

TOETSEN OM TE LEREN

Effecten van een communicatief toetsprogramma moderne vreemde talen

Leerlingen die hun hele schoolcarrière goede cijfers hebben gehaald voor vreemde talen, zoals Frans, Duits of Spaans, blijken vaak niet goed in staat om in die talen te communiceren. Kennelijk is er iets anders getoetst dan communicatievaardigheid. Als de toetsing zich daar beter op richt, welke effecten heeft dat dan op de onderwijsactiviteiten? Deze vraag staat centraal in het promotieonderzoek van Charline Rouffet.

CHARLINE ROUFFET, CATHERINE VAN BEUNINGEN & RICK DE GRAAFF

Dat leerlingen moeite hebben om zich uit te drukken in de tweede of derde taal die zij op school leren, is voor velen herkenbaar. Leraren moderne vreemde talen (mvt) voelen zich soms moedeloos wanneer hun leerlingen na een aantal jaren onderwijs eenvoudige vragen nog steeds niet kunnen beantwoorden in de doeltaal of deze vragen zelfs helemaal niet begrijpen. Ook leerlingen zelf geven vaak aan zich alleen nog een paar woorden te herinneren of enkele kant-en-klare zinnestjes zoals *Ich weiß es nicht* of *No lo sé*, of, nog erger, *Je ne parle pas français*. Ze geven aan vooral geleerd te hebben meer-

keuzevragen te beantwoorden. Afgaande op de dalende resultaten op de centrale examens (Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, 2020), lijkt ook dat laatste overigens steeds moeilijker. De beschreven situatie is wat gechargeerd en lang niet representatief voor iedere context, maar weerspiegelt helaas een tendens in de praktijk.

Als we willen dat leerlingen wél in staat zijn te communiceren in de doeltaal, dan zou het vreemdetalenonderwijs meer communicatief moeten zijn, met meer aandacht voor de productieve vaardigheden. Dat wordt al decennialang door docenten en onderzoekers wereldwijd beaamd. Toch wordt de communicatieve benadering in de praktijk weinig systematisch toegepast (Kissau

Foto: Tom van Limpt



et al., 2015). Ook onze eigen verkenning van de huidige les- en toetspraktijk in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs (Rouffet et al., 2022) liet een groot gat zien tussen de communicatief gestelde leerdoelen enerzijds en de gehanteerde didactiek en toetsing anderzijds. De meeste geobserveerde les- en toetsactiviteiten waren gericht op kennis van grammaticaregels en woordenschat buiten context én op leesvaardigheid, die vaak werd getraind en getoetst door middel van oude Cito-examens. Productieve taalvaardigheden kwamen veel minder aan bod tijdens de lessen en in de toetsing, en bovendien vaak niet op een communicatieve wijze, maar eerder via te sterk geleide taken die eigenlijk op vertaalopdrachten neerkwamen.

Het waargenomen gebrek aan aansluiting tussen communicatieve leerdoelen enerzijds en niet-communicatieve leeractiviteiten anderzijds is problematisch. Volgens Biggs (1996) hangt de effectiviteit van een curriculum namelijk juist af van deze samenhang, of *constructive alignment*. Met name de toetsing heeft veel invloed op het vakdidactisch handelen van leraren en de wijze waarop leerlingen leren, het zogeheten terugslageffect, ook bekend als *washback* (Green, 2007).

Minder en beter toetsen

Taalvaardigheid toetsen op een communicatieve manier is meer valide, omdat dergelijke toetsing in lijn staat met de communicatieve leerdoelen. Maar communicatief

toetsen vergt veel expertise, organisatie en tijd, waaraan het te vaak ontbreekt in het onderwijs.

