'n auditief gedeelte is het geluid van een vrouwenstem die bij het opnemen van de telefoon zegt: "Goedemorgen, met de praktijk van dokter Ilkema". De spreekprestaties van de kinderen werden ook met een cassetterecorder opgenomen. Voor het huidige onderzoek werd voor deze eerste zestien opgaven van dezelfde afnameprocedure gebruik gemaakt, met het verschil dat nu van een laptop gebruik werd gemaakt voor het afspelen en opnemen.

De overige opgaven werden niet op papier aangeboden, maar op het beeldscherm van de laptop. Verder was de afname van deze latere opgaven gelijk aan die van de eerste opgaven. De toetsleiders waren vooraf uitgebreid geïnstrueerd in het afnemen van de taken. De instructie voor de leerlingen vond plaats via een opname die werd afgespeeld op de laptop. De leerlingen konden de tekst meelesen, en na de voorbeeldopgaven eventueel vragen stellen. Eerst was er een algemene instructie, waarin de leerling werd uitgelegd, dat er verschillende soorten opgaven zijn, en dat er voor elke nieuwe soort opgave een voorbeeld zou worden gegeven. Er waren drie typen opgaven. Bij het eerste type opgave werd er een stem van een fictieve persoon tot wie de leerling zich richt ten gehore gebracht (bv: Je vader vraagt ..... Geef antwoord.). Bij het tweede type opgave was zo'n fictieve persoon niet aanwezig en richtte de leerling zich tot de toetsleider (bv: Beschrijf het verschil tussen de twee plaatjes). Bij het derde type opgaven nam de leerling de rol van een ander aan (bv: Rosa vraagt aan Tom, wat er gebeurd is. Wat zegt Tom?). Hieronder is als voorbeeld de eerste oefenopgave met de bijbehorende instructie weergegeven. Dit is de instructie voor het eerste vraagtype, waarbij de leerling zich richt tot een fictieve gesprekspartner, zijn vriend Robert.

## Instructie en eerste oefenopgave

### Instructie

Je gaat een spreektoets maken. De eerste 16 opgaven staan op papier, de rest op de computer. De toets bestaat uit drie verschillende soorten opgaven.

Je hoort steeds eerst een voorbeeld. Als je daarna nog vragen hebt, mag je die stellen. Daarna begint de toets of gaat de toets verder.

Dan komt eerst het deel op papier.

Luister steeds naar de opgave en lees mee. Aan het einde van de opgave geef je antwoord. Je hebt hiervoor 20 seconden de tijd.

### Voorbeeld 1

Je hebt een nieuwe vriend. Die heet Robert. Je wilt vanmiddag bij hem spelen. Je belt hem op.  
Wat zeg je tegen Robert?

HALLO, MET ROBERT.  
(pauze)

Je kunt bijvoorbeeld zeggen: Kan ik straks bij jou komen spelen?

## 3 Beoordeling van de spreekprestaties

Het beoordelen van de korte informatie-uitwisseling is grotendeels gelijk aan die van de vorige peiling spreekvaardigheid, maar niet geheel. De wijze van beoordelen en kwantificeren van het aspect Inhoud is echter gelijk gebleven. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.5, zijn de spreekprestaties auditief beoordeeld. Dat houdt in dat er geen transcripten van de spreekprestaties beschikbaar waren.

Voor de beschrijving van de spreekprestaties werd gebruik gemaakt van digitale beoordelingsformulieren waarop de beoordelaars konden aanvinken of een bepaalde uitspraak al dan niet van toepassing was op de spreekprestaties van deze leerling voor de betreffende opgave. Voor elke opgave werd de spreekprestatie beoordeeld op de volgende aspecten:

- Scoorbaarheid
- Inhoudselementen
- Woordkeuze
- Grammaticale correctheid
- Sociolinguïstische gepastheid

Aan het eind van elke toets werden de volgende aspecten bevraagd voor alle opgaven van de leerling gezamenlijk:

- Vloeiendheid
- Verstaanbaarheid
- Globaal oordeel

De opnamen waren digitaal beschikbaar voor de beoordelaars. Zij konden de opname op elk gewenst moment stopzetten en eventueel terugspoelen wanneer zij iets gemist hadden.

### *Het beoordelen van de scoorbaarheid*

Een opname is niet scoorbaar in de volgende gevallen:

- De opname ontbreekt
- Er is geen respons van de leerling
- Er is een ongeoorloofde interventie van de toetsleider
- De respons houdt in het geheel geen verband met de opdracht
- De leerling heeft de opdracht verkeerd begrepen.
- De leerling vergeet de beoogde sprekersrol aan te nemen

Ontbrekende opnames werden meestal al direct door de beoordelaars herkend en meestal niet gescoord. De betreffende opgaven, zogenaamde “lege opnames”, zijn verwijderd uit de resultaatbestanden voor analyse, en spelen dus geen rol in de tellingen. In alle gevallen liggen aan het ontbreken van opnames technische problemen ten grondslag.

Als er geen respons was van een leerling, terwijl de opname technisch wel geslaagd was, komt dat in het algemeen doordat de leerling niet wist wat hij moest doen, soms in combinatie met een ongeoorloofde interventie van een toetsleider, waarin een toetsleider te ver gaat in het aanmoedigen of helpen van de leerling. Responsen die geheel geen verband hielden met de opdracht lijken niet te zijn voorgekomen. Wel kwam voor, dat een leerling een opdracht verkeerd had begrepen. Een kind kon bijvoorbeeld de opdracht “Vraag aan A het telefoonnummer van B” verwoorden alsof het had gehoord “Vraag aan B het telefoonnummer van A”. Dergelijke misverstanden werden ook van scoring uitgesloten, omdat die niet betrouwbaar zou uitvallen. In een aantal gevallen was de spreekprestatie niet scoorbaar omdat de leerling de beoogde sprekersrol niet aannam. Een voorbeeld daarvan vindt u hieronder:

De ouders van Tijmen vinden dat hij eerst maar eens moet laten zien dat hij goed voor een hond kan zorgen. De burens hebben een hond, Bonker. De burens zijn ziek en kunnen Bonker niet uitlaten. Tijmen wil dat wel doen.

Wat vraagt Tijmen aan de burens?

Antwoord van de leerling: *Of hij Bonker mag uitlaten.*

Als een leerling de vraag op deze manier beantwoordt, is de spreekprestatie niet goed vergelijkbaar met die van andere kinderen. Ten eerste is de kans dat bepaalde te beoordelen aspecten, zoals bijvoorbeeld beleefdheidsconstructies, gebruikt worden in het antwoord van deze leerling, veel lager dan bij een leerling die wel de beoogde sprekersrol op zich neemt. Ten tweede is het beoogde zinstype een vraag, terwijl deze leerling een bevestigende zin gebruikt en daarmee een ander soort prestatie levert.

### *Het beoordelen van de inhoud*

De beoordelingsformulieren bevatten vragen over specifieke inhoudselementen. Bij sommige opgaven werd maar één inhoudselement bevraagd, zoals bij een eerder gegeven voorbeeld, waar de ouders van Tijmen hem vragen, wat hij voor zijn verjaardag wil hebben. De beoordelaar kan daar van slechts één inhoudselement aangeven, of de leerling het al dan niet heeft verwoord:

Beoordelingsformulier:

- De leerling drukt uit, dat hij een hond(je) wil hebben.

Meestal echter kunnen meer inhoudselementen worden geregistreerd, meestal 2 of 3, zoals in onderstaand voorbeeld, soms zelfs 8, zoals in het voorbeeld dat daarop volgt:

Opgave:

Daarna loopt Demi naar de kassa. Ze komt terecht achter een klant met een hele winkelwagen vol boodschappen. Demi wil graag voorgaan. Ze heeft maar één boodschap.

Wat vraagt Demi aan de klant?

Beoordelingsformulier:

- De leerling vraagt of ze voor mag gaan
- De leerling geeft als argument dat zij zelf maar weinig boodschappen heeft/anders zo lang moet wachten.

Opgave:

Het verschil tussen de oude en de nieuw buitenschoolse opvang

Beoordelingsformulier:

- De leerling geeft expliciet contrast aan tussen oude/nieuwe opvang, of vroeger/nu (niet: hier/daar). De leerling benoemt zowel "oud" als "nieuw".
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je je kon verkleeden/ridder kon spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je je kon schminken/geschminkt kon worden (evt. drinken/"eten en drinken").
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je kon knutselen (evt. met lego spelen).
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je in het bos /tussen de bomen kan spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je hutten o.i.d. kunt bouwen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je met een klimrek/speeltoestel/in de speeltuin kunt spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je kunt gamen/wii-en/x-boxen/computeren/TV kijken.

Door de te registreren inhoudselementen van tevoren te formuleren, wordt het mogelijk verschillende sprekers door verschillende beoordelaars op redelijk uniforme wijze te laten beoordelen. De te registreren inhoudselementen zijn vastgesteld op basis van een inschatting vooraf. Bij het formuleren ervan is er mee rekening gehouden dat de kerninformatie van de opdracht kan worden geregistreerd, en eventueel ook verschillende manieren waarop dat kan gebeuren. Daarnaast is er rekening mee gehouden, dat behalve de minimale informatie ook vaak extra informatie nodig is om de informatie op een soepele, acceptabele manier over te

brenge. Een voorbeeld daarvan is de opgave waarin de leerling aan zijn/haar moeder vraagt wat het weerbericht is voor de volgende dag. De leerling wil namelijk met klasgenootjes gaan zwemmen, als het warm weer is. Daarbij kunnen de volgende kernelementen door de beoordelaar geregistreerd worden:

- De leerling vraagt aan moeder wat het weerbericht voor morgen is.
- De leerling drukt uit dat hij morgen wil gaan zwemmen.
- De leerling drukt uit dat hij met een paar klasgenoten wil gaan zwemmen.
- De leerling drukt uit dat hij wil gaan zwemmen als het warm weer is.

Het eerste inhoudselement kunnen we zien als het kernelement: de leerling moet op één of andere manier duidelijk maken, dat hij graag het weerbericht wil weten. Echter, een leerling die uitsluitend zegt “Mam, wat voor weer wordt het morgen?” is erg kortaf, en de kans is relatief groot dat de moeder iets antwoordt in de trant van “Ik ben nu even bezig”. Meer gebruikelijk is, om de vraag in te bedden in wat achtergrondinformatie. Dat vergroot ook de kans, dat de leerling het gevraagde te weten komt. Men verwacht dan dat de leerling bijvoorbeeld zegt: “Wat voor weer wordt het morgen? Want ik wil gaan zwemmen met mijn vriendjes”, of “Weet jij het weerbericht? Als het niet zo koud is kan ik morgen gaan zwemmen”.

