

Een door- lopende lijn?

Overdracht van informatie over mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid van leerlingen bij de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs

Overgangen van de ene naar de andere onderwijssector worden wel eens voorgesteld als drempels. Zo is er onder andere een overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs, en van mbo naar hbo. Met het nieuwe Referentiekader Taal en Rekenen kunnen die drempels worden geslecht, zo is de verwachting. Voor de verschillende domeinen van taal en rekenen zijn daarom per overgang niveaus beschreven.

Auteurs: Harry Paus en Anita Oosterloo

Is daarmee automatisch een soepele overgang gewaarborgd? Wij denken van niet. Het vraagt allereerst om meer inzicht in de niveaus die omschreven zijn, om concretisering, want ze zijn - in ieder geval voor taal - globaal geformuleerd. Aan die concretisering wordt momenteel door diverse instellingen volop gewerkt. Het vraagt ook om zicht op ontwikkeling, op taalontwikkeling. Hoe kunnen leerlingen het eerste niveau bereiken en hoe kunnen ze de daarop volgende niveaus bereiken? Het vraagt ook iets praktisch: hoe weten leraren in het voortgezet onderwijs wat leerlingen die het voortgezet onderwijs binnenkomen, kunnen op het gebied van taal? Hoe kunnen ze aansluiten bij de ontwikkeling van die leerlingen? En hoe kunnen leraren in het primair onderwijs die informatie doorgeven die relevant is voor een doorgaande lijn in die ontwikkeling? Om welke informatie gaat het dan? In dit artikel nemen we de domeinen schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid onder de loep. Wat voor mogelijkheden zijn er om informatie betreffende deze taalvaardigheden door te geven aan het voortgezet onderwijs? Worden die mogelijkheden ook benut? We geven een beschouwing van de huidige stand van zaken.

De ongeveer 200.000 leerlingen die het basisonderwijs jaarlijks verlaten, worden geplaatst in een van de vier leerwegen van het vmbo, in de havo, het vwo, het praktijkonderwijs of het voortgezet speciaal onderwijs. Meestal gebeurt dat op advies van de basisschool en dat advies komt doorgaans overeen met de score die de leerlingen op een eindtoets, zoals de 'Citotoets', krijgen.

Van de leerlingen die vmbo als advies hebben gekregen, zit slechts 55 procent in het derde leerjaar nog op het niveau van het advies. In de overige onderwijssoor-

ten zit in het derde leerjaar ongeveer 80 procent nog op het niveau van het advies (Inspectie van het onderwijs, 2007). Naar het oordeel van de inspectie zouden zowel basisscholen als scholen voor voortgezet onderwijs de schoolloopbaan van hun leerlingen in het voortgezet onderwijs beter kunnen analyseren. Zij kunnen hier op schoolniveau waardevolle informatie aan ontlenuen over de kwaliteit van de adviezen en de kwaliteit van hun onderwijs.

Om een eerste indruk te krijgen hebben we vragen over de overdracht van informatie over mondelinge vaardigheid en schrijfvaardigheid voorgelegd aan een beperkt aantal basisscholen (N=9) en aan diverse (Nederlandse) taalspecialisten (N=12). We hebben taalspecialisten geraadpleegd van verschillende instellingen die zich bezighouden met taalonderwijs op de basisschool: universiteiten, de landelijke pedagogische centra, het Expertisecentrum Nederlands, SLO, pabo's, inspectie en onderwijsbegeleidingsdiensten. Hieronder geven we de belangrijkste resultaten weer.

Huidige situatie

De geraadpleegde scholen geven over de schrijfvaardigheid en de mondelinge taalvaardigheid globale informatie door aan het vervolgonderwijs: wanneer er opvallende zaken zijn, bijvoorbeeld een leerling die stottert of dyslectisch is, vermelden zij dit in het onderwijskundig rapport.

De geraadpleegde scholen zijn niet altijd bekend met instrumenten waarmee zij een beeld kunnen krijgen van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen. Het meest bekend zijn ze met instrumenten uit de gebruikte taalmethode, in de vorm van observatielijsten en controletaken. De

instrumenten die ze kennen, worden ook gebruikt. Het is dus niet zo dat ze meerdere instrumenten kennen en daaruit een keuze maken. Echter, op de meeste van de geraadpleegde scholen worden ten aanzien van de mondelinge taalvaardigheid geen instrumenten gebruikt.