De kernvraag van het promotieproject waarover we in dit artikel rapporteren, is wat docenten kunnen doen om hun toetsing binnen de bestaande kaders communicatiever in te richten, zodat deze een positief sturend effect kan hebben op de keuze van leeractiviteiten. Een oplossingsrichting is simpelweg minder vaak, maar beter te toetsen in lijn met de communicatieve leerdoelen. Deze oplossing sluit bovendien goed aan bij recente discussies over onze huidige toetscultuur, waarin leerlingen voortdurend moeten presteren – in toetsen – en geen tijd hebben om ervan te leren (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Om op een toets te kunnen laten zien dat ze in staat zijn om te communiceren op een bepaald niveau, hebben leerlingen ruimte nodig om te oefenen en moeten ze tijdens het leerproces inzicht hebben in wat van hen verwacht wordt, waar ze staan en wat ze moeten doen om verder te komen. Bovenal moeten ze fouten durven maken in een veilige omgeving waar ze zich niet constant beoordeeld voelen.

In de eerste fase van het onderzoek is een professionele leergemeenschap (plg) gevormd, bestaande uit 21 vreemdetalendocenten (Engels, Frans, Duits en Spaans) uit 15 verschillende scholen. Ze hebben zich gebogen over de vraag: ‘Minder en beter toetsen: hoe doe je dat?’. Aan de hand van theorie en praktijkervaringen hebben we in co-creatie een voorstel gemaakt voor een haalbaar communicatief toetsprogramma voor de onderbouw.

Hoe ziet zo’n communicatief toetsprogramma eruit?

In zo’n toetsprogramma worden alleen communicatieve activiteiten formeel getoetst (summatief) en informeel geëvalueerd (formatief). Activiteiten zijn authentiek, realistisch, integreren taalvaardigheden en vragen om een passende mate van vrije productie. Leerlingen moeten bijvoorbeeld een WhatsApp-bericht beantwoorden of een reactie plaatsen op een forum na het lezen van een post. De zogenaamde methodetoetsen of so’tjes waarin grammaticaregels toegepast moeten worden in invulopdrachten, of waarin woordjes en zinnen buiten context vertaald moeten worden, horen daar niet in thuis. Dat betekent niet dat leerlingen geen voor-

den of standaardzinnen meer hoeven te leren, maar dat ze vooral hiermee oefenen binnen formatieve communicatieve activiteiten.

Kaders, formats en voorbeelden voor het samenstellen van een eigen communicatief toetsprogramma zijn in een handleiding verzameld (zie <vllt.nl/comtoets>). Voorbeelden van communicatieve (toets)activiteiten zijn ontworpen en gesorteerd rondom thema’s die vaak aan bod komen in de onderbouw (familie, vakantie, school, vrije tijd, eten of uitgaan). Alle activiteiten vallen binnen realistische contexten waarin leerlingen de doeltaal op een zo natuurlijk mogelijke manier kunnen gebruiken: in het kader van een buitenlandverblijf of uitwisseling, met de taalassistent(e) op school, op een toeristische plek in Nederland, of tijdens een vakantie of schoolreis.

Om te voorkomen dat leerlingen een tekst uit het hoofd leren en deze tijdens de summatieve toets alleen reproduceren, hebben wij gekozen om de focus te leggen op zogenoemde taalhandelingen, zoals aanwijzingen geven, suggesties doen of basisgevoelens uitdrukken. Tijdens de summatieve toets moeten leerlingen een paar van deze handelingen uitvoeren binnen nieuwe authentieke situaties. Ze moeten bijvoorbeeld met behulp van Google Maps de weg wijzen aan een verdwaalde toerist of een WhatsApp-bericht beantwoorden waarin gevraagd wordt suggesties te doen voor een uitje. Leerlingen laten hiermee hun vermogen zien om spontaan realistische taalhandelingen uit te voeren die ze in het echte leven kunnen tegenkomen.

Er zijn ook voorbeelden van formatieve activiteiten ontworpen die als toetsvoorbereiding kunnen dienen. Deze activiteiten hebben een communicatief leerdoel en een formatieve component behorend bij een specifieke fase van de formatieve toetscyclus (Gulikers & Baartman, 2017), zoals succescriteria kunnen identificeren in voorbeelden van schrijfoopdrachten of feedback kunnen geven en verwerken na het voeren van een gesprekje in de doeltaal.