De beoordelaar vinkt “ja” aan bij een gegeven inhoudselement, als het adequaat wordt verwoord door de leerling. “Adequaat” betekent hier, dat het niet veel uitmaakt hoe de leerling dit inhoudselement verwoordt, als het maar tot het juiste begrip kan leiden bij de luisteraar. Grammaticale fouten zijn bijvoorbeeld niet van belang, tenzij die het begrip in de weg staan. Het is echter niet voldoende als de beoordelaar uitsluitend hoort, dat het de bedoeling van de leerling is, het element uit te drukken; de leerling moet daarin wel geslaagd zijn. Ook het weglaten van cruciale informatie kan ertoe leiden dat een inhoudselement niet adequaat wordt verwoord. Een voorbeeld is: “Mam, hoeveel graden wordt het?”. Bij deze uitspraak weet de moeder niet genoeg om het gewenste antwoord te kunnen geven, ze weet namelijk niet dat het gaat om het weerbericht voor morgen. Ook inadequate woordkeuze hoeft niet altijd tot slechte informatieoverdracht te leiden – andere informatie die de leerling geeft, kan voldoende zijn. Ongeacht of dat het geval is, kan inadequate woordgebruik worden aangegeven onder het punt “woordkeuze”. Soms hindert een slechte woordkeuze echter wel de informatieoverdracht, en is het betreffende inhoudselement dus niet adequaat weergegeven. We kunnen dit verduidelijken aan de hand van de opdracht waarin de leerling gevraagd wordt aan zijn of haar vader de poster te beschrijven die hij graag van zijn vader wil krijgen. Daarbij vermeldt het beoordelingsformulier de volgende inhoudselementen:

- De leerling drukt uit dat de poster over het circus gaat.
- De leerling noemt de volgende onderdelen, namelijk:
  - de trapezewerker
  - de jongleur
  - de koorddanseres
  - de zeehond
  - de clown

Als een kind de trapezewerker of zelfs de jongleur een acrobaat noemt, kan de luisteraar deze figuren als zodanig op de poster identificeren – de woordkeuze is niet juist, maar het kind bereikt er nog wel het spreekdoel mee. Echter, als een leerling de zeehond benoemt als “leeuw”



of “dolfijn” krijgt de luisteraar beslist de verkeerde indruk. In die gevallen is het inhoudselement “zeehond” dan ook niet aangevinkt door de beoordelaars.

#### *Het beoordelen van de woordkeuze*

Net als bij de andere taken van dit onderzoek, kruisten de beoordelaars bij het woordkeuze aan, of er sprake was van inadequaat woordgebruik.

Inadequaat woordgebruik is:

- Een verkeerd woord, of een woord dat niet de bedoelde betekenis heeft
- De leerling komt niet op een woord

Een verkeerd woord wordt bijvoorbeeld gebruikt als een leerling een zeehond benoemt als dolfijn, of een hemdje als een schortje. Als een leerling niet op een woord komt, en ook geen geschikt alternatief geeft, is er ook sprake van inadequate woordkeuze. De leerling zegt dan bijvoorbeeld “eh...”, “ding” of “hoe heet het”.

Inadequate woordkeuze hoeft niet altijd te leiden tot inadequate informatieoverdracht.

Een voorbeeld daarvan is wanneer de leerlingen wordt gevraagd een beschrijving te geven van het meisje Julia. Julia is zoekgeraakt, en de beschrijving moet het mogelijk maken haar te vinden.



Op het plaatje draagt Julia een wit T-shirtje met daarover een rood hemdje.

Als een leerling zegt dat Julia een rood T-shirtje aanheeft, is de woordkeuze incorrect, en daarmee niet adequaat. Toch zal deze beschrijving helpen bij het vinden van de zoekgeraakte Julia, zodat de inhoud nog wel adequaat is overgebracht. In andere gevallen hindert een inadequate woordkeuze de informatieoverdracht wel. Dit was het geval in het hiervoor genoemde voorbeeld, waar de leerling een plaatje van een zeehond als “dolfijn” benoemt. Dit stukje informatie helpt de luisteraar niet bij het identificeren van de poster: als de vader op zoek gaat naar een poster met een dolfijn, zal hij de bedoelde poster niet vinden. In beide gevallen, zowel wanneer de informatieoverdracht geschaad is, als wanneer dat niet het geval is, wordt ‘inadequate woordkeuze’ geregistreerd. Het voorkomen van inadequaat woordgebruik kan slechts éénmaal per spreekopdracht worden geregistreerd.

#### *Het beoordelen van grammaticale correctheid*

De beoordelaars registreerden grammaticale fouten. Alleen die fouten zijn geregistreerd die vrij gemakkelijk te horen zijn. Dat wil zeggen, dat een beoordelaar niet meermaals een opname hoeft af te luisteren. Haperingen en valse starts worden niet gezien als grammaticale fouten. De beoordelaars konden aangeven of het kind een fout maakte in één van drie niet overlappende categorieën: Fouten tegen de prescriptieve grammatica, syntactische fouten, en morfologische fouten. De categorie “prescriptieve grammatica” bevat een aantal veel voorkomende syntactische en morfologische varianten. Als een fout wordt aangemerkt als behorend tot deze categorie, wordt deze fout niet nogmaals in één van de twee andere categorieën geregistreerd. De beoordelaar kan elke soort fout tegen de prescriptieve grammatica één maal per spreekopdracht registreren, en ook het voorkomen van een syntactische of morfologische fout kan slechts één maal geregistreerd worden. Wel kunnen verscheidene

foutencategorieën geregistreerd worden, bijvoorbeeld wanneer een leerling zowel één of meer syntactische als één of meer morfologische fouten maakt.

Bij dit onderdeel kan uitgebreide instructie en het bevorderen van consensus leiden tot een grotere overeenstemming over wat als fout kan worden aangemerkt, en de categorie waartoe de fout behoort. Het “eruit pikken” van de fouten in gesproken taal blijft echter onderhevig aan variatie.

#### *Het beoordelen van sociolinguïstische gepastheid*

De beoordelaars registreerden het voorkomen van op het beoordelingsformulier aangegeven beleefdheidsvormen. Een overzicht daarvan is te vinden in hoofdstuk 1, paragraaf 3. Elke vorm kon maximaal één maal per spreekopdracht worden aangevinkt, dus het meermaals gebruiken van bijvoorbeeld de beleefdheidsvorm “u” werd slechts eenmaal geregistreerd. Wel was het mogelijk meerdere vormen aan te kruisen. Bij het zinnetje “Zou ik van u de sleutel mogen lenen?” werd bijvoorbeeld zowel “beleefdheid door formulering” aangevinkt, als “u”. Een enkele keer hield de opgave in, dat de leerling iemand moest bedanken. In die gevallen is zowel bij het beoordelen van de inhoud gescoord of de leerling bedankte, als bij het onderdeel sociolinguïstische gepastheid.

#### *Het beoordelen van vloeiendheid*

De beoordelaars gaven na voltooiing van de laatste spreekopdracht door de leerling aan, of ze vonden dat de leerling aarzelend sprak, of niet. De beoordelaars waren geïnstrueerd dat het hierbij ging om een algemene indruk, en dat het niet van belang was als een leerling slechts een enkele keer aarzelde.

#### *Het beoordelen van verstaanbaarheid*

Eveneens na voltooiing van de taak gaven de beoordelaars aan of de verstaanbaarheid van een leerling verstoord was door een streektaal of dialect, een vreemde of andere eerste taal van de leerling, mompelend of binnensmonds spreken, of articulatieproblemen. Het was mogelijk om meerdere categorieën aan te kruisen.

De beoordeling van verstaanbaarheid kwam overeen met de beeldverhaaltaak. Een uitgebreidere toelichting is te vinden in bijlage 2, paragraaf 4.

#### *Globaal oordeel*

Aan het eind van de taak beantwoordden de beoordelaars de vraag: hoe goed vindt u, dat de leerling (in deze taak) spreekt? De antwoordmogelijkheden waren goed, voldoende en onvoldoende. De beoordelaars waren ervan op de hoogte, uit welke van de drie groepen leerlingen (groep 8, groep 5, of SBO) een spreekprestatie afkomstig was.

## **4 Beoordelaars en de beoordelingsprocedures**

### *De beoordelaars*

Er waren in totaal negen beoordelaars: twee afgestudeerde taalwetenschappers, en zes studenten taalwetenschap, allen met een interesse voor taalverwerving. Geen van allen hadden zij veel ervaring, of verwachtingen, over de spreekvaardigheid van kinderen in de door ons onderzochte leeftijd.

### *Wijze van beoordelen*

De beoordelaars ontvingen USB-sticks met daarop geluidsbestanden die steeds een opname bevatten van de spreekprestaties van één leerling. Ook bevond zich op de USB-stick een digitaal formulier, waarop de beoordelaars de vragen over de spreekprestaties konden aanvinken. De beoordelaars beluisterden en beoordeelden de spreekprestaties individueel, via hun eigen

computer, om vervolgens de ingevulde formulieren weer in te leveren. Er was een handleiding voor beoordeling beschikbaar, die de beoordelaars bij twijfel konden raadplegen. De beoordelaars waren aangemoedigd om vooral in het begin bij elke vraag na te gaan wat daarover in de handleiding stond.

#### *Instructie*

De beoordelaars ontvingen gezamenlijk instructie tijdens een 4 uur durende instructie-bijeenkomst bij Cito. Tijdens die bijeenkomst werd een toelichting gegeven op dit deel van het onderzoek. Een uitgebreide, voorlopige handleiding voor de beoordelaars werd uitgereikt.

#### *Consensus*

Tijdens de instructiebijeenkomst werd getracht een zo groot mogelijke consensus te bereiken over de wijze van beoordelen. Van vier leerlingen werden alle spreekprestaties gezamenlijk gemaakt en vraag voor vraag doorgelopen, om na te gaan of er consensus was onder de beoordelaars. Als er geen consensus was, werd nagegaan waaraan dat lag (een vergissing, onduidelijke instructie, ruimte in de interpretatie van de verwoordingen op het formulier). Naar aanleiding van overleg tussen de beoordelaars en de betrokken onderzoeker van Cito is een lijst van aanvullingen op de handleiding opgesteld, die na de bijeenkomst naar de beoordelaars is opgestuurd.

Initiële verschillen tussen de beoordelaars die aan de orde kwamen betroffen meestal de grammaticale fouten, en ook richtlijnen voor adequaatheid van inhoud en woordkeuze.