Ook taalspecialisten geven aan de indruk te hebben dat er op scholen weinig gebruik gemaakt wordt van instrumenten om een beeld te krijgen van de mondelinge taalvaardigheid. Zij noemen, sommigen met enige terughoudendheid, verschillende instrumenten, die door de scholen niet genoemd worden. Waarschijnlijk zijn deze instrumenten dus niet bekend bij de scholen, of brengen zij ze niet in verband met het verkrijgen van een beeld van de mondelinge taalvaardigheid van hun leerlingen. De taalspecialisten merken bij het noemen van de verschillende instrumenten op dat het om instrumenten gaat met verschillende doelen: ze zijn niet ontwikkeld voor informatieoverdracht van primair onderwijs naar vervolgonderwijs. Instrumenten die genoemd worden zijn de volgende:

In de eerste plaats de *Observatielijst bij Gesprekken om te leren* (Damhuis & Litjens 2003, p. 264) en de *CombiList Checklist deel A: het taalverwervende kind* (Damhuis, De Blauw & Brandenburg 2004). Met de *Observatielijst* worden vaardigheden gemeten om zelf bij te dragen aan een gesprek, te reageren op anderen in het gesprek en om taal te gebruiken in een onderzoeksactiviteit. Daarnaast wordt de kwaliteit van taalgebruik gemeten met betrekking tot het overbrengen van de bedoeling. Naar keuze kan worden gemeten met een vijfpuntsschaal en in globale termen. De lijst geeft houvast voor leraren: welke vaardigheden worden er met 'gesprekken om te leren' of interactief taalzaakvakonderwijs nagestreefd en kunnen ze daar iets van terugzien bij de kinderen? De *Combi-*

“Wat ‘meten’ de beschikbare instrumenten precies en doet dat recht aan wat mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid inhoudt?”

List is uitdrukkelijk géén meetinstrument voor de taalvaardigheid van de kinderen, maar uitsluitend een instrument om het kindgedrag in gesprekken te bekijken en na te gaan waar en hoe je als leraar meer kansen voor actieve deelname van leerlingen zou moeten scheppen. Als een kind laag scoort op deze lijst, ligt het niet aan zijn taalvaardigheid maar aan het gebrek aan gelegenheid die de leraar weet te bieden. De lijst toont aan of kinderen voldoende gelegenheid krijgen om bij te dragen aan gesprekken, en daardoor hun taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Het instrument is een middel om de kwaliteit van de interactie vast te stellen. Er wordt gewerkt met een driepuntsschaal. Daarnaast noemen taalspecialisten enkele Citotoetsen:

- *Cito, LVS, Luisteren 3* (1996), ontwikkeld voor het basisonderwijs, groep 7 en 8. Deze toets meet de vaardigheid in het luisteren naar gesproken taal. Luisteren is in deze toets opgevat als het proces waardoor aan gesproken taal betekenis wordt verleend. Leerlingen luisteren naar gesproken teksten en beantwoorden vragen over deze teksten. Luisteren 3 bevat meerkeuze-opgaven. De toets is door COTAN positief beoordeeld.
- *Cito, Eindtoets basisonderwijs, boekje Extra, taken Begrijpend luisteren*. Deze toets kent hetzelfde construct en dezelfde procedure als *Luisteren 3*.

- *Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, luisterpeiling einde BO*. Naast meerkeuze-opgaven zijn er ‘open’ opgaven, en naast begrips- en interpretatievragen ook reflectievragen. Het peilingsonderzoek geeft in tegenstelling tot *LVS Luisteren 3* en *Eindtoets basisonderwijs, boekje Extra, taken Begrijpend luisteren* - waar op individueel en groepsniveau informatie wordt verzameld - informatie op systeemniveau. De meest recente peiling is van 2007; aan de rapportage daarvan wordt gewerkt.
- *Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, spreekpeiling einde BO*. De meest recente peiling is van 2002/2003; de rapportage is verschenen in 2006.