Implementatie en evaluatie

Na de ontwerpfasen hebben 31 docenten uit 14 mvt-secties van 10 verschillende scholen op basis van het ontwikkelde materiaal een eigen communicatief toetsprogramma ingevoerd in een van hun onderbouwklassen, gedurende een heel schooljaar. Vervolgens hebben wij

‘Minder en
beter toetsen:
hoe doe je dat?’

onderzocht welke effecten deze implementatie had op het didactisch handelen van de betrokken docenten en op leerlingen. Hiertoe is de vakdidactische aanpak in klassen met een ‘traditioneel’ toetsprogramma (controlegroep) vergeleken met de aanpak in pilotklassen waarin een communicatief toetsprogramma was geïntroduceerd. Dit hebben we gedaan door middel van lesobservaties, interviews en enquêtes.

De verwerking en analyse van de gegevens is nog gaande, maar wij kunnen nu al de belangrijkste effecten en verschillen tussen beide groepen laten zien (zie ook kader). De implementatie ging niet helemaal vlekkeloos, zeker in deze afgelopen ‘coronajaren’, maar desondanks zijn de resultaten over het algemeen positief.

Even wennen

Leerlingen én docenten moesten wennen aan de nieuwe manier van toetsen en de uitwerking daarvan op het lesgeven en het leren. Een aantal serieuze leerlingen – en vaak ook hun ouders – wilden graag duidelijk weten wat ze precies moesten leren voor een toets. Welke woorden en in welke volgorde, welke grammaticaregels, welke culturele feitjes. Een communicatieve toets waarin er deels ‘geïmproviseerd’ moest worden zonder een van tevoren ingestudeerd script is inderdaad spannender, maar heeft uiteindelijk meer waarde. Een geïnterviewde leerling zag dat ook in: ‘Het is minder ontspannen dan thuis alleen grammatica en woordjes leren, maar je leert meer.’

Docenten in ons onderzoek waren ook zoekend in

EFFECTEN	KLASSEN MET EEN ‘TRADITIONEEL’ TOETSPROGRAMMA (controlegroep)	KLASSEN MET EEN COMMUNICATIEF TOETSPROGRAMMA (pilotklassen)
focus van de lessen	<ul style="list-style-type: none"> • woordjes en grammaticaregels • leesvaardigheid 	(productieve) taalvaardigheden
activiteiten tijdens de lessen	<ul style="list-style-type: none"> • geïsoleerde grammatica-uitleg • vertaal- en invulopdrachten • Cito-toetsen 	communicatieve activiteiten met een formatief doel
doeltaalgebruik	als voertaal (klassentaal) door de docent	als leertaal binnen communicatieve activiteiten door docenten en leerlingen
gedrag leerlingen tijdens de lessen	passief	actief
wijze van leren	uit het hoofd leren van woordjes en zinnestelsels	oefenen met spreken en schrijven in de doeltaal

Belangrijkste verschillen tussen de controlegroep en de pilotgroep

‘Ik dacht dat het leren van een taal vooral woordjes stampen was. Dit jaar is het meer “improviseren”, dat je op dat moment goed moet reageren en dat je durft te spreken’

hoe ze hun leerlingen het best op de nieuwe toetsvorm konden voorbereiden tijdens het formatieve proces. Voortdurend individuele feedback geven in grote klassen was tijdrovend en het bijhouden van de individuele vorderingen werd als lastig ervaren. Het doel van formatief handelen is echter niet dat docenten alle vorderingen administreren, maar dat ze in beeld hebben waar hun leerlingen staan.

Wat heel mooi was om te zien, is hoe de deelnemende docenten creatieve oplossingen vonden voor deze uitdagingen. Zo werd er selectief feedback gegeven op dié aspecten van ingeleverde producten – zoals opgenomen gesprekken waarin leerlingen spontaan vragen beantwoordden of reacties op mails – waar veel leerlingen nog moeite mee hadden. Docenten gebruikten ook de functionaliteiten van hun elektronische leeromgeving optimaal om behaalde ERK-niveaus bij te houden. Er werd ook gewerkt met taalportfolio's bestaande uit communicatieve opdrachten in gedeelde documenten waarin (peer)feedback gegeven kon worden gerelateerd aan succescriteria. Uiteindelijk werd het gebrek aan tijd om te ontwikkelen en te wennen als de meest belemmerende factor genoemd, maar een aantal deelnemers zag de bestede tijd en aandacht ook als een waardevolle investering.