Naar aanleiding daarvan zijn aanvullingen op de handleiding gemaakt. Een voorbeeld daarvan is de opdracht, waarbij de leerling een zoekgeraakt meisje moet beschrijven. Tijdens overleg bleek, dat slechts één beoordelaar en de Cito-onderzoeker “shirtje” een verkeerde omschrijving vonden voor een hemdje. “T-shirtje”, daarentegen, werd door iedereen verkeerd gevonden: dit was alleen van toepassing op een T-shirtje met mouwtjes. Dit resulteerde in een aanvulling op de handleiding waarbij de mening van de meerderheid van de beoordelaars als norm werd gegeven. Een ander voorbeeld is de beslissing, dat het ontbreken van een zinsonderwerp alleen gerekend wordt als grammaticale fout, wanneer het op een andere dan de eerste plaats van de zin ontbreekt. De motivatie hiervoor is ten eerste dat het weglaten van een zinsonderwerp in eerste zinspositie vrij gebruikelijk is in spreektaal, en ten tweede dat een niet-weggelaten zinsonderwerp in eerste positie vaak een gereduceerde vorm van “ik” betreft, namelijk “k”. Deze vorm is moeilijk te horen.

Verdere consensus kon worden bereikt door de beoordelaars elkaar in geval van twijfel te laten e-mailen met vragen over hoe de anderen dat zouden oplossen. Van deze mogelijkheid is aanvankelijk veel gebruikgemaakt. Het overgrote deel van het e-mail overleg betrof vragen over grammaticaliteit: Wat is nog wel acceptabel als spreektaal, en wat is als “fout” te betitelen? Na verloop van tijd nam de behoefte aan e-mail contact tussen de beoordelaars af.

#### *Beoordelaarsdesign*

Van elk van de groepen zijn ruim 200 door de leerlingen gemaakte taken aan de beoordelaars voorgelegd – dit zijn bijna alle taken die afgenomen zijn. Bij een aantal taken bleek om technische redenen de opname geheel of gedeeltelijk te ontbreken. Na het verwijderen van lege of anderszins niet scorebare opnames is er een totaal aantal leerlingen over van 555, waarop wij de analyses kunnen baseren. Het gaat om 180 leerlingen in het SBO, 187 leerlingen in groep 5, en 188 leerlingen in groep 8. Niet van elke leerling zijn de gegevens compleet: soms ontbraken opnamen van specifieke opgaven, soms werd een specifieke opgave beoordeeld als niet-scorebaar. Dit zijn echter uitzonderingen, waarvan de verdeling over de drie onderzochte groepen willekeurig is.

Om een oordeel te kunnen vormen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, zijn de taken van groep 5 beoordeeld door twee beoordelaars (zie paragraaf 2.4.1). De taken van groep 8 en SBO komen in zo hoge mate overeen, dat het uitvoeren van een aanvullend betrouwbaarheids-

onderzoek op deze groepen waarschijnlijk geen extra informatie oplevert.

De spreektaken zijn op gecontroleerde wijze toegewezen aan de beoordelaars, zodat steeds maximaal 5, maar meestal minder, leerlingen van dezelfde school door dezelfde persoon werden beoordeeld. Op die manier wordt een vertekening van de resultaten voorkomen die zou kunnen worden veroorzaakt doordat één bepaalde beoordelaar een effect heeft op de resultaten van een school. Dit is met name van belang om te voorkomen dat het effect van de factoren stratum (proportie “gewichtsléerlingen” van een school) en herkomst beïnvloed zou kunnen worden door een individuele beoordelaar. Deze factoren hangen namelijk sterk samen met de school. De verdeling van jongens en meisjes en van leerlingen met een langere of kortere leertijd was willekeurig.

## 5 Scoringsprocedures

Met het oog op de analyse is voor alle opgaven een score vastgesteld op basis van de beoordelingen. Dit is nodig, omdat een hoger aantal aangekruiste inhoudselementen niet noodzakelijkerwijs ook een betere inhoud vertegenwoordigt. Dit is bijvoorbeeld het geval bij opgave 26. Bij deze opgave wordt de leerling gevraagd het verschil aan te geven tussen de oude, en de nieuwe buitenschoolse opvang. De bijbehorende beelden toonden drie activiteiten die plaatsvonden op de oude opvang, en vier activiteiten die plaatsvonden op de nieuwe opvang. Op het formulier stonden de volgende scoremogelijkheden:

### Opgave 26

- De leerling geeft expliciet contrast aan tussen oude/nieuwe opvang, of vroeger/nu (niet: hier/daar). De leerling benoemt zowel “oud” als “nieuw”.
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je je kon verkleeden/ridder kon spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je je kon schminken/geschminkt kon worden (evt. drinken/eten en drinken”).
- De leerling drukt m.b.t. de oude opvang uit, dat je kon knutselen (evt. met lego spelen).
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je in het bos /tussen de bomen kan spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je hutten o.i.d. kunt bouwen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je met een klimrek/speeltoestel/in de speeltuin kunt spelen.
- De leerling drukt m.b.t. de nieuwe opvang uit, dat je kunt gamen/wii-en/x-boxen/computeren/TV kijken.

Is een spreekprestatie van een leerling die zeven activiteiten noemt als illustratie van het verschil tussen de oude en de nieuwe opvang ook altijd een betere spreekprestatie dan die van een leerling, die slechts vier activiteiten noemt? Waarschijnlijk niet, misschien is zo'n uitputtende beschrijving zelfs wel wat langdradig. Bij het omzetten van beoordelingen in scores is daarom in eerste instantie besloten tot een scoreverdeling waarbij één punt wordt gegeven als de leerling expliciet het contrast maakt, één punt wanneer 2 of meer elementen van de oude opvang worden gegeven, en nog één punt wanneer 2 of meer elementen van de nieuwe opvang worden gegeven. Een leerling kon voor deze vraag dus 0, 1, 2, of 3 punten halen. Bij verdere analyse bleek echter, dat er nauwelijks leerlingen waren die slechts 1 punt haalden. De groepen met 0 en 1 punten zijn daarom samengevoegd, zodat de prestaties op deze opgave uiteindelijk een score 0, 1 of 2 konden opleveren.

In een enkel geval zijn beoordelingscategorieën niet samengevoegd, maar juist als aparte items behandeld. De inhoudselementen van opgave 2, waarin de leerling aan zijn of haar vader moet

vertellen welke poster hij of zij heeft uitgezocht, en wat die poster kost, kunnen worden gezien als drie aparte opgaven. De samenhang tussen de inhoudselementen was dan ook laag: leerlingen die een punt behaalden voor het eerste inhoudselement, haalden niet beduidend vaker een punt voor het tweede of derde inhoudselement dan andere leerlingen.

#### Opgave 2

- 2a De leerling noemt de juiste prijs (5 euro)
- 2b De leerling drukt uit dat de poster over het circus gaat.
- 2c De leerling noemt de volgende onderdelen, namelijk:
  - de trapezewerker
  - de jongleur
  - de koorddanseres
  - de zeehond
  - de clown

Hoewel er dus sprake was van slechts één spreekopdracht, kan in dit geval een leerling één of nul punten behalen voor opgave 2a en ook voor opgave 2b. Bij opgave 2c kan weer één punt behaald worden wanneer de leerling tenminste twee onderdelen adequaat aanduidt.

## 6 Correlaties tussen de aspecten van de spreekvaardigheid per groep

In paragraaf 4.9 deden we verslag van de correlaties tussen de negen onderscheiden aspecten van de spreekvaardigheid in de totale responsgroep. In tabel 1 zijn deze correlaties afzonderlijk weergegeven voor groep 8, groep 5 en het SBO.

Tabel 1 Correlaties tussen de aspecten van de spreekvaardigheid in korte interacties in groep 8, groep 5 en SBO

|                                    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| <b>Groep 8</b>                     |      |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 1 Inhoud                           | 1    |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 2 Woordkeuze                       | .15  | 1    |      |      |      |      |      |      |   |
| 3 Prescriptief grammaticale fouten | .18  | -.11 | 1    |      |      |      |      |      |   |
| 4 Syntactische fouten              | .02  | -.49 | .09  | 1    |      |      |      |      |   |
| 5 Morfologische fouten             | 0    | -.29 | -.09 | .30  | 1    |      |      |      |   |
| 6 Beleefdheidsvormen               | .46  | .00  | .14  | .05  | .04  | 1    |      |      |   |
| 7 Vloeiendheid                     | -.11 | -.28 | -.01 | .20  | .09  | -.07 | 1    |      |   |
| 8 Verstaanbaarheid                 | .11  | -.28 | .19  | .27  | .21  | .07  | .17  | 1    |   |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel        | .28  | .45  | -.07 | -.31 | -.20 | .35  | -.27 | -.31 | 1 |
| <b>Groep 5</b>                     |      |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 1 Inhoud                           | 1    |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 2 Woordkeuze                       | .05  | 1    |      |      |      |      |      |      |   |
| 3 Prescriptief grammaticale fouten | .07  | -.16 | 1    |      |      |      |      |      |   |
| 4 Syntactische fouten              | .13  | -.32 | .09  | 1    |      |      |      |      |   |
| 5 Morfologische fouten             | .05  | -.25 | .25  | .35  | 1    |      |      |      |   |
| 6 Beleefdheidsvormen               | .52  | -.08 | .13  | .12  | .09  | 1    |      |      |   |
| 7 Vloeiendheid                     | -.30 | -.12 | .02  | .04  | -.04 | -.16 | 1    |      |   |
| 8 Verstaanbaarheid                 | -.17 | -.17 | .16  | .16  | .09  | -.12 | .29  | 1    |   |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel        | .40  | .21  | -.02 | -.12 | -.07 | .44  | -.11 | -.12 | 1 |
| <b>SBO</b>                         |      |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 1 Inhoud                           | 1    |      |      |      |      |      |      |      |   |
| 2 Woordkeuze                       | .43  | 1    |      |      |      |      |      |      |   |
| 3 Prescriptief grammaticale fouten | .03  | -.02 | 1    |      |      |      |      |      |   |
| 4 Syntactische fouten              | .02  | -.42 | .02  | 1    |      |      |      |      |   |
| 5 Morfologische fouten             | -.02 | -.26 | .20  | .30  | 1    |      |      |      |   |
| 6 Beleefdheidsvormen               | .52  | .26  | -.01 | .17  | 0    | 1    |      |      |   |
| 7 Vloeiendheid                     | -.03 | -.28 | .06  | .34  | .11  | 0    | 1    |      |   |
| 8 Verstaanbaarheid                 | -.14 | -.32 | .02  | .30  | .29  | -.17 | .24  | 1    |   |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel        | .55  | .46  | -.04 | -.27 | -.07 | .41  | -.36 | -.28 | 1 |

# Bijlage 2: Aanvullende informatie over de achtergrond, opdrachten, afname en beoordeling van de beeldverhaaltaak

In deze bijlage over de beeldverhaaltaak wordt aanvullende informatie verstrekt over:

- 1 De achtergrond van de beeldverhaaltaak;
- 2 De spreekopdrachten;
- 3 De afnameprocedure;
- 4 De beoordeling van de spreekprestaties;
- 5 De beoordelaars en de beoordelingsprocedure;
- 6 De correlaties tussen de beoordelingsaspecten per groep.