Verschillende taalspecialisten noemen *informatie verkregen via portfolio's*. Zo zijn er bijvoorbeeld voor een betrouwbare niveauboordeling van de luister-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid van de leerlingen in de Friese taal samen met leraren taken geconstrueerd (Meestringa & Van Kleunen, 2008). Met een portfolio van uitvoeringen van dergelijke taken op niveau is het mogelijk om een redelijk betrouwbaar beeld van de vaardigheden van de leerling te geven. Er zijn ook taalspecialisten die enkele kanttekeningen maken bij het gebruik van portfolio's. De vraag wordt gesteld wat het vervolgonderwijs aan informatie vanuit portfolio's heeft. ‘Veel is

afhankelijk van het soort opdrachten dat een school geeft’, zo wordt gesteld, ‘en dat kan van school tot school sterk verschillen. Dat maakt de portfolio's van leerlingen nogal lastig vergelijkbaar in termen van mondelinge en schriftelijke vaardigheid.’

Er wordt ook melding gemaakt van *attitudelijsten* (bijvoorbeeld over spreek- en schrijf angst), maar deze vragenlijsten zijn niet bedoeld voor informatieoverdracht naar het voortgezet onderwijs. Verder wordt genoemd: Verhoeven, L. en A. Vermeer (1993), een toets voor het meten van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands. Doelgroep van deze toets zijn allochtone en autochtone kinderen van 9-12 jaar in groep 5 tot en met 8. Gemeten worden: passieve en actieve woordenschat, zinsbegrip, woordvorming, definitievaardigheid, leeswoordenschat, tekstbegrip, schrijfvaardigheid. Ook taalmethodes bevatten instrumenten om mondelinge taalvaardigheid te meten. Genoemd worden: *Taal Actief, Taaljournaal, Taal op maat, Taaltrapeze, Zin in taal, Taalleesland, Taal in beeld, Taalverhaal*. Meestal gaat het om aandachtspunten voor observatie. Sommige methodes hebben ook criteria vermeld om een beoordeling te kunnen geven.

Ten aanzien van de schrijfvaardigheid is de situatie op de scholen iets anders, er lijken meer verschillen tussen de scholen te zijn. De meeste geraadpleegde scholen zeggen geen instrumenten te gebruiken om een beeld van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen te krijgen. Als zij instrumenten kennen, dan zijn dat methodegebonden instrumenten, bijvoorbeeld in de vorm van observatie- en registratiebladen en toetsen, portfolio's en een eigen beoordelingssysteem. De instrumenten die ze kennen, zijn ook de instrumenten die ze gebruiken. Net als bij de mondelinge

taalvaardigheid lijkt het dus niet zo te zijn dat ze meerdere instrumenten kennen en daaruit een keuze maken. Taalspecialisten noemen instrumenten die niet door de scholen worden genoemd. Ook hier zijn taalspecialisten voorzichtig: de instrumenten zijn niet ontwikkeld voor informatieoverdracht. De volgende instrumenten worden genoemd:

- *Cito, LVS, Didactische toetsen schrijfvaardigheid* (1995). Deze toets meet de vaardigheid in het herkennen en herstellen van fouten, onhandigheden en dergelijke in geschreven teksten. De toetsen bevatten meerkeuzeopgaven. De toets is door COTAN positief beoordeeld.
- *Cito, Eindtoets basisonderwijs, taken Schrijven*. Deze toets heeft hetzelfde construct en dezelfde procedure als *Didactische toetsen schrijfvaardigheid*.
- *Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, schrijfpeiling einde BO*. Leerlingen schrijven teksten naar aanleiding van schrijfp opdrachten. Er vindt een analytische beoordeling plaats op inhouds-, organisatie- en communicatieaspecten. Daarnaast worden taalverzorgingsaspecten en handschrift beoordeeld. Het recentst afgeronde schrijfpeilingsonderzoek vond plaats in 1999. De peiling is in 2009 herhaald. Naast deze toetsen worden dezelfde instrumenten genoemd als bij het domein mondelinge taalvaardigheid.

Weinig ‘gemeten’ domeinen?