Productieve vaardigheden centraal

In deze effectstudie zagen we opvallende verschillen in de focus van lessen. Hoewel we tijdens observaties in de controlegroep ook interessante communicatieve activiteiten gezien hebben, waren die geobserveerde lessen veelal gewijd aan het vertalen van woorden en zinnen, toepassen van grammaticaregels in invuloefeningen en/of training voor Cito-toetsen. In de pilotklassen daarentegen stonden steeds spreek- en schrijfvaardigheid centraal en dienden de receptieve vaardigheden als input voor communicatie en interactie. Leerlingen moesten bijvoorbeeld filmpjes bekijken en deze als input gebruiken voor een eigen presentatie.

De resultaten van de leerlingenuitkomsten weerspiegelen het beeld uit de observaties. Op de vraag welke aspecten tijdens de mvt-lessen het meest aan bod kwamen,

antwoordde slechts 15% van de ondervraagde leerlingen uit de controlegroep dat dit spreek- en schrijfvaardigheid was. In de pilotklassen was dit 50%. Deze leerlingen zagen ook het verschil in de manier van toetsen en daarmee in de manier van leren, vergeleken met voorgaande jaren: ‘Ik dacht dat het leren van een taal vooral woordjes stampen was. Dit jaar is het meer “improviseren”, dat je op dat moment goed moet reageren en dat je durft te spreken. Je kunt wel een aantal dingen voorbereiden zoals woorden en grammatica die je nodig hebt.’ Op de vraag hoe ze zich voorbereiden op de toetsen, gaf 70% van de leerlingen uit de controlegroep als antwoord: ‘Ik leer zinnetjes en woordjes uit mijn hoofd.’ Van de leerlingen uit de pilotklassen gaf slechts 25% dit antwoord. Uit deze groep was het antwoord op dezelfde vraag voor 45% van de leerlingen: ‘Ik oefen met spreken en schrijven in de doeltaal.’ Het gebruik van de doeltaal als leertaal door zowel docenten als leerlingen was ook hoger in de pilotklassen. In de controlegroep werd de doeltaal ook wel ingezet, maar vooral als klas-sentaal door de docent.

In interviews gaven ook de docenten aan dat er meer aandacht was voor de productieve vaardigheden: ‘We richten ons veel meer op communicatieve activiteiten en productieve vaardigheden. Dit wordt door de leerlingen als positief ervaren. De taal wordt “nuttig”.’ Grammatica werd bovendien meer als middel gezien dan als doel: ‘Leerlingen vragen om grammaticale uitleg op het moment dat ze die nodig hebben voor een opdracht. De mentaliteit is dan anders dan in gewone lessen waar de leraar zegt: “Vandaag gaan we de *conditionnel* behandelen.” Ze vragen hoe ze een zin kunnen bouwen om suggesties te doen.’

Spannend maar zinvol

Sommige docenten vonden het wel spannend om vocabulaire en grammatica niet meer apart te toetsen. Ze waren bezorgd dat leerlingen daardoor ‘basiskennis’ zouden missen: ‘De grammatica wordt nu op een speelse manier geïntegreerd onderwezen. Het wordt niet apart getoetst zoals in de andere klassen. Pas op lange termijn zullen we zien welke resultaten dit oplevert. De vraag is

of er toch een gat in de grammaticakennis zal ontstaan.’ Deze zorg, die gedeeld wordt door een aantal docenten, lijkt echter ongegrond. We weten inmiddels dat vormgerichte instructie alleen kan bijdragen aan ontwikkeling van taalvaardigheden als deze kennis toegepast wordt binnen communicatieve activiteiten (Long, 1991). Bovendien scoren leerlingen die geïntegreerde vormgerichte instructies krijgen weliswaar minder goed op toetsen waarin deze kennis geïsoleerd wordt getoetst, maar beter op communicatieve toetsen (Piggott, 2018).