## 1 Achtergrond

Vertelvaardigheid kan worden omschreven als de vaardigheid om in een monoloog een verhaal te vertellen of verslag te doen van gebeurtenissen. Vertellen vereist, dat de spreker structuur aanbrengt in het vertelde: een bepaalde volgorde aanhoudt, de verbanden tussen gebeurtenissen aangeeft, de belangrijkste inhoudelijke elementen noemt en elementen die niets met de lijn van het verhaal te maken hebben juist weglaat.

De notie “vertelvaardigheid” kan gemakkelijk de indruk wekken slechts beperkt toepasbaar te zijn in het dagelijks leven, doordat men daarbij vooral denkt aan het vertellen van verhalen, zoals sprookjes, of het geven van een verslag. Daarmee zou men echter het belang van vertelvaardigheid voor de dagelijkse communicatie en het sociaal en emotioneel functioneren schromelijk onderschatten. Zo is vertelvaardigheid van belang in opvoedsituaties, bijvoorbeeld wanneer een kind overstuur of opgewonden binnenkomt, en de opvoeder vraagt: “Maar wat is er dan precies gebeurd?”, of bij sociale conflicten, waarbij sprekers hun visie op de gebeurtenissen moeten weergeven: “Zo jongens, nu even rustig, wat is er nu precies gebeurd?”. Daarnaast is vertelvaardigheid noodzakelijk in alle gevallen waarin iemand iets wil vertellen over wat hij heeft gedaan of meegemaakt en daarmee van sociaal-emotioneel belang: door te vertellen, kan men zich laten kennen door anderen.

In het onderzoek naar vertelvaardigheid hebben we gebruikgemaakt van beeldverhalen, die door de leerlingen werden naverteld. Dit is een in de literatuur gebruikelijke methode. Het voordeel van deze methode boven de vrije vertelling is, dat het door de gegeven inhoud mogelijk is te beoordelen of een leerling in staat is de relevante inhoudselementen te selecteren en weer te geven. Bovendien maakt dit tot op grote hoogte mogelijk de prestaties van verschillende leerlingen met elkaar te vergelijken. Er is gekozen voor het navertellen van beelden, en niet van gesproken of gelezen tekst, omdat de leerlingen zo geheel zelf hun woorden en hun zins- en verhaalstructuren kiezen, zonder beïnvloed te worden door de verwoording in de stimulistekst.

Met het oog op de Referentieniveaus Taal is het onderzoeken van de vertelvaardigheid van belang voor het onderdeel Spreken, waarbij de taakomschrijving bestaat uit: “Een monoloog houden”. De analyses van de spreekprestaties maken het mogelijk uitspraken te doen over de volgende kenmerken van de taakuitvoering die in het Referentiekader genoemd worden: Samenhang, Afstemming op doel, Woordgebruik en woordenschat, en ten slotte Vloeiendheid en Verstaanbaarheid.

Afstemming op het publiek, hoewel genoemd in het Referentiekader, is niet expliciet onderzocht, omdat daarin verschillende soorten publiek zouden moeten worden opgevoerd, hetgeen niet op een realistische wijze te onderzoeken valt in het gekozen format. Grammaticale beheersing, ook genoemd in het Referentiekader is niet onderzocht in de naverteltoon, omdat het format van de korte responstaak (zie hoofdstuk 4) daarvoor meer geschikt is. Bij de verhaaltaken kan de lengte van de responsen namelijk sterk variëren. Hierdoor zou het kunnen voorkomen, dat leerlingen die in feite te weinig van de inhoud verwoorden, hoog scoren op het onderdeel grammaticale beheersing, eenvoudigweg omdat zij zo weinig zeggen dat ze ook haast geen fouten kunnen maken. Hetzelfde geldt voor mogelijke variatie in inhoudelijke en structurele complexiteit: een leerling die kiest voor een complexere vertelling, vergroot daarmee mogelijk zijn kans op grammaticale fouten.

De meeste aandacht gaat in dit onderzoek uit naar de inhoud en de structuur. Die zijn bepalend voor de kwaliteit van de vertelling. De inhoud moet zowel correct zijn, als voldoende, om van een correcte vertelling te kunnen spreken. Daarnaast bleek uit het vorige PPON onderzoek naar spreekvaardigheid, dat leerlingen die een groter aantal correcte inhoudselementen weergaven, vaker een subjectief oordeel “beter dan gemiddeld” kregen dan leerlingen die minder correcte inhoudselementen noemden. Wij gaan er daarom bij het beoordelen van de spreekvaardigheid vanuit, dat een groter aantal genoemde correcte inhoudselementen gelijk staat aan een grotere spreekvaardigheid. Ter controle is ook in het huidige onderzoek aan beoordeelaars weer een subjectief, globaal oordeel gevraagd.

Ook bij het beoordelen van de structuur gaan we er vanuit, dat het voorkomen van meer structurerende elementen duidt op een grotere spreekvaardigheid. Hier is het verband echter minder eenduidig. Onderzoek toont aan, dat meer gevorderde leerlingen, als groep, meer structurerende middelen inzetten. Het is op individueel niveau echter niet zo, dat een leerling die bijvoorbeeld minder gebruik maakt van expliciete verbindingswoorden noodzakelijkerwijs minder goed verbanden aangeeft. Het is immers ook mogelijk door intonatie, woordkeuze en zinsstructuur dergelijke verbanden op een andere manier duidelijk te maken. We houden daarom in dit onderzoek weliswaar de assumptie aan, dat meer structurerende elementen duiden op een grotere spreekvaardigheid, maar we mogen daaraan niet de conclusie verbinden dat een individuele leerling die bepaalde structurerende elementen minder gebruikt per se een minder spreekvaardige leerling is.

## 2 Spreekopdrachten

De beeldverhaaltaak bestaat uit drie verschillende opdrachten. Alle drie beeldverhalen zijn eerder gebruikt in de PPON peiling spreekvaardigheid die afgenomen is in 2002 en 2003 (Van Weerden e.a., 2006). De drie verhalen zijn: *Ruzie op het schoolplein*, *Verschillende sokken* en *Vieze voeten*.

In het vorige peilingsonderzoek werd verhaal 1 uitsluitend voorgelegd aan de groepen 5 en SBO, en verhaal 3 uitsluitend aan groep 8. Alleen verhaal 2 werd aan alle drie groepen voorgelegd. In het huidige onderzoek zijn alle drie verhaaltjes aan alle drie groepen leerlingen voorgelegd.

De verhaaltjes zijn kort en eenvoudig, en zo weergegeven dat de interpretatie van de gebeurtenissen en hun samenhang vrijwel eenduidig is, zodat eventuele verschillen in het begrijpen van de inhoud een zo klein mogelijke rol spelen in verschillen tussen de spreekprestaties. De verhalen zijn gesitueerd in een voor de kinderen herkenbare leefwereld: op school of thuis. Door de eenvoudige vorm en inhoud houden de uitgelokte spreekprestaties het midden tussen een daadwerkelijk verhaal en het navertellen van een samenhangende reeks handelingen



en gebeurtenissen. In een daadwerkelijk verhaal verwacht men een introductie van plaats en hoofdpersoon, een probleem dat zich voordoet en dat de hoofdpersoon poogt op te lossen, en een ontknoping, waarin de wijze van oplossen en het resultaat (meestal een oplossing) worden uiteengezet. Deze elementen zijn in elk van de verhaaltjes aanwezig. In tegenstelling tot de meeste verhalen echter, is er in de verhaaltjes van de beeldverhaalzaak weinig gelegenheid om uiteen te zetten waarom het probleem een probleem vormt, of uit te wijden over de wijze waarop het wordt opgelost. In die zin komt de opdracht dus vooral overeen met een functioneel “vertellen wat er gebeurd is”. De drie beeldverhalen zijn integraal weergegeven in paragraaf 5.1.

### 3 Afnameprocedures

De afname vond plaats in een aparte ruimte op school, onder lestijd. Veel leerlingen namen tijdens dezelfde afnamesessie ook deel aan andere spreektaken, zoals de korte responstaak waarover in hoofdstuk 4 gerapporteerd is. De kinderen kregen de beeldverhalen voorgelegd als papieren platen. De opname gebeurde op een laptop met een microfoon aan een headset. Het eerste verhaal, dat niet is afgebeeld in dit hoofdstuk, diende als oefenverhaal – de kinderen waren daarvan op de hoogte.

De toetsleiders waren vooraf uitgebreid geïnstrueerd in het afnemen van de taken. De instructie bij het oefenverhaal was het meest uitgebreid. De toetsleiders waren geïnstrueerd het volgende aan de leerlingen voor te lezen:

Ik geef je telkens een plaat met tekeningen en ik wil je vragen mij het verhaaltje van deze tekeningen te vertellen.

We beginnen eerst met een voorbeeld.

Je ziet hier een aantal plaatjes.

Bekijk ze eerst allemaal maar eens goed.

Zie je wat er gebeurt?

Vertel dat nu aan mij.

- Doe dat zo duidelijk mogelijk
- Sla geen plaatjes over
- En vertel alleen wat je ziet gebeuren.

Neem rustig de tijd. (de leerling krijgt tenminste 20 seconden de tijd)

Begin maar.

Tijdens de afname van het oefenverhaal mag de toetsleider de leerling corrigeren als hij of zij de opdracht niet goed begrijpt, en ook de leerling aanmoedigen. Tijdens de daarop volgende toetsverhaaltjes mag dit niet. Dan is de instructie beperkt tot:

Vertel zo meteen maar wat er op de plaat gebeurt. Doe dat weer zo duidelijk mogelijk.

De instructie “vertel alleen wat je ziet gebeuren” is toegevoegd na het testen van deze methode in de praktijk. Sommige kinderen hadden de neiging erg uit te wijden en van alles bij het verhaaltje te fantaseren. Dit kwam de vergelijkbaarheid van de spreekprestaties niet ten goede, en was door deze toevoeging gemakkelijk te verhelpen.

Tijdens het navertellen van het verhaaltje ligt de plaat nog steeds voor de leerling op tafel, zodat het meer of minder goed onthouden van de inhoud geen factor kon zijn voor de spreekprestatie.

## 4 Beoordeling van de spreekprestaties

De beoordeling van de verhalen is niet geheel gelijk aan die van de eerdere peiling. Een aantal aspecten is nu niet of niet op dezelfde manier beoordeeld. Dit hing in de meeste gevallen samen met een zeer laag voorkomen van de destijds geanalyseerde verschijnselen. De wijze van beoordelen en kwantificeren van het aspect Inhoud is echter gelijk gebleven.