“Wanneer scholen voor primair onderwijs niet of weinig gebruik maken van instrumenten om de mondelinge taalvaardigheid en van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen te meten, beschikken zij over weinig of geen informatie die zij kunnen gebruiken bij de informatieoverdracht aan het

“Naast de onbekendheid met en de mogelijke ongeschiktheid van beschikbare instrumenten, lijkt er ook weinig behoefte te zijn om instrumenten te gebruiken.”

vervolgonderwijs.” Een dergelijke uitspraak roept een aantal vragen op: Wat is weinig? Wat houdt meten in of wat zou het moeten of kunnen inhouden? Wat ‘meten’ de beschikbare instrumenten precies en doet dat recht aan wat mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid inhoudt?

De aannahme is dat op basisscholen de mondelinge taalvaardigheid en de schrijfvaardigheid weinig of niet gemeten wordt. De reacties van de geraadpleegde scholen doen het vermoeden dat dit het geval is, sterker worden. Voordat hier stelliger uitspraken over kunnen worden gedaan, is het in ieder geval nodig om te bepalen wat ‘weinig’ is. Weinig bijvoorbeeld ten opzichte van leesvaardigheid en begrippenlijst en taalverzorging, de twee andere domeinen van taal in het Referentiekader? Weinig ten opzichte van andere vakgebieden? Weinig ten opzichte van het vervolgonderwijs? ‘Weinig’ veronderstelt een bepaalde norm waaraan getoetst kan worden: wanneer is er sprake van weinig, of in voldoende mate? Door wie wordt die norm bepaald? Door leraren zelf? Door deskundigen? Door inspectie? Door vervolgonderwijs? Is die norm in alle situaties dezelfde?

Het woord ‘meten’ doet in eerste instantie denken aan psychometrische toetsen. Vraag is of deze vorm van informatie verzamelen geschikt is voor informatieoverdracht naar het vervolgonderwijs, of er wellicht andere vormen geschikt of

geschikter zijn. Schrijfvaardigheid bijvoorbeeld kan indirect en direct gemeten worden. Een indirecte manier is door correctietoetsen te gebruiken, of door leerlingen meerkeuzemogelijkheden te geven. Schrijfvaardigheid kan direct gemeten worden, bijvoorbeeld aan de hand van functionele schrijfp opdrachten. De vaardigheden kunnen ook beschreven worden, bijvoorbeeld aan de hand van observatiepunten. En wanneer leerlingen een portfolio aanleggen, bewijzen ze met de verzamelde voorbeelden wat ze al kunnen. Welke informatie is relevant bij de informatieoverdracht en welke vorm van informatieoverdracht is het meest adequaat?

Probleem bij de bestaande genoemde instrumenten is dat ze voor andere doeleinden ontwikkeld zijn. Bovendien hebben toetsen die genoemd worden vaak betrekking op een deelaspect van de vaardigheid. Zo hebben de instrumenten voor mondelinge taalvaardigheid voornamelijk betrekking op het subdomein luisteren, en minder of niet op de subdomeinen spreken en gesprekken voeren. Ook binnen de subdomeinen gaat het vaak om deelaspecten, veelal ligt het accent op taalsystematische aspecten en vocabulaire. Dat is een beperking, er ontstaat daarmee geen compleet beeld van de mondelinge taalvaardigheid. Een ander punt betreft de vraag of de instrumenten een beeld geven van het proces of van het product. Zeggen ze iets over het

“Met de niveaubeschrijvingen voor taal in het Referentiekader worden drempels niet vanzelf geslecht.”

eindresultaat, bijvoorbeeld heeft een leerling een mondelinge tekst begrepen, of zeggen ze ook iets over de manier waarop de leerling de betreffende luistertaak aanpakt? Samenvattend: hoe verhouden de verschillende aspecten uit de genoemde instrumenten zich precies tot de onderscheiden kenmerken bij schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid uit het Referentiekader? En vervolgens: welke informatie is wenselijk bij de informatieoverdracht?