Doordat er minder getoetst werd, was er meer ruimte om te oefenen: ‘Er is minder toetsdruk op de leerling en mijzelf. De nadruk ligt gewoon op het leren van de taal, dus er is meer tijd om te oefenen.’ Bovendien gaven de meeste docenten aan dat door regelmatig een formatief doel te formuleren – zoals succescriteria kunnen benoemen, aandachtspunten kunnen identificeren of feedback kunnen geven en verwerken – leerlingen veel gerichter en zelfstandiger gingen oefenen: ‘Leerlingen vinden het erg leuk om te weten wat goed gaat en wat ze moeten verbeteren en kunnen daardoor beter zelfstandig werken.’ Ze waardeerden in het bijzonder de feedback die ze kregen over hoe ze de taal gebruiken tijdens de les: ‘De docent stelt veel vragen zodat ze kan zien wat we geleerd hebben. Je krijgt vrij veel feedback tijdens de lessen, maar dat is niet slecht. Het is eigenlijk heel goed.’

Door de taal tijdens de lessen vaker in communicatieve situaties te gebruiken zonder formeel beoordeeld te worden, waren leerlingen minder bang om fouten te maken

Verhoogd zelfvertrouwen

Door de taal tijdens de lessen vaker in communicatieve situaties te gebruiken zonder formeel beoordeeld te worden, waren leerlingen minder bang om fouten te maken en durfden ze zich vaker in de doeltaal uit te drukken. Veelvuldig oefenen zorgde ook voor het opbouwen van zelfvertrouwen: ‘Als je een toets hebt, weet je dat je op-

drachten krijgt die je al geoefend hebt. Zo bouw je zelfvertrouwen op, omdat je weet dat je het kunt.’ Hoe hoger het niveau van zelfvertrouwen, hoe meer de leerling de doeltaal gebruikt en hoe groter de kans dat een hoger niveau wordt bereikt (MacIntyre et al., 1998).

Uit de resultaten blijkt dat de invoering van een communicatief toetsprogramma een positief effect heeft op het vakdidactisch handelen van mvt-docenten. Het zet hen ertoe aan de ‘traditionele’ grammaticagerichte aanpak bij te sturen naar een meer communicatieve aanpak. In de meeste talensecties merkten docenten het positieve effect van de toetsen op de selectie van leeractiviteiten. Ze vonden hun lessen meer doelgericht, werden zelf enthousiast en zagen dit enthousiasme ook bij hun leerlingen: ‘Ik had meer plezier, sprak meer Duits en voelde me veel meer ontspannen om mijn leerlingen te helpen de taalvaardigheid echt te oefenen. Mijn leerlingen vonden het ook prettig, omdat ze beseften dat ze meer met de taal konden dan met een klassieke aanpak.’ Leerlingen geven dit ook zelf aan, al blijven ze mooi pragmatisch: ‘Ik ervaar de lessen als positief omdat we meer werken tijdens de lessen en minder huiswerk krijgen!’

LITERATUUR

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media. (2020). *Toetsing en examinering in het voortgezet onderwijs 2019* (Kamerstukken 31 289, nr. 412, vergaderjaar 2019–2020). Tweede Kamer der Staten-Generaal. https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2020Z01979&did=2020Do4203
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university professional language courses. *Assessment in Education*, 14(1), 75–97.
- Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). Effectief formatief toetsen implementeren in de klas. *Toets! Magazine*, 9, 22.
- Kissau, S., Rodgers, M., & Haudeck, H. (2015). Practicing what they preach? A comparison of teacher candidate beliefs and practices. *International Journal of Language Studies*, 9(4), 29–54.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 93–52). John Benjamins.
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Piggott, L. (2018). Grammatica-instructie? Kan wel, hoeft niet. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 40–43.
- Rouffet, C., Beuningten, C. van, & Graaff, R. de. (2022). Constructive alignment in foreign language curricula: An exploration of teaching and assessment practices in Dutch secondary education. *The Language Learning Journal*. Online voorpublicatie. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2025542>
- Sluifsmans, D., & Kneyber, R. (Red.). (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Phronese.