Voor de beschrijving van de spreekprestaties werd gebruikgemaakt van digitale beoordelingsformulieren waarop de beoordelaars konden aanvinken of een bepaalde uitspraak al dan niet van toepassing was op de spreekprestaties van deze leerling voor het betreffende verhaal. Elk verhaal had een eigen formulier. Op het formulier zijn per beeldverhaal uitspraken opgenomen over:

- Scoorbaarheid
- Inhoud
- Woordkeuze
- Structuur en samenhang
  - Naamgeving hoofdpersoon
  - Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden
  - Aangeven van de setting
  - Causale verbindingswoorden
- Vloeiendheid ofwel aarzelend spreken
- Verstaanbaarheid
- Globaal kwaliteitsoordeel

De indeling van de scoringsformulieren wijkt af van bovenstaande indeling wanneer dat het scoren van de spreekprestaties vergemakkelijkte. Zo staan de vragen naar het voorkomen van metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden tussen de vragen naar het voorkomen van de inhoudselementen, omdat zij de exacte verwoording van de inhoud betreffen, en dus tijdens het af luisteren van het verhaaltje worden gescoord. De opnamen waren digitaal beschikbaar voor de beoordelaars. Zij konden de opname op elk gewenst moment stopzetten en eventueel terugspoelen wanneer zij iets gemist hadden.

### *Het beoordelen van de scoorbaarheid*

Een spreekprestatie was niet scoorbaar in de volgende gevallen:

- De opname ontbreekt
- De opname wordt afgebroken voor de leerling het verhaal heeft uitverteld
- Er is geen respons van de leerling
- De respons houdt in het geheel geen verband met de opdracht
- De toetsleider pleegt een ongewenste interventie
- De leerling het verhaal voornamelijk in directe redes vertelt

Ontbrekende en afgebroken opnames werden meestal al direct door de beoordelaars herkend en meestal niet gescoord. Voor het overige zijn de beoordelingen van deze opnames verwijderd uit de resultaatbestanden voor analyse, en spelen zij dus geen rol in de tellingen. In alle gevallen liggen aan het ontbreken van opnames technische problemen ten grondslag.

Opnamen waarin geen respons is van de leerling, of waarin de respons geen verband hield met de opdracht lijken, afgaand op feedback over de data door de beoordelaars, niet voorgekomen te zijn.

Een enkele keer pleegde een toetsleider een ongewenste interventie. De enige interventies die waren toegestaan bestonden uit het herhalen van de vraag met dezelfde formulering, of een neutrale aansporing, zoals: “toe maar!”, of: “begin maar te vertellen.” Een aansporing om meer te vertellen als de leerling erg summier was, geldt als een ongewenste interventie.

Spreekprestaties werden ook uitgesloten van verdere analyse (en hoefden dus ook niet volledig beoordeeld te worden) wanneer het verhaaltje voor minstens de helft uit directe redes bestond. Het verhaaltje kan daardoor het karakter krijgen van de weergave van een dialoog. Soms nam de leerling zelfs verschillende sprekersrollen op zich alsof het verhaal een hoorspel betrof. Deze zeer levendige spreekprestaties moesten helaas wel uitgesloten worden van verdere analyse, omdat bepaalde categorieën voor de scoring niet meer goed toepasbaar waren. Zo kunnen bijvoorbeeld causale verbindingswoorden nauwelijks gebruikt worden in een dialoog, en hebben metalinguïstische en metacognitieve werkwoorden (“hij zei, dat...”, “hij zag, dat...”) niet de gelegenheid te verschijnen in hoorspel-stijl.

#### *Het beoordelen van de inhoud*

De beoordelingsformulieren bevatten vragen over het al dan niet voorkomen van specifieke inhoudselementen. Voorbeelden hiervan, uit het verhaaltje “Ruzie op het schoolplein”, zijn:

- Drukt de leerling uit dat er ruzie is?
- Drukt de leerling uit dat andere kinderen staan te kijken?
- Drukt de leerling uit dat een jongetje naar de juffrouw rent?

De lijst met bevraagde inhoudselementen voor elk verhaaltje is tot stand gekomen door twee onderzoekers ieder afzonderlijk de kernelementen van ieder beeldverhaal te laten noteren. De elementen die in de lijsten van beide onderzoekers waren opgenomen, zijn opgenomen in de beoordelingsformulieren. De elementen die slechts op de lijst van één van beiden voorkwamen, zijn besproken, en vervolgens is er een beslissing genomen over het al dan niet opnemen in de formulieren.

Daarna hebben de onderzoekers een aantal spreekprestaties afgeluisterd om na te gaan of de formulering van de inhoudselementen op de lijsten goed werkbaar was. Na aanpassingen ontstonden de definitieve formuleringen van de vragen voor de formulieren.

Het aantal inhoudselementen waarvan de aanwezigheid gescoord kan worden, bedraagt elf voor *Ruzie op het schoolplein*, tien voor *Verschillende sokken* en dertien voor *Vieze voeten*.

#### *Het beoordelen van de woordkeuze*

Bij het onderdeel woordkeuze kruisten de beoordelaars aan, of er sprake was van inadequaat woordgebruik, en zo ja, hoe vaak.

Inadequaat woordgebruik is:

- Een verkeerd woord, of een woord dat niet de bedoelde betekenis heeft
- De leerling komt niet op een woord

Een verkeerd woord wordt bijvoorbeeld gebruikt als een leerling zegt, dat de jongen haastig zijn trui aandoet – terwijl hij op het plaatje zijn jas aandoet.

Ook als een leerling niet op een woord komt, en ook geen geschikt alternatief geeft, is er sprake van inadequate woordkeuze. De leerling zegt dan bijvoorbeeld “eh...”, “ding” of “hoe heet het”. Bij het registreren van het aantal voorkomens van inadequaat woordgebruik zijn zg. types geteld. Dat wil zeggen, dat als een leerling meer dan eens hetzelfde verkeerde woord inzet met dezelfde betekenis, dus bijvoorbeeld tweemaal “schoenen” vermeldt in plaats van “sokken”, dit wordt gerekend als één geval van inadequaat woordgebruik.

Het beoordelen van woordkeuze heeft een vrij hoge mate van subjectiviteit en instabiliteit in zich. Subjectiviteit, doordat niet voor elke luisteraar een woord even “fout” is, en doordat de beoordelaar niet alleen rekening moet houden met wat de leerling zegt, maar ook met hoe de

leerling het beter had *kunnen* zeggen. Instabiliteit door de vluchtigheid en snelheid van gesproken taal: niet alles valt iedereen op, en niet op elk moment zal iedere luisteraar hetzelfde opvallen. Desalniettemin is het belangrijk te proberen om zwak woordgebruik te registreren, niet alleen omdat woordkeuze een belangrijke factor is in spreekvaardigheid, maar ook omdat het onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de woordenschat.

*Het beoordelen van de structuur: Naamgeving van de hoofdpersoon*

Soms geven de leerlingen hun hoofdpersonen een naam. Dit is een optioneel stijlmiddel, waarmee het belang van de hoofdpersoon wordt benadrukt. Het is gemakkelijk te registreren door het beantwoorden van de vraag: Geeft de leerling de hoofdpersoon een naam?

*Het beoordelen van de structuur: Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden.*

Metacognitieve en metalinguïstische werkwoorden, hier voor het gemak afgekort als M-woorden, zijn werkwoorden die een innerlijke staat aangeven, of een talige handeling. Het gaat dan bijvoorbeeld om woorden als denken, vinden, voelen, willen, merken, horen (metacognitief) of zeggen, roepen, vragen (metalinguïstisch). Deze woorden geven structuur aan een verhaal, doordat ze inzicht geven in de beweegredenen van de hoofdpersonen, en hun reacties op gebeurtenissen in het verhaal.

Om alle M-woorden die mogelijk door de leerlingen gebruikt worden, op te sporen, zou elke spreekprestatie afgezocht moeten worden op een lange lijst van dergelijke woorden. Dit is bij het vluchtige medium spraak echter niet mogelijk. Daarom is per verhaal beoordeeld waar een spreker met enige waarschijnlijkheid een M-woord zou kunnen gebruiken. Die mogelijkheden zijn op de formulieren weergegeven met vragen als:

- Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje waarneemt (ziet/merkt) dat de kinderen vechten / ruzie maken?
- Benoemt de leerling expliciet een gevoel of mening van het jongetje daarover, met bv. vinden, denken, schrikken, of dat hij iets wil of wil doen?

Het gaat bij het registreren van M-woorden om de wijze van verwoorden van een inhoudselement, niet om het inhoudselement zelf. Dit wordt duidelijk bij het verschil tussen onderstaande vragen van het formulier voor het verhaal "*Ruzie op het schoolplein*", waarbij de ene vraag het al dan niet voorkomen van het inhoudselement registreert, de andere vraag het al dan niet voorkomen van een M-woord:

Vraag over inhoudselement:

- Drukt de leerling uit dat dat jongetje de juffrouw erop wijst dat er ruzie is?

Vraag over M-woord:

- Benoemt de leerling expliciet dat het jongetje iets zegt tegen de juf/moeder, met bv. zeggen, roepen, waarschuwen, vertellen?

We verwachten, dat leerlingen met een grotere spreekvaardigheid meer M-woorden gebruiken, net zoals we verwachten dat meer spreekvaardige leerlingen meer inhoudselementen noemen dan minder spreekvaardige leerlingen. De hoogte van de scores op deze twee verschillende aspecten moet echter wel verschillend geïnterpreteerd worden. Als namelijk een leerling ieder te scoren inhoudselement daadwerkelijk in zijn verhaal gebruikt, zal er sprake zijn van een zeer volledig en uitgebreid verhaal. Bij de M-woorden daarentegen zou een onnatuurlijk effect worden verkregen als werkelijk alle mogelijkheden tot het gebruik van M-woorden werden benut. Het aantal genoemde gevoelens, gedachten en uitspraken zou dan niet meer in verhouding staan tot het aantal genoemde handelingen. Het totaal aantal plaatsen per verhaal waar een M-woord geregistreerd kan worden bedraagt zeven bij *Ruzie op het schoolplein*, negen bij *Verschillende sokken* en negen bij *Vieze voeten*.

#### *Het beoordelen van de structuur: Aangeven van de setting*

Een manier om structuur in een verhaal aan te brengen is via het aangeven van de setting en/of de verandering van de setting. Een verandering van setting geeft meestal aan, dat er een ander moment in het verhaal is aangebroken: een andere scène.

In de korte verhaaltjes is het vaak niet natuurlijk om de setting expliciet aan te geven. In verhaaltje 2, *Verschillende sokken*, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de jongen wakker wordt, dat hij vermoedelijk in zijn bed ligt. Het is dan niet erg informatief om het bed te benoemen, en ook niet het feit dat het verhaal zich in eerste instantie thuis afspeelt.

Er zijn een aantal gevallen waarin het expliciet benoemen van de setting wel informatief is.

Op de beoordelingsformulieren worden vier van zulke gevallen bevraagd:

In verhaaltje 1 wordt bevraagd, of de leerling uitdrukt, dat het zich bij school afspeelt.

In verhaaltje 2 wordt bevraagd of de leerling uitdrukt dat op school pas wordt ontdekt dat de jongen twee verschillende sokken aanheeft.