Mogelijke verklaringen

Wanneer het vermoeden juist is dat basisscholen niet of weinig pogingen ondernemen om een precies beeld van de mondelinge taalvaardigheid en van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen te krijgen om die informatie door te kunnen geven aan het vervolgonderwijs, wat zijn dan mogelijke verklaringen daarvoor? Wanneer die verklaringen geïnventariseerd en op hun deugdelijkheid onderzocht zijn, is er een basis van waaruit verder gewerkt kan worden aan het optimaliseren van de informatieoverdracht. Naast de onbekendheid met en de mogelijke ongeschiktheid van beschikbare instrumenten, lijkt er ook weinig behoefte te zijn om instrumenten te gebruiken. Een aantal geraadpleegde scholen licht dit toe: er lijkt weinig effect van uit te gaan, vervolgonderwijs en ouders vragen er niet om en het kost veel tijd. Worden de mondelinge taalvaardigheid en de schrijfvaardigheid minder belangrijk gevonden dan lezen en taalverzorging? Door wie? Is er in methodes misschien

minder aandacht voor? Is het lastiger voor leraren er aandacht aan te besteden? Waardoor komt dat?

Bij leestoetsen en spellingtoetsen wordt gekeken naar het product: leerlingen doen het goed of fout. Bij schrijven wordt ook naar het product gekeken, maar voor een beoordeling moet de leraar dit product analyseren. Dat vraagt deskundigheid en meer tijd en bovendien is de beoordeling subjectief. Bij spreken en gesprekken voeren speelt observeren op het moment zelf een belangrijke rol. Bij het beoordelen van teksten kan een leraar teruglezen, langer stilstaan bij woord, zin of passage. Mondelinge teksten zijn vluchtig en dat maakt het lastiger te bepalen op welke punten het spreek- en luistergedrag aan gestelde criteria voldeed. Een andere verklaring zou kunnen liggen in het gegeven dat de vaardigheden altijd aangewend worden in een communicatieve setting; ze zijn mede afhankelijk van die setting. Meting van de vaardigheid in zo'n communicatieve setting brengt steeds die communicatieve setting mee. Met andere woorden: het maakt verschil of leerlingen bijvoorbeeld in een formele of informele setting praten, of ze over een bekend of onbekend onderwerp praten, of ze de gesprekspartner kennen of niet, of ze een korte uitleg aan klasgenoten geven of een betoog houden over een abstracte onderwerp voor ouders. Dit soort aspecten van de communicatieve setting bepalen mede het resultaat van de meting. Tot slot zou een verklaring kunnen zijn dat instrumenten in de vorm van toetsen een werkwijze in de hand werken die de deelvaardigheden die in de toetsen worden bevraagd,

gemakkelijk centraal kunnen plaatsen. En dat kan de wenselijkheid taalvaardigheden zo functioneel mogelijk te verwerven in een communicatieve setting in de weg staan.

Wenselijke situatie

Verschillende scholen en ook taalspecialisten geven aan geen behoefte te hebben aan meer meten van de mondelinge taalvaardigheid en van de schrijfvaardigheid. Niet alle geraadpleegde scholen en taalspecialisten denken hier hetzelfde over. Zo zegt de taalgroep van de inspectie dat het mooi zou zijn als de schrijf- en spreekontwikkeling- en vaardigheden van leerlingen beter in beeld kan worden gebracht via systematische observaties en/of toetsen. Hun indruk is namelijk dat er een relatie bestaat tussen de beschikbaarheid van toetsen en het belang dat leraren aan deze taalonderdelen toekennen. Een van de onderzoekers wil geen totaalscores, maar pleit ervoor om het bepalen van de mondelinge taalvaardigheid te koppelen aan genres en daarmee aan contexten. Er zouden betere manieren uitgewerkt moeten worden om spontaan taalgebruik in verschillende conversatonele genres en in presentaties te meten. Een andere onderzoeker stelt voor dat het een mooi initiatief zou zijn om scholen uit een regio gezamenlijk bij een portfolio-project te betrekken, waarbij die scholen zich committeren om in groep 8 dezelfde mondelinge en schriftelijke opdrachten te geven. De leerlingen zouden daardoor beter met elkaar vergeleken kunnen worden op aspecten van hun vaardigheden, zoals verstaanbaarheid, creativiteit, vloeïendheid, doel- en publieksgerichtheid, et cetera. Een leraar van een school die al met portfolio's werkt, zegt: “Als scholen in staat zouden zijn om van iedere leerling een portfolio aan te leggen, zou dit in-

houdelijk een fantastisch middel zijn voor informatieoverdracht naar het vervolgonderwijs. Het geeft een prachtig beeld van de ontwikkeling en de eigenheid van een leerling.” Een leraar van een school die met methodegebonden toetsen en bijbehorende registratiebladen werkt, spreekt dit tegen: “Op dit moment vind ik het niet geschikt voor informatieoverdracht. Het is erg tijdrovend, en voortgezet onderwijs en ouders vragen er niet om.”