In verhaaltje 3 wordt bevraagd, of de leerling uitdrukt, dat de kinderen het huis binnengaan.

Ook wordt in dat verhaaltje later bevraagd, of de leerling uitdrukt, dat de hoofdpersonen op een later moment of een andere plaats iets lekkers krijgen ("later, als ze klaar zijn krijgen ze een koekje en drinken van vader", of "later zitten ze lekker in de kamer chocomel te drinken").

In verhaal 1 betreft de vraag het noemen van de setting aan het begin van het verhaal, in verhaal 2 en 3 wordt een verandering van setting bevraagd. In de analyses van de resultaten doen twee van deze vragen ook dienst in de telling van inhoudselementen.

#### *Het beoordelen van de structuur: Causale verbindingswoorden*

De beoordelaars registreerden of, en zo ja hoe vaak, woorden uit een beperkte set van causale verbindingswoorden voorkwamen in een verhaaltje. Daarvoor moesten ze vaak het verhaaltje nog eenmaal af luisteren. Het ging om de volgende woorden:

- Want
- Omdat
- Zodat
- Zo....dat (in de betekenis "dermate ...dat")
- Daarom

Er is gekozen voor deze beperkte set verbindingswoorden, omdat het voor de beoordelaars niet goed mogelijk bleek woorden te registreren als de set uitgebreider was. De oorzaak daarvan ligt weer in de vluchtigheid van het medium. Het is voor een luisteraar gemakkelijker om specifieke woorden uit een beluisterde tekst te pikken, en het is ook gemakkelijker als daarin gefocust kan worden op een specifieke betekenisrelatie. Het is zo dus mogelijk ofwel causale relaties, ofwel concessieve relaties, ofwel temporele relaties te registreren, maar niet alle mogelijke relaties tegelijk. Wij hebben voor causale verbindingswoorden gekozen omdat die de grootste kans

hebben voor te komen, en omdat causale relaties voor deze verhalen inhoudelijk het belangrijkste zijn.

#### *Het beoordelen van vloeiendheid*

Voor het aspect Vloeiendheid is uitsluitend beoordeeld, of leerlingen aarzelend spraken. Een extreme vorm van 'onvloeiendheid', stotteren, is geregistreerd onder verstaanbaarheid (zie hieronder). Op de formulieren werd bovendien geregistreerd, of eventuele aarzelingen zich met name aan het begin, of aan het eind van het verhaal voordeden.

#### *Het beoordelen van verstaanbaarheid*

Bij het beoordelen van de spreekvaardigheid van leerlingen, gaan we uit van Standaardnederlands (voorheen: ABN). Soms wijkt de uitspraak van een leerling af van de standaard. Dit kan een individuele afwijking zijn: dan is er een afwijking in de articulatie, of er is sprake van mompelend of binnensmonds spreken. Ook kan de invloed van een dialect of streektaal, of een tweede of vreemde taal merkbaar zijn.

Zowel de individueel afwijkende uitspraak als de uitspraak die afwijkt omdat de taalvariant anders is dan het Standaardnederlands (dialect), kan de verstaanbaarheid beïnvloeden, maar meestal is dat niet het geval. Een kind dat slist, stottert, mompelt of met een Gronings of Frans accent spreekt, hoeft niet minder verstaanbaar te zijn dan andere kinderen. Alleen wanneer de verstaanbaarheid duidelijk verminderd was, is dit door de beoordelaars geregistreerd. Ook hier verwachten we een zekere mate van subjectiviteit, die met name samenhangt met de bekendheid van de beoordelaar met het dialect of de uitspraak van de leerling. De beoordelaars gaven aan het eind van ieder verhaaltje aan, of er sprake was van een verstoorte informatie-overdracht ten gevolge van één of meerdere van onderstaande factoren:

- een streektaal of dialect
- een vreemde of andere eerste taal van het kind
- mompelend of binnensmonds spreken
- articulatieproblemen

De meeste van deze categorieën behoeven geen toelichting, behalve misschien "articulatieproblemen". Daaronder wordt, onder andere, verstaan: stotteren, slissen en het niet kunnen vormen van bepaalde klanken.

#### *Globaal oordeel*

De beoordelaars gaven hier een eigen, subjectief oordeel over de spreekprestaties van het kind in alle drie de verhaaltaken: onvoldoende, voldoende, of goed.

## **5 Beoordelaars en beoordelingsprocedure**

### *De beoordelaars*

De beoordelaars waren twee afgestudeerde taalwetenschappers en drie studenten taalwetenschap, allen met een interesse voor taalvererving. Geen van allen hadden veel ervaring, of verwachtingen over de spreekvaardigheid van kinderen in de door ons onderzochte leeftijd. De beoordelaars waren ervan op de hoogte uit welke van de drie groepen leerlingen een spreekprestatie afkomstig was. Alle vijf de beoordelaars hadden al eerder een spreektaak uit deze peiling beoordeeld, namelijk de korte responstaak.

### *Wijze van beoordelen*

De wijze van beoordelen kwam grotendeels overeen met de wijze waarop deze beoordelaars de korte responstaak hadden beoordeeld. Zie daartoe bijlage 1, paragraaf 3 en 4.

### *Instructie*

De beoordelaars ontvingen gezamenlijk instructie tijdens een bijna vier uur durende instructie-ochtend bij Cito. Tijdens die instructie-ochtend werd een toelichting gegeven op dit deel van het onderzoek. Een uitgebreide, voorlopige handleiding voor de beoordelaars werd uitgereikt. Daarna zijn gezamenlijk van drie leerlingen alle drie de verhaaltjes vraag voor vraag doorgenomen.

### *Consensus*

Omdat elke uitspraak, dus ook de vragen op het formulier, onderhevig is aan interpretatie, werd tijdens de instructiebijeenkomst getracht een zo groot mogelijke consensus te bereiken over de wijze van beoordelen. Van drie leerlingen werden alle drie verhaaltjes gezamenlijk gemaakt en vraag voor vraag doorgelopen, om na te gaan of er consensus was onder de beoordelaars. Als er geen consensus was, werd nagegaan waaraan dat lag (een vergissing, onduidelijke instructie, ruimte in de interpretatie van de verwoordingen op het formulier). De beoordelaars overlegden en besloten zo nodig een aanvulling in de handleiding op te nemen. Dezelfde dag is de aangepaste versie van de handleiding naar de beoordelaars opgestuurd, zodat die vanaf de eerste beoordeling beschikbaar was.

Initiële verschillen tussen de beoordelaars die aan de orde kwamen betroffen meestal de vraag hoe letterlijk een vraag moest worden opgevat, zoals bij de vraag “Drukt de leerling uit dat een jongetje naar de juffrouw rent?”. De handleiding vermeldt hier, in de uiteindelijke versie, dat het erom gaat “of de leerling zegt dat het jongetje snel gaat, rent, gauw gaat, holt, etc. Bij “Een jongetje gaat naar de juf” vink je ‘nee’ aan. Juffrouw, moeder, pleinwacht, mevrouw – zijn allemaal goed.”

Een ander voorbeeld betreft de vraag “Drukt de leerling uit dat de jongen zijn jas aandoet?”. Hier staat nu in de handleiding vermeld: “*Hij pakt zijn jas* is ook goed.”

Verdere consensus kon worden bereikt door de beoordelaars elkaar in geval van twijfel te laten e-mailen met vragen over hoe de anderen dat zouden oplossen. Van deze mogelijkheid is maar weinig gebruikgemaakt, vermoedelijk om twee redenen. De eerste reden is, dat de beoordelaars al eerder een spreektaak hadden beoordeeld. Die keer werd er de eerste tijd uitgebreid gemailld door de beoordelaars onderling. Na verloop van tijd hadden de beoordelaars een bepaalde vanzelfsprekende stijl ontwikkeld, waardoor zij overleg minder nodig achtten. Een tweede waarschijnlijke reden is, dat de meeste vragen bij de eerder beoordeelde taak vragen over grammaticaliteit betroffen: Wat is nog wel acceptabel als spreektaal, en wat is niet meer acceptabel en als “fout” te betitelen? In de beeldverhaaltaak werd grammaticaliteit niet beoordeeld, en kon dus ook geen vragen oproepen. De overige te beantwoorden vragen werden kennelijk door de beoordelaars als meer eenduidig ervaren.

### *Het beoordelaarsdesign*

Van elke jaargroep zijn ongeveer 200 spreekprestaties toegewezen aan beoordelaars. Dit waren bijna alle beschikbare taken. Alle beoordelaars kregen een gelijk aantal spreekprestaties van groep 8, 5 en SBO toegewezen. De taken zijn gerandomiseerd toegewezen, om een effect van beoordelaar op de resultaten te voorkomen. Taak 2 van groep 5 is dubbel beoordeeld, om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen onderzoeken (zie paragraaf 2.4.2). Het betrouwbaarheidsonderzoek is beperkt tot één jaargroep, omdat de taken voor de verschillende groepen exact hetzelfde waren. Voor de resultaten van het beoordelaarsonderzoek wordt verwezen naar paragraaf 2.4.2.

## 6 Correlaties tussen de beoordelingsaspecten van vertelvaardigheid groep

In paragraaf 5.9 deden we verslag van de correlaties tussen de negen onderscheiden aspecten van de spreekvaardigheid in de totale responsgroep. In tabel 1 zijn deze correlaties afzonderlijk weergegeven voor groep 8, groep 5 en het SBO.