Als er al behoefte is aan instrumenten met behulp waarvan scholen greep krijgen op de prestaties van hun leerlingen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid aan het eind van groep 8, dan zou dit volgens de betrokken scholen een checklist moeten bevatten met belangrijke aspecten van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid om gericht te kunnen observeren. Het instrument zou ‘kort en bondig’ moeten zijn, gemakkelijk in te zetten in een grote groep en niet te veel administratietijd moeten kosten. De voorkeur gaat uit naar een digitaal instrument. Maar voor alles vinden we dat we eerst meer duidelijkheid moeten krijgen over de volgende vragen:

- Is het sterke vermoeden juist dat scholen weinig of geen informatie overdragen aan het vervolgonderwijs over de mondelinge taalvaardigheid en de schrijfvaardigheid van leerlingen? Wat is weinig, weinig ten opzichte waarvan? Wie bepaalt dat? Welke norm wordt daarbij gehanteerd en wie bepaalt die norm?
- Als het vermoeden bevestigd wordt, welke verklaringen zijn er dan dat scholen weinig of geen pogingen ondernemen om een precies beeld van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid van leerlingen te krijgen om die informatie door te geven aan het vervolgonderwijs?

- Welke behoeften zijn er aan dat soort informatie en bij welke partijen?
- Waaruit bestaat die informatie en hoe is deze gestructureerd?
- Welke internationale ervaring met betrekking tot het in beeld brengen van mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid van leerlingen aan het eind van de basisschool is er? op welke manier zouden we daarvan gebruik kunnen maken?

Met de niveaubeschrijvingen voor taal in het Referentiekader worden drempels niet vanzelf geslecht. Deze tijd waarin data drijven, opbrengstgericht werken het onderwijs verenigt tot onderwijs dat draait om toetsen en toetsresultaten van gemakkelijk te meten onderdelen van taal, vraagt om leraren die met gevoel en verstand naar kinderen kijken.

Harry Paus en Anita Oosterloo zijn leerplanontwikkelaar bij SLO te Enschede

Genoemde Cito-toetsen

- Cito, Entreetoets Begrijpend Luisteren.*
- Cito, LVS, Luisteren 3 (1996).*
- Cito, LVS, Didactische toetsen schrijfvaardigheid (1995).*
- Cito, Eindtoets basisonderwijs, boekje Extra, taken Begrijpend luisteren.*
- Cito, Eindtoets basisonderwijs, taken Schrijven.*
- Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, luisterpeiling einde BO.*
- Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, spreekpeiling einde BO.*
- Cito, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, schrijfpeiling einde BO.*

Literatuur

CombiList Checklist deel A: het taalverwerkende kind. In: Damhuis, R., De Blauw, A., & Brandenburg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Inspectie van het onderwijs (2007). *Aansluiting voortgezet onderwijs op het basisonderwijs.* Bron: www.onderwijsinspectie.nl

Inspectie van het onderwijs (2009). *Het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen. Een onderzoek naar de kenmerken van het taalonderwijs op basisscholen met lage en hoge taalresultaten.* Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Meestringa, Th. en E. van Kleunen (2008). *Hoe beoordeel je taalprestaties van leerlingen en hoe formuleer je opdrachten in relatie tot het ERK?* Enschede: SLO.

Observatielijst bij Gesprekken om te leren. In: Damhuis, R., Litjens, P. (2003): *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus (OCW, 2009). Bron: www.minocw.nl

Schooten, E. van (1988). *De constructie van een meerkeuzetoets voor het meten van schrijfvaardigheid.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Verhoeven, L. en A. Vermeer (1993). *Taaltoets allochtone kinderen : handleiding : diagnostische toets voor de vaardigheid Nederlands bij allochtone en autochtone kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs : bovenbouw (TAK bovenbouw).* Tilburg: Zwijsen.