Tabel 1 Correlaties tussen de aspecten van vertelvaardigheid in groep 8, groep 5 en SBO

|                                  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Groep 8</b>                   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 Inhoud                         | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 2 Woordkeuze                     | .02  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |
| 3 Naamgeving van de hoofdpersoon | .23  | .03  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |
| 4 M-werkwoorden                  | .39  | .02  | .26  | 1.00 |      |      |      |      |      |
| 5 Aangeven van de setting        | .34  | .06  | .22  | .21  | 1.00 |      |      |      |      |
| 6 Causale verbindingswoorden     | .24  | .01  | .14  | .04  | .01  | 1.00 |      |      |      |
| 7 Vloeiendheid                   | .08  | .21  | .06  | -.11 | .00  | .10  | 1.00 |      |      |
| 8 Verstaanbaarheid               | -.01 | .48  | .05  | .00  | .01  | .01  | .26  | 1.00 |      |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel      | -.27 | .27  | -.13 | -.37 | -.10 | -.07 | .23  | .24  | 1.00 |
| <b>Groep 5</b>                   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 Inhoud                         | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 2 Woordkeuze                     | -.15 | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |
| 3 Naamgeving van de hoofdpersoon | .19  | .03  | 1.00 |      |      |      |      |      |      |
| 4 M-werkwoorden                  | .27  | .04  | .43  | 1.00 |      |      |      |      |      |
| 5 Aangeven van de setting        | .24  | -.09 | .00  | .00  | 1.00 |      |      |      |      |
| 6 Causale verbindingswoorden     | .08  | -.02 | .07  | .05  | .07  | 1.00 |      |      |      |
| 7 Vloeiendheid                   | .01  | -.02 | .12  | .18  | -.13 | -.09 | 1.00 |      |      |
| 8 Verstaanbaarheid               | -.02 | .10  | -.05 | -.10 | -.04 | .03  | .05  | 1.00 |      |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel      | -.44 | .34  | -.20 | -.27 | -.16 | -.20 | .14  | .18  | 1.00 |
| <b>SBO</b>                       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1 Inhoud                         | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 2 Woordkeuze                     | -.05 | 1.00 |      |      |      |      |      |      |      |
| 3 Naamgeving van de hoofdpersoon | .02  | -.05 | 1.00 |      |      |      |      |      |      |
| 4 M-werkwoorden                  | .34  | .00  | .30  | 1.00 |      |      |      |      |      |
| 5 Aangeven van de setting        | .29  | .03  | .02  | .10  | 1.00 |      |      |      |      |
| 6 Causale verbindingswoorden     | .20  | .03  | -.08 | -.02 | .02  | 1.00 |      |      |      |
| 7 Vloeiendheid                   | -.02 | .13  | -.09 | .02  | -.05 | -.12 | 1.00 |      |      |
| 8 Verstaanbaarheid               | -.04 | .13  | .00  | -.03 | -.08 | -.06 | .25  | 1.00 |      |
| 9 Globaal kwaliteitsoordeel      | -.43 | .28  | -.03 | -.34 | -.12 | -.22 | .20  | .21  | 1.00 |



# Bijlage 3: Aanvullende informatie over de achtergrond, opdracht, afname en beoordeling van de nieuwsberichttaak

In deze bijlage over de nieuwsberichttaak wordt aanvullende informatie verstrekt over:

- 1 De achtergrond
- 2 De afnameprocedure
- 3 De beoordeling van de spreekprestaties
- 4 De beoordelaars en de beoordelingsprocedure

## 1 Achtergrond

### *Achtergrond*

Tijdens de schoolloopbaan komt het verwerken en vervolgens mondeling weergeven van informatie regelmatig aan de orde. Het meest expliciet gebeurt dit bij spreekbeurten of boekbesprekingen. In de lagere groepen van het basisonderwijs wordt een leerling hier nog slechts sporadisch mee geconfronteerd, maar het belang van het geven van mondelinge presentaties neemt toe in hogere leerjaren en is zeer duidelijk aanwezig in het vervolgonderwijs en hoger onderwijs.

Echter, vaardigheid in het mondeling overbrengen van complexe informatie is voor de leerlingen niet alleen van belang bij voorbereide presentaties. Zo is het bijvoorbeeld heel gebruikelijk dat de leerlingen in de les wereldoriëntatie een informatief stukje lezen, en dat de leerkracht daarover vervolgens een vraag stelt als: “Vertel eens, wat gebeurde er nu eigenlijk bij het beleg van een stad?”. Vergelijkbaar hiermee zijn lessen als Begrijpend Lezen, waarbij zowel leesvaardigheid als spreekvaardigheid van belang zijn, als de leerkracht vraagt “Wat is de mening van de schrijver, en waaraan kun je dat zien?”.

De nieuwsberichttaak is ontwikkeld om de vaardigheid in het weergeven van *complexe* informatie vast te stellen. In deze taak fungeert een geschreven tekst als informatiebron. De gebruikte tekst is afgestemd op het niveau van deze leerlingen, maar de inhoud is vrij complex: de tekst vermeldt zowel de oorzaak als de gevolgen van sommige gegevens, evenals verschillende meningen van betrokkenen en hun argumenten. Om dergelijke informatie goed over te brengen, moet de leerling niet alleen de verschillende gegevens noemen die in de tekst vermeld staan, maar ook hoe ze met elkaar in verband staan.

De nieuwsberichttaak voorziet in de behoefte aan een inhoudelijk meer uitdagende monologische taak voor de leerlingen van groep 8. De inhoudelijke kwaliteit van de spreekprestatie is ook onderzocht met behulp van de beeldverhaaltaak (zie hoofdstuk 5). De verhalen van de beeldverhaaltaak zijn zeer eenvoudig van inhoud, omdat deze taak ook voor jongere kinderen geschikt moest zijn. Bovendien vereist het feit dat het stimulusmateriaal uitsluitend uit beelden bestaat, een zeer eenvoudige verhaallijn. Zodoende brengt de nieuwsberichttaak de spreekvaardigheid van de oudere leerlingen, die ook veel complexere informatie kunnen weergeven, beter in kaart dan de beeldverhaaltaak. Anders dan in de beeldverhaaltaak betreft de nieuwsberichttaak geen rapportage van samenhangende gebeurtenissen, maar rapportage van samenhangende feiten en meningen. In dat opzicht lijkt deze taak op de korte responstaak uit hoofdstuk 4.

De methode die in dit gedeelte van het onderzoek wordt gehanteerd, moet het mogelijk maken een beeld te krijgen van de volgende delen van de taakomschrijving “Een monoloog houden”, zoals die omschreven staat in het Referentiekader Taal (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.5).

Kenmerkend voor een informatieve gesproken tekst is de aard van de samenhang. Waar bij het vertellen van een verhaal verbanden tussen gebeurtenissen centraal staan, met als belangrijkste verband de volgorde der gebeurtenissen, staat bij het weergeven van een informatieve tekst het verband tussen punten centraal. Dit wordt in het Referentiekader Taal als volgt omschreven:

Samenhang, Niveau 1S:

Kan een duidelijk verhaal houden met een samenhangende opsomming van punten en kan daarbij het belangrijkste punt duidelijk maken.

#### *Methode en inhoud*

Bij de nieuwsberichttaak is de leerlingen gevraagd een bepaald artikel uit de kinderkrant Kidsweek te lezen. Vervolgens werd hen gevraagd de inhoud van het bericht na te vertellen. De leerlingen hoefden dit niet uit hun hoofd te doen, maar kregen een vel papier met daarop een aantal trefwoorden als geheugensteun. Voor de integrale tekst en een schema dat de verbanden tussen de verschillende stukken informatie weergeeft, wordt verwezen naar paragraaf 6.1.

## 2 Afnameprocedure

De taak werd individueel afgenomen in een aparte ruimte op school, onder leiding. Veel leerlingen namen tijdens dezelfde afnamesessie ook deel aan andere spreektaken, zoals de korte respons-taak waarover in hoofdstuk 4 is gerapporteerd. De toetsleiders waren vooraf uitgebreid geïnstrueerd. Bovendien hadden zij een map met daarbij een afnamescenario inclusief de te spreken tekst tot hun beschikking.

De leerlingen kregen een blad papier voorgelegd met daarop de tekst van het nieuwsbericht en een illustratie van de manier waarop dit beeldverhaal in de Kidsweek stond. Vervolgens gaf de toetsleider de leerling de volgende instructie:

*Je gaat zo meteen een verhaal lezen. Het heet: Dorp voor kleine mensen. Het gaat over volwassen mensen in een dorp in China. Het is de bedoeling dat je het verhaal zo goed mogelijk aan mij gaat navertellen. In het verhaal staan vetgedrukte woorden. Bij het navertellen krijg je als geheugensteuntje een blaadje met alleen die woorden.*

Als de leerling het artikel uit heeft, krijgt hij of zij het blaadje met daarop de trefwoorden. Daarna start de opname.

## 3 Beoordeling van de spreekprestaties

Voor de beschrijving van de spreekprestaties werd gebruikgemaakt van digitale beoordelingsformulieren waarop de beoordelaars konden aanvinken of een bepaalde uitspraak al dan niet van toepassing was op de spreekprestaties van deze leerling. Deze uitspraken hadden betrekking op de volgende onderdelen:

- Scoorbaarheid
- Inhoud in samenhang
- Woordkeuze
- Causale verbindingswoorden

- Vloeiendheid
- Verstaanbaarheid
- Globaal oordeel

#### *Het beoordelen van de scoorbaarheid*

Als een opname (gedeeltelijk) ontbrak, er sprake was van een ongeoorloofde interventie door de toetsleider (zoals een leerling aansporen over bepaalde dingen nog iets te zeggen), of als de leerling helemaal niet begreep wat de bedoeling was, kon de beoordelaar aanvinken dat de opname niet scoorbaar was. Uit feedback van de beoordelaars valt op te maken, dat beide laatste categorieën niet, of hooguit sporadisch voorkwamen. Wel kwam het vrij vaak voor dat een geluidsbestand leeg bleek te zijn. Er kon dan voor de betreffende leerling niets gescoord worden. Vermoedelijk liggen hieraan technische problemen ten grondslag. Deze leerlingen zijn niet in de tellingen opgenomen.

#### *Het beoordelen van inhoud in samenhang.*

De beoordelingsformulieren bevatten vragen over het al dan niet voorkomen van specifieke inhoudselementen. Bij het aanvinken speelde niet alleen het voorkomen van een inhoudselement een rol, maar ook het verband waarin het voorkwam, vandaar dat wij hier spreken van het beoordelen van de inhoud in samenhang. Het is niet goed mogelijk de structuur die leerlingen aan de rapportage geven, los te zien van de inhoudselementen die zij verwoorden. Zo vermelden veel leerlingen reeds aan het begin, als zij vertellen dat kleine mensen in China in een apart dorpje zijn gaan wonen, dat er paddenstoelhuisjes in het dorp staan. Het feit dat sommige inwoners paddenstoelhuisjes bouwen, is echter juist van belang als detail over het pretpark, dat later wordt gepresenteerd als oplossing voor het probleem van het gebrek aan werkgelegenheid voor de bewoners van het dorp. Dit inhoudselement is niet op zijn plaats als detail in de initiële omschrijving van het dorp voor kleine mensen, waar vooral de nadruk ligt op de overeenkomsten en verschillen met een dorp waar ook grote mensen wonen. Wanneer, en in welk verband, een inhoudselement genoemd wordt, is dus van belang voor de structuur van het vertelde. Hiermee wordt rekening gehouden bij de beoordeling.

Hieronder staan vier voorbeelden van inhoudselementen die op het beoordelingsformulier kunnen worden aangevinkt.

- De leerling drukt uit dat kleine mensen vaak gepest worden
- De leerling drukt uit dat kleine mensen in China vaak gepest worden
- De inwoners zijn niet groter dan 1,30 meter
- De leerling geeft de volgende details over de oplossing:
  - geen details
  - de kleine mensen hebben een pretpark van hun dorp gemaakt
  - de kleine mensen hebben speciale paddenstoelhuisjes gebouwd
  - de kleine mensen trekken een sprookjesachtig kostuum aan
  - de kleine mensen hopen dat er veel bezoekers komen
  - de bezoekers moeten betalen om er rond te mogen kijken
  - door de bezoekers verdienen de kleine mensen geld om van te leven

De beoordelaars vinkten aan, of een bepaald inhoudselement al dan niet voorkwam in de spreekprestatie van de betreffende leerling. Welke inhoudselementen op het formulier vermeld werden, was tevoren bepaald door de onderzoekers. Daarbij is gebruikgemaakt van zowel een inschatting vooraf van wat relevante en mogelijk te noemen inhoudselementen waren, als van een inschatting op basis van het afluisteren van een klein aantal spreekprestaties. Alleen inhoudselementen die correct en adequaat werden vermeld, en inhoudselementen die in het

juiste verband werden vermeld mochten door de beoordelaars worden afgevinkt. Hieronder staat een voorbeeld van een incorrecte vermelding van de inhoud van het hiervoor vermelde derde voorbeeld:

*“De inwoners zijn ongeveer één meter dertig”*

In de tekst staat aangegeven dat alle 120 inwoners niet groter zijn dan één meter dertig. De volgende uitspraak is daar geen correcte weergave van.

*“In China is het moeilijk om werk te vinden, dus ze hebben een pretpark in hun dorp gemaakt” (zonder dat eerder is duidelijk gemaakt, wie “ze” zouden kunnen zijn).*

De leerling maakt niet duidelijk, dat het pretpark gemaakt is door kleine mensen als oplossing voor het probleem dat ze geen werk hebben. Het is best mogelijk, dat de leerling wel de bedoeling had dit over te brengen, maar omdat elke voorgaande informatie ontbreekt, wordt dat niet duidelijk. Dit is geen adequaat overgebrachte informatie. Daardoor kan het inhoudselement “de kleine mensen hebben een pretpark van hun dorp gemaakt” niet worden aangevinkt.

Ook als een inhoudselement niet in het juiste verband is genoemd, wordt het niet door beoordelaars aangevinkt. Zo wordt het inhoudselement “de kleine mensen hebben een pretpark van hun dorp gemaakt” alleen aangevinkt als het wordt genoemd in het kader van een oplossing die de kleine mensen in het dorp hebben gevonden voor het probleem. Bij de hierna weergegeven uiting wordt dit inhoudselement dus wel aangevinkt:

*“Alleen, in China is het moeilijk om werk te vinden als je klein bent, en dan heb je ook geen geld. Daarom hebben de mensen in het dorp een pretpark gemaakt...”*

In bovenstaand voorbeeld kan er geen twijfel bestaan aan het kader waarin de leerling dit inhoudselement plaatst door de aanwezigheid van het causale verbindingswoord “daarom”. Verbanden tussen inhoudselementen worden echter vaak impliciet gelaten, omdat de luisteraar ze toch wel zal achterhalen. De leerlingen krijgen dan ook het voordeel van de twijfel als het kader waarin ze het inhoudselement noemen niet expliciet wordt gemaakt, maar slechts uit nabijheid van de elementen op te maken is. Dit is het geval bij de hierna weergegeven uitspraak:

*“Het is in China moeilijk om werk te vinden als je klein bent. De kleine mensen hebben in het dorp een pretpark gemaakt”.*

Alleen als door een pauze, intonatie of woordkeuze duidelijk wordt, dat een inhoudselement niet in het beoogde verband geplaatst wordt door de leerling, wordt het inhoudselement niet aangevinkt. Dit is bijvoorbeeld het geval in onderstaand voorbeeld:

*“De mensen hebben van het dorp ook een pretpark gemaakt”.*

De leerling presenteert deze informatie expliciet als een zoveelste detail over het dorp, en niet als de oplossing voor een eerder gepresenteerd probleem.

Informatie die niet in het juiste kader geplaatst is, lijkt vaak “uit de lucht gevallen” te zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval als leerlingen aan het eind van hun rapportage vermelden “Elise is 10 jaar”, zonder dat zij duidelijk maken welke rol Elise hier speelt. Elise is van belang in de rapportage omdat zij haar mening geeft over de pretpark-oplossing. Alleen als de leerling dit op

de één of andere manier vermeldt, wordt het noemen van Elise als inhoudselement aangevinkt.

#### *Het beoordelen van de woordkeuze*

Bij het onderdeel woordkeuze kruisten de beoordelaars aan, of er sprake was van inadequaat woordgebruik, en zo ja, hoe vaak.

Inadequaat woordgebruik is:

- Een verkeerd woord, of een woord dat niet de bedoelde betekenis heeft
- De leerling komt niet op een woord

Als een leerling niet op een woord komt, en ook geen geschikt alternatief geeft, is er ook sprake van inadequate woordkeuze. De leerling zegt dan bijvoorbeeld “eh...”, “ding” of “hoe heet het”. De beoordelaars konden aangeven of, en hoe vaak, er sprake was van inadequate woordkeuze bij een leerling. Bij dit onderdeel worden zogenoemde types geteld door de beoordelaars: als een leerling herhaaldelijk hetzelfde verkeerde woord kiest, wordt dit geteld als 1 fout.

#### *Het beoordelen van de structuur: causale verbindingswoorden*

Ten dele wordt de structuur van de spreekprestatie in deze taak gezamenlijk met de inhoud beoordeeld. We kijken echter ook naar het voorkomen van expliciete causale verbanden.

De beoordelaars registreerden of, en zo ja hoe vaak, woorden uit een beperkte set van causale verbindingswoorden voorkwamen in een verhaaltje. Daarvoor moesten ze vaak het verhaaltje nog eenmaal af luisteren. Het ging om de volgende woorden:

- Want
- Omdat
- Zodat
- Zo....dat (in de betekenis “dermate ...dat”)
- Daarom

Wij hebben voor causale verbindingswoorden gekozen omdat causale relaties voor de structuur van de gegeven informatie van belang zijn. Voor een meer uitgebreide motivatie van onze keuze voor juist deze verbindingswoorden wordt verwezen naar bijlage 2 paragraaf 4.

#### *Het beoordelen van vloeiendheid*

Voor het aspect vloeiendheid is uitsluitend beoordeeld, of leerlingen aarzelend spraken. Een extreme vorm van ‘onvloeiendheid’, stotteren, is geregistreerd onder verstaanbaarheid (zie hieronder). De beoordelaars waren geïnstrueerd dat het hierbij ging om een algemene indruk, en dat het niet van belang was als een leerling slechts een enkele keer aarzelde.

#### *Het beoordelen van verstaanbaarheid*

De beoordeling van verstaanbaarheid kwam overeen met de beeldverhaaltaak. Een uitgebreidere toelichting is te vinden in bijlage 2, paragraaf 4.

#### *Het globale kwaliteitsoordeel*

Aan het eind van de taak beantwoordden de beoordelaars de vraag: hoe vindt u, dat de leerling (in deze taak) spreekt? De antwoordmogelijkheden waren goed, voldoende, en onvoldoende. De beoordelaars waren ervan op de hoogte dat alle spreekprestaties afkomstig waren van leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs.

## 4 Beoordelaars en beoordelingsprocedure

### *De beoordelaars*

Er waren twee beoordelaars, beiden student taalwetenschap met een interesse voor taalverwerving. De beoordelaars hadden hiervoor reeds deelgenomen aan de beoordeling van de korte responstaak, waarover in hoofdstuk 4 is gerapporteerd.

### *Wijze van beoordelen*

De wijze van beoordelen kwam grotendeels overeen met de wijze waarop deze beoordelaars de korte responstaak beoordeelden. Zie daartoe bijlage 1, paragraaf 3 en 4.

### *Instructie*

De beoordelaars ontvingen gezamenlijk instructie tijdens een twee uur durende instructiebijeenkomst bij Cito. Tijdens die bijeenkomst werd een toelichting gegeven op dit deel van het onderzoek. Een handleiding voor de beoordelaars werd uitgereikt. In deze handleiding was veel aandacht voor de voorwaarde dat inhoudselementen alleen aangevinkt worden als ze in het juiste kader worden genoemd. Daarna werden gezamenlijk van een aantal leerlingen de spreekprestaties doorgenomen. De beoordelaars en een onderzoeker van Cito bespraken alle gevallen waarin onduidelijkheid, of geen consensus was over het beoordelen en maakten daar afspraken over.

De beoordelaars hadden de mogelijkheid via e-mail met elkaar te overleggen wanneer zij twijfelden over hun beoordeling, maar hebben daarvan weinig gebruikgemaakt.

### *Beoordelaarsdesign*

Een totaal van 208 spreekprestaties werd gelijk verdeeld over de twee beoordelaars. Na het verwijderen van niet geslaagde opnames waren er uiteindelijk 201 opnames over.

De toekenning van de spreekprestaties aan de beoordelaars was gecontroleerd, met de bedoeling eventuele effecten van de beoordelaar op de beoordeling van leerlingen van één bepaalde school, en daarmee van één stratum, te neutraliseren. De eerste beoordelaar kreeg de eerste vijf bestanden van de totale set toegewezen, de tweede beoordelaar de volgende vijf, et cetera. Daarmee werd bewerkstelligd dat één beoordelaar nooit meer dan zeven leerlingen beoordeelde die afkomstig waren van dezelfde school. Bovendien is er zo bij scholen waar meer dan vijf leerlingen deelnamen, de zekerheid dat beide beoordelaars leerlingen van deze scholen beoordeelden.

Voor de nieuwsberichttaak is geen betrouwbaarheidsonderzoek uitgevoerd omdat de beoordelingsaspecten en wijze van beoordelen sterk overeenkomen met de beide andere taken waarbij de overeenstemming tussen de beoordelaars wel onderzocht is (zie daartoe paragraaf 2.4). Wat betreft het beoordelen van de inhoud is de overeenkomst met de korte responstaak groot, met dien verstande dat er minder variatie mogelijk is in de inhoud van de spreekprestaties dan in de korte responstaak. De reden hiervoor is dat in de nieuwsberichttaak de inhoud reeds gegeven is. Wat betreft de aspecten woordkeuze, samenhang (verbindingswoorden), vloeiendheid en verstaanbaarheid is de overeenkomst met de beeldverhaaltaak groot. De aspecten zijn exact hetzelfde, evenals de manier waarop ze op het formulier zijn verwoord. Ook de "moeite" die een beoordelaar moet doen om deze aspecten te beoordelen komt door de overeenkomende lengte van de taken overeen. Van een afzonderlijk interbeoordelaarsonderzoek bij de nieuwsberichttaak is afgezien omdat dit waarschijnlijk weinig nieuwe informatie zou opleveren.



## Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

## Balans van de spreekvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 56

### Cito

Amsterdamseweg 13  
Postbus 1034  
6801 MG Arnhem  
T (026) 352 11 11  
[www.cito.nl](http://www.cito.nl)

### Klantenservice

T (026) 352 11 11  
[klantenservice@cito.nl](mailto:klantenservice@cito.nl)

Fotografie: Ron Steemers